

LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

Ilaria Fiorentini - Simone Ciccolone

studi AltLA **19**

AltLA

studi AltLA 19

LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

ILARIA FIORENTINI - SIMONE CICCOLONE

Milano 2025

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Valentina Bianchi, Valeria Caruso, Simone Ciccolone, Silvia Dal Negro, Maria Elena Favilla, Anna De Meo, Paola Leone, Antonietta Marra, Daniela Mereu, Natacha S.A. Niemants, Emanuela Paone.

© 2025 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via F.lli Bazzaro, 18
20128 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISSN: 2724-4830

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-77-4

ISBN edizione digitale: 978-88-97657-78-1

edizione digitale distribuita secondo la licenza Creative Commons CC BY NC ND



Indice

ILARIA FIORENTINI, SIMONE CICCOLONE	
Italiano e altre lingue nella scuola italiana oggi: un'introduzione	5
PATRIZIA CORDIN	
Educazione al plurilinguismo con lingue di minoranza.	
Ricerche ed esperienze a confronto	17
GIANLUCA BALDO	
Condizioni del nucleo familiare, plurilinguismo e atteggiamenti di studenti con retroterra migratorio in area friulana	29
ROSA PUGLIESE, GRETA ZANONI	
L'educazione plurilingue, tra partecipazione attiva e resistenze degli alunni	41
BENEDETTA GAROFOLIN, VICTORIYA TRUBNIKOVA	
La formazione dell'identità linguistica dei bambini di provenienza moldava e rumena	55
CRISTINA LI	
Cinese e italiano negli studenti di seconda generazione: politiche linguistiche e atteggiamenti tra scuola e famiglia	71
LORENZO SPREAFICO	
La scuola e gli "altri nomi": gli antroponomi di retaggio etnico nella prospettiva di chi insegna e di chi impara	85
NICOLA PERUGINI	
La macrostruttura narrativa nei bambini bilingui nel contesto scolastico italiano	97
EUGENIO GORIA	
Le <i>heritage schools</i> di piemontese in Argentina. Analisi qualitativa di un corpus di interviste	113
FRANCESCA FARCOMENI, MARINA CASTAGNETO	
<i>Brodm, mi è venuto il muscle up</i> . Atteggiamenti linguistici negli studenti delle scuole superiori a Torino	127
ILARIA BORRO	
Potenzialità dell'intercomprensione per l'apprendimento delle lingue e per la comprensione di testi informativi in lingua target.	
Uno studio sull'impegno cognitivo	145

MICHELE COSENTINO, ERMENEGILDO BIDESE <i>VinKiamo</i> : un nuovo strumento per la documentazione, la valorizzazione e la promozione delle varietà linguistiche dell'arco alpino italiano	161
NICOLA DUBERTI, EMANUELE MIOLA L'arcobaleno plurilingue: un'esperienza didattica piemontese	175
ELISA CORINO L'intercomprensione tra lingua e identità: percorsi di sviluppo di competenze metalinguistiche in contesti plurilingui marginali	187
SANDRA GARBARINO "Com es diu en italià rovell?" "Il rosso d'uovo...". Osservare l'interazione esolingue in contesto scolastico per delineare strategie di comunicazione efficaci	203
IBRAAM ABDELSAYED, SABRINA MACHETTI Il ruolo degli atteggiamenti dei docenti nell'educazione plurilingue inclusiva: il progetto <i>PluM Classes</i>	219
CLAUDIA CANUTO, ILARIA CIAVATTINI, PAOLO DELLA PUTTA Vantaggi e svantaggi pedagogici del plurilinguismo di classe. Il punto di vista degli insegnanti in formazione del progetto <i>Italiano L2 a scuola</i>	243
CARLA BAGNA, ELISA GUIDI, SERENA ORSELLI IMPASCUOLA - L'efficacia degli strumenti didattici adottati in pandemia: focus sulla popolazione ad alto background plurilingue. Un'analisi quali-quantitativa.	259
SERENA DAL MASO, MARIA VENDER Promuovere la lettura nella classe plurilingue: una sperimentazione didattica con bambini con italiano L2	275
Indice autori	295

Italiano e altre lingue nella scuola italiana oggi: un'introduzione

Nel composito e sfaccettato panorama linguistico italiano, fa parte dell'esperienza di tutti i parlanti, e ormai rappresenta un luogo comune, notare (e segnalare ad altri) le differenze linguistiche, anche sottili, che intercorrono tra le varietà di un paese e di quello limitrofo, presentandole come distintive della realtà del posto. Come recita il titolo di un noto saggio sui repertori linguistici (un contributo cardinale alla discussione scientifica e un *must have* di ogni bibliografia su questi temi), “qui parliamo tutti uguale, ma diverso” (Dal Negro & Iannàccaro 2003) – citazione che ben sintetizza la presenza di tale “diversità condivisa”, di una “pluralità” che però ci rende in qualche modo uguali.

Negli ultimi decenni, l'intensificarsi dei movimenti migratori di fatto ha aggiunto un ulteriore elemento di diversità linguistica, costituito dalle lingue migranti e immigrate; una presenza particolarmente viva e percepita nelle scuole, dove le classi plurilingui sono una realtà ormai consolidata e pervasiva, a cui devono porre particolare attenzione non solo i linguisti e la ricerca glottodidattica, ma anche (e in primo luogo) le istituzioni. Qui, la pluralità di varietà e di lingue è massima: le differenze, in questo caso, si hanno non tra paese e paese, ma tra banco e banco; e tuttavia, se pur si parla tutti “diverso”, la presenza dell'italiano fa sì che al tempo stesso si parli tutti (in qualche misura) “uguale”.

Del plurilinguismo in contesto scolastico (nelle sue varie declinazioni) si è occupato il XXIV congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, dal titolo *La scuola e le altre lingue: la prospettiva della linguistica applicata*. La presenza delle “altre lingue” (lingue della comunicazione internazionale, lingue di minoranza, lingue immigrate, dialetti) nella scuola italiana è oggi un tema particolarmente attuale e rilevante (Corrà 2017), oggetto di numerosi studi e ricerche, da diverse prospettive (si vedano, per non citarne che alcuni, Bellinzona 2021, Carbonara *et al.* 2020, Chini 2004, Chini & Andorno 2018, Cordin 2011, Fiorentini & Gianollo 2021, Iannàccaro 2010, 2019, Luise & Vicario 2021, Marra 2001, 2004, Vedovelli 2021). In contesto scolastico, il plurilinguismo è una condizione, oltre che estesa, radicata e complessa, anche in virtù della dialettologia storica e delle numerose lin-

¹ Università degli Studi di Pavia. L'autrice desidera ricordare che il convegno i cui contributi sono raccolti in questo volume si è svolto nell'ambito del *Fondo per il Programma Nazionale della Ricerca (PNR) e Progetti di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) – 2022HKB4NP MinEdu – Supporting minority languages in educational contexts* CUP F53D23004760006.

² Università degli Studi di Cagliari.

gue minoritarie che storicamente caratterizzano il territorio (e il repertorio) nazionale. La presenza di un repertorio plurilingue nelle classi, dunque, ha sempre rappresentato in Italia una condizione normale, anche indipendentemente dalla presenza degli alunni stranieri (Ghezzi & Grassi 2002: 95).

Le situazioni che si rilevano nelle classi plurilingui italiane sono molteplici, ognuna con una sua specificità (Cordin 2016). Da un lato, la questione può essere affrontata dal punto di vista delle lingue di minoranza di antico insediamento. Per almeno alcune di queste (ovvero, i gruppi linguistici che beneficiano delle tutele previste dalla legge 482/1999 “Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche”) è previsto l’insegnamento scolastico a partire dalla scuola dell’infanzia fino alle scuole secondarie. Tuttavia, come rilevato da studi precedenti (cfr. Iannàccaro 2010, Marra & Dal Negro 2020), tali provvedimenti non sono risultati sufficienti, mostrando tra l’altro una notevole variabilità di applicazioni nei diversi contesti; restano inoltre ancora da risolvere diverse questioni, legate per esempio alla formazione degli insegnanti (cfr. Cordin 2011, Bier 2021), all’eterogeneità dei metodi di insegnamento adottati, alla mancanza di materiali didattici standardizzati e così via (cfr. Iannàccaro 2010). Oltre a ciò, rimangono ufficialmente escluse dal contesto scolastico varietà storicamente presenti sul territorio, come i dialetti italo-romanzi, le varietà non territorializzate (per es. quelle romaní, parlate dai gruppi rom e sinti) e le lingue di più recente immigrazione.

Dall’altro lato, la scuola italiana è oggi sempre più plurilingue, proprio grazie all’apporto delle lingue di recente insediamento (lingue immigrate, lingue di migranti), in proporzioni tali che ignorarle o escluderle risulta non solo penalizzante per il singolo, ma inefficace, se non controproducente, per l’insegnamento scolastico. A partire in particolare dalla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, queste lingue hanno aggiunto al plurilinguismo storico una significativa componente esogena (si parla in questo senso di “neoplurilinguismo italiano”; Bagna & Casini 2012, Vedovelli 2017). Tale dinamica ha naturalmente coinvolto anche i luoghi dedicati all’educazione linguistica, prima tra tutti la scuola; qui la presenza di altre lingue è stata talvolta percepita dai diversi attori coinvolti (docenti, studenti, genitori) come un’emergenza (Ghezzi & Grassi 2002; Sordella 2015) la cui soluzione è stata delegata ai singoli istituti, in mancanza di una strategia nazionale unitaria (Fiorentini & Gianollo 2021: 215). Si pone inoltre in questo contesto il problema della perdita e del mantenimento della lingua (o delle lingue) d’origine: le seconde generazioni in particolare sono potenziali candidate allo status di *heritage speakers*, rischiando di conseguenza di non raggiungere un livello di competenza nativo in età adulta (Andorno & Sordella 2018: 187).

Infine, non va dimenticato, all’interno del plurilinguismo scolastico, il ruolo delle lingue della comunicazione internazionale oggetto di insegnamento (in particolare inglese e francese, ma anche spagnolo o tedesco), che a loro volta possono essere parte del patrimonio linguistico familiare di allievi provenienti da diverse parti del mondo, e fungere da lingue franche o lingue veicolari (cfr. Lopriore & Grazzi 2019) sia da parte degli insegnanti, sia tra gli stessi allievi.

Partendo da queste premesse, i numerosi contributi al convegno *La scuola e le altre lingue: la prospettiva della linguistica applicata* hanno approfondito, con diverse prospettive, approcci e metodi le diverse questioni legate alla presenza delle “altre” lingue nella scuola italiana. Tra i temi che sono risultati di maggiore interesse, toccati sia da un punto di vista teorico, sia empirico, ci sono quelli legati agli *aspetti didattici* e alle specificità del contesto scolastico, a partire dalle iniziative di documentazione e raccolte dati in merito ai soggetti coinvolti (personale docente, genitori, studenti), agli strumenti didattici disponibili nelle scuole e nei contesti formativi, alla lingua e la cultura nella didattica delle lingue minoritarie, e infine agli usi plurilingui nei nuovi contesti di comunicazione, o ancora alle pratiche effettive di interazione nelle classi plurilingui.

Un altro ambito tematico è quello più sociolinguistico e acquisizionale, che ha visto approfondire soprattutto, all'interno dei repertori plurilingui, gli atteggiamenti linguistici di famiglie, alunni e docenti, oltre a questioni legate all'identità linguistica, anche in relazione allo sviluppo delle competenze nelle diverse lingue e alla loro promozione nelle iniziative scolastiche, coinvolgendo dicotomie classiche come quella tra scritto e parlato, tra grammatica (spesso vista dagli stessi parlanti come insieme di norme prescrittive anche in relazione a varietà subalterne) e pragmatica, uso concreto, nonché concetti chiave come *heritage languages* e *heritage speakers*, o quello di *schoolscape*, ovvero il paesaggio linguistico scolastico (cfr. Bellinzona 2021, Bagna & Bellinzona 2022).

Infine, non sono mancati interventi incentrati su problemi di politica linguistica, a partire dalle applicazioni e gli effetti della Legge 482/99, così come di leggi regionali in materia di tutela delle lingue minoritarie, fino a proposte e riflessioni sulla tutela dei diritti linguistici anche per le nuove minoranze, nonché i problemi legati alla formazione degli insegnanti e alla certificazione linguistica di lingue minoritarie.

Il volume raccoglie parte del variegato mosaico di stimoli e discussioni condotte nel corso del congresso, nella forma di studi e riflessioni scientifiche ulteriormente articolate e sviluppate anche grazie all'occasione di confronto con la comunità scientifica e tra realtà in sé diverse, ma sotto vari aspetti simili.

I contributi che compongono il volume sono stati raggruppati idealmente in due macrosezioni: la prima comprende lavori di respiro più teorico e ad ampio spettro, benché sempre basati su ricerche empiriche; la seconda è invece dedicata alla descrizione di strumenti, esperienze, sperimentazioni o progetti nelle scuole plurilingui, di cui sono riportati anche analisi e riflessioni di notevole interesse. Ovviamente la separazione tra le due sezioni non può che essere sfumata, dato che i diversi aspetti che le caratterizzano si intrecciano inevitabilmente in più punti.

Il volume si apre con il contributo di Patrizia Cordin, *Educazione al plurilinguismo con lingue di minoranza. Ricerche ed esperienze a confronto*. La riflessione di Cordin parte dalla già citata inchiesta sulla didattica delle lingue minoritarie in Italia svolta a 10 anni dalla legge 482/99 (cfr. Iannàccaro 2010), per poi fornire una panoramica su ricerche recenti in diversi contesti minoritari del Nord Italia (in particolare, Friuli-Venezia Giulia e Trentino). Tra le prospettive delineate sulla base di

una serie di esperienze, Cordin individua tre obiettivi comuni: arricchire la dimensione del plurilinguismo, anche favorendo l'accesso e la padronanza di strumenti linguistici; costruire reti per condividere risorse, permettendo un sempre maggiore scambio tra i docenti (altro punto forte evidenziato proprio dall'esperienza dei progetti in area friulana, come illustrato in Iannàccaro 2010); infine, creare sinergia tra tutti i soggetti coinvolti, ovvero scuole, famiglie, associazioni culturali, fino all'intera comunità di minoranza.

Nel contributo successivo, dal titolo *Condizioni del nucleo familiare, plurilinguismo e atteggiamenti di studenti con retroterra migratorio in area friulana*, Gianluca Baldo prende in esame le condizioni socioeconomiche delle famiglie di minori con background migratorio, focalizzandosi in particolare su quanto tale variabile influenzi le competenze linguistiche, la percezione e gli atteggiamenti dei giovani nei confronti della lingua italiana e delle lingue d'origine. Dai risultati emerge che i ragazzi provenienti da contesti familiari con un livello socioeconomico più alto tendono a dichiarare una maggiore padronanza dell'italiano, accompagnata però da una conoscenza più limitata delle lingue o varietà linguistiche legate alle proprie origini. Questo fenomeno potrebbe essere interpretato come il risultato di un processo di integrazione – o, in certi casi, di assimilazione – che porta le famiglie meglio inserite nel contesto sociale a trascurare progressivamente le lingue d'origine, sostituendole con l'italiano. Tale passaggio sembra essere motivato dalla percezione che l'italiano, in quanto lingua dominante, offra maggiori opportunità di mobilità sociale ed economica, rappresentando quindi un investimento strategico per il futuro dei figli. Si manifesta così anche in questo tipo di contesto una dinamica sociolinguistica ben nota, che ha ovviamente delle ricadute importanti nel contesto sociale in cui la scuola si inserisce (e con un ruolo certo non secondario).

In *L'educazione plurilingue, tra partecipazione attiva e resistenze degli alunni*, Rosa Pugliese e Greta Zanon analizzano un insieme di comportamenti nell'interazione in classe di studenti con background migratorio durante la fase pilota di un intervento sulla valorizzazione del plurilinguismo scolastico. Grazie all'osservazione di tali comportamenti, che spaziano dalla partecipazione attiva a forme di resistenza e rifiuto, le autrici mettono in evidenza la necessità di considerare l'esperienza "situata", nello specifico contesto, degli studenti come elemento centrale nella progettazione e nell'attuazione delle attività didattiche. L'analisi dettagliata delle interazioni mette in luce dinamiche dialogiche rilevanti, attivate da un approccio didattico che includeva diverse lingue: da quelle ufficialmente previste nei programmi scolastici a quelle portate in classe dagli alunni con background migratorio. Le conversazioni che si sviluppano attorno a queste ultime rendono via via più centrale la posizione degli studenti che le parlano, insieme alla percezione delle loro competenze e al modo in cui si collocano rispetto alla volontà o reticenza di utilizzare tali lingue nel contesto scolastico.

Victoriya Trubnikova e Benedetta Garofolin, nel loro contributo *La formazione dell'identità linguistica dei bambini di provenienza moldava e rumena*, analizzano le pratiche linguistiche e gli atteggiamenti di un gruppo di famiglie di origine ru-

mena e moldava nella provincia di Padova in relazione all'uso della lingua d'origine. Dall'analisi, condotta sia su base quantitativa che qualitativa, emerge una scarsa esposizione dei bambini alla lingua d'origine, che viene utilizzata nell'ambiente familiare quasi esclusivamente in presenza di parenti o amici non italo-foni. I genitori tendono a parlare tra loro nella propria lingua nativa, ma preferiscono usare l'italiano quando si rivolgono ai figli, una scelta che si rafforza con l'ingresso di questi ultimi nel contesto scolastico. Nonostante una forte consapevolezza da parte degli adulti riguardo al valore del plurilinguismo, l'italiano finisce progressivamente per assumere un ruolo predominante nel repertorio linguistico dei bambini. Emerge tuttavia un atteggiamento positivo verso il plurilinguismo, che lascia intravedere la possibilità che il rumeno continui ad avere un ruolo nella vita futura dei bambini.

Di atteggiamenti si occupa anche Cristina Li, che si concentra su *Cinese e italiano negli studenti di seconda generazione: politiche linguistiche e atteggiamenti tra scuola e famiglia*. Lo studio analizza dati relativi a studenti cinesi di seconda generazione tra i sei e gli otto anni, raccolti attraverso interviste semi-strutturate. I risultati fanno emergere, a livello relazionale, barriere comunicative significative tra famiglie e istituzioni scolastiche, che ostacolano il dialogo e rendono difficile per i genitori offrire un sostegno adeguato ai figli nel loro percorso formativo. Sul piano personale, questa distanza linguistica genera spesso un senso di estraneità, sia nei confronti della società ospitante, sia rispetto alla propria comunità di origine, con conseguenti tensioni identitarie. Lo studio evidenzia due spunti significativi per future ricerche sul fenomeno migratorio in Italia: da un lato, il bisogno condiviso di una mediazione continuativa tra famiglie e scuole, non solo di tipo linguistico ma anche relazionale; dall'altro, l'importanza dell'osservazione della rete sociale dei soggetti coinvolti come strumento euristico estremamente versatile nelle indagini sociolinguistiche di questo tipo.

Lorenzo Spreafico, ne *La scuola e gli "altri nomi": gli antroponimi di retaggio etnico nella prospettiva di chi insegna e di chi impara*, presenta i risultati preliminari di un'indagine rivolta sia a docenti che a studenti delle scuole italiane, con l'obiettivo di esplorare due aspetti: da un lato, verificare se gli insegnanti considerino problematici, nella gestione quotidiana della classe, i nomi propri di origine non italiana; dall'altro, se gli studenti con antroponimi "stranieri" percepiscano forme di discriminazione, da parte di compagni o insegnanti, legate esclusivamente al proprio nome. Dai dati raccolti emergono alcune tendenze interessanti: tra queste, il fatto che molti studenti con nomi di origine straniera mostrano una certa indifferenza rispetto alla loro pronuncia errata; al tempo stesso, risulta evidente quanto i nomi propri siano elementi identitari centrali per i partecipanti. Alcune osservazioni suggeriscono pratiche concrete, come l'uso esclusivo del nome proprio (evitando il cognome) a prescindere dal livello scolastico, oppure la richiesta che vengano evitati diminutivi o forme abbreviate se non espressamente autorizzate dagli interessati. Questi suggerimenti, oltre a migliorare il clima inclusivo in classe, possono contribuire a rendere la didattica più attenta alla dimensione interculturale.

Sempre rimanendo nel contesto del bilinguismo scolastico italiano, Nicola Perugini, in *La macrostruttura narrativa nei bambini bilingui nel contesto scolastico italiano*, analizza la produzione narrativa sul piano della macrostruttura testuale in un gruppo di 30 bambini bilingui, di età compresa tra i 4 e gli 8 anni, con tre diversi background linguistici: italiano-cinese, italiano-spagnolo e italiano-arabo. Ai partecipanti è stato proposto un compito narrativo basato su immagini. I risultati evidenziano scarse differenze in relazione alle singole componenti della macrostruttura narrativa, aspetto che quindi non risulta legato al fattore linguistico che distingue i gruppi di informanti quanto piuttosto al loro sviluppo cognitivo. Differenze significative sono presenti solo per il gruppo bilingue arabofono, che in particolare mostra maggiori difficoltà nelle produzioni in arabo (e che d'altronde risulta anche quello con la competenza più bassa nella lingua di famiglia). Per le produzioni in italiano, invece, le differenze tra i tre gruppi risultano meno rilevanti, segno di un possibile effetto positivo del contesto scolastico comune.

Con *Le heritage schools di piemontese in Argentina. Analisi qualitativa di un corpus di interviste*, di Eugenio Gorla, ci spostiamo in un contesto diverso, l'Argentina. Il contributo analizza l'insegnamento del piemontese, evidenziando come questo avvenga attraverso iniziative locali nate da associazioni piemontesi, con obiettivi più identitari che comunicativi. A differenza delle *heritage schools* legate a migrazioni recenti, frequentate da bambini, i corsi argentini si rivolgono soprattutto ad adulti desiderosi di recuperare una lingua familiare ormai non più parlata. Le biografie linguistiche mostrano che molti apprendenti sono, in origine, *heritage speakers*, ma si trasformano successivamente in studenti della stessa lingua. L'insegnamento risente di ideologie linguistiche che oscillano tra purismo e valorizzazione della varietà locale, con differenze tra approcci più normativi e pratiche didattiche orientate alla comunicazione e alla cultura.

Tornando al contesto scolastico italiano, Francesca Farcomeni e Marina Castagneto offrono nel loro contributo (Brodmi, mi è venuto il muscle up. *Plurilinguismo e atteggiamenti linguistici negli studenti delle scuole superiori a Torino*) una panoramica sulla varietà di italiano dei giovani torinesi, concentrandosi in particolare sulla presenza di prestiti linguistici. L'indagine è basata su un questionario somministrato in due momenti (2015 e 2021), che ha raccolto oltre 2000 risposte, e sull'analisi di un piccolo corpus di conversazioni *WhatsApp*, utilizzato per verificare l'effettivo uso dei prestiti segnalati. I risultati mostrano che i giovani utilizzano parole provenienti non solo dall'inglese e dallo spagnolo, ma anche da lingue come il giapponese o da varietà regionali italiane. Inoltre, la sezione libera del questionario rivela un uso differenziato dei termini affettivi e familiari: i ragazzi ricorrono spesso a espressioni originariamente indicanti legami di parentela per rivolgersi agli amici maschi (*bro*, *fra*, *zio*), mentre le ragazze tendono a preferire termini legati al lessico amoroso (*amo*) tra amiche.

Conclude la prima parte del volume il lavoro di Ilaria Borro, *Potenzialità dell'intercomprensione per l'apprendimento delle lingue e per la comprensione di testi informativi in lingua target*. Lo studio esplora il potenziale dell'intercomprensione come

strategia didattica, in particolare nell'ambito della lettura glossata in una terza lingua (L3). L'analisi si basa su dati ottenuti tramite *eye-tracking* su un campione di cinquanta studenti universitari, con un livello A2 in italiano come L3 e un'elevata competenza in inglese, che hanno fornito indicazioni sui processi di lettura e apprendimento; in aggiunta, una batteria di test ha misurato la comprensione del testo e l'acquisizione lessicale, sia implicita che esplicita. I risultati preliminari indicano un effetto compensativo delle glossature sulla comprensione, mentre per l'apprendimento del vocabolario emerge una maggiore efficacia nella creazione di conoscenza esplicita, con i glossari in italiano che risultano i più performanti.

La seconda parte del volume, dedicata a esperienze, sperimentazioni e strumenti, si apre con il contributo di Michele Cosentino ed Ermenegildo Bidese *VinKiamo: un nuovo strumento per la documentazione, la valorizzazione e la promozione delle varietà linguistiche dell'arco alpino italiano*. Questo contributo si propone di analizzare le caratteristiche e le potenzialità del progetto "VinKiamo", un percorso di alternanza scuola-lavoro realizzato in collaborazione con istituti scolastici delle regioni alpine italiane, nato nel 2021 da una collaborazione tra l'Università di Verona e l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto. L'attenzione è rivolta all'esperienza condotta nella provincia di Trento, attraverso una descrizione delle diverse fasi del progetto: dalla formazione degli studenti, al reclutamento degli informatori linguistici, fino alla redazione delle relazioni finali da parte degli studenti stessi. I risultati del lavoro evidenziano l'efficacia del progetto non solo nell'ampliare la base di dati e di informanti a disposizione dei ricercatori, ma anche nel favorire la valorizzazione del multilinguismo tra i giovani e all'interno delle loro comunità linguistiche.

Nicola Duberti e Emanuele Miola, con *L'arcobaleno plurilingue: un'esperienza didattica piemontese*, documentano un progetto di insegnamento del piemontese realizzato durante l'anno scolastico 2022/2023 presso la scuola secondaria dell'Istituto Comprensivo "Oderda-Perotti" di Carrù, nel Piemonte sud-occidentale. L'iniziativa, intitolata "Settimana arcobaleno", è stata ideata con l'intento di affrontare in modo concreto alcune questioni chiave spesso complesse legate alla didattica delle lingue regionali e minoritarie. I risultati di questa esperienza evidenziano l'importanza, ai fini dell'apprendimento e della trasmissione di queste varietà linguistiche, non solo della conoscenza di un sistema (orto)grafico ma anche della presenza di una varietà di riferimento, come in questo caso la koinè piemontese; infine, risulta altresì determinante il coinvolgimento attivo degli insegnanti, in particolare rispetto alle loro competenze plurilingui. Pur non pretendendo di rispondere a tutte le questioni sollevate, l'iniziativa mostra come un'attenzione prioritaria alle competenze orali e a compiti ancorati alla realtà quotidiana risultino particolarmente efficaci nell'ambito della didattica di queste lingue.

Elisa Corino, ne *L'intercomprensione tra lingua e identità: percorsi di sviluppo di competenze metalinguistiche in contesti plurilingui marginali*, riporta i risultati della fase pilota del progetto PLUS-SI ("Plurilinguismo per la Sostenibilità Sociale e l'Inclusione giovanile"), rivolto a scuole secondarie di secondo grado in contesti svantaggiati e multiculturali, che promuove pratiche didattiche e riflessioni educative sul valore del

plurilinguismo, inteso sia come oggetto di studio linguistico sia come strumento per lo sviluppo personale e sociale. Nella fase descritta nel contributo, svolta in un istituto tecnico turistico di Torino, le attività basate su approcci plurali e intercomprensione hanno favorito la consapevolezza linguistica, migliorato le relazioni tra pari e stimolato la cittadinanza critica. Il progetto evidenzia il potenziale della didattica plurilingue per contrastare dispersione scolastica e disuguaglianze, promuovendo spazi comuni di comprensione, riconoscimento e partecipazione attiva.

Anche la ricerca presentata da Sandra Garbarino (*“Com es diu en italià rovell?” “Il rosso d’uovo...” Osservare l’interazione esolingue in contesto scolastico per delineare strategie di comunicazione efficaci*) si occupa di intercomprensione. Nello specifico, lo studio riporta alcuni risultati del progetto “Intercomprendersi”, svoltosi nel 2019, proponendo l’analisi qualitativa di un’esperienza di insegnamento dell’intercomprensione tra lingue romanze a bambini della scuola primaria. Lo studio osserva le modalità comunicative adottate da due docenti madrelingua (una brasiliana e una catalana) che hanno condotto le lezioni usando esclusivamente la propria lingua, senza conoscere l’italiano, mettendo in atto strategie per comprendersi reciprocamente, evidenziando approcci diversi. Particolare attenzione è rivolta alla gestione del lessico, alla prosodia, all’uso di gesti e strategie di commutazione di codice, nonché alla componente socio-affettiva. L’analisi, seppur basata su un corpus limitato, conferma l’efficacia delle strategie di intercomprensione, raccomandate anche dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento*.

Lo studio di Ibraam Abdelsayed e Sabrina Machetti, *Il ruolo degli atteggiamenti dei docenti nell’educazione plurilingue inclusiva: il progetto PluM Classes*, analizza gli atteggiamenti degli insegnanti italiani nei confronti del plurilinguismo, con particolare attenzione ai benefici dell’educazione plurilingue. I dati raccolti tramite il questionario “Q-PluM Classes”, mostrano un atteggiamento generalmente positivo verso il plurilinguismo, soprattutto per i vantaggi cognitivi e sociali percepiti. L’indagine evidenzia come la formazione mirata e di qualità rappresenti un fattore chiave: i risultati sottolineano la necessità di investire in programmi formativi che valorizzino le lingue d’origine degli studenti, incoraggino esperienze internazionali e rispondano ai diversi profili professionali dei docenti.

In *Vantaggi e svantaggi pedagogici del plurilinguismo di classe. Il punto di vista degli insegnanti in formazione del progetto Italiano L2 a scuola*, Claudia Canuto, Ilaria Ciavattini e Paolo Della Putta indagano gli atteggiamenti nei confronti del plurilinguismo in classe di borsisti, universitari o neolaureati, durante la loro prima esperienza di insegnamento dell’italiano L2 nel progetto “Italiano L2 a scuola”, rivolto agli studenti NAI (ovvero “neo-arrivati in Italia”) delle scuole torinesi. Attraverso l’analisi qualitativa dei diari redatti dai borsisti stessi emergono valutazioni contrastanti sull’uso delle lingue d’origine: se da un lato sono considerate utili nella mediazione linguistica e per la riflessione culturale, dall’altro sono percepite come ostacolo all’apprendimento dell’italiano o alla gestione dei contenuti disciplinari. Lo studio evidenzia una frattura tra convinzioni teoriche positive e pratiche monolingui, spesso ereditate dalla propria esperienza scolastica. Il contributo sottolinea

l'importanza di percorsi formativi autoriflessivi e dialogici per superare *core beliefs* monolingui ancora radicati e promuovere un uso consapevole dei repertori plurilingui in classe.

Nel loro contributo *IMPASCUOLA - L'efficacia degli strumenti didattici adottati in pandemia: focus sulla popolazione ad alto background plurilingue. Un'analisi quali-quantitativa*, Carla Bagna, Elisa Guidi e Serena Orselli riportano i risultati del progetto "IMPASCUOLA", che ha analizzato l'impatto della pandemia da Covid-19 sulla didattica, i risultati scolastici e l'orientamento degli studenti con background migratorio in alcune scuole secondarie di I e II grado. Lo studio, condotto con strumenti quantitativi (prove INVALSI) e qualitativi (interviste e focus group), ha evidenziato un calo generalizzato nei risultati, specialmente tra gli studenti di prima generazione. Il contributo propone tre ambiti operativi per contrastare le disuguaglianze: tutoraggio scolastico, orientamento precoce e inclusivo, e formazione continua dei docenti; sottolinea inoltre l'importanza di figure di supporto stabili (tutor, mediatori, psicologi) e di percorsi scolastici più accessibili e interattivi. Il lavoro auspica una riorganizzazione sistemica, con risorse territoriali e digitali, per un'istruzione più equa e inclusiva nel post-pandemia.

Chiude il volume il contributo di Serena Dal Maso e Maria Vender, che con *Promuovere la lettura nella classe plurilingue: una sperimentazione didattica con bambini con italiano L2* propongono i risultati di un progetto che ha avuto l'obiettivo di avvicinare alla lettura per piacere alunni con background migratorio, attraverso un laboratorio estivo di quattro settimane organizzato dal CESTIM a Verona. Gli alunni, tutti parlanti italiano L2, hanno partecipato a un percorso di lettura basato sul libro *Il GGG. Il Grande Gigante Gentile* di Roald Dahl, secondo i principi dell'*extensive reading*. Le attività, svolte in contesti informali e collaborativi, hanno promosso un approccio libero e creativo alla lettura come attività rilassante. L'esperienza ha aumentato la motivazione alla lettura, suggerendo che percorsi simili possano essere efficaci nel promuovere lo sviluppo linguistico ed emotivo in contesti scolastici plurilingui.

Dalla rapida carrellata dei temi trattati nel volume emergono sicuramente due aspetti fondamentali: innanzitutto, la grande ricchezza e variabilità di contesti osservabili in relazione al plurilinguismo in ambito scolastico, che viene ben rappresentata (benché inevitabilmente in scala e in forme esemplari) sia dalle analisi di taglio più linguistico e sociolinguistico della prima parte del volume, sia dagli interventi didattici specifici presentati nella seconda parte; in secondo luogo, il bisogno condiviso di un approccio "plurale" e "ecologico" al contesto scolastico e al plurilinguismo che in esso si concretizza, manifestandosi in forme diverse seppur tutte variabilmente complesse.

Da questi due aspetti chiave, che affiorano in modo piuttosto evidente nei vari capitoli, ne deriva un terzo: la necessità di un'interazione con la diversità, anche linguistica, che rappresenta un aspetto cruciale e inalienabile delle società plurilingui e pluriculturali, motore di inclusione e crescita culturale e democratica. Questa prospettiva costituisce un oggetto di primaria attenzione non solo per la nostra rifles-

sione scientifica (come mostrano gli studi proposti qui), ma anche per le istituzioni di uno stato democratico, in primo luogo in relazione al complesso e sfaccettato panorama della scuola e del sistema educativo, a tutti i suoi livelli.

Riferimenti bibliografici

Andorno, Cecilia & Sordella, Silvia. 2018. I repertori e le competenze. In Chini, Marina & Andorno, Cecilia (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*, 173-198. Milano: FrancoAngeli.

Bagna, Carla & Bellinzona, Martina. 2022. Italian Linguistic Schoolscape: Neoplurilingualism in an Age of Migration. In Krompák, Edina & Fernández-Mallat, Victor & Meyer, Stephan (eds.), *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*, 77-103. London: Multilingual Matters.

Bagna, Carla & Casini, Simone. 2012. Linguistica educativa e neoplurilinguismo nelle scuole italiane: la mappatura della diversità linguistica e la gestione delle immagini del contatto. In Ferreri, Silvana (a cura di), *Linguistica educativa*, 225-236. Roma: Bulzoni.

Bellinzona, Martina. 2021. *Linguistic Landscape. Panorami urbani e scolastici nel XXI secolo*. Milano: FrancoAngeli.

Bier, Ada. 2021. Le agenzie di formazione degli insegnanti delle lingue di minoranza in Italia. In Luise Maria Cecilia, Vicario, Federico (a cura di), *Le lingue regionali a scuola*, 65-115. Torino: UTET Università.

Carbonara, Valentina & Scibetta, Andrea & Bagna, Carla. 2020. L'AltRoparlante. Ricerca, sperimentazione e didattica plurilingue nella scuola primaria e secondaria: il coinvolgimento delle famiglie fra approccio interculturale e translanguaging. *Italiano LinguaDue* 1/2020. 353-371.

Chini, Marina (a cura di). 2004. *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano: FrancoAngeli.

Chini, Marina & Andorno, Cecilia (a cura di). 2018. *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*. Milano: FrancoAngeli.

Cordin, Patrizia (a cura di). 2011. *Didattica di lingue locali. Esperienze di ladino, mòcheno e cimbro nella scuola e all'università*. Milano: FrancoAngeli.

Cordin, Patrizia. 2016. La lingua italiana e le altre. La nuova sfida delle classi multilingui. In Brunetti, Simona et al. (a cura di), *Versprachlichung von Welt – Il mondo in parole*, 609-622. Tübingen: Stauffenburg.

Corrà, Loredana. 2017. Introduzione. In Corrà, Loredana (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*, 9-20. Roma: Aracne.

Dal Negro, Silvia & Iannaccaro, Gabriele. 2003. «Qui parliamo tutti uguale, ma diverso». Repertori complessi e interventi sulle lingue. In Ada Valentini et al. (a cura di), *Ecologia linguistica*, 431-450. Roma: Bulzoni.

Fiorentini, Ilaria & Gianollo, Chiara. 2021. L'alfabetizzazione nella classe plurilingue. Un'indagine a Bologna. *Lingue e linguaggi* 41. 215-232.

Ghezzi, Chiara & Grassi, Roberta. 2002. Interazione e plurilinguismo in classe. In Dal Negro, Silvia & Molinelli, Piera (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, 95-122. Roma: Carocci.

Iannàccaro, Gabriele. 2010. *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Lopriore, Lucilla & Grazzi, Enrico. 2019. English as a lingua franca in language classrooms: identifying priorities for teacher education. In Bonsignori, Veronica & Cappelli, Gloria & Mattiello, Elisa (eds.), *Worlds of words: complexity, creativity, and conventionality in English language, literature and culture*, 399-409. Pisa: Pisa University Press.

Luise, Maria Cecilia & Vicario, Federico (a cura di). 2021. *Le lingue regionali a scuola*. Torino: UTET Università.

Marra, Antonietta. 2001. *L'insegnamento delle lingue minoritarie*. Napoli: Istituto Universitario Orientale.

Marra, Antonietta. 2004. Alcune riflessioni sulla didattica delle lingue minoritarie. In Pinna, Michele (a cura di), *Il sardo a scuola. Atti del Convegno di studi "L'insegnamento della lingua sarda nelle scuole tra ricerca linguistica e questioni didattiche"*, 29-48. Sassari: Magnum Edizioni.

Marra, Antonietta & Dal Negro, Silvia (a cura di). 2020. *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*. Milano: Officinaventuno.

Sordella, Silvia. 2015. L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti. *Italiano LinguaDue* 7/1. 60-110.

Vedovelli, Massimo. 2017. Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale. In Vedovelli, Massimo (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, 27-48. Roma: Aracne.

Vedovelli, Massimo. 2021. Il neoplurilinguismo italiano tra minoranze e superdiversità: il contesto scolastico. In Iannàccaro, Gabriele & Pisano, Simone (a cura di), *Intrecci di parole. Esperienze di pianificazione del plurilinguismo, in Europa e fuori dell'Europa*, 3-14. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

PATRIZIA CORDIN¹

Educazione al plurilinguismo con lingue di minoranza. Ricerche ed esperienze a confronto

Abstract

The article addresses several issues related to the teaching of local languages over the past decade. Following an initial paragraph that reports on a survey conducted in the early 2000s across hundreds of schools, the second paragraph mentions more recent surveys, research and experiences. These new perspectives aim to motivate the teaching of minority languages and encourage innovative teaching methods, even for traditional subjects. The third paragraph highlights significant challenges faced in various minority contexts, particularly regarding collaboration among teachers, parents, and institutions. The article concludes by stressing the necessity of synergy among different stakeholders, as no initiative can effectively promote the teaching of local languages without it.

1. L'inchiesta del 2009 sulla didattica delle lingue di minoranza in Italia

A distanza di dieci anni dalla Legge 482/1999, la Direzione Generale degli Ordinamenti scolastici del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della ricerca (MIUR) promosse – in collaborazione con l'Università Milano Bicocca – un'inchiesta per conoscere le iniziative di tutela e di valorizzazione delle lingue minoritarie storiche negli istituti scolastici dei comuni che avevano dichiarato di appartenere a una minoranza linguistica. Nelle centinaia di scuole coinvolte i dati furono raccolti tramite questionari *online*, analisi di progetti, attività di *focus group* con studenti, insegnanti e genitori, interviste a dirigenti, valutazione degli apprendimenti nelle materie curriculari secondo le prove INVALSI².

Il quadro delineato è molto eterogeneo, principalmente per due ragioni: la differente entità dei finanziamenti (provinciali, regionali, locali) disponibili per gli istituti, e l'assenza di un'autorità sovralocale incaricata di delineare un *curriculum* per l'insegnamento delle lingue di minoranza. Le diverse attività didattiche finalizzate all'insegnamento di una lingua di minoranza sono spesso non solo molto diverse tra una scuola e l'altra, ma anche difficilmente comparabili, essendo libera la scelta delle variabili in gioco, e in particolare l'opzione tra: insegnamento della lingua di minoranza come standard o come varietà specifica; insegnamento centrato sulla lingua o sulla cultura; insegnamento formale o veicolare; insegnamento curricolare

¹ Università di Trento.

² Per un approfondimento: Iannàcaro (2010), Iannàcaro & Fiorentini (2021), Morelli (2021).

(dentro l'orario scolastico) o non curricolare; insegnamento da parte di un docente incaricato o in organico o da parte di un esperto esterno alla scuola.

Nonostante la grande diversità registrata tra comuni, scuole, programmi, l'inchiesta ha evidenziato in tutte le situazioni esaminate almeno due aspetti positivi: il ruolo che la didattica della lingua svolge per aumentarne il prestigio, e la spinta a valorizzare, grazie a questa didattica, i legami intergenerazionali specialmente con la generazione più anziana (nonni).

L'inchiesta ha anche evidenziato numerose criticità generali, e in particolare: tempi ristretti per la pianificazione e per lo svolgimento del lavoro programmato, che non garantiscono continuità e stabilità ai progetti; l'isolamento di alcune minoranze; la scarsità di materiali didattici e culturali riutilizzabili e graficamente gradevoli; la mancanza di una definizione di requisiti minimi condivisi per gli insegnanti; la scarsità di formazione per gli insegnanti.

2. Dopo 15 anni: spunti da recenti esperienze e ricerche

A distanza di quasi quindici anni dall'inchiesta menzionata sono intervenuti nuovi elementi a modificare il quadro delineato. Consideriamo, ad esempio, la presenza nelle classi (prima in crescita, stabile negli ultimi anni) di studenti con lingue di minoranza recenti e non riconosciute; l'abbandono di paesi con lingua di minoranza da parte di giovani e di nuclei familiari, con conseguente calo demografico e perdita di classi e scuole; l'arrivo di neo-parlanti; la disponibilità di nuove tecniche e nuovi materiali in rete. Possono questi elementi stimolare una nuova sensibilità verso il plurilinguismo? Possono nuovi approcci e nuove esperienze aiutare ad affrontare la complessità della didattica delle lingue di minoranza in contesti scolastici molto diversi l'uno dall'altro?

Manca una rassegna aggiornata alla quale fare riferimento, sebbene siano stati di recente pubblicati vari saggi che descrivono alcuni aspetti della didattica di lingue di minoranze in contesti specifici³, e gli atti di un seminario nazionale svolto in val di Fassa nel ventennale della legge 482/1999, che ha riunito esperti, dirigenti scolastici e insegnanti di scuole in vari territori di minoranza⁴. Nel prossimo paragrafo, rinunciando a qualsiasi pretesa di esaustività, intendo mettere a fuoco due questioni che ritengo particolarmente importanti: *perché insegnare una lingua di minoranza* e *che cosa insegnare*. Affronterò le due domande riferendomi a recenti esperienze e ricerche.

2.1 Perché insegnare una lingua di minoranza?

Nel questionario somministrato nel 2023 a un campione di oltre 3500 abitanti della regione Friuli-Venezia Giulia (*Mostra la lingua*) alcune domande riguardano l'inse-

³ Sul friulano cfr. Perini (2021); Baldo (2023); Bier *et al.* (2024). Sul sardo cfr. Virdis (2021) e Marra (2021).

⁴ In quest'occasione le scuole del primo ciclo dei territori tutelati dalla legge 482 sono state protagoniste di seminari sull'apprendimento linguistico, sulla valorizzazione del patrimonio storico-culturale, sulla valutazione e sulle alleanze con il territorio; cfr. Ministero dell'Istruzione (2021).

gnamento della lingua di minoranza nella scuola⁵. In particolare, in una domanda si chiede di esprimere il grado di accordo circa la seguente affermazione: “La presenza del friulano nella scuola è una risorsa per i ragazzi”. Si dichiara d’accordo il 37% dei partecipanti, abbastanza d’accordo il 30%, poco d’accordo il 22% e non d’accordo il 10%. Il numero di chi considera il friulano come risorsa è in linea con le risposte date alle domande nelle quali si chiede: “Quali lingue vorrebbe che fossero presenti nelle scuole in Friuli?”. Per la risposta, che può essere multipla, s’indicano le seguenti lingue: italiano, friulano, inglese, tedesco, sloveno, altra lingua. Il 98% dei partecipanti vorrebbe l’italiano, l’80% l’inglese, il 32% il friulano; segue il tedesco (28%), e infine lo sloveno (9%). Possiamo immaginare che molti partecipanti all’inchiesta abbiano abbinato italiano e inglese; qualcuno (ma non più del 9%) potrebbe aver indicato tutte le lingue; in ogni caso, risulta che la presenza nell’insegnamento di lingue diverse dall’italiano e dall’inglese è desiderata al massimo da un terzo del campione, un dato questo che indica la scarsa consapevolezza della possibilità di proporre una didattica plurilingue inclusiva.

Agli informanti che concordano nel ritenere l’insegnamento del friulano come risorsa non si chiede di argomentare la risposta, e possiamo immaginare che ci siano motivazioni diverse. Una di queste (centrale, anche se poco nota) è spiegata in modo diretto e con immagini molto curate dall’ARLeF (*Agenzia Regionale per la Lingua Friulana*), che nel progetto *Cressi cun plui lenghis/Crescere con più lingue*, promosso in collaborazione con la Regione e l’Ufficio scolastico regionale, invita i genitori a trasmettere/insegnare il friulano ai figli, ponendo l’accento sui vantaggi del bilinguismo dal punto di vista cognitivo⁶. Come molti studi hanno mostrato, i vantaggi cognitivi dei bambini bilingui si riconoscono in un controllo esecutivo più efficiente sui meccanismi dell’attenzione. In particolare, i bilingui sono spesso avvantaggiati nel passaggio rapido da un compito a un altro, quando è richiesta un’attenzione selettiva, cioè la capacità di focalizzare le informazioni rilevanti e di trascurare quelle che non lo sono, e di adattare l’attenzione in modo flessibile alle diverse circostanze e ai compiti assegnati.

La capacità di focalizzare l’attenzione su elementi specifici è una conseguenza del fatto che nel cervello di chi è bilingue le due lingue sono sempre attive simultaneamente, e di conseguenza è necessario per il parlante sviluppare un meccanismo d’inibizione della lingua che non è in uso, in modo da concentrare l’attenzione sulla lingua richiesta nella specifica situazione comunicativa. L’esperienza ripetuta e sistematica d’inibizione di una lingua quando se ne parla un’altra crea un meccanismo di controllo che si riflette su altre attività che richiedono attenzione selettiva e controllo esecutivo⁷. Per questa ragione il multilinguismo con qualsiasi combinazione di lingue – incluse le varietà dialettali e le lingue di minoranza storiche e immigrate

⁵ L’inchiesta è tuttora in corso e i dati non sono stati pubblicati, ma sono stati comunicati ai collaboratori della ricerca.

⁶ <https://arlef.it/it/progetti/crescere-con-piu-lingue/>.

⁷ Cfr. Bialystock (2009); Green & Abutalebi (2013); Garraffa *et al.* (2020).

– va considerato come una risorsa che arricchisce non solo gli orizzonti culturali e sociali, ma anche le capacità cognitive degli individui.

Tuttavia, è necessario tener presente che le diverse caratteristiche delle lingue e dei contesti di apprendimento possono incidere sugli effetti cognitivi del bilinguismo. Le lingue regionali, così come le lingue di minoranza, si distinguono generalmente dalle lingue nazionali per alcuni aspetti: a) hanno un numero più ridotto di parlanti; b) presentano meno occasioni di scrittura-lettura; c) hanno un grado minore di standardizzazione; d) vengono spesso percepite come lingue di minor prestigio. In teoria, queste caratteristiche potrebbero influire sugli effetti cognitivi del bilinguismo. Perciò, da quando gli studiosi hanno iniziato a prestare attenzione al bilinguismo di chi parla una lingua nazionale e una varietà linguistica locale, un importante filone della ricerca (bileticismo⁸) è stato rivolto all'indagine sugli effetti che questo specifico tipo di bilinguismo ha sulle abilità cognitive, e in particolar modo sull'attenzione selettiva.

In questo filone di ricerca si colloca un'inchiesta condotta da Garraffa *et al.* (2015) sul sardo, nella quale erano coinvolti due gruppi di parlanti, ciascuno composto da circa 40 scolari di età compresa tra i 6 e i 10 anni: il primo gruppo comprendeva bambini esposti al sardo in famiglia prima di frequentare la scuola, il secondo gruppo comprendeva bambini monolingui di lingua italiana. Complessivamente, le differenze tra bambini monolingui e bilingui evidenziate dalla ricerca mostrano un leggero vantaggio dei bambini parlanti sardo e italiano, a conferma che il bilinguismo è cognitivamente vantaggioso anche con una lingua di minoranza.

Un altro beneficio cognitivo per i bilingui è riconosciuto in una maggiore competenza (meta)linguistica o sensibilità linguistica, da intendersi come capacità di distinguere forma e significato, introspezione linguistica, osservazione spontanea di somiglianze e differenze tra le lingue, creazione di parole nuove, imitazione di accenti, giochi linguistici. A questo proposito, una ricerca di Magnani (2019) ha testato lo sviluppo di abilità pragmatiche, e più precisamente la capacità d'inferenza nella quantificazione, in bambini bilingui parlanti il sassano e l'italiano. Nella ricerca sono stati coinvolti tre gruppi: il primo di 30 scolari (d'età 10-11 anni) che parlavano il sassano in famiglia dalla nascita e lo studiavano a scuola; il secondo di 31 scolari della stessa età, che avevano imparato il sassano a scuola, ma non lo parlavano in famiglia, e il terzo di 25 scolari, anch'essi della stessa età e monolingui (italiano). Il test verteva sull'interpretazione del quantificatore *tutti* rispetto ai quantificatori *alcuni* e *qualche*. *Tutti* può ricevere, infatti, un'interpretazione pragmatica (quella che normalmente viene data dai parlanti adulti), che lo distingue da *alcuni*, e un'interpretazione sotto-informativa, per la quale *tutti* può coincidere con *alcuni*. Tipicamente, questa seconda interpretazione si ha nei bambini sino a 7-8 anni. Il risultato dell'esperimento sassano mostra che il 78,2% dei bambini bilingui che avevano il sassano parlato in famiglia sin dalla nascita, e il 91,5% dei bambini

⁸ Viene chiamato bileticismo (o bi-dialettismo) quel particolare tipo di bilinguismo in cui una delle lingue in gioco è una lingua regionale o una lingua locale, ad esempio una lingua di minoranza o un dialetto.

bilingui che vivevano in ambiente fassano, ma avevano imparato a scuola il ladino, hanno scelto l'interpretazione pragmatica per il quantificatore, distinguendo *tutti e alcuni/qualche*, mentre solo il 69,5% dei bambini monolingui ha scelto questa interpretazione. I dati sono particolarmente interessanti perché mostrano una diversa percentuale di risposte pragmatiche non solo tra monolingui e bilingui, ma anche tra i due gruppi di bambini bilingui. La netta differenza registrata a vantaggio dei bilingui tardivi pare suggerire un diverso ruolo dell'*input* in situazioni di apprendimento implicito, come quello che avviene nella comunicazione domestica, in cui i parlanti prestano attenzione ai contenuti e non alla struttura linguistica, e in situazioni di apprendimento esplicito, come quello che si ha nella scuola⁹.

2.2 Che cosa insegnare?

L'insegnamento di una lingua non può essere dissociato dalla conoscenza della sua cultura, del suo territorio dal punto di vista storico, geografico, letterario, musicale, artistico. Spesso una didattica che ha solo poche ore a disposizione e che è svolta da insegnanti non specializzati trova più facile concentrarsi esclusivamente sulla trasmissione di contenuti riferiti alle tradizioni locali e rivolti al passato. Come osserva Rivoira (2018), il passaggio attraverso la scuola è invece fondamentale anche per sperimentare nuovi usi della lingua, richiesti in un territorio moderno con stili di vita diversi. La formalizzazione e la codificazione linguistica diventano centrali nel momento in cui si voglia usare la lingua per scrivere e parlare di argomenti che esulano dai contesti più tradizionali, oltre che per presentare temi tradizionali con tecniche innovative.

Tra i buoni esempi che mostrano come tradizione, formalizzazione linguistica, creatività e tecnologia possono convivere cito alcuni progetti sviluppati recentemente nella scuola primaria di Fierozzo nella valle del Fersina (Trentino), dove vive la minoranza linguistica mòchena. I temi ai quali i progetti sono ispirati si rifanno al territorio e alla cultura locale (il bosco, la lana, i giochi), ma prevedono anche la rielaborazione di quanto prodotto ai fini di pubblicazioni e mostre rivolte a una comunità vasta. In particolare, il progetto sui giochi utilizza tecniche digitali, e si propone come modello recuperabile basato sulla rete¹⁰.

La risposta ai nuovi domini e media è un fattore considerato importante nelle scale di misurazione della vitalità linguistica. L'adozione di nuove tecnologie, infatti, può potenzialmente invertire il declino di una lingua, coinvolgendo le generazioni più giovani. Mediante videogiochi creativi progettati con il coinvolgimento della comunità locale, gli stili di vita tradizionali potrebbero essere raccontati attraverso nuovi canali, così come arti, artigianato e tecniche di lavorazione potrebbero essere

⁹ Tra le ricerche condotte sugli effetti cognitivi del cosiddetto bi-dialettismo e sul ruolo della scuola si cita quella di Vangsnes *et al.* (2015) sul bilinguismo norvegese e una sua varietà locale, e quella di Antoniou *et al.* (2016) sul bilinguismo greco e cipriota.

¹⁰ Sirinvia: *Minoranze tra storia e cronaca, scuola mòchena*, pt4, 28/11/2023; <https://www.trentinotv.it/video-on-demand/minoranze-tra-storia-e-cronaca-scuola-mochena>.

trasmesse in forma digitale, e la realizzazione di questi nuovi prodotti comporterebbe un confronto ricco tra le diverse generazioni¹¹.

Le risorse didattiche digitali sono al centro anche di un altro progetto per l'apprendimento simultaneo del cimbri, dell'inglese e del tedesco in vigore presso una scuola secondaria di I grado del territorio trentino, frequentata anche da alunni provenienti dall'isola linguistica cimbra di Luserna (Trento)¹². La programmazione curricolare dell'istituto di Lavarone prevedeva l'insegnamento della lingua inglese (L2) e della lingua tedesca (L3), e alcuni moduli di un'ora a settimana in tedesco dedicati ad Arte e immagine. Una stretta collaborazione tra le insegnanti di L2 e L3 ha permesso di progettare un approccio diverso, basato sull'inter-comprensione, individuando degli argomenti comuni e compatibili con i syllabi già programmati per le tre lingue¹³.

Restando nell'ambito delle riflessioni su che cosa insegnare, un altro aspetto cui vale la pena di accennare riguarda l'uso veicolare delle lingue di minoranza. A questo proposito riporto le risposte a una domanda che indaga gli atteggiamenti linguistici in una recente inchiesta sociolinguistica, svolta sul ladino dolomitico, il cimbri e il mòcheno, *CLaM 2021* (<https://cimbri-ladino-mocho-2021.lett.unin.it/>). Nella domanda si chiede di indicare il grado di accordo (molto/abbastanza/poco/niente) con l'affermazione seguente: *la matematica può essere imparata in ladino/mòcheno/cimbri?* Se per il mòcheno poco più della metà degli informatori si dichiara molto o abbastanza d'accordo (55%), per il cimbri la percentuale è inferiore alla metà (43,5%), e per il ladino è di un terzo (33,3%). I risultati evidenziano l'assenza di un sostegno compatto alla modernizzazione delle lingue locali. Come osserva Videsott (2023), quest'atteggiamento potrebbe derivare da una visione piuttosto scettica nei confronti delle innovazioni lessicali da parte dei parlanti¹⁴, i quali ritengono che le lingue del loro territorio non dispongano di termini adeguati per riferirsi a concetti specifici, e perciò si orientano verso la lingua di maggioranza per colmare lacune del vocabolario nel codice linguistico minoritario.

3. Debolezze, contraddizioni, disgiunzioni

In nessun caso la scuola, se agisce da sola senza il supporto attivo delle famiglie, può riuscire nel compito di insegnare/valorizzare una lingua, soprattutto una lingua di

¹¹ L'*Aoca Game Lab* (<https://www.youtube.com/watch?v=jUU62x5Czcw>) offre un buon esempio di tali applicazioni.

¹² All'Istituto comprensivo di Folgaria-Lavarone-Luserna fanno capo due scuole secondarie di primo grado. Nel plesso di Lavarone nell'anno scolastico 2022-23 erano iscritti 45 studenti suddivisi in tre classi (I, II e III media), in ciascuna delle quali era presente un piccolo numero di alunni residenti nel comune di Luserna, in gran parte con una scarsa conoscenza del cimbri, come indicato dal questionario distribuito per la rilevazione del repertorio linguistico degli alunni.

¹³ D'Angelo (2023).

¹⁴ Cfr. Videsott & Ghilardi (2021: 87-88).

minoranza storica: è perciò cruciale che i primi a riconoscere la dignità della propria lingua siano i genitori.

A questo proposito Fiorentini (2020) rileva in val di Fassa la percezione di una certa avversione nei confronti dell'insegnamento scolastico della lingua di minoranza, dovuta al timore che questo possa risultare dannoso per l'apprendimento della lingua di maggioranza¹⁵. La possibile concorrenza tra le diverse lingue insegnate in ambito scolastico è vista -soprattutto dai genitori- come problematica, antagonista delle lingue più forti e più facilmente spendibili nel mondo del lavoro, come l'italiano, il tedesco e l'inglese¹⁶.

Possiamo riconoscere in questi timori un atteggiamento schizofrenico, tipico dei parlanti di lingue minoritarie, per i quali "the retention of the [minority] language is valued positively for one reason, and negatively for another" (Sasse 1992: 14). Ad esempio, in val di Fassa i genitori sono da un lato favorevoli all'insegnamento del ladino, che deve essere salvaguardato per motivi pratici e utilitaristici (primo tra tutti, l'obiettivo del patentino di bilinguismo italiano-ladino, fondamentale per accedere ai posti della pubblica amministrazione), e per motivi identitari; dall'altro lo stesso insegnamento è considerato inutile, poiché andrebbe a discapito di lingue di maggior prestigio e spendibilità sul mercato del lavoro.

Sull'oscillante collaborazione tra scuole, famiglie e istituzioni è centrato il lavoro di Decarli (2022), basato sull'osservazione partecipante durante un intero anno scolastico in alcune classi della scuola primaria e della scuola d'infanzia a Fierozzo (dove è insegnato il mòcheno), e a Luserna e Lavarone (dove è insegnato il cimbri). La ricerca evidenzia una frattura tra scuola e dominio familiare: ciò che s'impara a scuola, nei programmi esistenti è che il cimbri e il mòcheno sono le lingue parlate nelle aree dei rispettivi gruppi linguistici; uscendo da scuola, però, ci s'imbatte in una situazione diversa e più complessa. Sebbene in entrambe le comunità prevalgano narrative positive sulle lingue di minoranza (che le descrivono quali madrelingue), gli usi linguistici delle famiglie includono un diffuso bilinguismo o trilinguismo¹⁷, a volte una radicale italianizzazione, confermando che, se viene a mancare quella che De Rosa (2012: 47) chiama 'adozione affettiva' della lingua più debole, per le famiglie è più semplice appoggiare una campagna per l'introduzione a scuola della lingua di minoranza piuttosto che cambiare le abitudini di comunicazione quotidiana per parlare quella lingua.

L'assenza dell'adozione affettiva per la lingua locale è inoltre particolarmente evidente nello scarso uso che questa registra per la lettura, che solo in poche famiglie viene stimolata nei confronti dei bambini, come confermano anche i dati di un questionario distribuito in val di Fassa a trenta famiglie di bambini di prima classe primaria, dove il ladino è parlato insieme all'italiano: solo in due casi i genitori di-

¹⁵ Fiorentini (2020: 494-5).

¹⁶ Cordin (2011: 15); Fiorentini (2020: 495).

¹⁷ Va considerato anche lo spazio dei dialetti entro il repertorio linguistico dei parlanti, come mostrano i numerosi esempi di "trentinismi" registrati da Decarli (2022: 66) nelle produzioni linguistiche in italiano dei bambini mòcheni della scuola primaria.

chiarano che il figlio legge (o al figlio si legge) anche in ladino. Eppure, la familiarità con la scrittura in tutte le sue forme, a iniziare dai libri ricchi d'immagini, è fondamentale per lo sviluppo spontaneo di molte abilità linguistiche.

Un altro elemento di debolezza osservato da Decarli è la scarsa consapevolezza che spesso i docenti di una lingua di minoranza hanno circa il valore del loro insegnamento per i non parlanti della lingua di minoranza. In maniera inconsapevole è come se chi insegna -e persino chi partecipa a un progetto di educazione plurilingue- sentisse che per gli alunni non parlanti la lingua locale dedicare del tempo a questa lingua fosse accessorio, e forse inutile.

Infine, uno dei principali motivi che generano fragilità alla didattica si riconosce nella grossa difficoltà di reclutamento, assunzione, inquadramento e sostituzione del personale scolastico, sintomatica di una sostanziale inerzia amministrativa, che rende difficile -se non impossibile- una continuità dei percorsi educativi.

In conclusione, l'osservazione partecipante di Decarli rende evidente il fatto che anche in una provincia come quella trentina, dove la tutela delle lingue di minoranza ha una forte tradizione e dove i fondi destinati alla valorizzazione di queste lingue non sono certo scarsi, i progetti d'insegnamento soprattutto quelli per le due lingue meno parlate, la lingua cimbra e la lingua mòchena, sono fragili a causa della disgiunzione tra scuole, famiglie e istituzioni. Ne derivano: la "discontinuità" dei progetti a causa della mancata risposta delle istituzioni a una programmazione più lunga; un'incerta convinzione degli insegnanti sul fatto che la lingua locale possa essere utile anche a chi non la conosce; un oscillante sostegno delle famiglie all'educazione nella lingua di minoranza.

4. *Quali prospettive?*

"Le lingue minoritarie non sono tutte egualmente minoritarie" (Micali 2023: 734). Lo conferma anche il mosaico di esperienze alle quali ho fatto riferimento, dove spesso strategie efficaci e solide pratiche sono supportate da fondi provinciali e regionali. Il grado di tutela e di promozione delle lingue di minoranza risente fortemente delle diverse politiche linguistiche regionali, più o meno attive e consapevoli, della disponibilità di fondi, della dispersione dei finanziamenti per mancanza di organicità e sistematicità degli interventi.

Sebbene le situazioni nelle quali è attivo l'insegnamento di una lingua di minoranza siano molto diverse l'una rispetto all'altra, si possono tuttavia riconoscere almeno tre importanti e realistici obiettivi comuni.

Il primo è di arricchire la dimensione del plurilinguismo. Negli ultimi decenni la diffusa presenza di classi plurilingui ha spinto le istituzioni e gli insegnanti ad attivarsi non solo per far fronte alla diversità delle lingue nella scuola italiana, ma anche per riconoscerla come un'opportunità. Insieme alle lingue delle minoranze recenti le lingue delle minoranze storiche vengono ad arricchire il quadro di una scuola che, pur essendo ancora monolingue, sta acquisendo una nuova sensibilità verso l'educazione plurilingue come dimensione trasversale al curriculum scolastico,

parte integrante delle didattiche disciplinari, non solo della didattica delle singole lingue (Santipolo 2018; Micali 2023: 741; Cordin *et al.* 2023).

L'accesso e la padronanza di strumenti linguistici che consentono di compiere operazioni cognitive di astrazione è condizione essenziale per affrontare i contenuti disciplinari propri del percorso scolastico. Per lo sviluppo di questo tipo di abilità cognitiva, la presenza di varie lingue nel repertorio linguistico degli studenti non solo non è di ostacolo, ma può anche diventare una risorsa, se opportunamente guidata e sostenuta.

Per le situazioni in cui si mette in gioco una molteplicità di lingue è un modello efficace il *Cadre de Références des Approches Plurielles – CARAP* (Candelier 2011), elaborato dal Consiglio d'Europa, che serve per attivare negli alunni in funzione lo sviluppo delle competenze metalinguistiche, oltre che interculturali. La banca dati del CARAP e gli strumenti didattici collegati propongono percorsi per il confronto tra le strutture di una grande varietà di lingue, per stimolare ipotesi in risposta agli "esperimenti grammaticali"¹⁸ volti a focalizzare l'attenzione sia sugli elementi linguistici ricorrenti sia su somiglianze e differenze rispetto ad altre lingue conosciute.

Il secondo obiettivo è quello di costruire reti per condividere risorse. Numerosi docenti hanno dedicato grande energia e creatività alla costruzione di progetti e materiali per le lingue di minoranza, ma spesso tali progetti e materiali non sono trasferibili ad altre simili esperienze. Pur tenendo conto delle caratteristiche specifiche di ogni territorio e di ogni lingua, è importante poter condividere buone esperienze utilizzando materiali multimediali. A questo proposito, il seminario tenuto nel 2019 in val di Fassa proponeva di costituire una rete nazionale delle scuole con lingua di minoranza come luogo di confronto permanente per le questioni didattiche e per portare avanti una riflessione in collaborazione con le università¹⁹.

Il terzo obiettivo è di creare sinergia tra tutti i soggetti coinvolti. Come già osservato nel § 3, la scuola da sola non ha la forza per portare avanti progetti efficaci. L'alleanza tra scuola e famiglia rappresenta una strategia fondamentale. Spesso è importante anche il coinvolgimento più ampio della comunità di minoranza. Non mancano esempi che vanno in questa direzione, e che possono diventare dei modelli per altre iniziative²⁰. Sarebbe auspicabile che nella collaborazione avesse un posto

¹⁸ Lo Duca 2004, cit. in Sordella 2018.

¹⁹ Diversi buoni esempi di costruzione di reti regionali si trovano nella regione del Friuli Venezia Giulia, dove sono nate le iniziative di *Docuscule* presso la Società Filologica Friulana, punto di riferimento per i docenti di friulano e *Lenghis-Ladint* (<https://arlef.it/it/lenghis/>). Nella stessa regione è stato sperimentato anche il progetto del Centro internazionale per il plurilinguismo di Udine in numerosi istituti scolastici (*Sperimentazione di moduli CLIL di educazione plurilingue nelle lingue native (italiano, friulano, tedesco, sloveno come L1 e/o L2) e lingue straniere in una rete di scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di primo grado della Regione Friuli Venezia Giulia*; cfr. Fusco 2012).

Anche nella provincia di Bolzano un servizio apposito dedicato alle scuole in area ladina assicura l'offerta di materiali. Nella provincia di Trento l'Ufficio Ladino di Formazione e Ricerca Didattica (OLFED) della Scuola di Fassa elabora e produce materiale didattico, e realizza attività di formazione e aggiornamento del personale docente.

²⁰ Come quelli citati per l'occitano, il griko e l'arbëreshe nel volume che raccoglie i lavori del seminario nazionale in val di Fassa del 2019 (MIR 2021: 87-90).

anche la ricerca, e che tra i diversi soggetti coinvolti (studenti, docenti, genitori) si applicasse un processo di co-costruzione/co-progettazione *bottom up*²¹.

Mi piace terminare questo lavoro rovesciando una domanda che ho implicitamente considerato nell'affrontarlo: "Quanto è importante la scuola per le lingue di minoranza?". Se s'inverte il soggetto con l'oggetto, si ottiene una formulazione che permette di guardare alla questione da una prospettiva diversa e complementare; perciò, la domanda che pongo come conclusione parziale, e soprattutto come invito a future riflessioni sul tema, è: "Quanto sono importanti le lingue di minoranza per la scuola?".

Bibliografia

Andorno, Cecilia & Della Putta, Paolo & Pugliese, Rosa & Sordella, Silvia & Zanoni, Greta. 2023. Per un'educazione linguistica plurale. La formazione degli insegnanti in un'ottica di progettazione co-partecipata. *Italiano LinguaDue* 1. 596-612.

Antoniou, Kyriakos & Grohmann, Kleanthes K. & Kambanaros, Maria & Katsos, Napoleon. 2016. The effect of childhood bilingualism and multilingualism on executive control. *Cognition* 149. 18-30.

Baldo, Gianluca. 2023. Educazione linguistica plurilingue a sostegno della diversità delle classi. Alcune esperienze dal Friuli Venezia Giulia. *Italiano LinguaDue* 2. 543-552.

Bialystok, Elynor. 2009. Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism, Language and Cognition* 12. 3-11.

Bier, Ada & Zanello, Gabriele & Ottogalli, Antonella. 2024². *The Friulan Language in Education in Italy*. Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning; https://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/documents/regional_dossiers/friulian_in_italy_2nd_2024.pdf

Candelier, Michel (a cura di). 2012. CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. *Italiano LinguaDue* 5. 2-124.

Cordin, Patrizia (a cura di). 2011. *Didattica di lingue locali. Esperienze di ladino, mòcheno e cimbri nella scuola e nell'università*. Milano: FrancoAngeli.

Cordin, Patrizia & Vender Maria & Masiero, Giovanna & Arici, Maria. 2023. *Valorizzare il plurilinguismo a scuola. Esiti di un'esperienza di ricerca nelle scuole primarie trentine*. Trento: IPRASE.

D'Angelo, Mariapia. 2023. CLIL e intercomprensione in contesti minoritari. Un percorso glottodidattico per il cimbri di Luserna. In Balboni, Paolo & Caon, Fabio & Menegale, Marcella & Serragiotto, Graziano (a cura di), *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione Scritti in onore di Carmel Mary Coonan*. 73-81. Venezia: edizioni Ca' Foscari.

De Rosa, Raffaele. 2012. Esperienze di plurilinguismo in famiglia nel contesto multiculturale elvetico. In Fusco, Fabiana (a cura di), 41-68.

²¹ Simile a quello presentato nel progetto *New ABC* che coinvolge le università di Torino e Bologna e diversi istituti scolastici (Andorno *et al.* 2023).

- Decarli, Giorgia. 2022. *Le prassi applicative delle misure di tutela delle piccole minoranze. Uno studio interdisciplinare*. Technical report. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorentini, Ilaria. 2020. Il plurilinguismo dei ladini: aspetti sociolinguistici. In Videsott, Paul & Casalicchio, Jan (a cura di), *Manuale di linguistica ladina*. 480-502. Berlin / Boston: De Gruyter.
- Fusco, Fabiana (a cura di). 2012. *Educazione e sperimentazione plurilingue. Metodi e applicazioni*. Udine: Forum.
- Garraffa, Maria & Sorace, Antonella & Vender, Maria. 2020. *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci.
- Garraffa, Maria & Beveridge, Martin, & Sorace, Antonella. 2015. Linguistic and Cognitive Skills in Sardinian–Italian Bilingual Children. *Frontiers in Psychology* 6.
- Green, David W. & Abutalebi, Jubin. 2013. Language control in bilinguals: the adaptive control hypothesis, *Journal of Cognitive Psychology* 25. 515-530.
- Iannàcaro, Gabriele. 2010. A dieci anni dalla legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica italiana. Roma: MIUR (= *Quaderni della Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica* 1).
- Iannàcaro, Gabriele & Fiorentini, Ilaria. 2021. Le lingue minoritarie a scuola. In Luise, Maria Cecilia & Vicario, Federico (a cura di). *Le lingue regionali a scuola*, 37-64. Torino: UTET.
- Lo Duca, Maria Giuseppa. 2004. *Esperimenti grammaticali*. Roma: Carocci.
- Luise, Maria Cecilia & Vicario, Federico. 2021. *Le lingue regionali a scuola*. Torino: UTET.
- Magnani, Marco. 2019. Lo sviluppo di abilità pragmatiche nei bambini bilingui della Val di Fassa: le implicature scalari. In Nuzzo, Elena & Vedder, Ineke (a cura di), *Lingua in contesto: la prospettiva pragmatica*. 245-260. Milano: Studi AItLA.
- Marra, Antonietta. 2021. L'insegnamento della lingua sarda. In Luise, Maria Cecilia & Vicario, Federico (a cura di). 197-224.
- Micali, Irene. 2023. Quale didattica per le lingue minoritarie? Approcci e modelli per un'educazione plurilingue. *Italiano LinguaDue* 1. 730-746.
- MIR – Ministero dell'Istruzione. 2021. *Lingue di minoranza a scuola. Seminario Nazionale nel ventennale della Legge 482/1999*; <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/LINGUE+DI+MINORANZA+A+SCUOLA.pdf/86ff2e3b-a61a-31cb-5f76-c4c3395372b0?version=1.0&t=1627308416440>
- Morelli, Domenico. 2021. Una riflessione su vent'anni di insegnamento delle lingue di minoranza. In Ministero dell'Istruzione. 43-48.
- Perini, Rosalba. 2021. Il friulano a scuola. In Luise, Maria Cecilia & F. Vicario (a cura di). 141-169.
- Pons, Aline (a cura di). 2018. *A scuola di occitano*. Pomaretto: Associazione amici della scuola latina.
- Rivoira, Matteo. 2018. L'insegnamento dell'occitano: chi, cosa, quando, dove e perché? (e in che modo?). In Pons, Aline (a cura di). 45-53.
- Santipolo, Matteo. 2018. Consapevolezza ed educazione linguistica. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA)* 2/3. 7-19.

- Sasse, Hans-Jürgen. 1992. Theory of language death. In Brenzinger, Matthias (ed.). *Language Death: Factual and Theoretical Explorations with Special Reference to East Africa*, 7-30. Berlin/Boston: de Gruyter Mouton.
- Sordella, Silvia. 2018. Il plurilinguismo in classe: problemi e potenzialità. In Pons, Aline (a cura di). 15-31.
- Sordella, Silvia & Andorno, Cecilia. 2017. Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di *Éveil aux langues* nella scuola primaria. *Italiano Lingua Due* 9(2). 162-228.
- Vangsnes, Øystein A. & Söderlund, Göran B.W. & Blekesaune, Morten. 2015. The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1051507>.
- Videsott, Ruth. 2023. Il ladino in val Gardena e in val Badia. *Mondo ladino* 47. 51-69.
- Videsott, Ruth & Fiorentini, Ilaria. 2020. Il ladino dolomitico nel mondo digitale: tra norma e uso. *Rivista italiana di dialettologia* 43. 191-222.
- Videsott, Ruth & Ghilardi, Marta. 2021. Atteggiamenti linguistici di giovani parlanti ladino verso il *code-mixing*. In Favilla, Maria Elena & Marchetti, Sabrina (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*. 77-92. Milano: Officinaventuno (= *Studi AItLA* 13).
- Virdis, Maurizio. 2021. La lingua sarda. In Luise, Maria Cecilia & Vicario, Federico (a cura di). *Le lingue regionali a scuola*, 171-196. Torino: UTET.

GIANLUCA BALDO¹

Condizioni del nucleo familiare, plurilinguismo e atteggiamenti di studenti con retroterra migratorio in area friulana

Abstract

The present study explores the potential impact of socioeconomic status (SES) on the language skills and perceptions of students with a migrant background in Italy. Data previously collected in Friuli Venezia Giulia region through a sociolinguistic questionnaire were subsequently analysed, in order to assess the family SES and its possible influence on language proficiency and perceptions of the new generations. Children from higher SES families seem to be more proficient in Italian, while those from lower retain stronger heritage language skills. Attitudes towards languages also vary: lower SES students value Italian more highly, while higher SES students seem to be more inclined to look for opportunities of studying the languages connected with their family roots. Albeit the limitations of the study, the families' SES seem then to play an important role in shaping the linguistic abilities and attitudes of speakers with migrant background in Italy. Educational policies should therefore consider these factors, in order to better support the maintenance of heritage languages and for a full integration of these heritage speakers into the future Italian society.

1. Introduzione

I dati statistici riportati dall'annuale dossier sull'immigrazione, pubblicato in Italia dal Centro Studi e Ricerche IDOS (2023: 28), evidenziano persistenti disuguaglianze economiche a livello globale. Sono circa 648 milioni le persone che nel 2022 vivono in condizioni di povertà, mentre il 17,3% della popolazione detiene il 45,6% del prodotto interno lordo (PIL) del pianeta, con uno scarto nei valori medi pro-capite che varia enormemente tra i paesi a sviluppo avanzato e le aree meno industrializzate e in via di sviluppo del pianeta. Secondo la pubblicazione, il disequilibrio è una tra le cause dei grandi movimenti migratori che ormai dalla fine del secolo scorso interessano direttamente pure il territorio italiano.

In base a un classico modello esplicativo adottato anche da De Haas *et al.* (2020: 45-46), infatti, il fenomeno migratorio può essere inizialmente e in termini molto generali interpretato come un equilibrio di fattori di spinta (*Push*) e di attrazione (*Pull*), che spesso in forma concomitante determinano o influiscono sulla propensione delle persone a cercare migliore fortuna in un altro paese. Tra i primi, i *Push*-

¹ Università di Udine.

Pull Models elencano solitamente la mancanza di opportunità lavorative nel territorio di origine, mentre tra i secondi individuano sia le offerte di impiego ricevute dall'estero sia le opportunità di un migliore inquadramento economico.

Vertovec introduce nei primi anni Duemila (Vertovec 2007) il concetto di superdiversità, o *superdiversity*, riferendosi in particolare alla presenza di residenti provenienti da molti e spesso assai distanti paesi del mondo nella città di Londra; delinea così un modello che sarà successivamente esteso altrove a numerosi contesti e situazioni. Al fine di interpretare questa diversità articolata su più piani e livelli, l'antropologo statunitense individua diversi fattori influenti, tra cui pure le dimensioni socioculturali e socioeconomica, che si interrelano strettamente agli altri aspetti e consentono all'osservatore di considerare il fenomeno sotto una luce nuova.

Anche a livello sociale, le condizioni economiche sono un fattore di variazione frequentemente esplorato e di notevole rilevanza. Azzolini e Barone (2013), in uno studio sui risultati scolastici dei minori con retroterra migratorio in Italia, indagano proprio il ruolo giocato dalla classe sociale rispetto al rendimento e concludono che il contesto economico familiare «explains nearly half of the educational gap for first-generation young immigrants and seven-tenths for the second generation» (83)². Anche nel caso italiano, dunque, i migliori esiti scolastici conseguiti dagli studenti nati nel paese di accoglienza da nuclei familiari non nativi, potrebbero essere correlati non solamente a un processo di crescente acculturazione, con ricadute pure sul piano linguistico, bensì anche ai benefici derivanti da un accresciuto livello di benessere economico rispetto alla generazione dei genitori.

La domanda di ricerca che ci si pone nel presente contributo è pertanto legata alle condizioni socioeconomiche dei nuclei familiari dei minori con retroterra migratorio e in particolare alla rilevanza di questo fattore di variazione rispetto alla competenza linguistica, alle percezioni e agli atteggiamenti dei giovani parlanti nei confronti dell'italiano e dei diversi idiomi di origine. A un più preciso inquadramento teorico su un piano socioeconomico, linguistico ed educativo, seguirà la presentazione di un campione già indagato in precedenza rispetto al caso del territorio del Friuli Venezia Giulia (Fusco 2022), cui si farà riferimento alla ricerca di una possibile risposta e al fine di formulare ipotesi esplicative, in vista anche di opportunità di approfondimento future.

2. Stato socioeconomico e bilinguismo

I parametri che influiscono sulla variazione sociolinguistica sono numerosi e noti e in particolare nei contesti migratori sono particolarmente presenti e studiati l'età, assieme alla cosiddetta generazione di arrivo nel paese di accoglienza, fattore assai influente anche nei confronti del processo e degli esiti dell'acquisizione della lingua seconda (Rumbaut 2004); il genere, per esempio nello studiato caso dei fenomeni

² Ovvero, «spiega circa la metà del divario educativo tra i nativi e la prima generazione di migranti e sette decimi di quello della seconda» (trad. mia).

che interessano primariamente le donne in movimento e i ricongiungimenti familiari; il grado di urbanizzazione del territorio di residenza, rilevante anche rispetto alle opportunità di trasmissione e mantenimento dei codici di origine (Versino 2018; Baldo 2023, in riferimento al campione regionale discusso in queste pagine); infine lo stato socioeconomico dei parlanti, o *Socio-Economic Status* (SES)³.

Una analisi assai nota nell'ambito degli studi sul bilinguismo e sulla competenza plurilingue è quella legata al nome degli psicologi e sociolinguisti canadesi Peal e Lambert (1962). L'indagine apporta un contributo decisivo al dibattito, inizialmente statunitense, sui potenziali effetti svantaggiosi del bilinguismo e offre un terreno solido per un ribaltamento delle posizioni. Il lavoro prende in considerazione le principali e più citate ricerche sul tema, pubblicate tra gli anni Venti e gli anni Cinquanta del secolo scorso, spesso citate come argomento a sostegno dei potenziali effetti dannosi del bilinguismo nel caso dei minori con retroterra migratorio. L'analisi di Peal e Lambert evidenzia tuttavia come in nessuno degli studi precedenti si tenga adeguatamente conto dello stato socioeconomico dei nuclei familiari dei parlanti e propone una prospettiva alternativa, a partire da dati raccolti sul campo in sei scuole primarie di Montreal, nel Québec canadese⁴. Contrariamente alla letteratura scientifica precedente, l'esito è che «bilinguals performed significantly better than monolinguals on both verbal and non-verbal intelligence tests» (22-23)⁵ e in seguito, grazie anche a questo contributo, l'ipotesi degli effetti dannosi a livello cognitivo del bilinguismo è accantonata. È inoltre pertinente osservare come già in questo approfondimento si riconosca chiaramente il ruolo dello stato socioeconomico del nucleo familiare e dei genitori, non solamente a livello intellettuale, ma pure rispetto alle percezioni dei parlanti (Peal e Lambert 1962: 18).

Nell'ambito degli studi cognitivi più recenti sulla competenza dei minori bilingui, le psicologhe canadesi Calvo e Bialystok (2014) propongono un'indagine sperimentale sul campo e isolano gli informanti del campione analizzato in base sia al numero di codici noto sia alle condizioni economiche del nucleo familiare, per rilevare un vantaggio chiaro nei test di vocabolario e di attenzione a favore dei parlanti provenienti dalla classe sociale più elevata. Analogamente, la metanalisi condotta da Sirin (2005) sulla letteratura scientifica sul bilinguismo dell'ultimo decennio del

³ Una precisazione terminologica: nella cornice del presente contributo si utilizzeranno spesso le espressioni 'generazione' e 'retroterra migratorio', si tratta tuttavia di una consapevole semplificazione e, purtroppo, di una categorizzazione arbitraria, che tenta di inquadrare una realtà dinamica e sfuggente, in continuo mutamento, assai più ricca di sfaccettature e di casi individuali irriducibili a una tassonomia di quanto sia possibile rappresentare (per un approfondimento sulla questione, si veda Fusco 2021).

⁴ Più in dettaglio, lo studio rileva i dati da informanti individuati in dieci scuole primarie nell'area di Montreal, in Canada. L'attenzione si rivolge a dieci istituti frequentati principalmente da bambini di estrazione borghese e in questo modo è possibile tenere sotto controllo il fattore di variazione della classe sociale e mostrare come i risultati dell'inchiesta differiscano in base al repertorio riferito dai soggetti, con vantaggio dei parlanti bilingui sui monolingui. Per la trattazione completa, con ulteriori riferimenti, si rinvia a Peal e Lambert (1962: 7-10).

⁵ Ovvero, «i bilingui ottengono risultati sensibilmente migliori di monolingui nelle prove di intelligenza sia verbale sia non verbale» (trad. mia).

secolo scorso, che prende in considerazione circa settemila scuole per un totale di oltre centomila bambini e ragazzi statunitensi, evidenzia una forte correlazione tra lo stato socioeconomico e i risultati scolastici dei minori con un retroterra migratorio.

3. *Stato socioeconomico ed equità del sistema scolastico*

Anche nel contesto scolastico contemporaneo e in Italia, allora, potrebbe essere davvero opportuno evitare scorciatoie e rappresentazioni stereotipate della realtà delle classi plurilingui e piuttosto «ancorare la provenienza delle famiglie ad altri elementi di differenziazione e di potenziale svantaggio» (Fusco 2021: 35-36). Ovvero, se da un lato sembrerebbe opportuno correlare in maniera quasi esclusiva gli esiti scolastici meno eclatanti degli studenti con retroterra migratorio alla provenienza estera del loro nucleo familiare e alla competenza linguistica imperfetta dei genitori o degli stessi ragazzi, d'altro canto potrebbe essere talvolta più produttivo considerare come nei contesti plurilingui a elevata complessità, o superdiversità, le condizioni delle comunità di minoranza si leghino strettamente alle questioni della povertà, di una mobilità sociale limitata o minima, della mancanza di integrazione culturale nella società ospitante, risentendone fortemente (Baker 2001: 369).

La questione dell'equità e dell'efficienza del sistema scolastico riveste in effetti una posizione centrale pure tra le pagine dei rapporti periodici dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. INVALSI rileva infatti che «un'altra dimensione rispetto alla quale è possibile farsi un'idea sull'equità di un sistema scolastico è quella rappresentata dalla relazione tra le condizioni sociali di provenienza degli allievi e i loro risultati» (INVALSI 2022: 138) e osserva come, stando ai diversi indicatori presi in considerazione e in relazione a ogni ordine e grado scolastico raggiunto dai test annuali, l'indicatore di stato socioeconomico e culturale costituisca un importante fattore di variazione, anche – ma non esclusivamente – rispetto al retroterra di provenienza degli studenti. I dati delle rilevazioni del *Programme for International Student Assessment* (PISA), ricalcolati a livello europeo per venti paesi e oltre 150.000 studenti da Behr e Fugger (2020), sono allineati e individuano uno scarto significativo a livello di benessere economico tra le famiglie native e quelle con retroterra migratorio; l'osservazione conduce i due economisti e statistici a concludere che «different socio-economic backgrounds of immigrants and natives have the highest overall explanatory power regarding differences in educational attainment» (Behr & Fugger 2020: 11)⁶.

Il parametro dello stato socioeconomico e culturale, o *Economic, Social and Cultural Status* (ESCS), è in effetti uno dei fattori di variazione adottato anche dalle rilevazioni sul campo internazionali PISA, indagini di vasta scala con la raccolta di dati a livello globale che individuano a monte una serie di indicatori utili a definire questo aspetto, in linea con quelli proposti dall'INVALSI e dall'Istituto nazionale

⁶ Ovvero, «il diverso retroterra socioeconomico dei migranti e dei nativi ha il potere esplicativo maggiore rispetto alle differenze nei risultati educativi conseguiti» (trad. mia).

di statistica italiano (ISTAT)⁷. I principali elementi considerati nel calcolo di un indice socioeconomico sono dunque il livello di istruzione dei genitori, la loro occupazione, la presenza o assenza di risorse in casa e più nello specifico nel luogo di studio degli studenti. Tra queste ultime si annoverano di frequente una stima del livello economico generale del nucleo familiare, il possesso di beni domestici e culturali, di strumenti e di tecnologie utili per l'approfondimento e nei compiti a casa (una stanza per studiare, una scrivania, un personal computer, il collegamento a internet, delle enciclopedie e dei dizionari, una biblioteca privata domestica)⁸.

4. *Il campione e il metodo di analisi*

Considerata la rilevanza del fattore socioeconomico, sia a un livello più generale e nell'ambito degli studi sulle migrazioni sia per quanto concerne gli aspetti più direttamente linguistici e correlati dunque alla realtà delle prassi educative e della superdiversità esistente nelle contemporanee classi plurilingui italiane (Fiorentini *et al.* 2020), si è pensato di cercare una risposta alla domanda di ricerca attraverso una rielaborazione di alcuni dati recenti rilevati in Friuli Venezia Giulia nell'ambito del progetto FAMI *Impact FVG* 2018-2020. Durante l'anno scolastico 2018-2019, un gruppo di assegnisti di ricerca del Dipartimento di Lingue e letterature, comunicazione, formazione e società (DILL) dell'Università di Udine, sotto il coordinamento scientifico di Fabiana Fusco, ha infatti raggiunto 1.081 studenti tra gli iscritti alle ultime due classi della scuola primaria o alla secondaria di primo grado, in un totale complessivo di 46 scuole (facenti parte di undici Istituti Comprensivi) collocate in diversi punti di raccolta disseminati sul territorio regionale⁹.

Agli informanti è stato chiesto di completare un lungo e articolato questionario sociolinguistico, ripreso per lo più da quello già adottato in precedenza nell'ex-provincia di Pavia e a Torino dal gruppo di studiosi coordinato da Marina Chini per la prima volta nel 2002-2003 e proposto nuovamente a distanza di dieci anni per un aggiornamento e un approfondimento (rispettivamente Chini 2004 e Chini & Andorno 2018). Grazie alla disponibilità di abbondanti dati anche anagrafici e sulla professione dei genitori, è stato possibile attraverso un foglio di calcolo Excel e il programma dedicato alla statistica nelle scienze sociali SPSS elaborare un indicatore in qualche modo rappresentativo dello stato socioeconomico dei nuclei familiari

⁷ Il sito internet ufficiale del programma internazionale di valutazione è raggiungibile alla pagina web: <https://www.oecd.org/pisa/> (la data di ultima consultazione di tutti i siti citati nell'ambito del presente contributo è il 15 luglio 2024).

⁸ Una introduzione più precisa, con ulteriori indicazioni sul calcolo dell'indicatore ESCS si trova alla pagina web dedicata dal sito ufficiale INVALSI (<https://www.invalsiopen.it/indicatore-escs-valutazione-equa/>).

⁹ Ulteriori e più dettagliate informazioni sul progetto e sui suoi obiettivi, che riguardano solo indirettamente il presente contributo, possono essere trovate nelle numerose pubblicazioni che ne sono scaturite, a partire dalla monografia conclusiva curata da Fusco (2022). Esiste inoltre una pagina ufficiale, con materiali scaricabili, ospitata dal sito della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia e raggiungibile all'indirizzo internet: <https://www.regione.fvg.it/tafvg/cms/RAFGV/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/>.

dei partecipanti all'inchiesta, per poi correlarlo ad alcune variabili sociolinguistiche ritenute significative: la competenza nella lingua italiana, quella negli idiomi legati alle origini, infine le percezioni e gli atteggiamenti verso questi ultimi e in termini più generali verso il plurilinguismo.

Le due domande maggiormente rappresentative in tal senso sono risultate la 9 e la 10, «Il tuo papà/La tua mamma lavora? Se sì, che lavoro fa?», mentre non è stato purtroppo possibile recuperare informazioni sufficientemente accurate né sul titolo di studio dei genitori né sulle disponibilità economiche materiali dei bambini e dei ragazzi. Al fine di isolare per quanto possibile l'indicatore di interesse rispetto ad altri elementi concomitanti, sono state selezionate solamente le risposte fornite da 604 tra i 1.081 soggetti, tutti nati in Italia da coppie formate da genitori provenienti dal medesimo paese di origine, escludendo così sia i nati all'estero sia i matrimoni tra coniugi stranieri e italiani. Successivamente, le risposte aperte ai due quesiti sulle professioni dei genitori sono state rielaborate, con l'attribuzione degli impieghi dichiarati a uno dei tredici Grandi gruppi professionali (GGP) individuati dall'ISTAT (2013)¹⁰. È stato così possibile estrarre dal campione complessivo 120 questionari, rappresentativi di due gruppi: da una parte 60 tra imprenditori, dirigenti, intellettuali, tecnici specializzati e qualificati, dall'altra 60 professionisti non qualificati.

Tra i due genitori delle famiglie con retroterra migratorio qui considerate, i più spesso impegnati a livello professionale risultano essere i padri, che sono tutti 110 impiegati e che nel 43,6% dei casi fanno i muratori e nel 9,1% sono operai nell'industria, per indicare solamente le prime posizioni a costituire però già oltre la metà del campione¹¹. Tra le 108 madri, invece, il 27,8% risulta disoccupato senza che gli informanti forniscano alcuna indicazione in merito, mentre il 6,5% è costituito da casalinghe; tra gli impieghi svolti all'esterno delle mura domestiche, il 31,0% del gruppo opera nel settore delle pulizie e il 16,9% è costituito da infermiere o da addette alla cura della persona. Il modello del *male breadwinner* sembra quindi ancora prevalere, ma è d'altro canto significativo che in queste famiglie con retroterra migratorio il tasso di occupazione delle madri sia comunque assai elevato e superiore al 70,0%, a indicare un notevole livello di integrazione nel tessuto socioeconomico locale e una accresciuta differenziazione delle abitudini professionali e dei ruoli socioculturali rispetto alle situazioni esistenti nei paesi di origine.

5. I risultati dell'analisi e alcune ipotesi

Per quanto concerne i diversi aspetti della competenza linguistica in italiano, i parlanti provenienti da nuclei familiari con un livello socioeconomico più elevato si

¹⁰ Purtroppo, l'operazione ha richiesto talora uno sforzo di interpretazione da parte dell'operatore e alcune delle risposte sono state catalogate come vaghe o sottospecificate e quindi escluse dal totale; qui e altrove, tuttavia, si è cercato in ogni caso di introdurre nella fase di analisi una distorsione minima dei dati.

¹¹ Si può notare come il numero complessivo dei padri e delle madri sia in realtà inferiore a 120, questo è dovuto al fatto che nei due gruppi sono presenti alcuni nuclei familiari con un solo genitore.

sentono maggiormente sicuri e capaci sia nelle abilità produttive orali (1,7 punti percentuali di vantaggio nel parlare) sia in quelle scritte (5,2 nella lettura e 3,4 nella scrittura); nel caso delle lingue o dialetti di origine, invece, la figura è ribaltata e sono in questo frangente i soggetti meno abbienti economicamente ad avere un seppure marginale scarto positivo (3,3 punti percentuali nel parlare, 8,0 nel leggere e 6,9 nello scrivere). Va comunque considerato che si tratta in prima battuta delle percezioni soggettive e dirette degli informanti, in risposta alle domande di un questionario sociolinguistico che richiedeva ai soggetti una autovalutazione su una scala decimale delle diverse abilità produttive o ricettive, orali o scritte, della propria competenza. Plausibilmente, dunque, più criteri potrebbero avere concorso a formare i giudizi espressi, tra cui per esempio la motivazione all'apprendimento o le stesse valutazioni espresse dal personale docente. In tale prospettiva, dunque, questi valori vanno considerati e nel contempo, come si legge, non si tratta nella realtà di differenze così cospicue, pure tuttavia è importante notare come siano orientate nella medesima direzione, a offrire così spazio per qualche ipotesi.

Se è infatti coerente ritenere che i genitori e nuclei familiari che dispongono di un livello socioeconomico più elevato siano plausibilmente quelli che da un tempo maggiore risiedono nel territorio, tanto da essere sufficientemente integrati sul piano anche professionale lavorativo, così da spuntare contratti più remunerativi e vantaggiosi, è allora possibile ipotizzare che questo passaggio avvenga in un certo senso purtroppo a spese degli idiomi di origine, la cui competenza rischia com'è noto nel tempo di essere intaccata ed erosa (Chini 2018). L'italiano è così anche sotto questo aspetto una lingua 'filiale' per i bambini e ragazzi del campione friulano (Favaro 2020) e nelle generazioni nate in Italia gli ambiti di uso dedicati ai codici legati al passato migratorio del nucleo familiare si riducono, assieme alla competenza dichiarata soggettivamente, tanto che è possibile parlare in questo caso di *Heritage Languages* (Montrul 2016; Polinsky 2018) e di un plurilinguismo sottrattivo che rischia di apportare benefici limitati (Lambert 1981): l'italiano entra sì a fare parte del repertorio individuale dei parlanti, ma in parallelo ciò comporta l'abbandono dell'idioma di origine.

È possibile approfondire la questione, indagando alcuni aspetti percettivi grazie a due domande del questionario sociolinguistico che chiedono di associare a ciascun codice solamente uno tra i due possibili attributi nelle coppie esclusive: «facile o difficile», «simpatico o antipatico», «bello o brutto», «utile o inutile». I risultati della elaborazione e successiva analisi dei dati non offrono di nuovo differenze così evidenti, ma si allineano sufficientemente bene all'ipotesi che precede: per i bambini e i ragazzi provenienti dalle famiglie con uno stato socioeconomico più basso, soggetti che come si è visto si autovalutano meno competenti nella lingua italiana, il codice maggioritario e dominante nel dominio scolastico risulta sia più «bello» sia più «utile» rispetto a quello legato alle origini (uno scarto di 7,3 e 3,4 punti percentuali rispettivamente). Da un lato ciò è normale, in quanto dimostra un interesse verso una risorsa comunicativa cruciale nel dominio in cui gli studenti si trovano quotidianamente a operare,

dall'altro potrebbe favorire un maggiore investimento futuro nella direzione dell'italiano e, forse, a discapito degli idiomi trasmessi dai genitori.

Infine, uno dei quesiti chiede agli informanti di esprimersi e di associare al plurilinguismo, definito come «il fatto di capire e parlare più lingue», non più di due affermazioni tra le seguenti: «è normale», «è utile», «è divertente» e «causa problemi». In questo caso lo scarto tra gli atteggiamenti manifestati dai parlanti è maggiormente rilevante e se la condizione plurilingue è ritenuta più spesso essere la norma da parte dei soggetti provenienti da nuclei familiari con uno stato socio-economico meno elevato (10,1 punti percentuali di distacco), per quanto concerne il parametro dell'utilità la figura si capovolge e dunque si presenta a vantaggio dei bambini e ragazzi con maggiore disponibilità e genitori plausibilmente più integrati sul piano professionale (15,2 punti percentuali). Quest'ultimo aspetto sembra essere quindi centrale e un parametro particolarmente significativo nell'orientare gli atteggiamenti degli informanti, infatti si incontra nuovamente in diverse tra le risposte fornite a due successive domande aperte, che chiedono di motivare la ragione per cui all'italiano e alle lingue o dialetti di origine siano stati associati determinati attributi: alla prima posizione per il codice maggioritario del paese di residenza si incontra «è utile per parlare e per comunicare» (17,5% delle risposte date) e poco dopo, alla terza, «è utile per imparare e nello studio» (8,3%); per quanto concerne l'idioma trasmesso dai genitori, alle prime tre posizioni si legge «è utile per parlare e per comunicare nel mio paese» (12,1%), «è utile per comunicare con familiari e parenti» (11,9%) ed «è bello e utile conoscere più lingue» (7,6%)¹².

6. Conclusioni

Poiché gli atteggiamenti linguistici non sono facilmente osservabili in forma diretta, in particolare attraverso le dichiarazioni consapevoli dei parlanti (Garrett 2010), può essere utile interpretare i dati alla luce di una informazione aggiuntiva, riguardante nello specifico l'interesse e la volontà dei soggetti di studiare le lingue o i dialetti di origine. Se, infatti, i dati presentati in queste pagine indagano le percezioni dei soggetti in una prospettiva principalmente cognitiva, in termini quindi di vantaggio e utilità, oppure affettiva, tramite il parametro della bellezza, le intenzioni di agire possono contribuire al quadro da un punto di vista comportamentale (Li & Wei 2022). Attraverso alcuni quesiti rivolti verso questa direzione, «Studi la lingua o il dialetto dei tuoi genitori?» e «Se no, in futuro li studieresti?», è possibile perciò rilevare come in effetti i bambini e ragazzi provenienti dal gruppo che gode di una situazione socioeconomica più agiata sembrino anche o più propensi a orientare gli sforzi e dedicare attivamente delle energie al mantenimento degli idiomi di origine: il 35,7% degli appartenenti a questa partizione del campione li studia già (rispetto

¹² Le risposte date dagli informanti presentano in generale un certo livello di eterogeneità e variazione, sono state tuttavia ricondotte in fase di analisi ad alcuni tipi ricorrenti, tuttavia con un adattamento sempre minimo sul piano linguistico e semantico.

al 27,8% dei soggetti con stato socioeconomico meno elevato) e il 58,5% manifesta una intenzione di intraprendere questo comportamento in futuro (a fronte del 52,8% rilevato nel gruppo meno abbiente)¹³.

Così è possibile in conclusione proporre una prima risposta alla domanda di ricerca posta in apertura rispetto alla potenziale rilevanza o meno delle condizioni sociali ed economiche del nucleo familiare dei minori con retroterra migratorio in correlazione alle percezioni e agli atteggiamenti dei giovani parlanti rispetto ai codici solitamente più presenti nei loro repertori, ovvero la lingua maggioritaria del paese di accoglienza e gli idiomi appresi dai genitori. Innanzi tutto, come si è visto, seppure con scarti non così evidenti a livello percentuale, dalle valutazioni che i soggetti attribuiscono alle diverse abilità linguistiche che costituiscono la propria competenza un primo dato sembra emergere: i parlanti provenienti da famiglie con uno stato socioeconomico più elevato affermano di conoscere meglio l'italiano e meno i codici legati alle origini dei genitori. Potrebbe trattarsi di una conseguenza di un processo che conduce i nuclei familiari maggiormente integrati, forse sarebbe qui legittimo dire assimilati, a un abbandono delle lingue o dialetti parlati nei paesi di provenienza, con uno *shift* e la sostituzione con il codice maggioritario, dotato apparentemente agli occhi dei soggetti di una più evidente utilità ai fini di una promozione sociale ed economica, in ottica anche futura, per le nuove generazioni.

La lingua italiana gode in effetti di un prestigio elevato in particolare tra gli informanti con uno stato socioeconomico più basso, che esprimono atteggiamenti positivi in termini sia di utilità sia di bellezza dell'idioma dominante nel paese di residenza attuale, in termini generali, e nel dominio di uso scolastico, in particolare. Questo è coerente con l'ipotesi precedente, se consideriamo che questo gruppo di soggetti afferma anche di disporre di una competenza inferiore e dunque è plausibile che su un piano utilitaristico, legato al successo formativo oltre che alla socializzazione con il gruppo dei pari, si generino atteggiamenti maggiormente orientati a un interesse sui piani sia cognitivo sia affettivo. Per quanto concerne invece la partizione del campione caratterizzata da maggiori disponibilità economiche, proprio il parametro della utilità sembra essere dotato di particolare rilevanza e in effetti è quanto emerge dalla considerazione espressa nei confronti del plurilinguismo, che viene considerato una opportunità e quindi con un orientamento particolare all'utile¹⁴. È

¹³ Anche in questo caso va tuttavia considerato che i fattori di variazione in grado di influenzare il dato possono essere numerosi, di natura differente e non sempre di facile isolamento. A titolo di esempio, si può qui ricordare come il ruolo degli adulti e in particolare degli insegnanti sia in grado di esercitare un influsso positivo o negativo sui bambini e sui ragazzi, pure sul piano della motivazione allo studio e nella formazione degli atteggiamenti individuali (Garrett 2010: 22-23).

¹⁴ Può qui giovare all'analisi e alla interpretazione dei dati considerare che per il gruppo con stato socioeconomico meno elevato prevalgono invece i parametri che caratterizzano il plurilinguismo come «normale» (con uno scarto di 10,1 punti percentuali) e, purtroppo, come un «problema» (con solamente 3,8 punti di distacco, ma va considerato che nel campione complessivo questo genere di punto di vista negativo occorre assai raramente e quindi anche un valore così contenuto potrebbe essere significativo). Anche qui, potrebbe trattarsi da un lato di una conseguenza di una migliore conoscenza degli idiomi di origine, non ancora soggetti a una così marcata erosione come nel caso dei soggetti con

così coerente nel quadro anche un atteggiamento maggiormente positivo rispetto all'idea di studiare e quindi sostenere o approfondire la competenza negli idiomi minoritari, legati alle origini dei genitori: si tratta di risorse meno conosciute, di cui forse si percepisce il rischio della perdita futura e nel contempo a cui si attribuisce tuttavia ancora un valore a livello identitario, in quanto indicatore di appartenenza a un certo gruppo sociale e comunità linguistica.

Dunque, il fattore socioeconomico sembra in effetti essere un parametro di variazione da considerare nella analisi dei dati e nelle indagini sociolinguistiche sui parlanti con retroterra migratorio, tuttavia non mancano di sussistere alcuni limiti, che invitano alla prudenza nella generalizzazione dei risultati della presente analisi. Da un lato, infatti, né lo strumento di ricerca adottato né il campione individuato sono stati progettati in maniera specifica con l'obiettivo di rilevare in maniera precisa la variabilità rispetto alle condizioni socioeconomiche dei nuclei familiari; mancano in effetti domande mirate, sia sul titolo di studio dei genitori sia sulla effettiva disponibilità di beni materiali a livello domestico, elementi che avrebbero potuto contribuire in maniera significativa a distinguere maggiormente dei gruppi di riferimento e a isolare così un parametro socioeconomico di variazione (Behr & Fugger 2020; INVALSI 2022). Pertanto, i valori presentati in queste pagine non solamente si fondano su affermazioni soggettive di bambini e ragazzi delle scuole primarie e secondarie di primo grado, ma sono anche il frutto di una successiva rielaborazione e analisi che ha reso necessarie in alcuni casi alcune decisioni da parte dell'osservatore, dalla cui prospettiva potrebbero quindi essere stati influenzati (cfr. Par. 5). In una prospettiva futura, allora, potrebbe essere interessante predisporre degli strumenti specifici, eventualmente facendo precedere l'indagine quantitativa da un sufficiente numero di interviste sociolinguistiche qualitative volte a individuare almeno alcuni tra gli elementi chiave attorno a cui orientare una successiva rilevazione su più vasta scala.

Seppure considerando questi limiti e la conseguente parzialità dei risultati, porre gli aspetti linguistici e sociali della competenza in una prospettiva che consideri i dati in funzione anche delle condizioni economiche e della disponibilità effettiva dei nuclei familiari dei minori con retroterra migratorio potrebbe essere assai produttivo e tutt'altro che un astratto esercizio teorico. Sul piano sociologico (Azzolini & Barone 2013), infatti, oltre che in studi cognitivi e linguistici (Calvo & Bialystok 2014; Sirin 2005), emerge con chiarezza come tale fattore di variazione sia trasversale e rischi anzi di compromettere l'osservazione e il successivo giudizio, conducendo potenzialmente a orientamenti fuorvianti, anche per l'opinione pubblica (Peal & Lambert 1962). Una scuola efficace e di qualità dovrebbe in effetti porsi l'obiettivo di farsi carico di questo genere di svantaggio, che potrebbe condurre a interpretazioni e valutazioni inique, con il rischio di ricondurre a dei fatti esclusivamente linguistici situazioni che in realtà sono il frutto di molteplici fattori e condizioni (INVALSI 2022: 138-139). Inoltre, considerata pure la potenziale influenza del fattore socioeconomico sulle percezioni, sugli atteggiamenti

uno stato socioeconomico superiore e, dall'altro e in parallelo, di una maggiore difficoltà nella lingua dominante e maggioritaria, in linea perciò con le osservazioni sulle autovalutazioni della competenza espresse nei confronti dei due codici.

e in ultima analisi sul mantenimento futuro o sulla scelta di abbandonare i codici legati alle origini dei giovani parlanti plurilingui emergenti, in termini anche di politiche linguistiche familiari (King *et al.* 2008) emerge con chiarezza l'opportunità di indagare e comprendere al meglio ciascuno dei possibili fattori concomitanti, al fine di favorire decisioni maggiormente consapevoli da parte di tutti gli attori coinvolti, a partire dai genitori e dagli insegnanti, che una così grande influenza possono esercitare, a un livello anche implicito, sulle scelte dei ragazzi. Già negli studi sull'Italia dialettale dei primi anni Novanta, il linguista Tullio De Mauro (1996) considerava infatti i diversi fattori che possono avere un notevole e certo impatto sul rendimento scolastico, tra cui il reddito e la disponibilità di beni materiali del nucleo familiare, per concludere che «quella di gran lunga più incidente è, come si vede, la variabile che, in termini meno concreti, possiamo chiamare qualità dell'insegnamento» (23). Affinché tale qualità possa manifestarsi ed esprimersi effettivamente e a pieno, è necessario che la valutazione espressa dai docenti possa essere orientata alle necessità autentiche e alle condizioni linguistiche reali degli allievi, nondimeno tenendo nella dovuta considerazione l'impatto effettivo delle condizioni socioeconomiche dei parlanti nei confronti e a beneficio dei quali le successive azioni educative saranno dispiagate.

Bibliografia

- Azzolini, Davide & Barone, Carlo. 2013. Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class. *Research in Social Stratification and Mobility* 31. 82-96.
- Baker, Colin. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baldo, Gianluca. 2023. Urban Linguistic Repertoires and Uses in a Migration Context. A Survey in the Friulian Territory. In Fusco, Fabiana & Marcato, Carla & Oniga, Renato. (a cura di), *Proceeding of the Third International Colloquium on Plurilingualism*, 97-107. Udine: Forum.
- Behr, Andreas & Fugger Gerald. 2020. PISA Performance of Natives and Immigrants: Selection versus Efficiency. *Open Education Studies* 2(1). 9-36.
- Calvo, Alejandra & Bialystok, Ellen. 2014. Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning, *Cognition* 130. 278-288.
- Chini, Marina (a cura di). 2004. Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino. Milano: FrancoAngeli.
- Chini, Marina. 2018. Plurilinguismo in famiglie e alunni immigrati nella provincia di Pavia. *Lingue antiche e moderne* 7. 135-163.
- Chini, Marina & Andorno, Cecilia (a cura di). 2018. *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori allogliotti dieci anni dopo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Haas, Hein & Castles, Stephen & Miller, Mark J. 2020. *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. London: Red Globe Press.

- De Mauro, Tullio. 2018. Distanze linguistiche e svantaggio scolastico. In Colombo, Adriano & Romani, Werther. (a cura di), "È la lingua che ci fa uguali". Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento, 13-24. Firenze: La Nuova Italia.
- Favaro, Graziella. 2020. Bilinguismi al plurale: per scelta, per nascita, per migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia. *Italiano LinguaDue* 12(1). 288-306.
- Fiorentini, Ilaria & Gianollo, Chiara & Grandi, Nicola (a cura di). 2020. *La classe plurilingue*. Bologna: Bononia University Press.
- Fusco, Fabiana. 2021. *Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine*. Pisa: ETS.
- Fusco, Fabiana (a cura di). 2022. La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia. Udine: Forum.
- Garrett, Peter. 2010. *Attitudes to Language*. New York: Cambridge University Press.
- IDOS. 2023. *Dossier Statistico Immigrazione 2023*. Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS.
- INVALSI. 2022. *Rapporto INVALSI 2022*. Roma: INVALSI.
- ISTAT. 2013. *La classificazione delle professioni*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- King, Kendall A. & Fogle, Lin & Logan-Terry, Aubrey. 2008. Family Language Policy. *Language and Linguistic Compass* 2(5). 907-922.
- Lambert, Wallace E. 1981. Bilingualism and Language Acquisition. *Annals of the New York Academy of Science* 379. 9-22.
- Li, Chengchen & Wei, Li. 2020. Language attitudes: construct, measurement, and associations with language achievements. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1-25.
- Montrul, Silvina. 2016. *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peal, Elizabeth & Lambert Wallace E. 1962. The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied* 76(27). 1-23.
- Polinsky, Maria. 2018. *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rumbaut, Ruben G. 2004. Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review* 38(3). 1160-1205.
- Sirin, Selcuk R. 2005. Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research* 75(3). 417-453.
- Versino, Paola. 2018. Identikit socioanagrafico del campione. In Chini, Marina & Andorno, Cecilia. (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori allo-lotti dieci anni dopo*, 60-92. Milano: FrancoAngeli.
- Vertovec, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6). 1024-1054.

L'educazione plurilingue, tra partecipazione attiva e resistenze degli alunni

Schools are not fixed or immutable entities; they are built environments, socially produced and re-created through the actions of the human beings who participate in and mediate their realities [...]. [...] young people live out their lives in multiple and complex social worlds. Within any of these worlds they may be at times conforming to or avoiding the dominant rules and expectations, or simultaneously acquiescing to some of these situations and resisting others. This situational variability [...] is central to an understanding of students as persons-in-contexts.

(Louis Moll, "Rethinking Resistance", *Anthropology and Educational quarterly*, 2004, pp.127-8).

Abstract

Starting from the concept of *local relevance*, as highlighted by the scholar Henry Widdowson with regard to the speakers' experience of (their) languages, this paper focuses on two excerpts of classroom interaction displaying contingent manifestations of pupils' resistance to activities that involve family languages. Data are taken from a corpus collected within a pilot action – framed in a larger European project, NEW ABC – on the integration of linguistic plurality in school activities. Through a sequential and multimodal conversational analysis, we highlight how pupils' resistance enacts interactional dynamics around languages, speakers and their competence, as well as the implications that arise from this with respect to plurilingual education at school.

1. Introduzione

In una recente intervista, invitato a ripercorrere gli autori e le idee più influenti sulla sua ricerca di studioso di linguistica applicata, Henry Widdowson (2022) afferma di essere stato ispirato, fin dall'inizio, dalla prospettiva di Firth³ e dalla sua nozione di 'contesto situazionale' (*context of situation*), ovvero dall'interconnessione locale tra vari rilevanti fattori: le caratteristiche della situazione comunicativa, dei partecipanti, delle loro azioni verbali e non verbali, ecc. Se da ciò è conseguito l'interesse ad esaminare l'evento linguistico nella sua dinamica sociale, è il concetto stesso di *rilevanza locale* – dichiara Widdowson – e la necessità di precisarlo, che lo hanno condotto, nelle successive ricerche ed esperienze accademiche in vari contesti nazionali, a riflettere e interrogarsi sull'ecologia locale, sempre diversa, delle lingue, e a considerarla cruciale nel campo educativo, oltre che in quello scientifico della

¹ Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

² Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. Il lavoro è frutto della collaborazione tra le due autrici. È a cura di Greta Zanoni la raccolta dati, di Rosa Pugliese, la trascrizione, e di entrambe, l'analisi conversazionale. Per quanto riguarda la stesura, vanno attribuiti a Rosa Pugliese i § 1, 2.2.1 e 3, a Greta Zanoni i § 2.1, 2.2 e 2.2.2.

³ Per un approfondimento della prospettiva linguistica di J.R. Firth, cfr. Senis (2023).

linguistica applicata: come si relaziona la lingua con l'esperienza dei suoi utenti, in una particolare comunità? Qual è il comportamento linguistico dei parlanti riguardo alle lingue (native e straniere)? Quali problemi – che coinvolgono la lingua/le lingue – i parlanti vivono in uno specifico (macro o micro) contesto?

Questa linea di pensiero, dalle origini lontane, e le domande permanentemente attuali che ne derivano ben si applicano al dibattito, ormai pluridecennale, sulla valorizzazione del plurilinguismo e sulla 'educazione plurilingue', intesa come opportunità di integrare la diversità linguistica nell'educazione (Blanchet 2021), attraverso l'adozione di approcci plurali (Bigot *et al.* 2013; Troncy 2014; Cognigni 2020; Huver & Macaire 2021) e di pratiche didattiche di *translanguaging* (Garcia & Wei 2014). Se la concettualizzazione dell'educazione plurilingue e la sua successiva istituzionalizzazione ad opera del Consiglio d'Europa hanno rappresentato un "capovolgimento copernicano di prospettiva" (Blanchet 2021: 125), nelle riflessioni correnti emergono, tuttavia, diversi rilievi critici.

Si tratta di rilievi rivolti alla retorica celebrativa del plurilinguismo o, più radicalmente, al suo costituirsi come una nuova ideologia in ambito educativo (Maurer 2015), o ancora – e con riferimento specifico agli alunni stranieri – all'evolversi di una discussione che rimane, però, polarizzata, visto che al tradizionale dominante monolinguisma a scuola sembra ora contrapporsi una dominante visione del plurilinguismo, non priva dei tratti di una "ingiunzione plurilingue" ('parlate la vostra lingua!', Adam Maillet 2021). Anche laddove le proposte pedagogiche non assumono questi caratteri, il rischio che esse possano suscitare negli alunni resistenze, disagio, imbarazzo, tensioni o silenzi, come evidenziato da alcune analisi empiriche (Lethonen & Spindler Møller 2022) e riflessioni (Jaspers 2018; Azaoui 2022), non è escluso.

Il nostro contributo si collega a questo versante critico del dibattito internazionale e alle analisi appena menzionate, attraverso uno studio che, in rapporto ad esse, presenta un quadro più sfumato e sfaccettato delle 'risposte' degli alunni. Ci riferiamo, infatti, sia a manifestazioni di resistenza, come risposte individuali, contingenti o prolungate, verso le attività in cui entrano in gioco le lingue native, sia ad alcuni progressivi cambiamenti – dalla riluttanza o dal rifiuto categorico all'intervento partecipe e alla presa di iniziativa –, osservabili in un percorso longitudinale delle attività stesse. Questa gamma di comportamenti, tra partecipazione attiva e resistenze, si è manifestata all'interno di concrete situazioni educative, durante una *pilot action* sulla valorizzazione della pluralità linguistica a scuola, come parte integrante del più ampio progetto europeo *NEW ABC*⁴. L'osservazione in classe ci ha condotto, appunto, agli interrogativi sopra richiamati e all'esigenza, rafforzata, di riconoscere la *rilevanza locale* dell'esperienza degli alunni durante la realizzazione delle attività didattiche.

⁴ Il progetto NEW ABC (<https://newabc.eu>) ha ricevuto finanziamenti dal programma di ricerca e innovazione *Horizon 2020* (Grant Agreement n. 101004640). Questa pubblicazione riflette esclusivamente il punto di vista degli autori e la Commissione non può essere ritenuta responsabile dell'uso fatto delle informazioni in essa contenute.

Con la finalità di contribuire a una migliore comprensione delle implicazioni che le progettualità didattiche di un'educazione plurilingue possono presentare a scuola, nelle pagine seguenti, svilupperemo la presentazione analitica di un *single case*. Dopo un rapido cenno alla cornice più ampia dell'azione pilota e ai dati raccolti (§ 2.1), proporranno una descrizione minuziosa di alcune dinamiche discorsive, analizzando – in chiave conversazionale – due estratti di interazione in classe (§ 2.2.1 e § 2.2.2). Su questa base empirica poggiano alcune considerazioni conclusive riguardanti prospettive didattiche future (§ 3).

2. *Uno studio empirico*

2.1 *L'azione pilota Teacher training... e i dati*

Il progetto H2020 NEW ABC (*Networking the educational world: across boundaries for community-building*), che comprende 14 partner in nove Stati membri dell'UE, verte sulla partecipazione di più soggetti (insegnanti, ricercatori, studenti, famiglie, comunità locale) e mira allo sviluppo di attività innovative in campo educativo, nel quadro di una co-progettazione, condotta secondo un approccio collaborativo e trasformativo. L'obiettivo generale è di garantire l'adattabilità, la modularità e la sostenibilità a lungo termine dei risultati delle nove azioni pilota realizzate dai partner e ri-testate in uno dei Paesi coinvolti nel progetto. Tra queste, l'azione pilota *Teacher training and family involvement in pluralistic approaches to language education*, improntata a un modello di formazione e progettazione partecipata con le insegnanti (Andorno *et al.* 2023), è stata condotta congiuntamente dall'Università di Torino e dall'Università di Bologna, con l'obiettivo di valorizzare il plurilinguismo, nei due istituti comprensivi (IC) partecipanti nelle rispettive sedi, attraverso lo sviluppo di pratiche efficaci che fanno ricorso ai repertori plurilingui degli alunni⁵.

Oggetto specifico di analisi in questo lavoro sono i dati estrapolati dal corpus raccolto dall'unità di ricerca bolognese, comprensivo di dati 'naturali' (non elicitati dal ricercatore) audio e video, di interviste alle insegnanti e di *fieldnotes*, raccolti presso l'IC Valle del Montone, in provincia di Forlì-Cesena⁶. Le video-registrazioni, di circa 50 ore complessive, compiute in 10 classi plurilingui dell'IC, negli a.s. 2021-22 e 2022-23, sono state parzialmente trascritte ed esaminate.

2.2. *L'analisi*

Servendoci metodologicamente dell'Analisi della conversazione (Sidnell & Stivers 2013) – approccio qualitativo, induttivo e micro-analitico, che assume l'orienta-

⁵ Cfr. l'*Handbook*, a cura di tutto il team dell'azione pilota, nelle due versioni in italiano e in inglese, accessibili sul sito web: <https://newabc.eu/wp-content/uploads/2024/05/Formazione-degli-insegnanti-e-coinvolgimento-delle-famiglie-IT.pdf>.

⁶ L'Istituto Comprensivo comprende quattro scuole per l'infanzia, quattro scuole primarie e tre scuole secondarie di primo grado distribuite in diversi comuni (Castrocaro, Dovadola, Rocca San Casciano e Portico-San Benedetto) della valle dell'Appennino tosco-romagnolo.

mento dei partecipanti verso le azioni sociali compiute e che, di queste, descrive lo sviluppo sequenziale –, analizzeremo due estratti interazionali caratterizzati da un episodio di resistenza all'uso delle lingue native, tra quelli, brevi o estesi, rilevati complessivamente in 8 classi. L'episodio in questione è tratto da un percorso plurilingue – tra italiano, dialetti e altre lingue – sulle ricette della tradizione, realizzato in una scuola secondaria di primo grado, all'interno di una pluriclasse⁷ composta da 7 studenti, tre ragazze di 13 anni e quattro ragazzi di 12 anni. L'episodio riguarda, in particolare, una tappa intermedia del percorso didattico, in cui l'insegnante, dopo la lettura, condivisa in classe, del famoso brano di Proust legato al ricordo delle *madeleines* (e dopo l'assaggio di queste ultime), chiede agli alunni di 'indovinare' gli ingredienti della ricetta e di scriverli, poi, nelle colonne riportate sulla lavagna (v. Figura 1), in una lingua, o in una varietà dialettale, diversa dall'italiano.

Figura 1 – *Lavagna plurilingue*

DIALETTO ROMAGNOLO	FRANCESE	INGLESE	TEDESCO	MACEDONE	BISSA
LAT	LAIT	MILK			
OVƏ ZƏCAR	CLAYON	SUGAR			
Fəvəhə	OEUF	Egg Butter			
LƏVD	SUCRE	lemon			
SƏL	BEURRE	oil			
LIMON	huile	Salt			
UDƏR BUTİR)	Vanille AROMA	Wax elv			

Nei due estratti in esame, partecipano principalmente ALE e FRA, di origine italiana, MAR, nato nella Repubblica della Macedonia del Nord da genitori che parlano macedone, SIA nata in Italia da genitori originari del Burkina Faso, che parlano lingua bisca⁸, la docente di italiano (INS1) e una ricercatrice (INS2).

⁷ Il D.p.r. 20.3.2009 n. 81 relativo alle Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, stabilisce che possano essere costituite pluriclassi nei comuni in cui il numero di iscritti non consente la creazione di una monoclasse, riunendo quindi alunni di età diverse nella stessa classe.

⁸ Il francese è la lingua ufficiale del Paese, oltre al mòoré e al dioula, che sono molto diffusi; bisca è una lingua indigena stabile del Burkina Faso, soprattutto nella Provincia di Boulgou, ed è diffusa anche in

2.2.1 “Macedone, perché MAR lo sa”, “E lei... allora? In bisca lo sa”

- 1 INS1 allora. ++ diale:tto (04) [franCE:se.
2 ((voci di sottofondo))
- CRI °tipo [baccello di
 vaniglia hai presente?°
 ((rivolta a SLA))
- 4 FRA? (le amarette?)
- 5 MAR °cosa sono le amarette?°
- 6 INS1 francese inglese poi metto altro?
7 FRA tedesco ((sorride))
- 8 INS1 tedesco lo sapete?
- 9 FRA ALE NO ((ridono))
- 10 ALE ((rivolto verso FRA, con il gesto che commenta con stupore divertito
 la domanda dell'insegnante))
- 11 FRA *macedone perché *MAR lo sa.
 MAR *girato verso SIA (IMG 1)
 MAR *si gira leggermente verso
 FRA (IMG 2)
- 12 ALE esatto! *macedone *per-[(lui)
13 INS2 [(macedone se)]
 MAR *alza la testa (IMG 3)
 *gesto "no" col dito
 (IMG 4)
- 14 MAR [(per fortuna)
 io non ho intenzione di dire niente in
 macedone.
- 15 ADE perCHé::? ((guarda MAR con stupore))
- 16 MAR e lei non può parlare::allora? in bisca lo
 sa ((indicando SLA))
- 17 INS1 SI!
- 18 ALE esatto ((stende il braccio per indicare SLA))
- 19 INS2 in bisca lo sai? +
20 FRA ((si gira verso SLA))
- 21 INS1 come si scri[ve?
22 INS2 [gli ingredienti?
23 ALE ((si gira verso SLA))
- 24 SIA ((scuote la testa per dire no e alza le spalle)) °boh?
 dipende quali°

- 25 ALE sì [potrebbe saperlo (fare)]
 26 INS2 [dipende quali].
 27 ALE ((*si rigira verso la lavagna*))
 28 INS1 [cosa scrivo?]
 29 MAR [ma io nella lingua so solo quattro cose
 in croce] ((*con tono non convinto*))
 30 FRA ((*si gira verso MAR*)) eh MAR con i tuoi genitori
 parli macedone quindi non rompere ((*in tono scherzoso
 eridendo*))

In questo primo estratto, della durata di 1 minuto e 5 secondi, l'insegnante sta predisponendo le colonne sulla lavagna e nominando, nell'ordine, il dialetto romagnolo e le due lingue curricolari (francese, inglese); chiede poi alla classe se deve inserire *altro* (t. 6). Formulata con la scelta di un pronome indefinito, questa richiesta è interpretata nel suo valore determinato – “un'altra lingua” – dall'alunno FRA, il quale aggiunge *tedesco*, in una replica dal tono scherzoso che apre una sequenza (tt. 7-10) di sospensione momentanea dell'azione in corso. INS1, infatti, mostra di non aver colto il tono scherzoso, nel suo turno successivo (t. 8), il cui formato interrogativo, costruito con una dislocazione a sinistra, che dà rilievo alla parola appena suggerita, e l'enfasi nel pronunciare quest'ultima, indessicalizzano la perplessità dell'insegnante stessa (*tedesco lo sapete?*). L'immediata replica negativa di FRA e ALE, marcata da un volume di voce alto e da una reciproca risata, mostra lo stupore divertito di entrambi (accentuato anche in modo gestuale da ALE), verso la domanda appena ricevuta, visto che il tedesco non è tra lingue straniere studiate a scuola né tra quelle parlate a casa.

Al t. 11 è FRA a ritornare sull'attività, rivolgendosi nuovamente a ALE e a INS1 e proponendo, nello stesso formato di lista (*francese, inglese, poi...*) introdotto dall'insegnante, di aggiungere *macedone*. Il suggerimento sulla lingua da riportare in una nuova colonna è ora fondato e motivato, *perché MAR lo sa*. Questa asserzione di FRA, che nella concatenazione dei turni risalta per contrasto con la negazione da lui espressa poco prima (t. 9) in risposta alla domanda di INS1, evidenzia anche un prosieguo nel ‘riferimento alla persona’ (Stivers *et al.* 2007): se INS1 lo aveva introdotto implicitamente, tramite la forma verbale rivolta alla collettività-classe (*lo sapete?*), ora il riferimento è spostato sul singolo alunno (*lo sa*), appena nominato dai compagni. Emerge, dunque, uno *shift* dalla lingua al parlante e, a partire dal t. 14, saranno, infatti, i pronomi personali in forma esplicita (*io, lei*), o racchiusa nel verbo (*tu*), ad occupare la posizione iniziale di alcuni turni.

MAR, che fino a quel momento era apparso distratto e girato (Fig. 2 IMG1) verso una compagna seduta dietro di lui (SIA), reagisce al proferimento del suo nome e si gira progressivamente verso FRA (Fig. 2 IMG2). Lo scambio verbale tra FRA e ALE prosegue, però, senza includere, nemmeno nella direzione dello sguardo, il compagno chiamato in causa; ALE, torna a riferirsi a lui, per confermarne in modo assertivo la

conoscenza della lingua (*esatto*), in un turno che ricalca ancora lo stesso formato – la dislocazione a sinistra dell'oggetto (*macedone per-lui*) – di quello precedente.

Figura 2 – *Il rifiuto iniziale di MAR (IMG 1, 2, 3, 4)*



È solo a questo punto che i compagni si girano verso MAR e che questi vi si allinea visivamente, inserendosi nello scambio tra i due e l'insegnante, alzando la testa e modificando l'espressione del volto (Fig. 2 IMG 3): con un chiaro “negation gesture” (Harrison 2013), (Fig. 2 IMG 4), seguito da una esplicitazione linguistica, mentre orienta il suo sguardo verso l'insegnante, MAR esprime il suo rifiuto (*io non ho intenzione di dire niente in macedone*). La sua dichiarazione è marcata e una compagna, ADE, interviene rivolgendogli una domanda diretta, ovvero una richiesta di giustificazione del rifiuto, interpretabile, nel contesto locale, anche come un tentativo di incitamento a contribuire comunque all'attività. MAR, tuttavia, disattende la richiesta di ADE, non fornisce una giustificazione (o *account*) nel suo turno di parola successivo (t. 16), un turno evidentemente disaffiliativo rispetto all'azione in corso. MAR sposta, invece, l'attenzione, ora tutta co-orientata nei suoi confronti, verso l'altra compagna di origine straniera presente in classe (SIA), non interpellandola direttamente, solo indicandola e chiamandola in causa con l'uso della 3° persona (*e lei non può parlare allora?*), sulla falsariga della precedente azione dei compagni nei suoi confronti. L'allineamento alle formulazioni prodotte precedentemente da FRA e ALE è infatti ben osservabile nel suo turno (*in bisca lo sa*), costruito collocando in posizione iniziale, e con enfasi, la parlante.

L'azione di MAR non è priva di conseguenze: l'attenzione dei compagni, di INS1 e INS2 si sposta ora verso SIA, che non reagisce, resta in silenzio. ALE interviene ancora una volta solo per ribadire (*esatto!*) l'affermazione circa la conoscenza della lingua da parte della compagna, accompagnando le sue parole con il gesto del braccio allungato per indicarla, mentre INS1 e INS2 la incitano con alcune domande (*in bisca lo sai?, come si scrive?*). Il prolungato silenzio della ragazza è probabilmente interpretato da INS2 come necessità di un chiarimento rispetto all'azione in corso e ciò sembra motivare, nella sua richiesta rivolta a SIA, l'aggiunta di un elemento (*gli ingredienti?*), che sposta il focus dalla conoscenza della lingua di origine e dal saper scrivere in quella lingua (considerato anche il fatto che la lingua bisca è prevalentemente orale; Baldo 2017) al contenuto dell'attività. SIA compie ora un gesto di negazione (scuote la testa), per poi alzare le spalle e proferire, in stretta concomitanza, *boh?*, interiezione con cui tipicamente si “esprime dubbio, indifferenza,

reticenza a pronunciarsi su qualcosa”⁹. Il suo turno, costituito da due unità, è completato dalla replica – con ellissi tipica del parlato (*dipende quali*) – alla richiesta specifica a lei rivolta.

ALE, la cui presa di turno fino ad allora (tt. 12 e 18) era consistita nel mero ribadire enfaticamente le affermazioni dei compagni (FRA e MAR), mostra ora di prendere atto del dubbio e delle limitazioni espresse da SIA, come segnala l’uso del condizionale (*potrebbe saperlo*), che attenua il *si* iniziale di conferma. ALE è rivolto verso l’insegnante, che è alla lavagna, in attesa di aggiungere eventuali altre lingue (t. 28): *cosa scrivo?* chiede, infatti, INS1, ed è solo in questo frangente che, sovrapponendosi alla richiesta, come se INS1 stesse selezionando direttamente lui, MAR interviene, per fornire la giustificazione, prima rimasta inevasa, del suo rifiuto. Possiamo notare come il suo turno sia costruito con l’avversativa *ma* e con un (auto) riferimento, tramite il pronome, in una stringa verbale (*ma io nella lingua...*) in cui l’ordine degli elementi sembra quasi rispecchiare, agli occhi del parlante, anche un ordine di rilevanza. Se l’avversativa *ma* si riconnette alle sollecitazioni (indirette e dirette) da lui ricevute ed è oppositiva rispetto al grado di certezza veicolato da quelle sollecitazioni sulla sua conoscenza del macedone, le scelte linguistiche successive (*so solo quattro cose in croce*) equivalgono a un *claim of insufficient knowledge* (Sert 2015) enfaticamente espresso con una verbalizzazione esagerata (o *extreme case formulation*; Pomerantz 1986).

Anche qui si rileva uno slittamento, quello che MAR compie dalla sua dichiarata, precisa volontà di non dire nulla in macedone (t. 14) alla giustificazione razionale che ne è alla base, con cui dà conto del suo precedente rifiuto: una conoscenza *minima* della lingua, tale da non consentirgli di partecipare all’attività in corso. La giustificazione appena fornita potrebbe anche essere funzionale a un tentativo di eludere un impegno o un’azione (Tsui 1991). FRA, infatti, la interpreta in questo modo nel turno successivo, all’interno del quale vari elementi concorrono a costruire un radicale disaccordo rispetto all’argomento appena addotto dal compagno: innanzitutto, l’interiezione *eh*, riconoscibile in uno dei suoi significati, come “esclamazione di disappunto”¹⁰; la ripresa nominale, *MAR*, che, se non equivale a un vero e proprio *reproach*, sembra tuttavia alludervi; il riferimento ad altri soggetti (*con i tuoi genitori*), prima di evocare nuovamente la lingua in questione e la competenza dimostrata da MAR, come la scelta del verbo “parlare” (e non di un generico “sapere” la lingua) esprime. L’insieme di questi elementi costruisce una netta smentita della dichiarazione precedente del compagno, a cui consegue, in modo logico (*quindi*), l’imperativo di non infastidire con le proprie scuse, dimostrativamente false. Il tono ironico e scherzoso con cui FRA pronuncia – in questa “restrizione diadica” del dialogo che si va svolgendo in classe – un’espressione molto colloquiale (*non rompere*) ne mitiga il significato e ne allontana altre interpretazioni (un dissenso “aggravato”, ad esempio; Merlini Barbaresi 2009). Sebbene trasgressiva in rapporto all’ordine linguistico normativo di una classe scolastica, l’espressione è tollerata

⁹ <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/linteriezione/113>.

¹⁰ [https://www.treccani.it/vocabolario/eh_\(Sinonimi-e-Contrari\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/eh_(Sinonimi-e-Contrari)/).

e non sanzionata da INS1 e INS2; genera, inoltre, una reazione complice di MAR, il quale, abbozzando un sorriso, lascia intendere la veridicità dell'affermazione del compagno.

2.2.2 “Dai MAR”

Questo secondo estratto, della durata di meno di un minuto, prende avvio dal punto in cui MAR, sebbene refrattario, si avvia verso la lavagna, perché sollecitato a non sottrarsi al compito (riportare, in una lingua altra rispetto all'italiano, alcuni ingredienti del dolce assaggiato) e, anzi, a svolgerlo come tutti gli altri suoi compagni, tanto più che nel minuto di interazione precedente (qui non riportata, per ragioni di spazio), quando ALE, FRA e LELE hanno inserito un ingrediente nelle colonne tracciate sulla lavagna, MAR ha seguito lo svolgimento dell'attività. INS2, accortasi di questa sua attenzione, si è avvicinata a lui, passandogli il gesso e invitandolo, così, ad andare alla lavagna. Con lo sguardo rivolto verso i compagni FRA e ALE, MAR compie un gesto con le mani, come ad indicare una certa perplessità rispetto al compito.

- 65 FRA vai! in macedone
 66 INS1 beh provaci
 67 MAR ((*alla lavagna, appare innervosito, indugia e non scrive*))
 68 CRI MAR giuro che se mi copi ti. ((*CRI è in attesa del suo turno alla lavagna, per aggiungere la parola che ha pronunciato all'inizio dell'attività*))
 69 INS1 ma perché non lo puoi scrivere in macedone?
 70 MAR >°non so fare a scrivere°< ((*con tono irritato*))
 71 INS1 e chi se ne frega! ((*alza le spalle e allarga le braccia in avanti*))
 72 INS2 e allo:ra?
 73 INS1 neanche FRA ((*riferendosi a FRA che nel corso di un'altra attività aveva dichiarato di non saper scrivere in dialetto*)) e ma neanche gli [altri].
 74 INS2 [come:: viene + come pronunceresti in macedone?
 75 no
 76 INS2 vuoi google traduttore?
 77 MAR NO no
 78 FRA dai::
 79 LELE dai: MAR
 80 CRI MAR? ((*chiama il compagno*))
 81 ? ma lo sai!
 82 INS per chi () in inglese proprio non
 83 MAR? (lasciamo) leggere
 84 ALE ((*ride*))

allora?). Spostando il focus dalla scrittura all'oralità (*come pronunceresti in macedone?*), offre, poi, la possibilità di utilizzare uno strumento di supporto come Google traduttore, tramite il quale l'accesso sia alla pronuncia che alla scrittura della parola risolverebbe il problema. MAR, però, oppone un rifiuto netto (t. 77) ai suggerimenti di INS1 e INS2, e non replica all'incitamento dei compagni (FRA, LELE, CRI) che, ignorando il suo *NO*, accentuato anche dal volume di voce, ripetono *dai*, marcatore discorsivo di sostegno, appunto, e di appello al destinatario perché questi si orienti verso la realizzazione dell'azione (Pauletto & Fatigante 2015).

Nel tentativo di ottenere una risposta non oppositiva da parte di MAR, INS1 riorienta lo scambio verbale, spostandolo sui contenuti (gli ingredienti del dolce) e lasciando, per un momento, sullo sfondo la lingua in cui esprimerli. La domanda rivolta a MAR (t. 85) è tuttavia affiancata da un rimprovero, sia pure blando (*te non l'hai manco sentito*), per non essere stato attento nella prima parte dell'attività, in cui la classe aveva provato a nominare tutti gli ingredienti della ricetta.

MAR nel turno successivo ribadisce, enfatizzandola, la sua mancata conoscenza, come dimostrato dall'esplicitazione del soggetto e dal tono (*Io non lo so!*). ALE interviene – forse per mitigare una avvertita tensione dello scambio verbale – in risposta alla domanda di INS1, nominando un ingrediente plausibile (*il limone ci sarà*). Il tentativo è sanzionato implicitamente da INS1, che rimarcando, infatti, il pronome personale soggetto di terza persona (*LUI lo deve fare*), rispecifica con un verbo deontico *chi* e quale compito è da svolgere. Solo in un secondo momento, INS1 accoglie il suggerimento di ALE e opera nuovamente uno spostamento di focus dal dover al “saper” dire nella lingua in questione.

La discussione poi sfuma al turno 92, quando un'alunna chiede la traduzione di un ingrediente specifico, il baccello di vaniglia.

3. Riflessioni conclusive

La descrizione minuziosa fin qui compiuta ha evidenziato significative dinamiche dialogiche innescate dall'attività didattica che coinvolgeva una pluralità di lingue, da quelle curriculari alle lingue rappresentate in classe dagli alunni alloglotti. Attraverso i movimenti discorsivi che si generano intorno a queste ultime, nel dialogo assumono una progressiva rilevanza coloro che le parlano, la valutazione delle loro (in)sufficienti competenze, attribuite e/o dichiarate, il posizionamento reciproco verso una (in)disponibilità ad usarle in classe.

In ambito internazionale, vi è oggi un'ampia convergenza – scientifica e educativa – sulla valorizzazione del plurilinguismo, come approccio positivo verso la diversità linguistica e culturale che caratterizza la scuola odierna. Tuttavia, vi è anche l'emergere progressivo di divergenze di visione, empiricamente fondate sulle ‘risposte’ diverse degli alunni e sulle loro manifestazioni di resistenza nelle realizzazioni didattiche di tale valorizzazione. Verso quest'ultima si registrano riflessioni che sollecitano una considerazione attenta dei possibili risvolti problematici o controversi. Vari contributi, di provenienza nord-europea (cfr. *Introduzione*), oltre che francofo-

na (cfr. Azaoui 2022), delineano una letteratura critica sul tema, orientata a mettere in guardia rispetto al rischio di assumere una visione unilaterale sull'educazione plurilingue e sui suoi benefici intrinseci per la formazione degli alunni con background migratorio, di farne un dogma – quasi a controbilanciare un lungo periodo in cui le lingue native, offuscate dal prevalente bisogno di insegnare la L2, sono state per lo più trascurate – o di “essenzializzare”, paradossalmente, gli alunni stessi.

Collegandosi a tale letteratura, il nostro studio vi contribuisce tramite la descrizione microanalitica di un episodio rilevato nel contesto educativo italiano. Assumere un analogo punto di vista emico ci ha consentito di interpretare i comportamenti degli alunni come indici di esperienze linguistiche (e identitarie) in atto, che, come tali, richiedono di essere riconosciute nella loro dimensione situata. Se il rifiuto, il silenzio e la tensione messi in luce nei due estratti sopra esaminati sono caratterizzabili come esperienze soggettive, queste nondimeno assumono una rilevanza locale proprio nel loro mostrare “spaces of upset [...] enacted socially, played out in the actuality of communicative practice” (Salö *et al.* 2022: 11).

Il rilievo sull'ecologia locale delle lingue – nell'ambito della linguistica applicata – ci rimanda così all'attenzione rivolta – nel campo dell'antropologia – verso le cosiddette “culture bambine”, intese come universi di senso proprio, e verso la “resistenza anti-istituzionale” che in esse si può manifestare, anche in modi indiretti, “attraverso l'assunzione di rilevanze e interessi diversi da quelli dei maestri” (Dei 2017: 32).

Assumere uno sguardo critico, dare sostanza non solo linguistica, ma anche antropologica alla valorizzazione del plurilinguismo a scuola, significa, dunque, creare i presupposti per comprenderne meglio la fenomenologia nella concretezza delle situazioni educative: all'interno di una classe scolastica, le stesse proposte pedagogiche di valorizzazione del plurilinguismo possono incontrare la curiosità, l'entusiasmo e la partecipazione attiva di molti alunni o, al contrario, possono essere ricontestualizzate, con attribuzioni di significato oppositivo, da parte di altri. Non si tratta, tuttavia, di una configurazione binaria, ma di forme di partecipazione che, nella loro dimensione situata, sono suscettibili di variazione.

Nella progettazione di percorsi di educazione plurilingue si dovrà necessariamente tener conto di queste dinamiche e, lungi dal proporre tali percorsi come dotati di un'efficacia immanente, sarà utile, come sottolinea Azaoui (2022) adottare un principio di vigilanza, considerare l'eventualità di forme di resistenza, di cui occorre comprendere, per rispettarle, le diverse ragioni (legate alla sfera individuale o familiare). Si tratta di un punto importante anche sul piano della formazione (iniziale e in servizio) degli insegnanti. Occorre, infatti, evitare che nella disseminazione degli approcci plurali via siano poi “scorciatoie interpretative” e applicazioni schematiche e acritiche, laddove invece risulta indispensabile sviluppare una piena consapevolezza della complessità che può emergere e adottare, conseguentemente, “un'etica dell'educazione plurilingue” (Azaoui, 2022).

Bibliografia

- Adam Maillet, Maryse. 2021. 'Parlez votre langue!' Injonctions plurilingues et violences symboliques faites aux élèves allophones. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 18(2). 1-12.
- Andorno, Maria Cecilia & Della Putta, Paolo & Pugliese, Rosa & Sordella, Silvia & Zaroni, Greta. 2023. Per un'educazione linguistica plurale: la formazione degli insegnanti in un'ottica di progettazione co-partecipata. *Italiano LinguaDue* 1. 596-612.
- Azaoui, Brahim. 2022. Pour une éthique de l'éducation plurilingue. *Tréma* 58. 1-16.
- Baldo, Gianluca. 2017. Plurilinguismo e immigrazione nel pordenonese: il caso di Spilimbergo. *Italiano LinguaDue* 2. 121-161.
- Bigot, Violaine & Bretegnier, Aude & Vasseur, Marité. 2013. *Vers le Plurilinguisme? Vingt ans après*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, Philippe. 2021. Éducation plurilingue. *Langage et société* HS1. 123-127.
- Cognigni, Edith. 2020. *Il plurilinguismo come risorsa: prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.
- Dei, Fabio. 2017. *Cultura scuola educazione: la prospettiva antropologica*. Pisa: Pacini editore.
- García, Ofelia & Wei, Li. 2014. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Huwer, Emmanuelle & Macaire, Dominique. 2021. Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 18(2). 1-17.
- Jaspers, Jürgen. 2018. The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication* 58. 1-10.
- Jefferson, Gail. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, Gene H. (ed.). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. 13-31. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Lehtonen, Heini & Spindler Møller, Janus. 2022. "We just want the language tone": when requests to use minority languages lead to interactional breakdown in multilingual classrooms. *International Journal of the Sociology of Language* 275. 65-88.
- Maurer, Bruno. 2015. Impasses de la didactique du plurilinguisme. <https://reseauatilf.fr/wp-content/uploads/2015/11/Maurer-TL.pdf>
- Merlini Barbaresi, Lavinia. 2009. Linguaggio intemperante e linguaggio temperato, ovvero intensificazione arrogante e attenuazione cortese. In Bazzanella, Carla & Gili Fivela, Barbara (a cura di), *Fenomeni di intensità nell'italiano parlato*. Firenze: Franco Cesati Editore. 59-78.
- Pauletto, Franco & Fatigante, Marilena. 2015. "Dai", "da' na mano!" Tra il dire e il chiedere: l'uso del segnale discorsivo "dai" in conversazioni in famiglia. *Rivista di Psicolinguistica Applicata* 15(1). 89-94.
- Pomerantz, Anita. 1986. Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies* 9(2/3). 219-229.
- Salö, Linus & Karlander, David & Leppänen, Sirpa & Westinen, Elina & Spindler Møller, Janus. 2022. Introduction: spaces of upset in the Nordic region. *International Journal of the Sociology of Language* 275. 1-19.

- Senis, Angela. 2023. Anthropology and linguistics in Great Britain: Bronislaw Malinowski and John Rupert Firth. *Histoire Épistémologie Langage* 44/2. 101-123.
- Sert, Olcay. 2015. *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sidnell, Jack & Stivers, Tania (eds.). 2013. *The handbook of conversation analysis*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Stivers, Tania & Enfield, Nick & Levinson, Stephen. 2007. Person reference in interaction. In Enfield, Nick & Stivers, Tania (eds.), *Person reference in interaction. Linguistic, cultural and social perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-20.
- Troncy, Christel. 2014. Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Tsui, Amy Bik May. 1991. The pragmatic functions of I don't know. *TEXT* 11. 607-622.
- Widdowson, Henry. 2022. Intervista di S. Makoni, "African Studies Global Virtual Forum: Decoloniality and Southern Epistemology_Henry Widdowson"; <https://www.youtube.com/watch?v=-mGwd46Uhd0>.

Appendice

Simboli di trascrizione, adattati da Jefferson (2004).

>testo<	accelerato
<testo>	rallentato
testo	enfasi particolare
°testo°	volume basso
TESTO	volume alto
test-	troncatura di un suono
‘	omissione di un suono o normale contrazione
te::sto	prolungamento di un suono
.	intonazione discendente, conclusiva
,	intonazione continuativa
?	intonazione ascendente
!	intonazione animata
=	turno prodotto in modo continuo (anche se, per ragioni di spazio grafico, viene rappresentato in due righe diverse) o continuità tra parole all'interno di uno stesso turno
[testo]	sovrapposizioni tra parlanti
[[testo	partenze simultanee di turni di parola
+	pause; la durata della pausa è proporzionale al numero di segni utilizzato
(testo)	espressioni dubbie
()	espressioni inudibili o incomprensibili
((testo))	annotazioni in corsivo sui comportamenti non verbali

La formazione dell'identità linguistica dei bambini di provenienza moldava e rumena³

Abstract

This study aims to investigate the language practices and attitudes of 29 Romanian and Moldavian families regarding the use of their native language. For this research, a sociolinguistic questionnaire for parents was designed and administered in a primary school in the province of Padua. The quantitative and qualitative analysis of the questionnaire revealed a poor exposure to the language of origin in the domestic context which is spoken only in the presence of relatives or friends who do not know Italian. The parents prefer to communicate with each other in their first language, while they opt for Italian when communicating with their children, a trend that increases after they enter school. Finally, despite the parents' high awareness regarding the value of multilingualism, Italian tends to become the main language in children's linguistic repertoire.

1. Introduzione

Negli ultimi quarant'anni la tendenza relativa alla presenza di alunni⁴ con *background* migratorio nel sistema scolastico italiano evidenzia un costante aumento che ha portato i numeri di questa presenza dagli 8.967 dell'a.s. 1987/1988 ai 914.860 dell'a.s. 2022/2023 (MIM 2024). Alla luce di ciò, è sempre più necessario predisporre degli studi che aiutino insegnanti, educatori, ricercatori e altre figure di riferimento a comprendere a pieno un fenomeno che è diventato strutturale e che diano degli strumenti più efficaci per lavorare con studenti con *background* migratorio.

Lo studio che qui viene presentato è un contributo riguardante le credenze e gli usi linguistici autodichiarati da parte dei genitori nei confronti dei figli. Ci si è chiesti quale sia il ruolo della lingua d'origine (LO) dei genitori, che per i bambini è a tutti gli effetti una lingua ereditaria (LE), nella formazione dell'identità linguistica dei bambini intesa come "...relationship between one's sense of self and different

¹ Università di Padova.

² Università di Verona.

³ Entrambe le autrici hanno contribuito in modo paritario alla ricerca qui presentata, ma nello specifico Benedetta Garofolin ha redatto i paragrafi 1, 2, 4.2, 4.3.1, 4.3.2 mentre Victoriya Trubnikova ha redatto i paragrafi 4.1, 4.3.3, 4.3.4, 5. Il capitolo 3 è stato scritto congiuntamente.

⁴ Le autrici hanno usato il maschile sovraesteso "bambini", "studenti", "figli", ecc. per semplificare la lettura.

means of communication understood in terms of language, a dialect of sociolect, as well as multimodality” (Block 2007: 43).

Essendo un ambito ancora poco esplorato, si è scelto di focalizzarsi sulle famiglie di origine rumena e moldava in quanto costituiscono le cittadinanze maggiormente rappresentate in Veneto e in particolare nella provincia di Padova (25,7% Romania, 9,4% Moldavia⁵).

Le domande di ricerca che hanno guidato questo studio e che guideranno anche l’analisi e la discussione dei dati raccolti sono le seguenti:

- a. Quali sono gli usi linguistici della lingua d’origine da parte degli adulti nelle famiglie interessate dallo studio?
- b. Quali sono gli usi linguistici dei genitori con i figli?
- c. Quali sono le esperienze dei figli per quanto riguarda la lingua d’origine dei genitori?
- d. Quali sono gli atteggiamenti linguistici nei confronti delle lingue conosciute?

I dati che provengono dallo studio qui presentato servono a indagare il repertorio linguistico dei bambini e a suggerire la necessità degli strumenti che gli insegnanti possono utilizzare in aula al fine di aiutare gli alunni a sviluppare la loro identità linguistica in chiave plurilingue. La costruzione dell’identità avviene tramite le pratiche relazionali, il che rende la questione linguistica di fondamentale importanza (Trubnikova & Garofolin 2022: 71). Si va ad esplorare, dunque, il ruolo che acquisisce il loro repertorio linguistico nel contesto nel quale attualmente vivono. A partire da ciò, si possono individuare delle caratteristiche circa la formazione dell’identità linguistica da parte dei bambini.

Prima di addentrarsi nella ricerca, vengono presentati alcuni dati relativi alla presenza di studenti con *background* migratorio nel sistema scolastico italiano, viene chiarita la terminologia usata in questo ambito e si procede con un breve inquadramento teorico. A questo punto si presenta lo strumento utilizzato per la ricerca, un questionario anonimo, e si descrivono e analizzano i risultati alla luce delle domande di ricerca individuate.

2. *Gli alunni con background migratorio nel sistema scolastico italiano*

L’ultimo notiziario aggiornato (MIM 2024) su “Gli alunni con cittadinanza non italiana” elaborato dal Ministero dell’Istruzione e del Merito pubblicato ad agosto 2024 presenta i dati riguardanti l’anno scolastico 2022/2023. La percentuale di studenti con cittadinanza non italiana, come vengono definiti nel documento, nel nostro sistema scolastico è pari al 11,2% con un aumento delle presenze sia nella scuola dell’infanzia, sia nella scuola primaria e secondaria di I grado (+0,6% rispetto all’a.s. 2021/2022). A fronte di questa statistica nazionale, la distribuzione territoriale è

⁵ Dati riferiti alla città di Padova per il 2023 (fonte: <https://www.tuttitalia.it/veneto/64-padova/statistiche/cittadini-stranieri-2023/>, data ultima consultazione 11/11/2024).

disomogenea. Infatti, la percentuale è maggiore nelle regioni del nord (65,2%) rispetto a quelle del centro (23,3%) e del sud (11,5%). Per quanto riguarda la regione Veneto, interessata da questo studio, il 15,2% degli studenti ha un *background* migratorio. Tra le prime dieci province italiane che da sole assorbono il 38,9% degli studenti con cittadinanza non italiana, al decimo posto si trova proprio Padova. In riferimento alle regioni, quelle sulle quali l'incidenza nella scuola primaria è maggiore sono il Trentino-Alto Adige, il Veneto e la Lombardia.

Passando al luogo di nascita di questi studenti, negli ultimi anni si registra una costante crescita delle seconde generazioni. Infatti, dall'anno scolastico 2018/2019 all'anno scolastico 2022/2023 vi è stato un incremento del 8,2% degli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia. Sono, invece, in diminuzione gli studenti nati all'estero (sebbene nell'ultimo anno scolastico siano leggermente aumentati: +33.000 unità). Questo calo, nell'ultimo quinquennio, si è verificato soprattutto nella scuola primaria.

In merito alle cittadinanze maggiormente rappresentate, sono quasi 200 i paesi rappresentati all'interno del nostro sistema scolastico. La maggior parte degli studenti (44,4%) proviene da un paese europeo, seguita da studenti con famiglie di origine africana (27,25%) e di origine asiatica (20,27%). A livello nazionale, il paese più rappresentato è la Romania, prima con il 16,3% sul totale degli studenti con *background* migratorio, seguita dall'Albania con il 13,0%. La Moldavia è al nono posto con il 2,8% del totale. A livello regionale, e in particolare in Veneto, la nazione più rappresentata è la Romania con il 20,9% del totale, seguita dal Marocco (13,3%), dall'Albania (8,9%) e dalla Moldavia (7,0%). Nel documento di riferimento si trovano anche dati riguardanti la città di Padova e qui si conferma la notevole presenza di studenti di origine rumena (23,5% del totale) seguiti da quelli di origine moldava (11,9%). Il terzo paese più rappresentato è la Cina con il 10,3%.

Il comune che è stato interessato dallo studio nel 2023 ha registrato una popolazione costituita per il 9,5% da residenti con *background* migratorio e anche in questo caso i due paesi più rappresentati sono la Romania (43,8% del totale) e la Moldavia (15%).

3. Inquadramento teorico

Nell'ambito degli studi riguardanti il mantenimento della lingua d'origine è necessario soffermarsi sulla terminologia in quanto è fondamentale utilizzare termini corretti per avere coscienza dei messaggi che vengono veicolati.

Le definizioni "alunni stranieri" e "alunni con cittadinanza non italiana" (espressioni usate nei testi normativi) sono ormai inadatte al contesto attuale in quanto la maggior parte degli studenti sono di seconda generazione, svolgono tutto il percorso di studi e vivono a pieno la vita in Italia. Non vi è, infatti, una correlazione diretta tra cittadinanza e competenza nella lingua: può verificarsi il caso di chi ha la cittadinanza italiana ma non ha una competenza comunicativa elevata nella lingua o, viceversa, chi non è cittadino italiano ma ha un'ottima competenza comunicativa. L'origine di questa discrepanza si fonda sulla legge di cittadinanza italiana basata sullo *ius sanguinis*. Allo stesso modo "studente non italofono" non descrive la realtà

attuale e inoltre mette l'accento su ciò che potrebbe mancare e non sulle potenzialità della persona. Due espressioni, per questo studio, che potrebbero essere condivisibili sono "alunni con *background* migratorio" e "alunni provenienti da contesti migratori" (MIM 2022) in quanto descrivono la realtà attuale in maniera neutra, senza dare giudizi di valore e senza imputare competenze non presenti. In effetti, molti dei bambini coinvolti in questo studio non hanno vissuto direttamente un'esperienza di migrazione in quanto sono di seconda generazione e quindi possono essere descritti come alunni con *background* migratorio.

In seguito al trasferimento in un altro Paese, le pratiche linguistiche adottate in famiglia diventano soggette al mutamento. Da consuetudine, la lingua nazionale del paese di provenienza viene considerata come la L1 del bambino mentre la lingua del Paese di arrivo, nel nostro caso quella italiana, diventa L2. Tuttavia, l'inserimento di un'altra lingua nel repertorio linguistico dei bambini non necessariamente si configura in opposizione alla lingua materna. Spesso accade proprio il contrario in quanto la lingua materna (LM) viene progressivamente abbandonata a favore della lingua maggioritaria del paese di arrivo. Il concetto di *heritage language*, che viene utilizzato in questo studio tradotto come *lingua ereditaria*, è prettamente legato al fenomeno di migrazione e può essere adottato per l'analisi delle pratiche linguistiche nelle famiglie con *background* migratorio.

Nel volume di Aalberse *et al.* (2019) vengono elencati i fattori principali che permettono di considerare la lingua di origine (LO) dei genitori come lingua ereditaria (LE) dei figli in un contesto migratorio. L'analisi di questi fattori permette di capire se la lingua rumena⁶ nel repertorio dei bambini può aspirare ad avere questa denominazione.

Innanzitutto, la lingua ereditaria non ha uno *status* ufficiale nel paese in cui è parlata. In effetti, la lingua rumena non appare tra le lingue minoritarie ufficialmente riconosciute dallo stato italiano. Questo potrebbe essere già sufficiente per permetterci di analizzare il rumeno come lingua ereditaria se si prende in considerazione la seguente definizione: "A language qualifies as a heritage language if it is a language spoken at home or otherwise readily available to young children, and crucially this language is not a dominant language of the larger (national) society" (Rothman 2009: 156).

In secondo luogo, la lingua ereditaria è acquisita in un contesto naturale e spontaneo. Nel caso dello studio qui presentato, tranne qualche eccezione, il rumeno è la lingua materna di entrambi i genitori alla quale i bambini, con molta probabilità, sono stati esposti dalla nascita.

Questo aspetto richiama il terzo fattore nella definizione di lingua ereditaria, cioè la presenza di legami personali, etnici o ancestrali con la lingua, una condizione

⁶ Il moldavo è una varietà del rumeno standard parlato sul territorio della Repubblica di Moldavia (fino al 1991 Repubblica Socialista Sovietica di Moldavia). Senza entrare nel dibattito sulle politiche linguistiche di questo Paese, in questo studio si usa il termine "rumeno" in modo sovraesteso. Il motivo di questa scelta viene fornito dalla legislazione moldava che il 22 marzo 2023 ha riconosciuto il rumeno come lingua ufficiale dello stato (<https://www.balkanicaucaso.org/aree/Moldavia/Moldavia-il-romeno-lingua-di-stato-224284>; ultima consultazione: 1 luglio 2024).

che si verifica per quanto riguarda il nucleo familiare del nostro campione rappresentato da persone di discendenza rumena o moldava.

Infine, gli ultimi due criteri riguardano la competenza comunicativa nella lingua ereditaria che col tempo subisce dei cambiamenti dando vita a fenomeni di erosione linguistica. Si ipotizza che i parlanti della lingua ereditaria siano bilingui asimmetrici in quanto risultano avere maggiore padronanza nella lingua della scolarizzazione mentre nella lingua ereditaria presentano l'abilità ricettiva più sviluppata rispetto a quella produttiva. Queste osservazioni, comprovate dalle ricerche nell'ambito degli studi acquisizionali (e.g. Polinsky 2020), esulano dallo scopo di questo studio. Tuttavia, anche nel lavoro che viene qui presentato, si trovano delle tracce di un possibile deterioramento causato dalle ridotte pratiche comunicative e dalla scarsa esposizione all'input.

Queste premesse sono alla base del nostro interesse che riguarda la possibilità di analizzare la lingua ereditaria da parte dei bambini di origine rumena e moldava. La scelta di definire il rumeno come *lingua ereditaria* problematizza la questione del suo mantenimento o dell'abbandono, a differenza dei termini *lingua materna* o *lingua d'origine* che non evidenziano questa fragilità e presentano una realtà distorta dal punto di vista identitario: "the role of the heritage language and culture in children's identity construction is likely to significantly contrast with first-generation speakers' sense of cultural affiliation" (Wilson 2020: 23). I bambini non sempre *ereditano* la propria appartenenza etnica e si sentono rumeni o moldavi solo per diritto di sangue. Questo processo è soggetto alla mutazione e negoziazione e diventa inscindibile dalle pratiche linguistiche esercitate.

Questa ricerca si inserisce nella cornice degli studi sulle politiche linguistiche familiari che vogliono osservare la pianificazione linguistica esplicita e implicita nelle famiglie multilingui (King *et al.* 2008). L'espressione *politica linguistica* viene comunemente intesa come pianificazione consapevole delle pratiche linguistiche e l'insieme delle misure intraprese per assicurare un certo esito di acquisizione e di utilizzo delle lingue. Tuttavia, non sempre le politiche linguistiche familiari sono frutto di scelte ponderate e, come afferma Caldas (2012: 351), "the vast majority of parents do not strategically plot and plan family language policy". Inoltre, anche la decisione di adottare certe strategie nelle pratiche discorsive può scontrarsi con il potere esercitato dalle istituzioni scolastiche, le presunte necessità formative monoglossiche e le ideologie vigenti sul territorio per quanto riguarda i gruppi migranti. Le politiche linguistiche familiari sono influenzate dal contesto storico, politico, sociale, economico, educativo e culturale in cui i figli ricevono l'educazione familiare (Caldas 2012).

In questo modo, le scelte negli usi linguistici sono alimentate da cause esterne (Curd-Christiansen 2009), come la questione dell'utilità della lingua e del prestigio percepito, e da cause interne, come il desiderio di proteggere l'integrità familiare attraverso i confini e di condividere con i figli il proprio patrimonio culturale.

Nonostante la famiglia giochi un ruolo fondamentale nella definizione degli atteggiamenti verso le lingue che compongono i repertori linguistici e identitari dei figli (Cognigni & Crespi 2022), il successo nel mantenimento della lingua eredita-

ria non viene misurato dalla motivazione dei genitori. Ad esempio, in uno studio condotto da Tuominen (1999), le credenze positive e i tentativi di utilizzare la lingua di origine nelle famiglie multilingui negli Stati Uniti non si traducevano sempre in successo: “The parents in this study all expressed to me their desires to raise their children to speak their native languages. Most parents shared positive feelings toward their native language and country. However, these desires and positive feelings did not appear to translate into successful language transmission because in most of the families, non-English home languages were not very common” (1999: 67).

Infine, c'è da notare che i figli non sono soggetti passivi che subiscono le scelte dei genitori ma hanno un ruolo attivo nella formazione della loro identità che si nutre anche dell'interazione con il mondo scolastico e si articola sotto l'influenza dei pari nel tentativo di integrarsi fino a diventare parte del gruppo sociale.

4. *Lo studio*

Lo studio qui presentato è stato condotto ad aprile/maggio 2023 presso una scuola primaria di un comune della provincia di Padova e ha coinvolto famiglie di origine rumena e moldava con figli in quanto, come descritto, sono i due paesi più rappresentati in quel territorio. Alle famiglie è stata richiesta la compilazione di un questionario anonimo.

4.1 *Strumento di raccolta dati*

Per questa ricerca è stato, dunque, ideato un questionario sociolinguistico, cioè uno strumento di ricerca che consente di individuare gli usi linguistici familiari permettendo di delineare alcune tendenze generali nella pianificazione linguistica familiare (Chini & Andorno 2018; Cordin *et al.* 2022). Il questionario comprende 69 domande aperte, chiuse e a scelta multipla e include tre sezioni (tempo medio di compilazione: 40 minuti):

- 1) una sezione anagrafica che raccoglie le informazioni sulla provenienza dei genitori, il luogo di nascita dei figli e le loro esperienze di prescolarizzazione;
- 2) una seconda sezione volta a individuare il repertorio linguistico dei genitori, la loro presunta competenza e gli atteggiamenti nei confronti delle lingue conosciute;
- 3) una terza sezione dedicata all'indagine sulle lingue conosciute e/o parlate dai figli e alla misurazione dell'esposizione alla lingua d'origine dei genitori.

C'è da sottolineare un atteggiamento ostile che è stato riscontrato da parte di alcuni genitori al momento della somministrazione del questionario. La scelta di proporre una raccolta dati solo alle famiglie con *background* migratorio può essere vista come pratica di marginalizzazione da parte dei genitori. Infatti, in alcuni casi è stato riscontrato il rifiuto di procedere con la compilazione, nonostante fossero stati spiegati agli informanti, oralmente e per iscritto nell'introduzione del questionario, gli obiettivi della ricerca e le motivazioni che hanno portato al coinvolgimento dei soli

utenti di origine rumena e moldava. Le Autrici sono anche consapevoli che alcune risposte possono essere soggette a *prestige bias* e i genitori possono dichiarare nel nostro caso ciò che ritengono sia atteso e valorizzato da parte dell'istituzione scolastica senza riportare i loro pensieri e atteggiamenti reali (Dörnyei 2010: 8).

4.2 *I partecipanti allo studio*

Le famiglie che hanno partecipato a questo studio sono state 29 (54 persone in totale), delle quali 9 di origine rumena, 17 di origine moldava e 3 frutto di matrimoni misti (due tra persone moldave e rumene e uno tra una persona rumena e una persona albanese). Tutte le famiglie hanno figli (la maggior parte dei quali frequenta la scuola primaria) e quindi sono stati coinvolti, indirettamente, un totale di 48 bambini e in particolare: 15 da famiglie di origine rumena, 30 da famiglie di origine moldava e 4 da famiglie miste. Per quanto riguarda l'anno del loro arrivo in Italia (la persona proveniente dall'Albania è arrivata nel 1994 e una persona non ha indicato l'anno di arrivo):

- 8 persone sono arrivate tra il 1996 e il 2000;
- 18 persone tra il 2001 e il 2005;
- 11 persone tra il 2006 e il 2010;
- 9 persone tra il 2011 e il 2015;
- 8 persone tra il 2016 e il 2020.

Come si può notare, la maggior parte delle persone è in Italia da più di 15 anni.

I figli delle famiglie di origine rumena sono tutti nati in Italia (la persona che è arrivata più tardi in Italia, del campione, è arrivata nel 2015); i figli invece delle famiglie di origine moldava sono nati per il 59% (17) in Italia e per il 41% (12) in Moldavia (l'immigrazione di queste famiglie è infatti più recente); i figli delle coppie miste sono tutti nati in Italia.

La domanda riguardante la lingua materna dei genitori ha fatto emergere dati interessanti: 19 persone affermano di avere come lingua materna il moldavo, 2 persone sia il moldavo sia il russo, 32 persone il rumeno e 2 persone di origine rumena ritengono che la loro lingua materna sia l'italiano (a questi si aggiunge la persona di madrelingua albanese). Andando a intrecciare questi dati con i dati della nazionalità, si nota che le 19 persone di origine rumena affermano di avere il rumeno come lingua materna; mentre tra le 34 persone di origine moldava, 19 affermano che la loro LM è il moldavo (56%), 13 il rumeno (38%) e 2 sia il moldavo sia il russo (6%). Da notare quindi che alcuni di origine moldava dichiarano che la loro lingua materna è il rumeno nonostante siano state uniformate dalla normativa solo recentemente.

La maggior parte degli informanti dichiarano di conoscere anche altre lingue, quali ad esempio il russo, il bulgaro e l'ucraino, che in passato potrebbero essere state le lingue parlate nel territorio d'origine, e l'inglese, il francese, lo spagnolo, vere e proprie lingue straniere. Altro dato che è stato preso in considerazione riguarda la modalità con la quale le persone hanno appreso la lingua italiana. Il 35% afferma di averla imparata a lavoro, il 30% dalla televisione, il 22% grazie agli amici, il 10% tramite un corso di lingua e il restante in altri modi. Come si può vedere, quindi, l'ambiente lavorativo è il luogo che più

ha contribuito all'apprendimento della nuova lingua. È in linea con quanto dichiarato nello studio di Nutricato *et al.* (2023: 183) secondo il quale l'apprendimento della lingua italiana da parte delle madri moldave avviene principalmente in contesti informali, come nei luoghi di lavoro, tramite la TV, o da autodidatta leggendo libri.

Infine, per il mantenimento della lingua d'origine, oltre ai contatti con la famiglia tramite gli strumenti digitali, è utile capire quanto spesso queste famiglie ritornano nel paese d'origine e hanno quindi la possibilità di essere immersi nel contesto dove la loro lingua materna è parlata come lingua maggioritaria. L'86% delle persone afferma di tornare nel paese d'origine e di questi il 42% dice di tornare una volta all'anno, il 21% ogni 2 anni e le altre a intervalli maggiori o raramente.

4.3 Analisi e discussione dei risultati

4.3.1 Uso della lingua d'origine da parte dei genitori

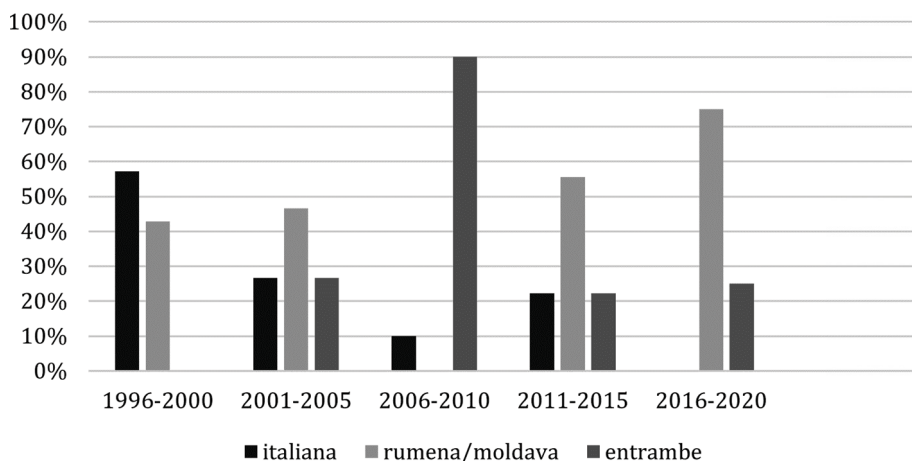
Alle persone coinvolte nello studio è stato chiesto di indicare quale lingua parlano con gli adulti dentro casa e con gli adulti fuori casa. Emerge che i genitori arrivati in Italia dal 2011 in avanti parlano tra di loro solo la lingua d'origine, mentre chi è giunto nel nostro Paese nel periodo tra il 1996 e il 2010 aggiunge al proprio repertorio l'italiano e ricorre all'uso misto delle lingue. Fuori casa invece la situazione è diversa in quanto la maggior parte utilizza l'italiano, anche chi è in Italia da minor tempo. In questo caso viene usato anche il rumeno o il moldavo ma ovviamente l'italiano la fa da padrone. Infatti, si nota un rapporto inversamente proporzionale tra l'utilizzo del rumeno o del moldavo fuori casa e il numero di anni di permanenza in Italia: l'8% di chi è in Italia da circa vent'anni usa anche all'esterno la lingua d'origine; sale al 10% se gli anni sono 15 o poco più; per passare al 25% per chi è in Italia da circa 10 anni; e arrivare al 33% per chi è giunto in Italia da non più di 7 anni.

Interessante è anche indagare la lingua che viene usata nella fruizione dei vari mezzi di comunicazione. Il 43% delle persone coinvolte afferma di guardare "qualche volta" la televisione in lingua d'origine, seguito dal 22% che sostiene di guardarla "quasi mai" nella LO. Per la lettura in lingua d'origine il 40% dichiara di leggere "quasi mai" in rumeno o moldavo e il 31% "qualche volta". Situazione, invece, ribaltata per i messaggi in lingua d'origine: il 64% li scrive "spesso" nella LO, il 23% "sempre" e l'11% "qualche volta".

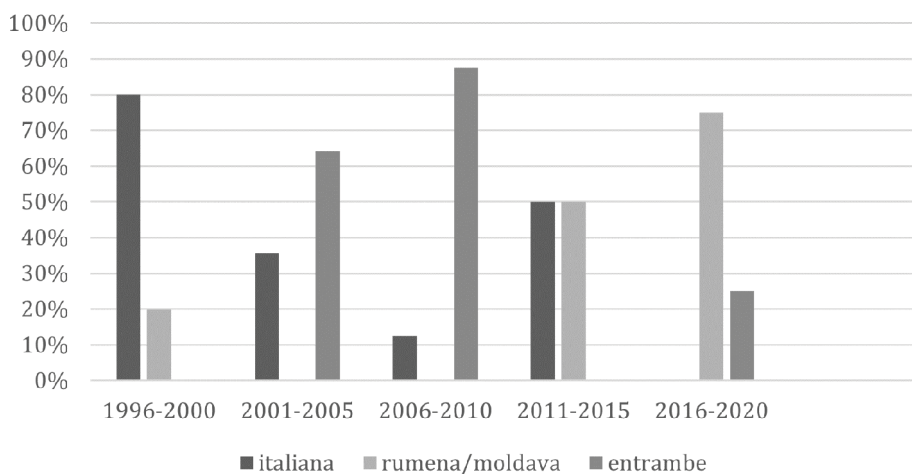
Emerge quindi che in famiglia viene usata di più la LO mentre all'esterno soprattutto la lingua italiana con una lieve diminuzione per coloro i quali sono in Italia da meno tempo. Per quanto riguarda i mezzi di comunicazione predomina l'italiano, ad eccezione dei messaggi perché probabilmente vengono utilizzati per comunicare con la famiglia nei paesi d'origine e da qui la necessità di continuare a usare la LO.

4.3.2 Usi linguistici dei genitori con i figli

Un altro aspetto da analizzare riguarda gli usi linguistici dei genitori con i figli. Anche con loro dentro casa prevale la lingua d'origine, come viene confermato dalla ricerca di Nutricato *et al.* (2023: 189). Tuttavia, chi è in Italia da più di 20 anni usa maggiormente l'italiano.

Figura 1 – *Le lingue parlate in casa con i figli in relazione all'anno di arrivo in Italia***Quale lingua viene parlata in casa con i figli?**

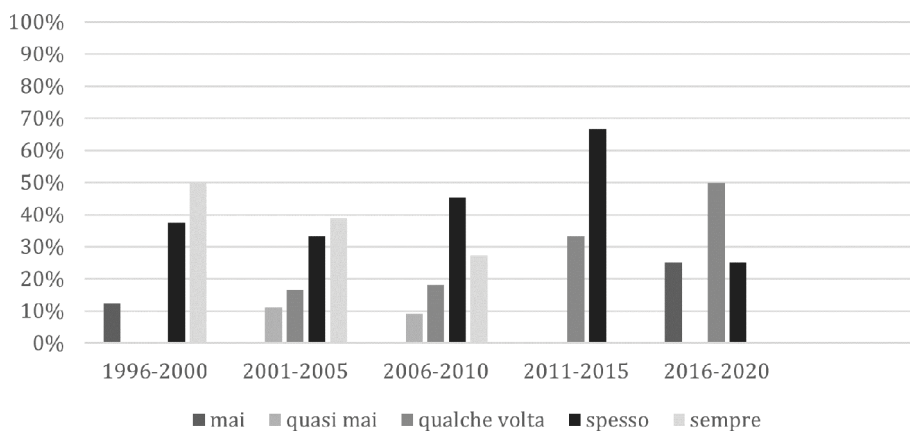
Mentre dentro casa la percentuale di uso della lingua d'origine è alta anche se le famiglie sono in Italia da molti anni, fuori casa si nota una differenza a seconda degli anni di arrivo. Infatti, chi è in Italia da 10 anni o meno utilizza prevalentemente la LO anche fuori casa; negli altri casi predomina l'italiano (fig. 2).

Figura 2 – *Le lingue parlate fuori casa con i figli in relazione all'anno di arrivo in Italia***Quale lingua viene usata con i figli fuori casa?**

Questi dati vengono confermati anche da quanto emerge dalla fig. 3 in cui si nota che l'italiano viene usato con i figli dai genitori che sono in Italia da un maggior numero di anni e che quindi, probabilmente, si sentono più competenti e sicuri anche in italiano.

Figura 3 – *Uso dell'italiano con i figli*

Parlate in italiano con i vostri figli?

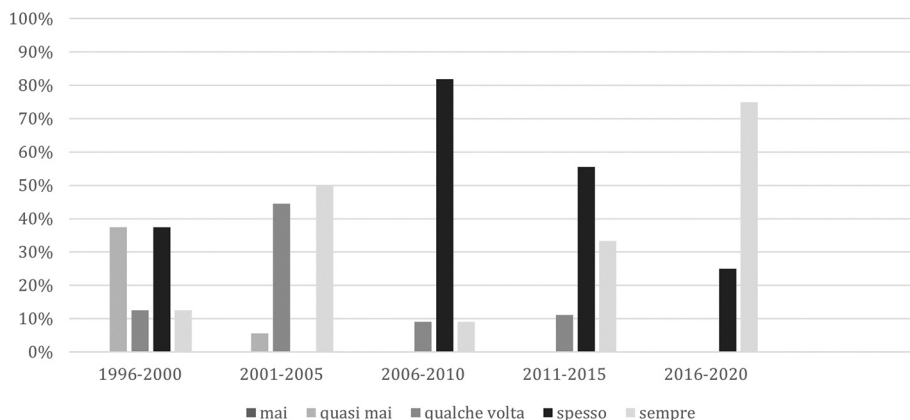


Le principali occasioni di uso dell'italiano con i figli sono quando devono fare i compiti, quando sono al parco e quindi ci sono bambini di altre nazionalità che giocano con i figli, ma anche quando devono riprendere i figli per motivi legati al comportamento o quando vi è la necessità di una spiegazione. Probabilmente la bassa competenza del bambino nella lingua d'origine del genitore porta l'adulto ad utilizzare l'italiano. Da segnalare anche i cambiamenti avvenuti dopo l'ingresso alla scuola primaria dei figli. I dati fanno, infatti, emergere che per il 54% degli informanti è aumentato l'uso dell'italiano dopo l'inizio della scuola.

Il quadro è molto più vario se si chiede agli adulti di indicare la frequenza d'uso della lingua d'origine con i figli (fig. 4).

Figura 4 – *Uso della lingua d'origine con i figli*

Parlate nella vostra LO con i vostri figli?



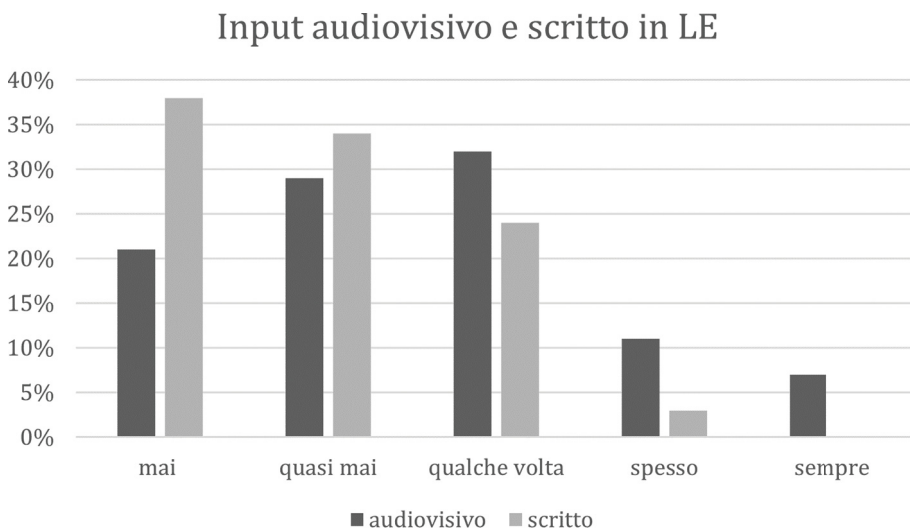
In questo caso, a parte chi è in Italia da pochi anni e quindi usa questa lingua in ogni situazione, prevalgono le occasioni in cui sono presenti parenti che non parlano italiano, telefonate con familiari che vivono nel paese d'origine dei genitori o quando i bambini chiedono agli adulti di imparare qualche parola o espressione nella loro lingua d'origine.

Se da un lato i genitori parlano nella loro lingua d'origine ai figli, dall'altro in pochissimi leggono libri nella loro LO. Infatti, il 34% afferma di non leggere “mai” nella sua lingua d'origine, un altro 34% afferma di leggere “qualche volta” e il 28% “quasi mai”. Il risultato viene confermato dallo studio di Nutricato *et al.* (2023: 187) che afferma che le madri usano raramente delle pratiche per mantenere l'utilizzo della lingua d'origine: infatti leggono libri e raccontano storie nella LO solo in un modo sporadico a causa, soprattutto, degli impegni lavorativi.

4.3.3 Esperienza dei figli con la lingua d'origine dei genitori

In questa sezione si indagano le occasioni durante le quali i figli entrano in contatto con la loro lingua ereditaria. Innanzitutto, verifichiamo i dati per quanto riguarda la loro esposizione all'input. Le domande di questa sezione vanno a individuare la frequenza con la quale i figli guardano video, cartoni, TV o altro, oppure leggono libri nella loro lingua ereditaria (fig. 5).

Figura 5 – Input audiovisivo e scritto in LE



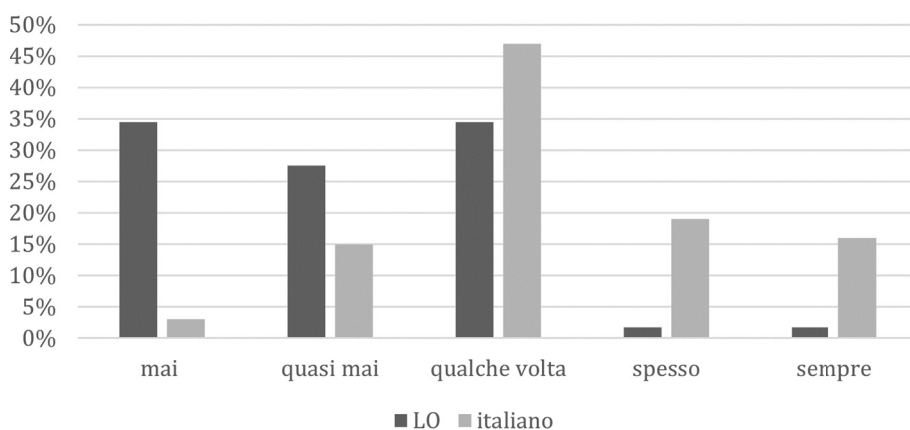
Si nota che il 38% dei bambini non legge “mai” (il 34% “quasi mai”) nella lingua ereditaria il che può servire da indicatore per il loro basso livello di *literacy* (fig. 5). Tuttavia, anche la mancanza di esposizione orale (21% di “mai” e 29% di “quasi mai”) presuppone una generica mancanza di interesse nell'avere esperienza con i video, cartoni e altro materiale audiovisivo presentato nella loro lingua

ereditaria. La loro esposizione all'input può essere descritta come sporadica e non sistematica. Questo dato si discosta dalle risposte raccolte nello studio di Nutricato *et al.* (2023: 188) in cui le madri moldave confermano che guardare la TV con i figli è una pratica abituale.

In linea con questo risultato si configura il dato sulla lettura in rumeno volto a individuare lo sforzo conscio da parte degli adulti di esporre i bambini alla letteratura per l'infanzia nella lingua del loro paese di provenienza (fig. 6). Anche in questo caso si nota la predominanza della risposta “mai” e “quasi mai” che insieme compongono il 62% sul totale delle risposte. In fig. 6 si vede, inoltre, il confronto di questa pratica con quella esercitata in italiano per escludere la possibilità che i genitori evitino in generale di proporre la lettura ai propri figli. In effetti, la lettura a voce alta non è sistematica e il 47% dei genitori dichiara di leggere “qualche volta” in italiano e il 34% “qualche volta” nella loro LO.

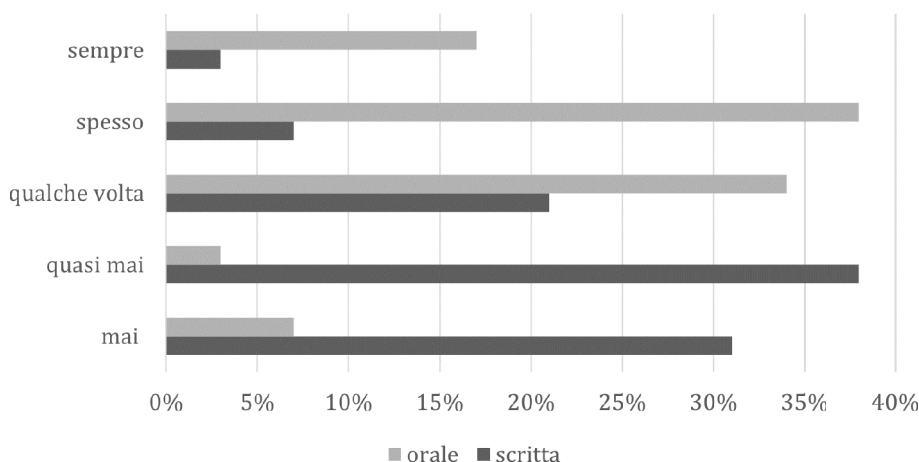
Figura 6 – *Lettura dei libri in LO da parte dei genitori*

Quanto spesso leggete i libri ai bambini nella vostra LO?



Ora si cercherà di individuare quali sono gli usi linguistici che sperimentano i bambini nella loro lingua ereditaria (fig. 7). Emerge che il 69% dei bambini non scrive mai o quasi mai nella lingua ereditaria. Tra i motivi elencati che portano i bambini a usare la loro LE vi è la necessità di fare gli auguri ai parenti o di scrivere messaggi a parenti o amici nel loro paese di provenienza.

Figura 7 – *Produzione orale e scritta in LE*
Produzione orale e scritta in LE



Rispetto alla produzione scritta, quella orale sembra essere abbastanza stabile stando a quanto dichiarato dai genitori. Come si vede in fig. 7, solo il 10% dei bambini parla “mai” o “quasi mai” nella sua LE. Le loro interazioni nella LE sono dettate dalla necessità di comunicare con vari membri non italofofoni della famiglia.

Infine, le uniche occasioni formative durante le quali fare esperienza di pratiche interattive al di fuori delle mura domestiche sono i corsi parrocchiali di lingua rumena. Solo due bambini frequentano lezioni di lingua rumena una volta a settimana, rispettivamente da un anno e da due anni. Questo dato conferma il fatto che l'utilizzo e la promozione delle LE viene relegato al contesto domestico e i bambini raramente trovano occasioni di studiare la lingua fuori casa. Tuttavia, c'è da notare che anche l'interesse tardivo verso la LE può trasformare i bambini di seconda generazione in apprendenti di lingue ereditarie, un fenomeno strutturale di grande portata nel contesto americano (e.g. Polinsky 2020; Kagan 2012). A questo proposito è anche da segnalare che nell'offerta formativa di alcuni Atenei italiani viene inserita la lingua romena.

4.3.4 *Atteggiamenti linguistici nei confronti delle lingue conosciute*

Con l'ultima domanda di ricerca si vogliono verificare gli atteggiamenti linguistici nei confronti delle lingue conosciute. In particolar modo, è stato chiesto il parere dei genitori per quanto riguarda la motivazione dei figli a parlare la loro LE. Solo in sette casi è stato dichiarato che ai figli non piace il rumeno o il moldavo senza fornire una spiegazione. Tra i motivi per cui la lingua ereditaria può invece piacere ai bambini emerge la necessità di mantenere i legami con la parte della famiglia che non è italoфона oppure il fatto che era la loro prima lingua o la lingua d'infanzia: il dato è confermato anche dalla ricerca di Pozzi (2014: 46) per quanto riguarda le

donne dell'Europa dell'Est. La lingua romena è apprezzata soprattutto per il legame emotivo con la famiglia anche nel contesto catalano (Ianos *et al.* 2019: 349).

Per quanto riguarda le motivazioni dei genitori emerge un quadro diverso in quanto nessuno nega il proprio piacere nel parlare la sua LO. Il motivo per questa risposta riguarda sia la competenza elevata ("la conosco bene", "mi viene più facile", "mi esprimo meglio") sia l'affiliazione culturale ("è la lingua dei nostri antenati", "mi ricorda le mie radici", "è la mia lingua"). I genitori dichiarano all'unanimità il piacere di parlare due o più lingue perché questo "facilita la vita", "apre le porte", "fa scoprire altre culture", "è utile", "fa sempre bene". Le stesse motivazioni vengono riproposte per quanto riguarda il desiderio che i loro figli conoscano più lingue. Infine, i genitori (tranne tre risposte negative) rispondono positivamente alla domanda sulla necessità di trasmettere la lingua d'origine ai propri figli perché "è una ricchezza" e "non devono dimenticare le loro origini". Questi dati vanno in contrasto con le risposte analizzate in precedenza che riguardano la scarsità di occasioni per l'esposizione linguistica e dell'utilizzo della lingua ereditaria in più contesti. La differenza tra la percezione e le azioni viene sostenuta anche in una rassegna di studi dedicata alle politiche linguistiche familiari nel contesto statunitense (Liang 2018). Si sottolinea la discrepanza tra le idee che esprimono i genitori e la realtà quotidiana che impone dei limiti sul potenziamento di un bilinguismo armonico.

5. Conclusioni

Questo studio si è prefissato lo scopo di proporre una fotografia delle pratiche linguistiche familiari delle comunità rumena e moldava nella provincia di Padova, pratiche che vanno a influire e determinano la formazione dell'identità linguistica dei bambini. Dall'analisi presentata, infatti, emerge che l'italiano come lingua maggioritaria prende il sopravvento sulla lingua ereditaria. Nell'ambito domestico l'utilizzo del rumeno riguarda le necessità comunicative dei familiari non italofoeni e viene relegato soltanto alle interazioni orali oppure ai messaggi. Si notano pochi tentativi di una pianificata esposizione all'input nella lingua ereditaria e una scarsa adesione ai corsi di lingua rumena. Tuttavia, una elevata consapevolezza per quanto riguarda il valore del bilinguismo e le estese pratiche comunicative dei genitori fuori casa nella loro lingua d'origine fanno ben sperare che la lingua rumena possa trovare spazio nella vita futura dei bambini. I genitori, infatti, non sembrano mostrare un atteggiamento ostile per quanto riguarda la possibilità di parlare più lingue e di continuare a utilizzare il rumeno. L'atteggiamento positivo nei confronti della propria lingua d'origine può essere una fonte di motivazione per i figli nella loro decisione di mantenere le pratiche comunicative nella loro lingua ereditaria (Cangelosi *et al.* 2024: 11).

È importante sottolineare che i genitori hanno una visione ben consolidata di ciò che rappresenta per loro la lingua d'origine mentre i bambini affrontano una realtà linguistica più frammentata che necessita di azioni volte alla scoperta e al riconoscimento delle lingue. In tal modo, i risultati di questo studio comprovano l'urgen-

za di proporre delle soluzioni didattiche di promozione dell'educazione bilingue. L'intervento educativo potrebbe agevolare i genitori nel compito di promuovere la lingua ereditaria che travalica i confini della cerchia familiare e conquista lo spazio nella loro vita scolastica e quotidiana. Le proposte di attività che prendono ispirazione dagli approcci plurali possono creare dei ponti tra le pratiche familiari e quelle scolastiche onde evitare di marginalizzare le lingue ereditarie alla sfera familiare. In tal modo, una volta ricalibrato il peso attribuito alla lingua ereditaria, il bambino può procedere a scegliere, in modo più consapevole, se supportato anche dall'istituzione scolastica (Weekly 2018), di quali elementi sarà composta la sua identità linguistica.

Bibliografia

- Aalberse, Suzanne & Backus, Ad & Muysken, Pieter. 2019. *Heritage languages. A language contact approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Block, David. 2007. *Second language identities*. London: Continuum.
- Caldas, Stephen. 2012. Language policy and family. In Spolsky, Bernard (ed.), *The Cambridge Handbook of language policy*, 351-373. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cangelosi, Martina & Borghetti, Claudia & Bonifacci, Paola. 2024. How parents' perceived value of the heritage language predicts their children's skills. *Languages* 9 (3). 80. <https://doi.org/10.3390/languages9030080>.
- Chini, Marina & Andorno, Cecilia. 2018. *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*. Milano: Franco Angeli.
- Cognigni, Edith & Crespi, Isabella. 2022. Famiglie nella migrazione. Dinamiche intergenerazionali e inclusione nei contesti socioeducativi. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche* 20 (2). 8-14.
- Cordin, Partizia & Vender, Maria & Masiero, Giovanna & Arici, Maria. 2022. *Valorizzare il plurilinguismo a scuola. Esiti di un'esperienza di ricerca nelle scuole primarie trentine*. Rovereto: IPRASE – Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa.
- Curd-Christiansen, Xiao Lan. 2009. Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy* 8. 351-375.
- Dörnyei, Zoltan. 2010. *Questionnaires in second language research*. New York: Routledge.
- Ianos, Maria Adelina & Caballé, Ester & Petreñas, Cristina & Huguet, Ángel. 2019. Language attitudes of young Romanians in Catalonia (Spain): The role of heritage language maintenance programs. *Multilingua* 38.3. 335-355. <https://doi.org/10.1515/multi-2018-0069>.
- Kagan, Olga. 2012. Intercultural competence of heritage language learners: Motivation, identity, language attitudes, and the curriculum. *Proceedings of Intercultural Competence Conference* 2. 72-84.
- King, Kendall & Fogle, Lyn Wright & Logan-Terry, Aubrey. 2008. Family language policy. *Language and Linguistics Compass* 2 (5). 907-922.

Liang, Feng. 2018. Parental perceptions toward and practices of heritage language maintenance: Focusing on the United States and Canada. *International Journal of Language Studies* 12 (2). 65-86.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. 2022. Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>

Ministero dell'Istruzione e del Merito. 2024. Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022/2023. https://www.mim.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/gli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-anno-scolastico-2022-2023.

Nutricato, Mariacristina & Ferraresi, Paola & Fantasia, Valentina & Bello, Arianna. 2023. Identità e lingua di madri moldave emigrate in Italia. *ECPS Journal* 27. 2037-7924. <https://doi.org/10.7358/ecps-2023-027-nutr>.

Polinsky, Maria. 2020. *Heritage languages and their speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pozzi, Sonia. 2014. Trasmissione delle lingue, integrazione e identità nelle famiglie immigrate. In Calvi, Maria Vittoria & Bajini, Irina & Bonomi, Milin (a cura di), *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, 37-50. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere, Economia, Diritto.

Rothman, Jason. 2009. Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism* 13. 155-163.

Trubnikova, Victoriya & Garofolin, Benedetta. 2022. Plurilinguismo e identità linguistica in prospettiva educativa. In Santipolo, Matteo & Cavallini, Concetta (a cura di), *Educare alle lingue straniere: frontiere interdisciplinari, teoriche, metodologiche, operative*, 67-81. Bari: Cacucci.

Tuominen, Anne. 1999. Who decides the home language? A look at multilingual families. *International Journal of the Sociology of Language* 140. 59-76.

Weekly, Robert. 2018. Attitudes, beliefs and responsibility for heritage language maintenance in the UK. *Current Issues in Language Planning* 21 (1). 45-66. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1554324>.

Wilson, Sonia. 2020. *Family language policy: children's perspectives*. London: Palgrave Macmillan.

CRISTINA LI¹

Cinese e italiano negli studenti di seconda generazione: politiche linguistiche e atteggiamenti tra scuola e famiglia

Abstract

This study focuses on second generation students (aged 6-7-8) of Chinese origin living in Italy. To investigate what factors influence their language practices and perceptions, the main agents of their social network (i.e. parents and school agents) were also involved. The study was conducted through semi-structured interviews, and the contents underwent thematic analysis. By observing the children's relationship with their linguistic repertoire, families' bond with Chinese language(s) and Italian, and language policies and attitudes among families and schools, this contribution reflects on the important role of language in speakers' perception of both themselves and their social participation. In fact, especially in contexts of migration, a lack of proficiency in the dominant language may lead to communication difficulties such as affecting interpersonal relationships and individual identity perceptions.

1. Introduzione

Lo studio qui presentato esamina il plurilinguismo delle seconde generazioni di studenti in età di prima scolarizzazione (6, 7, 8 anni) di origine cinese in Italia.

I soggetti sono stati selezionati poiché potenziali *heritage speakers* (HS), intesi qui come parlanti che vivono in un ambiente bilingue sin dalla più tenera età, esposti sia alla *heritage language* (HL) – in genere nel contesto domestico – sia alla lingua dominante della società esterna. L'interesse alla base dello studio riguardava, da una parte, il rapporto di questi parlanti con le lingue del proprio repertorio e, dall'altra, i fattori influenzanti le loro percezioni e i loro usi linguistici. Tali fattori derivano non solo dalle scelte quotidiane dei bambini stessi, ma anche da quelle degli agenti facenti parte della loro rete sociale, costituita principalmente dal dominio familiare e da quello scolastico. Per questo, sono stati coinvolti anche genitori e agenti scolastici, al fine di indagare le politiche linguistiche e gli atteggiamenti nei confronti del plurilinguismo tra scuola e famiglia.

Per motivare gli elementi metodologici alla base della ricerca, viene dapprima introdotto il campo di studio della *Family Language Policy* (FLP) (§ 2.1); segue un quadro definitorio della categoria degli HS (§ 2.2) e, infine, una panoramica delle lingue cinesi in Italia, per inquadrare il contesto sociolinguistico di provenienza e di

¹ Università di Bologna.

vita quotidiana dei partecipanti (§ 2.3). In seguito, si presenta lo studio, in termini di contesto, partecipanti, domande di ricerca e obiettivi, metodo di ricerca e analisi dei dati (§ 3). Tre sono i gruppi di risultati individuati: i bambini e il rapporto con le proprie lingue (§ 4.1), le famiglie e il rapporto con il cinese e l'italiano (§ 4.2), il valore del plurilinguismo tra famiglia e scuola (§ 4.3). Dopo aver selezionato solo alcuni dei risultati più significativi, questo contributo si conclude proponendo una riflessione sul ruolo della lingua nella percezione che il parlante ha di sé e della propria partecipazione sociale e, considerato il contesto migratorio specifico dello studio, sul ruolo di una condizione plurilingue tra famiglia e scuola (§ 5).

2. *Quadro teorico*

Le famiglie plurilingui, come oggetto di studio nel campo della FLP, permettono di osservare non solo quanto la pressione sociale esterna si rispecchi in esse, ma anche il ruolo delle scelte linguistiche famigliari nella conservazione delle HL all'interno del più ampio contesto sociale (Curdtt-Christiansen & Huang 2020).

2.1 *Family Language Policy*

Lo studio tradizionale delle politiche linguistiche, interessato principalmente a questioni di carattere nazionale (Iannàccaro & Dell'Aquila 2004; Spolsky 2012), ha gradualmente riconosciuto l'importanza di altri domini oltre a quello governativo. Uno di questi, che nel tempo ha assunto particolare importanza soprattutto nello studio di contesti multilingui, è il dominio famigliare. Già Fishman (1965: 95) affermava: "multilingualism often begins in the family and depends upon it for encouragement if not for protection". A sostegno di ciò, Spolsky (2012) menziona il modello di *immigrant language shift* proposto da Fishman, secondo il quale sarebbe possibile individuare, nel contesto famigliare, una deriva linguistica nel passaggio da una generazione all'altra. Infatti, se la prima generazione mantiene la propria varietà linguistica, cui aggiunge competenze della lingua dominante del Paese ospite, la seconda generazione cresce tendenzialmente bilingue nella lingua di famiglia (o HL) e in quella societaria. Nella terza generazione, tende a prevalere un monolinguisma nella lingua della società, con pochissime (se non assenti) competenze della HL. Tale processo, descrivibile come la perdita graduale di una naturale trasmissione linguistica intergenerazionale, ha un impatto a livello sociale, determinando talvolta la cosiddetta 'perdita di lingua'. Ciò spiega l'importanza del dominio famigliare nell'ambito delle politiche linguistiche, anche in considerazione del suo ruolo nella costruzione dell'ambiente linguistico di un bambino. I figli di famiglie immigrate in un dato Paese, infatti, entrano in un gruppo socioculturale o in un altro anche sotto l'influenza delle scelte linguistiche dei genitori e, in particolare, della scelta di usare o meno la HL durante la loro infanzia. Se il mantenimento di quest'ultima può essere un forte strumento di coesione tra le generazioni di immigrati, la sua perdita può contribuire a creare una distanza emotiva tra passato e presente (Schwartz 2010; Tannenbaum 2005).

Lo studio del contesto illustrato rientra nel campo di ricerca della *Family Language Policy*, definita come una pianificazione linguistica tanto esplicita quanto implicita, strutturata e implementata tra i membri di una famiglia all'interno dei domini domestici (Curdts-Christiansen 2009; King *et al.* 2008). Spolsky (2004) propone tre principali componenti di indagine:

- *language practices*: modalità abituali di selezione e uso delle varietà del repertorio nei diversi contesti quotidiani;
- *language beliefs*: sistemi di credenze e valori riguardanti le lingue e il loro uso;
- *language management*: ogni sforzo fatto o da fare al fine di modificare o influenzare le pratiche linguistiche, nonché ogni tipo di intervento sul repertorio linguistico.

Per indagare tali aspetti, uno strumento ricorrente è l'*in-depth interview*, che permette un'investigazione profonda delle interazioni e delle decisioni genitoriali riguardanti l'educazione linguistica dei figli. Il punto di vista dei genitori, però, non basta. Altri agenti giocano un ruolo altrettanto importante: da una parte, i figli – che non sono solo partecipanti passivi di credenze, scelte e strategie linguistiche parentali, bensì possiedono una propria agentività altrettanto influente nei processi, ad esempio, di mantenimento o perdita della HL (Curdts-Christiansen & Sun 2022; Smith-Christmas 2020; Tuominen 1999); dall'altra, gli educatori – il cui compito è di contribuire nella cooperazione educativa, insieme ai genitori, offrendo agli allievi tanto un arricchimento linguistico e culturale, quanto opportunità future. Non a caso, nello studio della FLP è sempre più auspicata l'analisi della rete sociale, per ottenere un quadro più completo del campo di ricerca e dei fenomeni linguistici e non (identitari, emotivi, ideologici) ad esso legati (Curdts-Christiansen 2022; Lanza & Svendsen 2007; Palviainen 2020; Schwartz & Verschik 2013).

2.2 *Gli Heritage Speakers e le loro lingue*

Tra i principali contesti di indagine della FLP, vi è quello degli HS, cioè parlanti di *heritage languages*. Il crescente interesse nei confronti di questo fenomeno linguistico e socioculturale, riconosciuto nel tempo anche fuori dal continente nordamericano in cui sono nati i primi studi, deriva dalla compresenza di un numero sempre maggiore di cittadini con diverse lingue d'uso quotidiano in uno stesso contesto sociale.

Provando a sintetizzare i molteplici aspetti individuati dai diversi studi (es. Benmamoun *et al.* 2013; Boon & Polinsky 2014; Montrul 2010; 2012; Polinsky 2018; Valdés 2001), definiamo la HL come lingua parlata da individui, famiglie o gruppi (generalmente immigrati in un dato Paese ospite) che sia diversa – in termini di parlanti, prestigio e appoggio politico – dalla lingua dominante della società nel Paese di residenza. Per quanto riguarda gli HS, un aspetto comune è dato dalla loro particolare forma di bilinguismo. Possiamo definirli, infatti, come dei bilingui sequenziali precoci, cresciuti acquisendo sia la HL (loro L1, in termini cronologici)

sia la lingua societaria (loro L2, in termini cronologici), per i quali, a un certo punto dell'infanzia (in genere durante l'età di prima scolarizzazione), quella che era la loro L2 comincia a diventare la lingua primaria, mentre la HL tende a indebolirsi sempre di più. Questa situazione si verifica tipicamente con le cosiddette 'seconde generazioni', caratterizzate da grande variabilità individuale, in ragione dei tanti fattori da considerare: dall'esposizione e acquisizione alla competenza linguistica, dal legame biografico e affettivo con le lingue ai processi di scolarizzazione. Ciò evidenzia come l'identificazione di un parlante come HS non possa essere categorica e come sia forse più appropriato parlare di un *continuum* (Valdés 2001), ai cui estremi vi siano il 'parlante nativo' (ammesso che tale modello esista) della HL e quello della lingua societaria, lungo il quale siano i soggetti stessi a trovare una possibile collocazione – anch'essa mutevole nel corso della vita (Borghetti & Li 2023).

2.3 *Le lingue cinesi in Italia*

Secondo i dati ISTAT 2023, sul totale della popolazione straniera residente in Italia (8,7%), quella proveniente dalla Repubblica Popolare Cinese è la quarta più numerosa (5,97%), dopo Romania, Albania e Marocco².

In Italia, quasi tutti i cinesi immigrati fino alla fine degli anni '80 provengono dalla provincia dello Zhejiang, area costiera sud-orientale dominata dai dialetti Wu. Fino ai primi anni '90, le tre principali aree di provenienza dallo Zhejiang erano la contea di Qingtian, la contea di Wencheng e l'entroterra della città di Wenzhou. Tra gli anni '80 e '90, sono arrivati in Italia anche i primi migranti dal Fujian, provincia costiera adiacente allo Zhejiang, dominata dai dialetti Min. Verso la fine degli anni '90, sono iniziati i flussi dalle aree nord-orientali del Liaoning, Jilin e Heilongjiang, dominate da diversi dialetti settentrionali (Ceccagno 2003).

La comune provenienza nazionale non è un elemento sufficiente a determinare un senso di appartenenza comunitaria tra i cinesi in Italia, soprattutto tra le prime generazioni il cui arrivo è antecedente ai primi anni Duemila. È possibile piuttosto individuare un senso di appartenenza a diversi gruppi subnazionali, in base alla condivisione della provenienza geo-dialettale, soprattutto sul piano lavorativo e comunitario. Quindi, nella stessa comunità cinese (già minoritaria nel tessuto sociale italiano) esiste una grande eterogeneità – anche linguistica (Ceccagno 2003). Infatti, la lingua madre della maggior parte dei cinesi della diaspora è tendenzialmente un dialetto. A questo, si affianca per necessità il *putonghua* (varietà standard), usato come lingua veicolare nei contesti formali o come lingua franca tra cinesi di diversa provenienza geo-dialettale. Il *putonghua* segnala, tra i cinesi stessi, uno status sociale più elevato, poiché solitamente appreso attraverso percorsi di studio formali. Oggi, la situazione linguistica forse sta cambiando: il *putonghua*, infatti, sembrerebbe essere più comunemente usato dai bambini (quindi dalle nuove generazioni) e sempre più diffuso anche tra i cinesi di più recente immigrazione, a discapito dei

² <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2023/>.

dialetti (Rizzuto 2022). Alcune possibili ragioni sono: la crescente diversificazione delle provenienze geo-dialettali, che richiede l'uso della varietà standard come lingua franca; l'enfasi data all'appartenenza nazionale piuttosto che alla provincia di origine nel rapporto tra emigranti e madrepatria, incentivata dalla fine degli anni '90 al fine di diffondere un sentimento patriottico tra le seconde generazioni; la diffusione e affermazione del *putonghua* a livello mondiale, in linea con lo sviluppo economico del Paese (Rizzuto 2022). Non a caso, Arcodia e Basciano (2020) parlano, per questi locutori, di un repertorio che varia a seconda della generazione e del percorso formativo.

3. *Lo studio*

3.1 *Il contesto*

La ricerca si è svolta in due istituti scolastici, situati nei quartieri Navile e San Donato-San Vitale di Bologna³.

Nel definire il contesto di ricerca, è stata rilevante l'emergenza sanitaria Covid-19. La ricerca è stata condotta nel periodo aprile-maggio 2022, che prevedeva ancora misure di sicurezza negli ambienti scolastici. Ciò ha avuto un impatto non solo nel *modus operandi* della ricerca, ma anche nella vita dei bambini. Per i partecipanti allo studio, i due anni precedenti hanno infatti coinciso con due momenti fondamentali del loro sviluppo: per alcuni, il passaggio dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia al primo della scuola primaria; per altri, il passaggio dal primo al secondo anno della primaria. Dalle interviste, è emerso che i lunghi periodi di assenza fisica da scuola, le lezioni a distanza e i rientri intermittenti in aula hanno inciso su molti aspetti del loro sviluppo linguistico: la possibilità di interazione con coetanei e figure extra-familiari, l'esercizio delle diverse lingue in diversi contesti, la capacità cognitiva di distinguere i contesti in cui selezionare il codice da usare, la fiducia nelle proprie capacità espressive, la spontaneità comunicativa.

3.2 *I partecipanti*

Bambini

La selezione si è basata sui seguenti requisiti socio-biografici: avere entrambi i genitori cinesi e aver trascorso continuativamente la maggior parte della propria vita in Italia. La tabella 1 presenta i dati raccolti incrociando le risposte di bambini, genitori e docenti. Gli pseudonimi riflettono la presenza di un nome cinese o italiano all'anagrafe.

³ Al 31 dicembre 2021, la popolazione straniera della Bolognina (quartiere Navile) ammontava al 25,74% della popolazione residente totale del rione, la seconda percentuale più alta tra tutte le zone della città, dopo quella del quartiere San Donato (26,14%) [<http://www.inumeridibolognametropolitana.it/dati-statistici/popolazione-residente-quartiere-zona-e-area-statistica-al-31-dicembre>].

Tabella 1 – *Dati biografici dei bambini*

<i>Bambino/a</i>	<i>Anno - luogo di nascita</i>	<i>Asilo nido</i>	<i>Scuola dell'infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola di cinese</i>	<i>Lingue usate in famiglia</i>
Zhen	2015 - Bologna	No	1° anno: no; 2° anno: pochi mesi; 3° anno: no (causa Covid-19)	Classe I	Non ancora, ma intenzione	Dialetto (competenza passiva); <i>putonghua</i> (competenza attiva)
Arianna	2015 - Bologna	?	Sì, 3 anni	Classe I	?	Cinese (varietà non specificata); italiano
Yang	2014 - Bologna	No	Sì, 3 anni	Classe II	Sì, da poco	Putonghua
An	2014 - Bologna	No	1°-2° anno: sì; 3° anno: poco (causa Covid-19)	Classe II	Non ancora, ma intenzione	Dialetto (competenza passiva); <i>putonghua</i> (competenza attiva)
Ju	2014 - Bologna	No	Sì, per pochi mesi (motivi di salute)	Classe II	Sì, da un anno	Putonghua
Shu	2014 - Bologna	No	1° anno: Cina; 2°-3° anno: Italia	Classe II	Non ancora, ma intenzione	Dialetto (competenza passiva); <i>putonghua</i> (competenza attiva)
Aurora	2014 - Prato	No	Sì, 3 anni	Classe II	No	Putonghua

Genitori

Per ogni bambino è stato coinvolto un solo genitore. Cinque hanno dato immediata disponibilità; una madre ha mostrato un'iniziale resistenza poiché considerava la propria esperienza (di studio e di vita) troppo povera per essere utile alla ricerca; la famiglia di Arianna non ha mai risposto (per questo, i dati sono incompleti e le info riportate, reperite da archivi scolastici, sono di entrambi i genitori per fornire un quadro quanto più ampio possibile). La tabella 2 presenta i dati biografici, trattati in forma pseudonimizzata.

Tabella 2 – *Dati biografici dei genitori*

<i>Genitore (figlio)</i>	<i>Anno - luogo di nascita</i>	<i>Arrivo in Italia</i>	<i>Corsi di italiano</i>	<i>Lingua usata con figlio/a</i>
Wu (madre di Zhen)	1984 - Zhejiang	2010	Sì, per poco all'arrivo	Dialetto (principalmente); putonghua

<i>Genitore (figlio)</i>	<i>Anno - luogo di nascita</i>	<i>Arrivo in Italia</i>	<i>Corsi di italiano</i>	<i>Lingua usata con figlio/a</i>
Madre; Padre (di Arianna)	1983 - Zhejiang; 1977 - Zhejiang	2008; 1996	?	Cinese (varietà non specificata); cinese e italiano
Chen (madre di Yang)	1989 - Fujian	2012	No, mai	Putonghua
Qin (madre di An)	1987 - Qingtian (Zhejiang)	2003	Sì, all'arrivo, qualche anno di scuola secondaria	Putonghua
Zhu (madre di Ju)	1995 - Qingtian (Zhejiang)	2010	Sì, all'arrivo, qualche anno di scuola secondaria	Putonghua
Huang (madre di Shu)	1981 - Qingtian (Zhejiang)	2008	No, mai	Dialetto; <i>putonghua</i> (principalmente)
Zhen (padre di Aurora)	1978 - Wenzhou (Zhejiang)	2012	No, mai	Putonghua

Agenti scolastici

Per i docenti, l'unico requisito era di avere un rapporto continuativo con l'alunno, così da conoscerne i comportamenti abituali in classe e la famiglia. Hanno partecipato sette docenti, uno per ogni bambino.

Sono stati coinvolti anche i due dirigenti (che hanno fatto riferimento al contesto generale dei loro istituti), al fine di ottenere un ulteriore punto di vista sulle politiche educative, in contesti fortemente multiculturali, da parte di chi ha l'onere gestionale dell'ambiente scolastico.

3.3 Le domande di ricerca e gli obiettivi

Tre domande di ricerca hanno guidato lo studio: la prima riguardante gli usi e le percezioni dei bambini nei confronti del proprio repertorio plurilingue; la seconda e la terza riguardanti gli atteggiamenti, le percezioni e le credenze linguistiche dei genitori, da una parte, e degli agenti scolastici, dall'altra, nei confronti del plurilinguismo dei bambini.

Attraverso il confronto dei dati, l'obiettivo era duplice: raccogliere informazioni sociolinguistiche potenzialmente utili per ricerche future sul contesto migratorio in Italia (ancora poco esplorato per alcune provenienze e lingue), e implementare (per quanto possibile) la collaborazione tra scuola e comunità.

3.4 Il metodo di ricerca e l'analisi dei dati

Lo studio è stato condotto tramite interviste semi-strutturate e ha coinvolto una rete di agenti appartenenti a diverse categorie sociali. Tale scelta si è basata sulla *Social Network Theory* (Borgatti & Ofem 2010), secondo cui l'indagine delle relazioni tra agenti è centrale nella ricerca sociale, perché l'ambiente in cui si inserisce l'entità in esame si concettualizza attraverso la presenza di altre entità e delle relazioni tra esse.

Il protocollo è stato creato *ad hoc*. Per le quattro categorie di partecipanti (bambini, genitori, docenti e dirigenti), sono stati realizzati quattro diversi test di intervista dall'architettura comune, basata sulle tre componenti di indagine della FLP: pratiche, credenze e pianificazioni linguistiche (§ 2.1). Le tre componenti sono state adattate a ogni categoria, attraverso domande diverse ma coerenti⁴. Diversi per ogni categoria sono stati anche la durata, il luogo e la lingua delle interviste. Potendo usare entrambe le lingue di interesse, infatti, è stato possibile condividere con tutti gli intervistati un momento di scambio senza ostacoli linguistici. Presumibilmente, ciò ha influenzato l'approccio nei confronti dell'intervistatrice e dei contenuti discussi.

Le interviste sono state trascritte manualmente: questa prima fase ha permesso di individuare dei temi comuni, *in primis*, ai membri della stessa categoria e poi, trasversalmente, alle quattro categorie. Successivamente, le trascrizioni sono state sottoposte al software di analisi tematica dei contenuti NVivo. Seguendo la *Grounded Theory*, sono state individuate categorie concettuali a partire dai dati, sulla cui base sono state ordinate porzioni di testo, rendendo il corpus di più facile consultazione.

4. I risultati

Sono stati individuati tre macro-gruppi di risultati: i primi due riguardanti i bambini e le famiglie e, rispettivamente, il loro rapporto con il cinese e l'italiano (§ 4.1; § 4.2); il terzo riguardante il rapporto tra scuola e famiglia, e il valore del plurilinguismo tra presente e futuro (§ 4.3).

4.1 I bambini e il rapporto con le lingue del proprio repertorio

Dai dati raccolti, si osserva una netta prevalenza e preferenza d'uso del *putonghua*. Innanzitutto, una dimostrazione può esserne la scelta per condurre l'intervista: appurata la possibilità di comunicare con l'intervistatrice in tale varietà, tutti l'hanno spontaneamente adottata (talvolta con sporadici episodi di commutazione di codice verso l'italiano). Inoltre, nel descrivere la propria giornata linguistica, pur non esprimendo una

⁴ A titolo di esempio: per le pratiche linguistiche, è stato chiesto ai bambini di descrivere la propria giornata linguistica (es. "Chi ti sveglia la mattina? Cosa ti dice per svegliarti?"); ai genitori, le lingue usate con i figli in contesti famigliari ed extra-famigliari e con diversi interlocutori; ai docenti, il comportamento degli alunni nei confronti della lingua di famiglia (es. "Ha mai provato a usarla a scuola?") e dell'italiano nel contesto scolastico; ai dirigenti, le modalità di accoglienza e inserimento degli alunni di origine straniera e una riflessione sul rapporto con le loro famiglie. Per ragioni di spazio, non è stato possibile includere qui i testi completi delle interviste. Tuttavia, sono disponibili contattando direttamente l'autrice.

preferenza esplicita verso il *putonghua*, i partecipanti ne dichiarano la prevalenza d'uso. Non solo, c'è chi spiega le ragioni di certe scelte, dimostrando una consapevolezza della divisione dei contesti d'uso: da una parte, la famiglia, in cui si parla cinese; dall'altra, la scuola, in cui non c'è alternativa all'italiano. Dalle loro parole può anche emergere un posizionamento identitario in relazione alla lingua, come mostra l'esempio (1):

- (1) I: 你有没有去中文学校?
Frequenti la scuola di cinese?
AURORA: 没有
No
I: 再说你的中文已经很好, 是不是?
Anche perché il tuo cinese è già molto buono, vero?
AURORA: 我本来就是中国人! 中文本来就很好!
Di fatto io sono cinese! Per forza il mio cinese è molto buono!

Il *putonghua*, però, non è la sola varietà conosciuta, e l'esistenza di altre varietà è associata da tre bambini al membro della famiglia che le usa (es. 'la lingua del papà'), come nell'esempio (2):

- (2) JU: 还有青田话
Anche *qingtianhua*
I: 哦! 青田话也会说吗?
Ah! Sai parlare anche *qingtianhua*?
JU: 一点点。还有我爸爸的语言
Un po'. Poi c'è anche la lingua del papà
I: 是什么语言?
Che lingua è?
JU: 那个不知道, 不知道怎么说那个语言
Non lo so, non so come si chiama

Nei confronti della lingua societaria, invece, dalle parole di quattro bambini emergono sentimenti distaccati o conflittuali. Nell'estratto (3), l'italiano è descritto (in italiano!) in chiave strumentale, cioè come mezzo di comunicazione per farsi comprendere a scuola, essendo un ambiente in cui è l'unica lingua utilizzabile:

- (3) I: 在学校的时候, 你还说中文吗?
Anche a scuola parli cinese?
SHU: 说意大利语
Parlo italiano
I: 为什么?
Perché?
SHU: Perché è solo italiano, allora io deve parlare italiano!

Nel caso in (4), dalla stessa intervista, la lingua diventa un limite nella comunicazione e, dunque, nei rapporti interpersonali:

- (4) I: 你喜欢跟同学们一起玩儿吗? 你们一般玩儿什么游戏?
Ti piace giocare con i tuoi compagni di classe?
A cosa giocate, di solito?

SHU:

一般我也不知道他们在玩儿什么游戏，
因为意大利语吧，我听不懂吧有一些
Non so a cosa giocano, perché parlano in italiano
e io alcune cose non le capisco

In altre interviste, il rapporto conflittuale è motivato anche da altri fattori, quali il giudizio altrui e l'incapacità di portare a termine compiti scolastici. Come conseguenza, emerge un distacco emotivo nei confronti dell'italiano rispetto al cinese, che è forse anche fattore d'influenza nelle difficoltà nella lingua di scolarizzazione, nonostante l'età e il bilinguismo sequenziale precoce.

4.2 Le famiglie e il rapporto con il cinese e l'italiano

Con i genitori è stato volutamente usato il *putonghua*, poiché garanzia di mutua comprensione, indipendentemente dalla zona di provenienza e dalla varietà ivi parlata (§ 2.3).

Chiedendo quale lingua parlassero in casa, cinque genitori su sei hanno risposto in maniera decisa *putonghua*, pur dichiarando di conoscere il proprio dialetto. Sul valore di quest'ultimo, ci sono stati due tipi di risposte: da una parte, i suddetti cinque genitori hanno sostenuto l'inutilità della sua trasmissione, visto il limitato raggio di azione e la possibile influenza negativa sull'acquisizione della pronuncia del *putonghua* da parte dei figli; dall'altra, il sesto genitore ha sostenuto invece l'importanza della sua conoscenza e conservazione nel tempo. Appurato il fatto che tutti i partecipanti usano la lingua di famiglia (e non l'italiano) con i figli, l'impiego di una varietà o un'altra dipende dall'importanza data all'una o all'altra. Tuttavia, è interessante come tutti i bambini, nonostante tutto, prediligano l'uso del *putonghua* (5):

(5) I:

你们会方言吗？

Voi conoscete il dialetto?

QIN:

我和我老公会方言。我们家里，爸爸妈妈都会。
AN能听懂，但是她不愿意说。因为看电视啊，
她接触的都是普通话，所以不愿意说

Io e mio marito sì, e anche i nostri genitori. An lo capisce,
ma non lo vuole parlare, perché, ad esempio alla tv, entra
sempre in contatto con il *putonghua*, perciò non vuole
usare il dialetto

Questa madre, ad esempio, spiega che tale predilezione è dovuta, a suo parere, alla maggiore esposizione della figlia a input in *putonghua*. Sebbene l'input in dialetto esista, forse non basta a renderlo così interessante o utile da essere usato. Al contrario, il *putonghua* è scelto come mezzo di espressione. A questo punto, una domanda sorge spontanea: le scelte linguistiche famigliari sono le sole a influenzare gli usi linguistici del bambino? Sembrerebbe di no: esistono altri fattori, tra cui i mass media, sempre più accessibili tramite internet e i dispositivi mobili.

Il rapporto con l'italiano, ancora una volta, non è una questione semplice da affrontare (6; 7):

- (6) HUANG: 交流很少, 一般跟老外就是普通的一点。难一点的聊不了, 语言方面会太难了
Ho poche occasioni di comunicazione con gli italiani e, quando ne ho, parliamo di temi ordinari. Di argomenti un po' più complessi non riesco a parlare, è troppo difficile da un punto di vista linguistico
- (7) CHEN: 我儿子基本上都是一个人做的。他能做的, 都是一个人做的。[...]基本上, 我们也在手机上翻译: 我们能听懂的, 就解释给他; 翻译不懂的话, 我只能叫他去找老师。我也没办法, 我也不懂意大利语!
Di solito, mio figlio fa i compiti da solo, se è capace. [...] In genere, usiamo il traduttore sul cellulare: se capiamo la traduzione, gliela spieghiamo; se non la capiamo, posso solo dirgli di chiedere al docente. Non conoscendo l'italiano, non ho alternativa!

Come in questi esempi, da tutte le interviste emerge una comune auto-percezione di scarsa competenza, che comporta sia una difficoltà d'interazione sociale, sia una difficoltà nel supporto linguistico ai figli.

4.3 *Tra scuola e famiglia, tra presente e futuro*

Quando la comunicazione è faticosa, l'instaurarsi di un rapporto si complica. Nel caso di questo studio, le incomprensioni tra famiglia e scuola sono primariamente linguistiche e alimentano i luoghi comuni, difficili da sradicare senza un confronto diretto tra le parti. L'esempio (8) mostra un aspetto ricorrente, riguardante il grado di partecipazione delle famiglie cinesi nella società italiana in cui vivono. Una maggiore apertura è ciò che i docenti vorrebbero per controbilanciare quella che è, invece, la 'chiusura' che ritengono caratterizzare le famiglie cinesi in generale:

- (8) Docente di AURORA:
Io ho avuto tanti bambini cinesi, ma rimanevano sempre molto chiusi nel loro mondo. Non hanno mai partecipato. Quella cinese, in genere, per la mia esperienza (poi potrei sbagliarmi), è sempre stata un'etnia chiusa e poco collaborativa, anche con la scuola

È interessante come questo tema sia stato sollevato spontaneamente, esprimendo simili punti di vista, da tutti i docenti partecipanti, sei dei quali hanno anche usato gli stessi termini (es. 'chiusura') nel descrivere i soggetti interessati.

La difficoltà di comunicazione rende difficile anche l'instaurarsi di un rapporto collaborativo tra scuola e famiglia. I pareri sull'importanza della corresponsabilità educativa si rivelano essere, infatti, diversi tra le due categorie. Ad esempio, su chi debba essere di aiuto a chi, linguisticamente parlando, in famiglia, due genitori ritengono che debbano essere i figli a studiare bene l'italiano per aiutarli; due docenti sostengono, invece, il contrario, soprattutto con bambini in età di prima scolarizzazione. Inoltre, se tutti i docenti ritengono il rapporto tra scuola e famiglia fondamentale per

supportare il bambino nella crescita, i genitori non esprimono riflessioni esplicite al riguardo, bensì solo una cieca fiducia nei confronti dell'operato dei docenti, dettata dall'impossibilità di una più profonda inter-comprensione linguistica.

Sul valore del plurilinguismo tra presente e futuro, i genitori ritengono importante il plurilinguismo dei figli per ragioni per lo più utilitaristiche e contingenti: offrire loro un'istruzione in *putonghua*, non solo per comunicare con la famiglia, ma anche per un possibile futuro in Cina; al contempo, imparare bene l'italiano per affrontare la vita attuale in Italia. In particolare, per tre genitori, mentre per il *putonghua* sanno di poter offrire ai figli un supporto domestico, per l'italiano confidano nel fatto che prima o poi, vivendo in Italia, ne acquisiranno piene competenze.

Anche dal punto di vista degli agenti scolastici, il plurilinguismo degli studenti è importante. Secondo tutti gli intervistati, da una parte, il mantenimento della lingua di famiglia – fondamentale per non perdere il legame con le proprie origini – dovrebbe essere sostenuto non solo a casa ma anche a scuola, tramite attività e momenti dedicati. Dall'altra, l'apprendimento della lingua di scolarizzazione è indispensabile per la vita quotidiana di oggi e di domani, e dovrebbe essere maggiormente valorizzata da parte della famiglia (frequentando ad esempio anche ambienti sociali e attività extra-scolastiche), oltre che dalla scuola. A tal proposito, si ritiene che l'insegnamento dell'italiano L2 non sia ancora sufficientemente implementato nelle scuole e debba essere migliorato (in termini di ore e personale formato) e offerto non solo ai bambini ma anche ai genitori, per favorire proprio quelle occasioni di partecipazione alla vita extra-scolastica ed extra-famigliare che gli agenti scolastici auspicano, poiché fondamentali anche per l'apprendimento linguistico.

5. Conclusioni

Questo studio nasce come tentativo di rispondere agli interrogativi (§ 3.3) sorti all'interno di scuole primarie estremamente eterogenee in quanto a provenienze, repertori linguistici e competenze linguistiche. In tale contesto, si è scelto di circoscrivere l'indagine agli studenti di origine cinese. La ricerca si è strutturata considerando il ruolo della rete sociale intorno al nodo di riferimento (il bambino) e coinvolgendone, quindi, i principali agenti: i genitori per il dominio familiare; docenti e dirigenti per il dominio scolastico.

I risultati esposti rappresentano un compendio (non esaustivo) di quanto emerso dai contenuti delle interviste, che conduce alle seguenti riflessioni conclusive: grazie agli scambi con i partecipanti e i diversi punti di vista raccolti, si è potuto osservare come la componente linguistica giochi un ruolo fondamentale, in un contesto migratorio, nella percezione che il parlante ha di sé e della propria partecipazione sociale. La carenza di competenze nella lingua dominante, infatti, comporta difficoltà di comunicazione tali da influenzare il rapporto interpersonale e quello con se stessi.

Riguardo al rapporto interpersonale, famiglie e scuole sono spesso separate da un muro di incomunicabilità che ostacola la mutua comprensione. Per i genitori, ciò si ri-

flette anche nella difficoltà di dare un adeguato supporto ai figli nelle fasi più sensibili della loro formazione linguistica e sociale.

Riguardo al rapporto con se stessi, sia nei genitori che nei figli, la carenza di competenze nella lingua della società porta a un distacco emotivo da essa e dal Paese di residenza. Inoltre, in entrambi, emerge una conflittualità identitaria, dovuta alla compresenza non equilibrata delle due lingue e comunità all'interno della propria vita. Ciò disincentiva la partecipazione alla vita sociale italiana; allo stesso tempo, però, né genitori né figli riescono a vivere la vita sociale cinese cui si sentono idealmente più legati, poiché fisicamente lontani.

Nel complesso, i risultati sono strettamente legati alle esperienze delle singole individualità coinvolte e, pertanto, non sono generalizzabili. Tuttavia, evidenziano due aspetti rilevanti da considerare in simili indagini future sull'ancora poco esplorato contesto migratorio in Italia. Da una parte, dall'opportunità di confronto offerta a scuole e famiglie attraverso gli incontri con la ricercatrice, è emerso come una mediazione non episodica (non solo linguistica, ma anche relazionale) sia auspicata da entrambe le parti. Dall'altra, dal punto di vista della metodologia di ricerca, si è confermata l'importanza della rete sociale nell'indagine sociolinguistica.

Bibliografia

- Arcodia, Giorgio F. & Basciano, Bianca. 2020. Il cinese. In Fiorentini, Ilaria & Gianollo, Chiara & Grandi, Nicola (a cura di), *La classe plurilingue*, 159-174. Bologna: Bononia University Press.
- Benmamoun, Elabbas & Montrul, Silvina & Polinsky, Maria. 2013. Heritage language and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical linguistics* 39(3-4). 129-181.
- Boon, Erin & Polinsky, Maria. 2014. From silence to voice: Empowering heritage language speakers in the 21st century. *Informes del Observatorio / Observatorio's Reports* 2(06).
- Borgatti, Stephen P. & Ofem, Brandon. 2010. Social network theory and analysis. *Social network theory and educational change*. 17-29.
- Borghetti, Claudia & Li, Cristina. 2023. 'Qual è la mia lingua materna? Dipende...' Il plurilinguismo dinamico degli *heritage speakers* di cinese in Italia. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* (1). 55-83.
- Ceccagno, Antonella. 2003. Lingue e dialetti dei cinesi della diaspora. I cinesi di prima generazione a Prato. Firenze-Milano: Giunti Editore.
- Curdts-Christiansen, Xiao Lan. 2009. Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language policy* 8. 351-375.
- Curdts-Christiansen, Xiao Lan & Huang, Jing. 2020. Factors influencing family language policy. In Schalley, Andrea & Eisenclas, Susana (a cura di), *Handbook of social and affective factors in home language maintenance and development*, 174-193. De Gruyter Mouton.
- Curdts-Christiansen, Xiao Lan. 2022. Family language policy and school language policy: Can the twain meet? *International journal of multilingualism* 19(3). 466-475.

- Curdt-Christiansen, Xiao Lan & Sun, Baoqi. 2022. Establishing and maintaining a multilingual family language policy. In Stavans, Anat & Jessner, Ulrike (a cura di), *The Cambridge handbook of childhood multilingualism*, 257-277. Cambridge University Press.
- Fishman, Joshua A. 1965. Who speaks what language to whom and when?. *La linguistique* 2. 67-88 – riprodotto in Li, Wei. 2000. *The bilingualism reader*, 89-106. New York: Routledge.
- Iannàccaro, Gabriele & Dell'Aquila, Vittorio. 2004. *La pianificazione linguistica: lingue, società e istituzioni*. Roma: Carocci.
- King, Kendall A. & Fogle, Lyn & Logan-Terry, Aubrey. 2008. Family language policy. *Language and linguistics compass* 2(5). 907-922.
- Lanza, Elizabeth & Svendsen, Bente Ailin. 2007. Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity. *International journal of bilingualism* 11(3). 275-300.
- Montrul, Silvina. 2010. Current issues in heritage language acquisition. *Annual review of applied linguistics* 30. 3-23.
- Montrul, Silvina. 2012. Is the heritage language like a second language?. *Eurosla yearbook* 12(1). 1-29.
- Palviainen, Asa. 2020. Future prospects and visions for family language policy research. In Schalley, Andrea & Eisenclas, Susana (a cura di), *Handbook of home language maintenance and development: Social and affective factors*, 236-254. Berlin-Boston: De Gruyter Mouton.
- Polinsky, Maria. 2018. *Heritage languages and their speakers*. Cambridge University Press.
- Rizzuto, Giuseppe. 2022. Lingue e identità: uno studio basato sui migranti cinesi a Palermo. *InVerbis* 12(1). 57-75.
- Schwartz, Mila. 2010. Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied linguistics review* 1(1). 171-192.
- Schwartz, Mila & Verschik, Anna. 2013. Achieving success in family language policy: Parents, children and educators in interaction. In Schwartz, Mila & Verschik, Anna (a cura di), *Successful family language policy*, 1-20. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Smith-Christmas, Cassie. 2020. Child agency and home language maintenance. In Schalley, Andrea & Eisenclas, Susana (a cura di), *Handbook of home language maintenance and development: Social and affective factors*, 218-235. Berlin-Boston: De Gruyter Mouton.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard. 2012. Family language policy – the critical domain. *Journal of multilingual and multicultural development* 33(1). 3-11.
- Tannenbaum, Michal. 2005. Viewing family relations through a linguistic lens: Symbolic aspects of language maintenance in immigrant families. *The journal of family communication* 5(3). 229-252.
- Tuominen, Anne. 1999. Who decides the home language? A look at multilingual families. *International journal of the sociology of language* 140. 59-76.
- Valdés, Guadalupe. 2001. Heritage language students: Profiles and possibilities. In Peyton, Joy K. & Ranard, Donald A. & McGinnis, Scott (a cura di), *Heritage language in America: Preserving a national resource*, 37-77. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics.

La scuola e gli “altri nomi”: gli antroponimi di retaggio etnico nella prospettiva di chi insegna e di chi impara

Abstract

In Italy, the number of people with names from ‘other languages’ is gradually increasing. The presence of these names has sometimes been considered problematic for the management of classroom interaction. A questionnaire was used to collect the opinions of teachers and students on this point. It emerges that some teachers are aware of the issue and pay attention to it, while students are mostly indifferent to how their names are pronounced, even in the case of pronunciation errors, which are generally not considered to be forms of racism.

1. Introduzione

L’immigrazione policentrica che negli ultimi decenni ha interessato l’Italia ha comportato un incremento tanto del numero di residenti dal repertorio plurilingue, quanto della diversità sociolinguistica nel territorio. Una delle manifestazioni più evidenti di questo fenomeno è rappresentato dalla diffusione e nell’uso linguistico di antroponimi non già storicamente attestati nei registri italiani. Questo avvenimento – talvolta considerato dalla linguistica generale (cfr. Caffarelli 2015) – non può essere trascurato dagli studi di linguistica applicata, in particolare se ne si considera la pervasività nel sistema educativo di istruzione e di formazione tutto, dove “torna ad aumentare il numero di presenze di alunni di origine migratoria” (Ministero dell’istruzione e del merito 2023a). Infatti, la classe di parola cui gli antroponimi sono riconducibili – storicamente poco considerata dalla linguistica applicata e acquisizionale perché, soprattutto nel caso dei prenomi, ritenuta costituita da elementi dal basso carico cognitivo per chi li debba apprendere e usare (Klassen 2022) – può in realtà includere elementi di difficile gestione nel parlato da parte di adulti non-nativi. Ciò vale soprattutto con riferimento al piano della pronuncia, qualora le unità fonetiche o le strutture fonologiche che caratterizzino gli antroponimi non siano assimilabili a quelli di lingue o parole già nel repertorio di chi articola, dunque possano finire con l’essere rese in maniera differente da quanto richiesto e atteso da chi l’antroponimo porti.

Spesso in anni recenti le rese con accento non nativo (così come la sostituzione arbitraria da parte dei chiamanti) di antroponimi riconducibili ad “altre lingue” sono state trattate – tanto nei rotocalchi (es.: Moro 2021), quanto nella letteratura

¹ Libera Università di Bolzano.

scientifica di orientamento pedagogico (Kohli & Solórzano 2012) – come forme di microrazzismo, ovvero come atteggiamenti discriminatori costituiti da commenti verbali diretti a membri di minoranze etniche (Sue & Spanierman 2020) basati su stereotipi e con effetti negativi di lunga durata sul titolare dell’antroponimo. Apparentemente, e la cosa colpisce, in questi contributi la riconduzione alla categoria del microrazzismo è stata operata indipendentemente dal fatto che gli usi devianti dal modello inteso dal nativo fossero intenzionali o meno, per esempio in questo secondo caso perché dovuti a fenomeni di interferenza innescati da lacune di competenza nella lingua dell’antroponimo.

Diversamente, indagini di marca linguistica altrettanto recenti basate sulla rilevazione delle opinioni di portatori di onomastici riconducibili ad “altre lingue” riferiscono che, sebbene frequenti, le rese non native di antroponimi di retaggio familiare o etnico vengono percepite come inappropriate solo da una parte dei titolari del nome stesso. Per esempio, Zhang & Noels (2021) riferiscono che la metà del campione di studenti di università canadesi da loro considerato ritiene accettabili “for reasons of efficiency” la pronuncia non nativa dei loro prenomi. Lo stesso è stato confermato da Tomasoni (2021) che invece ha svolto una ricerca pilota tra membri – studenti universitari e non – della comunità arabofona marocchina residenti in Italia (settentrionale).

2. Domande di ricerca

Stanti i diversi risultati delle indagini di marca pedagogica e di quelle di marca linguistica, e vista la rilevanza della tematica per la gestione dell’interazione e delle relazioni in classi plurilingui e pluriculturali nei diversi sistemi educativi di istruzione e di formazione (cfr. anche Bosch 2023), scopo di questo contributo è riferire i primi risultati di un’indagine ancora in corso che ha coinvolto tanto docenti quanto discenti attivi in scuole italiane in Italia, al fine di verificare:

- a. se i primi percepiscano gli antroponimi da “altre lingue” come un problema per la gestione in classe;
- b. se i secondi – qualora abbiano antroponimi personali da “altre lingue” – si percepiscano discriminati dai docenti o dai pari in conseguenza dei prenomi che portano, indipendentemente dalle motivazioni linguistiche, culturali, etiche o estetiche che abbiano indotto i genitori ad attribuire loro quei nomi.

3. Metodologia

L’indagine è stata svolta ricorrendo a un questionario digitale elaborato e distribuito ricorrendo alla piattaforma *SoSci Survey* (Leiner 2024). Il questionario – reso disponibile in tre lingue (italiano, lingua di redazione; inglese e tedesco, lingue di traduzione), così da ampliare la platea dei potenziali rispondenti, lasciati liberi di scegliere in quale codice ricevere i quesiti e in quale rispondere loro – includeva 29 domande, tanto a risposta aperta ($n_{\max} = 8$), quanto a risposta chiusa ($n_{\max}$

= 21); tanto a risposta obbligatoria ($n \max = 28$), quanto a risposta facoltativa ($n = 1$); tanto a risposta scritta ($n \max = 27$), quanto a risposta parlata² ($n = 2$). L'organizzazione dinamica del questionario, e in particolare l'attivazione di alcune domande solo in funzione di specifiche risposte a domande precedenti, ha fatto sì che non tutti i partecipanti rispondessero a ognuna delle 29 domande approntate.

In quanto a tematiche, le domande hanno permesso di rilevare:

- alcuni dati sociolinguistici sui rispondenti, es.: età, luogo di nascita e residenza, esperienza scolastica, professione (limitatamente all'essere, o essere stati, docenti o discenti), repertorio linguistico;
- il prenome, sia nella forma scritta, che in quella parlata e, nel secondo caso, tanto nella forma attesa da chi lo porta, quanto in quelle devianti eventualmente esperite da chi lo porta;
- per i soli docenti, come gestiscano prenomi da “altre lingue” che incontrino durante l'appello nominale;
- per i discenti con antroponimo da “altre lingue”, come percepiscano la gestione del loro prenome da parte dei docenti e dei pari durante le attività scolastiche.

Il questionario, sottoposto alla preventiva approvazione del Responsabile della Protezione dei Dati della Libera Università di Bolzano, è stato reso accessibile dalla pagina web <https://www.soscisurvey.de/nomi/> tra il 20 novembre 2023 e il 20 maggio 2024. Della disponibilità del questionario è stata data notizia a potenziali interessati ricorrendo tanto alla rete sociale dell'autore del contributo, quanto all'affissione e alla distribuzione del codice QR che rimandava al questionario in quanti più luoghi possibile.

I dati elicitati tramite il questionario, tutti riferiti a soggetti di maggiore età, sono stati analizzati adottando un approccio qualitativo, integrato con alcune indicazioni di massima sulla frequenza dei fenomeni nel campione considerato.

4. Dati

4.1 Rispondenti

Nel periodo di elicitazione dei dati, la pagina web del questionario ha registrato 521 accessi anonimi³, tuttavia solo 176 persone hanno poi completato la batteria di domande proposta. Si tratta di individui per lo più nati in Italia (86,9%) e residenti in Italia settentrionale (in particolare in Trentino - Alto Adige [36,9%] e in Lombardia [36,4%]), con età media di 47 anni, che si dichiarano parlanti nativi di italiano (71,6%), tedesco (10,2%), dialetto romanzo (3,4%) o, in misura minore,

² Unico tra i software gratuiti per la costruzione e distribuzione di questionari, *SoSci Survey* consente di inserire domande cui è possibile rispondere vocalmente sfruttando l'accesso al microfono e alla scheda audio dell'apparato elettronico con cui si compila il questionario.

³ Non sono stati richiesti né registrati dati che permettessero l'identificazione dei rispondenti, nemmeno quelli relativi all'indirizzo IP del dispositivo utilizzato per rispondere alle domande del questionario.

arabo, dialetto tedesco, serbo croato, francese, inglese, ladino, o spagnolo. Dei rispondenti, poco meno della metà (46,6%) ha riferito di svolgere la professione di insegnante, mentre gli altri (53,4%) hanno dichiarato di essere (stati) studenti.

4.2 Risposte dei docenti

Con riferimento alla prima delle due domande di ricerca, ovvero se i docenti percepiscano gli antroponomi da “altre lingue” come un problema per la gestione in classe, il questionario contiene due quesiti rilevanti, entrambi relativi al momento dell’appello. Tali quesiti sono stati inseriti perché l’appello costituisce un momento dell’attività di classe che inibisce l’adozione di strategie di evitamento (Tarone 1980: 429; Færch & Kasper 1983: 60), obbligando il docente a confrontarsi con gli antroponomi da “altre lingue” cui in altre situazioni dell’interazione in classe può invece sottrarsi.

La prima domanda (*Quando devi fare l'appello per un nuovo gruppo di studenti, ti prepari in anticipo o improvvisi la lettura dei nomi elencati?*) è stata inserita nel questionario per verificare indirettamente se il momento dell’appello fosse percepito da chi insegna come un’esperienza probante nell’insieme delle attività d’aula, implicitamente sottintendendo ciò dipendesse dalla presenza di nomi e cognomi di difficile pronuncia. I risultati, basati sulla scelta tra solo due possibili risposte predefinite (*Improvviso; Mi preparo*), mostrano che il 60,2% dei docenti inclusi nel campione dichiara di improvvisare, mentre il 39,8%⁴ dichiara di prepararsi. Ciò induce a supporre che chi insegna ritenga che l’appello non costituisca un’attività di classe problematica, oppure che eventuali criticità che emergessero durante la sua esecuzione possano essere risolte localmente.

La seconda domanda (*Se durante l'appello ti imbatti in un nome che non sai pronunciare, come ti comporti?*) mirava invece a verificare direttamente come chi insegna gestisca l’incontro con antroponomi che non sappia leggere, ovvero pronunciare. I risultati sono basati sulla scelta tra quattro risposte, tre delle quali predefinite e in alternativa tra loro (*Leggo il nome al meglio delle mie possibilità; Dopo aver letto il nome, chiedo alla persona che lo porta, se lo ho pronunciato correttamente; Prima di leggere il nome, chiedo alla persona che lo porta di pronunciarmelo*) e una aperta, con obbligo di inserire del testo (*Altro, specificare*). Dai dati raccolti emerge che per lo più i docenti pronunciano il nome per loro inedito, chiedendo poi a chi lo porti una conferma sulla correttezza di quanto da loro fatto. Questa strategia si rintraccia nel 60,2% dei casi (o nel 65,1% dei casi, se si considerano anche le risposte riportate in *Altro, specificare* ragionevolmente riconducibili a questa categoria). Assai meno frequente (24,1%) è la scelta di chiedere a chi porti il nome come questo vada pronunciato. Marginali sono infine tanto la scelta di leggere un nome disinteressandosi delle opinioni e reazioni della persona cui sia associato, quanto di percorrere strade alternative (7,2%) come, per esempio, lo scusarsi preventivamente anticipando che

⁴ Come osservato da uno dei revisori, pur nell’anonimato questa risposta – e dunque il valore riferito – potrebbe essere in parte inficiato da un effetto di (in)desiderabilità sociale della stessa.

non si sarà in grado di convergere sulla pronuncia attesa (rispondente 540⁵), oppure il lasciare che siano i discenti stessi a presentarsi e pronunciare il proprio nome, di fatto rinunciando ad appellarsi.

4.3 Risposte dei docenti e dei discenti

Con riferimento alla seconda domanda di ricerca, ovvero se i discenti si percepiscano discriminati in virtù del nome da “altre lingue” che portino, il questionario contiene numerose domande rilevanti, molte delle quali riservate alla porzione di informanti che avesse risposto negativamente al quesito *I tuoi insegnanti e le tue insegnanti hanno sempre pronunciato correttamente il tuo nome?* oppure al quesito *I tuoi compagni e le tue compagne hanno sempre pronunciato correttamente il tuo nome?*, vale a dire a una porzione assai ridotta pari rispettivamente al 15,9% e 10,8% del campione di rispondenti⁶.

Agli stessi rispondenti è stato poi chiesto anzitutto di specificare come i docenti o i compagni pronunciassero scorrettamente il loro nome. Dai dati riferiti, tanto in forma scritta quanto in forma parlata, risulta che gli errori sono riconducibili a fenomeni di interferenza fonetica, lessicale o ortografica dall’italiano, relativi tanto alla dimensione segmentale (per lo più con sostituzione di foni, es.: [‘monika] → [‘mɔ:nika] oppure [‘gɛrda] → [‘dʒɛrda]); quanto a quella suprasegmentale (tipicamente con diversa assegnazione dell’accento primario, es.: [a’li:da] → [‘alida]).

Inoltre, a chi avesse dichiarato di aver esperito un’errata pronuncia del proprio nome in un contesto di istruzione o formazione è stato chiesto, perché rilevante per gli obiettivi della ricerca, di ipotizzarne la ragione (*Secondo te, perché gli insegnanti e le insegnanti [oppure: i compagni e le compagne di classe] sbagliavano a pronunciare il tuo nome?*) consentendo di scegliere tra cinque risposte chiuse in alternativa tra loro, oppure di dare una risposta aperta. La tabella 1 riferisce delle risposte rilevate, calcolando i valori percentuali sul totale dei rispondenti alla domanda:

Tabella 1 – *Perché gli insegnanti [oppure: i compagni] sbagliavano a pronunciare il tuo nome?*

	<i>insegnanti</i>	<i>compagni</i>
Altro (specificare)	64,3%	52,9%
Erano pigri	3,6%	11,8%
Non potevano fare altrimenti	28,6%	17,6%
Volevano offendermi	3,6%	17,6%
Volevano integrarmi	0,0%	0,0%
Erano razzisti	0,0%	0,0%

La tabella 1 permette anzitutto di osservare che i rispondenti non hanno selezionato due delle opzioni rese disponibili, in particolare rinunciando a ipotizzare che

⁵ Nel contributo il riferimento a singoli rispondenti è fatto ricorrendo al codice numerico casuale a tre cifre associato da *Sosci Survey* a ciascun rispondente.

⁶ Inclusi quindi anche quanti si fossero dichiarati docenti, che prima di diventarlo sono stati necessariamente anche discenti.

l'errata pronuncia dei loro nomi sia riconducibile tanto alla volontà di integrarli da parte di docenti o compagni, quanto soprattutto ad atteggiamenti razzisti. Inoltre, la tab. 1 permette di osservare come la motivazione più frequentemente addotta per spiegare l'errata pronuncia dei nomi da "altre lingue" sia quella della necessità o dell'impossibilità di fare altro, per lo più stante – come risulta anche dalle numerose risposte aperte riferite alla voce *altro* (*specificare*) che è risultata essere la preferita – la presenza di foni non già nel repertorio dei parlanti, ovvero l'ignoranza delle regole di pronuncia della lingua cui il nome sia riconducibile. A testimonianza di ciò sono disponibili alcuni commenti dei rispondenti che sostengono per esempio che docenti e compagni "non riuscivano a pronunciare la 'r'" (224), oppure che "sie wussten nicht genug über die Aussprache des Deutschen"⁷ (229), o "non pronunciano il suono (kh) che in italiano non esiste e nemmeno il dittongo (ou)" (287).

Sempre a chi avesse dichiarato di aver fatto esperienza di una pronuncia errata del proprio nome è stato poi chiesto se fosse solito correggere chi la sbagliasse (*Correggevi gli insegnanti e le insegnanti* [oppure: *i compagni e le compagne di classe*] *che sbagliavano a pronunciare il tuo nome?*), che sentimento provasse (*Come ti sentivi quando i tuoi insegnanti e le tue insegnanti* [oppure: *i compagni e le compagne di classe*] *sbagliavano a pronunciare il tuo nome?*) e che emozione suscitasse l'esperienza (*Che emozione provavi quando gli insegnanti e le insegnanti* [oppure: *i compagni e le compagne di classe*] *sbagliavano a pronunciare il tuo nome?*), anche in questo caso mettendo a disposizione dei rispondenti una serie di risposte predefinite eventualmente integrabili con risposte aperte. I risultati sono riassunti nelle tabelle 2, 3 e 4 che riportano i valori percentuali sul totale dei rispondenti alla specifica domanda:

Tabella 2 – *Correggevi gli insegnanti* [oppure: *i compagni*] *che sbagliavano a pronunciare il tuo nome?*

	<i>insegnanti</i>	<i>compagni</i>
No	36,0%	22,2%
Sì, qualche volta	44,0%	44,4%
Sì, sempre	20,0%	33,3%

Con riferimento alla tabella 2 emerge che la tendenza è quella di intervenire e correggere gli interlocutori, soprattutto se compagni, perché "con loro si ha più confidenza" (287) e con l'esplicita aspettativa o finalità di risolvere gli errori: "in questo modo speravo che la prossima volta il nome fosse pronunciato bene" (177). Colpisce invece che quasi sempre dai commenti dei rispondenti emerga che la mancata correzione è conseguenza non tanto della percezione dell'irrimediabi-

⁷ "Non conoscevano a sufficienza la pronuncia del tedesco".

lità del fenomeno o del disinteresse per la questione⁸, bensì piuttosto della volontà di non attirare l'attenzione sul nome da “altre lingue” – forse percepito come potenziale elemento disgregante l'appartenenza al gruppo – e di non peggiorare la situazione già molto avvilente, come ben documentato dal rispondente 243: “Ich ein Gefühl der Machtlosigkeit hatte. Alle Mitschüler:innen lachten inkl. der Lehrer. Ich wollte es nicht schlimmer machen als es schon war”⁹.

Tabella 3 – *Come ti sentivi quando i tuoi insegnanti [oppure: i compagni] sbagliavano a pronunciare il tuo nome?*

	<i>insegnanti</i>	<i>compagni</i>
Molto male	3,6%	0,0%
Abbastanza male	21,4%	31,6%
Indifferente	39,3%	42,1%
Abbastanza bene	3,6%	5,3%
Molto bene	0,0%	5,3%
Altro (specificare)	32,1%	15,8%

La tabella 3 permette di osservare che nella maggior parte dei casi l'errata pronuncia del nome lascia indifferente chi lo porti, proprio come riferito dalle ricerche di Zhang & Noels (2021) e Tomasoni (2021), indipendentemente dal fatto che l'errore di pronuncia sia da attribuire agli insegnanti o ai compagni. Stante l'età mediamente alta del campione, è possibile ipotizzare che l'indifferenza sia la conseguenza della rassegnazione cui si giunge dopo anni di tentativi di correzione, dunque che l'indagine ripetuta o ampliata coinvolgendo un campione di informanti più giovani porterebbe a risultati diversi, come messo in evidenza anche da più di un commento: “At the beginning [I felt] angry and excluded, now indifferent” (548)¹⁰;

Ciò è confermato anche dai dati in tabella 4, da cui emerge che il sentimento più frequentemente associato all'errata pronuncia del proprio nome da parte di un docente è quello della rassegnazione, seguito nell'ordine da quello della delusione e da quello della accettazione. Quest'ultima, insieme alla rassegnazione, invece è la più ricorrente quando a sbagliare la pronuncia siano i compagni di classe.

⁸ In un solo caso viene riferito che non si interveniva a correggere i compagni perché “non era importante per me” (224) e in un altro caso – il più permissivo e originale, perché introduce una motivazione estetica –: “ich es schön finde, meinen Namen in einem anderen Akzent zu hören! Er bleibt ja immer erkenntlich” (238), traducibile in: “trovo bello ascoltare il mio nome con un accento diverso! Rimane pur sempre riconoscibile”.

⁹ “Ho provato una sensazione di impotenza. I miei compagni e le mie compagne di classe ridevano, compreso l'insegnante. Non volevo peggiorare la situazione rispetto a come già non fosse”.

¹⁰ “All'inizio [mi sentivo] arrabbiato/a ed escluso/a, ora indifferente”.

Tabella 4 – *Che emozione provavi quando gli insegnanti [oppure: i compagni] sbagliavano a pronunciare il tuo nome?*

	<i>insegnanti</i>	<i>compagni</i>
Accettazione	16,7%	19,4%
Allegria	8,3%	9,7%
Ansia	0,0%	3,2%
Attesa	0,0%	0,0%
Delusione	18,8%	9,7%
Disgusto	2,1%	3,2%
Gelosia	0,0%	0,0%
Gioia	0,0%	3,2%
Nostalgia	0,0%	0,0%
Offesa	6,3%	3,2%
Orgoglio	2,1%	3,2%
Paura	0,0%	0,0%
Perdono	0,0%	3,2%
Rabbia	4,2%	3,2%
Rassegnazione	22,9%	12,9%
Rimorso	0,0%	0,0%
Sorpresa	4,2%	6,5%
Speranza	0,0%	0,0%
Tristezza	6,3%	9,7%
Vergogna	8,3%	9,7%

Infine, stante la sporadica e spesso ascientifica letteratura sulla relazione tra nome e voti scolastici in discipline sia linguistiche che non linguistiche (Aldrin 2017), anche con riferimento a nomi riconducibili alla supposta e assai dibattuta categoria di kevinismo e chantalismo – quella per cui l’attribuzione a bambini senza retroterra migratorio di un prenome non tradizionalmente attestato in una specifica lingua caratterizzerebbe genitori dal basso status socioeconomico e si accompagnerebbe a risultati scolastici dei bambini inferiori alla media (Kube 2009) – si è chiesto se vi fosse da parte dei rispondenti la percezione che il loro nome avesse influito sui risultati scolastici (*In base alla tua esperienza, i voti e le valutazioni che hai ricevuto a scuola e/o all’università sono stati condizionati dal nome che porti?*) e nel caso in quale direzione (*Pensi che a scuola o all’università il nome che porti ti abbia fatto prendere voti...*).

L’esito della prima domanda, a risposta chiusa e con tre alternative (*no, mai; sì, qualche volta; sì, sempre*) è che per lo più i rispondenti ritengono di non essere stati discriminati in base al loro nome (81,5%). Inoltre, risulta che la minoranza che ritiene di aver ricevuto valutazioni condizionate dal nome portato, riferisce che il fenomeno non è stato sistematico (18,5%) e che ha portato per lo più a voti migliori (60% dei rispondenti).

5. *Commento ai dati*

Va premesso che i dati raccolti e riferiti sono poco numerosi e non necessariamente rappresentativi dell'intera situazione italiana, considerato anche solo che al momento della rilevazione nelle scuole pubbliche operavano oltre 600.000 docenti interagenti con oltre sette milioni di discenti (Ministero dell'istruzione e del merito 2023b), e che non si è riusciti a raccogliere dati su ben otto delle venti regioni italiane. Ciononostante, quanto disponibile permette di dare una prima e parziale risposta ai due quesiti di ricerca.

Per quanto riguarda la percezione degli antroponimi personali da "altre lingue" come problematici per la gestione in classe da parte dei docenti, risulta che in effetti si dà una qualche consapevolezza delle potenziali complicazioni derivanti dalla loro errata pronuncia, come ben testimonia anche il commento lasciato da un'insegnante al termine della compilazione del questionario: "nella mia piccola esperienza di docente ho sempre temuto il momento dell'appello come un momento in cui poter sbagliare qualcosa nel pronunciare il nome e il cognome di un alunno o un'alunna" (177). Tuttavia, dai dati raccolti emerge anche che solitamente chi insegna non mette in campo strategie preventive che minimizzino il rischio. In tal senso, per quanto chi insegna mostri di orientarsi alla forma e all'identità antroponomastica con cui chi porta il nome si identifica, emerge anche che a prevalere è il ricorso ad atti espliciti di attenuazione che precedono o seguono la pronuncia eventualmente non accettabile di nomi di "altre lingue", forse finalizzate a disinnescare eventuali contestazioni di discriminazione. Non a caso un insegnante scrive a commento che "come pronunciare i nomi di alunni e studenti inizia a diventare una questione problematica/delicata anche nel nostro paese e sensibilizzare i docenti a chiedere aiuto/conferma agli interessati sulla corretta pronuncia mi pare un atteggiamento rispettoso da introdurre come prassi didattica [sic] consolidata" (213).

Per quanto riguarda invece la percezione dei portatori di nomi "da lingue altre" i dati raccolti non confermano le ipotesi sollevate nei lavori di marca pedagogica, visto che – perlomeno dalle domande a risposta chiusa – non emergono indicazioni in tal senso. Oltre che conseguire dal diverso campione considerato, dunque dalla sociolinguistica degli informanti, ciò può risultare anche dalla diversa metodologia di elicitazione e, soprattutto, dal diverso approccio alla tematica che ha indotto a proporre, tra le motivazioni che potessero spiegare le errate pronunce, tanto quelle non linguistiche (razzismo, pigrizia, ...), quanto quelle linguistiche (di fatto: interferenza dalla L1) – che in ultima istanza risultano essere le più ricorrenti – condizionando così gli esiti.

Va tuttavia segnalato che nei commenti al questionario si rintracciano almeno due prese di posizione esplicite sul problema. La prima riferisce, presumibilmente sulla base di un'esperienza personale, che "il nome (e relativo cognome), seppur non scelto, può diventare una delle caratteristiche prese di mira da compagni di scuola che discriminano e addirittura bullizzano" (171). La seconda presa di posizione, ben più esplicita, riporta invece che:

my wife has an Arabic name that is phonetically and phonologically much easier to pronounce and shorter than the average Italian name. Some Italian people repeatedly complain to her that it would be “too difficult to pronounce and memorise”, which I believe is covert racism. It serves to remind her indirectly that she is “not Italian” although she has the nationality and for these ignorants to display their closed-mindedness when it comes to adapting to other cultures. I suggested her that next time someone says that and is himself e.g. named Francesco, she should say that that is too difficult to pronounce and she will call him ‘Fara’ instead¹¹ (219).

Inoltre, i dati confermano quanto già rilevato in altre indagini e riferito nel paragrafo precedente, ovvero che per lo più i parlanti con un prenome da altre lingue sono indifferenti alla resa errata dello stesso. Non è possibile affermare se ciò sia dovuto a un sentimento di rassegnazione, oppure se sia riconducibile alla maggiore accettazione della variabilità linguistica che caratterizza i parlanti plurilingui, tuttavia testimonia come sia importante formare i docenti, per esempio alla gestione dell’appello prevedendo turni che legittimino la presa di parola ed eventualmente interventi correttivi da parte dei titolari dei nomi; oppure all’onomastica comparata, prevedendo nei corsi di formazione sessioni dedicate all’onomastica delle “altre lingue” dove trattare anche della pronuncia dei nomi.

Infine, dai dati, e in particolare dalle risposte alla domanda aperta di commento posta al termine del questionario, risulta come gli antroponimi tutti siano importanti per i rispondenti tanto da spingerli a fare osservazioni e proposte spendibili in classe, di rilevanza anche per la didattica delle lingue. Per esempio, emerge la volontà che in classe vengano usati solo prenomi e non anche cognomi, indipendentemente dal ciclo di istruzione in cui ci si trovi. Oppure, emergono critiche ricorrenti alla tendenza – evidentemente diffusa tra i docenti (e in qualche misura anche dei pari) – di usare ipocoristici senza chiedere alcun assenso preventivo ai portatori dei nomi.

6. *Conclusione*

Il questionario si è rivelato essere uno strumento efficace per raccogliere informazioni circa gli antroponimi di retaggio etnico nella prospettiva di chi insegna e di chi impara. Tuttavia, per quanto originali, quelli riportati sono i risultati di una ricerca ancora in corso. Ciò comporta che la base di dati da cui l’analisi ha preso le mosse sia ancora incompleta e sbilanciata. Per poter trarre conclusioni davvero significative, anche alla base di analisi statistiche più pregnanti, e non interlocutorie sarà quindi necessario attendere la conclusione del campionamento, in particolare al fine di incrementare la presenza e dunque la significatività delle risposte di parlanti con prenome da ancora “altre lingue”.

¹¹ “Mia moglie ha un nome arabo che è foneticamente e fonologicamente molto più facile da pronunciare e più corto del nome italiano medio. Alcuni italiani si lamentano ripetutamente con lei che sarebbe ‘troppo difficile da pronunciare e memorizzare’, il che credo sia razzismo nascosto. Serve a ricordarle indirettamente che lei ‘non è italiana’ anche se ha la nazionalità e a questi ignoranti di mostrare la loro chiusura mentale quando si tratta di adattarsi ad altre culture. Le ho suggerito che la prossima volta che qualcuno lo dirà e si chiamerà Francesco, lei dovrà dire che è troppo difficile da pronunciare e lo chiamerà ‘Fara’”.

Ringraziamenti

Ringrazio chi ha curato e chi ha revisionato la proposta di contributo per gli utili commenti. Ogni errore rimasto è di mia sola responsabilità. La ricerca è stata elaborata nel quadro e grazie al finanziamento BW2823 Start up elargito dalla Libera Università di Bolzano.

Bibliografia

- Aldrin, Emilia. 2017. Assessing Names? Effects of Name-Based Stereotypes on Teachers' Evaluations of Pupils' Texts. *Names* 65 (1). 3-14.
- Bosch, Brandon. 2023. *Does Being Known Matter? Analyzing the Effects of Name Recognition by Instructor and Student*. Sociology Department, Faculty Publications. 814. <https://digitalcommons.unl.edu/sociologyfacpub/814>.
- Caffarelli, Enzo. 2015. *Dizionario dei cognomi dei "nuovi italiani"*. Roma: Società Editrice Romana.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele. 1983. Plans and strategies in foreign language communication. In Færch, Claus & Kasper Gabriele (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, 20-60. Harlow: Longman.
- Klassen, Kimberly. 2022. Proper name theory and implications for second language reading. *Language Teaching* 55(2). 149-155.
- Kohli, Rita & Solórzano, Daniel. 2012. Teachers, please learn our names!: racial microaggressions and the K-12 classroom. *Race Ethnicity and Education* 15(4). 441-462.
- Kube, Julia. 2009. Vornamensforschung: Fragebogenuntersuchung bei Lehrerinnen und Lehrern, ob Vorurteile bezüglich spezifischer Vornamen von Grundschulern und davon abgeleitete erwartete spezifische Persönlichkeitsmerkmale vorliegen. Tesi di laurea magistrale non pubblicata, Universität Oldenburg.
- Leiner, Dominik. 2024. *SoSci Survey* (Versione 3.5.01). <https://www.sosicisurvey.de>.
- Ministero dell'istruzione e del merito. 2023a. *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2021/2022*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/7715421/NOTIZIARIO_Stranieri_2122.pdf/2593fc66-1397-4133-9471-b76396c2eb97?version=1.1&t=1691593500475.
- Ministero dell'istruzione e del merito. 2023b. *Focus "Principali dati della scuola - Avvio Anno Scolastico 2023/2024"*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+Focus+avvio+anno+scolastico+2023-2024.pdf>.
- Moro, Elisabetta. 2021. *Eh già, pronunciare male o cambiare nomi e cognomi degli altri è l'ennesima forma di razzismo*. <https://www.cosmopolitan.com/it/lifecoach/news-attualita/a35335216/pronunciare-male-i-nomi-e-razzista/>.
- Raimondi, Gianmario. 2015. *L'onomastica*. [https://www.treccani.it/enciclopedia/l-onomastica_\(L%27Italia-e-le-sue-Regioni\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/l-onomastica_(L%27Italia-e-le-sue-Regioni)).
- Sue, Derald & Spanierman, Lisa. 2020. *Microaggressions in everyday life*. 2nd Edition. Hoboken: Wiley & Sons.
- Tarone, Elaine. 1977. Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. *TESOL* 77. 194-203.

Tomasoni, Lisa. 2021. *Antroponimi arabi: la resa da parte di italofoni*. Tesi di laurea non pubblicata. Università degli Studi di Bergamo.

Zhang, Ying & Noels, Kimberly. 2021. The Frequency and Importance of Accurate Heritage Name Pronunciation for Post-Secondary International Students in Canada. *Journal of International Students* 11(3). 608-627.

NICOLA PERUGINI¹

La macrostruttura narrativa nei bambini bilingui nel contesto scolastico italiano²

Abstract

This study investigates macrostructure in narrative production by 30 bilingual children aged 4-8, with different language pairs (Italian-Chinese, Italian-Spanish, Italian-Arabic). The children were administered a picture-based narrative task. Two measures of macrostructure competence and three measures of linguistic proficiency were extracted from the stories. Only the Arabic-speaking group showed significant differences between their narrative competence in Italian and in their family language. The macrostructural components that primarily accounted for this difference were the production of psychological terms and of the outcome of the action. The Italian-Arabic group also showed significant differences between their proficiency in Italian and their family language, with this group being dominant in Italian. Significant correlations arose between linguistic measures and macrostructural measures for the family language. No effect of linguistic proficiency was observed for macrostructure in Italian. These results suggest that minimal language skills are needed for expressing macrostructure.

1. Introduzione

Questo contributo ha come obiettivo quello di indagare la competenza narrativa nei bambini bilingui. Si è scelto di indagare la capacità dei bambini di costruire una storia ben formata (il cosiddetto livello macrostrutturale della narrazione) e di studiare il rapporto tra le lingue del repertorio individuale in relazione a questa competenza utilizzando uno strumento standardizzato (MAIN, Gagarina *et al.* 2019; vedi § 1.1.1) costituito da due serie di storie a vignette. Il lavoro è così strutturato: nella prima sezione si offre una breve panoramica sulle competenze narrative, la loro relazione con la scuola, e si presentano le domande di ricerca. La seconda sezione è dedicata alla descrizione dei metodi di raccolta e analisi dei dati e la terza all'esposizione dei risultati. Il contributo si chiude con brevi considerazioni finali e indicazioni per studi futuri.

¹ Università di Bologna.

² Questo lavoro ha beneficiato del finanziamento dell'Unione Europea – NextGenerationEU a valere sul Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – Missione 4 Istruzione e ricerca – Componente 2 Dalla ricerca all'impresa – Investimento 1.1, Avviso Prin 2022 indetto con DD N. 104 del 2/2/2022, dal titolo "Racconta - Narrative competences and literacy development between internal variation and plurilingualism", codice proposta 2022FFL8BB – CUP J53D23019410006.

1.1 *La competenza narrativa*

La competenza narrativa può essere definita come l'abilità di costruire un discorso narrativo (una storia fittizia o reale) coeso e coerente, contenente gli elementi essenziali per permettere all'ascoltatore di comprendere (Bonifacci *et al.* 2018: 2).

Lo studio di tale competenza nei bambini fornisce una finestra significativa sulle loro abilità linguistiche, cognitive e sociali. Lo svolgimento dei compiti narrativi infatti coinvolge le conoscenze del bambino sul mondo, la sua capacità di assumere la prospettiva dell'interlocutore, oltre che tutti i livelli di elaborazione linguistica (fonetica, morfologia, sintassi, lessico e testualità ecc.). I compiti narrativi inoltre riflettono l'uso quotidiano della lingua e sono perciò considerati uno strumento più ecologico rispetto ai test standardizzati per studiarla (Roch & Dicataldo 2019). Lo studio delle competenze narrative, dunque, risulta particolarmente rilevante per i bambini che padroneggiano più lingue in quanto offre un'interessante prospettiva per esplorare lo sviluppo linguistico nelle lingue del repertorio e la relazione tra esse (Roch & Dicataldo 2019).

Le competenze narrative hanno inoltre legami diretti con il successo scolastico dei bambini (Gagarina *et al.* 2016). La letteratura, infatti, ha dimostrato che tali competenze costituiscono un ponte tra il linguaggio orale e la letto-scrittura, poiché forniscono esposizione ed esperienza d'uso di unità discorsive estese, contestualizzate e coese (*ibid.*). In particolare, le abilità linguistiche al livello macrostrutturale permettono di andare oltre le caratteristiche linguo-specifiche e risultano perciò particolarmente interessanti nel caso dei bilingui (*ibid.*).

Converrà a questo punto chiarire una questione terminologica. Le produzioni narrative possono essere studiate dal punto di vista della macrostruttura o della microstruttura. Con la prima ci si occupa della valutazione delle strutture narrative di livello superiore, che si ritiene riflettano schemi cognitivi universali, e che per questo motivo sono ritenute non dipendenti da caratteristiche linguo-specifiche (Lindgren *et al.* 2023: 113). Ogni storia ben formata è cioè generalmente costituita dalle seguenti componenti (Stein & Glenn 1979):

- setting (temporale e spaziale);
- evento iniziale (che innesca la vicenda narrata);
- risposta interna (reazione psicologica del personaggio all'evento);
- tentativo di risoluzione;
- conseguenza o risultato;
- risposta interna;
- conclusione.

La competenza narrativa macrostrutturale si esprime quindi nella capacità di costruire storie ben formate, combinando insieme le diverse componenti fondamentali.

Con microstruttura invece si intendono le caratteristiche linguo-specifiche del testo narrativo ai diversi livelli di analisi linguistica (fonetica-fonologia, morfosintassi, lessico, pragmatica, testualità ecc.). Nel lavoro presentato di seguito ci si è concentrati sulla macrostruttura.

1.1.1 *Bilinguismo e competenze narrative*

Per questioni di brevità e chiarezza, e poiché gli studi sulle competenze narrative dei bambini, monolingui e bilingui, si accumulano ormai da decenni, si è deciso di limitare questa breve ricognizione della letteratura ai soli studi che hanno utilizzato lo stesso strumento di raccolta dati scelto per lo studio sotto presentato (MAIN) e con le stesse domande di ricerca.

Tali studi sulla competenza narrativa al livello macrostrutturale hanno adottato diverse prospettive: la comparazione dei bambini bilingui con i coetanei monolingui, la comparazione della competenza narrativa nelle due lingue del repertorio, il confronto fra gruppi di bilingui con caratteristiche diverse (in particolare per età di prima esposizione alla seconda lingua) e l'influenza dei fattori interni (competenza linguistica, età, fattori cognitivi ecc.) ed esterni al bambino (qualità e quantità dell'esposizione linguistica). Dal momento che lo studio presentato in questo contributo non coinvolge un gruppo di controllo monolingue e si concentra solo sulla popolazione bilingue³ di seguito non si farà riferimento a studi basati sul confronto tra bilingui e monolingui. Si guarderà invece più attentamente agli aspetti della macrostruttura che pongono particolari sfide per i bambini bilingui, agli studi che hanno come oggetto il rapporto tra le lingue del repertorio e a quelli che hanno guardato all'influenza dei fattori linguistici sulla competenza narrativa.

Nella recente revisione della letteratura condotta da Lindgren *et al.* (2023) si evidenzia come la maggior parte degli studi che hanno confrontato le performance narrative dei bambini bilingui nelle loro due lingue concluda che non ci sono differenze significative fra le lingue del repertorio (si vedano Altman *et al.* 2016; Fiani *et al.* 2022; Fichman *et al.* 2022 solo per citarne alcuni). Queste ricerche indicano infatti che la macrostruttura viene acquisita in modo universale e che le categorie macrostrutturali vengono utilizzate in modo simile nelle due lingue, facilitando così il trasferimento di questa competenza da una lingua all'altra (Gagarina *et al.* 2016). Esistono studi però che hanno trovato delle differenze nella struttura delle storie prodotte in una e nell'altra lingua. Kapalková *et al.* (2016) in uno studio che ha coinvolto bambini bilingui inglese-slovacco di 5-6 anni cresciuti in Slovacchia hanno rilevato punteggi più alti relativamente alla macrostruttura della storia narrata in slovacco di quella narrata in inglese. Lo studio di Roch *et al.* (2016) invece ha evidenziato differenze significative solo nel gruppo di bilingui inglese-italiano più giovane (5-6 anni) e non in quello più grande (6-7 anni). In entrambi gli studi sembra che questi risultati si possano spiegare facendo riferimento alla competenza linguistica generale dei partecipanti, più alta in una lingua (sempre quella maggioritaria) che nell'altra. Diversamente invece Tribushinina *et al.* (2022) hanno condotto uno studio su bambini bilingui indonesiano-olandese (5-12 anni), cresciuti in Olanda, che hanno ottenuto risultati migliori in indonesiano (lingua di famiglia) che in olandese (lingua maggioritaria). I casi sopra menzionati sembrano suggerire che i bambini mostrano migliori abilità nella lingua di prima esposizione. Lindgren e Bohnacker (2022), però, hanno coinvolto nel loro studio sulle abilità macrostrutturali bambini bilingui simultanei tedesco-svedese

³ Per una discussione sul ruolo dei parlanti nativi e del gruppo di controllo monolingue nella ricerca acquisizionale si vedano Rothman *et al.* (2023) e Guijarro-Fuentes *et al.* (2022).

cresciuti in Svezia (4-6 anni) ed esposti a entrambe le lingue a partire dalla nascita, rilevando come i partecipanti hanno ottenuto performance più basse in tedesco che in svedese. Le autrici dello studio hanno interpretato questi risultati come dovuti a una maggiore competenza nella lingua maggioritaria, che in quella di famiglia. Non solo l'età di esposizione, ma anche lo status sociale della lingua sembra poter quindi giocare un ruolo come fattore modellante la competenza narrativa. Considerati nel loro insieme, sia gli studi che hanno rilevato differenze tra le due lingue, sia quelli in cui differenze non sono emerse, resta ancora piuttosto difficile trarre conclusioni definitive. Sembra possibile che differenze nella competenza linguistica generale nelle due lingue possano portare a una differenza al livello macrostrutturale.

Visti questi risultati, alcuni studi hanno cercato di capire quali siano le componenti della struttura narrativa che meglio differenziano le performance nelle due lingue. Il MAIN⁴ comprende due tipi di componenti: fattuali e inferibili. Le prime sono direttamente rappresentate nella vignetta e sono quindi più semplici da concepire e produrre (es. tentativo e risultato). Le seconde invece non sono visualizzabili direttamente dalla vignetta, ma vanno da essa dedotte (per esempio gli stati interni del protagonista come le intenzioni e i desideri). Come in precedenza, il quadro che emerge dalle ricerche è tutt'altro che univoco e sono necessarie ulteriori ricerche. Altman *et al.* (2016) studiando bambini parlanti inglese ed ebraico non hanno trovato differenze in termini di componenti macrostrutturali fra le due lingue e lo stesso vale per lo studio di Kunnari *et al.* (2016) con bambini svedese-finlandese. Questi risultati sembrano suggerire che la produzione delle singole componenti della macrostruttura non dipenda tanto da fattori linguistici, quanto da fattori legati allo sviluppo cognitivo (Gagarina *et al.* 2016). Solo nello studio del 2016 già menzionato, Kapalková *et al.* hanno potuto notare differenze tra le due lingue. Infatti, componenti come lo scopo e il tentativo dell'azione dei personaggi venivano espressi con un tasso di frequenza simile tra le due lingue, mentre l'evento iniziale, il risultato e la conseguente reazione del personaggio distinguevano le performance nelle due lingue. Queste tre componenti infatti venivano espresse molto più spesso in slovacco che in inglese.

A questo punto, una breve revisione anche degli studi che si sono occupati della relazione fra competenza linguistica generale e competenza macrostrutturale pare tornare utile. Tra gli studi che hanno usato il MAIN, (Bohnacker *et al.* 2022; Fiani *et al.* 2022; Yang *et al.* 2023) la misura che sembra influenzare maggiormente le competenze narrative macrostrutturali nei bambini bilingui è l'ampiezza di vocabolario produttivo, in entrambe le lingue. Altri studi hanno invece evidenziato una differenza nella relazione tra il vocabolario e la competenza narrativa nelle due lingue. Ad esempio, Lindgren e Bohnacker (2022) hanno trovato per i loro partecipanti bilingui tedesco-svedese un effetto del vocabolario espressivo solo per la lingua di famiglia (tedesco) e non per quella

⁴ Il MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) è uno strumento per valutare le competenze narrative nei bambini plurilingui sviluppato come parte della batteria di test LITMUS (Language Impairment Testing in Multilingual Settings). Il MAIN esiste per molte lingue diverse, compreso l'italiano (Levorato & Roch 2020). Contiene quattro storie parallele, ciascuna con una sequenza di sei immagini, controllate per complessità cognitiva e linguistica, parallelismo nella macrostruttura e microstruttura e per appropriatezza culturale.

maggioritaria (svedese). Ad ogni modo, si può affermare che bambini con un vocabolario più ampio sembrano ottenere punteggi sulla competenza narrativa macrostrutturale più alti. Solo Yang *et al.* (2023), in uno studio con bambini bilingui kam-cinese mandarino hanno trovato un effetto positivo anche delle competenze morfosintattiche (misurate con un test di ripetizione di frasi) sulla competenza macrostrutturale. In generale, è necessario continuare a produrre studi che siano metodologicamente comparabili e che rispondano anche alle stesse domande di ricerca, magari con coppie di lingue o popolazioni diverse, in modo da raccogliere più evidenze e arrivare a un quadro dello sviluppo delle competenze narrative nei bambini bilingui sempre più chiaro e definito. Il seguente lavoro tenta di dare un contributo in questa direzione.

1.2 Domande di ricerca

Sulla base dei risultati riscontrati in letteratura, si sono formulate tre domande di ricerca (D.R.) che hanno guidato lo studio presentato nelle pagine che seguono e che si riportano qui sotto:

- D.R.1: In che misura le prestazioni dei bambini differiscono tra le due lingue in termini di macrostruttura?
- D.R.2: Quali componenti della macrostruttura differenziano meglio la produzione in lingua di famiglia da quella in italiano?
- D.R.3: C'è una relazione tra le abilità linguistiche generali e la competenza narrativa in termini di macrostruttura?

Nelle sezioni successive vengono presentati i partecipanti alla ricerca, gli strumenti, i metodi di raccolta e analisi delle produzioni narrative (§ 2) e i risultati ottenuti (§ 3).

2. Metodi

Lo studio è stato condotto nell'a.s. 2021/2022 presso due istituti comprensivi della città di Bologna e ha coinvolto 30 bambini bilingui (range: 4;0-8;3, media: 7;0, deviazione standard:1), divisi in tre sottogruppi da 10 membri ciascuno, individuati in base alla lingua parlata in famiglia⁵:

- italiano-cinese mandarino (gruppo ITA-CIN; 5 maschi⁶, 5 femmine);
- italiano-spagnolo (gruppo ITA-SPA; 4 maschi, 6 femmine);
- italiano-arabo⁷ (gruppo ITA-ARA; 4 maschi, 6 femmine)⁸.

⁵ Per ogni partecipante si disponeva di consenso informato alla partecipazione e al trattamento dati dei minori fornito da parte delle famiglie.

⁶ Sulla relazione tra genere e macrostruttura narrativa si veda Maviş *et al.* (2016).

⁷ I paesi di provenienza dei genitori dei partecipanti sono: gruppo ITA-CIN: Rep. Popolare Cinese; gruppo ITA-SPA: Ecuador, Perù, Rep. Dominicana; gruppo ITA-ARA: Egitto, Marocco, Siria, Tunisia. Non si dispone di informazioni circa i possibili percorsi di alfabetizzazione nella lingua di famiglia in cui potrebbero essere stati inseriti i partecipanti.

⁸ I gruppi sono internamente eterogenei per età, ma comparabili tra loro. ITA-CIN: range: 4;5-8;0, media: 6;7, deviazione standard (d'ora in poi, DS): 0,9; ITA-SPA: range: 4;1-7; media: 6;5, DS: 1; ITA-ARA:

Lo strumento utilizzato per la raccolta delle produzioni narrative è il MAIN (Gagarina *et al.* 2019), costituito da due coppie di storie a vignette, comparabili dal punto di vista della macrostruttura. Per il presente studio è stata utilizzata la coppia di storie dal titolo *Baby Birds* (per la narrazione in lingua di famiglia) e *Baby Goats* (per la narrazione in italiano). Le due storie usate sono analoghe tra loro e comparabili in termini di macrostruttura, complessità linguistica e cognitiva e numero di personaggi (Levorato & Roch 2020: 4). Ogni bambino è stato quindi sottoposto a due sessioni di produzione narrativa, la prima in lingua di famiglia e la seconda in italiano⁹, entrambe alla presenza di un parlante nativo adulto della lingua target che conduceva la sessione¹⁰. Il compito prevedeva che il bambino guardasse le immagini una ad una (non visibili all'interlocutore adulto) e raccontasse la storia rappresentata. Tutte le sessioni sono state videoregistrate. Ottenuti i testi narrativi orali, questi sono stati trascritti seguendo le linee guida di trascrizione proposte dal MAIN (MAIN team 2021), utilizzando il software CHAT-CLAN (MacWhinney 2000)¹¹.

Da ogni produzione sono state ricavate due misure di competenza macrostrutturale: Struttura della Storia e Complessità della Storia, calcolate seguendo la procedura di punteggio indicata dal protocollo MAIN (Levorato & Roch 2020) e illustrata di seguito:

Struttura della Storia (SS): numero di componenti verbalizzate (tot: 17 punti)

- setting (max: 2 punti: 1 setting temporale + 1 setting spaziale¹²);
- termini psicologici (TP; max.: 6 punti);
- ogni storia è composta da 3 episodi, ciascuno costituito da tre elementi:
- scopo (S; max.: 3 punti);
- tentativo (T; max.: 3 punti);
- risultato (R; max.: 3 punti).

Complessità della Storia (CS): combinazione degli elementi componenti ciascun episodio (tot: 9 punti)

- 0 punti: episodio non verbalizzato o solo un componente presente;
- 1 punto: combinazione TR;

range: 4;9-8;3, media: 6;7, DS: 1. Il confronto fra le medie dei gruppi considerati a coppie è stato condotto usando il test non parametrico della somma dei ranghi di Wilcoxon e per ogni confronto $p > 0,6$.

⁹ Nonostante si fosse consapevoli che la randomizzazione tra le sessioni costituisca lo scenario ideale per la somministrazione dei due compiti narrativi, a causa di vincoli legati alla disponibilità dei parlanti nativi, non è stato possibile soddisfare una simile esigenza sperimentale.

¹⁰ L'utilizzo di due storie analoghe, ma diverse per le due sessioni si deve al tentativo di evitare effetti di memoria e transfer interlinguistico tra le due somministrazioni.

¹¹ Le narrazioni in italiano e spagnolo sono state trascritte dall'autore del contributo, mentre quelle in cinese mandarino e varietà di arabo sono state trascritte da collaboratori parlanti nativi precedentemente istruiti sulle convenzioni da seguire.

¹² Va sottolineato che per il setting viene assegnato un punto se il bambino usa una formula di apertura tipica delle narrazioni fittizie (es. *c'era una volta*) per collocare in un tempo indefinito la vicenda narrata e un altro punto se nomina un elemento spaziale in apertura della storia che possa fungere da ambientazione (es. il nido, lo stagno, il prato ecc.).

- 2 punti: combinazione SR o ST;
- 3 punti: combinazione STR.

In tabella 1 si riportano le descrizioni che Gagarina *et al.* (2012) danno delle varie componenti macrostrutturali e le si accompagna con esempi tratti dalla produzione narrativa in italiano di un bambino di 7 anni del gruppo ITA-SPA, che racconta il primo episodio della storia *Baby Goats* (in cui una capretta affoga in uno stagno e la mamma la salva).

Tabella 1 – *Componenti macrostrutturali: descrizioni ed esempi*

<i>Componente macrostrutturale</i>	<i>Descrizione ed esempio</i>
Setting Temporale	Affermazione(i) che orienta l'ascoltatore agli aspetti temporali della narrazione. Es.: <i>C'era una volta una pecorella che stava annegando nel mare</i>
Setting spaziale	Affermazione(i) che orienta l'ascoltatore agli aspetti spaziali della narrazione. Es.: <i>C'era una volta una pecorella che stava annegando nel mare</i>
Termine psicologico	Uno stato interiore del personaggio come risposta allo stato iniziale della storia o al risultato di una azione. Es.: <i>la pecora stava tremando/la mamma era felice di che il suo bambino era fuori</i>
Scopo	Un'affermazione che indica l'intenzione del personaggio in risposta all'evento e/o allo stato iniziale. Es.: <i>la sua mamma la vede e la voleva salvare</i>
Tentativo	Un'affermazione che indica l'azione del personaggio per raggiungere l'obiettivo. Es.: <i>dopo la mamma della pecorella si mise a aiutare la pecorella piccola</i>
Risultato	Un'affermazione che indica la conseguenza del tentativo del personaggio di raggiungere l'obiettivo Es.: <i>e la mamma era felice di che il suo bambino era fuori</i>

La prima misura (SS) riflette l'aspetto quantitativo della macrostruttura e fornisce informazioni su quante componenti della storia vengano verbalizzate dal bambino durante la produzione (tutte nel caso riportato in tabella 1. Setting=2 punti; TP=2 punti; S=1 punto; T=1 punto; R=1 punto). La seconda misura (CS) invece riflette un aspetto qualitativo della struttura narrativa, cercando di operationalizzare i livelli di complessità dei singoli episodi. Infatti, nelle produzioni infantili si possono avere episodi completi, in cui tutte le componenti base sono prodotte (scopo, tentativo, risultato; come nel caso esemplificato in tabella 1; STR= 3 punti) o combinazioni parziali delle tre componenti. La differenza dei punteggi attribuiti alle varie combinazioni parziali (TR; ST; SR) risiede nel fatto che *tentativo* e *risultato* sono componenti fattuali, rappresentate nella vignetta, mentre lo *scopo* è una componente da inferire e quindi cognitivamente più complessa. Con CS si cerca perciò di dare conto anche della dimensione fattuale/inferibile che distingue le singole componenti episodiche.

3. Risultati

In questa sezione verranno esposti i risultati principali dello studio, con riferimento alle tre domande di ricerca (vedi § 1.2).

3.1 Differenza di prestazione tra le lingue

Con la prima domanda di ricerca ci si è chiesti se ci sia una differenza di prestazione (definita in termini di punteggi ottenuti) nella competenza narrativa nelle due lingue del repertorio.

In tabella 2 (italiano) e in tabella 3 (lingua di famiglia) si riporta la statistica descrittiva (range, media e deviazione standard) relativa alle performance narrative nelle due lingue, secondo le due misure considerate (vedi § 2).

Tabella 2 – *Misure di competenza macrostrutturale in italiano per gruppo*

	ITA-CIN			ITA-SPA			ITA-ARA		
(max)	Range	Media	DS	Range	Media	ds	Range	Media	DS
SS (17)	7-12	9,14	1,64	5-12	8,80	2,20	3-12	6,10	2,72
CS (9)	2-9	5,20	1,87	3-7	4,60	1,17	1-5	3,20	1,31

Tabella 3 – *Misure di competenza macrostrutturale in lingua di famiglia per gruppo*

	ITA-CIN			ITA-SPA			ITA-ARA		
(max)	Range	Media	DS	Range	Media	ds	Range	Media	DS
SS (17)	7-12	9,20	1,68	7-13	9,80	2,09	5-13	9,40	2,06
CS (9)	4-8	5,40	1,17	7-13	5,20	2,02	0-7	4,40	2,01

Vista la bassa numerosità del campione, per comparare le prestazioni narrative nelle due lingue è stato eseguito il test non parametrico della somma dei ranghi di Wilcoxon, considerando le due misure in ogni gruppo linguistico. Dall'analisi statistica emerge che non c'è differenza nelle prestazioni fra la competenza in macrostruttura in italiano e quella in cinese per il gruppo di famiglia sinofona (SS: $p > 0,6$; CS: $p > 0,6$). Lo stesso vale per il gruppo dei bambini provenienti da famiglia ispanofona (SS: $p > 0,5$; CS: $p > 0,5$). Diverso è invece il gruppo dei bambini con una varietà di arabo come lingua di famiglia. Per la struttura della storia, infatti, la differenza fra la produzione in italiano e quella in lingua di famiglia è significativa (SS: $p = 0,009$), mentre non lo è rispetto alla complessità della storia (CS: $p = 0,08$). Risulta quindi che il numero di componenti verbalizzate nella storia italiana è significativamente maggiore del numero di componenti verbalizzate in arabo. I bambini sembrano invece combinare le componenti episodiche allo stesso modo quando raccontano in italiano e quando raccontano in arabo.

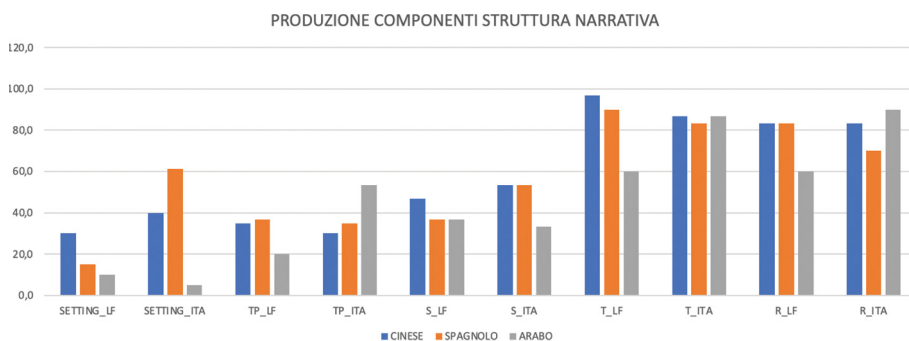
È stato eseguito lo stesso test anche per confrontare le due misure tra coppie di gruppi. Nessuno dei test è risultato significativo per le misure in italiano ($p > 0,2$, per le due misure per ogni coppia). Tutti i gruppi mostrano quindi competenze narrative comparabili in termini di macrostruttura quando producono in italiano. Per le performance in lingua di famiglia, per i gruppi ITA-CIN e ITA-SPA la comparazione non è risultata significativa ($p > 0,4$, per le due misure). Mentre, la comparazione è risultata significativa per entrambe le misure (SS e CS) quando era il gruppo ITA-ARA a essere comparato con gli altri due (ITA-ARA e ITA-CIN: $p < 0,01$ per le due misure; ITA-ARA e ITA-SPA: $p < 0,02$ per le due misure). Le competenze narrative in lingua di famiglia del gruppo ITA-ARA appaiono quindi significativamente inferiori a quelle degli altri due gruppi, in termini di macrostruttura.

3.2 Componenti macrostrutturali

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, si è cercato di capire quali componenti della struttura della storia giochino un ruolo maggiore nel distinguere la produzione in lingua di famiglia da quella in italiano. Si è cercato cioè di affrontare un'analisi più particolare andando a guardare le singole componenti verbalizzate per lingua.

Il punteggio ottenuto per ogni singola componente è stato trasformato in percentuale (punteggio ottenuto dal gruppo/punteggio massimo ottenibile dal gruppo $\times 100$, per ogni singola componente) seguendo la procedura di Kapalková *et al.* (2016). Nella figura 1 di seguito sono riportati i punteggi ottenuti da ciascun gruppo (nominato in figura secondo la lingua di famiglia) per ciascuna componente macrostrutturale, sia nelle produzioni in italiano (ITA) che in lingua di famiglia (LF).

Figura 1 – Percentuale delle componenti narrative verbalizzate per gruppo per lingua



LF: lingua di famiglia; ITA: italiano; TP: termini psicologici; S: scopo; T: tentativo; R: risultato

L'ordine di frequenza delle componenti è simile nelle due lingue per tutti i gruppi. Le componenti più frequentemente verbalizzate nelle due lingue sono quelle fattuali: tentativo e risultato, mentre setting e termini psicologici risultano più difficili da produrre. Questo è in linea con gli studi ottenuti sia usando il MAIN sia con altri strumenti e anche con quelli sui bambini monolingui (si vedano § 1.1.1 e a titolo d'esempio Hickman 2003).

Uno sguardo più di dettaglio conferma l'analisi riportata in § 3.1 per il gruppo da famiglia sinofona: si mostra infatti che nessuna componente distingue significativamente le performance nelle due lingue. Questo è vero anche per il gruppo da famiglia ispanofona, che solo nella verbalizzazione del setting narrativo (temporale e spaziale) mostra una significativa differenza tra le due lingue (Wilcoxon test: $W = 10,5$, $p = 0,001$), con le storie in italiano in cui il setting viene verbalizzato più volte rispetto alle storie in spagnolo. Da un'analisi delle singole storie di questo gruppo, emerge che solo 3 bambini su 10 verbalizzano il setting in apertura della storia in spagnolo, di questi solo 1 inizia con la formula tradizionale *había una vez*. Tutti i bambini invece collocano l'evento narrato in italiano nello spazio e 3 su 10 anche nel tempo (usando la formula *c'era una volta*). A questo proposito, va sottolineato che la storia usata per la lingua di famiglia rappresentava un gruppo di uccellini nel nido, mentre quella per l'italiano mostrava una famiglia di capre vicino a uno stagno. È possibile che il bambino veda come più saliente e meno ovvio lo stagno, che non è prototipicamente associato alle capre, e che consideri invece meno rilevante la menzione del nido quando si parla di pulcini. Le differenze nell'espressione del setting tra le due lingue potrebbero quindi essere dovute più alla struttura del task che a fattori di ordine cognitivo o linguistico.

Per quel che riguarda il gruppo arabofono, le componenti che incidono più significativamente sulle differenze di performance tra le due lingue sono la presenza di termini psicologici, cioè le reazioni interne dei personaggi in conseguenza dello svolgersi dell'azione (Wilcoxon test: $W = 12,5$, $p = 0,004$) e il risultato, verbalizzato significativamente meno in arabo che in italiano (Wilcoxon test: $W = 20$, $p = 0,001$).

3.3 Relazione con la competenza linguistica generale

Con la terza domanda di ricerca ci si è chiesti se ci sia una correlazione tra competenza linguistica generale e competenza narrativa macrostrutturale. Per rispondere a questa domanda, da ogni storia, tanto in lingua di famiglia, quanto in italiano, sono state estratte tre misure di competenza linguistica al livello morfosintattico e lessicale, di seguito riportate:

- *MLU5*: lunghezza media dei 5 enunciati più lunghi in n° di morfemi (MacWhinney 2000)¹³;
- *SubIndex*: rapporto tra il numero totale di frasi principali e subordinate sul numero totale di frasi (Restrepo et al. 2010)¹⁴;
- *NDV*: numero di verbi differenti (types) (Hadley et al. 2016)¹⁵.

¹³ La *MLU5* è stata estratta automaticamente per tutti i testi nelle tre lingue considerate usando il programma di analisi morfosintattica MOR reso disponibile con il pacchetto CHAT-CLAN (MacWhinney 2000).

¹⁴ Il *SubIndex* è stato estratto manualmente dall'autore del contributo seguendo la procedura descritta in Fiestas e Peña (2004). L'assegnazione delle POS è stata eseguita automaticamente per tutte le lingue usando il programma MOR e poi controllate da parlanti nativi istruiti al riguardo.

¹⁵ Il lessico verbale è un ottimo predittore dello sviluppo grammaticale (Hadley et al. 2016) e vista la natura della storia da raccontare, con pochi referenti nominali, è sembrato che il lessico verbale potesse catturare meglio le differenze nello sviluppo del vocabolario.

Nelle tabelle 4 e 5 si riporta la statistica descrittiva che mostra i profili linguistici dei tre gruppi in lingua italiana e di famiglia.

Tabella 4 – *Profilo linguistico in italiano per gruppo*

ITA-CIN			ITA-SPA		ITA-ARA	
Misura	Range	Media (DS)	Range	Media (DS)	Range	Media (DS)
MLU5	9,25-17,80	14,26 (2,47)	17,6-26,6	22,25 (2,24)	14,4-24,2	18,36 (2,74)
SubIndex	0,46-1,00	0,81 (0,19)	0,40-0,80	0,64 (0,15)	0,26-0,87	0,61 (0,18)
NDV	5-17	12,30 (3,91)	12-28	20,10 (5,21)	12-26	17,30 (4,71)

Tabella 5 – *Profilo linguistico in lingua di famiglia per gruppo*

ITA-CIN			ITA-SPA		ITA-ARA	
Misura	Range	Media (DS)	Range	Media (DS)	Range	Media (DS)
MLU5	17,40-10,60	13,50 (2,80)	20,80-9,60	16,12 (3,50)	10,20-2,60	7,14 (2,70)
SubIndex	1,29-0,78	0,96 (0,10)	1,50-0,51	1,17 (0,30)	1,33-0,48	0,88 (0,30)
NDV	35-19	26,90 (6,90)	29-7	16,10 (7,9)	24-2	13,40 (7,70)

Confrontando i gruppi a coppie sulle competenze in italiano (tramite il test della somma dei ranghi di Wilcoxon), non emergono differenze significative tra ITA-SPA e ITA-ARA ($p > 0,1$ per tutte le misure). Il gruppo ITA-CIN invece differisce significativamente dai due gruppi bilingui nella MLU5 ($p < 0,002$, per entrambi i confronti) e solo dal gruppo ITA-SPA in NDV ($p < 0,02$)¹⁶.

Per verificare se ci sia una correlazione tra le competenze linguistiche e la competenza narrativa macrostrutturale in italiano si è considerato il gruppo bilingue nel suo insieme ($n=30$) e si è proceduto con una analisi correlazionale non parametrica, usando la correlazione di Kendall. Nessuna correlazione è risultata significativa. La competenza macrostrutturale in italiano sembra quindi indipendente dalle abilità linguistiche produttive dei bambini in questa lingua, confermando risultati già emersi in letteratura (si veda § 1.1.1).

Confrontando con lo stesso test, invece, i gruppi a coppie sulle competenze in lingua di famiglia, il gruppo ITA-ARA è l'unico che differisce dagli altri due gruppi bilingui in MLU5 ($p < 0,001$). Nessuna differenza risulta significativa per il vocabolario (NDV) tra nessun gruppo. Tutti i gruppi differiscono significativamente in SubIndex ($p < 0,002$)¹⁷.

Anche in questo caso, per verificare se ci sia una correlazione tra le competenze linguistiche e la competenza narrativa macrostrutturale in lingua di famiglia si è considerato il gruppo dei partecipanti nel suo insieme ($n=30$) e si è proceduto con una analisi

¹⁶ Si consideri che la soglia di significatività a è $a = 0,004$ per la correzione di Bonferroni.

¹⁷ Si consideri che la soglia di significatività a è $a = 0,004$ per la correzione di Bonferroni.

correlazionale non parametrica, usando la correlazione di Kendall¹⁸. Dall'analisi è emerso che la MLU5 mostra una correlazione significativa, positiva e moderatamente forte con la Struttura della storia ($z=3,96$; $p<0,001$; $t=0,53$) e con la Complessità della storia ($z=3,21$; $p=0,002$; $t=0,44$). Anche il lessico verbale correla positivamente con entrambe le misure (NDV-SS: $z=3,73$; $p<0,001$; $t=0,51$; NDV-CS: $z=2,87$; $p=0,004$; $t=0,40$). Il Sub-Index non è invece risultato correlato a nessuna delle due misure¹⁹.

Contrariamente a quanto trovato per l'italiano, per quel che concerne la lingua di famiglia, la competenza narrativa macrostrutturale sembra essere legata alle abilità linguistiche generali. In particolare, la complessità di frase e la ricchezza di vocabolario sembrano giocare un ruolo importante, costituendo aree in cui la microstruttura interagisce con la macrostruttura. Questi risultati come i precedenti non stupiscono e sono in linea con quanto emerso da altre ricerche (si veda § 1.1.1). Nel caso dei bambini bilingui italiano-arabo questo potrebbe spiegare le significative differenze tra italiano e lingua di famiglia nella verbalizzazione di componenti narrative come il risultato dell'azione, che normalmente non costituiscono punti di difficoltà. Il vocabolario verbale è infatti fondamentale per poter raccontare l'esito di un tentativo (es. la volpe è saltata e ha preso la zampa del capretto) e le differenze tra la ricchezza lessicale in italiano e quella in arabo sembrerebbero riflettersi anche al livello macrostrutturale, in termini soprattutto quantitativi (numero inferiore di *risultati* prodotti nei tre episodi della storia in arabo).

4. Conclusioni

Questo studio, vista l'esiguità e l'eterogeneità del campione, ha necessariamente natura esplorativa e si pone l'obiettivo di indagare alcuni aspetti della competenza narrativa macrostrutturale nei bambini bilingui, con particolare attenzione al rapporto tra le due lingue del loro repertorio.

Dai risultati della ricerca emerge che le prestazioni tra le due lingue in termini di macrostruttura non differiscono nei gruppi dei bambini bilingui sinofoni e ispanofoni. Sono invece significativamente inferiori nel gruppo bilingue arabofono in termini di quantità di componenti verbalizzate. Tutti i gruppi producono più componenti fattuali che componenti inferibili in entrambe le lingue. Questi risultati sembrano confermare che la produzione delle singole componenti della macrostruttura non dipende tanto da fattori linguo-specifici, quanto da fattori legati allo sviluppo cognitivo. Va sottolineato però che nel caso del gruppo arabofono i termini psicologici e il risultato dell'azione differenziano significativamente la produzione in arabo da quella in italiano, suggerendo una certa influenza delle competenze linguistiche produttive sulla competenza macrostrutturale. Tra i tre gruppi considerati, è proprio il gruppo arabofono a risultare quello con la competenza in lingua di famiglia più bassa. Dall'analisi condotta in questo studio,

¹⁸ Si consideri che la soglia di significatività a è $\alpha = 0,008$ per la correzione di Bonferroni.

¹⁹ Si è consapevoli del fatto che in questi casi una analisi correlazionale che considera le varie misure separatamente non è sufficiente e che sarebbe bene eseguire una regressione logistica per vedere come interagiscono tra loro le variabili considerate. Vista però la numerosità del campione non venivano soddisfatti i criteri per l'applicazione di un modello statistico più complesso.

le misure linguistiche risultate rilevanti per la strutturazione di una storia ben formata sembrano essere la ricchezza di vocabolario verbale e la complessità morfosintattica della frase, ma solo per la produzione in lingua di famiglia. Questo è in linea con quanto emerso dallo studio di Lindgren e Bohnacker (2022) sui bambini bilingui tedesco-svedese, in cui si è rilevato un effetto dell'ampiezza del vocabolario espressivo solo sulla lingua di famiglia (tedesco) e non su quella maggioritaria (svedese). Le autrici dello studio spiegano questo risultato facendo riferimento alla competenza linguistica dei bambini coinvolti, più alta nella lingua maggioritaria che in quella di famiglia. Questo sembra plausibile nel caso dei bambini arabofoni del presente studio, ma non in quello dei sinofoni. Il caso dei sinofoni infatti sembra essere diverso, essi sembrano possedere abilità linguistiche solide in lingua di famiglia e sufficienti in italiano per permettere il trasferimento delle competenze narrative dalla lingua dominante a quella meno dominante. I risultati di questo studio sembrano cioè andare nella direzione che già Cummins (1976) aveva indicato, proponendo l'ipotesi della soglia e che altri studi recenti sembrano confermare (De Cat *et al.* 2017). Il trasferimento da una lingua all'altra di competenze metalinguistiche e metacognitive, quindi di più alto livello, come quelle qui in esame legate alla struttura della narrazione, sarebbe possibile solo a partire da un certo livello di competenza linguistica. Si parla appunto di soglia di competenza, sotto la quale il parlante bilingue non avrebbe gli strumenti linguistici minimi necessari ad attivare la competenza e concretizzarla nella produzione. Questo varrebbe per i bilingui italiano-arabo che hanno preso parte a questo studio, le cui competenze in arabo non sarebbero sufficienti a far produrre in questa lingua storie dalla struttura simile a quelle prodotte in italiano.

Questi risultati vanno considerati con cautela e non sono generalizzabili, ma sembrano comunque confermare tendenze emerse in altri studi simili. Considerato che tutti i bambini sono inseriti in ambiente scolastico italiano ci si chiede quale sia il ruolo della scolarizzazione nel raggiungimento del tipo di competenze qui analizzate. Dato che non si sono mostrate differenze in italiano fra i gruppi al livello macrostrutturale, né si sono rilevati effetti della competenza linguistica sulla macrostruttura in questa lingua, sembra possibile propendere per un effetto positivo della scolarizzazione. Studi ad hoc che approfondiscano la relazione tra questi aspetti sono auspicabili. Dal punto di vista metodologico preme poi sottolineare come nel campo dell'acquisizione bilingue studi comparativi fra gruppi con coppie di lingue diverse siano fondamentali, in quanto permettono di isolare le influenze delle strutture linguistiche e distinguerle con più sicurezza da fattori di natura cognitiva o sociale, fornendo così un quadro più accurato del bilinguismo. Ci si augura che ricerche di questo tipo, con campioni più ampi, possano essere condotte in futuro.

Bibliografia

Altman, Carmit & Armon-Lotem, Sharon & Fichman, Sveta & Walters, Joel. 2016. Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English-Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 37(1). 165-193.

- Bohnacker, Ute & Lindgren, Josefin & Öztekin, Buket. 2022. Storytelling in bilingual Turkish-Swedish children: Effects of language, age and exposure on narrative macrostructure. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 12/4. 413-445.
- Bonifacci, Paola & Barbieri, Margherita & Tommasini, Marta. & Roch Maja. 2018. In few words: linguistic gap but adequate narrative structure in preschool bilingual children. *Journal of Child Language* 45. 120-147.
- Cummins, James. 1976. The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis Of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 9. 1-43.
- De Cat, Cecile & Gusnanto, Arief & Serratrice, Ludovica. 2017. Identifying a threshold for the executive function advantage in bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition* 40. 119-151.
- Fiani, Rachel & Henry, Guillemette, & Prévost, Philippe. 2022. Macrostructure in narratives produced by Lebanese Arabic-French bilingual children: Developmental trends and links with language dominance, exposure to narratives and lexical skills. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 12(4). 446-478.
- Fichman, Sveta & Walters, Joel & Armon-Lotem, Sharon & Altman, Carmit. 2022. The impact of language dominance on Russian-Hebrew bilingual children's narrative production: Microstructure, macrostructure, and Internal State Terms. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 12(4). 509-539.
- Fiestas, Christine E. & Peña, Elizabeth D. 2004. Narrative discourse in bilingual children: language and task effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 35(2). 155-68.
- Gagarina, Natalia & Klop, Daleen & Kunnari, Sari & Tantele, Koula & Välimaa, Taina & Balčiūnienė, Ingrida & Bohnacker, Ute, & Walters, Joel. 2012. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics* 56. 1-140.
- Gagarina, Natalia & Klop, Daleen & Kunnari, Sari & Tantele, Koula & Välimaa, Taina & Bohnacker, Ute & Walters, Joel. 2019. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics* 63 (v. Levorato & Roch 2020).
- Gagarina, Natalia & Klop, Daleen & Tsimpli, Ianthi M. & Walters, Joel. 2016. Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics* 37/1. 11-17.
- Vulchanova, Mila & Vulchanov, Valentin & Sorace, Antonella & Suarez-Gomez, Cristina & Guijarro-Fuentes, Pedro. 2022. Editorial: The Notion of the Native Speaker Put to the Test: Recent Research Advances. *Frontiers in Psychology* 13. 875740. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.875740.
- Hadley, Pamela & Rispoli, Matthew & Hsu, Ning. 2016. Toddlers' verb lexicon diversity and grammatical outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 4 (1). 44-58.
- Hickmann, Maya. 2003. *Children's discourse: Person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kapalková, Svetlana & Polišenská, Kamila & Marková, Lenka & Fenton, James. 2016. Narrative abilities in early successive bilingual Slovak-English children: A cross-language comparison. *Applied Psycholinguistics* 37(1). 145-164.
- Kunnari, Sari & Välimaa, Taina & Laukkanen-Nevala, Päivi. 2016. Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish-Swedish children. *Applied Psycholinguistics* 37(1). 123-144.

- Levorato, Maria Cristina & Maja, Roch.(2020). Italian adaptation of the multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics* 64. 139-146 (v. Gagarina *et al.* 2019).
- Lindgren, Josefin & Bohnacker, Ute. 2022. How do age, language, narrative task, language proficiency and exposure affect narrative macrostructure in German-Swedish bilingual children aged 4 to 6? *Linguistic Approaches to Bilingualism* 12(4). 479-508.
- Lindgren Josefin & Tseleikidou, Freideriki & Gagarina, Natalia. 2023. Acquisition of narrative macrostructure: A comprehensive overview of results from the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics* 65. 111-137.
- MacWhinney, Brian. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MAIN team at ZAS. 2021. *CLAN transcription rules for MAIN* [pdf version], https://www.leibniz-zas.de/fileadmin/media/Dokumente/ZASPiL/ZASPiL_63/MAIN_Transcription_rules.pdf.
- Maviş, İlknur & Tunçer, Müge & Gagarina, Natalia. 2016. Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. *Applied Psycholinguistics* 37(1). 69-89.
- Restrepo, M. Adelaida & Castilla, Anny P. & Schwanenflugel, Paula J. & Neuharth-Pritchett, Stacey & Hamilton, Claire E. & Arboleda, Alejandra. 2010. Effects of a supplemental Spanish oral language program on sentence length, complexity, and grammaticality in Spanish-speaking children attending English-only preschools. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 41(1). 3-13.
- Roch, Maja & Dicaldo, Raffaele. 2019. *La competenza narrativa nei bambini bilingui*. In Levorato, Maria Chiara & Marini, Andrea (a cura di), *Il bilinguismo in età evolutiva. Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi*. 95-108. Trento: Erickson.
- Roch, Maja & Florit, Elena & Levorato, Maria Chiara. 2016. Narrative competence of Italian–English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics* 37(1). 49-67.
- Rothman, Jason & Bayram, Fatih & DeLuca, Vincent & Di Pisa, Grazia & Dunabeitia, Jon Andoni & Gharibi, Khadij & Hao, Jiuzhou & Kolb, Nadine & Kubota, Maki & Kupisch, Tanja & Laméris, Tim & Luque, Alicia & Van Osch, Brechje & Pereira Soares, Sergio Miguel & Prystauka, Yanina & Tat, Deniz & Tomic, Aleksandra & Voits, Toms & Wulff, Stefanie. 2023. Monolingual comparative normativity in bilingualism research is out of “control”: Arguments and alternatives. *Applied Psycholinguistics* 44(3). 316-329.
- Stein, Nancy L. & Glenn, Christine G. 1979. An analysis of story comprehension in elementary schoolchildren. In Freedle, Roy O. (ed.), 53-120. Norwood, NJ: Ablex.
- Tribushinina, Elena & Irmawati, Mila & Mak, Pim. 2022. Macrostructure in the narratives of Indonesian-Dutch bilinguals: Relation to age and exposure. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 12(4). 540-570.
- Yang, Wenchun & Chan, Angel & Gagarina, Natalia. 2023. Left-behind experience and language proficiency predict narrative abilities in the home language of Kam-speaking minority children in China. *Frontiers in Psychology* 13: 1059895.

EUGENIO GORIA¹

Le *heritage schools* di piemontese in Argentina. Analisi qualitativa di un corpus di interviste

Abstract

This paper offers an overview of several initiatives aimed at teaching Piedmontese (Italo-Romance) as a heritage language in Argentina. The community originated from migration flows in the late 19th century and was historically composed of predominantly dialect-speaking individuals, before experiencing a gradual language shift toward Spanish. In recent decades, this trend has been counterbalanced by a cultural revival driven by associations of Piedmontese descendants. As part of these efforts, some associations have introduced dialect courses for community members, which display similarities with heritage language schools in post-migration contexts. Drawing on a corpus of interviews, the study examines how these educational efforts are structured and the attitudes they reflect toward Piedmontese as a heritage language.

0. *Introduzione*

La nozione di *heritage school* definisce uno specifico contesto di insegnamento della lingua ereditaria. Nei suoi aspetti più tipici, questo tipo di corso di lingua è facoltativo e, nel caso di persone in età scolare, si pone in aggiunta e non in alternativa rispetto all'istruzione obbligatoria. Spesso si tratta di iniziative dal basso di singole comunità e sono finalizzate più che al conseguimento di abilità linguistiche, alla costruzione dell'identità di persone che appartengono a minoranze etnolinguistiche, e dunque alla difesa delle loro specificità socioculturali (Cummins 1983, Simon 2018). Questo tipo di scuola è diffuso in Paesi che sono meta di immigrazione ed è destinato soprattutto a persone che hanno affrontato o stanno affrontando il percorso scolastico nella lingua maggioritaria del Paese di arrivo e sono dunque a rischio di perdita della lingua ereditaria². Anche le comunità di origine italiana all'estero sono parzialmente interessate da questo fenomeno; tuttavia, mentre sono ben documentati vari casi di insegnamento dell'italiano all'estero (v. per una rassegna Cinganotto e Turchetta 2021, Turchetta 2023), alcuni dei quali assumono anche caratteristiche tipiche delle *heritage schools*, l'insegnamento dei dialetti italo-romanzi è più raro e scarsamente documentato. La causa principale è la stigmatizzazione

¹ Università degli Studi di Torino.

² Casi simili si osservano in svariati Paesi che sono destinazioni di immigrazione, e in cui le comunità di persone alloglotte organizzano autonomamente corsi di lingua finalizzati al mantenimento della lingua ereditaria; si veda a questo proposito recentemente Bocale (2023) e Brigadoi Cologna (2023).

– almeno nel passato – nei confronti di queste varietà e il loro abbandono precoce nella maggioranza degli scenari migratori (v. ad esempio Turchetta 2005). Il caso dell’insegnamento del piemontese in Argentina rappresenta dunque un’eccezione rispetto alla tendenza generale, determinata dalla presenza di un processo di *revival* della cultura piemontese presso i discendenti della prima ondata migratoria, che si manifesta anche attraverso la riscoperta del dialetto come *heritage language*.

Pertanto, la documentazione di prassi didattiche in un contesto ancora poco conosciuto come quello in esame fornisce una prospettiva privilegiata per osservare e descrivere dall’interno, secondo una prospettiva emica, il processo di *language revival* che interessa la comunità e contribuisce dunque al suo inquadramento sociolinguistico. Saranno confrontate in particolare tre interviste con insegnanti volontari di piemontese, selezionate all’interno di un corpus più ampio; queste verranno contestualizzate alla luce di quanto osservato, più in generale nell’ambito del progetto *PILAR – Piedmontese Language in Argentina* (Goria & Gasparini 2025), nell’ambito del quale sono state raccolte interviste sociolinguistiche e video di documentazione etnografica attraverso l’osservazione partecipante. Questi dati rendono possibile mettere in luce ideologie e atteggiamenti (Kircher e Zipp 2022) nei confronti della *heritage language* all’interno della comunità.

1. *Il piemontese come heritage language in Argentina*

1.1 *La migrazione piemontese in Argentina*

La migrazione piemontese ha il suo momento di massima intensità nell’ultimo quarto del XIX secolo (v. Nascimbene 1987, Devoto 2006), come risposta alla crisi agricola che interessa soprattutto le regioni del nord Italia nello stesso periodo. Contemporaneamente, l’Argentina incoraggia l’arrivo di migranti europei, e in particolare italiani, nell’ambito di un progetto di colonizzazione agricola delle province di Córdoba e Santa Fe messo in atto dai governi di questa epoca. Secondo quanto ricostruito da Giolitto (2010) sulla base di testimonianze autobiografiche, la presenza di numerosi coloni provenienti dalla stessa regione e la distanza relativamente grande tra le colonie e i grandi centri urbani favoriscono una continuità nell’uso del dialetto che non è stata osservata in altri scenari migratori, caratterizzati da una maggiore frammentazione linguistica. Bettoni e Gibbons (1988), ad esempio sostengono che in Australia la presenza di vari dialetti italo-romanzi nelle stesse aree favorì il loro abbandono in favore dell’italiano, prima, e dell’inglese poi.

In Argentina, invece, i migranti piemontesi, quasi tutti provenienti da zone rurali del Piemonte, hanno la possibilità di mantenere il dialetto per un periodo di tempo più lungo rispetto ad altri contesti migratori, sia a causa della prevalenza a livello demografico di persone dialettofone, che dell’isolamento delle colonie agricole rispetto ai centri urbani principali. Tuttavia, non diversamente dalle altre comunità italiane all’estero, anche la collettività piemontese è interessata dal processo di *language shift* in direzione dello spagnolo, causato sia dall’esigenza delle seconde generazioni di integrarsi nella società argentina che da una riforma educativa varata

all'inizio del XX secolo. Durante il governo di Ramos Mejía viene introdotta la cosiddetta "educazione patriottica", un programma di interventi finalizzato a sviluppare un sentimento nazionale argentino, eliminando, di contro, il senso di appartenenza alla madrepatria. A essere colpite furono soprattutto le scuole a caratterizzazione etnica come quelle italiane. Questo intervento mise fine, infatti, alla possibilità di condurre l'insegnamento scolastico in lingue diverse dallo spagnolo e portò all'eliminazione dei rimandi politici e culturali all'Italia, a cui si sostituirono momenti di celebrazione della bandiera e di altri simboli patriottici argentini (cfr. Devoto 2006: 316).

Tuttavia, la perdita progressiva del dialetto come *heritage language* è stata seguita in tempi più recenti da varie iniziative di *revival* linguistico, che si collocano in un quadro più ampio di riscoperta della cultura piemontese, anche attraverso la costruzione di relazioni transnazionali con il Piemonte attraverso gemellaggi e programmi di scambio (v. Giolitto 2010, Di Lorenzo e Sacerdote 2023, Gorla e Gasparini, 2025).

In questo scenario, il piemontese si caratterizza dunque come una *heritage language* (v. Polinsky 2018, Aalberse *et al.* 2019, Polinsky e Scontras 2020), in quanto coloro che parlano piemontese oggi in Argentina hanno avuto esperienza della lingua nel contesto familiare, ma con un'acquisizione estremamente frammentaria a cui ha fatto seguito il suo progressivo abbandono durante l'età adulta, con conseguente erosione della competenza linguistica. Alcuni membri della comunità, tuttavia, scelgono in età adulta di partecipare a programmi di insegnamento della lingua e della cultura piemontese, in un contesto affine a quello dei "learners with a heritage motivation" (Van Deusen-Scholl 2003, Carreira & Kagan 2011). A questo proposito, è opportuno osservare che una distinzione rigida tra *heritage speakers* in senso stretto e apprendenti che si avvicinano da adulti alla lingua della comunità è motivata in primo luogo dall'analisi del tipo di produzioni linguistiche; Polinsky e Scontras (2020: 5) ad esempio affermano che "heritage speakers consistently outperform L2 learners, demonstrating the clear benefits of early exposure to ultimate attainment". I due profili acquisizionali differenti, quello del parlante ereditario e quello dell'apprendente adulto, corrisponderebbero dunque a due tipi di competenza radicalmente differenti. Da un punto di vista esterno, però, si può osservare piuttosto una continuità tra i due profili: l'analisi delle biografie linguistiche presentata in Gorla (2023) mette ad esempio in luce come casi di esposizione precoce alla *heritage language* durante l'infanzia siano connessi al desiderio di apprendere nuovamente la lingua nell'età adulta. Per questo motivo, si è scelto in questo contributo di utilizzare l'etichetta di *heritage speakers* per i membri dialettofoni della comunità, anche in assenza di dati acquisizionali certi, diversi da quelli autobiografici forniti dai parlanti stessi, che testimonino un effettivo apprendimento del piemontese nella socializzazione primaria.

A maggior ragione, si può dunque concludere che l'analisi del tipo di insegnamento del piemontese e dei suoi modelli di riferimento costituisce un aspetto importante nella descrizione sociolinguistica di queste comunità e una chiave di lettura privilegiata delle pratiche linguistiche osservate in questo scenario.

1.2 *Il progetto e i dati*

Il progetto *PILAR – Piedmontese Language in Argentina* ha come scopo la descrizione linguistica della varietà di piemontese usata come *heritage language* in Argentina, e la descrizione etnografica delle pratiche linguistiche che caratterizzano il suo uso nel quadro del processo di *language revival* descritto sopra. Il materiale è stato raccolto tra il 2019 e il 2022 in due sessioni di fieldwork di un mese ciascuna, caratterizzate da osservazione partecipante; il corpus è composto infatti sia da interviste sociolinguistiche a membri delle comunità piemontesi nelle province di Córdoba e Santa Fe, sia da video di documentazione etnografica delle varie pratiche culturali che caratterizzano queste comunità, per un totale di circa 50 ore di registrazione. Per una descrizione più ampia degli obiettivi e delle metodologie di raccolta utilizzate, si veda Goria e Gasparini (2025); i dati utilizzati per il presente studio saranno invece descritti in maggiore dettaglio in § 3.

2. *L'insegnamento del piemontese in Argentina nella heritage school*

Un primo inquadramento dell'insegnamento del piemontese in Argentina è fornito da Di Lorenzo e Sacerdote (2023), che realizzano un importante e aggiornato lavoro di contestualizzazione socio-storica di questo fenomeno. Le autrici individuano una connessione fra l'emergere di grammatiche destinate a persone ispanofone e l'inizio del *revival* della cultura piemontese in Argentina. I primi testi appaiono infatti intorno agli anni Sessanta del Novecento, in concomitanza con la nascita delle prime associazioni piemontesi su base regionale, che si sostituiscono gradualmente all'associazionismo su base nazionale che caratterizza i primi decenni della migrazione (v. Devoto 2006).

È parte di questa tendenza la produzione di testi e materiali di supporto all'insegnamento del piemontese in Argentina, spesso ad opera di autori e autrici direttamente coinvolti nell'insegnamento della lingua. Ne sono un esempio il *Diccionario castellano-piamontes piamontes-castellano* (1966) e il *Manual para aprender piamontes* (1968), entrambi autoprodotti da Luis Rebuffo. Lo stesso autore, nell'introduzione al dizionario, fa riferimento a un rinnovato interesse per il piemontese nelle comunità piemontesi in Argentina, che giustificerebbe la produzione di materiale didattico amatoriale destinato a *heritage speakers* ispanofoni. Nei decenni successivi, come sembra emergere anche dal materiale raccolto nell'ambito del progetto PILAR, l'insegnamento del piemontese sembra essersi basato prevalentemente su opere scritte in Italia e in particolare sulla grammatica di Camillo Brero, che ha la sua ultima sistemazione in Brero e Bertodatti (1988): questo testimonia tra l'altro la presenza di contatti e scambi culturali già in essere tra le associazioni argentine e i loro corrispettivi italiani negli ultimi decenni del Novecento.

La presenza e l'utilizzo di testi di supporto elaborati in Italia sono evidenti anche dal fatto che altri lavori, prodotti più di recente, costituiscono traduzioni di opere in italiano già in uso nell'ambito di corsi di lingua per *heritage speakers*. Un esempio è Brarda-Bruno (2016), che costituisce una traduzione della grammati-

ca di Villata (1997) con ampliamenti che adattano il testo per utenti ispanofoni. Dall'introduzione emerge che il testo di partenza è stato utilizzato per vari decenni nell'ambito di un corso di lingua presso l'associazione piemontese di Rafaela (Santa Fe), i cui partecipanti "si avvicinavano ad apprenderla [la lingua piemontese] per rendere omaggio alla memoria dei propri nonni, per riaffermare le proprie radici e per mantenere viva la propria identità" (Brarda-Bruno 2016: 1). Risulta chiaro dunque l'intento di *language revival* alla base della traduzione di quest'opera. Un caso analogo è la traduzione di Brero e Bertodatti (1988) curata da Grassi, Carena e Tribaudino nel 2022. Anche qui l'occasione della traduzione è costituita dall'esigenza di fornire uno strumento di supporto per coloro che partecipano alle attività della Familia Piemontesa³ di Cordoba e che non sono in grado di fruire di un testo scritto in Italiano. Un'opera più recente redatta direttamente in spagnolo è invece il testo di Comba (2006); come i precedenti, anche questo nasce nell'ambito di un corso di piemontese destinato primariamente a persone di origine piemontese (o italiana) che vogliono riavvicinarsi al dialetto; il testo è sostanzialmente la rielaborazione dei materiali didattici utilizzati dall'autore nel corso degli anni. La principale differenza fra questo lavoro e i precedenti è il riconoscimento di una specificità del piemontese parlato in Argentina, chiamato *piemonteis merican* "piemontese americano", rispetto alla varietà italiana. Benché non traspaia l'intenzione esplicita di presentare questa varietà come nuovo modello di riferimento per gli *heritage speakers*, appare comunque degno di attenzione il fatto che essa venga riconosciuta come una delle varietà di piemontese, e che sia ritenuta come elemento caratteristico dello scenario argentino.

La pubblicazione di testi destinati a un pubblico ispanofono va di pari passo con la diffusione di *heritage schools* di piemontese. Molte di queste propongono una visione eteronoma del piemontese, modellata sulle iniziative di conservazione del piemontese diffuse in Italia e informata dagli stessi testi; in alcuni casi l'insegnamento è addirittura progettato insieme a istituzioni italiane come il Centro Studi Piemontesi di Torino⁴. Allo stesso tempo, l'osservazione etnografica svolta nell'ambito del progetto PILAR ha messo in luce la presenza anche di gruppi informali dedicati al piemontese che non si configurano come *heritage schools* (e dunque rimangono al di fuori dell'indagine discussa in questo contributo) ma che condividono con questo tipo di scuola l'intento di conservazione e rivitalizzazione della lingua ereditaria. In questi gruppi, il piemontese è utilizzato programmaticamente, soprattutto nell'interazione su *Whatsapp* e nella comunicazione mediata dal computer.

³ *Familia Piemontesa* ("famiglia piemontese") è il nome assunto dalla maggioranza delle associazioni culturali piemontesi in Argentina. Questo tipo di forma associativa inizia a costituirsi a partire dagli anni Sessanta, con lo scopo di preservare e promuovere la cultura piemontese degli emigrati. Si riscontra poi un aumento di queste associazioni intorno agli anni Ottanta del Novecento, con l'aumento dei gemellaggi fra comuni argentini e italiani.

⁴ Il Centro Studi Piemontesi, fondato nel 1969 a Torino, è un Ente del terzo settore dedicato alla valorizzazione del patrimonio storico e culturale del Piemonte. Il Centro è particolarmente attivo nelle azioni di difesa del piemontese, inteso come lingua di minoranza, soprattutto attraverso la promozione di iniziative letterarie.

Alla luce dell'emergere di questo fenomeno in tempi relativamente recenti, e dell'assenza di studi che descrivano il tipo di insegnamento del dialetto che viene proposto in questi contesti, in § 3 si analizzano da un punto di vista qualitativo tre interviste relative a due diversi casi di insegnamento del piemontese in Argentina: uno con un interesse più specifico sull'insegnamento della grammatica e sulla conoscenza della lingua scritta, l'altro con maggiore attenzione per aspetti comunicativi. Sono quindi messi in luce attitudini e orientamenti ideologici differenti manifestati da insegnanti e membri della comunità nei confronti della *heritage language*.

3. *Analisi delle interviste*

In questa sezione vengono analizzate tre interviste realizzate nel 2019, in cui si descrivono le attività di insegnamento del piemontese in essere presso le associazioni di Córdoba e di San Francisco. Queste rappresentano gli unici due casi di insegnamento della *heritage language* rilevati durante la prima delle due indagini condotte. È opportuno precisare, per ragioni di esaustività, che altre due iniziative sono state varate in tempi più recenti con modalità di didattica a distanza: testimonianza di queste attività è presente in una parte del corpus ancora in corso di analisi, ed è stata dunque esclusa dal presente lavoro. Allo stesso tempo, bisogna osservare che la comunità piemontese in Argentina ha le caratteristiche di una rete sociale, in quanto le varie associazioni piemontesi che agiscono a livello locale per il *revival* del piemontese, anche attraverso l'organizzazione di corsi e laboratori, sono coordinate a livello nazionale da un'entità di ordine superiore, la *Federación de Asociaciones Piemontesas de Argentina*. Per questo motivo, nonostante l'indagine qui presentata sia di natura qualitativa e abbia lo scopo principale di riflettere sulle attitudini, implicite ed esplicite, manifestate da singoli informatori e informatrici, possiamo immaginare che quanto dichiarato rispecchi visioni e orientamenti ideologici condivisi all'interno della comunità.

3.1 *L'insegnamento del piemontese come insegnamento della grammatica*

Il primo caso di studio analizzato è tratto da un'intervista con Vicenta, un'insegnante non professionista che tiene il laboratorio di lingua piemontese presso l'*Asociación Familia Piemontesa de Córdoba*. Questo corso, somministrato da insegnanti volontari, è destinato prevalentemente a persone adulte che seguono il programma culturale dell'Associazione, e che dunque, nella quasi totalità dei casi, sono di discendenza piemontese. Pur non avendo potuto osservare direttamente la lezione di lingua, nella descrizione ottenuta nel corso dell'intervista si apprende che il corso ha cadenza settimanale e prevede l'insegnamento di nozioni di grammatica, abbinato a una parte di lettura di testi e di conversazione⁵.

⁵ Un aspetto che pare importante, ma che non è possibile approfondire per ragioni di spazio, riguarda l'origine del corso di piemontese. Il corso infatti è nato in seguito al master "Cultura e patrimonio sto-

L'intervista è stata svolta nel 2019, nel corso della prima indagine sul campo, e non aveva un focus specifico sull'insegnamento del piemontese; tuttavia, Vicenta ha fornito spontaneamente svariate informazioni su questo argomento. Contatti successivi con la stessa persona hanno permesso inoltre di porre altre domande in maniera estemporanea riguardo alla conduzione dei corsi e al tipo di materiale didattico utilizzato.

Il primo aspetto che sembra caratterizzare l'approccio dell'insegnante è l'attenzione che viene data alla lingua come sistema formale, così che la conoscenza linguistica sembra venire a coincidere con la conoscenza delle norme ortografiche e morfosintattiche della lingua; cfr. (1)⁶:

- (1) *è venuto a casa mia per due anni interi, a studiare piemontese, ma... ci siamo messi ad analizzare la grammatica tutti e due insieme. Ci siamo messi a fare le preposizioni articolate, che non ce le avevano insegnate. Ci siamo messi a formare tante di queste preposizioni a casa sui quaderni, le abbiamo formate noi, tutto come si poteva fare, tutto con il libro eh di Brero, la grammatica di Brero, l'abbiamo fatto. Ma lui non è riuscito a parlare. L'italiano più o meno lo masticava, ma il piemontese no.*

Nella visione dell'insegnante, dunque, la conoscenza del piemontese è necessariamente mediata dalla conoscenza della lingua scritta, le cui norme sono state elaborate in Italia. L'adesione di Vicenta al modello normativo piemontese è totale e può essere contestualizzata nel quadro dei rapporti che l'insegnante ha avuto con l'associazionismo piemontese in Italia. Vicenta afferma infatti di essersi confrontata con associazioni italiane rispetto al tipo di piemontese che fosse opportuno diffondere in Argentina. Da qui deriva l'atteggiamento manifestato da Vicenta nei confronti della variazione che caratterizza l'*heritage Piedmontese* parlato nella sua zona. Infatti, il riferimento costante a un testo di grammatica elaborato in Piemonte come la grammatica di Brero e Bertodatti (1988), necessariamente sposta le coordinate di riferimento che vengono proposte ai partecipanti al corso verso un contesto altro da quello argentino. Pertanto, in varie occasioni, vengono forniti giudizi espliciti rispetto alla presenza di forme in competizione nel piemontese (es. le forme *sai* e *seu* "io so", *hai* e *eu* per "io ho", che possiedono diversa caratterizzazione dialettologica e sono attestate in aree diverse del Piemonte): Vicenta afferma che tutte queste forme sono da accettare perché presenti in Italia.

L'atteggiamento è invece negativo per quanto riguarda le caratteristiche proprie dell'*heritage Piedmontese*, derivanti dal contatto con lo spagnolo; si veda l'esempio (2):

rico-linguistico del Piemonte per la formazione degli insegnanti" promosso dalla Regione Piemonte negli anni 2004-2008, in collaborazione con l'università di Córdoba e il Centro Studi Piemontesi di Torino: parte del programma prevedeva la formazione di docenti di lingua piemontese, con lo scopo di favorire programmi di rivitalizzazione della lingua. Si veda a questo proposito Papa (2006), Rossebastiano (2009).

⁶ Le interviste sono state svolte in piemontese. Il testo viene presentato esclusivamente in traduzione per esigenze di spazio.

- (2) *no no, quello che mi hanno detto: “non lasciargli dire le parole del...” In Italia mi hanno detto quello eh @nomepersona mi ha detto: “non lasciargli dire tutte queste parole”... colchon [spagnolo, “materasso”] per dire il materasso, invece di sigilin [piemontese, “secchio”] dicono ël baldo . Perché qui si dice balde [spagnolo, “secchio”]. E quando tu gli dici sigilin vogliono mangiarti proprio. Per dire un ragazzo dicono ël muchacho [spagnolo, “ragazzo”], per dire un’osteria o un bar dicono ël bolicho [spagnolo, “bar”], che non è neanche detto bene, né in una lingua, né nell’altra. Dicono ël galpon [spagnolo, “capannone”], e quando io gli ho detto che si dice capanon mi hanno detto... non lo accettano in nessun modo.*

L’uso di lessico spagnolo è dunque fortemente stigmatizzato dall’insegnante, in quanto percepito come una corruzione del lessico originario piemontese. Tipico di questa visione normativa è il considerare le innovazioni locali come scorrette in entrambe le lingue (v. Goria e Bellamy, in stampa). Anche in altri momenti dell’intervista, Vicenta fa riferimento a coloro che usano lessico spagnolo come *coi che a ruvinò ël piemonteis* (“quelli che rovinano il piemontese”). Il giudizio di Vicenta è dunque fortemente eteronomo: l’insegnante afferma di essersi informata nel corso di un viaggio in Italia presso un’istituzione italiana, il Centro Studi Piemontesi di Torino, da cui proviene l’indicazione di non accettare questi usi, per un’esigenza di insegnare il piemontese “puro”; cfr. (3):

- (3) *e allora ho detto no, noi non lo accettiamo. Noi cerchiamo che vadano sul piemontese proprio più puro.*

L’atteggiamento manifestato da Vicenta nei confronti della lingua e del suo insegnamento appare dunque in linea con il tipo di pratiche didattiche osservate da Minuz e Pugliese (2012) nella loro analisi del comportamento di insegnanti non professionisti di L2. In particolare risulta essere un elemento comune a questi due contesti l’individuazione del lessico e della morfologia della lingua come aspetti privilegiati dell’insegnamento, anche a scapito della trasmissione di informazioni culturali legate alla lingua. Bisogna dunque osservare che, nonostante l’attività venga presentata da Vicenta come un *taller*, e dunque un laboratorio, il metodo adottato è quello di un corso di lingua in cui si cercano di sviluppare conoscenze grammaticali, o al limite la capacità di leggere un testo e tradurlo in spagnolo, mentre l’insegnante non parla di azioni da sviluppare abilità comunicative nella *heritage language*. Inoltre, si riscontra qui quella che Woolard (2016) chiama *ideology of authenticity*, e cioè la convinzione che la varietà più autentica della lingua sia da associare a un luogo specifico, in questo caso la regione di provenienza della prima generazione di migranti. Ciò ha ovviamente l’effetto di creare e trasmettere un’attitudine negativa nei confronti della varietà locale e dei tratti che la caratterizzano.

3.2 Talleres e gruppi di conversazione

Una diversa tipologia di didattica del piemontese è rappresentata da iniziative meno focalizzate sull’insegnamento della grammatica, e più attente invece ad aspetti comunicativi. Le informazioni rispetto a questo secondo tipo di conte-

sto sono tratte da due interviste svolte nel 2019 con Ana Maria e Norberto, due membri della *Familia Piemontesa di San Francisco* (Córdoba) e organizzatori del *taller* (letteralmente “laboratorio”) di piemontese nella stessa città. La prima ha partecipato al master di cultura piemontese organizzato dalla Regione Piemonte (v. nota 3); il secondo è uno dei membri più anziani dell’associazione, e, anche in virtù di una competenza linguistica molto buona in piemontese, è uno dei membri più attivi nel *taller* e nelle altre iniziative culturali.

L’intervista con Ana Maria mette in luce la differenza principale fra il *taller* e un vero e proprio corso di lingua:

- (4) *Allora, noi adesso abbiamo questo taller di piemontese. Sono trenta, quaranta persone che vengono, ma non è per imparare a scrivere o a parlare. È per recuperare la tradizione, la storia.*

Più che un’attività di insegnamento della lingua il *taller* sembra dunque configurarsi più propriamente come un’iniziativa di *revival* linguistico-culturale. La stessa visione è confermata dall’intervista di Norberto; cfr. (5):

- (5)
 Nor *Noi abbiamo un laboratorio, un taller di piemontese, te l’hanno detto, sì? Con Ana Maria, dopo la incontrerai. E lì vogliamo che tutti parlino un po’ in piemontese. Si scrive anche un po’, ma scrivere non è mica facile. Io faccio molta fatica a scrivere.*
 Int *E beh, non è facile. Non è facile. E c’è qualcuno che proprio lo insegna? Che tiene il corso?*
 Nor *sì sì sì, cioè no. Vanno tutti con la loro... Scrivono, guardano e chiedono com’è. E tutti vogliono parlare un po’ in piemontese*
 [...]

 Nor *noi parliamo, per dire, com’era la carneada? E tutti si ricordano qualcosa, e li facciamo parlare in piemontese. Raccontalo in piemontese! Molti fanno fatica a raccontare, e li aiutiamo. No, non si dice così, si dice così.*

Il *taller* di San Francisco è dunque un’attività che si propone di migliorare le abilità di *storytelling* in piemontese dei partecipanti. Dal racconto che ne fanno le due persone intervistate si evince un interesse soprattutto per gli aspetti culturali associati alla comunità piemontese della zona. Anche in questo caso, si percepisce una certa dipendenza dalla lingua scritta e dal modello normativo elaborato in Piemonte. Tuttavia, in questo caso risulta più chiara la finalità soprattutto culturale della *heritage school*.

L’esperienza del *taller* di San Francisco si distingue rispetto al tipo di attività descritta in § 3.1 (nonostante anche qui venga usato il nome di *taller*), anche per la diversa consapevolezza nei confronti del contatto e della variazione sociolinguistica. Se nella testimonianza di Vicenta l’uso di lessico spagnolo è percepito come un errore, e come tale viene esplicitamente sanzionato, il giudizio di Ana Maria e Norberto appare più aperto a includere gli aspetti tipici della varietà locale. Cfr. (6):

(6)

Int *E si parla bene o si parla male il piemontese?*Ana *qui?*Int *Sì*Ana *Non si parla bene. Si parla molto mischiato. Molto mischiato con lo spagnolo. Si mettono le terminazioni alle parole spagnole, magari si fa la terminazione e le si piemontesizza. [...] però è logico: per molto tempo la gente qui in questa zona ha pensato che il piemontese non si scriveva. La gente pensava no, non si scrive: è orale. E dopo quando ho conosciuto tutta la letteratura che c'è vedo che la letteratura arriva da molti anni fa. Come ogni lingua no?*

[...]

Int *E quando quelli che partecipano al taller parlano male lei li corregge?*Ana *Cerchiamo di lasciarli finire, perché se correggo, nemmeno posso... nemmeno si fa l'attività. Non si può fare l'attività. Allora gli si dice che parlino.*

[...]

Ana *Chi può farlo in piemontese parla in piemontese, chi riesce in spagnolo parla in spagnolo, chi può farlo metà e metà, e bene. La finalità non è... non è un corso, è un taller. Un taller aperto perché tutti partecipino, perché tutti possano sentirsi comodi.*

Anche in questo caso, in maniera implicita, la varietà del piemontese che è stata oggetto di standardizzazione ed elaborazione grammaticale (v. Tosco 2008) costituisce il modello "autentico" che deve essere proposto agli *heritage speakers*. La conoscenza della lingua scritta e della letteratura sono considerate importanti per l'uso corretto della lingua, mentre per contro chi usa molto lessico spagnolo "parla male" perché padroneggia solo una varietà orale. Tuttavia, le forme locali del *piemontesis merican* non sono esplicitamente sanzionate come scorrette e Ana Maria fa riferimento all'importanza per i partecipanti al *taller* di poter comunicare utilizzando tutte le varietà del repertorio. Norberto fornisce inoltre una valutazione implicitamente positiva di questo fenomeno, in quanto individua come tratto caratteristico della varietà locale l'uso di lessico spagnolo integrato nella morfologia piemontese; cfr. (7):

(7) *e qui quello che noi diciamo è che c'è anche il piemontesis merican. Perché noi diciamo cosecha [spagnolo "raccolta"], /ku'setʃa/. è una parola che è spagnolo, e ci abbiamo messo l'accento piemontese. Non diciamo cosecha: /la ku'setʃa/. [...] Qui diciamo chacaré. La parola è chacarero [spagnolo "contadino"]. [...] E io quando vado in Italia dico aspetta aspetta, tu parli in italiano. Vedo che molti piemontesi... suocera non è una parola in piemontese*

Il termine di paragone del *piemontesis merican*, in questo caso non è dunque rappresentato dal piemontese "puro" elaborato in senso normativo attraverso le grammatiche, ma il piemontese parlato oggi in Italia, in cui Norberto intuitivamente individua fenomeni di contatto con l'italiano analoghi a quanto accade in Argentina per lo spagnolo, come ad esempio l'uso del termine italiano *suocera*.

4. *Discussione e conclusioni*

L'analisi di alcune testimonianze scelte, relative all'insegnamento del piemontese in Argentina ha permesso di mettere in luce alcuni degli aspetti che caratterizzano questo scenario sociolinguistico. Riassumendo, il piemontese è insegnato nell'ambito di iniziative locali dal basso, nate cioè in seno a singole associazioni piemontesi, spesso con finalità improntate più al consolidamento dell'identità che allo sviluppo di abilità comunicative. Ciò rende questo contesto di apprendimento sostanzialmente simile a quello delle *heritage schools* (Cummins 1983, Simon 2018) che sono nate con finalità simili in scenari migratori più recenti. Un'importante differenza è data invece dall'età dei partecipanti: nel caso di migrazioni più recenti l'*heritage school* è destinata prevalentemente a persone in età scolare, e la partecipazione a questi corsi è parte delle *policies* linguistiche della famiglia migrante; nel caso argentino, invece, i corsi di piemontese sono destinati soprattutto ad adulti che vogliono riavvicinarsi a una lingua presente nella famiglia in passato, ma ormai scomparsa dalle pratiche linguistiche. A questo proposito, è anche opportuno osservare come parte della letteratura pone una distinzione piuttosto netta tra *heritage speakers* e *learners with a heritage motivation* (Carreira & Kagan 2011). Tuttavia, il caso del piemontese in Argentina mostra come non sia possibile una distinzione netta tra queste categorie: le testimonianze degli insegnanti e le biografie linguistiche rivelano infatti che i membri della comunità, a causa della progressiva scomparsa della *heritage language*, diventano, in una fase successiva della loro vita, apprendenti della stessa lingua che in origine era stata acquisita all'interno dell'ambiente familiare.

L'analisi delle ideologie linguistiche e degli atteggiamenti manifestati nelle *heritage schools* di piemontese conferma dunque l'interpretazione già data in Giolitto (2010) e Gorla (2023), secondo la quale sarebbe in atto presso le comunità argentine un processo di *revival* della cultura piemontese, basato anche sull'apprendimento della *heritage language* in contesti semi-guidati. Come si è visto, questo processo influisce in modo particolare sugli atteggiamenti della comunità nei confronti del piemontese: a differenza di quanto avveniva in passato, il *revival* ha promosso un modello normativo basato sulla lingua scritta analogo a quello che viene proposto in Italia; questo è testimoniato anche dall'esame del tipo di testi scritti che sono stati elaborati negli anni a supporto dell'insegnamento del piemontese. Ciò dà luogo, in alcuni casi, ad atteggiamenti puristi nei confronti della *heritage language*, che rispecchiano una "ideologia dell'autenticità" (Woolard 2016) tipica dei contesti minoritari. Un effetto di questa ideologia è il sanzionamento da parte di alcuni insegnanti dei tratti caratteristici della varietà locale, come l'uso frequente di lessico spagnolo.

Pur non essendo stato possibile osservare concretamente pratiche didattiche della *heritage language*, l'analisi si è concentrata sia sul tipo di materiale didattico utilizzato in Argentina, sia sulle *reported practices* di insegnanti nei corsi di piemontese. Anche in presenza di una comunità relativamente piccola e facente parte della medesima rete sociale, i dati raccolti mostrano alcune differenze. Nel caso di § 3.1, in presenza di una metodologia di insegnamento più tradizionale, basata sull'insegnamento della grammatica e delle norme ortografiche, sono stati rilevati atteggiamenti

giamenti analoghi a quelli rilevati da Minuz e Pugliese (2012) in insegnanti non professionisti di L2, e dunque una maggiore normatività nell'insegnamento della lingua, dipendenza dal modello normativo italiano e tendenziale rifiuto della varietà locale. Nel caso di § 3.2 si è visto invece come in laboratori più incentrati sul passaggio di informazioni culturali e di abilità comunicative, la sanzione rispetto alla varietà locale è minore o addirittura inesistente. Si è riscontrata cioè una maggiore consapevolezza della specificità del contesto locale. A questo proposito, anche in altre interviste non riportate in questa sede per ragioni di spazio, in contesti analoghi a quello presentato in § 3.2, si incontrano attitudini più positive rispetto alla varietà locale, che assume in alcuni casi anche una sorta di *covert prestige*.

Infine, anche se, come si è detto, l'insegnamento del piemontese in Argentina dipende in larga parte dal modello proposto dall'associazionismo in Italia, si può osservare un'importante differenza tra i due contesti. In Italia vi è apertamente l'intenzione di fornire una lingua d'uso standardizzata (Tosco 2008) che possa essere oggetto di iniziative pianificate di rivitalizzazione; nel contesto argentino, invece, questa motivazione appare meno immediata. La partecipazione alla *heritage school* è essa stessa una pratica culturale parzialmente decontestualizzata e animata da motivazioni intrinseche, funzionale cioè alla rappresentazione identitaria dei discendenti piemontesi.

Ringraziamenti

I materiali commentati in questo articolo sono stati raccolti prima grazie a fondi dell'Università di Torino messi gentilmente a disposizione dai colleghi Massimo Cerruti, Riccardo Regis e Davide Ricca, che hanno permesso di condurre una prima indagine in Argentina; ai colleghi citati va la mia riconoscenza per aver creduto in questo lavoro. Successivamente, l'indagine è stata finanziata grazie al contributo della *Societas Linguistica Europaea*, che ha reso possibile un secondo viaggio e la raccolta di nuovo materiale nel 2022. In questa fase sono stati determinanti il lavoro, la pazienza e l'amicizia di Fabio Gasparini, che ha partecipato alla raccolta, alla trascrizione e all'analisi del materiale raccolto. Un ringraziamento è dovuto anche a Paolo Della Putta per aver fornito importanti spunti e vari suggerimenti bibliografici al *case study* presentato in queste pagine. Infine, ci tengo anche a ringraziare la *Federación de Asociaciones Piemontesas de la Argentina* per aver facilitato lo svolgimento della ricerca e tutte le persone che a vario titolo vi hanno partecipato.

Bibliografia

- Aalberse, Suzanne & Backus, Ad & Muysken, Pieter. 2019. *Heritage Languages: A language contact approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bettoni, Camilla & Gibbons, John. 1988. Linguistic purism and language shift: a guise-voice study of the Italian Community in Sydney. *International Journal of the Sociology of Language* 72. 15-35.

- Bocale, Paola. 2023. L'apprendimento delle lingue delle comunità migranti nelle scuole ereditarie. *LEND. Lingua e nuova didattica* 52(1). 41-49.
- Brarda-Bruno, Norma. 2016. *Gramática de la lengua piamontesa: Fonología, morfología, sintaxis, formación de palabras*. Santa Fe: Asociación Cultural Piemontesa de Rafaela.
- Brero, Camillo & Bertodatti, Remo. 1988. *Grammatica della lingua piemontese*. Torino: Piemont/Europa.
- Brigadoi Cologna, Daniele. 2023. Sviluppo, prospettive e problemi delle scuole ereditarie cinesi in Italia. *Orizzonte Cina* 14(1). 71-75.
- Carreira, Maria & Kagan, Olga. 2011. The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development: The Results of the National Heritage Language Survey. *Foreign Language Annals* 44(1). 40-64.
- Cinganotto, Letizia & Turchetta, Barbara. 2021. La formazione dei docenti di italiano L2 all'estero: risultati di un'indagine internazionale. *Italiano LinguaDue* 12(2). 20-37.
- Comba, Ronal Leandro. 2006. *Roba Piemontèisa: Cosas piamontesas o piemontesas. Gramática y vocabulario. Textos para la lectura. Refranes y dichos. Tradiciones que perduran en el hablar de la Pampa Gringa*. Brinkmann: Quo Vadis Ediciones.
- Cummins, Jim. 1983. *Heritage language education: a literature review*. Toronto, Ont: Ministry of Education: Publications Sales, Ontario Institute for Studies in Education.
- Devoto, Fernando. 2006. *Storia degli italiani in Argentina*. Roma: Donzelli.
- Di Lorenzo, Estela & Sacerdote, Carolina. 2023. Inserción y pervivencia del dialecto piamontés en la "pampa gringa argentina": Publicaciones y didáctica de una lengua de inmigración. *Signo y Seña* 43. 67-89.
- Giolitto, Marco. 2010. *La communauté piémontaise d'Argentine: évolution, fonction et image du piémontais dans la Pampa gringa argentine* (Forum Sprachwissenschaften 9). München: Meidenbauer.
- Goria, Eugenio. 2023. Il piemontese in Argentina. Aspetti linguistici ed etnografici. In Mereu, Daniela & Dal Negro, Silvia (a cura di), *Confini nelle lingue e tra le lingue*, 219-235. Milano: Officinaventuno.
- Goria, Eugenio & Bellamy, Kate. In stampa. Code-mixing and language change: Evidence from Spanish nouns in heritage Piedmontese. *Festschrift* di prossima pubblicazione.
- Goria, Eugenio & Gasparini, Fabio. 2025. Towards an oral corpus for heritage Piedmontese. *Oral Archives Journal* 1. 35-55.
- Kircher, Ruth & Zipp, Lena. 2022. An Introduction to Language Attitudes Research. In Kircher, Ruth & Zipp, Lena (eds.), *Research Methods in Language Attitudes*, 1-16. Cambridge University Press.
- Minuz, Fernanda & Pugliese, Rosa. 2012. Quale didattica per l'italiano L2 nelle classi di volontariato? Risultati di una ricerca-azione su lingua e cultura. In Grassi, Roberta (a cura di). *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, 37-60. Perugia: Guerra.
- Nascimbene, Mario. 1987. Storia della collettività italiana in Argentina (1835-1965). In Korn, Francis (ed.). *La popolazione di origine italiana in Argentina*, 209-504. Torino: Fondazione Agnelli.

- Papa, Elena. 2006. L'italiano come lingua veicolare nella formazione post-lauream in Argentina: l'esperienza del Master universitario "Cultura e patrimonio storico-linguistico del Piemonte per la formazione degli insegnanti". *Studi Italiani* 2. 127-144.
- Polinsky, Maria. 2018. *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polinsky, Maria & Scontras, Gregory. 2020. Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition* 23(1). 4-20.
- Rebuffo, Luis. 1966. *Diccionario castellano-piamontes piamontes-castellano*. Rosario: Asociación Familia Piemontesa.
- Rebuffo, Luis. 1968. *Manual para aprender piamontes*. Rosario: Asociación Familia Piemontesa.
- Rossebastiano, Alda. 2009. *Il vecchio Piemonte nel nuovo mondo: parole e immagini dall'Argentina*. Alessandria: Dell'Orso.
- Simon, Amanda. 2018. *Supplementary schools and ethnic minority communities: a social positioning perspective*. London: Palgrave Macmillan.
- Tosco, Mauro. 2008. Introduction: Ausbau is everywhere! *International Journal of the Sociology of Language* 191. 1-16.
- Turchetta, Barbara. 2005. *Il mondo in italiano. Varietà e usi internazionali della lingua*. Bari: Laterza.
- Turchetta, Barbara. 2023. La didattica dell'italiano all'estero fra le politiche linguistiche europee e nord-americane. In Dovetto, Francesca & Di Salvo, Margherita & Musto, Salvatore & Peñín Fernandez, Natalia (a cura di). *Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica. Un approccio storiografico*, 52-74. Bologna: Clueb.
- Van Deusen-Scholl, Nelleke. 2003. Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language, Identity & Education* 2(3). 211-230.
- Villata, Bruno. 1997. *La lingua piemontese*. Montreal: Losna & Tron.
- Woolard, Kathryn A. 2016. *Singular and Plural: Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. Oxford: Oxford University Press.

*Brodm, mi è venuto il muscle up. Atteggiamenti linguistici negli studenti delle scuole superiori a Torino*³

Abstract

This work aims to present a research on youth language among high school students in Torino (Italy), especially with regard to the increasing presence of loanwords from languages and dialects other than Italian. The research was conducted through a questionnaire designed to collect various kinds of loanwords (administered in two stages, in 2015 and in 2021, for a total of more than 2000 respondents) and by means of a small corpus of 32 *WhatsApp* conversations collected to check the effective use of the loanwords identified in the questionnaire. Students indicated loanwords from English and Spanish, but also from other languages such as Japanese or Italian regional languages: all source languages but Italian are considered in Italian youth language as prestigious linguistic codes.

The open lexical section of the questionnaire showed that young people in Turin, especially males, use fictive kinship when talking to a male friend (*bro, fra, zio*), while girls prefer love terms when addressing their female friends.

1. L'italiano dei giovani in Piemonte e l'influenza delle lingue altre

Questo lavoro intende analizzare alcuni aspetti caratterizzanti della lingua dei giovani a Torino sulla base di un corpus di dati raccolto attraverso un questionario nel 2021 (Farcomeni 2021), ed è volto a dimostrare l'alta frequenza di fenomeni di contatto presenti all'interno di questa varietà linguistica.

Dalla ricerca condotta si evince che nella scuola secondaria di secondo grado, anche nelle poche classi senza studenti stranieri⁴, gli studenti italiani presentano spesso nel proprio repertorio linguistico una conoscenza almeno passiva del dialetto della propria area e di elementi provenienti dall'esposizione ad altri dialetti italiani; vengono inoltre influenzati dalle lingue di insegnamento (inglese, spagnolo e francese), dai media, dai *social network* (primo fra tutti *TikTok*), dai loro hobby e interessi culturali che veicolano nuovi prestiti, come nel caso dei prestiti dalla lingua giapponese.

¹ Collegio Sacra Famiglia di Torino.

² Università del Molise.

³ A Francesca Farcomeni si devono i paragrafi 1; 1.1; 2; 2.1; 2.2.1; 2.2.2; 2.3; 6, mentre Marina Castagneto è responsabile dei paragrafi 3; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 4; 4.1; 4.2; 5.

⁴ La percentuale di studenti di origine non italiana presenti nelle classi dell'area considerata è pari all'8%.

Dal nostro lavoro è emerso un atteggiamento di assoluta apertura dei giovani italiani verso gli altri codici linguistici: tutti i codici diversi dall'italiano, dialetti compresi, vengono considerati di prestigio, e integrati con pari status nella lingua italiana.

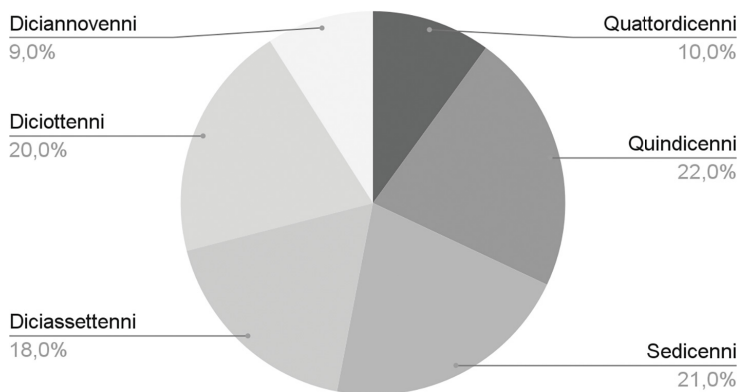
1.1 *Il corpus*

Il corpus su cui si basa questo lavoro si articola in due sub-corpora.

Il primo sub-corpus è costituito dalle risposte fornite a un questionario auto-valutativo compilato nel 2021 da un campione di 815 studenti di scuole superiori della città di Torino e provincia tra i 14 e i 19 anni⁵ (cfr. fig. 1), le cui risposte sono state comparate con quelle fornite a un analogo questionario somministrato a Torino nel 2015 (a 1.275 studenti)⁶.

Figura 1 – *Il campione degli intervistati (2021)*

Campione 2021



Il questionario ha permesso di verificare come dialettismi, forestierismi e formazioni lessicali con materiale alloglotto nel linguaggio giovanile siano aumentati significativamente, accogliendo anche elementi da altri codici. La ricerca è stata condotta all'interno di 13 Istituti Superiori⁷, i cui studenti hanno compilato il questionario

⁵ In dettaglio, il campione di informatori è composto da: 88 studenti di quattordici anni (68 femmine, 16 maschi, 4 studenti che hanno barrato la casella "preferisco non indicarlo"), 110 studenti di quindici anni (81 femmine, 25 maschi, 4 non hanno dato indicazioni di genere), 195 studenti di sedici anni (137 femmine, 47 maschi, con 11 occorrenze di "preferisco non indicarlo"), 174 studenti di diciassette anni (82 femmine, 85 maschi, 7 studenti che hanno preferito non indicare il proprio genere), 179 studenti di diciotto anni (136 femmine, 38 maschi, 5 senza indicazione di genere), 57 studenti di diciannove anni (39 femmine, 18 maschi), 8 studenti di venti anni (3 femmine, 5 maschi) e 4 studenti di ventuno anni (2 femmine, 2 maschi). Si è scelto di adottare una suddivisione del campione sulla base dell'età anagrafica e non della classe frequentata, in quanto vi sono studenti che – per diversi motivi – impiegano più tempo rispetto alla norma a effettuare il proprio percorso di studio.

⁶ Cfr. Farcomeni (2015).

⁷ Gli indirizzi scolastici indagati sono i seguenti: liceo artistico, liceo classico, liceo economico sociale, liceo linguistico, liceo scientifico, liceo turistico, istituto tecnico professionale, istituto alberghiero.

auto-valutativo tramite Google Moduli. Tra gli ambiti semantici su cui si concentrano le voci del questionario citiamo le seguenti: amore, sesso e attrazione fisica, scuola (soprattutto per quanto concerne gli aspetti connotati negativamente, come le bocciature e i brutti voti, e le trasgressioni alle regole scolastiche), divertimento sfrenato (raggiunto anche con il consumo di bevande alcoliche e/o sostanze stupefacenti), turpiloquio, valutazioni positive e negative su compagni e compagne (in chiave ironica o seria, espresse in modo pacato o in maniera sguaiata e sprezzante), moda, forze dell'ordine, comportamenti sociali, stati d'animo (sia positivi che negativi).

Il secondo sub-corpus consta di 32 conversazioni *WhatsApp* tra adolescenti, per verificare l'uso effettivo dei termini riscontrati tramite questionario.

2. Il questionario

Il questionario si compone di tre sezioni. La prima sezione, di taglio sociolinguistico, raccoglie una serie di informazioni necessarie a ricomporre il profilo socio-anagrafico e sociolinguistico degli intervistati (età, luogo di nascita, genere, tipologia di scuola frequentata, abitudini linguistiche, ecc.). La seconda sezione corrisponde a una sezione lessicale guidata, in cui viene presentato un elenco di parole e/o espressioni – mai accompagnate da definizione – di cui si chiede di segnalare la competenza attiva (conoscenza + uso), passiva (conoscenza) o la mancata competenza. Una di queste è il verbo *balzare*, che nel linguaggio giovanile torinese assume il significato figurato di 'non fare qualcosa', 'saltarla'.

Infine, vi è una sezione lessicale aperta in cui vengono elencati dei 'concetti' e si chiede agli studenti di scrivere accanto ad ognuno di essi quante più parole o espressioni del linguaggio giovanile vengano loro in mente. Ad esempio, all'espressione "ragazza molto bella" i rispondenti hanno accostato risposte come *figa*, *gnocca*, *topa*.

2.1 La sezione sociolinguistica: Alcuni risultati

Dalla sezione sociolinguistica emerge che il questionario del 2021 è stato compilato da 815 studenti, di cui 581 femmine (71,3%), 203 maschi (24,9%); 31 studenti hanno preferito non indicare il genere (3,8%). Rispetto al campione del 2015 – composto per il 55,4% da maschi, per il 41,4% da femmine e per 3,2% da studenti che non hanno voluto indicare il proprio genere – nel 2021 ha risposto al questionario il 40% di studentesse in più.

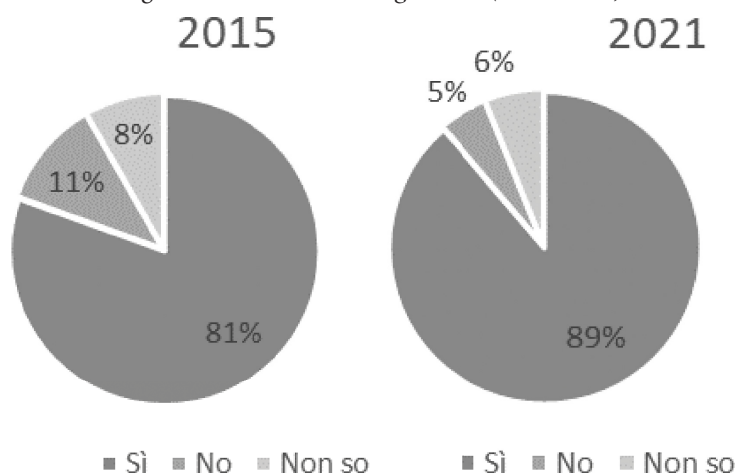
Questa sezione contiene anche una sottosezione di domande a risposta chiusa, tra cui:

1. Con gli amici, o con i compagni di scuola, ti capita di utilizzare parole o espressioni particolari, che gli adulti non usano (o credi che possano non capire)?
2. Con chi le usi?
3. Quali funzioni ha secondo te tale linguaggio?
4. Quali sono gli argomenti più ricorrenti in questo tipo di linguaggio?

5. Pensi che il linguaggio del web (e in particolare dei social network) influenzi il tuo modo di parlare e quello dei giovani in generale?
6. Utilizzi regolarmente la rete con funzioni sociali (*WhatsApp, Instagram, TikTok*, ecc.)?
7. Pensi che il linguaggio del web (e in particolare dei social network) influenzi il tuo modo di parlare e quello dei giovani in generale?
8. Per quali ragioni per te i giovani usano con sempre maggiore frequenza parole inglesi?
9. Conosci un dialetto?

Alla prima domanda (a cui le risposte possibili erano: sì, no, non so) la maggior parte degli informanti ha risposto positivamente. L'uso di espressioni legate al linguaggio giovanile negli ultimi sei anni è lievemente aumentato, in quanto si è passati dall'81 all'89% di risposte positive, come viene mostrato dai grafici (fig. 2):

Figura 2 – Uso della varietà giovanile (2015, 2021)



2.2 La sezione lessicale guidata

2.2.1 Anglicismi e pseudo-anglicismi

Passiamo ora alla sezione lessicale guidata, all'interno della quale vi è una parte dedicata ad anglicismi e pseudo-anglicismi⁸. All'elenco⁹ di anglicismi e pseudo-anglicismi fornito dal questionario, segue la domanda "Ti vengono in mente altre parole

⁸ Includiamo tra gli pseudo-anglicismi sia le parole con un significante che replica la struttura formale dell'inglese, ma inesistente nella lingua modello, sia parole effettivamente esistenti in inglese, ma con un significato diverso da quello denotato tramite il linguaggio giovanile.

⁹ L'elenco indicato è composto dai seguenti termini: *after, bastardo inside, bomber, bro*, composti con *-time* (es. *palestra-time*), *easy, flashato/flashare, fly down, friendzonare/friendzone, fuck yeah!, hangover, hipster, lol, milf, mode-on, must, nerd, personal, spoilerare, swag*.

straniere che utilizzi regolarmente con i tuoi coetanei? Se sì, quali?”. Quest’ultima domanda si propone di individuare i forestierismi più usati dai giovani intervistati. Dai dati raccolti si evince la presenza di diverse tipologie di pseudo-anglicismi; ne è un esempio *impazzaita*, termine in cui la selezione del digrafo <ai> evoca la pronuncia dittongata del grafema <i> in sillaba tonica nell’inglese. Vi sono casi di integrazioni grafiche (es. *luser* ‘perdente’, che replica in modo approssimativo sia il significato che il significante inglese – *loser* – attraverso la sostituzione del grafema <o> con il grafema <u>, aderente alla pronuncia) e integrazioni morfologiche (come nel termine giovanile *cringiata* ‘cosa imbarazzante’, dall’inglese *to cringe* ‘provare imbarazzo, disagio’, in cui alla base inglese è stato aggiunto il morfema derivativo -at- e il morfema flessione di genere e di numero -a). I verbi sono spesso integrati nella morfologia italiana, come nel caso di *spoilerare* (formato dall’ingl. *spoiler*¹⁰ con integrazione nella prima coniugazione – l’unica produttiva – tramite il suffisso flessivo -are).

Dall’analisi della sezione inerente agli anglicismi, si rileva che le parole straniere adoperate maggiormente dai giovani parlanti sono *cringe* (‘imbarazzante’, detto di scene e comportamenti altrui che suscitano imbarazzo e disagio in chi le osserva’) e *crush* (‘persona reale o immaginaria di cui si è invaghiti’), entrambi prestiti dall’inglese. Rispetto all’indagine del 2015, si nota un incremento del 15% di anglicismi e pseudo-anglicismi appartenenti al lessico dei videogiochi, quali *killare* (verbo formato per derivazione dal termine inglese *kill* con l’aggiunta del suffisso -are, ‘atto di uccidere un nemico nel gioco’), *pushare* (‘attaccare un nemico nel gioco’) e *shottare* (‘sparare a un nemico nel gioco’ e/o ‘uccidere con un solo colpo’).

Sulla base delle dichiarazioni di competenza attiva e passiva delle parole presenti nel questionario, sembrerebbe che la seconda lingua per frequenza da cui i giovani torinesi sembrano prendere più prestiti sia lo spagnolo, probabilmente per la vicinanza strutturale con l’italiano e per l’influenza della musica e della filmografia spagnola. Secondo le studentesse intervistate, gli ispanismi presenti sia nel questionario autovalutativo che nelle conversazioni *WhatsApp* analizzate (come *chica mala* o *diabla*) verrebbero utilizzati principalmente per la loro capacità connotativa, con finalità goliardiche o romantiche. Infine, è degno di nota l’ingresso del giapponese come lingua da cui il linguaggio giovanile attinge prestiti: emergono due prestiti dal giapponese che gli studenti dichiarano di conoscere e di usare, come *baka* (‘persona stupida, tonta, idiota’) e *kawaii* (‘carino, grazioso, adorabile’). Entrambi i termini vengono spesso utilizzati sia negli *anime*¹¹ che nei *manga*¹².

¹⁰ In italiano colloquiale *spoiler* è ormai entrato come termine di prestito con il significato di ‘anticipazione di una parte della trama di un racconto, romanzo, film, in particolare se data a qualcuno senza preoccuparsi di rovinargli la sorpresa’.

¹¹ Gli *anime* sono film d’animazione e programmi televisivi giapponesi, benché si usi il termine per descrivere qualsiasi forma di animazione proveniente dal Giappone.

¹² Fumetto giapponese di piccolo formato.

2.2.2 La sezione lessicale guidata: il dialetto

Alle domande sui prestiti da lingue straniere, seguiva una sezione di indagine sulla conoscenza e uso di dialetti¹³. Il 49,7% degli intervistati – il 2,6% in più rispetto al 2015 – ha dichiarato di avere una conoscenza passiva di un dialetto. Dai dati raccolti risulta che i giovani residenti nella città di Torino o in altri comuni limitrofi usino una varietà linguistica giovanile influenzata anche dai dialetti, probabilmente con lo scopo di rendere più informale e identitaria la comunicazione tra pari¹⁴.

Come si è detto, per i giovani rispondenti molto di ciò che non è italiano standard viene percepito come codice di prestigio, e correla con un alto punteggio di coesione di rete all'interno di un gruppo di pari¹⁵. Tale affermazione vale anche per i dialetti italo-romanzi, compresi i dialetti meridionali, che nella storia dell'Italia unita non sono tendenzialmente mai stati considerati prestigiosi¹⁶. Questo atteggiamento dei giovani in parte è dovuto al valore contestativo e trasgressivo del dialetto nei confronti della cultura egemone¹⁷, e in parte è dovuto alla ricerca di un'identità di gruppo¹⁸, sostenuta dal successo mediatico di serie TV come *Gomorra* e *Mare*

¹³ In questa sezione sono state poste le seguenti domande: “Conosci un dialetto?”, “Se sì, quale?”, “Se sì, in quale occasione lo utilizzi?”, “Se sì, con chi lo utilizzi?”, “Se sì, da chi l’hai appreso?”.

¹⁴ Cfr. Farcomeni (2015).

¹⁵ La nozione di “coesione di rete” si deve al notissimo lavoro di Leslie Milroy (1980) e si riferisce al grado e al tipo di legame che unisce un gruppo di parlanti. Chi appartiene a una rete “chiusa” ha più contatti all'interno della stessa rete che fuori di essa, per cui c'è poca variazione nel comportamento dei membri della rete, e prevale un conformismo linguistico. Similmente agli operai residenti nel quartiere The Clonard a Belfast, i giovani delle scuole superiori torinesi sono riconoscibili come membri di una rete chiusa, la cui ricaduta in termini di conformismo linguistico è immediatamente riconoscibile.

¹⁶ Tra i tanti lavori che si sono interrogati sulle opinioni e sull'atteggiamento dei parlanti italiani rispetto ai dialetti ricordiamo il lavoro di Volkart-Rey (1990), basato su esperimenti di *matched guise*, che mostra come “più aumentano i tratti dialettali e/o sociolettali nella varietà di un parlante, più bassa risulta la valutazione sociale sia a livello socio-culturale e socio-economico che sul piano personale [...]”. Le varietà sociolettalmente più marcate di tutte conducono [...] all'immagine di una persona incolta e antipatica che si potrebbe concretizzare in quella di un operaio o di un venditore ambulante se non, all'estremo, in un delinquente” (pp. 126-129). Le voci meridionali, inoltre, non vengono mai preferite alle voci settentrionali, neanche da parte degli stessi meridionali, che assumono comportamenti auto-denigratori.

¹⁷ Il rapporto tra dialetto e varietà linguistica giovanile è costante e complesso, ed è stato analizzato in molti autorevoli lavori (per una rassegna su questo tema, cfr. Marcato 2006). Anche se oggi l'apporto dei dialetti al linguaggio giovanile sembra in diminuzione (Bellone 2022: 33), è stato più volte sottolineato come il ricorso al dialetto corrisponda al bisogno di una comunicazione diagenetica opposta al repertorio della lingua comune. Come scrive Radtke (1993: 212) “una realtà che sparisce dalla coscienza dei giovani viene valorizzata come parte integrante di un controllo linguistico. Se negli anni Cinquanta e Sessanta si vietava ai propri figli di parlare il dialetto in quanto varietà stigmatizzata, le ‘nuove’ generazioni violano questo principio come contrappunto anticonformista. La dialettalità è in questi casi irrevocabilmente perduta e il suo occasionale recupero non va interpretato come una rivalutazione o re-introduzione della realtà dialettale di una volta: le varietà giovanili vengono concepite come realizzazioni a livello di lingua”.

¹⁸ Sull'argomento nel suo complesso si citano, senza pretesa di completezza bibliografica, almeno i fondamentali contributi in Banfi & Sobrero (1992), Radtke (1993), Fusco & Marcato (2005), Marcato

*Fuori*¹⁹, di cantautori napoletani e non che utilizzano il napoletano nelle proprie canzoni (p. es. Guè Pequeno, con il suo successo *Fratm*)²⁰. Non mancano però risposte in cui il proprio amico viene chiamato con termini di altri dialetti o di slang, come nel caso di *amïo*, nel ben noto “parlare in corsivo”²¹.

2.3 La sezione lessicale aperta

La sezione lessicale aperta è risultata particolarmente interessante in quanto ha consentito la compilazione di un inventario delle parole e delle espressioni utilizzate dai giovani torinesi, nonché lo studio della loro pertinenza rispetto alle differenti situazioni comunicative.

Tale sezione si basa su 34 lessemi selezionati a seguito di un lavoro di ricerca condotta nel 2015²² tramite questionari auto-valutativi: per ogni parola indicata, è stato chiesto ai rispondenti di dichiarare la propria competenza attiva o passiva e di segnalare almeno un sinonimo. È stata inoltre verificata la distribuzione dei termini indagati per tipologia di scuola secondaria di secondo grado frequentata, la distribuzione per età, per genere e la eventuale presenza di sinonimi nel linguaggio giovanile. Segnaliamo due esempi: *sbocciare* e *chica mala*.

Per quanto riguarda *sbocciare*, ‘fare festa’, ‘ubriacarsi’, tale verbo è omofono di un verbo appartenente all’italiano standard, ma il suo significato all’interno del linguaggio giovanile è completamente diverso²³. Mentre nel primo caso esso si riferisce all’aprirsi dei fiori, nel secondo indica l’azione di stappare una bottiglia contenente

(2006), Cortelazzo (1994; 2010), Saura & Stefanelli (2011) e Coveri (2014). Si rimanda a questi lavori per una descrizione esaustiva del linguaggio giovanile e delle sue funzioni.

¹⁹ *Gomorra* è una serie televisiva italiana, liberamente ispirata all’omonimo romanzo di Roberto Saviano, che narra le vicende dei clan camorristici di varie zone di Napoli, in particolare Secondigliano. *Mare fuori* è una serie televisiva italiana incentrata sulle vicende dei detenuti e del personale di un immaginario istituto penale per minorenni di Napoli, liberamente ispirato al carcere di Nisida.

²⁰ Anche Bellone (2022: 33) indica come alcuni prestiti (a suo parere sporadici) dialettali extraregionali arrivino alla lingua giovanile “per tramite digitale o attraverso la canzone o, ancora, grazie ad alcuni prodotti di successo della serialità televisiva nostrana”, e cita appunto il caso dell’allocutivo *Fratm*, entrato nel linguaggio giovanile dall’omonimo brano del rapper napoletano Ntò, prodotto nel 2016 insieme a Guè Pequeno (*Fratm* è *fratm*, non entro senza di lui, siamo cresciuti insieme / *fratm* è *fratm*, da quando ho dieci anni facciamo solo danni).

²¹ Cfr. Bellone (2022: 38): “Collochiamo tra i tormentoni del momento anche il cosiddetto “parlare in corsivo”, una sorta di stile orale assai popolare nei video degli adolescenti su *TikTok*, nato verosimilmente per parodiare l’inflessione milanese propria di molti *influencer*; il suo tratto distintivo, ormai usato dai giovanissimi anche nel parlato spontaneo, è costituito dalla tendenza all’allungamento e alla dittongazione (o frangimento) delle vocali finali: *amore* > *amo* > *amio* (in ambito scritto realizzato con la grafia *amïo*)”.

²² Cfr. Farcomeni (2015).

²³ Il verbo *sbocciare*, debitamente risemantizzato, non appartiene unicamente al linguaggio dei giovani di Torino, ma sembra avere una diffusione sovra-regionale. È infatti incluso anche in *Bella Ci! piccolo glossario di una lingua sbalconata*, a cura degli studenti di Scienze della comunicazione, informazione, marketing dell’Università LUMSA di Roma (2017), e ne fa menzione anche il Corriere della Sera (<https://www.corriere.it/cultura/cards/bro-postare-spoilerare-ecco-parole-slang-piu-usate-odiate-italiani/sbocciare-senso-fare-festa-solo-meta-italiani-capisce.shtml>).

una bevanda alcolica, poiché nel linguaggio giovanile *boccia* si riferisce alle bottiglie di vetro contenenti alcolici e/o superalcolici.

Sbocciare presenta un'altissima diffusione²⁴ pari al 95% e un uso frequente²⁵ pari al 47,8%. Rispetto al 2015, la conoscenza attiva del verbo è rimasta stabile, mentre quella passiva è incrementata del 7,3%. La sua presenza è particolarmente attestata tra gli studenti del liceo scientifico (100%), mentre sembra meno in voga tra quelli dell'istituto alberghiero (75%). Per quanto riguarda l'età anagrafica degli intervistati, *sbocciare* è più noto e usato tra i ragazzi di diciotto anni (96,7%), rispetto ai parlanti di quattordici anni (86,4%), ma in entrambi i casi le percentuali d'uso riscontrate risultano essere altissime.

Chica mala è un sintagma spagnolo formato dalla combinazione di un sostantivo femminile singolare con un aggettivo, e letteralmente può essere tradotto come 'cattiva ragazza', 'ragazzaccia'. L'espressione, che in linguaggio giovanile presenta una connotazione ironica, ha un'altissima diffusione (98,5%) e un uso basso (36,7%). In questo caso, la distinzione per genere non risulta rilevante, in quanto la percentuale di ragazzi e ragazze che utilizzano questo termine è pressoché identica (M: 99% – F: 98,3%). Tra le adolescenti le espressioni come *chica mala* o *diabla* vengono usate per riferirsi scherzosamente a ragazze – loro coetanee o più giovani – che non si comportano come dovrebbero ma riscuotono solidarietà e simpatia. I ragazzi, al contrario, usano questo e altri ispanismi come insulti (p. es. *pendejo*, *puta*) o nelle strategie di corteggiamento nei commenti alle foto postate da alcune ragazze su *Instagram* (attraverso parole come *hermosa* o *linda*).

Passiamo ora all'analisi delle risposte ad alcune delle 18 domande che costituiscono la sezione lessicale aperta. In questo caso agli intervistati è stato chiesto di indicare una o più parole corrispondenti nel linguaggio giovanile piemontese.

3. “Se sei un ragazzo, come chiami il tuo amico?”

Tra le domande presenti all'interno della sezione a risposta aperta del questionario, particolarmente interessante è “Se sei un ragazzo, come chiami il tuo amico?”. Il primo dato da segnalare è che su 367 risposte sono presenti 270 appellativi diversi con significato di “fratello” (73,6% delle risposte). Se a queste aggiungiamo le occorrenze del nome *zio* (18) vediamo quanto sia rilevante nella allocuzione tra giovani maschi la presenza di *fictive kinship terms*, cioè di termini legati ai rapporti

²⁴ La diffusione dei singoli termini è stata calcolata considerando la percentuale di questionari in cui gli informatori hanno dichiarato di possedere una competenza sia attiva che passiva relativamente al termine indagato.

²⁵ Al fine di esporre al meglio i dati raccolti è necessario descriverli utilizzando dei parametri predefiniti: si parlerà di *altissima diffusione* per descrivere i termini conosciuti e usati da più del 90% del campione, *elevata diffusione* (70-89%), *buona diffusione* (40-69%), *bassa diffusione* (10-39%) e *bassissima diffusione* (0-9%). Una ripartizione simile viene adottata anche per ciò che concerne l'uso attivo di un determinato lessema. Pertanto, si adopererà l'espressione *uso frequentissimo* uso per i vocaboli utilizzati da più del 90% degli intervistati, a cui seguono *uso molto frequente* (70-89%), *uso frequente* (40-69%), *uso basso* (10-39%) e, infine, *uso bassissimo* (0-9%). Cfr. le liste di frequenza presenti in Bellone (2014).

familiari usati per legami esterni alla famiglia. La forma più frequente è senz'altro *bro*²⁶, mutuato dalla lingua del rap americano (o di una sua variante, la trap)²⁷, in cui ha assunto in modo estensivo il significato di 'amico', nell'accezione di "persona che condivide stile, idee musicali e modi di vita del rapper" già registrato nella Treccani dal 2000²⁸. Il prestito dalla lingua del rap all'italiano è stato sicuramente facilitato dal suo frequente uso in funzione appellativa, quindi in posizione extra-frasale, e dalla sua facile riconoscibilità. Ma come si spiega, in America come in Italia, il ricorso a un termine designante il "fratello" per indicare una relazione di amicizia? Da una veloce ricognizione degli studi sociologici sull'argomento, relativamente agli Stati Uniti (Liebow 1967; Ballweg 1969) all'America latina (Mintz & Wolf 1950; Foster 1953) e al Giappone (Norbeck & Befu 1958), emergono tre possibili descrizioni dell'uso dei *fictive kinship terms* per la società americana:

1. allocutivo per persone che assumono lo status di parenti suppletivi o sostitutivi;
2. allocutivo per esprimere familiarità all'interno di relazioni interpersonali;
3. come termini di validazione pubblica per particolari associazioni²⁹.

Nel caso di studio, la funzione prevalente è probabilmente la seconda, perché consente ai ragazzi di segnalare l'importanza e la qualità di una relazione personale (di tipo "uno ad uno") e, in modo più sottile, di differenziare questa relazione da altri tipi di amicizia. Le tre funzioni indicate, però, non sono mutualmente esclusive, e non si può escludere da parte dei ragazzi la presenza di un inespresso desiderio di creare delle nuove "quasi-famiglie" come stratagemma sociale per spingere i membri più cari del proprio gruppo ad assumere reciprocamente i diritti e i doveri sociali di un fratello; del resto, già nel 1955 Foote & Cottrell hanno segnalato che la creazione delle "quasi-famiglie" può essere intesa come conseguenza della crescente industrializzazione/urbanizzazione della società, rimpiazzando in parte i legami genealogici di famiglie disfunzionali³⁰.

Da quanto è emerso da alcune interviste a giovani informanti, nel lessico giovanile la selezione di *zio* potrebbe forse correlare con un diverso (minore) "punteggio di coesione di rete" rispetto a *bro*. Considerando quanto è stato detto, non sorprende che *bro*, *fria* o *sis* (per le donne) compaiano spesso nei saluti, a volte anche in forma raffor-

²⁶ *Bro* con le sue varianti compare in 138 risposte (160, se consideriamo anche le risposte in cui viene data più di un'indicazione), ed è seguito per frequenza dal suo traduceante perfetto *fria*, con 75 risposte (103 risposte, se consideriamo le risposte con più di un'indicazione – in 15 di queste risposte, conteggiate anche tra i 160 casi di *bro*, sono presenti sia *bro* che *fria*). Sono state invece escluse dal computo le risposte in cui i termini indicati provengono comunque dalle stesse radici lessicali (*brother*, *fratello*), ma hanno subito un diverso tipo di *clipping* (es. *frate*), sono state rimaneggiate (es. *brobby*, *frank*) o costruite con morfemi ibridi (*brodm*, *fratm*), cfr. § 3.1.

²⁷ Cfr. Bellone (2022: 30).

²⁸ Cfr. Treccani online, [www.treccani.it/vocabolario/bro_\(Neologismi\)](http://www.treccani.it/vocabolario/bro_(Neologismi)).

²⁹ Cfr. Ibsen & Klobus (1972: 615-620).

³⁰ Anche negli studi di Ibsen & Klobus (1972), del resto, è emerso come i *fictive kinship terms* vengano usati più frequentemente dagli individui del campione del loro studio che appartengono a famiglie con meno individui.

zata (es. *bella*³¹ *bro!*). I saluti, infatti, oltre alla funzione pragmatica di aprire un'interazione (funzione spesso espletata nelle conversazioni *WhatsApp* tra ragazzi proprio tramite *bro* al primo turno³²) hanno la funzione sociolinguistica di dichiarare lo status reciproco dei partecipanti e la funzione presentativa, di presentazione o "rappresentazione" del sé (Goffman 1967). Nel rivolgersi a qualcun altro chiamandolo "fratello" ci si posiziona sociolinguisticamente a propria volta nella posizione simmetrica di fratello, trovando un posto simbolico nella famiglia del proprio interlocutore e assumendo una specifica identità sociale³³. Si tratta in fondo di un'operazione estrema di *facework* in cui viene negoziato interazionalmente un accrescimento della *Connection Face* (Arundale 2006: 204), del grado di connessione tra interagenti³⁴.

3.1 Bro e i suoi fratelli

La frequentissima risposta *bro*³⁵, forma troncata dall'inglese *brother*, si presenta nel corpus di risposte come tale, o con un allungamento della vocale (*broo*, *brooo*), o preceduta da un segnale discorsivo (es. *we bro*, che realizza una peculiare enunciazione mistilingue con un segnale discorsivo appartenente al dialetto napoletano e un termine preso a prestito dall'inglese³⁶).

Le manipolazioni linguistiche della radice *brother*, proprio per il loro carattere effimero e la loro funzione ludica, sono decisamente creative, e portano a soluzioni lessicali che puntano a colpire l'immaginazione. Non mancano prestiti dall'inglese variamente integrati sui diversi livelli linguistici: *brodi* è frutto dell'integrazione fonologica in italiano di *brother* (che nello slang inglese americano è già pronunciato senza [r] finale, e con l'attesa integrazione fonologica del fono [ð] con il fonema italiano più vicino); *brody* presenta un'integrazione anche grafica rispetto a un presunto modello inglese caratterizzato dal grafema <y> in posizione finale; *brodo* e *brodero* presentano anche un'integrazione morfologica, visto che alla base *brod(er)*- è stato aggiunto il morfema italiano -o, di genere e numero, che inserisce queste parole nella prima classe di flessione nominale, e fa quindi ipotizzare una possibile alternanza paradigmatica di *brodo* con *brodi* (pl.).

³¹ Anche il saluto *bella!*, che precede qualsiasi allocutivo (*bella bro!*, *bella ci!*, *bella zi'...*), è entrato con molta probabilità tramite i testi del rap, ed è ormai diffuso a livello nazionale (Nesi 2022: 12).

³² Cfr. § 5.

³³ Se guardiamo di nuovo ad aree culturali molto diverse, queste dinamiche sono ancora più esplicite e leggibili: in yoruba, ad esempio, nei saluti ci si riferisce alle persone della famiglia del salutato come se fossero membri della propria famiglia, es. *àwon ọmọ mi nkp?* 'How are my children?'

³⁴ Lo stesso Arundale, tra l'altro, dice chiaramente che, sebbene la dialettica di connessione/separazione tra interagenti sia *culture-specific*, "connectedness could be understood in terms of factors like *kinship* [corsivo di chi scrive], sameness [...] or reciprocal obligation" (2013: 113).

³⁵ 160 occorrenze su 367 risposte, cioè 43,6% del totale.

³⁶ I rispondenti hanno evidentemente una consapevolezza istintiva della dimensione di parlato in cui si colloca l'allocuzione, tanto è vero che tra le risposte figura anche *ehi*, cioè un semplice segnale discorsivo volto a richiamare l'attenzione del proprio interlocutore; anche in assenza di un appellativo, la principale funzione dell'allocuzione è così preservata.

Nel corpus è anche presente qualche caso di manipolazione creativa della base inglese, come *brobby*, in cui la ripetizione di [b], con il suo potenziale ideofonico, conferisce una connotazione infantile e giocosa.

Probabilmente le risposte più interessanti concernono gli ibridismi³⁷, come il *pastiche* linguistico *bella brosky*: in questo caso, nella formula di saluto mistilingue *bella bro*, *bro* viene rideterminato da un morfema ritenuto emblematico dello slavo, *-sky*. Consideriamo ora *brodemo* e *brodm* ['brødəmə], risposte equivalenti, se non fosse che *brodemo* presenta una maggiore integrazione fonetica delle vocali nel sistema fonologico dell'italiano. Si tratta di ibridismi che mettono insieme, sorprendentemente, un morfema lessicale inglese e un modificatore possessivo dialettale posposto, secondo il modello prevalente sotto l'isoglossa Roma-Ancona³⁸. A volere essere più precisi, la parola sdrucchiola *brodm* ['brødəmə], con due *schwa* per le vocali non accentate (non trascritte per l'assenza di un grafema corrispondente nel repertorio grafematico dell'italiano), rimanda più precisamente al napoletano, dialetto più noto su piano nazionale rispetto ad altri dialetti meridionali. La storia linguistica di *brodm* è facilmente ricostruibile: si tratta di un calco parziale dal napoletano *fratm* (['fratəmə], 'mio fratello'), che pure ritroviamo in questa forma in otto risposte del corpus. Nonostante il morfema di contenuto sia in inglese, in *brodm* la lingua matrice è senza dubbio il napoletano, come si può facilmente dimostrare sia sulla base delle circostanze contestuali esterne, che rendono plausibile il calco dal napoletano, sia su base interna: per il *Morpheme Order Principle* (Myers-Scotton 1993), infatti, nelle parole con costituenti misti è la *Matrix Language* a fornire l'ordine lineare dei morfemi³⁹.

3.2 Fra e i suoi fratelli

Per quanto concerne l'appellativo *fra*, esso è presente in 103 risposte sulle 367 presenti nel questionario (28%); in due casi è preceduto da un segnale discorsivo (*oh fra*), come nel caso di *we bro*. Si tratta ovviamente del perfetto traduce di *bro*, sia per il significato (denotativo e connotativo), che per la sua forma, creata attraverso un processo di *clipping* da *fratello*⁴⁰. Anche altre forme di *clipping* sono possibili, come *frate* (6 occorrenze), ed è presente, seppure in modo occasionale, anche la forma non tagliata *fratello* (1 occorrenza). Se *fra*, in questa forma, è un calco da *bro*, è

³⁷ Gli ibridismi sono caratterizzati dalla giustapposizione, all'interno della stessa parola, di morfemi appartenenti a più codici; spesso il morfema lessicale appartiene ad una lingua, mentre il morfema grammaticale (o i morfemi grammaticali) appartengono a un'altra lingua (cfr. Berruto 1989); altrimenti possono essere considerati dei casi di *nonce borrowing* (Poplack et al. 1988). Per una rassegna sulle diverse posizioni teoriche relative agli ibridismi, cfr. Regis (2005: 59-79).

³⁸ Cfr. la carta AIS 9 "Quando mio figlio" (<https://www3.pd.istc.cnr.it/navigais-web/>). Nell'Italia meridionale questo tipo si rivela compattissimo, con le sole eccezioni delle colonie galloromanze di Faeto e Guardia Piemontese e delle colonie galloitaliche di Picerno e di San Pantaleone (RC), che anticipano l'orientamento della Sicilia (Grassi et al. 1997: 157).

³⁹ Nei termini di Myers-Scotton, la *Matrix Language* è la lingua che, nei fenomeni di *code-mixing* ("code-switching", nei termini della studiosa), fornisce il quadro morfosintattico dei costituenti misti (1993: 82).

⁴⁰ La somiglianza formale è ovviamente favorita dalla comune radice indoeuropea delle forme *bro* e *fra*, che possono essere fatte entrambe risalire alla voce indoeuropea **bʰreH₂tēr*.

anche vero che *brodm*, all'opposto, è calcato su *fratm*, lessema autenticamente napoletano presente nel corpus di risposte 8 volte. Come nel caso dei lemmi variamente derivati da *brother*, non mancano alcune manipolazioni creative della radice in cui *fra* compare insieme alle sue varianti *frank* (1 occorrenza) e *fre* (7 occorrenze), una risposta che, insieme a *freh* (1 occorrenza) e a *frero* (2 occorrenze), con il suo vocalismo rimanda a forme variamente ispirate al francese *frère* o al dialetto di Torino *frel*.

3.3 *Restiamo in famiglia*: zio e compare

Sempre nel campo del lessico familiare, in 18 risposte emerge anche *zio*, come tale (7 occorrenze) o in varianti più o meno dialettali o colloquiali (*zì, zii*), in alternanza o compresenza con *bro* e *fra* o in forme allocutive di origine dialettale meridionale (es. *a zì*). Non è chiarissimo se l'appellativo *zio* sia o meno equivalente sul piano conversazionale a *bro* e *fra*, e in libera variazione con essi⁴¹, o se denoti un minore grado di *intimacy*.

Tra i termini familiari per rivolgersi a un proprio amico si riscontra anche *cumpa* [kum'pa] (1 occorrenza), forma troncata di 'compare'⁴² che si usa nel dialetto napoletano in funzione allocutiva; un termine che, riferendosi a una parentela acquisita⁴³, è forse l'appellativo più adatto al tipo di connotazione desiderata.

3.4 In-group identity markers

Con ogni evidenza l'uso di *bro*, *fra*, *zio* rimanda alla strategia n° 4 di *positive politeness* individuata da Brown & Levinson: "use in-group identity markers" (1987: 107). Lo stesso scopo può essere raggiunto anche tramite altri appellativi come *socio* (5 occorrenze) o *amico/amigo/amio/pal*, attingendo a diversi codici linguistici.

Tra le risposte troviamo anche *amo* (6 occorrenze) o *amò* (1 occorrenza) tra maschi. Questo appellativo è stato attinto dalla varietà linguistica delle ragazze, e sembra indicare un possibile inizio di mutamento sul piano culturale, in cui i ragazzi non si autorappresentano secondo valori legati al machismo eterosessuale.

Tra gli appellativi indicati vi sono anche insulti, anche essi attinti da altri codici, come *scem* (dal napoletano) o *poto* (dai dialetti lombardi orientali)⁴⁴: ovviamente

⁴¹ Cfr. es. (2), § 5.

⁴² Cfr. anche siciliano *compa'*.

⁴³ 'Compare' è il padrino di battesimo o di cresima scelto dai genitori per un proprio figlio, che quindi, accettando il ruolo, diviene un parente acquisito. Si può diventare 'compari' anche di una persona cara della propria fascia di età, di un caro amico, appunto, che può essere scelto come 'compare di anello', colui che ha il compito di regalare le fedi di nozze agli sposi, con tutto il carico simbolico che ne consegue.

⁴⁴ Ad avviso di chi scrive, *poto* potrebbe essere un *banter* creato sulla base di *pota*, termine molto diffuso in tutta la Lombardia orientale, con flessione al maschile perché usato tra maschi. L'etimologia di *pota* è discussa: Glauco Sanga propone come possibile fonte il latino tardo **pottus* "vaso per bere; pentola", che, in modo figurato, sarebbe passato a indicare i genitali femminili (cfr. ven. *pota* e italiano antico *potta*, con la stessa significazione). Oggi *pota* è quasi un termine bandiera del bergamasco e del bresciano, ha perso il significato osceno e ha subito un processo di pragmaticalizzazione, diventando un segnale discorsivo (per esempio all'inizio di un turno conversazionale serve a creare la premessa per la narrazione di un fatto o di un evento degno di attenzione) o si è trasformato in una generica escla-

non si tratta di veri insulti, ma di *banter*⁴⁵ che servono ad aumentare il grado di intimità sociale. Per Leech, infatti, “the more intimate a relationship, the less necessary and important politeness is”⁴⁶.

4. “Se sei una ragazza, come chiami la tua amica?”

Mentre tra i ragazzi prevalgono nettamente gli appellativi che rimandano a “fratello” (73,6% delle 263 risposte), le ragazze sembrano prediligere assionimi come *amo*, *clipped form* di *amore* che, con le sue varianti dialettali e colloquiali (*mo/mo/ammò/amö/more*), tocca il 41,4% delle 536 risposte. In questo caso la strategia di *in-group making* pesca il proprio lessico dal campo semantico delle relazioni amorose, ma nelle risposte delle ragazze gli appellativi tratti dal lessico di parentela, anche se meno frequentemente, ci sono tutti⁴⁷.

4.1 Bro o sis?

È interessante notare come la scelta di termini che designano un genere inerente per l'interlocutore come *sorella* (solo 2 occorrenze) o *sore* (9 occorrenze) sia molto meno frequente di quanto accade tra parlanti maschi per i termini *bro*, *fra* e varianti.

Le ragazze preferiscono chiamarsi l'un l'altra *bro* (44 occorrenze, 8,2% delle 536 risposte totali nella sezione aperta del corpus) o *fra* (25 occorrenze), o addirittura *brodemo*, *brosky* o *fratm* (1 occorrenza), piuttosto che usare sostantivi anglofoni con referenti femminili, anche se talvolta sono stati indicati prestiti dall'inglese corrispondenti a *brother* e alle sue *clipped form*, come nel caso di *sister* (2 occorrenze), *sista* (1 occorrenza), *sis* (9 occorrenze)⁴⁸. È possibile osservare come tra le risposte emerga finanche *fratella*, termine probabilmente calcato su *brother*, che conserva la base italiana con referente maschile e in cui la correzione semantica di genere viene apportata tramite la morfologia flessiva.

Le ragazze, insomma, usano *bro* come appellativo nei confronti di altre donne molto più spesso di quanto non si chiamino “sorella”⁴⁹.

mazione che può esprimere rassegnazione, rabbia, stupore. Nel corpus sono comunque presenti anche insulti in italiano, come *coglione* o *testa di cazzo*.

⁴⁵ Leech (1983: 144) statuisce il *Banter Principle*, secondo il quale per mostrare “solidarity” all'interlocutore bisogna dire qualcosa di palesamente falso e palesemente “impolite”, in modo tale da generare nell'interlocutore l'interpretazione che ciò che il parlante sta dicendo sia “polite” nei propri confronti.

⁴⁶ È proprio sulla base di questa considerazione di Leech che Culpeper creerà la sua etichetta di *mock impoliteness* (Culpeper 1996: 352).

⁴⁷ *Bro* (40 occorrenze); *fra* (20); *zia* (14); *sis* (9); *sore* (9); *fre* (5); ed altri ancora (cfr. § 4.1).

⁴⁸ *Sister* e *sis* sono genuinamente prestiti dall'inglese, *sista* corrisponde a *sister*, con integrazione fonologica.

⁴⁹ Per quanto riguarda l'uso di *fictive kinship terms*, rileviamo che l'appellativo *zia*, associato o meno ad altri termini, compare in 18 occorrenze.

4.2 L'in-group delle ragazze

Anche le ragazze usano gli appellativi come strategia di *in-group making*, sia in senso proprio che attraverso *banter* e strategie di *mock impoliteness*.

Considerando il forte prestigio di cui gode l'inglese nel linguaggio giovanile, si capisce perché quando la strategia di *in-group* si avvale di termini connotati positivamente, oltre a nomignoli e soprannomi compare spesso tra gli appellativi un prestito dall'inglese (es. *best friend*, *bff*, *bfff forever*, *honey*); quando invece la costruzione della intimità è affidata a un *banter*, le ragazze preferiscono attingere ad altre lingue, come lo spagnolo (*puta*, *la mia chica mala prefe*) o ai diversi dialetti (*bottana*, *zocc*la*), per mantenere l'effetto connotativo.

Va anche osservato che nel complesso il ricorso a *banter* è più frequente tra le ragazze (in 32 risposte su 536: 6%) che tra i ragazzi (in 8 risposte su 263: 3%).

5. Gli appellativi in WhatsApp

Le risposte indicate dagli studenti sono state successivamente messe a confronto con gli appellativi effettivamente riscontrati in un corpus di 32 conversazioni *WhatsApp* messe a disposizione da sei studenti⁵⁰ (2 maschi, per un totale di 12 conversazioni, e 4 femmine, 20 conversazioni) che ci hanno fornito un riscontro nell'uso spontaneo almeno dei termini più frequenti.

Nelle conversazioni tra maschi, i termini *bro*, *fra* (*fratm*, *frate*), *zio* sono presenti in 8 conversazioni su 12; nelle conversazioni tra ragazze le interagenti si chiamano reciprocamente *amo* (6 conversazioni) o *raga*, se il messaggio si rivolge a più interlocutrici.

Le conversazioni confermano la libera alternanza di *bro/fra/zio*, appellativi che sembrerebbero semanticamente e pragmaticamente equivalenti. Si osservi la conversazione 1 (es. 1), tratta dai messaggi *WhatsApp* di un ragazzo di classe V di un istituto tecnico commerciale:

(1) (conversazione 1)

A01: *Bro* sti cazzo di jeans spero arrivino prima del nuovo dpcm

B02: Speriamo *bro*

A03: *Bro* io il parrucchiere me lo prenoto per il 4

A04: Sperando che mettono zona gialla

B05: *Fra* siamo zona arancione

B06: [...]

A07: Sì ma dal 4 magari mettono zona gialla

A08: Ma no *bro*

B09: Ma ti pare *zio*

In una conversazione il cui contesto è palesemente la socialità ai tempi del Covid, il parlante B si rivolge al suo amico A chiamandolo prima *bro* (turno B02), poi *fra*

⁵⁰ Nello specifico: uno studente e una studentessa iscritti rispettivamente al quinto e al terzo anno dell'istituto tecnico, due studentesse e uno studente del liceo scientifico (rispettivamente di terzo e quinto anno) e un'alunna iscritta al secondo anno del liceo cinematografico.

(turno B05) e infine *zio* (turno B09) senza che sia intervenuta alcuna modifica nel contesto o di *facework* tra i due interagenti, mentre il parlante A mantiene nei suoi confronti l'appellativo *bro* (turni A01, A03, A08).

Si osservi inoltre la conversazione 6 (es. 2), in cui A si rivolge a B chiamandolo *fra* e B si rivolge ad A con *zio* (ma il rapporto è chiaramente simmetrico):

(2) (conversazione 6)

A01: *Fra* mi è venuto il muscle up

B02: Serio *zio*?

A03: Sì *fra*

B04: Grande *zio*

A05: Un giorno di questi io vado al deca per provarlo bene
che qua in pale fa schifo la sbarra

B06: Sì meglio al deca

Al di là delle strategie di *in-group* operate dagli interagenti, è evidente che, sul piano della gestione dell'interazione, questi termini vengono usati come elementi extrafrasali, preferibilmente a inizio e fine turno, assumendo su di loro le funzioni tipicamente interazionali dei segnali discorsivi relativi al turno, alla richiesta/conferma di attenzione o relativi all'accordo (Bazzanella 1997: 52 segg.). Inoltre, ancora più significativamente, i *fictive kinship terms* servono ad aprire e chiudere le conversazioni e negoziarne la chiusura (cfr. es. 3, conversazione 4):

(3) (conversazione 4)

A01: *Frate*

A02: Ci becchiamo un attimo?

A03: Tanto io devo andare a prendere le siga

A04: 10 minuti

B05: *Bro* io sono a Vinovo

A06: Minchia

B07: Fino a domani

A08: A fare?

B09: Che sono da Amin

A10: Aaaa

B11: Dormo da lui stasera

A12: Ci sta

B13: Scusa *bro*

A14: Vabbè *bro* comunque poi ci becchiamo per un giro in Bike

6. Conclusioni

In questo lavoro è stata presentata una ricerca volta ad analizzare la varietà giovanile a Torino, che ha mostrato quanto i giovani del campione attingano a codici diversi per il lessico del linguaggio giovanile. Sulla base dei dati emersi da un questionario somministrato nel 2015 (a 1.275 studenti delle scuole superiori di Torino e provincia) e poi nel 2021 (a 815 studenti nelle stesse condizioni sociolinguistiche) e da 32

conversazioni *WhatsApp* e, è possibile affermare che il numero di prestiti, già molto alto nel 2015, è ancora aumentato, includendo anche nuove lingue-fonte come il giapponese e il dialetto napoletano. Nella varietà giovanile di Torino tutti i codici diversi dall'italiano sono considerati prestigiosi, e divengono fonte di prestiti di lusso, con valore connotativo.

Dalla sezione lessicale aperta del questionario sono emersi prestiti integrati (graficamente, foneticamente, morfologicamente) e non integrati, calchi semantici e risemantizzazioni delle *source-words*; tra gli altri risultati, si nota il frequente ricorso a diversi *fictive kinship terms* (*bro, fra, zio...*) in funzione allocutiva, soprattutto tra maschi, in funzione apparentemente sinonimica. Sono di particolare interesse le forme ibride che combinano una lingua di enorme circolazione internazionale, come l'inglese, con un dialetto; è il caso di *brodm*, calcato su *fratm*, con il napoletano come *Matrix Language* che fornisce l'ordine lineare dei morfemi. Le ragazze invece preferiscono usare come assionimi appellativi presi a prestito dal campo semantico delle relazioni sentimentali (*amo, 'mo...*) e, sorprendentemente, fanno maggiore ricorso alla *mock impoliteness*, scegliendo l'insulto come strategia di *in-group*. Nelle conversazioni *WhatsApp* questi termini, frequentissimi, oltre a rinforzare la *Connection Face* (Arundale 2006) tra interagenti, possono assumere le funzioni interazionali di segnali discorsivi.

Bibliografia

- Arundale, Robert B. 2006. Face as relational and interactional: a communication framework for research on face, facework, and politeness. *Journal of Politeness Research* 2. 193-216.
- Arundale, Robert B. 2013. Face as a research focus in interpersonal pragmatics: Relational and emic perspectives. *Journal of Pragmatics* 58. 108-120.
- Ballweg, John A. 1969. Extensions of meaning and use for kinship terms. *American Anthropologist* 71 (February). 84-87.
- Banfi, Emanuele & Sobrero, Alberto. 1992. *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta. Regole, invenzioni, gioco*. Bari: Laterza.
- Bazzanella, Carla. 1997. *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*. Firenze: la Nuova Italia.
- Bellone, Luca. 2014. Arancia Meccanica: quando una traduzione "impossibile" può diventare modello letterario. In Macaluso, Francesco P. (a cura di) *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione*, 24-25. Palermo: Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani.
- Bellone, Luca. 2022. Dalla strada a TikTok: sulle tracce del linguaggio giovanile contemporaneo. In Nesi, Annalisa (a cura di) *L'italiano e i giovani. Come scusa? non ti followo*, 25-41. Firenze: Accademia della Crusca.
- Berruto, Gaetano. 1989. Tra italiano e dialetto. In Holtus, Günter & Metzeltin, Michele & Pfister, Max (eds.), *La dialettologia italiana oggi. Studi offerti a Manlio Cortelazzo*, 107-122. Tübingen: Narr.

- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. 1987. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortelazzo, Michele A. 1994. Il parlato giovanile. In Serianni, Luca & Trifone, Pietro (a cura di) *Storia della lingua italiana*, vol. 2° (*Scritto e parlato*), 291-317. Torino: Einaudi.
- Cortelazzo, Michele A. 2010. *Giovanile, linguaggio*. In *Enciclopedia dell'Italiano (EncIt)*, 583-586. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Coveri, Lorenzo. 2014. *Una lingua per crescere. Scritti sull'italiano dei giovani*. Firenze: Cesati.
- Culpeper, Jonathan. 1996. Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics* 25(3). 349-367.
- Farcomeni, Francesca. 2015. *Qui la situa si fa tesi*. Torino: Università degli Studi di Torino, tesi di laurea triennale (non pubblicata).
- Farcomeni, Francesca. 2021. *L'italiano dei giovani in Piemonte. Un'indagine in diacronia apparente*. Vercelli: Università del Piemonte Orientale, tesi di laurea magistrale (non pubblicata).
- Foote, Nelson N. & Cottrell, Leonard S. Jr. 1955. *Identity and Interpersonal Competence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foster, George M. 1953. Confradria and compadrazgo in Spain and South America. *Southwestern Journal of Anthropology* 9. 1-28.
- Fusco, Fabiana & Marcato, Carla. 2005. *Forme della comunicazione giovanile*. Roma: Il Calamo.
- Goffman, Erving. 1967. *Interaction Rituals: Essays on Face to Face Behavior*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Grassi, Corrado & Sobrero, Alberto A. & Telmon, Tullio. 2005. *Fondamenti di dialettologia italiana*. Roma-Bari: Laterza.
- Ibsen, Charles A. & Klobus, Patricia. 1972. Fictive Kin Term Use and Social Relationships: Alternative Interpretations. *Journal of Marriage and Family* 34(4) (November). 615-620.
- Leech, Geoffrey N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Liebow, Elliot. 1967. *Tally's Corner*. Boston: Little, Brown & Company.
- Marcato, Gianna (ed.). 2006. *Giovani, lingue e dialetti*. Atti del Convegno di Sappada/Plodn, 29 giugno – 3 luglio 2005. Padova: Unipress.
- Milroy, Leslie. 1980. *Language and Social Networks*. Oxford: Blackwell.
- Mintz, Sidney W. & Wolf, Eric. 1950. An analysis of ritual co-parenthood (compadrazgo). *Southwestern Journal of Anthropology* 6. 341-368.
- Myers-Scotton, Carol. 1997 [1993]. *Duelling Languages. Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford: Clarendon.
- Nesi, Annalisa (a cura di) *L'italiano e i giovani. Come scusa? non ti followo*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Norbeck, Edward & Befu, Harumi. 1958. Informal fictive kinship in Japan. *American Anthropologist* 60 (February). 102-117.
- Poplack, Shana & Sankoff, David & Miller, Christopher. 1988. The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation. *Linguistics* 26. 47-104.

- Radtke, Edgar. 1993. *La lingua dei giovani*. Tübingen: Gunter Narr.
- Regis, Riccardo. 2005. *Appunti grammaticali sull'enunciazione mistilingue*. Muenchen: Lincom.
- Saura, Valeria & Stefanelli, Stefania. 2011. *I linguaggi giovanili*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Volkart-Rey, Ramon. 1990. *Atteggiamenti linguistici e stratificazione sociale. La percezione dello status sociale attraverso la pronuncia. Indagine empirica a Catania e a Roma*. Roma: Bonacci.

Sitografia

- <https://www3.pd.istc.cnr.it/navigais-web/>
- https://torino.corriere.it/cultura/18_luglio_24/torino-come-parlano-giovani-l-universita-scoperta-slang-40b263d0-8f4b-11e8-84b6-8543850c3d94.shtml
- https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/lingua_giovani03.html
- [www.treccani.it/vocabolario/bro_\(Neologismi\)](http://www.treccani.it/vocabolario/bro_(Neologismi))
- www.urbandictionary.com

Potenzialità dell'intercomprensione per l'apprendimento delle lingue e per la comprensione di testi informativi in lingua target. Uno studio sull'impegno cognitivo

Abstract

Intercomprehension (IC) is a communicative mode in which the proximity of the respective languages allows interlocutors to understand each other despite their speaking different languages. IC is one of the plural approaches mentioned in the CARAP and has the potential of fostering the development of plurilingual and pluricultural competences, crucial skills according to the CEFR.

The present study aims to address the potential of IC as a tool for language learning and comprehension, employing it as an attention-raising strategy in the context of glossed L3 reading.

Fifty university students, A2 learners of Italian as an L3 and highly proficient in English, were randomized into three experimental groups and a control group. They were exposed to the same Italian reading text, each version of which presented glosses implying a growing level of cognitive engagement, and respectively: (i) English L2 glosses; (ii) Italian LT glosses; (iii) intercomprehensible glosses; (iv) no glosses.

Eye tracking data were collected to provide information regarding the reading and learning process, and a battery of test measured comprehension and the creation of implicit and explicit vocabulary knowledge.

Preliminary results show a trade-off effect of glosses for comprehension. As for vocabulary learning, the treatment results effective for the creation of explicit knowledge, with Italian LT glosses yielding the largest effect.

1. Introduzione

Lo studio qui presentato si pone all'intersezione di diversi ambiti di indagine, sfruttandone le potenzialità teoriche e metodologiche al fine di offrire un contributo alla ricerca sulla didattica delle lingue e sullo studio in L2. Il principale oggetto dell'esperimento è l'intercomprensione (IC), di cui sono note le potenzialità per la valorizzazione dei repertori linguistici e del pluriculturalismo, oltre che per lo sviluppo delle competenze metalinguistiche e metacognitive. La natura dell'IC e di tali benefici è oggetto della sezione (2) del contributo.

L'originalità dello studio rispetto alla ricerca esistente risiede nell'utilizzo di meccanismi di intercomprensione a fini di apprendimento di una lingua target

¹ Università degli Studi di Bergamo.

(LT) diversa da quella intercompresa. L'esposizione a item lessicali in lingua non nota e intercomprensibile diventa in questo caso un mezzo per aumentare la salienza di determinati elementi della LT, e tale processo viene reso possibile dall'utilizzo di glosse a corredo di un testo di lettura. La terza sezione riporta un quadro della letteratura a sostegno di tale pratica.

La sezione successiva ricapitola i *gap* esistenti nella ricerca attuale che il presente studio mira a contribuire a colmare, e presenta di conseguenza le domande di ricerca.

Il paragrafo relativo alla metodologia descrive le procedure sperimentali adottate, i materiali per il trattamento didattico e gli strumenti di valutazione, che in aggiunta a classici test a risposta multipla e aperta includono anche tecnologie quali un protocollo di priming e il tracciamento dei movimenti oculari, in grado di valutare, rispettivamente, l'eventuale creazione di conoscenze implicite e l'entità del coinvolgimento cognitivo generato dal trattamento didattico.

Parte dell'analisi dei dati è ancora in corso, pertanto la sezione relativa ai risultati consiste qui in una presentazione della statistica descrittiva che emerge dai test per la conoscenza lessicale esplicita e per la comprensione del testo. Ne vengono discusse le implicazioni didattiche e psicolinguistiche.

2. *Intercomprensione: definizione e benefici*

Con intercomprensione (IC) si intende una situazione comunicativa in cui gli interlocutori comunicano efficacemente esprimendosi ciascuno in una lingua diversa, e comprendendosi grazie alle somiglianze fra le lingue utilizzate. Lo stesso termine descrive anche l'azione didattica mirata a potenziare le strategie e le capacità implicate in tale processo.

Tale pratica, già storicamente diffusa in modo spontaneo in contesti sociali plurilingui (Escudé 2016), è stata teorizzata in modo sistematico a partire dagli anni Novanta con i lavori di Blanche-Benveniste (Blanche-Benveniste & Valli 1997) e Dabène (1996).

L'IC è uno degli approcci plurali descritti dal CARAP (Candelier *et al.* 2007), che già a partire dalla definizione ne evidenzia la natura plurilingue: si parla infatti di "un lavoro parallelo su due o più lingue" (Candelier *et al.* 2007: 7), che può includere, oltre alla prima lingua, qualsiasi altra che sia parte del repertorio del parlante. Questo è particolarmente rilevante nel contesto del presente studio, che mira a innescare strategie di intercomprensione sulla base non della prima, ma della seconda lingua dei partecipanti (*infra*, § 5).

Nel caso dell'intercomprensione di testi scritti, la più coerente con gli scopi del presente lavoro, i parlanti sono tipicamente esposti a un testo in una lingua sconosciuta, per comprendere il quale devono fare ricorso ad altre lingue vicine, parte del loro repertorio. Modalità e procedure possono variare, ma i parlanti sono comunque chiamati a sfruttare e sviluppare capacità quali l'applicazione di transfer linguistici, l'uso di percorsi di comprensione sia *top-down*

sia *bottom-up*, lo sviluppo di strategie cognitive (classificazione, elaborazione, semplificazione, inferenza) e meta-cognitive (consapevolezza metalinguistica, metacognizione). È da notare che tali capacità sono implicate non solo nella comprensione, ma anche nell'acquisizione delle lingue seconde, il che rende coerente l'uso dell'intercomprensione come strumento didattico proposto in questo contributo (Fiorenza 2020).

La mobilitazione dell'intero repertorio linguistico dei parlanti tipica dell'IC è connessa all'utilizzo e allo sviluppo di quella che il *Companion Volume* del QCER (Council of Europe 2020: 28) definisce competenza plurilingue. Si tratta di capacità quali passare da una lingua all'altra in base al contesto e all'interlocutore, sfruttare la conoscenza, anche parziale, di più lingue per comprendere un testo, mediare fra parlanti di lingue diverse. Tale competenza comporta importanti benefici, oltre che nei termini cognitivi già citati, anche dal punto di vista sociale, identitario e culturale. Richiama infatti, in parallelo, la competenza pluriculturale, che fa riferimento alla capacità di utilizzare risorse culturali plurali nell'interazione con l'altro. Lo sviluppo di competenze plurilingui e pluriculturali, attraverso strumenti quali l'IC, presenta quindi ripercussioni positive cruciali, contribuendo alla libera e critica informazione dei cittadini, alla coesione sociale, a una più efficace comunicazione e pertanto e alla crescita economica.

Numerosi sono i progetti volti a diffondere e studiare le pratiche di IC che sono stati sviluppati negli ultimi trent'anni. Inizialmente focalizzati principalmente sulla comprensione scritta, nel corso degli anni hanno spaziato fino all'interazione scritta e orale e alla misurazione delle competenze. Per una trattazione puntuale, che per ragioni di spazio non è qui sviluppabile, si rimanda all'esauriente lavoro di Bonvino e Garbarino (2022).

Come già menzionato, nel contesto del presente studio l'approccio all'intercomprensione assume un'angolazione originale rispetto alle più diffuse finalità e modalità di applicazione. Infatti, se in termini linguistici lo scopo è solitamente quello di acquisire, lavorando a livello di testo, competenze di comprensione di lingue affini non oggetto di studio sistematico, nel caso di questo esperimento i meccanismi di inferenza interlinguistica innescati nei lettori da singole parole intercomprensibili sono sfruttati per aumentare la salienza di item lessicali in lingua target, ottimizzandone l'apprendimento e la comprensione.

Questa manipolazione del coinvolgimento cognitivo è qui innescata attraverso l'utilizzo di glosse, in lingua non nota ma appunto intercomprensibile, proposte a corredo di un testo nella lingua oggetto di studio.

La letteratura a sostegno dell'uso di glosse per l'apprendimento e la comprensione della L2 è oggetto della prossima sezione.

3. *Glosse: strumento didattico e di ricerca*

Le glosse, o note a margine, consistono in brevi chiarimenti, in forma di definizione, traduzione o spiegazione, aggiunti a un testo scritto, che in questo contesto si suppone in una lingua diversa da quella nativa del lettore. Lo scopo di aggiungere note a un testo è quello di aiutare il lettore quando le richieste di comprensione sono al di sopra delle sue possibilità (Widdowson 1978), facilitando in questo modo l'uso di testi autentici e venendo incontro a diversi stili di apprendimento (Jacobs *et al.* 1994; Nation 2001). Se inizialmente lo scopo delle glosse è stato quello di migliorare la comprensione dei testi, negli ultimi decenni la ricerca si è anche interessata al loro utilizzo come strumento per l'apprendimento del lessico (fra altri, Hulstijn *et al.* 1996; Jacobs *et al.* 1994; Ko 2012; Watanabe 1997).

In effetti, la funzione delle glosse è duplice: *in primis*, aumentano la salienza di termini non familiari, direzionandovi l'attenzione del lettore e potenziando quindi le probabilità di apprendimento. In secondo luogo, ne chiariscono il significato, evitando inferenze che in contesti non del tutto trasparenti possono rivelarsi errate (Boers 2022).

3.1 *Efficacia generale*

In generale, la ricerca sperimentale ha dimostrato l'efficacia delle glosse in termini sia di comprensione sia di apprendimento lessicale. In altre parole, leggere un testo annotato risulta generalmente in maggiore comprensione e maggiore apprendimento lessicale rispetto alla lettura del medesimo testo senza note.

A supporto di questa affermazione è possibile citare la meta-analisi condotta da Yanagisawa e colleghi (2020) su 42 studi sperimentali aventi come oggetto l'effetto delle glosse sull'apprendimento lessicale. In base all'analisi, l'apprendimento lessicale risultante dalla lettura di testi annotati si attesta al 28,4% nei test produttivi e al 54,6% nei test recettivi. Nel caso di testi senza glosse, le due percentuali scendono rispettivamente al 14,1% e al 33,8%. Nonostante una serie di *caveat* metodologici legati a una carenza di omogeneità fra gli studi analizzati, questi risultati permettono di affermare con sicurezza l'efficacia didattica dell'utilizzo di glosse. Di conseguenza, la ricerca recente si è concentrata non tanto sul valutare se le glosse siano efficaci per l'apprendimento, ma piuttosto su come massimizzare tale efficacia manipolando diverse variabili.

3.2 *Posizione delle glosse*

Una prima variabile da prendere in considerazione è la posizione delle glosse rispetto al testo, per cui sono diffuse varie alternative: a margine, accanto al testo in corrispondenza della riga in cui appare l'elemento glossato; a piè di pagina; al termine del testo; nel corpo del testo; nel caso di lettura mediata da computer, come *hyperlink*, che il lettore può selezionare con il *mouse* al fine di accedere alle informazioni.

L'efficacia di queste diverse possibilità è stata valutata da studi singoli e da meta-analisi. Le note al termine del testo e quelle inserite nel corpo del testo risultano essere le meno efficaci, in quanto il lettore tende nel primo caso a non consultarle, nel secondo a non prestarvi attenzione (Boers 2022; Yanagisawa *et al.* 2020). Più funzionali sono invece le note a margine, in corrispondenza della parola non nota, ammesso che il numero di glosse non sia troppo elevato e non rischi quindi di causare confusione fra item e un eccessivo carico cognitivo (Nation 2013). Il carico cognitivo è al centro della riflessione anche riguardo le note in *hyperlink* (Varol & Erçetin 2016). In questo caso la valutazione riguarda la scelta fra glosse pop-up e l'apertura di una nuova finestra, e fa riferimento alla *cognitive-load theory*: se le informazioni portate dalla nota sono limitate (una sola parola), il pop-up risulta la soluzione migliore; se al contrario la glossa è più estesa (definizioni, spiegazioni), il carico cognitivo legato alla quantità di informazioni sulla schermata del testo diventa eccessivo, diminuendo l'efficacia dell'intervento, ed è pertanto preferibile visualizzare la nota in una finestra separata.

Per quanto concerne la posizione delle glosse, nel contesto del presente studio la scelta metodologica è ricaduta sulle note a margine, per la comprovata efficacia e per la maggiore diffusione a livello didattico, che ne determina la validità ecologica.

3.3 *Lingua delle glosse e coinvolgimento cognitivo*

Un'altra caratteristica centrale delle glosse manipolabile a livello didattico e sperimentale è la lingua in cui vengono presentate. Le opzioni riscontrabili in letteratura sono la L1 e lingua target (LT) in cui è scritto il testo di lettura. Sia il già citato lavoro di Yanagisawa e colleghi (2020), sia una meta-analisi sul tema svolta da Kim e colleghi (2020) confermano una maggiore efficacia delle glosse in L1 rispetto a quelle in LT. La differenza statistica fra le due condizioni, non elevata, aumenta nel caso di apprendenti con livelli di competenza più bassi. La motivazione è legata a una migliore comprensibilità e facilità di processazione delle glosse in L1, che ne previene l'evitamento da parte degli apprendenti.

Il tema della facilità di processazione risulta, tuttavia, controverso. Diversi studiosi hanno ipotizzato che le glosse possano non lasciare una rappresentazione mentale solida del significato delle parole bersaglio se l'attenzione che viene loro prestata non raggiunge un certo livello, ovvero se l'informazione viene ottenuta con troppa facilità (Boers 2022). Esiste quindi un filone di ricerca volto a manipolare il livello di coinvolgimento cognitivo innescato da diversi tipi di glossa. Una possibilità per aumentare il livello di impegno cognitivo è quella di offrire glosse a scelta multipla, in cui agli apprendenti è richiesto di capire quale delle opzioni proposte sia la traduzione corretta. I risultati di questa pratica in letteratura non sono univoci, con effetti positivi solo nel caso di un feedback immediato sulla traduzione scelta dagli apprendenti (Nagata 1999; Watanabe 1997; Yoshii 2013). Un altro sistema per aumentare l'impegno cognitivo legato

alle note e rivelatosi efficace per l'apprendimento è quello di fornire la traduzione letterale di termini utilizzati nel testo con significato figurato (Boers 2000).

Lo studio qui presentato si inserisce in questa area di ricerca, manipolando il livello di richiesta cognitiva delle glosse attraverso la lingua: in aggiunta a note in una lingua solidamente conosciuta e in LT, una terza condizione sperimentale, la più cognitivamente richiedente, prevede glosse in una lingua non nota agli apprendenti, ma intercomprensibile. I meccanismi di inferenza e transfer linguistico diventano quindi un potenziale strumento didattico per aumentare il livello di attenzione verso gli item lessicali target nel testo (per l'importanza dell'attenzione per l'apprendimento si vedano ad esempio Schmidt 2001; Truscott & Sharwood Smith 2011).

Altro aspetto di originalità di questo studio è la verifica puntuale, attraverso il tracciamento dei movimenti oculari, dell'effettivo livello di impegno di processazione dei diversi tipi di glossa, che nella letteratura disponibile viene attualmente solo ipotizzata.

3.4 *Numero di occorrenze*

Un'ulteriore variabile da considerare se si indaga l'apprendimento lessicale attraverso la lettura è il numero di occorrenze delle parole target nel testo, e in aggiunta, in questo contesto, quante delle occorrenze risultano annotate. La letteratura sperimentale non è concorde in questo senso, con studi che annotano tutte le occorrenze (Rott 2007), e altri che presentano i termini bersaglio prima con e poi senza glosse, oppure all'inverso, con una prima occorrenza priva di note e la traduzione fornita con la seconda occorrenza (Huang & Lin 2014).

Nel presente studio, la scelta è stata quella di annotare solo la prima occorrenza dei termini target, al fine di aumentarne la salienza in un primo momento, per lasciare poi spazio a condizioni incidentali di apprendimento, più favorevoli alla desiderabile creazione di conoscenza implicita (Jordan & Long 2022; Long 2017).

4. *Domande di ricerca*

Ricapitolando quanto emerso nelle precedenti sezioni, i *gap* di ricerca che questo studio si propone di contribuire a colmare riguardano sia l'ambito dell'intercomprensione sia quello dell'uso di glosse per l'apprendimento lessicale e la comprensione. Nella prima area di ricerca, lo scopo è investigare le potenzialità di meccanismi di intercomprensione per l'aumento della salienza di determinati item lessicali in una lingua oggetto di studio, con conseguente ottimizzazione dell'apprendimento. Per quanto concerne la ricerca sulle glosse, questo esperimento mira a verificare empiricamente e in tempo reale il carico cognitivo implicato da glosse in lingue diverse, inclusa una lingua intercomprensibile, e i relativi effetti di apprendimento.

Queste considerazioni si traducono nelle seguenti domande di ricerca:

- DR (1). Qual è l'effetto sulla comprensione di glosse in (i) L2, (ii) LT e (iii) lingua intercomprensibile?
- DR (2). Qual è l'effetto sull'apprendimento lessicale di glosse in (i) L2, (ii) LT e (iii) lingua intercomprensibile?
- DR (3). Se viene creata nuova conoscenza lessicale, si tratta di conoscenza implicita, esplicita, o di entrambe?
- DR (4). Quale impegno cognitivo è richiesto da glosse in (i) L2, (ii) LT e (iii) lingua intercomprensibile?

5. Metodologia

Lo studio è di tipo quantitativo, con un disegno sperimentale basato sul confronto fra gruppi. I partecipanti sono quindi assegnati in modo casuale a gruppi sperimentali e a un gruppo di controllo, esposti a un trattamento didattico diverso per ciascuna condizione sperimentale e poi sottoposti a test, i cui risultati sono confrontati statisticamente. Vengono anche controllate variabili individuali legate al repertorio linguistico degli apprendenti, al fine di tenerne conto nell'analisi statistica.

5.1 Partecipanti

I partecipanti allo studio sono 50 studenti internazionali iscritti a diversi corsi di laurea presso l'Università degli Studi di Bergamo, con un'età compresa fra i 40 e 21 anni (media 24,5). Il reclutamento è avvenuto su base volontaria, attraverso il passaparola, la presentazione del progetto durante le lezioni e l'utilizzo di una mailing list.

In termini linguistici, i soggetti sperimentali condividono le seguenti caratteristiche:

- L1 distante dall'italiano, che non fornisca basi di transfer per le parole target;
- competenze avanzate in inglese L2 (minimo livello B2 del QCER);
- competenza in italiano LT di livello A2;
- nessuna conoscenza di altre lingue romanze.

5.2 Materiale per il trattamento didattico

I partecipanti allo studio sono stati esposti alla lettura di un testo informativo (adattato dalla rivista *Focus*) di circa 500 parole, la cui comprensibilità per gli apprendenti è assicurata dal fatto che tutte le parole, a esclusione degli 8 termini target oggetto di apprendimento, appartengono al glossario del livello A2 secondo il *Profilo della Lingua Italiana* (Spinelli & Parizzi 2010). Come ulteriore conferma, il testo è stato sottoposto a una verifica di leggibilità attraverso il software *Corrige*.

Le otto parole target (quattro verbi presentati all'infinito e quattro sostantivi), il cui apprendimento è stato poi misurato, sono state selezionate in modo da rispettare una serie di requisiti:

- far parte del glossario di livello B2 secondo il Profilo della Lingua Italiana, così da essere verosimilmente non note ai partecipanti prima del trattamento; questo aspetto è stato poi verificato durante l'intervista retrospettiva, e le parole già note ai partecipanti sono state escluse dall'analisi dei dati;
- non avere basi di transfer a partire dall'inglese;
- avere una traduzione in portoghese intercomprensibile a partire non dall'italiano, ma dall'inglese (es. it. *inquinamento*, ingl. *pollution*, port. *poluição*).

La scelta di una base di transfer in L2 risponde a due ordini di considerazioni. Da un punto di vista di fattibilità, reclutare partecipanti che condividono una alta competenza in inglese è più semplice rispetto a reperire solo soggetti con una stessa L1. Inoltre, è rilevante in termini teorici valutare l'apporto di una lingua seconda ai meccanismi di intercomprensione, in alternativa alla prima lingua.

Ogni parola target presentava tre occorrenze nel testo, delle quali la prima corredata di glossa.

Il trattamento di tutti i gruppi sperimentali ha previsto l'esposizione allo stesso testo, con la sola variazione del tipo di glossa:

- Gruppo 1 (n=8): traduzione del termine target in inglese (L2). Considerato l'alto livello di competenza linguistica in inglese dei partecipanti, si tratta della condizione che si suppone prevedere il minor impegno cognitivo;
- Gruppo 2 (n=8): spiegazione del termine target in italiano (LT). Spiegazione chiara e concisa comprensibile a livello A2. Si suppone più cognitivamente richiedente della traduzione in inglese L2 ma meno di quella in portoghese²;
- Gruppo 3 (n=8): traduzione del termine target in portoghese, lingua non nota, ma intercomprensibile grazie a una base di transfer in inglese³;
- Gruppo 4 (n=7): nessuna glossa.

² Trattandosi di spiegazioni e non di singole parole, le note in italiano risultavano più lunghe rispetto a quelle in inglese e in portoghese. Tale discrepanza, inevitabile e comunque attestata nella letteratura empirica esistente, è compensata statisticamente come riportato oltre (§ 5.3).

³ È da rilevare che normalmente i meccanismi di intercomprensione fanno leva sul contesto, mentre in questo caso i termini intercomprensibili vengono presentati in isolamento, per ragioni sperimentali. Il contesto, tuttavia, è fornito dal testo di lettura, progettato in modo da essere altamente comprensibile (come confermato dai punteggi dei test di comprensione, § 6.2).

5.3 *Materiale per la valutazione e procedure*

I soggetti sperimentali hanno svolto una batteria di test, prima e dopo il trattamento didattico.

Al fine di valutarne le caratteristiche individuali, prima della lettura del testo hanno risposto a un questionario sul proprio repertorio linguistico, e hanno svolto test di competenza in inglese e in italiano, rispettivamente adattati dalle certificazioni Cambridge e CILS.

I dati sul livello di attenzione e di impegno cognitivo a livello di processo sono stati raccolti durante il trattamento didattico, registrando i movimenti oculari dei partecipanti.

Questa tecnica, attualmente molto diffusa nella ricerca glottodidattica, si basa sulla *eye-mind hypothesis* (Just & Carpenter 1980), secondo la quale i movimenti oculari di una persona sono in grado di indicare la direzione e la quantità della sua attenzione, fornendo così ai ricercatori informazioni sullo sforzo di processazione degli apprendenti in tempo reale. Questi dati risultano particolarmente affidabili, poiché eludono un controllo conscio da parte dei soggetti; al tempo stesso, la lettura così monitorata è del tutto naturale, non richiedendo alcun compito addizionale per i soggetti, come invece nel caso di altre misurazioni in tempo reale quali la lettura autoregolata o i protocolli di pensiero ad alta voce (Conklin *et al.* 2018).

I dati sono stati raccolti individualmente presso il laboratorio di *eye-tracking* del Dipartimento di Lingue dell'Università degli Studi di Bergamo. Lo strumento utilizzato per il tracciamento oculare è un *eye-tracker Tobii Pro Nano*. Il testo è stato presentato su uno schermo delle dimensioni di 1680x1050, posto a circa 40 cm di distanza dal lettore, e suddiviso in dieci slide, che i soggetti potevano scorrere solo in avanti usando il mouse.

Le aree di interesse per le quali i dati sono stati analizzati corrispondono alle tre occorrenze delle parole target e alle note. Considerata la diversa lunghezza dei termini bersaglio e delle note (in particolare, di quelle in italiano, che includevano in brevi spiegazioni e non singole parole come quelle in inglese e in portoghese), nell'analisi i dati sono stati normalizzati in base al numero di lettere interessate dall'area di interesse.

Dopo la lettura, si è svolta una prova di comprensione del significato del testo, seguita dai post-test lessicali (non annunciati, al fine di mantenere le condizioni di apprendimento il più possibile incidentali).

Al fine di misurare una possibile creazione di conoscenze implicite è stato utilizzato un protocollo di priming semantico, associato a un task di riconoscimento lessicale. Questo tipo di test si svolge su computer, e si basa sulla registrazione dei tempi di reazione in corrispondenza di stimoli lessicali. La diminuzione dei tempi di reazione a stimoli semanticamente correlati è considerata una prova dell'esistenza di rappresentazioni implicite relative al significato delle parole bersaglio (McRae & Boisvert 1998).

Le conoscenze lessicali esplicite sono state misurate con tre test senza limiti di tempo, di cui il primo chiedeva ai partecipanti se ricordassero di aver già incontrato i termini target (*form recognition*), il secondo di produrne il significato in forma di traduzione o spiegazione (*meaning recall*), il terzo di scegliere il significato corretto fra quattro opzioni (*meaning recognition*).

Al termine della batteria di test quantitativi, i partecipanti hanno risposto a una breve intervista retrospettiva, volta a verificare la conoscenza pregressa dei termini target, e la presenza o meno di apprendimento intenzionale.

6. Risultati preliminari e discussione

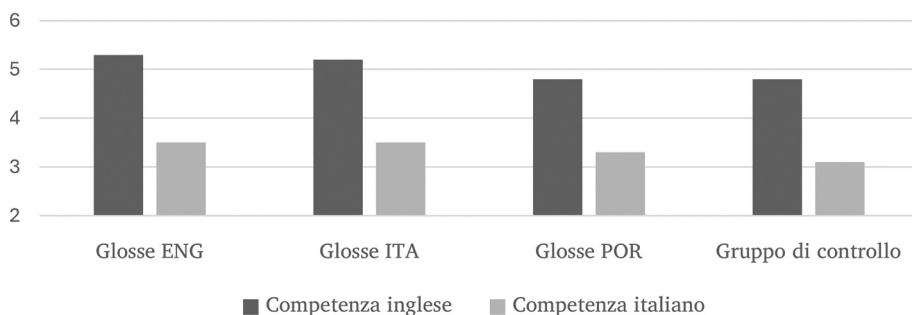
L'analisi relativa ai dati raccolti è tutt'ora in corso. Questa sezione presenta pertanto la statistica descrittiva relativa alle caratteristiche degli studenti e ai test di comprensione e di conoscenza esplicita.

6.1 Caratteristiche individuali dei partecipanti

I questionari relativi al retroterra linguistico confermano le caratteristiche in base alle quali i partecipanti sono stati reclutati (L1 lontana dall'italiano, alto livello di inglese, italiano di livello A2, nessun'altra lingua romanza nel repertorio).

Ulteriore conferma in questo senso viene dai test di competenza in inglese e in italiano, i cui risultati permettono anche di escludere differenze significative di livello fra i quattro gruppi sperimentali, che avrebbero potuto influenzare i risultati dei post-test (fig. 1).

Figura 1 – Competenze linguistiche dei partecipanti in L2 e LT
Competenze linguistiche

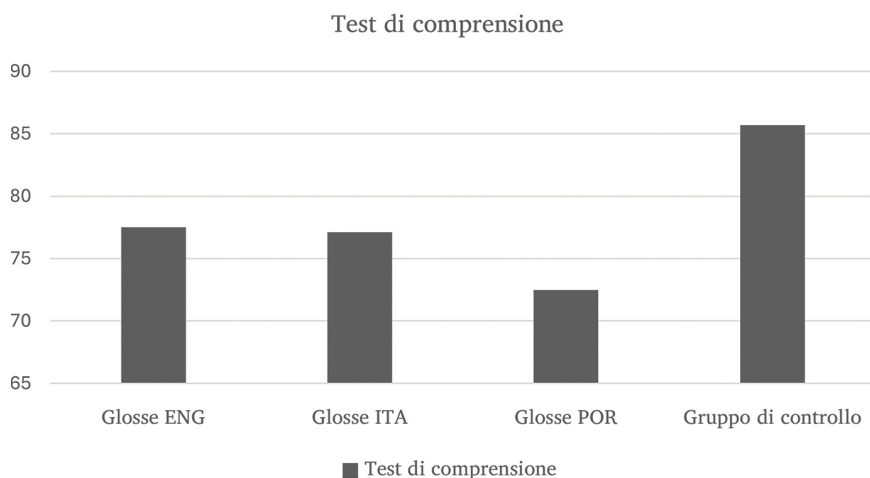


6.2 Post-test: comprensione del testo in LT

Il test di comprensione del testo a scelta multipla ha dato risultati superiori al 70% di risposte corrette per tutti i gruppi, il che conferma la correttezza del livello di complessità in relazione alla competenza linguistica dei soggetti. Tuttavia, la statistica

descrittiva mostra alcune differenze rilevanti fra i gruppi, come mostra la figura 2. Il gruppo di controllo, che ha letto il testo privo di note, risulta aver compreso il testo meglio rispetto ai gruppi sperimentali, esposti alle glosse. I partecipanti assegnati al gruppo di controllo hanno infatti un punteggio medio dell'85%, contro il 77% dei gruppi esposti a glosse in inglese e in italiano e il 72,5% totalizzato dai soggetti che hanno letto le note in portoghese. Questo risultato appare in contraddizione con quanto riportato dalla maggior parte della letteratura sul tema, che testimonia un beneficio sulla comprensione delle annotazioni al testo. È possibile ipotizzare diverse spiegazioni per questi dati. Boers (2022) rileva che molti degli studi che confrontano l'effetto della lettura con e senza glosse utilizzano, per ragioni metodologiche in parte condivisibili, testi che non annotati risultano di livello troppo alto per i soggetti sperimentali selezionati. Questo fa sì che la differenza rilevata in laboratorio fra la comprensione con e senza glosse sia in effetti più alta di quanto non sarebbe in un contesto didattico reale, in cui l'insegnante utilizza testi comunque vicini al livello degli apprendenti, e come è stato scelto di fare nel presente studio per motivi di validità ecologica. Un'altra interpretazione per la maggiore comprensione globale da parte del gruppo di controllo è l'effetto *trade-off* che la presenza di glosse può aver comportato durante la lettura: l'attenzione dei lettori è stata direzionata verso le singole parole annotate, lasciando meno risorse cognitive a disposizione per l'interpretazione del testo. Una spiegazione di questo genere sarebbe anche coerente con la *cognitive-load theory* già menzionata, secondo cui un eccesso di informazioni riduce la capacità di processazione, e di conseguenza l'efficacia dell'intervento (§ 3).

Figura 2 – Risultati del test di comprensione (%)



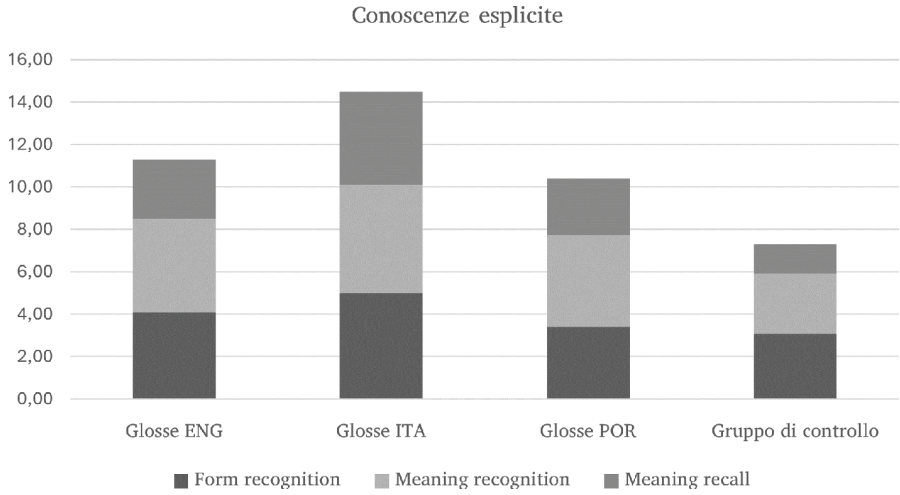
6.3 Post test: apprendimento lessicale

I risultati relativi all'apprendimento lessicale sono riportati nella tabella 1 e nella relativa figura 3.

Tabella 1 – Percentuali di item appresi rispetto al totale delle parole bersaglio

	Form recognition	Meaning recognition	Meaning recall
Glosse ENG	51,6%	53,6%	32,1%
Glosse ITA	62,5%	64%	55,3%
Glosse POR	42,2%	54,7%	34,3%
Gruppo di controllo	39,3%	35,4%	17,8%

Figura 3 – Risultati dei test per le conoscenze lessicali esplicite
(totale degli item bersaglio per test=8)



Come prevedibile, i punteggi relativi al riconoscimento della forma e del significato sono più alti per tutti i gruppi, mentre quelli per la produzione risultano più bassi.

Confrontando i risultati ottenuti con quanto riportato dalle meta-analisi esistenti (Boers 2022; Yanagisawa *et al.* 2020), il quadro risulta coerente riguardo le differenze fra testi annotati e non: è già stato ricordato (§ 3) che i testi senza glosse risultano in media in percentuali di apprendimento del 14,1% nei test produttivi e del 33,8% in quelli recettivi, valori vicini a quelli qui ottenuti (rispettivamente, 17,8% e 35,4%). I valori nei test di *meaning recognition* di questo studio variano in base al tipo di glossa fra il 64% e il 53,6%, avvicinandosi quindi al 54,6% riportato dalle meta-analisi. Per quanto riguarda i test produttivi, l'esposizione a note ha determinato in questo studio punteggi fra il 55,3% e il 32,1%, più alti rispetto al 28,4% riportato in letteratura. Una spiegazione potrebbe risiedere, come già menzionato riguardo ai punteggi relativi alla comprensione, nella scelta di fornire un testo che fosse ben comprensibile per il livello dei lettori, il che può aver lasciato libere maggiori risorse cognitive per l'apprendimento. In ogni caso, l'efficacia dell'esposizione a glosse per l'apprendimento lessicale rispetto alla lettura di un testo non annotato è confermata dai dati raccolti in questo studio.

Venendo al confronto fra i tipi di glosse, il gruppo esposto a spiegazioni e definizioni in italiano riporta punteggi più alti rispetto sia ai soggetti che hanno letto parole annotate in inglese, sia a quelli coinvolti in processi di intercomprensione attraverso le glosse in portoghese. Una possibile spiegazione potrebbe considerare il fattore dell'impegno cognitivo: le note in inglese, semplici e immediate, potrebbero aver innescato processi di riconoscimento troppo superficiali per lasciare una traccia nella memoria. Al contrario, il carico cognitivo richiesto dalle note intercomprensibili in portoghese potrebbe essere stato eccessivo, determinando evitamenti o inferenze non corrette. I dati relativi al tracciamento dei movimenti oculari, tutt'ora in fase di analisi, saranno utili per approfondire questo tipo di riflessione. È infatti da sottolineare che uno degli scopi del presente studio è quello di analizzare sperimentalmente il livello di carico cognitivo legato ai processi di IC, in modo da fornire a docenti e ricercatori informazioni scientificamente fondate su potenzialità ed eventuali limiti di tali pratiche.

7. Conclusioni e limitazioni

Lo studio qui presentato mira a indagare l'utilizzo di meccanismi di intercomprensione come mezzo per implementare la salienza e manipolare l'impegno cognitivo degli apprendenti, a fini di comprensione e apprendimento lessicale in lingua target. I processi di incomprendimento sono qui applicati a singoli item lessicali e innescati attraverso l'uso di glosse intercomprensibili, la cui efficacia è confrontata con quella di annotazioni in lingua conosciuta (inglese L2) e in italiano LT. I risultati preliminari mostrano un possibile effetto di *trade-off*, che ha diminuito l'attenzione posta alla comprensione generale del contenuto nei soggetti esposti a glosse rispetto a chi ha letto il testo non annotato. In termini di apprendimento lessicale, le glosse comportano in generale un beneficio rispetto alla lettura senza note, con i maggiori effetti riscontrati per quelle in LT. La minore efficacia delle note in lingua nota (inglese) e di quelle in lingua intercomprensibile (portoghese) possono essere rapportate a fattori di impegno cognitivo, rispettivamente troppo superficiale ed eccessivo.

Lo studio presenta alcune limitazioni. *In primis*, le dimensioni del campione. L'impossibilità amministrativa di ricompensare i partecipanti, insieme alle caratteristiche stringenti previste in termini di repertorio linguistico, hanno limitato i reclutamenti a numeri bassi. Per motivi analoghi, non è stato possibile svolgere gli auspicabili post-test differiti, utili a valutare la profondità e ritenzione delle conoscenze create, e maggiormente affidabili soprattutto riguardo le conoscenze implicite.

Ringraziamenti

Si ringrazia la Prof.ssa Roberta Grassi per il costante e fondamentale sostegno intellettuale, teorico e logistico.

Bibliografia

- Blanche-Benveniste, Claire & Valli, André (éd.). 1997. L'intercompréhension: le cas des langues romanes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Janvier, Numéro spécial.
- Boers, Frank. 2000. Enhancing metaphoric awareness in specialised reading. *English for Specific Purposes* 19(2), 137-147.
- Boers, Frank. 2022. Glossing and vocabulary learning. *Language Teaching* 55. 1-23.
- Bonvino, Elisa & Garbarino, Silvia. 2022. *Intercomprensione*. Cesena: Caissa.
- Candelier, Michel, Camilleri-Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, De Pietro, Jean-François, Lórinçz, Ilona, Meissner, Franz-Joseph, Noguerol, Ana et al. 2007. *CARAP: Cadre de Référence pour les approches plurielles des Langues et Cultures*. Graz: Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV).
- Conklin, Kathy & Pellicer-Sánchez, Amelia & Carroll, Gareth. 2018. *Eye-Tracking: A Guide for Applied Linguistics Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dabène, Louis. 1996. Apprendre à comprendre une langue voisine: quelles conceptions curriculaires? *Études de linguistique appliquée* 34: 103-112.
- Escudé, Pierre (éd.). 2016. *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Fiorenza, Elisa. 2022. *Strategie di lettura nella didattica plurilingue*. Cesena: Caissa.
- Huang, Chih-pu & Lin, Ching-Yi. 2014. A comparative study of the effects of different glossing conditions on vocabulary learning. *SAGE Open* 4(3). 1-13.
- Hulstijn, Jan H., Hollander, Marianne & Greidanus, Theodora. 1996. Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *Modern Language Journal* 80(3). 327-339.
- Jacobs, George M., Dufon, Paula & Hong, Fiona C. 1994. L1 and L2 vocabulary glosses in L2 reading passages: Their effectiveness for increasing comprehension and vocabulary knowledge. *Journal of Research in Reading* 17(1). 19-28.
- Jordan, Andrew & Long, Michael H. 2022. *English Language Teaching: The way it is now, and the way it could be*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Just, Marcel A. & Carpenter, Patricia A. 1980. A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review* 87(4). 329-354.
- Kim, Hae In & Kim, Hye-Young & Nam, Ji Eun. 2020. The relative effects of L1 and L2 glosses on L2 learning: A meta-analysis. *Language Teaching Research* 25(6). 1037-1062.
- Ko, Meei-Hoan. 2012. Glossing and second language vocabulary learning. *TESOL Quarterly* 46(1). 56-79.
- Long, Michael H. 2017. Geopolitics, methodological issues, and some major research questions. *ISLA* 1(1). 7-44.
- McRae, Ken & Boisvert, Stéphane. 1998. Automatic semantic similarity priming. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 24. 558-572.

- Nagata, Noriko. 1999. The effectiveness of computer-assisted interactive glosses. *Foreign Language Annals* 32(4). 469-479.
- Nation, Ian Stephen Paul. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Ian Stephen Paul. 2013. *Learning Vocabulary in Another Language*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, Richard W. 2001. Attention. In Robinson, Peter (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, 3-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spinelli, Bruno & Parizzi, Francesca. 2010. *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia/RCS Libri.
- Truscott, John & Sharwood Smith, Michael. 2011. Input, intake, and consciousness. The quest for a theoretical foundation. *Studies in Second Language Acquisition* 33. 497-528.
- Varol, Banu & Erçetin, Güneş. 2016. Effects of working memory and gloss type on L2 text comprehension and vocabulary learning in computer-based learning. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 232. 759-768.
- Watanabe, Yukiko. 1997. Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition* 19(3). 287-307.
- Widdowson, Henry G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Yanagisawa, Akiko, Webb, Stuart & Uchihara, Tatsuya. 2020. How do different forms of glossing contribute to L2 vocabulary learning from reading? A meta-regression analysis. *Studies in Second Language Acquisition* 42(2). 411-438.
- Yoshii, Masatoshi. 2013. Effects of gloss types on vocabulary learning through reading: Comparison of single and multiple gloss types. *CALICO Journal* 30(2). 203-229.

VinKiamo: un nuovo strumento per la documentazione, la valorizzazione e la promozione delle varietà linguistiche dell'arco alpino italiano

Abstract

The main purpose of this paper is to discuss the characteristics and applicability of *VinKiamo*, a work-study program carried out in collaboration with secondary schools in the Alpine regions of Italy, with the aim of collecting linguistic data within the projects *VinKo* (*Varieties in Contact*) and *AlpiLink* (*Alpine Languages in Contact*) projects. In particular, we focus on the experience of *VinKiamo* in the province of Trento, describing the different phases of the project (training of students, recruitment of informants, final reports of students) and presenting the results of the fieldwork carried out between November 2023 and June 2024. We aim to show, among other things, that *VinKiamo* is particularly effective in increasing the number of informants and data available to linguists, and in promoting multilingualism among students and within their own linguistic communities. It also allows for a fine-grained representation of the micro-variation of linguistic phenomena.

1. *VinKiamo: caratteristiche essenziali e finalità*

VinKiamo è un progetto formativo rientrando nei cosiddetti “Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento” (PCTO) introdotti con la Legge di bilancio 2019 come aggiornamento della precedente normativa in materia di “Alternanza Scuola-Lavoro” (ASL). Tale progetto deve il suo nome alla piattaforma *VinKo - Varietà in Contatto* (<https://alpilink.it/vinko/>), infrastruttura digitale di ricerca sviluppata nel 2018 al fine di documentare le varietà linguistiche del Triveneto e successivamente incorporata in *AlpiLink – Lingue alpine in contatto* (<https://alpilink.it/progetto/>)³. Sulla scia di *VinKo*, *AlpiLink* mira a documentare i dialetti e le lingue minoritarie dell’arco alpino italiano tramite una raccolta dati basata sul *crowdsourcing* (Casalicchio 2018). Ciò significa che qualsiasi parlante proveniente dall’area di indagine può registrarsi sulla

¹ Università degli Studi di Messina.

² Università degli Studi di Trento. Il lavoro è frutto della collaborazione costante tra i due autori. Nello specifico, a Michele Cosentino vanno attribuiti i §§ 1, 2, 4 e 5; a Ermenegildo Bidese il § 3.

³ Il progetto *AlpiLink* (*Lingue alpine in contatto*) è finanziato dal Ministero dell’Università e della Ricerca come ‘progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale’ (PRIN, bando 2020, progetto n. 2020SYSYBS) (PI: Stefan Rabanus, Università di Verona). È sviluppato in collaborazione tra le università di Verona, Trento, Bolzano, Torino e della Valle d’Aosta; si propone di promuovere e indagare le lingue minoritarie germaniche, romanze e slave e i dialetti parlati nelle regioni alpine italiane (cfr. <https://alpilink.it/progetto/>).

piattaforma e rispondere a una serie di stimoli organizzati entro la cornice di un questionario linguistico (<https://alpilink.it/partecipa>).

Quanto a *VinKiamo*, esso è nato nel 2021 da una collaborazione tra l'Università di Verona e l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, trovando successivamente applicazione in altre regioni dell'Italia settentrionale. Ad oggi sono attive le sedi locali di *VinKiamo Veneto e Friuli-Venezia Giulia* (<https://sites.hss.univr.it/vinkiamo/>), *VinKiamo Südtirol* (<https://vinkiamo.projects.unibz.it/#italiano>), *VinKiamo Trentino* (<https://vinkiamo.unitn.it/>) e *VinKiamo Valle d'Aosta*, ancora momentaneamente sprovvisto di un proprio sito web. Trattandosi di un'attività PCTO, *VinKiamo*, che costituisce l'ossatura fondamentale di *AlpiLink* in termini di *Citizen science* e Terza missione (cfr. Bertollo e Rabanus 2023), è dedicato agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, chiamati a partecipare in prima persona alla raccolta dati per la documentazione e la valorizzazione delle varietà linguistiche locali. Nel caso specifico del Trentino, che qui intendiamo trattare più estesamente, gli studenti si concentrano sui dialetti e sulle lingue minoritarie storiche parlate nei confini della Provincia Autonoma di Trento (dialetti italo-romanzi trentini, ladino, cimbri, mòcheno)⁴.

Dalla prospettiva del linguista interessato al dato empirico *stricto sensu*, *VinKiamo* è funzionale al raggiungimento dei seguenti obiettivi: 1) reclutare quanti più informanti possibili per il questionario di *AlpiLink* (effettuare, dunque, il cosiddetto «scouting di parlanti» [Chelliah & de Reuse 2011]); 2) assistere i parlanti nella compilazione del questionario. Questi due elementi sono di fondamentale importanza per l'ampliamento della base di dati a disposizione dello studioso e per assicurarsi che i materiali raccolti non presentino problemi tecnici o criticità dovute a un'errata interpretazione degli stimoli.

VinKiamo, d'altra parte, ha delle importanti ricadute positive tanto sugli «esploratori-raccoglitori» quanto sulle stesse comunità esplorate. In primo luogo, gli studenti coinvolti nel progetto hanno modo di affinare le proprie competenze in materia di multilinguismo e plurilinguismo prima e durante la raccolta dati. Come vedremo meglio più avanti, infatti, momenti cruciali per la comprensione e il corretto inquadramento delle caratteristiche essenziali di un repertorio linguistico (comunitario o individuale che sia) sono da un lato dei percorsi preliminari di formazione, dall'altro il lavoro sul campo con informanti appartenenti a classi generazionali diverse. Tra l'altro, ponendosi come mediatori tra l'infrastruttura digitale di *AlpiLink* e i singoli parlanti, gli studenti possono accrescere le proprie abilità informatiche sviluppando, al contempo, nuove pratiche di cittadinanza attiva. La loro attività non è forse un ottimo modo per colmare il *digital divide* tra una generazione (quella compresa tra i 15 e i 24 anni) che ha o dovrebbe avere accesso adeguato a internet e un gran numero di parlanti anziani ancora poco avvezzi a usare le tecnologie digitali in autonomia (Niehaves & Plattfaut 2014; Magnani 2024)? Del resto, è indubbio che la collaborazione tra soggetti intervistati e studenti raccoglitori divulghi presso gli stessi informanti l'importanza della valorizzazione del multilinguismo e della salvaguardia delle lingue locali.

⁴ Per recenti introduzioni su queste lingue si vedano i seguenti contributi e la letteratura classica di riferimento in essi contenuta: per le varietà trentine cfr. Casalicchio e Cordin (2020), per il ladino cfr. Colcuc (2024), per il cimbro cfr. Bidese (2024) e per il mòcheno cfr. Cognola (2024).

2. *Il progetto VinKiamo Trentino e le sue fasi*

2.1 VinKiamo Trentino Fase 1: incontri di formazione con gli studenti

Come abbiamo già accennato (vedi § 1), gli studenti, prima di intraprendere lo *scouting* vero e proprio, partecipano a dei brevi corsi di formazione (in genere di durata compresa tra le 4 e le 6 ore) tenuti da tutor universitari afferenti alle diverse unità di ricerca coinvolte in *AlpiLink* e in *VinKiamo*. Nel percorso formativo attivato nell'ambito di *VinKiamo Trentino* l'accento viene posto, in particolare, sui seguenti argomenti:

- i. *Introduzione alle tematiche del multilinguismo territoriale e del plurilinguismo individuale.* In questa fase gli studenti apprendono alcuni primi rudimenti di sociolinguistica e dialettologia, con focus specifico su bilinguismo, plurilinguismo, multilinguismo. Si illustrano esempi di repertori linguistici bilingui / plurilingui di area italiana, specie dell'arco alpino;
- ii. *Familiarizzazione con la piattaforma AlpiLink.* Guidati dai tutor, gli studenti acquisiscono le competenze tecniche necessarie per la corretta compilazione del questionario. La struttura del sito viene minuziosamente illustrata alla classe con il supporto di un videoproiettore; quindi, verificata la presenza di almeno uno studente dialettofono o parlante una varietà minoritaria, si svolgono alcuni audio-sondaggi di prova. Servendosi di un computer, di un tablet o di uno smartphone, un volontario somministra un questionario a un proprio compagno di classe bilingue. In tal modo, oltre a prender coscienza dei punti salienti e delle criticità dell'intervista (tanto dall'angolazione dell'intervistatore quanto da quella del soggetto intervistato), gli studenti si soffermano assieme ai tutor sulle caratteristiche essenziali dei dati linguistici che la ricerca intende elicitar.

A margine degli incontri di formazione, i tutor universitari allestiscono una *FAQ list* (<https://vinkiamo.unitn.it/partecipare/>) cui gli studenti potranno far riferimento per sciogliere eventuali dubbi connessi allo *scouting* e alle attività di supporto alla compilazione del questionario. Riportiamo di seguito alcuni esempi di *frequently asked questions*:

- Come selezioniamo i soggetti da intervistare?
- Durante lo svolgimento del questionario, il nostro ruolo si limiterà a quello di “assistenti”?
- Se il parlante è timido, si blocca nel rispondere ad alcune domande, si mostra particolarmente incerto su alcune risposte, cosa possiamo fare?
- E se i parlanti volessero aggiungere qualcosa? Se volessero ad esempio inserire delle foto riguardanti il bilinguismo / multilinguismo delle proprie comunità?⁵

⁵ Sul sito web di *AlpiLink* esiste infatti un'apposita sezione dedicata al 'paesaggio linguistico' (ingl. *linguistic landscape*) ove i parlanti possono caricare “qualsiasi foto che rappresenti la lingua scritta nello spazio pubblico delle regioni settentrionali d'Italia (qualsiasi lingua, testimonianze monolingui

2.2 VinKiamo Trentino Fase 2: reclutamento dei parlanti e crowdsourcing dei dati

Una volta terminate le lezioni preparatorie, gli studenti iniziano a pianificare il lavoro sul campo organizzandosi in gruppi di 2 o, al massimo, 3 raccoglitori. Ciascuna coppia, in base ai criteri riportati nei materiali dei corsi e nelle FAQ, provvede a reperire 7 parlanti di una o più varietà linguistiche afferenti all'area di indagine. Per un periodo compreso all'incirca tra 1,5 e 2,5 mesi gli studenti sono quindi attivamente coinvolti nel *crowdsourcing* vero e proprio. Nel caso in cui un singolo gruppo dovesse procedere con le interviste in maniera particolarmente celere, il reclutamento di ulteriori informanti è non solo lecito, ma fortemente auspicato.

Per ciascun parlante il tempo di lavoro stimato è di 2 ore, conteggiando in quest'intervallo anche la fase (di durata orientativamente non superiore ai 15-20 minuti) in cui i raccoglitori familiarizzano con l'informatore (Labov 2006; Mendes & Oushiro 2012: 461) e lo rendono edotto sulle caratteristiche essenziali del questionario. Avviato il sondaggio, gli studenti seguono attentamente la compilazione dei *tasks* accertandosi, in particolare, che i soggetti intervistati comprendano gli stimoli, che i dati linguistici vengano correttamente registrati (anche sotto il profilo linguistico, se gli assistenti parlano la varietà investigata) e che il questionario sia portato a termine, possibilmente senza lasciare inevasa alcuna domanda. Nel corso delle inchieste, i raccoglitori possono annotare eventuali osservazioni linguistiche, sociolinguistiche o etnoculturali su un taccuino. Se l'informante offre il suo consenso, è altresì possibile far ricorso alla registrazione sonora, specie laddove emergessero informazioni aggiuntive particolarmente pregnanti⁶.

2.3 VinKiamo Trentino Fase 3: relazione finale

Concluso il lavoro sul campo, gli studenti redigono in coppia una relazione finale di circa 2-3 pagine. Questo breve rapporto, che ciascun gruppo deve far pervenire ai tutor di *AlpiLink / VinKiamo Trentino* e ai docenti referenti dell'istituto scolastico frequentato, viene sviluppato attenendosi indicativamente alla seguente scaletta:

- a. Ore di lavoro svolte;
- b. Criteri adottati per l'individuazione dei parlanti;
- c. Modalità di presa di contatto con i parlanti;
- d. Discussione delle osservazioni annotate durante le interviste;

e multilingui)" (<https://alpinlink.it/linguistic-landscape/>). Si tratta di una funzionalità assai importante, poiché, attraverso le immagini di cartelli stradali, insegne commerciali, cartelloni e volantini pubblicitari, tabelle apposte su edifici pubblici, il linguista può analizzare le modalità di interazione tra lingue scritte presenti in un medesimo territorio, misurando altresì il grado di affinità / divergenza tra usi effettivi delle lingue locali e politiche linguistiche ufficiali. Per approfondimenti sul tema vedi Bellinzona (2021) e Gorter & Cenoz (2023).

⁶ Ringraziamo uno dei due revisori anonimi per aver rilevato che "questo intervento di *crowdsourcing* sembra ovviare a tutti i problemi tipici del *crowdsourcing*". Di fatto, la presenza di raccoglitori formati preliminarmente evita che gli informanti siano una semplice "folla di utenti sconosciuti che contribuisce in modo granulare e idiosincratico alla raccolta dati".

- e. Segnalazione di eventuali criticità del questionario o di difficoltà incontrate dal parlante nel rispondere agli stimoli;
- f. Commenti e/o suggerimenti per il miglioramento della piattaforma *AlpiLink*;
- g. Riflessione sulle competenze linguistiche e di cittadinanza attiva apprese nel corso delle indagini.

Ricevuti gli elaborati, i tutor ne registrano gli elementi più pertinenti per gli scopi di *AlpiLink*, assegnando inoltre una serie di premi agli autori delle migliori relazioni. I riconoscimenti, attribuiti in base all'argomento e all'approccio in cui ciascuna coppia ha primeggiato, sono: il premio Esplorazione, il premio Sociolinguista, il premio Minoranze Linguistiche e il premio Giornalista (cfr. il sito di *VinKiamo Trentino* <https://vinkiamo.unitn.it/partecipare>).

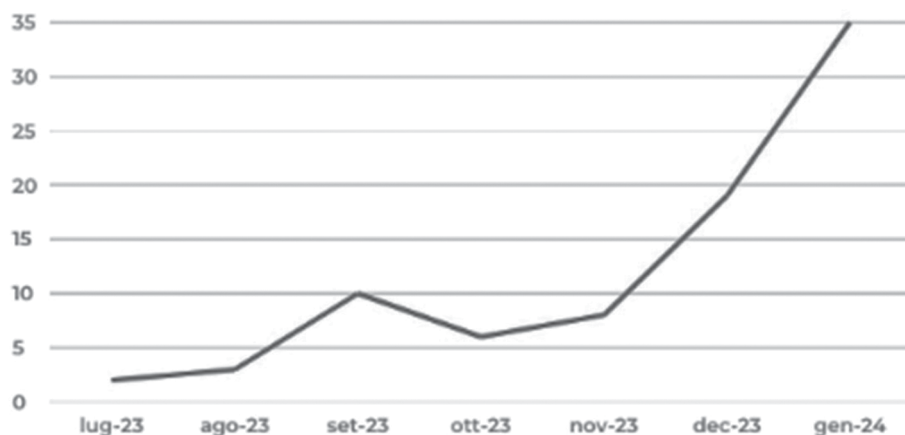
3. *VinKiamo e metodologia crowdsourcing: discussione dei risultati*

3.1 *Aspetti quantitativi*

Al 29 agosto 2024 i numeri relativi alla raccolta dei questionari del progetto *AlpiLink* erano i seguenti: 188 questionari raccolti per il dialetto trentino, 121 per il ladino, di cui 34 per il ladino in provincia di Trento, 24 per il cimbri e 10 per il mòcheno (cfr. Rabanus *et al.* 2024).

Per quanto riguarda il contributo di *VinKiamo Trentino*, in termini quantitativi, alla raccolta dati, questo risulta molto chiaro dal seguente grafico che fotografa l'andamento mensile delle inchieste fino a gennaio 2024, quindi, a poco meno di metà del progetto, conclusosi a maggio dello stesso anno per le classi coinvolte nell'anno scolastico 2023/24:

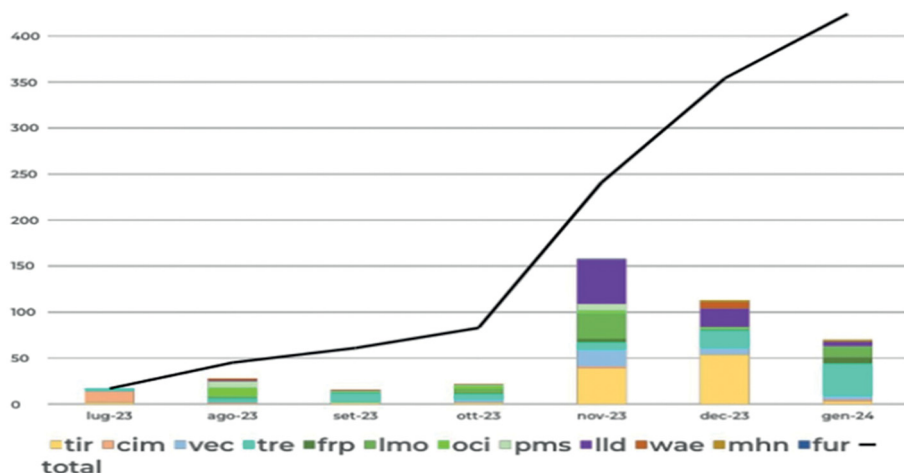
Figura 1 – *Andamento del numero di questionari AlpiLink effettuati in Trentino tra luglio 2023 e gennaio 2024*



Ai circa 40 questionari compilati prima dell'avvio di *VinKiamo* (novembre 2023), 13 dei quali raccolti tra i cimbri di Luserna da un linguista dell'unità trentina, si sono aggiunti 73 questionari ottenuti grazie al contributo decisivo degli studenti di *VinKiamo Trentino*. La Fig. 1 ne evidenzia il notevole incremento, di poco superiore al 180% su un totale di 113 questionari a gennaio 2024. La maggior parte dei questionari sono stati compilati da informatori parlanti un dialetto trentino. Non sono mancati però questionari raccolti in punti di lingua ladina (10 task completati in Val di Fassa) e nelle isole alloglotte germaniche (4 task in Val dei Mòcheni, 3 a Luserna con locutori di cimbro).

Se si allarga lo sguardo sull'intero progetto *AlpiLink* si può notare come all'avvio dei progetti *VinKiamo*, non solo in Trentino, ma anche nel vicino Alto Adige-Südtirol, corrisponda un incremento esponenziale nella raccolta dati, con un apporto significativo proprio delle varietà della regione Trentino Alto Adige-Südtirol. Si confronti per questo la Fig. 2 e, in particolare, gli apporti di tirolese (tir), trentino (tre) e ladino (lld), nel periodo novembre 23 – gennaio 24, anche con un piccolo contributo anche del cimbro (cim) nel gennaio 24.

Figura 2 – Andamento del numero totale di questionari *AlpiLink* tra luglio 2023 e gennaio 2024 e distribuzione degli apporti delle singole varietà linguistiche



Come si è già sottolineato, a gennaio 2024 il progetto *VinKiamo Trentino* non aveva ancora raggiunto la metà del suo percorso per l'anno 2023/24, ma già i dati relativi ai primi tre mesi mostrano inequivocabilmente il suo essenziale contributo alla raccolta dei questionari per il progetto *AlpiLink*.

La disponibilità di dati linguistici raccolti in un tempo relativamente ridotto rispetto a quello delle inchieste condotte in modo tradizionale consente di poterli rielaborare e rendere disponibili in forma di mappe geolinguistiche o di archivi sonori. In particolare, la numerosità dei dati a disposizione permette di offrire una rappresentazione molto più dettagliata della distribuzione areale di un fenomeno linguistico e di confrontarla con le rilevazioni storiche. La Fig. 3 confronta i dati

raccolti fino a giugno 2024 nel progetto *AlpiLink*, quindi con l'apporto sostanziale di *VinKiamo Trentino*, per quanto riguarda il fenomeno della realizzazione fonologica del soggetto espletivo di terza persona singolare con i verbi meteorologici con la rappresentazione dello stesso fenomeno presente in Pescarini (2022: 5), basata su Manzini e Savoia (2005) e su punti di rilevamento selezionati dal database ASIIt (*Atlante Sintattico d'Italia*) (<http://asit.maldura.unipd.it>):

Figura 3 – Confronto tra la realizzazione fonologica dell'espletivo soggetto con verbi meteorologici tra Pescarini (2022: 5) e i dati raccolti attraverso *AlpiLink* (giugno 2024)

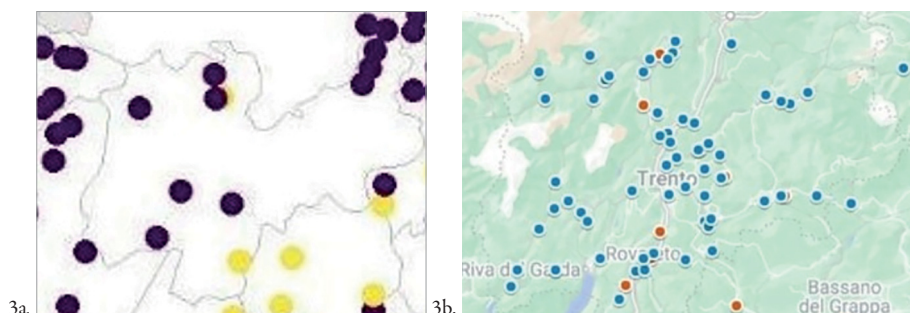


Fig. 3a: Pescarini (2022: 5) punto viola = realizzato punto giallo = non realizzato

Fig. 3b: *AlpiLink* (giugno 2024) punto blu = realizzato punto rosso = non realizzato

Come si può facilmente vedere dal confronto in Fig. 3 la rappresentazione con i dati di *AlpiLink* consente di catturare la microvariazione areale in modo molto più dettagliato e sistematico. Tuttavia, non mancano alcuni aspetti critici. Se per le varietà dialettali e minoritarie numericamente più consistenti, quali il dialetto trentino, nelle sue articolazioni geografiche, e il ladino, *VinKiamo* – e in generale il *crowdsourcing* – si rivelano uno strumento capace di raggiungere numeri significativi, altrettanto non si può dire per le microvarietà di minoranza, in questo caso il cimbro e il mòcheno, i cui numeri rimangono, invece, significativamente bassi. Per queste lingue, infatti, far riferimento alla sola presenza di studenti provenienti dai territori in cui queste alloglossie storiche di origine germanica sono in uso non garantisce la raccolta di questionari in un numero sufficiente. I territori in questione, inoltre, risultano troppo lontani dalla sede delle scuole di grado avanzato, concentrate nei centri urbani, per poter invogliare studenti a organizzare interviste nelle comunità alloglotte. Solo attraverso azioni mirate condotte dai ricercatori del progetto, quindi, senza il contributo degli studenti, è stato possibile per una di queste, il cimbro, raggiungere numeri relativamente consistenti. Il confronto tra i numeri del cimbro e quelli del mòcheno, per il quale una tale raccolta mirata è prevista ma non è stata ancora condotta, mostra inequivocabilmente che il *crowdsourcing* esprime le sue potenzialità soprattutto con riferimento a varietà numericamente consistenti e geograficamente estese, molto meno su quelle poco consistenti e localizzate in singoli villaggi remoti, come lo sono nella maggior parte dei

casi le comunità di alloglossia storica nelle Alpi. Per compensare questa scarsità sono necessarie, quindi, spedizioni di raccolta dati mirate.

La stessa osservazione può essere fatta anche per varietà trentine di aree secondarie o poco collegate con i centri principali, come ad esempio la zona del Primiero e del Tesino nella parte orientale della provincia o delle Valli Giudicarie ad ovest. Come per le microvarietà di alloglossia storica sono necessari interventi di raccolta mirata condotti dai ricercatori stessi, in quanto il ricorso agli studenti del progetto *VinKiamo*, ma in generale al *crowdsourcing*, non garantisce una copertura appropriata della rilevazione.

3.2 *Aspetti qualitativi*

Per quanto riguarda i vantaggi qualitativi che il progetto *VinKiamo* presenta – oltre quelli già rilevati nel paragrafo 1, ossia di sensibilizzazione degli studenti al multilinguismo e al plurilinguismo e di incontro tra le generazioni – si può senz'altro rilevare come una più estesa raccolta dati permetta anche una rappresentazione più dettagliata della micro-variazione areale⁷.

Recentemente, sono stati pubblicati alcuni studi basati su dati raccolti attraverso la metodologia del *crowdsourcing* sviluppata nei progetti *VinKo* e *AlpiLink*, i quali hanno permesso di riprendere fenomeni linguistici e analisi tradizionali in una prospettiva più ampia.

In particolare, Cordin (2021) e Kruijt et al. (2023) hanno ripreso generalizzazioni già note dai lavori pionieristici di Brandi & Cordin (1981 e 1989) e confermate poi tra gli altri da Poletto (1993) e più recentemente da Casalicchio & Cordin (2020), secondo le quali nelle varietà trentine il soggetto nominale posposto, ossia realizzato dopo il verbo, non richiede la reduplicazione del soggetto clitico, come invece avviene quando il soggetto nominale è realizzato in posizione preverbale. Si confrontino, a tal proposito, gli esempi seguenti, e, per una spiegazione dettagliata, Casalicchio & Cordin (2020) e Kruijt et al. (2023):

- | | | | | |
|------|---|--------------------------------|--------------------------------|------------|
| (1a) | <i>La maestra de matematica</i>
la maestra di matematica
'La maestra di matematica va via' | <i>la</i>
CL.3SGF | <i>va via</i>
va via | (trentino) |
| (1b) | <i>*La maestra de matematica</i>
la maestra di matematica | <i>va via</i>
va via | | |
| (2) | <i>Va via la maestra de matematica</i> | | | |

Confrontando 1(a-b) con (2) si nota chiaramente come la frase con il soggetto nominale in posizione postverbale (2) non richieda la presenza del clitico soggetto, questa invece è obbligatoria quando il soggetto è realizzato prima del verbo (1a-b)⁸.

⁷ Per una discussione dettagliata sulla validità dei dati raccolti con il metodo del *crowdsourcing* cfr. Kruijt et al. (2023).

⁸ La frase (2) non va confusa con una costruzione in cui il soggetto nominale è dislocato a sinistra, quindi, separato dal centro della frase anche da una pausa intonativa. In questo caso, infatti, la presenza del raddoppiamento clitico è obbligatoria:

Tuttavia, in diversi esempi tratti dall'ASIt, il soggetto postverbale mostra una co-occorrenza sistematica con il clitico proprio nell'area trentina (cfr. anche Casalicchio & Cordin 2020: 111, nota 22) e Kruijt *et al.* (2023), contravvenendo, quindi, alla generalizzazione sopra esposta e mostrando un forte grado di variazione. Proprio i dati di *crowdsourcing* raccolti per il progetto *VinKo* hanno fatto emergere quella che sembra essere una tendenza che spiega la variazione. Infatti, mentre con i soggetti postverbali con il tratto [-hum], ossia non umano, il clitico è generalmente assente (36 casi contro 8), con il soggetto dal tratto [+hum], il rapporto si inverte con 18 casi con il clitico e solo 1 senza. Per una dettagliata descrizione dei dati si rimanda nuovamente a Kruijt *et al.* (2023), da cui sono anche tratti i seguenti esempi con soggetto postverbale non umano (cfr. 3) e umano (cfr. 4):

- (3) È *scominzià* **la scola** (Brentonico, S0134_tre_U0049)
 'È iniziata la scuola'

- (4) *Non so* *miga* *ndo* *che='l* *sia* *nà* ***el Marco***
 non so mica dove che=CL.3SGM sia andato il Marco
 'Non so dove sia andato Marco.' (Brentonico, S0115_tre_U0088)

Riassumendo, quindi, sono proprio i dati raccolti con il *crowdsourcing* a fornire la base empirica per un'ipotesi esplicativa che vede nel tratto [$\pm$ hum] il discriminante per la microvariazione in Trentino.

Un secondo esempio riguarda la realizzazione fonologica del clitico di terza persona singola (*e)l* con i verbi meteorologici, un fenomeno già ampiamente documentato per molte varietà dell'Italia settentrionale (cfr. Pescarini 2022), come anche per quelle trentine. Così al riguardo Casalicchio & Cordin (2020: 111): "Meteorological verbs [in Central Trentino] require a 3rd singular person subject clitic, which has no argumental value", e a pagina 264 ancora: "Semiargumental verbs, such as meteorological verbs, take an obligatory expletive subject that morphologically corresponds to a 3rd person masculine singular subject clitic". Si vedano al riguardo gli esempi seguenti (5 e 6) tratti dalla stessa fonte:

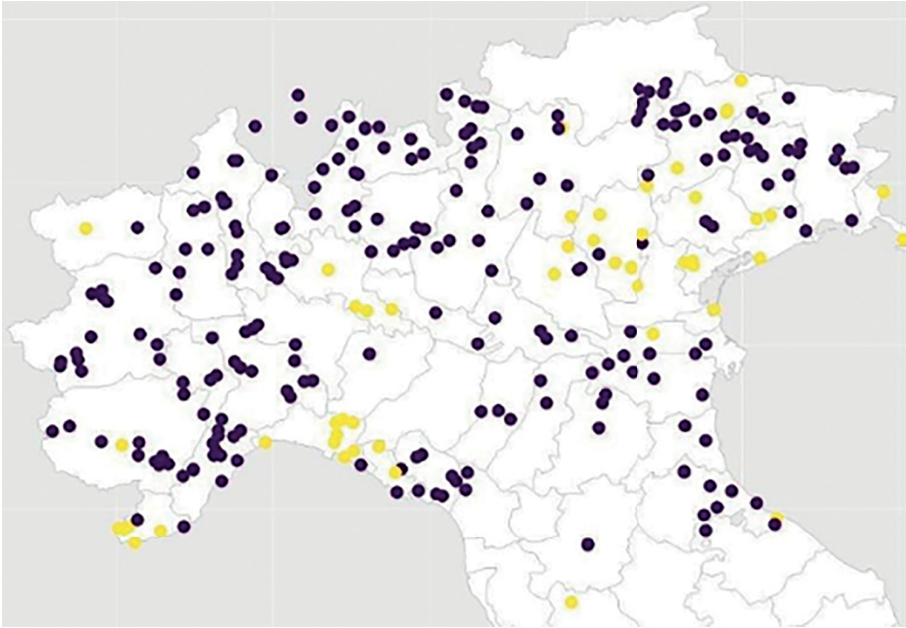
- (5) ***El*** *piòve.* (Casalicchio & Cordin 2020: 109)
 CL.3SGM piove
 'Piove.'

- (6) ***L'*** *a* *nevegà* *tuta la nòt*
 CL.3SGM ha nevicato tutta la notte
 'Ha nevicato tutta la notte.'

È noto, invece, che in Veneto la presenza del soggetto clitico con i verbi meteorologici è molto meno frequente (cfr. Benincà 1994), anche se non completamente assente. Si veda, a questo proposito anche la seguente mappa tratta da Pescarini (2022: 5):

- (i) ***La*** *va via,* *la maestra de matematica*
 CL.3SGF va via la maestra di matematica
 'Va via, la maestra di matematica.'

Figura 4 – *Distribuzione della realizzazione fonologica dell'espletivo soggetto con verbi metereologici*



punto viola = realizzato, punto giallo = non realizzato

Fonte: Pescarini (2022: 5) su dati di Manzini & Savoia (2005) e punti scelti dell'ASIt

Tuttavia, grazie ad un set relativamente ridotto di dati raccolti con il metodo del *crowdsourcing* nell'ambito del progetto *VinKo*, Tomaselli & Bidese (2023) hanno mostrato come la variazione in Veneto non sia casuale, ma si distribuisca secondo una direttrice che può essere identificata con quella del corso dell'Adige. Infatti, mentre in Trentino si registrano 12 casi su 14 con soggetto fonologicamente realizzato, in provincia di Verona le occorrenze scendono a 12 su 41, in provincia di Vicenza a 2 su 10, mentre a Padova e a Venezia non si registrano occorrenze con il clitico soggetto realizzato.

Anche in questo caso, i dati raccolti mostrano come la microvariazione sia ripartita secondo una distribuzione areale che vede diminuire gradualmente la presenza del clitico man mano che ci si allontana dal focus trentino e ci si avvicina a quello veneziano, secondo uno schema che richiama il contatto areale.

4. Vinkiamo e l'(auto)percezione linguistica: qualche dato provvisorio

Soffermiamoci ora sulla percezione linguistica dei raccoglitori, spesso impegnati in inchieste riguardanti la loro stessa lingua locale o le varietà linguistiche di centri limitrofi (dunque dai raccoglitori potenzialmente ben conosciute).

Dalla maggior parte delle relazioni pervenuteci si è notato, anzitutto, come gli studenti siano fortemente interessati al patrimonio linguistico regionale e come l'attività di raccolta dati per *Vinkiamo* abbia accresciuto le loro competenze linguistiche e metalinguistiche. Non è certamente un caso, ad esempio, che nessuno dei giovani raccoglitori abbia espresso giudizi negativi sui dialetti o sulle lingue minoritarie investigate⁹. Molte coppie di studenti, inoltre, hanno fornito preziose informazioni sociolinguistiche, nonché una descrizione precisa – ancorché terminologicamente 'rivedibile' – di alcune caratteristiche salienti delle varietà prese in esame. D'altronde, in molteplici occasioni i raccoglitori hanno aggiunto informazioni non richieste dal questionario e annotate a parte su taccuini o altri supporti nel corso delle indagini.

Attingendo *at random* alle diverse relazioni è possibile reperire riflessioni metalinguistiche quali: 1) "Abbiamo notato [...] alcune somiglianze tra il dialetto none-so e quello cembrano: innanzitutto la desinenza -s per indicare la seconda persona singolare, 'devi' *deves*, 'hai' *has*"; 2) "un'altra peculiarità di questa minoranza [*il mòcheno*] è che nel parlare modificano anche i nomi propri di persona: [...] *Gioane* da Giovanni, *Franzale* da Francesco, *Gostale* da Agostino"; "Il ladino Fassano viene parlato in Val di Fassa con tre diverse varianti, a seconda del comune in cui ci si trova: *brach*, a Soraga di Fassa e San Giovanni di Fassa; *moenàt*¹⁰, nel comune di Moena (a sud della valle); *cazèt*¹¹, a Canazei, Campitello di Fassa e Mazzin, con pronuncia più dura e chiusa delle parole. Come esempio la parlante in *brach* ci ha riportato 'io', che si dice *giö* in *moenat*, *gio* in *brach* e *ge* in *cazèt*".

Come si può vedere, il discorso sulla lingua ruota tendenzialmente intorno alla variazione. Tornano alla mente, a tal proposito, le parole di Gabriele Iannàccaro (2002: 172): "[s]olo la comparazione permette la presa di coscienza; non si può cioè [...] studiare «come è concepito il proprio dialetto» se non per contrasto, sia esso con l'italiano o con altre varietà dialettali". Nondimeno, sembra di un certo rilievo il fatto che nella relazione 1 la coppia di raccoglitori si sia soffermata non su una differenza, ma su un'affinità interdialettale; e che, oltracciò, abbia selezionato un fenomeno quale la conservazione della desinenza sigmatica di 2sg, assolutamente pertinente da un punto di vista storico-linguistico e geolinguistico.

Ciò, se da un lato dimostra l'effettiva ricaduta positiva delle nozioni apprese durante gli incontri di formazione (cfr. § 1), dall'altro evidenzia come le attività di ricerca sul campo siano di per sé uno stimolo a migliorare le proprie competenze bi-/plurilingui e ad approfondire i temi più disparati della linguistica.

⁹ Il dato è in linea con quanto si viene constatando in ricerche condotte in altri punti dello spazio linguistico italiano (v. Cardullo & Cosentino 2024 sull'autopercezione linguistica dei galloitalici di Nicosia [EN]).

¹⁰ Nella letteratura di riferimento *moenat* (Salvi 2016: 156).

¹¹ Nella letteratura di riferimento *cazèt* (*ibid.*).

5. Conclusioni

L'obiettivo di questo contributo era illustrare il progetto *VinKiamo Trentino* quale parte del progetto PRIN 2020 *AlpiLink* che intende indagare e promuovere la conoscenza delle lingue minoritarie e dei dialetti romanzi dell'arco alpino. Dopo una breve introduzione sulla sua genesi all'interno prima di *VinKo* e poi di *AlpiLink* ne abbiamo descritto (§ 1) i capisaldi e le fasi di svolgimento (§ 2). Nella terza parte (§ 3) abbiamo, quindi, mostrato i vantaggi della metodologia *crowdsourcing* non solo per quanto riguarda gli aspetti quantitativi, ma anche nel fornire la base empirica per l'analisi e la spiegazione della microvariazione. Abbiamo evidenziato, inoltre, alcune lacune, soprattutto per quanto riguarda la raccolta di dati in zone secondarie o lontane dai grandi centri urbani o di microvarietà parlate solo in un luogo specifico. È infine parso opportuno dar conto, seppur brevemente, di alcuni aspetti legati alle competenze metalinguistiche e alla percezione del plurilinguismo da parte dei raccoglitori (§ 4).

Non va dimenticato, tuttavia, concludendo, che uno degli obiettivi di *AlpiLink* è quello di promuovere l'interesse per le lingue minoritarie e i dialetti oltre che di aumentare la conoscenza del multilinguismo e del plurilinguismo locale; in questo *VinKiamo* è sicuramente uno degli strumenti più efficaci per raggiungere l'obiettivo.

Ringraziamenti

Ringraziamo sentitamente Romano Madaro per aver elaborato e messo a nostra disposizione la figura 4 e Angelica Bonelli per averci fornito i dati dei questionari raccolti nell'area trentina a fine agosto 2024.

Bibliografia

- Bellinzona, Martina. 2021. *Linguistic landscape: panorami urbani e scolastici nel XXI secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Benincà, Paola. 1994. *La variazione sintattica. Studi di dialettologia romanza*. Bologna: Il mulino.
- Bertollo, Sabrina & Rabanus, Stefan. 2023. VinKiamo: ein Citizen-Science-Projekt für Schulen zur Förderung von (sprach)übergreifenden Kompetenzen. *ALSIC* 26 (1).
- Bidese, Ermenegildo. 2024. Il cimbri. *Linguistik Online* 130 (6). 83-107. DOI: 10.13092/lo.129.11151.
- Brandi, Luciana & Cordin, Patrizia. 1981. Dialetti e italiano. Un confronto sul parametro del soggetto nullo. *Rivista di Grammatica Generativa* 6: 33-89.
- Brandi, Luciana & Cordin, Patrizia. 1989. Two Italian Dialects and the Null Subject Parameter. In Jaeggli, Osvaldo A. & Safir, Kenneth J. (eds.): *The Null Subject Parameter*, 111-142. Dordrecht: Springer.
- Cardullo, Sara N. & Cosentino, Michele. 2024. Fieldwork at Nicosia (EN) (year 2024). PRIN 2022 PNRR *Contact-induced change and sociolinguistics: an experimental study on*

the Gallo-Italic dialects of Sicily, funded by EU – Next Generation EU, Mission 4 Comp. 1, CUP J53D23017360001 – ID P2022YWS8T. Unity of research of Messina.

Casalicchio, Jan & Cordin, Patrizia. 2020. *Grammar of Central Trentino: A Romance Dialect from North-East Italy*. Leiden: Brill.

Chelliah, Shobhana L. & de Reuse, Willem J. 2011. *Handbook of Descriptive Linguistic Fieldwork*. Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer.

Cognola, Federica. 2024. Il mòcheno. *Linguistik Online* 130(6). 59-82. DOI: 10.13092/lo.129.11150.

Colcuc, Beatrice. 2024. Il ladino. *Linguistik Online* 130(6). 9-30. DOI: 10.13092/lo.129.11148.

Cordin, Patrizia. 2021. Soggetti pronominali deboli. *Storie e Linguaggi* 7: 153-75.

Gorter, Durk & Cenoz, Jasone. 2023. *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*. Bristol; Jackson: Multilingual Matters.

Iannàccaro, Gabriele. 2002. *Il dialetto percepito. Sulla reazione di parlanti di fronte al cambio linguistico*. Alessandria: dell'Orso.

Kruijt, Anne & Patrizia Cordin, & Stefan Rabanus. 2023. On the validity of crowdsourced data. In Pustka, Elissa & Quijada Van den Berghe, Carmen & Weiland, Verena (eds.), *Corpus Dialectology: From Methods to Theory (French, Italian, Spanish)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 10-33.

Labov, William. 2006. *The Social Stratification of English in New York City*. Cambridge: Cambridge University Press.

Magnani, Marco. 2024. *Il grande scollamento. Timori e speranze dopo gli eccessi della globalizzazione*. Milano: Bocconi University Press.

Manzini, Maria Rita & Savoia, Leonardo. 2005. *I Dialetti Italiani e Romanci. Morfosintassi Generativa*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Mendes, Ronald Beline & Oushiro, Livia. 2012. Mapping Paulistano Portuguese: the SP2010 Project. In Mello, Heliana & Pettorino, Massimo & Raso, Tommaso (eds.), *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference: Speech and Corpora*, 459-463. Firenze: Firenze University Press.

Niehaves, Björn & Plattfaut, Ralf. 2014. Internet adoption by the elderly: employing IS technology acceptance theories for understanding the age-related digital divide. *European Journal of Information Systems* 23(6). 708-726.

Pescarini, Diego. 2022. Expletive Subject Clitics in Northern Italo-Romance. *Languages* 7(4). 265. DOI: 10.3390/languages7040265.

Poletto, Cecilia. 1993. Subject clitic/verb inversion in north eastern Italian dialects. *Working Papers in Linguistics* 3: 95-137.

Rabanus, Stefan & Kruijt, Anne & Alber, Birgit & Bidese, Ermenegildo & Gaeta, Livio & Raimondi, Gianmario. 2023. *AlpiLinK Corpus 1.0.0*. In collaborazione con Benedetto Mas, Paolo & Bertollo, Sabrina & Casalicchio, Jan & Cioffi, Raffaele & Cordin, Patrizia & Cosentino, Michele & Dal Negro, Silvia & Glück, Alexander & Kokkelmans, Joachim & Murelli, Adriano & Padovan, Andrea & Pons, Aline & Rivoira, Matteo & Tagliani, Marta & Saracco, Caterina & Siviero, Emily & Tomaselli, Alessandra & Videsott, Ruth & Vietti, Alessandro & Vogt, Barbara. DOI: 10.5281/zenodo.8360170.

Rabanus, Stefan & Kruijt, Anne & Alber, Birgit & Bidese, Ermenegildo & Gaeta, Livio & Raimondi, Gianmario. 2024. *AlpiLinK Corpus 1.1.4*. In collaboration with Paolo Benedetto Mas, Sabrina Bertollo, Angelica Bonelli, Jan Casalicchio, Raffaele Cioffi, Patrizia Cordin, Silvia Dal Negro, Alexander Glück, Joachim Kokkelmans, Adriano Murelli, Andrea Padovan, Aline Pons, Matteo Rivoira, Marta Tagliani, Caterina Saracco, Alessandra Tomaselli, Ruth Videsott, Alessandro Vietti & Barbara Vogt. DOI: 10.5281/zenodo.13144330.

Rabanus, Stefan & Kruijt, Anne & Tagliani, Marta & Tomaselli, Alessandra & Padovan, Andrea & Alber, Birgit & Cordin, Patrizia & Zamparelli, Roberto & Vogt, Barbara Maria. 2023. *VinKo (Varieties in Contact) Corpus v1.2*. Bolzano: ERCC.

Salvi, Giampaolo. 2016. Ladin. In Ledgeway, Adam & Maiden, Martin (eds.), *The Oxford Guide to the Romance Languages*, 154-168. Oxford: Oxford University Press.

Tomaselli, Alessandra, & Ermenegildo Bidese. 2023. Fortune and Decay of Lexical Expletives in Germanic and Romance along the Adige River. *Languages* 8: 44. DOI: 10.3390/languages8010044.

L'arcobaleno plurilingue: un'esperienza didattica piemontese

Abstract

This contribution documents a project aimed at teaching Piedmontese conducted during the school year 2022/23 in a secondary school located in Rocca de' Baldi, southwestern Piedmont. The project, entitled 'Rainbow Week', was designed to provide insightful responses to several crucial and problematic research questions pertaining to the teaching of regional and minority languages (RML), namely: To what extent is the acquisition of a(n ortho)graphic system significant for the teaching and preservation of these linguistic varieties? What relevance does the presence of a standardized or reference variety, such as the Piedmontese koinè, hold? Does a full-immersion approach yield greater long-term benefits? And how crucial is the involvement of instructors and teachers and their linguistic and multilingual competence? The 'Rainbow Week' project, while leaving some of the aforementioned questions open to debate, demonstrates that focussing on oral competence and reality-based tasks is more effective for successful RML teaching practices.

1. Obiettivi dell'articolo³

Questo articolo si prefigge due obiettivi. Il primo è la documentazione di una particolare esperienza didattica dedicata al piemontese: riteniamo infatti che essa, per le modalità con cui è stata organizzata, possa fornire un interessante esempio di introduzione di una lingua regionale o minoritaria o di un dialetto in contesto didattico realizzata in assenza di specifiche indicazioni normative e in presenza di pochissime riflessioni esplicite su esperienze analoghe.

Il secondo obiettivo, direttamente collegato al primo, è contribuire a colmare una lacuna nella letteratura scientifica, dove, come affermato da Moretti (2014: 228), mancano ancora “ricerche che sviluppino interessi specifici su come si costruiscono progressivamente interlingue dialettali e su come, in ultima analisi, funzioni il processo di apprendimento del dialetto da parte di non nativi”. Si tratta di un campo di studi che, se è stato relativamente poco battuto anche in riferimento ad alcune delle lingue ‘ufficializzate’ dalla Legge Nazionale 482/1999 (ma si vedano ad esempio Ricci Garotti 2011 e Rivoira 2018), si presenta come un vero e proprio ter-

¹ Istituto Comprensivo ‘Oderda-Perotti’ di Carrù, Università degli Studi di Torino.

² Università di Bologna.

³ L'intero articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. Tuttavia, Nicola Duberti è il responsabile della stesura dei paragrafi 2, 3 e 4; Emanuele Miola dei paragrafi 1 e 5.

reno vergine qualora si sposti l'attenzione sulle varietà etichettate come dialetti⁴. Tra i pochissimi studi esplicitamente dedicati a situazioni di apprendimento di dialetti galloitalici si possono ricordare Duberti (2012), Rovinetti Brazzi (2016), Duberti & Tosco (2021).

2. Il 'dialetto a scuola': contesto ideologico generale

Tornando brevemente a quanto rilevato in precedenza, sarà opportuno notare come la scarsità di documentazione scientifica su esperienze pratiche di 'dialetto a scuola' si inserisca in un contesto generale, che non si stenterebbe a definire ideologico, di scarso favore nei confronti delle varietà linguistiche non menzionate nella Legge Nazionale 482/1999. Il prestigio di queste varietà appare infatti estremamente ridotto sia se le si pensa in contesti extrascolastici, sia (e a maggior ragione) se solo se ne ipotizza un'introduzione nella scuola. Si potrebbe anzi dire che il mito dell'impossibilità, della impraticabilità, dell'inutilità e persino della dannosità dell'insegnamento di dialetti, lingue regionali e minoritarie a scuola rientra tra quelli diffusi anche dalla stampa generalista (per altri di questi miti, v. Screti 2024). Basterà una breve antologia di affermazioni prodotte e diffuse dai cosiddetti *opinion makers* per dare un'idea di quali siano gli atteggiamenti prevalenti riguardo ai dialetti, almeno nel mondo dell'informazione, non di rado – come spesso capita – basati su citazioni di accademici (o fraintendimenti di loro citazioni): “imporre il dialetto a scuola” è di volta in volta “una inezia” (Polito 2013) inutile o impossibile, oppure senza mezzi termini “un errore” (Allievi 2022)⁵. Antonio Gurrado (2014) dalle colonne del Foglio, per vietare le due ore settimanali di conversazioni in dialetto aperte a tutti proposte da una biblioteca varesina, arriva a chiedere l'intervento dell'Accademia della Crusca, invocata in qualità di vera polizia linguistica a causa della miopia di cui spesso soffre chi di lingua e di linguistica ha masticato ben poco.

Il piemontese è fuori dai dodici 'fortunati' gruppi linguistici iscritti nella 482, e per questo sarà indicato di seguito con le etichette 'lingua locale' o 'dialetto', ma il suo patrimonio linguistico e culturale è ora tutelato, dopo varie peripezie burocratiche, dalla Legge Regionale 11/2018 (http://www.regione.piemonte.it/governo/bollettino/abbonati/2018/31/attach/aa_aa_regione%20piemonte%20-%20legge%20regionale_2018-08-01_64470.pdf). Questa legge tuttavia non menziona i corsi tenuti a scuola tra le iniziative di promozione dedicate alla diffusione e apprendi-

⁴ Alcuni studi recenti (v. Coluzzi 2019) hanno affrontato la questione guardando ai cosiddetti *new speakers*, ovvero “individuals with little or no home or community exposure to a minority language but who instead acquire it through immersion or bilingual educational programs, revitalisation projects or as adult language learners” (O'Rourke *et al.* 2015: 1), senza però concentrarsi, per l'Italia, su programmi di apprendimento pensati all'interno del percorso scolastico curricolare.

⁵ Queste opinioni creano (e forse si basano su) un altro mito: quello secondo il quale una varietà locale, regionale e minoritaria non potrebbe essere insegnata alla stregua delle altre lingue. Un assunto evidentemente contraddetto da numerose esperienze concrete anche in ambito italiano, per alcune delle quali si può fare riferimento a Iannàccaro (2010).

mento delle varietà storicamente parlate sul territorio del Piemonte, a differenza di quanto era invece previsto nella precedente situazione normativa (L.R. 26/1990 e L.R. 37/1997), che nell'arco degli anni era riuscita a favorire l'organizzazione di una serie di corsi destinati esplicitamente alle scuole primarie e secondarie, ossia i corsi chiamati 'Prima Mignin' (Duberti 2012: 260-262). L'esperienza di questi corsi scolastici è così definitivamente terminata e la situazione attuale vede permanere attive solo iniziative scoordinate promosse da singoli docenti sparsi sul territorio, sulle quali è estremamente difficile reperire documentazione (per una panoramica sommaria in merito v. Duberti & Miola 2022: specie 162-165).

3. *Il progetto della 'Settimana Arcobaleno'*

Tra queste iniziative locali non coordinate va certamente annoverata quella a cui vogliamo dedicare la nostra attenzione. Si tratta di un laboratorio attivato presso la Scuola secondaria di primo grado di Rocca de' Baldi (CN), centro agricolo di circa 1.600 abitanti nell'alta pianura sudpedemontana, fra Cuneo, Fossano e Mondovì. Il plesso scolastico di Rocca de' Baldi dipende dall'Istituto Comprensivo 'Oderda-Perotti' di Carrù, altro centro della provincia di Cuneo situato più a est a ridosso della subarea geografica delle Langhe e nettamente più popoloso (circa 4.500 abitanti). Il laboratorio linguistico di piemontese ha avuto luogo nella settimana fra il 6 e il 10 marzo 2023, durante la cosiddetta 'Settimana Arcobaleno', ossia un periodo di sospensione della normale attività didattica durante il quale gli studenti scelgono liberamente i corsi da seguire all'interno di un'articolata offerta formativa. Come si vede in Tabella 1, la denominazione scelta ufficialmente per il laboratorio era quella di 'dialetto', etichetta perspicua agli alunni e alle alunne e accettabile per l'organizzazione scolastica, coerentemente, peraltro, con le indicazioni contenute in Sobrero (2006).

Il laboratorio di dialetto ha visto il coinvolgimento di 33 studenti appartenenti alle sette classi del plesso scolastico, di cui 20 maschi e 13 femmine, suddivisi in due gruppi di lavoro: il primo (Gruppo A, composto da 16 partecipanti) ha frequentato da lunedì a venerdì con orario 8.00-10.15, mentre il secondo (gruppo B, composto da 17 partecipanti) ha seguito le attività laboratoriali da lunedì a venerdì con orario 10.15-13.00. Di questi 33 studenti totali, almeno cinque (tutti maschi) avevano il piemontese locale come L1 e non avevano alcuna difficoltà a rivendicarne apertamente la competenza attiva. Ad essi si aggiungeva uno studente appartenente alla comunità dei Sinti, il cui repertorio linguistico, insieme alla romanì, comprende una specifica e peculiare varietà di piemontese sensibilmente distinta da quelle di area monregalese (per un inquadramento generale si vedano Duberti 2010 e Tosco *et al.* 2023: 13-22). Per contro, tra coloro che avevano scelto il laboratorio nove allievi (di cui sette studentesse) dichiaravano di non avere alcuna conoscenza, nemmeno passiva, di piemontese. All'interno di questo gruppo rientra anche un ragazzo straniero che dichiarava di avere come L1 il romeno in luogo dell'italiano.

Tabella 1 – *Orario della 'Settimana Arcobaleno'*

	<i>Lunedì</i>	<i>Martedì</i>	<i>Mercoledì</i>	<i>Giovedì</i>	<i>Venerdì</i>
8.00 -10.15	Teatro Dialectto Tedesco Magia Scrittura creativa Lampade Coro Bocce	Teatro Dialectto Scacchi Magia Arte Lampade Arpa celtica Bocce	Teatro Dialectto Tedesco Illusioni Yoga Scrittura creativa Arpa celtica Bocce	Teatro Dialectto Tedesco Magia Arte Lampade Coro Yoga	Teatro Dialectto Scacchi Magia Arte Scrittura creativa Coro Yoga
Intervallo					
10.45 -13.00	Teatro Dialectto Tedesco Magia Scrittura creativa Lampade Coro Bocce	Teatro Dialectto Scacchi Magia Arte Lampade Arpa celtica Bocce	Teatro Dialectto Tedesco Illusioni Yoga Scrittura creativa Arpa celtica Bocce	Teatro Dialectto Tedesco Magia Arte Lampade Coro Yoga	Teatro Dialectto Scacchi Magia Arte Scrittura creativa Coro Yoga
Mensa					
14.00 -16.00	Cucina Maglia- girocollo Cornici		Cucina Maglia- girocollo Cornici		

Il personale scolastico coinvolto nell'iniziativa – a differenza di quanto si verifica spesso in occasione di corsi di lingua locale (v. Iannàccaro 2010) – era appartenente in toto a quello in dotazione al plesso: più precisamente, si trattava di un insegnante della classe di concorso A12 (Discipline letterarie nell'istruzione secondaria di primo e secondo grado), un'insegnante della classe di concorso A028 (Matematica e scienze) e una collaboratrice scolastica.

La conduzione dell'attività didattica è stata finalizzata in particolare a sviluppare la competenza orale. Anche il ricorso alla scrittura è stato fatto in modo strumentale, per lo sviluppo di competenze attive di comunicazione fra pari e *life skills* comunicative generali, partendo dalle conoscenze lessicali pregresse relative a campi semantici determinati come la frutta, la verdura, i cibi in generale, anche in ottica interlinguistica (come si è detto, erano presenti un ragazzo sinto e un ragazzo romeno).

Per accentuare l'interdisciplinarietà del progetto, si è scelto di far apprendere ai discenti due canzoni del repertorio tradizionale piemontese (*La Bèrgera* e *La Monfrin-a*, ossia letteralmente 'La pastora' e 'La donna del Monferrato') lasciando liberamente praticare ai ragazzi i relativi passi di ballo con l'aiuto della collaboratrice scolastica, che era esperta di balli occitani. È stato dedicato inoltre spazio all'ascolto e alla comprensione della musica in piemontese di cui già molti dei

ragazzi erano a conoscenza (in particolare brani di autori come I Tre Lilu e Il Piemontese Moderno; il primo è un gruppo di area langarola attivo da moltissimi anni e oggetto anche di studi antropologici come Aime *et al.* 2013, mentre il secondo è uno youtuber specializzato in parodie e canzoni surreali).

Il materiale didattico a disposizione per il piemontese (Duberti & Miola 2022: 163-165), in genere redatto nella koinè a base torinese e non particolarmente attento alla variazione dialettale, è stato utilizzato solo in modo molto parziale, in ragione della radicata presenza sul territorio di un'altra varietà di piemontese, dia-topicamente marcata rispetto alla koinè (Duberti 2012: 262-266): il monregalese rustico. Questa varietà, infatti, è ancora attivamente parlata in condizioni di dila-lia anche da alcuni bambini della comunità, soprattutto se appartenenti a famiglie dedite all'agricoltura e all'allevamento. Altrettanto viva e stabilmente posseduta come L1 è la peculiare varietà di piemontese dei Sinti, ben differenziata da quella dei *Gadžé* (cioè dei 'non Sinti') in quanto caratterizzata da tratti piemontesi di koinè, tratti orientali e lessico condiviso con la romanī neoindiana.

Come materiale didattico sono stati ampiamente utilizzati oggetti e cibi reali portati dai ragazzi per consentire la teatralizzazione di varie situazioni comunicative: fare acquisti al mercato, contrattare vendite di prodotti alimentari e di vestiti, ordinare e consumare cibi in locali a scelta dei ragazzi. È certamente degno di nota che, nel dover scegliere un'ambientazione per il proprio *role playing*, i ragazzi suddivisi in tre gruppi di lavoro cooperativo hanno rispettivamente optato per una *piòla* (una sorta di 'osteria') tradizionale piemontese, una pizzeria napoletana e un *kebabé* egiziano. *Kebabé* è parola che invano si cercherebbe sui lessici, ma che nasce dall'applicazione di una regola di formazione evidentemente interiorizzata dagli studenti: -é altro non è che il suffisso agentivo discendente dal latino -ARIU(M) e corrispondente all'italiano -aio (e al romanesco -aro) applicato alla radice *kebab*. In altri termini, sarebbe il corrispondente piemontese dell'italiano *kebabbaro*.

4. Orizzonte normativo

L'accettazione delle lingue regionali e locali in contesto scolastico, com'è noto, ha dato origine fin dall'unità d'Italia a una lunga 'questione della lingua' particolarmente complessa. Per un rapido inquadramento si rimanda a Gensini (2005), Balboni (2009), Lo Duca (2013: 74-84) e Duberti (2019), che esprimono peraltro opinioni leggermente diverse sulla questione: appare infatti molto critica su una eccessiva 'rivalutazione' in ambito scolastico delle lingue locali Lo Duca (2013: 80-81), mentre nel complesso l'articolo di Duberti (2019) è fortemente orientato a un sottile rimpianto per la mancata adozione in ambito scolastico della proposta ascoliana di affiancamento fra lingua locale e italiano (Gensini 2005: 15-18).

A prescindere da ciò, nell'elaborare il progetto didattico di piemontese per la 'Settimana Arcobaleno' i formatori della Scuola secondaria di primo grado di Rocca de' Baldi hanno inteso fare esplicito riferimento alle Indicazioni nazionali

per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (MIUR 2012). Gli obiettivi di apprendimento individuati appartengono pertanto sia all'area linguistica sia all'area STEM.

Per quanto riguarda gli obiettivi di area linguistica, essi sono tratti sia dalla sezione dedicata all'italiano sia dalla sezione in cui il MIUR si occupa dell'inglese e della seconda lingua comunitaria. Più precisamente i due obiettivi di apprendimento presi in considerazione sono: riconoscere ed esemplificare casi di variabilità della lingua (MIUR 2012: 45) contenuto nella sezione *Italiano*, sottosezione *Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua*; confrontare parole e strutture relative a codici verbali diversi (MIUR 2012: 49) contenuto nella sezione *Inglese e seconda lingua comunitaria*, sottosezione *Riflessione sulla lingua e sull'apprendimento*.

Relativamente all'area STEM, gli obiettivi di riferimento erano: (a) eseguire addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni, divisioni e ordinamenti fra i numeri conosciuti (numeri naturali, numeri interi, frazioni e numeri decimali), quando possibile a mente oppure utilizzando gli usuali algoritmi scritti, le calcolatrici e i fogli di calcolo e valutando quale strumento può essere più opportuno (obiettivo tratto dalla sezione *Matematica*, sottosezione *Numeri*, MIUR 2012: 63); sviluppare la cura e il controllo della propria salute attraverso una corretta alimentazione e acquisire le prime informazioni sulla riproduzione e la sessualità (obiettivi tratti dalla sezione *Scienze*, sottosezione *L'uomo i viventi e l'ambiente*, MIUR 2012: 68); immaginare modifiche di oggetti e prodotti di uso quotidiano in relazione a nuovi bisogni e necessità (tratto dalla sezione *Tecnologia*, sottosezione *Prevedere, immaginare e progettare*, MIUR 2012: 81).

Non deve stupire il richiamo a obiettivi extralinguistici: in effetti, il laboratorio è stato progettato come una sorta di *full immersion* in un piemontese concepito come strumento comunicativo per interazioni linguistiche reali. I ragazzi erano chiamati a presentare oggetti, frutti, verdure, cibi di varia natura che erano stati precedentemente invitati a portare a scuola. La docente di Matematica e scienze interveniva (in italiano) per formulare richieste e a facilitare richieste di spiegazione, che gli studenti in una prima fase potevano esaudire usando il codice che preferivano (italiano, piemontese, inglese, eventualmente romeno) ma che nella fase finale dovevano essere comunque riformulate in piemontese con la guida e l'assistenza del docente di Discipline letterarie. Quest'ultimo per l'intera settimana si è sempre rivolto esclusivamente in piemontese sia agli studenti sia al resto del personale scolastico (compresa la Dirigente intervenuta per un sopralluogo).

La metodologia scelta recepisce almeno in parte i 'suggerimenti di didassi' forniti da Ricci Garotti (2011: 91): è stato individuato uno 'spicchio (inter)disciplinare', in questo caso quello del cibo e delle operazioni aritmetiche elementari, che tocca aspetti di conoscenza per i quali è stato facile utilizzare materiali non solo verbali. La concretezza del materiale utilizzato, per la verità, ha reso apparentemente molto naturali le interazioni fra gli studenti, che hanno messo in gioco le proprie conoscenze enciclopediche (spesso molto solide) sulla produzione del

latte, delle uova, degli ortaggi, dei salumi e sulla vita quotidiana di campagna ampliando il campo semantico del lessico piemontese originariamente individuato all'atto della progettazione. In altri termini, gli studenti stessi – a prescindere dal proprio livello di competenza attiva o passiva nella lingua target – hanno contribuito in modo attivo alla costruzione delle situazioni di apprendimento.

La koinè a base torinese, che costituisce il modello di riferimento per qualsiasi materiale didattico prodotto in area linguisticamente piemontese, è stata raramente utilizzata durante la Settimana Arcobaleno, poiché avrebbe reso assolutamente innaturale per gli studenti le interazioni che si sono invece svolte tutte nelle locali varietà di tipo monregalese (Tosco *et al.* 2023: 18). Per contro, il sistema grafico proposto agli studenti è stato quello della cosiddetta 'grafia dij Brandé' (ibid.: 112-113) poiché uno degli obiettivi del laboratorio era anche quello di fornire agli studenti gli strumenti di rappresentazione grafica fondamentali per eventuali ulteriori approfondimenti. Anche questa competenza è stata sviluppata in modo ludico e interattivo, proponendo ai ragazzi di disegnare una lettera dell'alfabeto piemontese corredandola con una serie di parole che avessero come iniziale il fonema corrispondente al grafema assegnato (due esempi in Figura 1 e Figura 2).

Figura 1

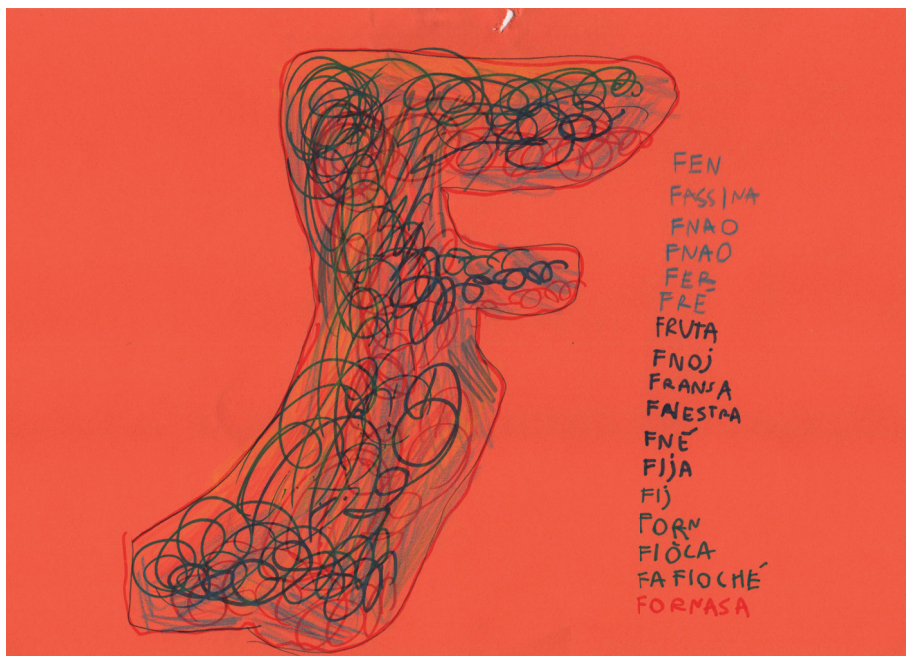


Figura 2



Ancorché difficilmente misurabile in termini di *feedback*, l'esperienza della 'Settimana Arcobaleno' è stata sottoposta a una valutazione anonima da parte degli studenti. Il laboratorio che ha ricevuto il gradimento più alto (insieme a quello di tedesco) è stato proprio quello di dialetto, di cui gli studenti hanno apprezzato l'operatività e la varietà, nonché la capacità di favorire la socializzazione anche attraverso i balli di gruppo e il canto corale.

A distanza di un anno, nel periodo 5-9 febbraio 2024, si è svolta presso la stessa scuola una nuova edizione della 'Settimana Arcobaleno'. Quest'anno, il docente della classe di concorso A12 è stato impegnato, insieme a un altro docente della classe A28, in un laboratorio di balli occitani. Una decina di partecipanti, che avevano preso parte al laboratorio di piemontese dell'anno precedente, ha mostrato molta facilità nel comprendere i testi occitani presentati durante il corso e nell'individuare le affinità grafiche fra il sistema di scrittura usato per il piemontese e quello proposto per l'occitano (nella fattispecie, la grafia alibertina: cfr. Regis & Rivoira 2023: 66-67). L'obiettivo di sensibilizzare gli studenti alla resa grafica del piemontese attraverso la cosiddetta 'ortografia moderna' poteva dunque dirsi sostanzialmente raggiunto, in considerazione del fatto che nessuno di loro aveva più avuto occasione di confrontarsi con testi scritti in piemontese né aveva alcuna dimestichezza con gli usi grafici dell'occitano.

5. *Qualche spunto di riflessione*

L'esperienza della 'Settimana Arcobaleno', per come è stata congegnata, offre spunti di riflessione estremamente stimolanti rispetto ad alcune domande che sono cruciali (e problematiche) per la didattica delle lingue regionali, minoritarie e dei dialetti – in una parola, delle varietà 'altre' – presenti, accanto all'italiano, nel repertorio linguistico delle comunità cui appartengono gli studenti.

Si può iniziare dal valutare quanto sia importate per progetti di insegnamento di queste varietà l'apprendimento di un sistema grafico 'di riferimento'. L'ortografia, anche semi-standardizzata come nel caso di un *middle language* come il piemontese (Muljačić 1997: 390), è utile in quanto mezzo di trascrizione, ma rischia di perdere la sua utilità se viene insegnata e se deve essere appresa come fine a se stessa: deve servire quindi tanto alla dimensione metalinguistica quanto a quella ludica. Inoltre, forse in contrasto con quanto viene detto usualmente nei sussidi per l'insegnamento delle lingue locali, l'esperienza monregalese mostra che l'apprendimento di un sistema di scrittura non è prioritario se si punta soprattutto sulla competenza orale dei partecipanti al progetto. Si tratta di un punto piuttosto caldo, però, in quanto sembra essere consolidato l'assunto che scrivere o vedere scritto un dialetto o una lingua locale o minoritaria rafforzi la sua importanza presso la comunità parlante: insomma, la presenza di una koinè e di uno standard grafico non paiono essere necessari ma comunque nemmeno di ostacolo in queste situazioni.

Puntare soprattutto sulla creazione o l'irrobustimento della competenza orale di chi seguiva il laboratorio ha necessariamente richiesto di scegliere come metodo quello della *full immersion*. Ci si può chiedere se questo metodo garantisca risultati anche con il passare del tempo, quando il progetto in cui si è usata la lingua locale si è concluso. La risposta, in questo caso, deve tener conto di diversi fattori. Da un lato, gli studi dimostrano che la *full immersion* ha maggiori ricadute sul lungo periodo purché sia associata a emozioni ed esperienze pratiche (Goleman 1996: 121-123; Lucangeli 2019) quali quelle effettivamente messe in atto durante la 'Settimana Arcobaleno'. Nello specifico, però, l'osservazione dell'effettiva espansione degli ambiti d'uso del piemontese tra i ragazzi che hanno partecipato al progetto è in ogni caso difficile, dal momento che richiederebbe un apparato di verifica non facilmente realizzabile, almeno dall'insegnante in aula. Forse si può pensare, per il futuro, a materiali per saggiare l'uso della varietà 'altra' in uscita, eventualmente anche a distanza di tempo.

Infine, il punto a nostro parere più importante. È vero che "[m]igliorare, in termini di prestigio, l'immagine di una lingua minoritaria all'interno e all'esterno della sua comunità passa necessariamente attraverso la realizzazione di materiali validi e la formazione di insegnanti di qualità" (Micali 2023: 738), ma ci sentiamo di dire che per una varietà come il piemontese questa è una condizione necessaria e tuttavia non sufficiente. Anche in ragione del contesto ideologico messo in luce al § 2 circa il 'dialetto a scuola', il successo di progetti di insegnamento delle lingue locali o minoritarie è nelle mani di insegnanti e dirigenti scolastici che guidano il progetto: la loro competenza e il loro atteggiamento verso (l'accettazione del)la variazione

è fondamentale. Allieve e allievi non potranno prendere sul serio la lingua locale e progetti che mirano alla sua rivitalizzazione se l'ambiente-scuola in cui si muovono vi si rivela ostile, se non è in grado di spiegare la complessità e ricchezza della realtà regionale (e nazionale) e se si adagia su quegli "stereotipi immarcescibili" sul dialetto rilevati, tra gli altri, da Gheno (2017: 416ss) anche tra gli utenti che commentano i profili *social* dell'Accademia della Crusca, tra i quali è possibile che ci siano, e non di rado, docenti di scuola.

Oltre a chi approva e tiene laboratori come quello della Settimana Arcobaleno è importante che condividano competenze e atteggiamenti nei confronti delle lingue locali anche gli altri insegnanti dello stesso grado scolastico e dei gradi superiori (Regis & Duberti 2018: 212), per evitare che gli studenti vadano incontro a una dissonanza cognitiva che molto spesso finisce con l'appiattire le opinioni su quella della mentalità comune (propugnata spesso anche dai media come visto al § 2): "il dialetto *fa orrore*, è brutto in bocca femminile, abbassa il tono della discussione, il dialetto *abbrutisce*; [...] non dovrebbe [...] essere usato per un discorso davvero serio" (Ghenò 2017: 416, i corsivi, originali, citano letteralmente le opinioni digitate in commenti di utenti delle pagine social della Crusca)⁶.

Si potrebbe, insomma, concludere la disamina e discussione del progetto della 'Settimana Arcobaleno' dedicato al piemontese ripetendo le parole, in linea con Dell'Aquila & Iannàccaro (2004), di Micali (2023: 741): "[u]na valida proposta di *acquisition planning* attraverso la scuola dovrebbe mirare ad agire anche su tutti gli elementi che possono condurre alla rivalutazione della lingua e alla ricostruzione della sua immagine presso i suoi parlanti".

Ringraziamenti

Gli autori desiderano ringraziare la dirigente scolastica Loredana Montemurro per aver concesso l'utilizzo dei dati relativi all'esperienza didattica qui descritta.

Bibliografia

- Aime, Marco & Favole, Adriano & Milano, Maria Teresa. 2013. *Trelilu. Opera buffa alla piemontese*. Cuneo: Araba Fenice.
- Allievi, Stefano. 2022. Dialetto a scuola. *Corriere della sera – Corriere del Veneto*, 19 ottobre. 1.
- Balboni, Paolo E. 2009. *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*. Torino: UTET.
- Coluzzi, Paolo. 2019. The new speakers of Lombard. *Multilingua*, 38/2. 187-211. <https://doi.org/10.1515/multi-2018-0017>

⁶ Esiste, su quelle stesse pagine, anche un gruppo di entusiasti del dialetto, "che però appare più esiguo" (Ghenò 2017: 417).

Cugno, Federica. 2018. La variabilità linguistica nella didattica dell'italiano. In Ardisino, Erminia (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*. 207-220. Mondadori Università: Firenze.

Dell'Aquila, Vittorio & Iannàccaro, Gabriele. 2004. *La pianificazione linguistica*. Roma: Carocci.

Duberti, Nicola. 2010. Trin kamlé tikné: studenti sinti a Rocca de' Baldi (CN). *Bollettino dell'Atlante Linguistico Italiano*, III serie, 34. 37-78.

Duberti, Nicola. 2012. Mezzo dialetto, fine italiano: contraddizioni di un'esperienza didattica. In Telmon, Tullio & Raimondi, Gianmario & Revelli, Vilma (a cura di), *Coesistenze linguistiche nell'Italia pre- e postunitaria: atti del XLV Congresso internazionale di studi della Società linguistica italiana (SLI): Aosta, Bard, Torino 26-28 novembre 2011*: vol. I, 259-276. Roma: Bulzoni.

Duberti, Nicola. 2019. Altre lingue, altri alunni, altri italiani: la scuola e il plurilinguismo in classe. Breve storia di un rapporto difficile. In Del Savio, Michela & Pons, Aline & Rivoira, Matteo, *Lingue e migranti nell'area alpina e subalpina occidentale*. 329-349. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Duberti, Nicola & Tosco, Mauro. 2021. Teaching Piedmontese: a challenge?. In Tamburelli, Marco & Tosco, Mauro (editors), *Contested Languages. The hidden multilingualism of Europe*, 199-207. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Duberti, Nicola & Miola, Emanuele. 2022. Sulla testualità degli elaborati scritti del Laboratorio di piemontese dell'Università di Torino. *Bollettino dell'Atlante Linguistico Italiano*, III serie, 46. 161-179.

Gensini, Stefano. 2005. *Breve storia dell'educazione linguistica dall'unità a oggi*. Carocci: Roma.

Gheno, Vera. 2017. Parlare di dialetto in 140 caratteri: un dialogo tra il profilo Twitter della Crusca e i suoi utenti. In Marcato, Gianna (a cura di), *Dialetto uno nessuno centomila*, 415-422. Padova: CLEUP.

Goleman, Daniel. 1996. *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.

Gurrado, Antonio. 2018. Perché i veri nemici della lingua italiana sono i dialetti. *Il Foglio*, 14 aprile. <https://www.ilfoglio.it/bandiera-bianca/2018/04/18/news/perche-i-veri-nemici-della-lingua-italiana-sono-i-dialetti-190180/>

Iannàccaro, Gabriele. (2010). *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Lo Duca, Maria G. 2013. *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica. Nuova edizione*. Roma: Carocci.

Lucangeli, Daniela. 2019. *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.

Lusito, Stefano. 2022. L'insegnamento scolastico del monegasco dagli esordi al panorama attuale: presenza nel programma di istruzione, metodologie pedagogiche, strumenti didattici e aspetti linguistici. *Bollettino dell'Atlante Linguistico Italiano*, III serie, 46. 181-213.

- Micali, Irene. 2023. Quale didattica per le lingue minoritarie? Approcci e modelli per un'educazione plurilingue. *Italiano LinguaDue*, 15/1. 730-746. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/20434>
- MIUR. 2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Moretti, Bruno. 2014. Il dialetto come lingua seconda. In De Meo, Anna & D'Agostino, Mari & Iannàccaro, Gabriele & Spreafico Lorenzo (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, 227-239. Milano: AitLA.
- Muljačić Žarko. 1997. The relationship between the dialects and the standard language. In Maiden, Martin & Parry, Mair (editors), *The dialects of Italy*, 387-393. London: Routledge.
- O'Rourke, Bernadette & Pujolar, Joan & Ramallo, Fernando. 2015. New Speakers of Minority Languages: The Challenging Opportunity. *International Journal of Sociology of Language*, 231. 1-21.
- Polito, Vittorio. 2013. Il dialetto a scuola? Una inezia. *Giornale di Puglia*, 23 ottobre, <https://www.giornaledipuglia.com/2013/10/il-dialetto-scuola-una-inezia.html>
- Regis, Riccardo & Duberti, Nicola. 2018. 'Norme' e grammatica. In Ardissino, Erminia (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*. 193-206. Mondadori Università: Firenze.
- Regis, Riccardo & Rivoira, Matteo. 2023. *Dialetti d'Italia. Piemonte e Valle d'Aosta*. Roma: Carocci.
- Ricci Garotti, Federica. 2011. L'insegnamento curricolare di una lingua minoritaria: aspetti e problemi nel caso del mòcheno. In Cordin, Patrizia (a cura di), *Didattica di lingue locali. Esperienze di ladino, mòcheno e cimbri nella scuola e nell'università*. 65-95. Milano: Franco Angeli.
- Rivoira, Matteo. 2018. L'insegnamento dell'occitano: chi, cosa, quando, dove e perché (e in che modo?). In Pons, Aline (a cura di), *A scuola di occitano? I come e i perché dell'insegnamento delle lingue locali*. Atti del convegno del 23 settembre 2017. 43-53. Pomaretto: Associazione Amici della Scuola Latina.
- Rovinetti Brazzi, Stefano. 2016. *A Bulàggna i Cìnno i dscàrren in Dialàtt*. Pendragon: Bologna.
- Screti, Francesco. 2024. Contested languages in the contemporary Italian press: an analysis of language ideology. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1-18. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2317965>.
- Sobrero, Alberto A. 2006. Lingue, varietà e dialetti nei documenti ministeriali e nella realtà. In Tempesta, Immacolata & Maggio, Maria (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*. 151-161. Milano: Franco Angeli.
- Tosco, Mauro & Miola, Emanuele & Duberti, Nicola. 2023. *A Grammar of Piedmontese. A Minority Language of Northwest Italy*. Leiden-Boston: Brill.

ELISA CORINO¹

L'intercomprensione tra lingua e identità: percorsi di sviluppo di competenze metalinguistiche in contesti plurilingui marginali

Abstract

The paper addresses the topic of plurilingualism and language education in liminal settings, focussing on how the integration of metalinguistic skills can foster social inclusion and language learning. The educational value of the acknowledgement of students' languages of origin, particularly migrants, and the importance of plurilingualism as a tool for mediation and social transformation will be explored. The paper will present the results of the pilot study of the PLUS-SI project, aimed at promoting plurilingualism in secondary schools, discussing how plurilingual approaches can promote students' identity and participation in heterogeneous school settings.

1. Plurilinguismo ed educazione linguistica in contesti marginali

Per coloro che operano nel campo della didattica delle lingue e della linguistica educativa, le questioni relative alle politiche linguistiche sul plurilinguismo e all'epistemologia degli approcci plurali rappresentano da tempo un ambito di studio consolidato e approfondito, ampiamente documentato nei numerosi testi nazionali e internazionali che definiscono competenze e tracciano linee guida orientate verso un'integrazione linguistica e culturale.

Il riconoscimento delle lingue che fanno parte del patrimonio linguistico degli individui costituisce una pratica di grande rilevanza in ambito educativo e, come evidenziato da Cognigni (2019) e Benucci e Grosso (2021), si dimostra particolarmente efficace nei contesti di accoglienza dei migranti. In un contesto educativo plurilingue, tale riconoscimento diviene quindi essenziale, poiché il background migratorio degli studenti rappresenta un elemento cruciale per l'apprendimento, l'inclusione e la valorizzazione personale.

In queste situazioni, il plurilinguismo si configura come una chiave interpretativa delle molteplici dimensioni dell'educazione, rispondendo pienamente al duplice obiettivo di supportare gli apprendenti nell'acquisizione di competenze e conoscenze disciplinari, e di promuovere la creazione di relazioni e la risoluzione di conflitti attraverso un coinvolgimento attivo e partecipativo che, a sua volta, si traduce in una modalità educativa capace di contribuire alla trasformazione della società.

¹ Università degli Studi di Torino.

La riflessione sulla competenza plurilingue come valore non è certamente una questione di recente elaborazione. Se guardiamo al passato (si vedano, tra le molte le riflessioni, di Balboni 2009, Cavagnoli 2011, Luise 2013, fino a Cognigni 2020) e, in particolare, alla “via italiana” al plurilinguismo, menzionata dal *Documento Europeo di Riferimento per le Lingue dell'Educazione* (DERLE) (Coste *et al.* 2007) come modello d'avanguardia per i documenti che oggi fanno da punto di riferimento, notiamo come già nel 1975 con le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* si ponesse l'accento sulla valenza sociale dell'educazione linguistica in quanto dimensione olistica e trasversale che abbraccia retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo (GISCEL 1975, Tesi VII.3). Con quasi trent'anni di anticipo rispetto alle proposte europee, le Dieci Tesi sottolineano in modo estremamente – e drammaticamente – attuale il bisogno di dare visibilità e tenere conto delle “lingue” di tutti gli alunni, in quanto la scuola deve poter assumere “come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma)” (GISCEL 1975, Tesi IV).

La stretta correlazione tra valorizzazione del repertorio plurilingue come “capitale didattico” per l'apprendimento e inclusione viene sottolineata in modo marcato dal rapporto dello *European Network of Education Councils* (EUNEC 2012), in cui si fa riferimento allo stretto nesso tra lingua e cultura, e alla funzione delle lingue come agente sociale, perno fondamentale per lo sviluppo di un “saper essere” orientato all'apertura verso la diversità, linguistica in prima istanza, culturale e sociale di conseguenza.

La lingua come termine di paragone per stabilire confronti, parallelismi, convergenze e divergenze, e come asse educativo di accesso ad altre dimensioni è certamente uno dei principi fondamentali del *Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe 2020), idea centrale di quel concetto di mediazione che nel QCER era rimasto parzialmente sottotraccia e che oggi è invece protagonista delle buone pratiche glottodidattiche. Del *Companion Volume* molto è già stato detto (North & Piccardo 2016, Cognigni 2020, Benucci & Grosso 2021), pertanto non approfondiamo in questa sede i tanti aspetti delle competenze di mediazione descritte nel documento, ci soffermiamo piuttosto sugli elementi che mettono l'accento sul ruolo del plurilinguismo come modalità di integrazione in contesti marginali e sul ruolo della riflessione metalinguistica quale motore per lo sviluppo delle competenze operative, identitarie e di apprendimento.

In particolare, la sezione “Plurilingual and Pluricultural Competences” mette in evidenza il ruolo della lingua nella creazione di spazi comunicativi e, conseguentemente, del plurilinguismo nella (co-)costruzione partecipativa di significati e decodifica informazioni. È così che la mediazione da linguistica si fa pedagogica, nella misura in cui favorisce lo sviluppo di pensiero critico e la co-costruzione sociale di senso all'interno di un gruppo di pari. Emerge qui chiaramente come la collaborazione e la condivisione di saperi diversi ma ugualmente fondamentali e complementari per la buona riuscita della comunicazione – o del compito educativo assegnato – sia elemento imprescindibile e perno sul quale incentrare una didattica

student-centred che valorizzi l'individualità all'interno del gruppo plurilingue e pluriculturale, cementandone i legami e favorendo l'inclusione.

La creazione di contesti di mediazione funge quindi da modalità di elicitazione di uno spazio terzo (Kramsch 2009) di contatto in cui esercitare la consapevolezza interlinguistica e interculturale per imparare ad agire all'interno di esse integrando e gestendo prospettive diverse dalle proprie ed esercitando l'insieme delle risorse accumulate dal gruppo stesso (Choi & Najar 2017).

Il repertorio linguistico è dunque essenziale per delineare lo spazio comune e per definire dei ponti su un terreno di interscambio tra sistemi che, da personali, diventano condivisi e integrati.

Nello spazio di comunicazione le reti che si attivano sono certamente in prima istanza legate alle relazioni linguistiche che implicano funzioni cognitive complesse fatte di percezione, intenzione, intenzionalità, contesto, e che permettono la definizione di corrispondenze. La riflessione metacomunicativa, metalinguistica e il *noticing* di alcuni elementi chiave (Schmidt 1990, 2012) sono componenti imprescindibili, all'interno di una prospettiva costruttivista, in quanto regolano, controllano e indirizzano il processo di comprensione e garantiscono lo sviluppo di strategie per il processo di comunicazione, di apprendimento e, di conseguenza, di integrazione.

1.1 *Il ruolo degli approcci plurali e la realtà italiana*

Il principale valore degli approcci plurali (Candelier 2008, Candelier *et al.* 2007) sta certamente nell'assunzione della diversità come paradigma per lo sviluppo dei saperi e nella valorizzazione dei repertori misti come risorsa da "didattizzare". Essi realizzano le condizioni per la preservazione dell'ideale democratico, e lo fanno adottando una prospettiva interlinguistica e interculturale che promuove le differenze all'interno di un quadro di relazioni e di vissuti esistenziali (Papa, in stampa).

Nelle classi della scuola di oggi il monolinguisimo è una realtà ormai insolita (ammesso che sia mai stato la norma) e il plurilinguismo retrospettivo-prospettivo, seppur complesso da rendere operativo sul piano didattico, costituisce una preziosa risorsa per il trasferimento tra sistemi di competenze già in essere (Cognigni 2020). Gli approcci plurali, con particolare riferimento ai meccanismi propri dell'intercomprensione (IC), definiscono un paradigma entro il quale fare emergere consapevolezza, sviluppare ed esercitare la capacità di cogliere e sfruttare gli indizi contestuali, le affinità linguistiche e di attingere al proprio repertorio esteso valorizzando la biografia linguistica e culturale personale e prendendo coscienza della sua trasferibilità. Si tratta insomma di una modalità efficace per armonizzare il plurilinguismo individuale con il multilinguismo collettivo, inquadrando l'intervento educativo in un ambiente che supporta l'*empowerment* (Cummins 2009) e l'*agency* (Biesta & Tedder 2007) degli studenti che sono chiamati a partecipare attivamente al processo di costruzione della conoscenza proprio e dei compagni. Valorizzando la L1 dei discenti, che in tal modo trovano un supporto rassicurante durante il processo di apprendimento, e rafforzando contestualmente le competenze metalinguistiche in L1, gli approcci plurali e l'IC offrono l'opportunità di sviluppare riflessioni sul funzionamento delle L2 (Bonvino & Jamet 2016: 11), fa-

vorendo l'attivazione e l'elaborazione di quella *expectancy grammar* che si configura come una competenza chiave nei processi di comprensione. All'IC viene riconosciuto anche un innegabile valore di stimolo alla maturazione di competenze collaborative e relazionali (Benavente & Celentin, in stampa). Ciononostante, come messo in luce da Cognigni (2020) e Celentin (in stampa), la realtà scolastica italiana tarda a recepire le indicazioni dei documenti di riferimento e gli insegnanti mostrano ancora una certa difficoltà ad integrare e gestire la didattica plurilingue. Numerosi sono stati i progetti e le sperimentazioni basate sugli approcci plurali (tra i molti Andorno & Sordella 2017; Carbonara & Scibetta 2020; Celentin, in stampa), ma l'implementazione di un'effettiva educazione plurilingue e interculturale nel contesto scolastico italiano è ancora legato alla "logica del progetto" (Cognigni 2020: 182) e queste esperienze stentano a trovare una loro legittimità o continuità nella programmazione scolastica quotidiana.

1.2 Il Progetto PLUS-SI

Il progetto PLUS-SI (*PLurilinguismo per la Sostenibilità Sociale e l'Inclusione giovanile*), dal quale questo contributo prende le mosse, si propone di promuovere azioni di ricerca e ricerca-azione in ambito didattico sui temi del plurilinguismo visto da una duplice prospettiva: da una parte in quanto oggetto di studio della linguistica educativa contemporanea e dall'altra come elemento che caratterizza il profilo del parlante da un punto di vista pedagogico-sociale della formazione e dello sviluppo della persona.

Araújo e Sá e Simões (2015), analizzando i risultati del progetto *Miriadi*² e gli effetti positivi derivanti dall'integrazione dell'IC nelle pratiche didattiche plurilingui, osservano come tale approccio coinvolga una dimensione sociale, fungendo da strumento per rafforzare sia la dimensione umana e sociale dell'educazione sia l'attenzione verso lo studente nella sua globalità e individualità (empowerment personale).

PLUS-SI si rivolge in particolar modo a scuole secondarie di secondo grado caratterizzate da contesti spiccatamente eterogenei, segnati dall'insuccesso scolastico, dalla dispersione e dalla frammentazione socio-culturale e linguistica, e parte dalla valorizzazione del plurilinguismo e del multilinguismo per stimolare gli studenti a una riflessione critica sui sistemi di appartenenze.

Attualmente, gli studenti con cittadinanza non italiana – ma che pure sono nati e cresciuti in Italia – rappresentano una porzione consistente della popolazione scolastica (il 10,6%) e nell'ultimo decennio registrano un lento e costante aumento³; è in questa contingenza storico-sociale che la scuola può svolgere un fondamentale ruolo di mediazione orientato alla sostenibilità sociale e alla sua possibile costru-

² <https://www.miriadi.net/it/il-progetto-miriadi>.

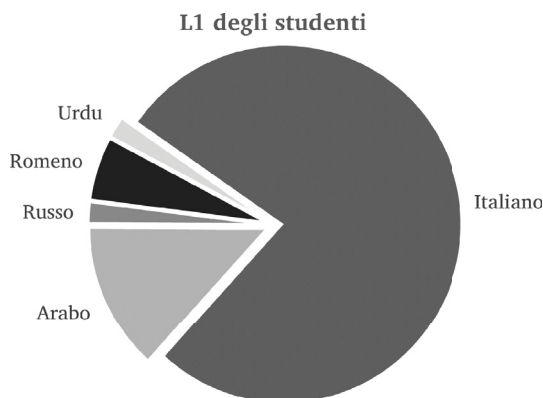
³ Ci si riferisce, in particolare, ai dati illustrati nell'ultimo Report del Ministero dell'Istruzione e del Merito italiano (Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica - Ufficio di statistica), "Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano", riferito all'anno scolastico 2021/2022 e pubblicato nell'Agosto 2023. <https://www.mim.gov.it/-/gli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-anno-scolastico-2021-2022>.

zione a partire dalla realtà educativa, offrendo opportunità significative per riconsiderare il rapporto con le concezioni di identità e differenza, favorendo, attraverso il contatto linguistico, la reciproca conoscenza tra pari e facendo emergere punti di contatto, talvolta inattesi, ma sempre di rilevante importanza.

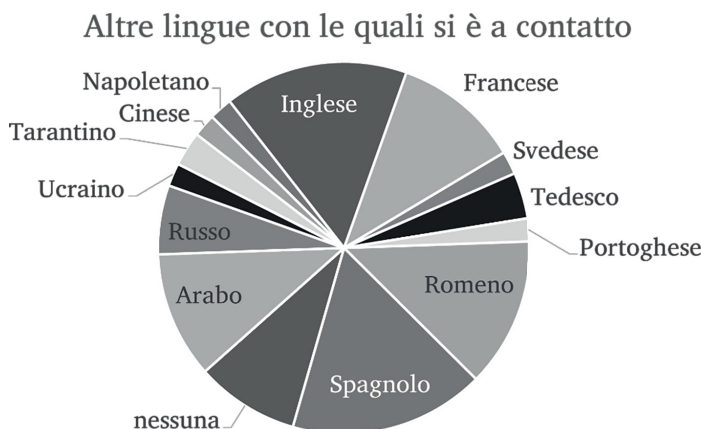
L'approccio plurale si fa quindi modalità operativa laddove il bisogno di identità e il desiderio di appartenenza sono elementi costitutivi ed emergono come criticità spesso difficili da gestire e superare. In contesti così descritti, la didattica plurilingue basata sulla valorizzazione delle somiglianze si rivela particolarmente significativa, in quanto reca in sé un particolare modo di guardare alla diversità che annulla la dimensione di alterità disgiuntiva e oppositiva, ma abbraccia una visione integrativa e complementare. Papa (in stampa) nota come ciò possa avvenire in primo luogo proprio a partire dal piano linguistico e, da questo primo riconoscimento possa, infine, scaturirne un altro: quello che intende la "doppia appartenenza" delle cosiddette seconde generazioni come una ricchezza, anziché come un problema o un ostacolo, e che legittima l'opportunità di vedere riconosciuto nella sua interezza il proprio patrimonio e la propria identità plurilingue e la possibilità di avvalersene per poter comunicare.

La fase pilota del progetto PLUS-SI (ottobre-dicembre 2023) ha visto la partecipazione di tre classi (una I, una II e una III, per un totale di 51 studenti e studentesse) di un IIS tecnico turistico della periferia torinese, caratterizzata da una realtà composita dal punto di vista linguistico e sociale: un'utenza plurilingue e pluriculturale segnata da bassa motivazione all'apprendimento e difficoltà relazionale tra pari. Nel complesso gli studenti sono nella maggior parte italofofoni (cfr. Figura 1), ma non mancano gli arabofoni e i romenofoni:

Figura 1 – *Composizione linguistica del campione: L1*



Tuttavia, il coacervo linguistico e il substrato plurilingue e pluriculturale delle classi emerge quando si chiede agli studenti di indicare altre lingue con le quali sono a contatto (Figura 2):

Figura 2 – *Composizione linguistica del campione: altre lingue di comunicazione*

Nonostante il 77% dei partecipanti alla sperimentazione dichiarò l'italiano come L1, è evidente che molti di loro sono almeno bilingui e solo il 9% dice di non avere contatti con altre lingue al di fuori della scuola. Importante è il fatto che tutti gli studenti conoscono sia inglese che francese e dispongono quindi di una base di partenza importante per le attività di IC in lingue romanze. Interessante è anche notare la presenza di dialetti (tarantino e napoletano) tra le lingue citate, segno di una forte componente identitaria legata alle varietà regionali.

2. *Il circuito degli approcci plurali*

Obiettivo delle attività proposte è quello di segnare il passaggio da una didattica del plurilinguismo a una didattica plurilingue in cui dallo stimolo di un atteggiamento positivo nei confronti della diversità linguistico-culturale tipico dell'*éveil aux langues* – si passa allo sviluppo di un repertorio plurale attraverso l'attivazione di specifiche risorse e la pratica del contatto tra lingue – tipiche dell'IC.

Gli studenti sono stati coinvolti in una formazione volta alla valorizzazione del loro repertorio linguistico per stimolare riflessioni sul ruolo della lingua nella formazione e nello sviluppo della personalità e nell'integrazione sociale. Il percorso di formazione linguistica basato sugli approcci plurali, in particolare, prevede un circuito di attività in quattro tappe che vanno dall'*éveil aux langues* alla definizione di strategie puntuali di IC in cui i discenti sviluppano competenze (meta)linguistiche di osservazione e abitudini all'analisi delle forme e dei significati.

Attraverso la *gamification* gli studenti mettono alla prova le loro competenze nell'ambito della comunicazione plurilingue, attivando la dimensione retrospettiva-prospettiva e facendo esperienza della teoria dell'interdipendenza (Cummins 2001, 2005) in un crescendo di difficoltà linguistiche e cognitive: dal semplice ascolto e riconoscimento di parole alla comprensione del testo scritto e orale, pas-

sando per esercizi di seriazione di lessico panromanzo e di riordino di elementi morfosintattici.

Il circuito si sviluppa su quattro tappe idealmente progressive in cui gli studenti, divisi in gruppi, fanno esperienza di approcci plurali e attivano e integrano collaborativamente i propri repertori linguistici:

1. gioco cooperativo di *éveil aux langues Kosmopoli:t*⁴
2. riordino di un testo plurilingue
3. ascolto e comprensione in romeno
4. *Escape Room* plurilingue per sviluppare strategie di IC

Il primo passaggio del percorso vede gli studenti impegnati un gioco di società, *Kosmopoli:t*, in cui devono servire i tavoli di un ristorante frequentato da clienti internazionali che ordinano in oltre 60 lingue diverse. Una app permette di definire i parametri di gioco e dà istruzioni ai giocatori – camerieri, maître e cuochi – sulle comande dei clienti e sul tempo a disposizione per completare il servizio. Il giocatore che ascolta le comande in cuffia deve comunicarle ai compagni in modo che i cuochi individuino il piatto e ne identifichino gli ingredienti riportati sulle carte da gioco (con una traslitterazione elementare che non implica la necessità di conoscere l'IPA o altri sistemi di notazione fonetica). Attraverso il cibo dei cinque continenti gli studenti entrano in contatto con lingue e suoni mai incontrati prima – dal polacco all'islandese, passando per il siciliano e il basco in Europa, fino alle lingue australiane e amerinde – sviluppando capacità di ascolto e attenzione, oltre che soft skills interpersonali legate alla natura cooperativa del gioco.

Con la seconda tappa del percorso incomincia la riflessione metalinguistica basata sulla celebre storia del topo plurilingue che mette in fuga il gatto perché sa abbaiare (adattamento dei materiali EOLE a cura di Schröder-Sura e Candelier). I gruppi lavorano sull'ordinamento della storia e, guidati da un mediatore, riflettono sulle strategie *top down* e *bottom up*, oltre che sugli elementi contestuali, che li hanno portati alla ricostruzione; cominciano inoltre a ragionare sul proprio repertorio linguistico soppesandone il valore, esplicitando quali analogie, quali nessi e quali trasparenze con la propria enciclopedia linguistica hanno ravvisato nelle lingue incontrate.

Dopo questo primo focus sullo scritto, si passa alla terza fase con la comprensione di un testo orale: un annuncio immobiliare in romeno. La scelta non è casuale, si tratta infatti di una delle lingue di immigrazione più rappresentate sul territorio torinese e spesso oggetto di stigma sociale, che, seppur romanza, presenta caratteristiche di parziale opacità che la rendono di più difficile accesso rispetto ad altri idiomi della stessa famiglia. Gli studenti alloglotti sono così chiamati a fungere da esperti mediatori per facilitare ai compagni l'accesso ai contenuti e diventano guide esperte che possono “agire” un contributo fondamentale alla soluzione degli esercizi di comprensione proposti.

⁴ Autori Florent Toscano e Julien Prothière, Illustratore Stéphane Escapa, Ed. Jeux Opla.

Infine si entra nell'*Escape Room*, uno spazio allestito ad hoc in cui gli studenti sono chiamati a risolvere enigmi che elicitano competenze plurilingui e li portano a sviluppare strategie tipiche dell'IC.

Dopo la fase di gioco, che dura due ore, l'esperienza si chiude con una riflessione sul significato del circuito che esplicita le conoscenze e le competenze sviluppate induttivamente e che è seguita una sessione di lavoro in IC più su testi nei quali mettere in pratica le strategie metacognizzate.

2.1 L'Escape Room di IC

Gli elementi di gamification sui quali l'*Escape Room* si basa sono stati creati per permettere di elicitare schemi già posseduti in repertorio dagli studenti e per sollecitare meccanismi di attenzione linguistica, associazioni contestuali ed extralinguistiche e inferenze che concorrono all'accesso alle strutture linguistiche e alla creazione del senso che sono tipici delle modalità procedurali dell'IC.

Il percorso incomincia con l'attivazione di strategie top down nell'individuazione di informazioni chiave in un testo che viene fornito in più lingue: si tratta di un estratto da *I miserabili* di V. Hugo e rimanda a un volume-cassaforte presente nella libreria di Mihaela, la ragazza scomparsa e che bisogna ritrovare. La collaborazione del gruppo diventa fin da subito fondamentale, soprattutto laddove alcuni partecipanti siano "più plurilingui" di altri, per comprendere, se non l'intero testo e la sua provenienza, elementi chiave quali il luogo e la data in cui è ambientata la storia o per identificare alcune parole trasparenti che rimandano ai fatti narrati (*barykady/baricadă/barricada/barricade; insurecții/insurreição/insurrección/insurrection...*). D'altra parte, si mostra fin da subito come la comprensione globale con il suo "diritto all'approssimazione" possa essere in molti casi sufficiente alla risoluzione di un problema legato alla comunicazione, offrendo un'alternativa che si dimostra concretamente efficace a quella necessità di una traduzione parola per parola che spesso segna le abitudini della classe di lingue straniere.

Piano piano, enigma dopo enigma, si scende nel particolare e si introducono l'approccio bottom up e i sette setacci (Meissner *et al.* 2004): un frammento tratto da un erbario occitano segnala, ad esempio, l'indizio per trovare la chiave di una cassaforte, una cartina topografica riporta i luoghi – segnalati in diverse lingue romanze – in cui Mihaela è stata prima di scomparire e richiede l'abbinamento con le attività che vi ha svolto (ad es. *Spital – Marți 8.45 Radiografie a genunchiului; Restaurant – Jeudi 18h00 appeler pour réserver pour 4 personnes; Supermercado – Quarta-feira Pão tostado, maçãs, iogurte, ovos, presunto, manteiga...*), un abaco presenta esercizi di seriazione basati sul lessico internazionale, sul lessico panromanzo, sulle corrispondenze morfologiche (Figure 3 e 4).

Figura 3 – *Abaco dei sette setacci: soluzione*

ACTION	AZIONE	ACÇÃO ₁	ACȚIUNE	ACCIÓN	ACCIÓ
DÉCOUVRIR	SCOPRIRE	DESCOBRIR	DESCOPERIȚI ₂	DESCUBRIR	DESCOBRIR
DIFFICULTÉ	DIFFICOLTÀ ₅	DIFICULDADE	DIFICULTĂȚI	DIFICULTAD	DIFICULTAT
DOMAINE ₃	AMBITO	ÂMBITO	DOMENIU	ÁMBITO	ÀMBIT

Figura 4 – *Abaco dei sette setacci: distrattori*

POSSÍVEL	POSIBLE	POSSIBLE	POSSIBILE	POSSIBLE	POSIBIL
FOCINHO	HOCIJO	MUSELL	MUSO	MUSEAU	BOT
DENTE	DIENTE	DENT	DENTE	DENTS	DINTE
FACHADA	FACHADA	FAÇANA	FACCIATA	FAÇADE	FAȚADĂ

Infine dal testo scritto si passa all'IC ricettiva orale con un video in cui i protagonisti, dei naufraghi su un'isola sconosciuta, comunicano in IC (parlando italiano, francese, spagnolo, portoghese, romeno, piemontese, creolo a base francese) e durante i dialoghi forniscono degli indizi sul luogo in cui si trovano (e dove è anche Mihaela).

3. I dati della prima sperimentazione

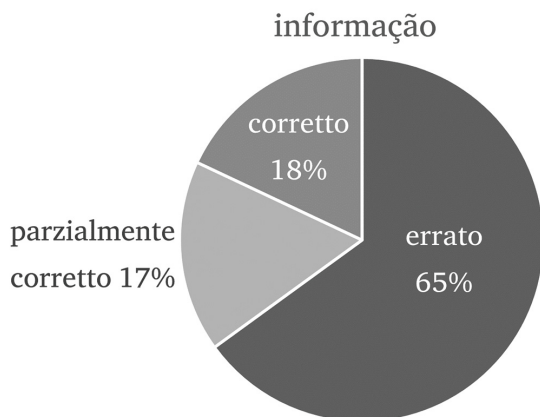
Per poter dar conto dell'efficacia delle attività proposte, il protocollo della sperimentazione prevede un test iniziale e un test finale di pari livello e con contenuti analoghi, che verificano in modo quantitativo la distanza tra competenze in entrata e competenze in uscita. In particolare, tra gli aspetti presi in considerazione e misurati, ci sono la capacità di analisi morfologica, con quesiti relativi al riconoscimento della morfologia derivativa e del lessico panromanzo di lingue a confronto, la capacità di intuire la funzione delle parti del discorso in relazione alla loro posizione e ai rapporti sintagmatici, le competenze inferenziali legate alla conoscenza enciclopedica del mondo e alla comprensione del testo con "diritto di approssimazione".

Se prendiamo, ad esempio, in considerazione le risposte alla domanda seguente:

- (1) 4. Rifletti: se situazione (IT) diventa "situation" (FR) "situação" (PT) "situación" (ES) "situație" (RO), allora... "informație" (RO) > (PT)?

Notiamo come solo il 18% degli studenti abbia fornito la parola corretta – *informação* – mentre gli altri abbiano prodotto lessemi o solo parzialmente esatto o completamente errati.

Figura 5 – Risultati domanda di morfologia



Uno spoglio più attento dei dati e un incrocio con la biografia linguistica degli studenti mostra che le nove persone che hanno risposto correttamente conoscono, oltre all'italiano, anche il francese e lo spagnolo, due di loro sono romenofoni e altri due hanno competenze di tedesco. Sorprendentemente, i due studenti che conoscono il portoghese fanno parte di quel 27% che non ha dato alcuna risposta.

Vi sono poi situazioni intermedie in cui gli studenti hanno individuato il morfema derivativo *-ção* ma hanno sbagliato la segmentazione della parola e l'individuazione della radice, come in *Informatição*; o ancora altri casi in cui alla criticità dell'identificazione della base si somma un errato riconoscimento del morfema, come in *Informatião*.

Infine molti studenti non hanno probabilmente compreso la consegna, dato l'elevato numero di *situação* e *situación*, come emerge in Figura 6.

Figura 6 – Test pre-attività: risultati domanda 4

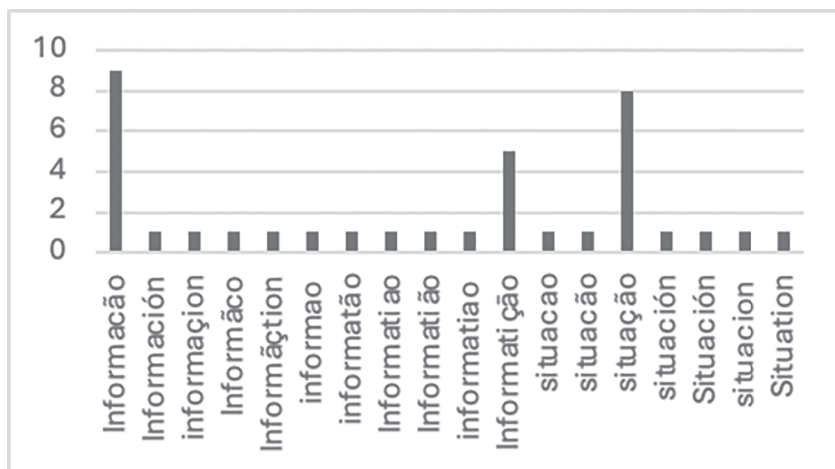
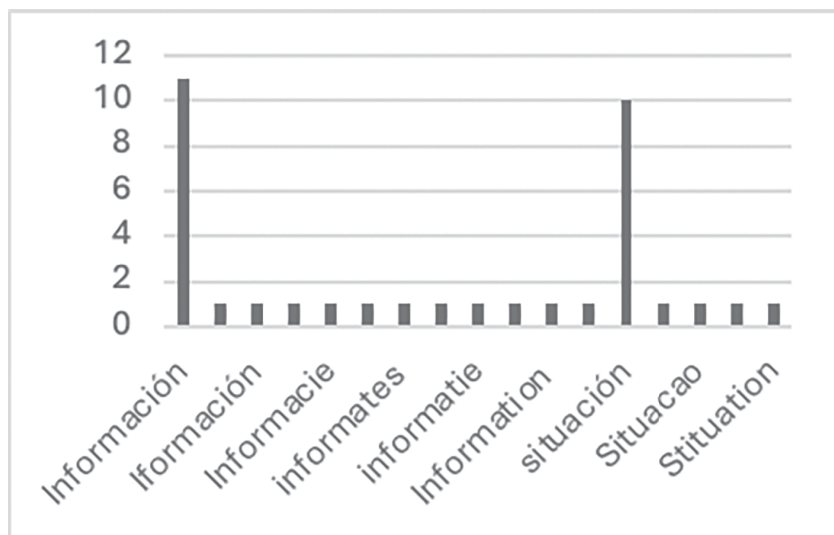


Figura 7 – Test pre-attività: risultati domanda 5



La domanda seguente, la 5, insisteva sulla stessa serie di parole:

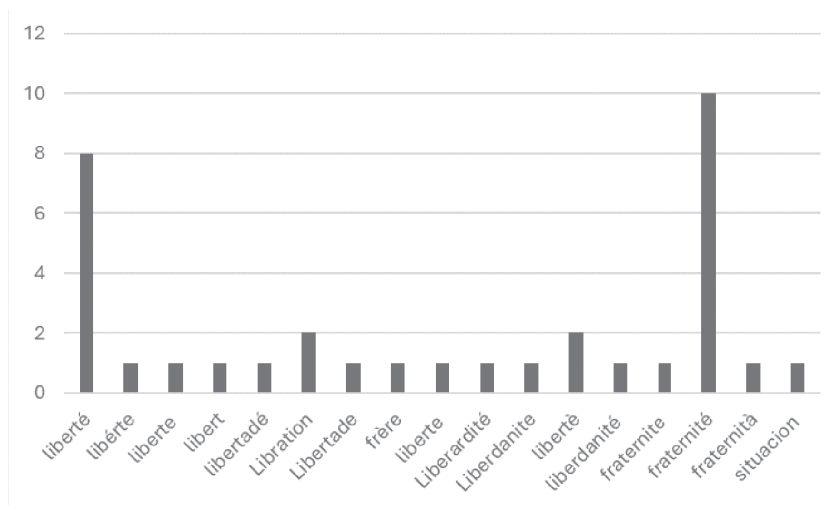
- (2) 5. Rifletti ancora: se situazione (IT) diventa “situation” (FR) “situação” (PT) “situación” (ES) “situație” (RO), allora... “informație” (RO) > (ES)?

e mostra risultati (Figura 7) del tutto analoghi, con una buona parte della classe – la stessa – che, pur conoscendo lo spagnolo, non risponde alla domanda o non comprende la chiave di risposta basata sull’analisi morfologica.

La competenza metalinguistica e la capacità di riflessione sulle forme è oggettivamente poco sviluppata tra gli studenti che hanno partecipato al progetto: pur dichiarandosi competenti di una certa lingua sembrano fare più affidamento sulle loro conoscenze e sulla capacità mnemonica di attingere al lessico conosciuto piuttosto che analizzare i lessemi per trarne informazioni sulle regolarità della loro struttura che sono trasferibili da una lingua all’altra. Questo è evidente nel caso della domanda 7, in cui non solo gli studenti mancano di riconoscere i lessemi del celebre motto francese, ma producono risposte creative quali *libertade* o *libertadé*, ibridi tra il portoghese *liberdade* e la struttura francese con accentazione finale, o ancora non prestano attenzione all’esempio fornito sbagliando la sillaba accentata e il tipo di diacritico.

- (3) 7. E in questo caso? Se “fraternità” (IT) diventa “fraternité” (FR) “fraternidade” (PT) “fraternidad” (ES), fraternitat (CAT), fraternitate (RO), allora... “liberdade” (PT) > (FR)?

Figura 8 – Test pre-attività: risultati domanda 7



Alla stessa domanda ma con focus sul romeno, poi, la correttezza delle risposte si limita a poco più del 15% del totale degli studenti e solo due dei dieci romenofoni hanno saputo rispondere in modo appropriato.

Lo spoglio dei risultati relativi alla sezione di analisi morfologica nel test finale fa emergere un relativo miglioramento nelle competenze di analisi degli studenti⁵, con un tasso di risposte corrette che sale al 40%. Come prevedibile, la maggior parte di coloro che già avevano risposto correttamente continua a farlo (o produce risposte almeno parzialmente corrette), ma è significativo notare che anche alcuni degli studenti che avevano sbagliato il test di ingresso sono in grado di risolvere i quesiti in uscita e due persone che avevano lasciato vuota la risposta nella rilevazione pre-circuito, ora sono in grado di completarla correttamente.

Alla prova analitica si affianca una parte di comprensione del testo a scelta multipla con l'attivazione di strategie di *skimming top down* e *bottom up*.

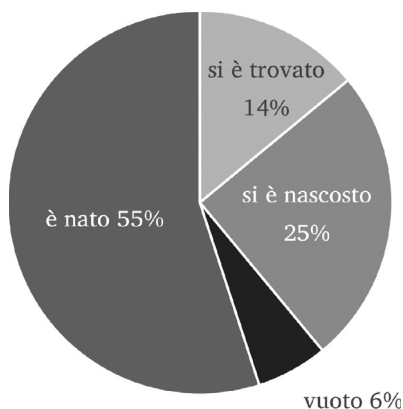
Il testo fornito è in romeno ed è caratterizzato da un tema teoricamente conosciuto dagli studenti – la biografia di Sting – e da un'alta trasparenza data dalla presenza di internazionalismi, di lessico panromanzo, di numerosi riferimenti contestuali e ancoraggi alla cultura pop.

- (4) Compozitor, solist vocal, textier, actor, autor și activist, Sting s-a născut în Newcastle, Anglia, înainte de a se muta la Londra în 1977 pentru a forma The Police cu Stewart Copeland și Andy Summers. Trupa a lansat cinci albume de studio, a câștigat șase premii Grammy și două Brits și a fost inclusă în Rock and Roll Hall of Fame în 2003.

⁵ Si tenga presente che solo 20 dei 51 studenti iniziali hanno completato il questionario finale. I dati vengono quindi riportati in percentuali in modo da poterli confrontare con la rilevazione iniziale.

Se i risultati di comprensione generale sono buoni, le domande puntuali presentano delle criticità: solo il 37% degli studenti risponde correttamente alla domanda “Quanti album ha prodotto il gruppo di Sting?” e quasi la metà di loro non seleziona il traduce *è nato* per *a născut*, preferendogli *si è nascosto* o *si è trovato* (Figura 9), facendo così emergere una certa disattenzione verso le relazioni con il co-testo e la dimensione logica contesto generale.

Figura 9 – Test pre-attività: risultati domanda 11



Nel test di comprensione post-attività su un testo in portoghese tutti gli studenti hanno intuito il tema del brano, alcuni con maggior precisione (evacuazione della zona arrivi), altri con maggiore “approssimazione” (evacuazione di un aeroporto).

- (5) Zona de desembarque do Aeroporto Humberto Delgado, em Lisboa, foi, esta segunda-feira, evacuada, confirmou ao DN fonte do Comando Metropolitano de Lisboa da PSP. Os passageiros de um voo proveniente de uma zona não Schengen, neste caso da Turquia, desembarcaram numa porta de acesso para a qual não estariam autorizados, explicou a mesma fonte. “Contaminaram uma área limpa e segura”, motivo pelo qual foi necessário ativar procedimentos de segurança do aeroporto.

Soltanto il 40% ha risposto correttamente alla domanda sulla provenienza dei viaggiatori, mentre la maggioranza ha selezionato “zona Schengen”, probabilmente indotta dall’immediato riconoscimento del toponimo e dalla parziale opacità della negazione *não* che lo precede, e alcuni studenti hanno optato per un più generico “Europa”. Una rinnovata consapevolezza e competenza metalinguistica si osserva nella domanda in cui si chiede di individuare le parole del lessico internazionale, che ottiene il 70% delle risposte corrette, dimostrando – almeno superficialmente – l’acquisizione di uno dei principi dell’IC.

Accanto alla rilevazione quantitativa, un questionario con domande semi-strutturate ha infine fatto emergere gli aspetti qualitativi legati alla percezione della propria identità linguistica e dell’utilità del proprio patrimonio culturale nella comunicazione e nell’interazione tra pari. Gli studenti hanno apprezzato le attività e hanno

rivalutato la propria biografia linguistica, sviluppando nel contempo nuove relazioni con sé stessi e con gli altri. Il feedback così ottenuto è in linea con le impressioni raccolte tra le insegnanti delle classi coinvolte, che dichiarano che nel corso delle attività svolte sono stati riscontrati dei cambiamenti rispetto all'attenzione degli studenti, che è aumentata, così come è in aumento la loro capacità di apprendere. Tutte e tre le docenti sono concordi nell'affermare che la sperimentazione ha migliorato la consapevolezza delle caratteristiche personali da parte degli studenti, rendendole più visibili, e questo ha portato a un generale miglioramento delle relazioni interpersonali, alla creazione di legami e collaborazioni laddove erano assenti e all'integrazione di elementi marginali della classe che sono emersi e sono stati valorizzati proprio in virtù della loro diversità linguistica e culturale. L'approccio plurilingue ha aperto nuovi canali di comunicazione e fornito spunti, ma solo un'insegnante ha riscontrato un cambiamento nelle dinamiche relazionali fra discenti e docenti. Questa dicotomia si spiega probabilmente con una comprensione più profonda della logica educativa che sottende l'introduzione del plurilinguismo in classe e dell'integrazione delle modalità di attivazione delle conoscenze e delle competenze tipiche degli approcci plurali nelle buone pratiche dell'insegnante che ha dichiarato di voler proseguire il lavoro nel solco tracciato dalla sperimentazione.

4. Conclusioni

La fase pilota del progetto PLUS-SI ha confermato come l'IC e gli approcci plurali possano promuovere lo sviluppo delle capacità relazionali degli studenti, favorendo l'apprendimento attraverso l'interazione. Stimolando il contatto con la diversità linguistica, il circuito e le attività di riflessione che lo hanno seguito hanno contribuito a sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie risorse linguistiche, rafforzando al contempo anche la dimensione civica della responsabilità collettiva, diventando uno strumento che favorisce atteggiamenti di apertura e che educa alla cittadinanza critica e consapevole.

Come confermano Benucci & Grosso (2021:157) si tratta di una "modalità operativa – oltre che strettamente didattica – fondamentale e potenzialmente fruttuosa per operare all'interno dei contesti "svantaggiati", che permette la "creazione di uno spazio comune tra politica e scienze del linguaggio all'interno del quale sentirsi (inter) compresi rappresenta un'importante opportunità per l'inclusione, l'integrazione e l'affermazione individuale".

Certamente PLUS-SI non è che una delle tante iniziative promosse per introdurre il plurilinguismo in modo operativo nelle classi della scuola italiana con l'obiettivo di dimostrare a docenti e discenti come innescare un circolo virtuoso che produca effetti plurimi a livelli diversi: linguistico, interpersonale e intrapersonale. La messa a regime del progetto e la creazione di una guida per gli insegnanti con spiegazioni teoriche e proposte di approfondimento del percorso potrà forse in futuro contribuire in modo sostanziale al consolidamento di queste buone pratiche.

Bibliografia

- Araújo e Sá, Maria Helena & Simões, Ana Raquel. 2015. *Integrazione curricolare dell'Intercomprensione: possibilità, difficoltà, raccomandazioni*. Progetto Miriadi. https://www.miriadi.net/sites/default/files/intergracao_curricular_ic_italiano.pdf.
- Balboni, Paolo. 2009. *Storia dell'educazione linguistica italiana. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. Torino: UTET.
- Benavente Ferrera, Susana & Celentin, Paola. in stampa. Soft skills intercomprensione: sviluppo di competenze professionali per studenti universitari linguisti e non linguisti. *Philologica Jassyensia*.
- Benucci, Antonella & Grosso, Giulia. 2021. *Mediazione linguistico-culturale e didattica inclusiva*. Torino: UTET.
- Biesta, Gert & Tedder, Michael. 2007. Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective. *Studies in the Education of Adults* 39(2). 132-149.
- Bonvino, Elisabetta & Jamet, Marie Christine. 2016. *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*. Venezia: Ca' Foscari.
- Candelier, Michel & Camilleri-Grima, Antoinette & Castellotti, Véronique & De Pietro, Jean-François & Lörincz, Ildikó & Meissner, Franz-Joseph & Noguero, Artur & Schröder-Sura, Anna. 2007. *CARAP: Cadre de Référence pour les approches plurielles des Langues et Cultures*. Graz: Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV).
- Candelier, Michel. 2008. "Awakening to Languages" and Educational Language Policy. In Hornberger, Nancy H. (ed.). *Encyclopedia of Language and Education, 1972-1985*. Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer.
- Carbonara, Valentina & Scibetta, Andrea. 2020. *Imparare attraverso le lingue*. Roma: Carocci.
- Cavagnoli, Stefania. 2011. Educazione plurilingue: politica, teorie e metodi. In Cavagnoli, Stefania & Passarella, Mirca (a cura di). *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, 11-44. Milano: Franco Angeli.
- Celentin, Paola. In stampa. Effetti dell'intercomprensione sulla motivazione allo studio di LS in studenti di scuola secondaria di secondo grado. *Philologica Jassyensia*.
- Choi, Julie & Najar, Ulrike. 2017. Immigrant and Refugee Women's Resourcefulness in English Language Classrooms: Emerging Possibilities through Plurilingualism. *Literacy and Numeracy Studies* 25 (1). 20-37.
- Cognigni, Edith. 2019. Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte. *EL.LE* 8(1). 121-137.
- Cognigni, Edith. 2020. *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.
- Coste, Daniel & Cavalli, Marisa & Crişan, Alexandru & van de Ven, Piet-Hein. 2007. *Un Document Européen de Référence pour les langues de l'éducation?* Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cummins, James. 2001. Negotiating identities: Education for empowerment In a diverse society. Los Angeles: CABE.
- Cummins, James. 2005. *Teaching for Cross-Language Transfer In Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. Istanbul: Brogazici University.
- Cummins, James. 2009. Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review* 56(1). 18-36.
- EUNEC. 2012. *European Network of Education Council*. www.eunec.eu/sites.
- GISCEL. 1975. *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. Ora in: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Kramsch, Claire. 2009. Third Culture and Language Education. In Cook, Vivian & Wei, Li (eds.). *Contemporary Applied Linguistics*, vol. 1., 233-254. London: Continuum.
- Luisse, Cecilia. 2013. Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale. *LEA* 2. 525-535.
- Meissner, Franz-Joseph & Klein, Horst Günter & Stegmann, Tilber Dídac (éds.). 2004. *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.
- North, Brian & Piccardo, Enrica. 2016. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project. *Language Teaching* 49(3). 455-459.
- Papa, Irene. 2025. Le parole della convivenza. Una riflessione pedagogica sulla dimensione relazionale. *RiCognizioni* 12(23).
- Schmidt, Richard. 1990. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11. 129-158.
- Schmidt, Richard. 2010. Attention, awareness, and individual differences in language learning. In Chan, Wai Meng & Chi, Seo Won & Cin, Kwee Nyet & Istanto, Johanna & Nagami, Masanori & Sew, Jyh Wee & Suthiwan, Titima & Walker, Izumi (eds). *Proceedings of CLaSIC 2010*, 721-737. Singapore: Centre for Language Studies.
- Sordella, Silvia & Andorno, Cecilia. 2017. Esplorare le lingue in classe. *Italiano Lingua Due* 9 (2). 162-228.

SANDRA GARBARINO¹

“Com es diu en italià rovell?” “Il rosso d’uovo...”

Osservare l’interazione esolingue in contesto scolastico
per delineare strategie di comunicazione efficaci

Abstract

This paper focuses on the topic of exolingual interaction in the school context, more specifically on the strategies employed by teachers during lessons conducted according to the principles of intercomprehension. Its innovative contribution lies in offering, for the first time, an insight into the teachers’ perspective rather than that of the learners. In particular, the aim is to observe and compare the communication strategies used by two experienced teachers in this pluralistic approach—one a Portuguese speaker and the other a Catalan speaker—during classroom interaction with Italian-speaking primary school students. The paper seeks to examine the teachers’ practices and reflect on which strategies are most effective not only for the practice of intercomprehension, but also for its teaching.

1. Sperimentare l’interazione esolingue in contesto scolastico: un’esperienza ribaltata

Nel dibattito educativo italiano l’interazione insegnante/apprendente si è focalizzata principalmente sulle strategie di adattamento del parlato del docente nel contesto di formazioni all’insegnamento dell’italiano L2 in cui il formatore è nativo italo-fono e il formando è alloglotta (Piazza 1995;; Pallotti 1998; Leone 1999; Bettoni 2001; Bazzanella 2002; Ciliberti *et al.* 2003; Fele & Paoletti 2003, citati da Diadori 2004). Negli ultimi anni, in particolare, la creazione di basi di dati e di corpora interrogabili (ad esempio, Diadori *et al.* 2007) ha permesso di osservare il *teacher talk* dei docenti di L2/LS, mostrando come questi facciano ricorso alle seguenti strategie di elaborazione e riduzione: frasi brevi, coordinate e strutturate secondo un ordine SVO; verbi prevalentemente al presente; assenza di elementi sottintesi, pronomi o simili; eloquio rallentato e supportato da gesti. Più di recente Monami (2021) ha illustrato le “strategie di trasparenza” utilizzate dai docenti plurilingui. Da un lato, la sua ricerca mette in luce come il *teacher talk* si distanzi dal *foreigner talk* attraverso il ricorso a un parlato mai sgrammaticato e mai “grossolanamente calibrato sulle competenze dell’interlocutore” (Monami 2021: 2), associato all’uso di un lessico ad alta frequenza e di termini più generici. Dall’altro, mostra come l’insegnante plurilingue ricorra a pratiche quali *code mixing* e *code switching*, preveda le differenze tra L1 e L2 (aiutato dall’eventuale prossimità culturale) e usi strategie quali ripetizioni,

¹ Università degli Studi di Torino.

riformulazioni, uso di sinonimi, di sostantivi al posto dei pronomi e di iperonimi al posto degli iponimi, o ancora impieghi esempi concreti e lingue ponte. Anche Coppola *et al.* (2021) sottolineano l'importanza di strategie, che definiscono di "adattamento linguistico", da parte del docente di L2/LS e affermano che, in classi di livello elementare, i partecipanti alla loro sperimentazione usano la semplificazione soprattutto in ambito fonetico e lessicale.

Nel contesto della didattica dell'intercomprensione (d'ora in poi IC) e più in particolare dell'interazione esolingue, ovvero tra persone che non hanno una lingua materna comune e si adattano a questa situazione di asimmetria (Degache & Garbarino 2017: 11, 13-17), i quadri di riferimento REFIC (De Carlo & Anquetil 2019) e EVALIC² indicano queste strategie di "trasparenza" (Monami 2021) e di "adattamento" (Coppola *et al.* 2021) con il termine di "interproduzione". Tuttavia, le strategie di interproduzione si differenziano leggermente da quelle illustrate sopra poiché da un lato valorizzano le somiglianze tra la L1 e la L2 piuttosto che le differenze, e, dall'altro, propongono di utilizzare, al posto del lessico ad alta frequenza, un lessico panromanzo o internazionale (Giudicetti 2002), o appartenente all'ambito tecnico-specialistico (generalmente più trasparente), o ancora di registro sostenuto (perché più vicino al latino).

Queste stesse strategie di comunicazione sono evidenziate nelle interazioni scritte in IC da più di vent'anni, all'interno di lavori focalizzati sugli scambi online in forum didattici o su chat (Bonvino & Garbarino 2022). Ciononostante, la ricerca sull'interazione orale è ancora agli esordi. Fino ad oggi, infatti, si contano pochi studi sulla comunicazione orale in IC, fatta eccezione per alcuni lavori focalizzati su sessioni di teletandem all'università (Garbarino & Leone 2020; 2022), o su progetti universitari di *collaborative peer learning* (Garbarino & Lesparre 2022), su progetti internazionali in ambito professionale (Capucho & Silva 2016; Capucho 2017; Capucho *et al.* 2018), o ancora in contesti commerciali (cfr., tra gli altri, Piccoli 2017).

Il contesto della scuola primaria, infine, è stato oggetto di sperimentazioni di IC legate principalmente alla comprensione di testi scritti (Fonseca & Gajo 2016; Di Michele 2015), di brani orali in lingue differenti (Canù 2016), di racconti orali in più lingue con il supporto di un *kamishibai*³ (Leone & Fiorenza 2021) e di testi scritti e orali in alcune scuole portoghesi nell'ambito del progetto Miriadi (Andrade & Martins 2015). Si rileva un'unica formazione alla comunicazione in IC di apprendenti ispano-catalani (Carrasco Perea & Soler Vilanova 2019) ma il fulcro della ricerca rimanevano gli alunni.

Nel vasto orizzonte della ricerca sull'IC non risultavano esperienze in cui il focus passasse dagli apprendenti alle docenti e in cui le docenti stesse, alloglotte all'interno di una classe di una lingua a loro straniera, fossero osservate in situazione di insegnamento e di pratica dell'IC. Nelle pagine che seguono dettaglieremo il progetto e le linee di ricerca che orientano questo lavoro.

² <https://evalic.eu/productions/produits/>.

³ Il *kamishibai*, o teatro di carta, è una forma di narrazione visiva che permette di raccontare una storia con il supporto di tavole disegnate.

1.1 Il progetto “Intercomprendersi”

Questa ricerca prende avvio nell’ambito del progetto PON denominato “Intercomprendersi”⁴, svoltosi presso l’Istituto comprensivo Norberto Bobbio di Rivalta Bormida nel 2019. In questo contesto è stata sviluppata un’esperienza di insegnamento dell’IC ad alunni della scuola primaria da parte di due docenti straniere, una madrelingua portoghese e una catalana, che non conoscevano la lingua degli alunni. Pertanto, la consegna prevedeva che ognuno si esprimesse nella propria lingua materna, mettendo in atto tutte le strategie possibili per comprendere e farsi comprendere. L’obiettivo principale del progetto era sensibilizzare gli studenti all’IC tra lingue romanze (Bonvino & Garbarino 2022), scardinando il preconconcetto secondo il quale per comprendersi è necessaria una lingua comune.

Il pubblico target di questa iniziativa apparteneva a due classi di quarta elementare, riunite per l’occasione in un unico gruppo-classe. Per loro è stato immaginato e sviluppato un percorso in due tappe: un primo incontro con la docente di origine brasiliana (maggio 2019), quando i bambini frequentavano la quarta elementare, e un secondo incontro con la docente di origine catalana (dicembre 2019), quando gli alunni frequentavano la quinta elementare. In totale le due classi erano composte da 21 bambini italofofoni, 3 bilingui italiano-arabo, 2 bilingui italiano-macedone e un bilingue italiano-rumeno.

A fine progetto, spostando il focus dagli alunni alle insegnanti, si è potuto osservare come le docenti, specialiste di IC, siano riuscite ad interagire con gli apprendenti e a condurre una lezione pur conoscendo davvero molto poco la lingua degli alunni. Le strategie di comunicazione impiegate dalle due docenti sono state diverse, così come le modalità e gli esiti delle due lezioni sono alquanto differenti. Pertanto, poiché ogni docente ha un proprio stile, “dovuto a molteplici variabili, alcune socio-biografiche come l’età, la provenienza, la cultura di riferimento, altre di natura scientifico-professionale tra cui la formazione accademica, le esperienze didattiche pregresse” (Monami 2021: 1), prima di entrare nel merito della ricerca sarà utile delineare il profilo delle due formatrici.

L’insegnante originaria del Brasile (SAM), docente di Lingua Francese all’Università di Natal tra il 1995 e il 2008, è bilingue portoghese-francese. Titolare di un dottorato e di un post Doc in Scienze dell’Educazione, si è occupata principalmente di metodologia didattica, di formazione degli insegnanti e di IC. Ha sviluppato progetti per l’inserimento dell’IC nell’istruzione pubblica di base a Natal. La sua conoscenza della lingua italiana si è sviluppata principalmente attraverso l’IC scritta. La collega di origine catalana (MPC) è bilingue catalano-castigliano, laureata in Traduzione e Interpretazione all’Università Autonoma di Barcellona e titolare di un Master di formazione all’insegnamento. All’epoca del progetto PON era lettrice di lingua catalana e spagnola all’Università Lyon 2 e responsabile del Dipartimento di Catalano. La sua scoperta dell’IC coincide con l’arrivo all’Università di Lione, nel 2017. All’epoca del progetto aveva già insegnato spagnolo e catalano in Francia per diversi anni e aveva appena iniziato a seguire un corso di italiano L2.

⁴ <https://lnx.icbobbiorivaltab.edu.it/?q=articolo/pon-cittadinanza-europea>.

1.2 *La ricerca*

Le interazioni vedono come protagonisti le insegnanti straniere e gli alunni, nonché, in alcune occasioni, le maestre della classe, che intervengono in qualità di mediatrici. Lo scopo dell'analisi è di isolare i momenti di interazione riuscita, confrontandoli con quelli in cui l'interazione non va a buon fine e quelli in cui si osserva l'intervento di un mediatore che si introduce nel dialogo tra l'insegnante straniera e la classe per tentare di ottenere una conclusione positiva della comunicazione.

Purtroppo, solo una piccola parte delle due lezioni è stata videoregistrata, per una durata totale di circa 40 minuti. In particolare, è stato filmato l'inizio delle due lezioni e sono state registrate alcune attività in cui l'insegnante interagisce con la classe. Sono stati esclusi i momenti in cui gli apprendenti lavoravano in gruppi. I 40 minuti di registrazione sono stati trascritti secondo le convenzioni della norma Jefferson (2004), incrociate con lo studio sull'analisi della conversazione di Pallotti (1999). Sono stati poi e analizzati alla luce dell'analisi della conversazione (tra gli altri Grice 1975; Sacks *et al.* 1974; Sinclair & Coulthard 1975; Linell & Luckmann 1991) e delle strategie di IC nell'interazione orale in presenza (De Carlo & Anquetil 2019; Piccoli 2017; Bonvino & Garbarino 2022).

Servendosi in particolare delle trascrizioni dei primi momenti di lezione, sono state evidenziate e comparate le strategie conversazionali, linguistiche e non linguistiche, utilizzate dalle due insegnanti straniere, al fine di evidenziare quali strategie risultano maggiormente efficaci. Le domande che hanno guidato la ricerca sono:

- DR1: Quando l'insegnante e i suoi studenti non parlano la stessa lingua, quali strategie conversazionali, linguistiche e non linguistiche, mette in atto il/la docente di IC per comprendere e farsi comprendere?
- DR2: In particolare quali delle strategie scelte funzionano meglio per comunicare quando non si conosce la lingua del proprio alunno?

2. *Una ricerca tra intercomprensione e analisi della conversazione*

Se l'analisi dei dati prende avvio da un contributo anteriore al quale ci si riferirà per riportare il *feedback* di una delle due docenti coinvolte in questa esperienza didattica (Alas Martins & Garbarino 2022), dal punto di vista teorico il presente lavoro affonda le proprie radici negli studi sull'IC interattiva, in particolare nell'osservazione di interazioni plurilingui in contesti di formazione basati sul teletandem (Garbarino & Leone 2020, 2022) e sul *task based learning* (Garbarino & Lesparre 2022).

Dai quadri di riferimento per l'IC, e più specificamente dal REFIC (De Carlo & Anquetil 2019), si estrapoleranno i descrittori relativi all'interazione e all'interproduzione che permetteranno di mostrare se e come l'insegnante di IC sia in grado di adattare la propria produzione all'interlocutore alloglotta (*interproduzione*), di ricorrere ad altre lingue se necessario, di rimediare ad eventuali inter-

ruzioni della comunicazione, (De Carlo & Anquetil 2019: 171), ricoprendo così un ruolo di mediatore della propria lingua (De Carlo & Anquetil 2019: 227). Mediazione, il cui concetto, ripreso nel Volume Complementare del Quadro di Riferimento (Consiglio d'Europa 2020), emergerà anche quando docente e apprendente non riusciranno a intendersi e, per permettere il buon esito della conversazione, un mediatore si interporrà tra i due.

Le interazioni tra insegnanti straniere e alunni italofoeni saranno osservate alla luce delle massime conversazionali di Grice (1975). Inoltre, la struttura IRF (Initiation, Response, Feedback, ovvero domanda, risposta, riscontro) di Sinclair e Coulthard (1975) sarà usata per osservare se (e quando) le domande delle insegnanti ottengono una risposta e se (e come) viene dato un riscontro. E ancora, si osserverà la dinamica in atto nelle tre fasi dell'interazione individuate da Sacks *et al.* (1974): l'apertura, il corpo e la chiusura, mettendo tuttavia maggiormente in luce alcuni momenti chiave emersi nella fase di apertura, quando la docente e gli apprendenti stabiliscono il primo contatto. In effetti, nei contesti di IC il primo contatto è un momento di fondamentale importanza, che determina l'*accettabilità* della comprensione della lingua dell'altro (Bonvino & Garbarino 2022: 65).

Si terrà infine conto del fatto che questi scambi possono essere caratterizzati da una asimmetria interazionale (Linell & Luckmann 1991) in cui emergono 4 tipi di dominanza dell'insegnante: 1) la dominanza quantitativa (tempo dell'interazione); 2) la dominanza interazionale (controllo dell'ambito tematico); 3) la dominanza semantica (controllo degli argomenti); 4) la dominanza strategica che ha effetto sui risultati globali finali dell'interazione. Alcune di queste dimensioni si rileveranno nelle interazioni.

3. *L'analisi dei dati*

Le insegnanti hanno avuto a loro disposizione due ore ciascuna, durante le quali hanno alternato la lezione frontale a esercizi effettuati dagli alunni. Una più “classica” lettura e comprensione di testi (sul calcio) ha caratterizzato il corso della docente portoghese, mentre l'insegnante catalana ha proposto alcuni lavori di gruppo, tra cui la ricostruzione della ricetta del *turrón*, portato per l'occasione in assaggio alla classe. L'analisi si concentra su alcuni momenti di lezione frontale, quando “le parti monologiche del docente” si alternano “ai momenti di interazione docente/studente” (Diadori 2004).

Prima di analizzare le interazioni docenti-studenti, si ricorderà che anche questo tipo di conversazione è “situata” (Sacks *et al.* 1974), legata al contesto e ai partecipanti. Proprio per il contesto in cui si situa (la scuola primaria) e per il fatto che i partecipanti parlano due lingue reciprocamente sconosciute, sarà interessante rilevare quali dinamiche si instaurano. Osserveremo questo primo momento nelle interazioni di entrambe le docenti.

La fase di apertura dell'intervento della docente portoghese, riportata in (1), è molto ricca di spunti di riflessione.

(1)

SAM: vocês (.) >hoje=nós=vamos=fazer
 uma=atividade=com=você:s<
 em português. certo, e=eu queria
 antes=conversar com=voce:s (.)
 ehm um=pouco (.) que vocês me faça perguntas,
 vocês conhecem o Brasil?
 alguém conhece o Brasil?

SG: conhece o Brasil?

A1: [((gesto no))]

SG: [Matteo dici no?] ((gesto no)) não conhece [o
 Brasil?]

SAM: [não
 conhece o Brasil?]
 então pode me fazer perguntas=domandi. domandi?
 sobre o Brasil. pode fazer,
 (0.3)

SAM: O=que=que=vo[ce sabe?]

SG: [siete] curiosi sul Brasile?

A2: sì

SG: sì? sì? e che curiosità avete sul [Brasile?]

SAM: [quem sabe
 alguma coisa do Brasil?]

SG: cosa conoscete?

A3: e::: niente.

SAM: niente? nada?

A4: il calcio.

Questo estratto riporta i primi 47 secondi di interazione. Per i primi 17 secondi SAM presenta le proprie intenzioni e pone due domande agli alunni per introdurre l'argomento del Brasile (*vocês conhecem o Brasil? alguém conhece o Brasil?*). Contrariamente a quanto ci si attenderebbe seguendo la struttura IRE, non segue alcuna risposta. Per rimediare al silenzio, si interpone una mediatrice (SG) che prima ripete la domanda e poi, alla luce del gesto di risposta negativo di un alunno (il primo che tenta una timida risposta, (A1), la ripete alla forma negativa, trasformando un feedback in una domanda. Ritorna poi una serie di domande di SAM che, alternate ad altri interventi della mediatrice in italiano, sbloccano la situazione. Dopo cinque domande gli alunni rispondono prima "sì" (A2), poi "niente" (A3) e poi "il calcio" (A4). In questi scambi, un primo elemento da evidenziare è che il parlato della docente portoghese è molto denso di informazioni (Grice 1975: 45) e ha, soprattutto all'inizio, un flusso molto rapido: mancano pause che permettano la segmentazione dei costituenti della frase. Inoltre, diversamente da quanto raccomandato nel REFIC (De Carlo & Anquetil

2019: 230), l'enfasi a livello prosodico non cade sulle parole chiave. Ad esempio, le prime 3 battute contengono 3 parole trasparenti (*atividade, português, conversar*), ma nella prima battuta e nella terza, invece di cadere su *atividade* e *conversar*, l'enfasi cade su *você*s. Forse perché abituata ad avere a che fare con un pubblico target lusofono o comunque avvezzo alla pratica dell'IC (e quindi già abituato a isolare le parole trasparenti all'interno del flusso sonoro), la docente utilizza prosodia e vocabolario del parlato portoghese standard che per un italofono sono foneticamente e semanticamente opache (*você*s, *fazer*, *alguém*, *queria*, *perguntas*). Cerca la trasparenza con la domanda “*conhecem o Brasil?*” e con la parola *domandi*. Il risultato è una dominanza dell'insegnante, in particolare quantitativa, e una partecipazione quasi inesistente da parte degli alunni. Osservando la registrazione dell'interazione SAM commenta (Alas Martins & Garbarino 2022: 135):

- (2) Na busca por me fazer compreender, inseria palavras em italiano que ‘conhecia’. Essa estratégia foi muito utilizada na interação com as crianças. Para iniciar o contato e quebrar o gelo, perguntei às crianças:
 “Vocês conhecem o Brasil?”
 “Alguém conhece o Brasil?”
 Tendo obtido resposta negativa, digo: “Então vocês podem me fazer perguntas, domandi (pausa)... domandi??? sobre o Brasil.”
 Apesar de conhecer a palavra ‘domanda’ próxima do francês ‘demande’ (pergunta), hesitei por não estar certa de ter utilizado o plural corretamente “domandi” ou “domande”. Enfim, devo ter me feito entender, porém ‘domande’ seria o gramaticalmente correto.

La docente portoghese afferma di aver utilizzato frasi trasparenti e di aver tentato di convergere verso la lingua degli interlocutori utilizzando la parola *domandi*. Tuttavia, il suono di questa parola sembra fondersi quasi con quello della precedente *perguntas*, il che potrebbe aver ostacolato la comprensione della parola “domande”. Si può ipotizzare che, se avesse annunciato il cambiamento di lingua, questa parola sarebbe stata più comprensibile? Forse la quantità di informazione fornita, associata al fatto che per gli alunni era una prima esperienza di contatto con una lingua nuova, hanno costituito il vero ostacolo alla conversazione.

La quantità di informazione si riduce nell'estratto (3) che riporta i primi momenti della lezione di MPC.

- (3)
 MPC: >sóc d'un poble petit a prop< de Barcelona.
 <jo ti::nc (.) do::s (.) germa::ns>(.) Ahà.(.)
 ((indica i bambini)) celle-là.(.)
 A1: [xxx] [due gem(.) due germ(.)]
 A2: [(alza la mano)]
 MPC: ((gesto che indica il bambino))
 A2: ha due fratelli.
 MPC: jo tinc dos [germa::ns (.)

A4: [tedeschi]
 A5: [in Germania.
 MPC: més petits ((gesto basso con due mani))(.) més
petits ((ripete il gesto))
 A6: [più piccoli]
 A5: [più=bass]
 [più piccoli,]
 A7: minori
 A4 minori
 A5: più piccoli
 MPC: ((gesto basso con due mani)) més petits.
 A6: minori
 MPC molt bé::,
 A5: piccoli
 MPC: si:: mes ((gesto basso con due mani)) petits.

In questi primi 26 secondi di conversazione, si nota che, diversamente da SAM, che chiedeva ai bambini di fare domande sul Brasile, MPC apre l'interazione con la propria presentazione: indica per prima cosa da dove viene e dice di avere due fratelli più piccoli. Da subito, dopo il gesto con il quale li indica, i bambini (il cui turno è segnalato con la lettera Ax) tentano di indovinare e/o tradurre quello che dice. Ipotizzano una somiglianza tra *germans* e Germania o tedesco e indovinano che ha due fratelli. Quindi MPC continua, aggiungendo che sono “mes petits”, tradotto subito con “più piccoli” o “più bassi” o ancora “minori”. Le voci dei bambini che tentano di rispondere quasi si sovrappongono e lo scambio si chiude seguendo la sequenza IRF, con il feedback di MPC: prima con “molt bé” e poi con “si::”. In questo caso notiamo che, a parte la prima frase pronunciata un po' rapidamente, nel resto dello scambio il flusso della docente è rallentato, le parole sono poche e molto articolate e l'accento è posto sulle parole chiave. Come raccomanda Grice (1975), il contenuto di informazione fornito è limitato all'essenziale. Oltre a ciò, i concetti chiave sono proposti come una sfida, un gioco. Nella sequenza successiva, che non riportiamo per ragioni di spazio, MPC chiede ai bambini di indovinare la sua età e i bambini, dopo aver tradotto spontaneamente e giustamente la domanda “quants anys tinc?” con “ quanti anni ha?”, tentano di indovinare la sua età. Il risultato è un boato di risposte che si susseguono e in alcuni casi si sovrappongono per un totale di 17 interventi dei bambini, in 25 secondi.

L'approccio delle due docenti è totalmente differente: aperto e con domande generali da parte di SAM; più limitato e ludico da parte di MPC. Sicuramente un approccio basato su atti linguistici codificati (la presentazione di sé), con domande semplici e chiuse, rende la risposta più accessibile agli apprendenti, che, da un lato, hanno un'età in cui si ha più difficoltà a rispondere a domande aperte e generiche, e che, dall'altro, possono avere difficoltà a elaborare le informazioni e a rispondere, visto che non hanno ancora acquisito alcuna competenza di comprensione della lingua straniera.

Tuttavia, a parte questi primi momenti in cui si nota una grande differenza nella conduzione delle attività, in diverse occasioni entrambe utilizzano le stesse strategie, ad esempio nel caso della traduzione nella lingua degli apprendenti, una pratica che torna a più riprese e che il REFIC (De Carlo & Anquetil 2019: 228) indica come strategia di facilitazione della conversazione. In particolare, però, SAM traduce principalmente parole (le parole tradotte sono state evidenziate in grassetto):

- (4) >qual outro país da América do Sul,< bem **vi:ci:no** bem próximo do Brasil e que é também bom em futebol?
- (5) se come pe:ixe e se come **po:lo** que se chama em português frango (.) frango
- (6) carne de po:rco (.) carne de bo:i, como se **dice** em italiano,
- (7) que mais que gostam di **mangiare**,

Diversamente dalla collega, MPC formula anche alcune frasi in italiano, a volte sbagliando alcune parole (ad es. *deseño* per *disegno* o *calcia* per *calcio*):

- (8) jo pregunto. quants anys tinc. **non sono vecchia** eh,
- (9) s'assembla a l'italià? s'assembla? è: **simile?**
- (10) que es m'agrada, **mi piace. viaggiare.** viatjar, dibuixar? **dessinare (.) pintare (.) deseñare. fare il deseño**
- (11) ah! jo sé que aquí=hi ha un equip de **calcia.** de futbol
- (12) us agrada:, menjà? ((gesto con le mani alla bocca))
(.) **vi piace (.) mangiare?**

A proposito della strategia di traduzione, SAM scrive di averla usata da un lato per aiutare i bambini a comprendere e dall'altro per permetter loro di apprendere e fissare le parole in portoghese (Alas Martins & Garbarino 2022: 135):

- (13) A tradução oral foi utilizada a fim de ajudar na compreensão das crianças, como no exemplo abaixo:
 “Cosa si mangia in Brasile?” pergunta uma criança.
 Respondo: “O que se come no Brasil? Se come de tudo...”
 Ora o recurso da tradução foi utilizado para mostrar às crianças, como se dizia a mesma coisa em português. Numa tentativa de ajudá-los a fixar algumas palavras em português.

Osservando il resto dei video ci si accorge che le docenti usano entrambe strategie di riformulazione descritte nel REFIC (De Carlo & Anquetil 2019:228) in diversi momenti. Ad esempio, SAM si rende conto che le parole *brincadeiras* e *brincar* non sono trasparenti e sostituisce in (14) il verbo con *jogar*, panromanzo e foneticamente trasparente:

(14)

SAM: >o que vocês têm para me contar< (.) por exemplo
(.) das brincadeiras que a criança gosta? o que
vocês gostam de fazer? o que que vocês gostam de
brincar? gostam de **jogar**?

A1: certo! sì:

SAM: o quê? você gosta de jogar (.) o que?

A1: sì (.)

SAM: o quê?

A2: calcio

Allo stesso modo, MPC, che usa generalmente termini molto trasparenti, sostituisce in (15) il verbo *visc* con *habito*, parola panromanza, che pronuncia lentamente e con enfasi, per essere compresa più facilmente:

(15)

MPC: jo sóc professora, però jo ara visc (.) jo
habi::to a Lyon

A1: fai la professoressa a Lione

Altro aspetto interessante nella comunicazione in IC sono l'uso della multimodalità e dei gesti. Come si evince già dai primi due estratti citati, MPC usa molto di più i gesti rispetto a SAM, che ricorre alla gestualità in pochissime occasioni. Una tra queste è presente in (16):

(16)

SAM: é um país pequeno ((mani che formano un cerchio))
ou grande ((braccia aperte))?

A1: pequeno

A2: pequeno

A3: grande

Se: mu:::ito grande ((braccia spalancate)) mu:::ito
grande.

Anche il ricorso alla multimodalità evidenzia pratiche differenti: se SAM non prevede supporti multimediali e ricorre a un mappamondo presente in aula per

mostrare la collocazione del Brasile, MPC prevede una presentazione scritta di sé che mostra alla LIM dopo essersi presentata oralmente.

Un ultimo aspetto che vale la pena evidenziare è la necessità di mediazione esterna. Se tra la docente portoghese e gli alunni i momenti di mediazione da parte delle insegnanti italofone sono più di venti, nel caso della lezione della formatrice catalana gli interventi esterni si limitano a due occasioni. Nella lezione di MPC l'interazione è co-costruita al ritmo degli apprendenti e, malgrado a volte lei stessa sembri avere difficoltà a comprendere, riesce a negoziare il significato e ad uscire rapidamente dall'impasse. Lo dimostra, ad esempio, l'estratto (17), in cui si vede la costruzione della frase a cui partecipano MPC e i bambini, avanzando a piccoli passi e apprendendo reciprocamente gli uni dagli altri.

(17)

MPC: ((gesto tondo con due le mani)) è rodonet (.)
 e suquem ((gesto di intingere con le mani)) el pa
 quan mengeu un ou ferrat
 és el rovell, com es diu a Italia el rovell ((gesto
 tondo con le due mani))
 la part taronja
 A1: il rosso d'uovo.
 A2: il tuorlo
 A3: il tuo::lo
 A4: il tuorlo
 MPC: il tuo::lo? (rivolgendosi a A3)
 A3: ((gesto sì con la testa))
 MPC: e il rosso cosa è? (rivolgendosi a A1)
 A1: e:::
 INS: è lo stesso

In (17) MPC sta spiegando una ricetta che necessita del rosso d'uovo. Per far capire cosa sia, lo definisce come rotondo e dice che vi si intinge il pane quando si mangia un uovo al tegamino. Molte delle parole che usa (*rodonet*, *suquem*, *ferrat*, *rovell*, *taronja*) non sono trasparenti ma, aiutati dal contesto (una ricetta) e grazie ai gesti che l'insegnante fa, gli apprendenti riescono a comprendere di cosa si tratti e, a loro volta, a spiegare all'insegnante – che non conosceva la parola – come si dica in italiano.

Quest'ultimo esempio dimostra che non è sempre necessario conoscere la lingua degli apprendenti per comprendersi reciprocamente. Tuttavia, con un po' di pazienza, un ritmo più rallentato, una buona dose di flessibilità e con l'uso delle strategie adeguate ci si può riuscire. I profili differenti delle due insegnanti – l'una insegnante di L2 francese in Brasile, abituata a lavorare in un contesto in cui si parla la sua stessa L1, e l'altra insegnante di una L2 in Francia, abituata a farsi comprendere da un pubblico di cui ha appreso la lingua come L2 –, fanno sì che quello che per SAM sembra essere più difficile (Alas Martins & Garbarino 2022), per MPC sia più accessibile.

4. Conclusioni

Questa breve analisi qualitativa, seppure basata su corpus di interazioni piuttosto esiguo, permette tuttavia di formulare diverse risposte alle domande di ricerca alla base del presente studio.

Innanzitutto, dagli esempi riportati, si rileva che le docenti mettono in atto tutte le strategie di IC ricettiva e produttiva raccomandate dai quadri di riferimento per gli approcci plurali e per l'IC, in particolare dal REFIC (De Carlo & Anquetil 2019). Ciononostante, la comunicazione non è sempre regolare e non si osserva una ripetizione sistematica della struttura IRF.

Questo non accade sicuramente per una mancata comprensione da parte delle docenti. In effetti, dal punto di vista della ricezione del messaggio, non emergono dalle registrazioni situazioni in cui le docenti non comprendano gli alunni, sicuramente poiché hanno già acquisito strategie di IC quali l'apertura all'ascolto e la ricerca di parole trasparenti nel flusso del parlato dell'interlocutore (Cortés Velásquez 2016). Per MPC si nota un unico momento in (17) in cui negozia con i bambini il significato della parola "tuorlo", co-costruendo il discorso, fino a capire che "tuorlo" e "rosso" sono la stessa cosa. SAM, invece, sembra comprendere tutto e chiede, forse più per coinvolgere i bambini che per altro, in (5) come si dica in italiano *carne de porco* e *carne de boi*.

Dal punto di vista della produzione del messaggio, invece, risultano vincenti le strategie di interproduzione di MPC che apre la lezione ricorrendo ad atti linguistici codificati (la presentazione di sé e della propria famiglia), a domande chiuse, brevi e semplici, mentre non suscitano le stesse reazioni vivaci le domande aperte e generiche di SAM. Per quanto riguarda l'eloquio, funzionano molto bene le frasi di MPC, che rallenta il flusso, riduce il carico informativo distribuendolo su più periodi, utilizza strutture sintattiche di tipo SVO, articola le parole, accentuando quelle trasparenti (panromanze, internazionali o foneticamente vicine). Al contrario, non funzionano le lunghe frasi di SAM che tenta di riformulare le proprie domande a più riprese ma che, non diminuendo la velocità del parlato, ottiene meno risposte da parte degli alunni.

A livello lessicale, le parole opache utilizzate da MPC non sembrano essere un ostacolo perché vengono accentuate, isolate e proposte come un quiz da risolvere, oppure alternate a parole foneticamente vicine a quelle degli interlocutori (panromanze o di registro sostenuto), anch'esse pronunciate lentamente ed accentuate, o ancora spiegate (3), (17). Al contrario, le parole panromanze o le traduzioni proposte da SAM non risultano comprese perché non accompagnate da una prosodia che permetta di cogliere la trasparenza. L'uso della traduzione nella lingua degli interlocutori risulta utile ed efficace in entrambe le lezioni. Le docenti ricorrono a strategie di *code switching* e *code mixing*, indicando il cambiamento di lingua quando necessario. In particolare, dalle registrazioni della lezione di MPC si evince che, anche se la traduzione in italiano non è perfetta, funziona lo stesso, aiuta gli alunni a comprendere e, forse, li spinge a non aver timore di esprimersi. Allo stesso modo, entrambe le docenti mostrano che sono molto utili anche le riformulazioni (*brincar / jogar; visc / habito*), le parafrasi, le peri-

frasi (*el rovell / la part taronja*), così come le strategie multimodali quali l'uso di gesti, di oggetti, di supporti testuali. Non si notano nei video delle due lezioni situazioni di ricorso a lingue ponte da parte delle docenti.

Dal punto di vista socioaffettivo, entrambe le insegnanti sostengono e incoraggiano gli alunni e, in caso di mancata comprensione da parte degli apprendenti, sono in grado di motivarli. Tuttavia, sembra che MPC abbia una maggiore capacità di “decentrarsi” e di mettersi nei panni degli alunni, avanzando al loro ritmo e co-costruendo il dialogo quasi da pari a pari, dimostrando che nel dialogo in IC – come nell'insegnamento in generale – ci sia sempre qualcosa da imparare, anche quando si ricopre il ruolo di insegnanti.

Bibliografia

- Alas Martins, Selma & Garbarino, Sandra. 2022. Estratégias de inter(IN)compreensão na oralidade: sguardi incrociati. In Silva, Regina Celia & Degache, Christian (a cura di). *Atas do II Congresso Internacional DIPROLing2019: línguas em trânsito: desafios e perspectivas para professores e formadores*, 130-141. Campinas: UNICAMP.
- Andrade, Ana Isabel, & Martins, Filomena. 2015. Em torno de práticas de intercompreensão: possibilidades e desafios na Educação Básica. In Araújo e Sá, Maria Helena & Pinho, Ana Sofia (a cura di) *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*, 77-104. Aveiro: UA Editora.
- Bazzanella, Carla (a cura di). 2002. *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*. Milano: Guerini e associati.
- Bettoni, Camilla. 2001. *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*. Bari: Laterza.
- Bonvino Elisabetta & Garbarino, Sandra. 2022. *Intercomprensione*. Cesena: Caissa.
- Canù, Sivia. 2016. Intercomprensione nella scuola primaria: cominciamo dall'oralità. In Bonvino, Elisabetta & Jamet, Marie Christine (a cura di). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, 113-128. Venezia: Ca' Foscari.
- Capucho, Filomena. 2017. Interactions professionnelles plurilingues: entre intercompréhension et interproduction. *Repères DoRiF* 12.
- Capucho, Filomena & Silva, Maria da Piedade & Chenoll, Antonio. 2018. Co-constructing meaning in international meetings – an approach to plurilingual interactions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(7). 788-804.
- Capucho, Filomena & Silva, Maria da Piedade. 2016. New contexts, new processes, new strategies: the co-construction of meaning in plurilingual interactions. *Domínios de Linguagem* 10(4). 1349-1378.
- Carrasco Perea, Encarnación & Soler Vilanova, Juan Antonio. 2019. Plurilingüismo e intercomprensión. In Palou Sangrà, Juli & Fons Esteve, Montserrat (a cura di), *La competència plurilingüe a l'escola. Experiències i reflexions*, 111-124. Barcellona: Octaedro.
- Ciliberti, Anna, Pugliese, Rosa & Anderson, Laurie Jane. 2003. *Le lingue in classe: Discorso, apprendimento, socializzazione*. Roma: Carocci Editore.

Consiglio d'Europa. 2020 [2024]. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare. Milano: *Italiano Lingua Due* 16(1).

Coppola, Daria & Moretti, Raffaella & Salvati, Lorena. 2021. L'apprendimento linguistico cooperativo in contesti plurilingui. Strategie dell'apprendente e dell'insegnante. *SAIL* 18. 161-169.

Cortés Velásquez, Diego. 2016. La trasparenza lessicale nella comprensione orale. In Bonvino, Elisabetta & Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, 81-112. Venezia: Ca' Foscari.

De Carlo, Maddalena & Anquetil, Mathilde. 2019. Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension: REFIC. *EL.LE* 8(1). 163-234.

Degache, Christian & Garbarino, Sandra. 2017. *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: L'intercompréhension*. Grenoble: UGA Éditions.

Di Michele, Valentina. 2015. L'intercomprensione fra lingue romanze e il cooperative learning: approcci didattici collaborativi per la promozione del plurilinguismo nel contesto della scuola primari. In Araújo e Sá, Maria Helena & Pinho, Ana Sofia (a cura di), *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*, 285-304. Aveiro: UA Editora.

Diadori, Paola. 2004. Teacher-talk/foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca. In Maddii, Lucia (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, 71-102. Roma: Edilingua.

Diadori, Paola & Cotroneo, Emanuela & Pallecchi, Francesca. 2007. Quali studi sul parlato del docente di italiano L2? Le spiegazioni e le istruzioni orali. *La DITALS risponde* 5. 339-354.

Fele, Giolo, & Paoletti, Isabella. 2003. *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.

Fonseca, Mariana & Gajo, Laurent. 2016. Apprendre dans le plurilinguisme: contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée. *Domínios de Linguagem*, 10(4). 1481-1498.

Garbarino, Sandra & Leone, Paola. 2020. Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension: bilan et perspectives de "IOTT". *ALSIC* 22(2). 1-31.

Garbarino, Sandra & Leone, Paola. 2022. 'Je suis pas sûre d'avoir compris la dernière phrase'. Collaborare per capirsi in contesti di intercomprensione. *RILA* 3. 179-197.

Garbarino, Sandra, & Lesparre, Géraldine. 2022. "Quando dobbiamo consegnare il progetto?" "Mercredi prochain." "Até o dia 15 de abril." "OK, perfetto, c'è tempo ancora.": Développer des stratégies pragmatiques d'intercommunication par l'interaction plurilingue en ligne. *RiCOGNIZIONI. Rivista Di Lingue E Letterature Straniere E Culture Moderne* 9(17). 69-93.

Giudicetti, Gian Paolo. 2002. *EuroComRom - i sette setacci: impara a leggere le lingue romanze!* Aachen: Shaker.

Grice, Paul. 1975. Logic and Conversation. In Cole, Peter & Morgan, Jerry L. (a cura di), *Syntax and Semantics, vol 3: Speech Acts*, 41-58. New York: Academic Press.

Leone Paola. 1999. Teacher e student talk: definire e descrivere l'interazione didattica. In M. Salvaderi (a cura di). *L'insegnante di L2: formazione, competenze e ruolo nella classe di lingua*. Atti del VII Convegno ILSA, 57-68. Firenze: Comune di Firenze.

Leone, Paola & Fiorenza, Elisa. 2021. Intercomprensione e inclusione nella scuola primaria. *EL. LE* 10(2). 233-260.

Jefferson, Gail. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, Gene H. (a cura di). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, 13-31. Amsterdam/Philadelphia: Johns Benjamins.

Linell, Per & Luckmann, Thomas. 1991. Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. In Markova, Ivana & Foppa, Klaus (a cura di), *Asymmetries in dialogue*, 1-20. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Monami, Elena. 2021. L'uso delle strategie di trasparenza nella comunicazione dei docenti plurilingui. *Incontri. Rivista europea di studi italiani* 36(2). 1-12.

Pallotti, Gabriele. 1998. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.

Pallotti, Gabriele. 1999. I metodi della ricerca. In Galatolo, Renata & Pallotti, Gabriele (a cura di). *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, 365-407. Milano: Cortina.

Piazza, Roberta (a cura di). 1995. *Dietro il parlato: conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*. Scandicci: Nuova Italia.

Piccoli, Vanessa. 2017. Interactions plurilingues entre locuteurs romanophones: de l'analyse à une réflexion didactique sur l'intercompréhension en langues romanes. Lyon: Université de Lyon (tesi di dottorato).

Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail. 1974. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language* 50(4). 696-735.

Sinclair, John & Coulthard, Malcolm. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Il ruolo degli atteggiamenti dei docenti nell'educazione plurilingue inclusiva: il progetto *PluM Classes*³

Abstract

The present study aims to investigate teachers' attitudes towards plurilingualism, with particular attention to the benefits of plurilingual education. The sample for this study comprised 1,212 teachers, ensuring representation of all Italian regions and the subjects taught at various school levels, from preschool to upper secondary school. The data collected via the "Q-PluM Classes" questionnaire reveal a broadly positive attitude towards plurilingualism, with teachers tending to recognise its cognitive and social benefits. However, a certain degree of resistance has been observed, predominantly concerning the practical management of plurilingual resources within the classroom. A comprehensive investigation has revealed a number of factors that exert an influence on teachers' attitudes towards plurilingualism, highlighting the pivotal role of targeted quality training programmes and workshops in fostering more positive attitudes, accompanied by a significant potential for practical implementation. The findings emphasise the importance of allocating financial resources and investment in training programmes that support the development of plurilingual competences, facilitate the integration of students' home languages, encourage international experiences, and address the diverse profiles of teachers based on the specificities of their teaching disciplines.

1. *Introduzione*

Il plurilinguismo, nel suo essere risorsa in grado di favorire lo sviluppo di competenze cognitive, linguistiche, interculturali ed insieme strumento per la coesione e la crescita sociale, rappresenta un tema centrale e allo stesso tempo critico per le politiche educative europee (Council of Europe 2016, 2019, 2022).

Tale centralità, che trova fondamento in quella che caratterizza da anni gli studi di educazione linguistica, è come noto spinta dalla crescente diversità linguistica e culturale che ormai caratterizza il contesto formativo, contesto in cui la presenza di alunni con *background* migratorio renderebbe necessaria l'adozione di pratiche didattiche più inclusive, che valorizzino le loro *Home*

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Università per Stranieri di Siena.

³ Nell'impostazione del saggio, in tutto condivisa fra i co-autori, Ibraam Abdelsayed è responsabile dei paragrafi 2, 3, 4, 5.1 e 5.2, mentre Sabrina Machetti ha curato il paragrafo 1. Il paragrafo 6 e la bibliografia sono stati redatti congiuntamente dai due co-autori.

Languages (d'ora in avanti HLs) senza compromettere l'apprendimento della lingua della scolarizzazione (García 2000; Cummins 2017, 2021a, 2021b)⁴. Integrare le HLs nell'esperienza educativa è infatti considerato essenziale per migliorare le competenze linguistiche globali, nonché per permettere agli alunni di trarre pieno vantaggio dall'esperienza scolastica (Council of Europe 2022: 13). Inoltre, il plurilinguismo rappresenta un mezzo per promuovere l'inclusione sociale, favorendo l'interazione tra studenti di diverse culture e facilitando la cittadinanza attiva (García & Wei 2014). Diverse ricerche svolte in ambito internazionale dimostrano inoltre come l'efficacia delle pratiche didattiche plurilingui sia strettamente collegata all'atteggiamento dei docenti nei confronti della diversità linguistica, atteggiamento che può influenzare significativamente sia l'inclusione scolastica sia il successo educativo degli alunni.

A fronte di ciò, il panorama scolastico italiano presenta sfide peculiari, legate alla difficoltà di integrare nelle pratiche didattiche quotidiane, con strategie strutturate, le risorse linguistiche degli alunni con *background* migratorio.

Se l'efficacia del progetto educativo dipende fortemente dal coinvolgimento di diversi attori, tra cui i docenti, riconosciuti come i veri agenti del cambiamento (Council of Europe 2022: 34), le difficoltà sembrerebbero legarsi principalmente alla generale debolezza, se non assenza, di formazione specifica per i docenti stessi (Scaglione 2016; Sordella 2019; Carbonara 2021). Tale condizione risulta in contraddizione con quanto recepito in diversi documenti ministeriali, che sottolineano l'importanza del plurilinguismo e, al contempo, di una formazione continua su tale tema (MIUR 2012, 2015, 2018; MIM 2022). Per tali documenti la formazione dei docenti non dovrebbe limitarsi agli aspetti tecnici e glottodidattici, ma anche coinvolgere la messa in discussione degli atteggiamenti, delle ideologie e dei preconcetti, adottando pedagogie informate da ideologie plurilingui. La formazione dei docenti dovrebbe aiutare, inoltre, a superare le reazioni negative al plurilinguismo e verso le lingue e le culture presenti nei repertori degli alunni (Council of Europe 2022).

In tale panorama si colloca il progetto *PluM Classes* ("*Plurilingual and Multicultural Classes*"), avviato nel febbraio 2023 presso l'Università per Stranieri di Siena, sotto il coordinamento degli autori del presente contributo (per maggiori dettagli si rimanda ad Abdelsayed & Machetti 2023).

2. *Quadro teorico di riferimento per lo studio degli atteggiamenti*

Nel contesto del progetto *PluM Classes*, l'atteggiamento è definito come un costrutto pluridimensionale articolato in tre componenti principali: cognitiva,

⁴ Sebbene il termine *Heritage Language* sembri essere più comunemente utilizzato per indicare una varietà linguistica esposta durante l'infanzia, in contesti naturali, da parlanti nativi (Polinsky 2015), riteniamo più appropriato l'uso di *Home Language*, poiché si riferisce a comprende tutte le lingue e varietà linguistiche utilizzate nell'ambiente domestico e apprese nella prima infanzia, includendo anche le lingue segnate (Council of Europe 2022: 25).

emotiva e comportamentale, secondo il modello tripartito proposto originariamente da Allport (1935) nell'ambito della psicologia sociale, e successivamente adattato in ambito sociolinguistico (Dragojevic 2017; Garrett 2010). Questo modello fornisce una struttura teorica essenziale per analizzare il rapporto tra atteggiamenti linguistici e ideologie.

Le tre componenti dell'atteggiamento linguistico – cognitiva, emotiva e comportamentale – sono strettamente interconnesse e fondamentali per comprendere l'approccio dei docenti al plurilinguismo. La componente cognitiva comprende opinioni e conoscenze relative alle lingue e rappresenta un elemento fondamentale per comprendere le dinamiche educative legate al plurilinguismo, influenzando le aspettative dei docenti sulla fattibilità e l'efficacia delle pratiche plurilingui. La componente emotiva riguarda i sentimenti e le emozioni che influenzano percezioni favorevoli o sfavorevoli verso il plurilinguismo. Haukås (2016) sottolinea che molti docenti vedono il plurilinguismo come un'opportunità, pur non considerandolo automaticamente vantaggioso per gli studenti. Infine, la componente comportamentale, in questo contesto, si traduce nella predisposizione ad adottare pratiche didattiche che supportino il plurilinguismo. Knudsen *et al.* (2020) hanno rilevato che i docenti con atteggiamenti positivi verso il plurilinguismo sono più propensi a implementare strategie inclusive e a supportare attivamente gli studenti plurilingui.

Il presente contributo si focalizza sull'esplorazione della componente cognitiva degli atteggiamenti, utilizzando i dati raccolti attraverso il questionario *Q-PluM Classes*, uno strumento diretto di indagine. Sebbene i questionari possano essere soggetti a *bias* (ad esempio, gli informanti potrebbero fornire risposte considerate socialmente accettabili piuttosto che rappresentative dei loro comportamenti reali), l'ampiezza e la rappresentatività del campione dei docenti coinvolti in questa indagine garantiscono una base solida per la nostra analisi.

Pur se l'obiettivo di questa indagine è offrire una visione d'insieme degli atteggiamenti nei confronti del plurilinguismo, con un focus particolare sulla dimensione cognitiva, si riconosce che l'interconnessione intrinseca tra le tre componenti degli atteggiamenti rende difficile tracciare confini netti tra di esse. Questa indagine rappresenta un primo passo verso una progettazione più mirata, capace di integrare metodi indiretti, come ad esempio il *matched-guise* e l'osservazione partecipante, che consentiranno di esplorare in modo più approfondito le singole dimensioni degli atteggiamenti.

3. *L'indagine: domande di ricerca e metodologia*

Le domande di ricerca attorno alle quali si sviluppa il contributo sono le seguenti:

- **RQ1.** Quali sono gli atteggiamenti dei docenti nei confronti del plurilinguismo?

- **RQ2.** Quali fattori influenzano gli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo?

La metodologia adottata per rispondere a queste domande si basa sui dati raccolti dal questionario *Q-PluM Classes*⁵, diffuso prevalentemente online e attraverso contatti diretti con i dirigenti scolastici. I dati raccolti sono stati analizzati utilizzando il software SPSS. Sono state impiegate tecniche descrittive e inferenziali per esplorare gli atteggiamenti dei docenti nei confronti del plurilinguismo e i fattori correlati. Le analisi descrittive hanno sintetizzato i dati, fornendo una panoramica preliminare delle distribuzioni delle variabili e dei parametri statistici centrali (ad esempio, medie e deviazioni standard). Questi risultati hanno permesso di identificare tendenze iniziali e significative nei dati raccolti.

Per approfondire la lettura dei dati, sono state condotte analisi inferenziali volte a verificare differenze significative tra gruppi e relazioni tra variabili. In particolare, l'analisi della varianza è stata utilizzata per confrontare gli atteggiamenti verso il plurilinguismo in base ai diversi profili dei docenti, consentendo di individuare differenze statisticamente significative tra gruppi. Nei casi in cui i dati non rispettavano l'assunto di omogeneità delle varianze, sono stati impiegati test non parametrici. Il test di *Kruskal-Wallis* è stato applicato per confrontare differenze tra più gruppi, come il numero di lingue conosciute dai docenti, mentre il test di *Mann-Whitney* ha permesso di analizzare differenze tra due gruppi specifici, ad esempio tra docenti formati solo in Italia e docenti che hanno avuto la possibilità di accedere a formazione in mobilità.

La relazione tra familiarità con pratiche plurilingui e atteggiamenti positivi verso il plurilinguismo è stata valutata utilizzando la correlazione di Pearson. I coefficienti di correlazione rilevati sono stati interpretati secondo i seguenti criteri di riferimento proposti da Schober *et al.* (2018):

- 0,10-0,29: correlazione debole;
- 0,30-0,49: correlazione moderata;
- 0,50-0,74: correlazione forte;
- 0,75-1,00: correlazione molto forte.

Tutte le analisi sono state condotte adottando una soglia di significatività predefinita di $p\text{-value} < 0,05$, in modo da garantire che i risultati fossero affidabili e interpretabili (Field 2018; Pallant 2020).

Il questionario *Q-PluM Classes* è stato indirizzato a tutti i docenti, prevedendo percorsi differenziati in base alle risposte fornite e tenendo conto sia del grado scolastico in cui i docenti insegnano, sia della disciplina oggetto di insegnamento.

⁵ Il questionario *Q-PluM Classes* è consultabile a questo link: <https://forms.gle/yDjPvbEPsoXvhoBcA>. Per una descrizione dettagliata della procedura di somministrazione e della struttura del questionario, si rimanda ad Abdelsayed & Machetti 2023.

Un'intera sezione del questionario è dedicata a indagare gli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo, utilizzando una scala composta da 16 affermazioni (tab. 1), equamente suddivise tra affermazioni positive e negative (8 per ciascun gruppo). Ai docenti è stato chiesto di esprimere il loro grado di accordo o disaccordo rispetto a ciascuna affermazione su una scala Likert a 5 punti (1 = "Fortemente in disaccordo", 2 = "In disaccordo", 3 = "Né in disaccordo né in accordo", 4 = "In accordo", 5 = "Fortemente in accordo").

Tabella 1 – *Distribuzione delle affermazioni positive e negative nella scala attitudinale*

<i>Item (positivo)</i>	<i>Item (negativo)</i>
1p. Essere plurilingue aiuta ad avere maggiori capacità nel <i>multitasking</i> .	1n. Essere plurilingue è una fonte di distrazione.
2p. Essere plurilingue aiuta ad avere più opportunità lavorative.	2n. Chi è plurilingue ottiene risultati più bassi a scuola.
3p. Chi è plurilingue ha maggiori capacità di stringere rapporti di amicizia.	3n. Chi è plurilingue ha difficoltà a integrarsi nella società.
4p. Nel caso di uno studente con <i>background</i> migratorio, l'insegnamento della sua lingua di origine lo aiuta a imparare meglio le altre lingue.	4n. L'alternanza di più lingue nello stesso discorso è un segno di poca padronanza di quelle lingue.
5p. È compito del docente (quando ha gli strumenti linguistici per farlo) usare le lingue che parlano i suoi studenti, valorizzandole.	5n. Le diversità linguistiche e culturali rappresentano un limite che dovrebbe essere superato stabilendo un'identità comune.
6p. La gestione della diversità linguistica in una classe plurilingue garantisce dei vantaggi per tutta la classe.	6n. L'uso di più lingue in classe fa confondere gli studenti.
7p. Valorizzare le diverse lingue di tutti gli studenti rappresenta una risorsa per il successo formativo.	7n. La presenza di studenti con lingue diverse nella stessa classe rallenta il livello d'apprendimento di tutta la classe.
8p. È una buona pratica permettere agli studenti di ricorrere alle <i>home languages</i> (le lingue che parlano a casa).	8n. Con gli studenti con <i>background</i> migratorio bisogna parlare esclusivamente in italiano, così lo imparano meglio.

Le affermazioni negative sono state poi ricodificate – tramite il *reverse coding*⁶ – per garantire coerenza interpretativa dei dati. Successivamente, l'affidabilità interna del set di item è stata valutata attraverso il calcolo del coefficiente dell'Alfa di Cronbach (Taber 2018). Il risultato ottenuto indica una buona affidabilità interna ($\alpha > 0,80$),

⁶ Il *reverse coding* è una tecnica utilizzata quando un set di affermazioni include item negativi che devono essere interpretati in modo opposto rispetto agli item positivi. Senza questa ricodifica, le risposte a questi item potrebbero influenzare negativamente l'analisi, portando a una distorsione dei risultati complessivi. In pratica, i punteggi degli item negativi vengono invertiti: un punteggio basso (disaccordo) indica un atteggiamento favorevole, mentre un punteggio alto (accordo) riflette un atteggiamento sfavorevole.

confermando che gli item del questionario misurano in modo coerente il costrutto in esame, ossia gli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo.

4. Il campione degli informanti

Hanno risposto al questionario 1.234 docenti, provenienti da tutte le regioni italiane (tab. 2, fig. 1).

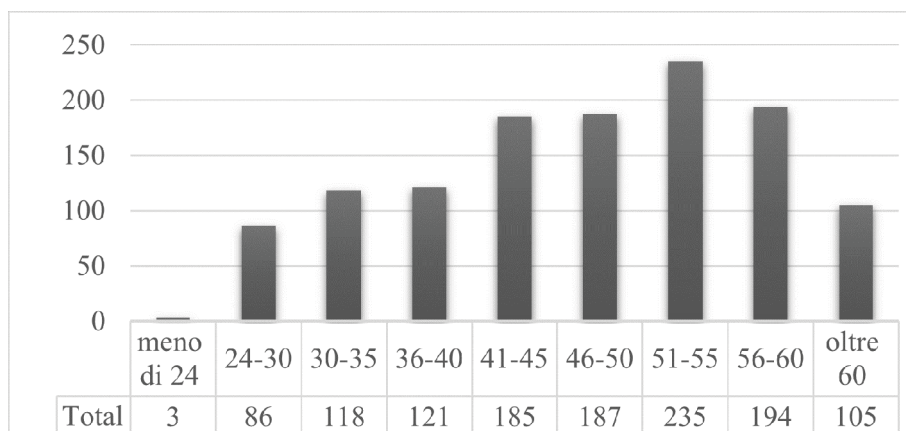
Tabella 2 – Distribuzione geografica dei partecipanti

<i>Regione</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Lombardia	295	23,91
Emilia-Romagna	169	13,70
Piemonte	161	13,05
Veneto	100	8,10
Sicilia	81	6,56
Toscana	79	6,40
Liguria	63	5,11
Friuli-Venezia Giulia	56	4,54
Lazio	56	4,54
Marche	30	2,43
Valle d'Aosta	27	2,19
Puglia	27	2,19
Sardegna	22	1,78
Umbria	16	1,30
Calabria	15	1,22
Molise	15	1,22
Campania	10	0,81
Abruzzo	6	0,49
Basilicata	4	0,32
Trentino-Alto Adige	1	0,08
Non specificato	1	0,08

Figura 1 – *Distribuzione geografica dei partecipanti*

La maggior parte dei partecipanti è costituita da docenti donne (85% del totale), seguite dal 14% di docenti uomini. L'1% ha scelto di non specificare il proprio genere. Questo dato è in linea con le statistiche del Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023), secondo cui le docenti costituiscono circa l'82% della popolazione docente in Italia. Inoltre, si registra una significativa partecipazione di docenti con età pari o superiore ai 40 anni (fig. 2).

Figura 2 – Distribuzione dell'età dei partecipanti



Inizialmente, il questionario era stato rivolto solo ai docenti delle scuole, ma durante la diffusione del sondaggio si è osservata una scarsa partecipazione degli insegnanti di lingua araba a livello scolastico⁷. Per questo motivo, si è deciso di estendere il questionario ai docenti universitari di lingua araba. Di conseguenza, tra i partecipanti vi sono 22 professori universitari di lingua araba, ma i loro dati non saranno inclusi nell'analisi presentata in questa sede. In questo contributo prendiamo in considerazione i dati forniti dai 1.212 docenti, che operano a livello scolastico, compresi nei seguenti profili (tab. 3).

Tabella 3 – Profili dei docenti partecipanti al “Q-PluM Classes”

Profilo	N	%
1) Docente di scuola primaria	273	22,53
2) Docente di materia umanistica	253	20,88
3) Docente di materia scientifica	222	18,32
4) Docente di lingua (escluso italiano)	209	17,24
5) Docente di italiano L1	107	8,83
6) Docente di italiano L2	87	7,18
7) Docente di scuola dell'infanzia	61	5,03
TOTALE	1.212	100

Il 94% dei docenti insegna in classi in cui sono presenti, in diversa percentuale, alunni con *background* migratorio (tab. 4).

⁷ La specifica menzione della lingua araba in diverse sezioni della ricerca è motivata dal fatto che uno degli obiettivi del progetto *PluM Classes* consiste nel mappare lo stato dell'insegnamento della lingua araba in Italia, oltre che nell'indagare la gestione delle classi plurilingui in generale, con un particolare focus sugli studenti con *background* arabofono.

Tabella 4 – *Presenza di studenti con background migratorio nelle classi*

<i>Consistenza</i>	<i>%</i>
meno del 5%	21,6
più del 30%	20,1
tra il 5% e il 10%	16,4
tutta la classe (100%)	12,8
tra il 15% e il 20%	6,9
tra il 25% e il 30%	6,4
tra il 10% e il 15%	6,2
tra il 20% e il 25%	4,5

Un primo dato rilevante riguarda il possesso di repertori plurilingui, con una media di cinque lingue dichiarate, indipendentemente dal livello di competenza. Tuttavia, un'analisi più approfondita della competenza linguistica (tab. 5), basata sulle autovalutazioni dei docenti su una scala Likert da 1 a 5 (dove 1 = “nessuna competenza” e 5 = “eccellente”), rivela che solo l'italiano, il dialetto italo-romanzo e l'inglese superano la soglia di competenza base ($M > 3$). Questo suggerisce una buona competenza in queste tre lingue, con una differenza statisticamente significativa a favore dell'italiano rispetto al dialetto locale ($t(1211) = 42,891, p < ,001$) e rispetto all'inglese ($t(1211) = 52,000, p < ,001$). Al contrario, altre lingue europee (francese, spagnolo, tedesco) si collocano al di sotto della soglia di competenza base ($M < 3$), mentre le cosiddette “lingue immigrate” (Vedovelli 2017) – tra cui russo, arabo, rumeno, albanese e cinese – mostrano livelli di competenza quasi inesistenti, con una media molto vicina a 1, valore questo che corrisponde a “nessuna competenza”.

Tabella 5 – *Competenza linguistica dei docenti*

<i>Lingua</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>
Italiano	1	5	4,80	0,464
Dialetto italo-romanzo	1	5	3,37	1,126
Inglese	1	5	3,35	0,965
Francese	1	5	2,43	1,213
Spagnolo	1	5	1,94	1,128
Tedesco	1	5	1,48	0,893
Russo	1	5	1,10	0,434
Arabo standard	1	4	1,07	0,287
Rumeno	1	5	1,06	0,346
Albanese	1	5	1,04	0,281
Cinese	1	5	1,04	0,270
Dialetto arabo	1	3	1,02	0,164

Osservando la distribuzione dei docenti di lingue diverse dall'italiano, si rileva una netta prevalenza dei docenti di inglese, seguiti da quelli di francese, spagnolo e te-

desco. L'insegnamento di altre lingue, in particolare delle HLs parlate dagli alunni con *background* migratorio, risulta pressoché assente (tab. 6).

Tabella 6 – *Le lingue insegnate nelle scuole*

<i>Lingue</i>	<i>N</i>
Inglese	188
Francese	51
Spagnolo	29
Tedesco	23
Altre lingue	6

Questo dato ha delle evidenti ricadute sulle lingue utilizzate in classe. Dalle risposte alla domanda “Oltre all’italiano, quanto spesso ti capita di usare altre lingue in classe?”, valutata su una scala Likert da 1 (“mai”) a 5 (“spesso”), emerge che i docenti di lingue straniere sono coloro che ricorrono con maggiore frequenza a lingue diverse dall’italiano, solitamente corrispondenti alla materia che insegnano. Seguono i docenti di italiano L2, che fanno un uso più frequente di altre lingue rispetto ai colleghi di altri profili. Al contrario, i docenti di italiano L1 e quelli delle scuole dell’infanzia utilizzano altre lingue solo occasionalmente. Questo utilizzo è ancora meno comune tra i docenti delle scuole primarie e tra coloro che insegnano materie umanistiche e scientifiche, dove l’impiego di lingue diverse dall’italiano risulta essere piuttosto raro (tab. 7).

Tabella 7 – *Media di utilizzo di lingue diverse dall’italiano in base al profilo dei docenti*

<i>Profilo</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>
Docente d’altra lingua	3,98	1,181
Docente d’italiano L2	3,25	1,174
Docente d’italiano L1	2,65	0,963
Docente di scuola dell’infanzia	2,64	1,304
Docente di scuola primaria	2,49	1,16
Docente di materia umanistica	2,34	1,092
Docente di materia scientifica	2,27	1,05

Quando i docenti ricorrono a lingue diverse dall’italiano, è chiaro che lo fanno principalmente ricorrendo alle lingue presenti nel proprio repertorio, come inglese, francese e spagnolo (tab. 8). È interessante notare che, in alcuni casi, i docenti cercano di utilizzare anche le HLs dei loro studenti, e in particolare l’arabo, nonostante non ne abbiano una conoscenza adeguata. Molti docenti hanno riferito di fare ricorso a strumenti digitali, come i traduttori automatici, per facilitare la comunicazione con gli studenti.

Tabella 8 – *Lingue utilizzate dai docenti oltre all’italiano*

<i>Lingua</i>	<i>N</i>
Inglese	833
Francese	317
Spagnolo	135
Tedesco	27
Arabo	23
Dialecto italo-romanzo	13
Latino	13
Russo	9
Rumeno	7
Cinese	5
Sardo	4
Greco antico	3
Albanese	3
Ucraino	2
Urdu	2
Portoghese	2
Altre lingue	8

I docenti riferiscono inoltre che i loro alunni utilizzano raramente lingue diverse dall’italiano in classe. Tuttavia, gli alunni con *background* migratorio ($M = 2,73$, $DS = 1,184$) tendono a farlo più frequentemente rispetto ai loro compagni italiani ($M = 2,09$, $DS = 1,150$). Come illustrato nella tabella 9, oltre all’italiano la lingua più utilizzata nelle classi è l’inglese⁸. Un dato di particolare rilievo, emerso dalle dichiarazioni dei docenti, riguarda la posizione dell’arabo, che si colloca al secondo posto dopo l’inglese, superando lingue di diffusione globale, come il francese e lo spagnolo, nonché lingue parlate da comunità migranti particolarmente numerose, quali l’albanese e il romeno. Questo dato testimonia il notevole grado di mantenimento dell’arabo tra le seconde generazioni arabofone e ne sottolinea il valore come risorsa linguistica strategica all’interno del contesto scolastico (Abdelsayed & Bellinzona 2024a, 2024b).

Tabella 9 – *Lingue utilizzate dagli studenti oltre all’italiano*

<i>Lingua</i>	<i>N</i>
Inglese	492
Arabo	262
Francese	166

⁸ È interessante notare che 55 docenti hanno riportato che i loro studenti utilizzano la propria prima lingua (L1) in classe, sebbene senza fornire ulteriori specificazioni.

<i>Lingua</i>	<i>N</i>
Spagnolo	97
Albanese	90
L1	55
Rumeno	41
Urdu	37
Cinese	26
Ucraino	21
Bengalese	20
Dialetto italoromanzo	19
Punjabi	18
Russo	14
Tedesco	12
Hindi	11
Wolof	10
Macedone	7
Portoghese	5
Altre lingue	24

Nonostante l'uso di lingue diverse dall'italiano risulti generalmente limitato, i docenti riferiscono che tali lingue vengono impiegate prevalentemente in situazioni informali. Le evidenze raccolte attraverso le osservazioni dei docenti (ad esempio: "Capita che parlino in arabo tra loro", "Usano la lingua madre, sottovoce", ecc.) indicano un uso spontaneo delle HLs da parte degli alunni, soprattutto nelle interazioni con pari che condividono lo stesso repertorio linguistico.

5. I risultati

5.1 *Quadro generale degli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo*

Per rispondere alla prima domanda di ricerca, è stata condotta un'analisi dei risultati emersi dalla scala attitudinale. L'analisi rivela una netta distinzione tra le affermazioni negative (n) e positive (p). Le affermazioni negative hanno registrato medie più basse, e le affermazioni positive hanno ottenuto medie più elevate, segnalando un prevalente accordo tra i docenti. La media generale si attesta su 3,89 (DS = 0,538), evidenziando un atteggiamento complessivamente positivo e favorevole verso il plurilinguismo (tab. 10).

Tabella 10 – *Risultati dell'analisi delle affermazioni positive e negative sulla scala attitudinale verso il plurilinguismo*

<i>Item</i>	<i>1 (%)</i>	<i>2 (%)</i>	<i>3 (%)</i>	<i>4 (%)</i>	<i>5 (%)</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>
1n.	63,5	23,4	9,9	2,1	1,0	1,54	0,834
3n.	56,7	24,0	13,2	4,4	1,7	1,70	0,971
2n.	54,3	23,8	17,5	3,5	0,9	1,73	0,932
6n.	44,1	31,9	16,9	5,3	1,8	1,89	0,986

Item	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Media	DS
5n.	50,0	20,9	16,1	6,9	6,1	1,98	1,220
4n.	32,5	30,2	26,2	8,0	3,1	2,19	1,071
7n.	27,4	28,9	29,2	11,1	3,5	2,34	1,097
8n.	17,5	30,0	35,0	12,8	4,7	2,57	1,065
4p.	6,0	16,8	38,0	23,3	15,8	3,26	1,098
3p.	6,2	13,0	40,2	20,1	20,5	3,36	1,128
8p.	4,8	14,9	34,5	25,8	20,0	3,41	1,108
5p.	6,5	11,6	28,2	29,1	24,6	3,54	1,168
6p.	1,4	5,2	25,9	34,5	33,0	3,92	0,958
1p.	2,1	5,0	20,7	34,5	37,8	4,01	0,985
7p.	0,6	2,4	12,8	30,4	53,8	4,34	0,834
2p.	0,7	0,7	8,3	29,5	60,6	4,49	0,742

Diverse affermazioni negative hanno registrato una media inferiore a 2 (“in disaccordo”), suggerendo una generale propensione dei docenti a respingere visioni critiche sul plurilinguismo. Ad esempio, l’idea che “essere plurilingue sia una fonte di distrazione” (Item: 1n) ha registrato una media di 1,54, con il 63,5% dei docenti che ha espresso un forte disaccordo. Simili risultati si osservano per l’affermazione “chi è plurilingue ha difficoltà a integrarsi nella società” (3n). In modo analogo, l’affermazione “chi è plurilingue ottiene risultati più bassi a scuola” (2n) ha ottenuto una media di 1,73, indicando che la maggior parte dei docenti (54,3%) non condivide questa visione.

Tuttavia, alcune affermazioni negative hanno registrato medie più elevate, rivelando una resistenza o un certo scetticismo verso il plurilinguismo in specifici ambiti. Ad esempio, l’affermazione che “l’alternanza di più lingue nello stesso discorso sia un segno di poca padronanza di quelle lingue” (4n) ha raggiunto una media di 2,19. In questo caso, 26,2% dei docenti si è mostrato dubbioso (“né in disaccordo né in accordo”), mentre oltre il 10% ha espresso accordo. Un dato simile emerge per l’affermazione “la presenza di studenti con lingue diverse nella stessa classe rallenta il livello d’apprendimento di tutta la classe” (7n). Anche l’idea che “con gli studenti con *background* migratorio bisogna parlare esclusivamente in italiano, così lo imparano meglio” mostra una tendenza analoga.

Le affermazioni positive, d’altra parte, confermano un atteggiamento favorevole verso il plurilinguismo. L’affermazione “valorizzare le diverse lingue di tutti gli studenti rappresenta una risorsa per il successo formativo” (7p) ha registrato una media alta, pari a 4,34 (DS = 0,834), con il 53,8% dei docenti che si è dichiarato fortemente d’accordo. Anche l’affermazione “essere plurilingue aiuta ad avere più opportunità lavorative” (2p) ha ottenuto una media molto alta di 4,49 (DS = 0,742), con il 60,6% dei docenti che ha espresso un elevato consenso.

Prima di passare a indagare i principali fattori che potrebbero aver influenzato gli atteggiamenti dei docenti, è utile esplorare alcune correlazioni emerse dallo studio. In particolare, è stata rilevata una correlazione tra il grado di familiarità con specifici ambiti disciplinari e la positività degli atteggiamenti verso il plurilinguismo. Ai docenti è stato chiesto di indicare, su una scala Likert da 1 a 5, quanta familiarità

avessero con una serie di tematiche specifiche. Abbiamo quindi esaminato la correlazione tra il grado di familiarità (calcolato in base alla media) che i docenti hanno in queste aree e il grado di positività dell'atteggiamento verso il plurilinguismo (dato dalla media complessiva di tutte le medie indicate per i diversi item all'interno della scala attitudinale, v. tab. 10). La tabella 11 riporta la media (M) e la deviazione standard (DS) del grado di familiarità nelle diverse aree tematiche, indicando, il numero di partecipanti (N), i coefficienti di correlazione di Pearson tra familiarità e atteggiamenti verso il plurilinguismo (r) e i relativi livelli di significatività statistica (p). I risultati evidenziano relazioni interessanti tra il grado di familiarità in queste aree e gli atteggiamenti, seppur con correlazioni generalmente deboli.

Tabella 11 – *Familiarità dei docenti con aree tematiche specifiche e correlazione con atteggiamenti positivi verso il plurilinguismo*

<i>Aree tematiche</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Didattica della disciplina	3,89	0,787	1.212	0,074	0,005
Inclusione e cittadinanza attiva	3,69	0,869	1.212	0,093	0,001
Educazione alla cittadinanza globale	3,53	0,912	1.212	0,098	0,000
Dialogo interculturale ed educazione alla pace	3,51	0,975	1.212	0,136	0,000
Valutazione e testing	3,22	0,979	1.212	0,051	0,038
Gestione delle classi plurilingui e multiculturali	3,19	0,960	1.212	0,150	0,000
Educazione linguistica	3,03	1,172	1.212	0,180	0,000
Pratica del <i>translanguaging</i>	2,20	1,092	1.212	0,112	0,000

La familiarità più alta si registra per “la didattica della disciplina”, ma la correlazione con gli atteggiamenti è molto debole. Una tendenza simile emerge per “l’inclusione e cittadinanza attiva” e “l’educazione alla cittadinanza globale”, dove la relazione è debole ma comunque significativa. Un risultato più rilevante si osserva per “il dialogo interculturale ed educazione alla pace”, che mostra una correlazione più marcata, pur rimanendo debole.

Un aspetto significativo emerso è che le aree tematiche meno familiari ai docenti risultano essere proprio quelle più rilevanti per l’educazione plurilingue: “la gestione delle classi plurilingui”, “l’educazione linguistica” e “la pratica del *translanguaging*”. Al tempo stesso, il grado di familiarità che i docenti hanno in questi ambiti presenta correlazioni relativamente più consistenti, seppur deboli, con gli atteggiamenti verso il plurilinguismo.

Un'altra correlazione significativa riguarda la frequenza delle pratiche plurilingui, come l'utilizzo di lingue diverse dall'italiano in classe, e la positività degli atteggiamenti verso il plurilinguismo (tab. 12).

Tabella 12 – *Correlazione tra frequenza delle pratiche plurilingui in classe e atteggiamenti positivi verso il plurilinguismo*

<i>Pratica plurilingue</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Utilizzo di più lingue in classe	2,75	1,276	1.212	0,274	0,000

I risultati mostrano che i docenti con atteggiamenti più favorevoli verso il plurilinguismo ricorrono con maggiore frequenza a pratiche plurilingui. La media di utilizzo di tali pratiche è pari a 2,75 su una scala da 1 (“mai”) a 5 (“spesso”), suggerendo un uso limitato, con una deviazione standard di 1,276 che riflette una certa variabilità tra i docenti. Sebbene il coefficiente di correlazione di Pearson ($r = 0,274$) rientri nella fascia di correlazione debole (0,10-0,29), si avvicina al limite superiore e risulta altamente significativo ($p = 0,000$).

5.2 *Quali fattori influenzano gli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo?*

In risposta alla seconda domanda di ricerca, l'analisi condotta attraverso test non parametrici (Kruskal-Wallis per il confronto tra più gruppi e il test U di Mann-Whitney per il confronto tra due gruppi specifici) ha evidenziato che le seguenti variabili (tutte con $p > 0,05$) non esercitano un impatto statisticamente significativo sugli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo. Di conseguenza, tali variabili non possono essere considerate rilevanti per spiegare le differenze negli atteggiamenti.

- a. Età
- b. Luogo di nascita
- c. Luogo di residenza e di lavoro
- d. Grado scolastico (in cui i docenti lavorano)
- e. Anni di esperienza lavorativa
- f. Presenza più o meno consistente di alunni con background migratorio

Un primo fattore che si configura come significativamente influente sugli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo è il “genere”. L'analisi condotta tramite il *Kruskal-Wallis test* ($H(2) = 8,683$, $p = 0,013$) ha rilevato differenze significative in termini statistici all'interno dei gruppi in base all'autodichiarazione di genere ('Donna', 'Uomo', 'Preferisco non rispondere'). Per approfondire le differenze tra i gruppi, è stato eseguito il *Mann-Whitney test* ($U = 70.181,500$, $p = 0,004$), dal quale è emerso che le docenti ($M = 3,92$, $DS = 0,531$) tendono a manifestare atteggiamenti più favorevoli in termini statisticamente significativi nei confronti del plurilinguismo rispetto ai loro colleghi maschi ($M = 3,78$, $DS = 0,572$). Non sono state invece riscontrate differenze statisticamente significative tra il gruppo che ha scelto di non dichiarare un'identità di genere specifica e gli altri due gruppi.

Un secondo fattore rilevante che incide sugli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo è il “luogo in cui è stato conseguito il titolo di studio”. Il risultato del *Kruskal-Wallis test* ($H(2) = 6,804$, $p = 0,033$) ha evidenziato una differenza statisticamente significativa tra i gruppi in base a tale fattore. Approfondendo con il *Mann-Whitney test* ($U = 10.522,000$, $p = 0,030$) si evidenzia che i docenti che hanno studiato all'estero ($M = 4,14$, $DS = 0,688$) mostrano atteggiamenti più favorevoli verso il plurilinguismo rispetto a coloro che hanno studiato esclusivamente in Italia ($M = 3,89$, $DS = 0,534$).

Un terzo fattore significativo è rappresentato dalla “ricchezza del repertorio linguistico”. Il *Kruskal-Wallis test* ($H(4) = 62,810, p = 0,000$) evidenzia una significativa differenza negli atteggiamenti in base al numero di lingue parlate. Il *Mann-Whitney test* mostra, ad esempio, che le differenze tra chi parla due lingue e chi padroneggia più di cinque lingue sono particolarmente significative ($U = 1176,000, p = 0,001$), confermando che i docenti con repertori linguistici più ricchi manifestano atteggiamenti nettamente più positivi (tabella 13). Questi risultati indicano chiaramente che una maggiore competenza linguistica è associata a un atteggiamento più favorevole verso il plurilinguismo.

Tabella 13 – *Mann-Whitney test sulle differenze negli atteggiamenti verso il plurilinguismo in base al numero di lingue parlate*

Confronto tra numero di lingue parlate	U	p
2 vs. 3	1.073,000	0,151
2 vs. 4	1.578,500	0,087
2 vs. 5	1.536,000	0,022
2 vs. più di 5	1.176,000	0,001
3 vs. 4	29.558,500	0,462
3 vs. 5	29.134,500	0,004
3 vs. più di 5	23.580,500	0,000
4 vs. 5	46.911,500	0,011
4 vs. più di 5	37.572,500	0,000
5 vs. più di 5	49.278,500	0,000

Un quarto fattore rilevante che emerge dall’indagine riguarda il “profilo del docente” in riferimento alla materia insegnata. Tale differenza è risultata statisticamente significativa dal *Kruskal-Wallis test* ($H(6) = 80,895, p = 0,000$). Sebbene i risultati completi del *Mann-Whitney test* non vengano riportati qui per ragioni di spazio, i dati mostrano che:

- i docenti di materie scientifiche tendano a esprimere atteggiamenti meno favorevoli verso il plurilinguismo rispetto ai loro colleghi;
- in una posizione intermedia si collochino i docenti di discipline umanistiche e della scuola primaria, che manifestano atteggiamenti più equilibrati ma comunque meno positivi;
- i docenti di lingue straniere, invece, si distinguano per avere atteggiamenti più favorevoli nei confronti del plurilinguismo.

Un quinto fattore cruciale che incide sugli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo è la “formazione”. I risultati indicano chiaramente che i docenti che hanno partecipato a percorsi formativi in ambiti specifici – come “competenze in lingua straniera”, “integrazione e cittadinanza globale”, e “coesione sociale” – tendano a manifestare atteggiamenti più positivi rispetto a coloro che non hanno avuto tali opportunità. L’analisi dei dati mette in luce una relazione tra la formazione in questi ambiti e gli atteggiamenti favorevoli verso il plurilinguismo. I risultati evidenziano

differenze statisticamente significative tra chi ha ricevuto formazione nelle seguenti aree e chi non ha avuto la stessa possibilità:

- a. Competenze in lingua straniera: il *Kruskal-Wallis test* ($H(1) = 15,902, p = 0,000$) e il *Mann-Whitney test* ($U = 121.359,000, p = 0,000$) indicano che i docenti che hanno ricevuto formazione in lingue straniere manifestano atteggiamenti nettamente più positivi verso il plurilinguismo rispetto a coloro che non hanno partecipato a questo tipo di formazione.
- b. Integrazione e cittadinanza globale: il *Kruskal-Wallis test* ($H(1) = 23,038, p = 0,000$) e il *Mann-Whitney test* ($U = 103.887,500, p = 0,000$) mostrano una correlazione significativa tra la formazione su competenze interculturali e cittadinanza globale e una visione più positiva del plurilinguismo.
- c. Coesione sociale: in questo caso, il *Kruskal-Wallis test* ($H(1) = 6,660, p = 0,010$) e il *Mann-Whitney test* ($U = 73.667,500, p = 0,010$) mostrano che anche la formazione sulla coesione sociale ha un impatto positivo sugli atteggiamenti verso il plurilinguismo.

6. *Discussione e riflessioni conclusive*

I risultati emersi da questo studio offrono un quadro complesso e sfaccettato degli atteggiamenti dei docenti italiani verso il plurilinguismo, aprendo importanti implicazioni per il futuro delle pratiche educative inclusive. Sebbene sia evidente una propensione generalmente positiva verso il plurilinguismo, emergono tuttavia delle resistenze specifiche in alcuni ambiti. Ciò riflette, da un lato, i progressi compiuti negli ultimi anni grazie a iniziative volte a promuovere approcci plurilingui e inclusivi; dall'altro lato, indicano che, sebbene i docenti riconoscano ampiamente i benefici del plurilinguismo, permangono preoccupazioni pratiche legate alla gestione concreta del plurilinguismo in classe.

Le valutazioni dei docenti su alcune affermazioni negative mettono in luce scetticismo rispetto a temi come la gestione dell'alternanza linguistica e l'uso esclusivo dell'italiano. Questi risultati indicano che, pur riconoscendo i benefici del plurilinguismo, una parte del corpo docente manifesta percezioni ambivalenti o resistenze persistenti. Tali evidenze sottolineano l'urgenza di interventi formativi mirati, capaci di affrontare questi aspetti e di rafforzare pratiche più consapevoli, indispensabili per promuovere una didattica realmente inclusiva ed efficace.

Uno degli aspetti più interessanti emersi dallo studio è l'ampio riconoscimento da parte dei docenti dei vantaggi cognitivi e sociali del plurilinguismo (García 2000; García & Wei 2014; Cummins 2017, 2021a, 2021b). Il forte consenso positivo registrato su affermazioni come il valore del plurilinguismo per il successo scolastico ($M = 4,34, DS = 0,834$) e le opportunità lavorative ($M = 4,49, DS = 0,742$) riflettono una consapevolezza diffusa tra i docenti. Questa consapevolezza conferma che i docenti non solo riconoscono i vantaggi del plurilinguismo a livello formativo, ma ne percepiscono anche il valore strumentale per le future prospettive professionali degli alunni (Okal 2014). Questo rispecchia il consenso crescente, a livello globale,

sull'importanza del plurilinguismo in un mondo sempre più interconnesso, dove le competenze in più lingue sono considerate un valore fondamentale per promuovere la mobilità e l'inclusione sociale (Pietrzyk-Kowalec 2023). Il plurilinguismo non solo favorisce lo sviluppo di un'identità globale, ma rafforza anche la cittadinanza attiva, preparando gli studenti a un mercato del lavoro in cui le competenze interculturali e linguistiche sono ormai indispensabili (Kroll & Dussias 2017; Vynarchyk 2020). Tuttavia, il divario tra la consapevolezza teorica dei benefici e l'implementazione pratica del plurilinguismo nelle scuole riflette una sfida che richiede soluzioni educative specifiche (Pohlmann-Rother *et al.* 2021; Cenoz & Gorter 2021).

Una delle principali criticità emerse dallo studio riguarda la gestione pratica delle classi plurilingui, evidenziando una mancanza di risorse e di supporto formativo adeguato per i docenti. Questa carenza limita la possibilità di adottare approcci efficaci all'educazione plurilingue. In particolare, l'uso delle HLs degli alunni è spesso percepito come una potenziale barriera all'apprendimento della lingua della scolarizzazione, evidenziando una sfida ancora irrisolta in termini di implementazione concreta nelle aule (Daelman *et al.* 2024). Questa resistenza sembra riflettere la persistenza di concezioni monolingui tra alcuni docenti, i quali, nonostante i progressi teorici sul plurilinguismo, continuano a vedere la gestione delle classi linguisticamente eterogenee come una sfida che suscita preoccupazioni (Ticheloven *et al.* 2019). In assenza di un adeguato supporto istituzionale, è comprensibile che alcuni docenti possano percepire il plurilinguismo come un ostacolo piuttosto che una risorsa (Faneca *et al.* 2016).

Le evidenze raccolte in questo studio dimostrano come le variabili demografiche e professionali non siano predittori significativi degli atteggiamenti verso il plurilinguismo. In particolare, fattori come l'età, il luogo di nascita o di residenza, la sede di lavoro, il grado scolastico di insegnamento, o gli anni di esperienza lavorativa non si sono rivelati influenti rispetto a elementi determinanti quali la formazione specifica e il supporto istituzionale (Pohlmann-Rother *et al.* 2021). Analogamente, la semplice presenza di studenti con *background* migratorio in classe non ha mostrato di influenzare in modo determinante gli atteggiamenti degli insegnanti (Gorter & Arocena 2020).

La formazione specifica sul plurilinguismo si conferma uno dei fattori più influenti nel promuovere atteggiamenti positivi e migliorare la qualità dell'insegnamento nelle classi plurilingui (Duarte & Günther-van der Meij 2018; Kirsch *et al.* 2020). Sebbene i risultati dello studio mostrino correlazioni deboli tra familiarità con aree tematiche come la gestione delle classi plurilingui, l'educazione linguistica e le pratiche plurilingui, tali relazioni sono statisticamente significative e rappresentano tendenze rilevanti nei contesti educativi. Questo dato suggerisce che altri fattori, come il contesto professionale, l'esperienza diretta e il supporto istituzionale, possano avere un impatto rilevante nel modellare atteggiamenti più favorevoli. In sistemi educativi complessi, dove molte variabili interagiscono tra loro, anche correlazioni modeste assumono rilevanza se combinate con altri fattori significativi. Ciò giustifica la necessità di interventi formativi mirati, capaci di colmare lacune

conoscitive e di aumentare l'efficacia delle pratiche plurilingui. Approcci sistemici che integrino queste azioni nella formazione continua dei docenti non solo incrementerebbero la comprensione delle pratiche plurilingui, ma contribuirebbero anche a promuovere atteggiamenti più inclusivi e una gestione più efficace delle classi linguisticamente eterogenee.

Le osservazioni sulle pratiche plurilingui evidenziano che il loro utilizzo è ancora limitato ($M = 2,75$). Tuttavia, la correlazione positiva, seppur modesta, tra la frequenza di utilizzo di lingue diverse dall'italiano e gli atteggiamenti verso il plurilinguismo ($r = 0,274, p < 0,001$) suggerisce che interventi volti a incentivare tali pratiche possano avere un impatto tangibile, migliorando l'inclusività educativa. Una formazione adeguata consentirebbe ai docenti di affrontare con maggiore efficacia la diversità linguistica, trasformandola da ostacolo a risorsa.

In linea con precedenti ricerche che sottolineano l'importanza del supporto istituzionale e di una formazione adeguata nel fronteggiare queste sfide e nel favorire una didattica realmente inclusiva e accessibile (Csillik 2022, *inter alia*), anche i risultati di questo studio confermano con forza il ruolo chiave della formazione nel plasmare atteggiamenti positivi verso il plurilinguismo. In particolare, la formazione linguistica, in più lingue, si rivela cruciale nel favorire una disposizione positiva verso il plurilinguismo tra i docenti ($H(1) = 15,902, p < 0,001$). Tale formazione contribuisce allo sviluppo di competenze plurilingui essenziali per una gestione più efficace delle risorse linguistiche presenti in classe, promuovendone il riconoscimento e l'inclusione in quanto capitale sociale da tutelare e potenziare. I dati relativi ai repertori linguistici dei docenti indicano, inoltre, che chi possiede un repertorio linguistico più ricco manifesta atteggiamenti statisticamente più favorevoli verso il plurilinguismo ($H(4) = 62,810, p < 0,001$). Questi risultati sottolineano l'importanza di promuovere l'apprendimento di più lingue e di implementare programmi formativi mirati che valorizzino il plurilinguismo come una risorsa strategica per il sistema educativo.

In tale prospettiva, il presente studio evidenzia la necessità di investire in programmi di formazione iniziale e in servizio, nonché in politiche scolastiche mirate, che favoriscano l'integrazione delle HLs nelle pratiche didattiche, riducendo le barriere percepite e promuovendo un'educazione plurilingue inclusiva. Contestualmente, si rende necessario destinare risorse specifiche per lo sviluppo di strumenti educativi e supporti operativi volti alla gestione didattica delle classi plurilingui, al fine di costruire un ambiente scolastico che riconosca la ricchezza delle risorse linguistiche degli studenti come risorsa educativa.

È altresì importante che i percorsi di formazione integrino una riflessione sulle variabili di genere, alla luce delle evidenze empiriche emerse dal presente studio, secondo cui i docenti che si identificano nel genere maschile tendono, in media, a manifestare atteggiamenti meno favorevoli nei confronti del plurilinguismo rispetto alle loro colleghe. Questo dato è in linea con quanto emerso da altri studi transnazionali: l'indagine condotta da Dockrell *et al.* (2022) su 2.792 insegnanti in 11 paesi europei ha infatti rilevato che le insegnanti esprimono generalmente at-

teggiamenti più positivi nei confronti del plurilinguismo, indipendentemente dal contesto nazionale di appartenenza. Tuttavia, è essenziale sottolineare che tale risultato rappresenta solo un primo livello di analisi; è quindi necessario indagare come la combinazione di ulteriori variabili individuali, istituzionali o esperienziali possa concorrere a determinare, modulare e influenzare le percezioni e gli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo.

Inoltre, l'esperienza di studio all'estero è emersa come un fattore determinante per promuovere un atteggiamento più favorevole nei confronti del plurilinguismo. Di conseguenza, incentivare programmi di scambio internazionale costituisce una strategia efficace per sviluppare competenze interculturali necessarie per affrontare le sfide delle classi plurilingui. La formazione, infine, dovrebbe essere calibrata sulle specificità delle discipline insegnate, con un'attenzione particolare allo sviluppo di competenze plurilingui, soprattutto tra i docenti di materie scientifiche, che mostrano generalmente atteggiamenti meno favorevoli verso plurilinguismo. Questo evidenzia la necessità di personalizzare i percorsi formativi per rispondere alle esigenze delle diverse aree disciplinari. Adottare un approccio interdisciplinare che valorizzi il plurilinguismo come una risorsa trasversale, applicabile a tutte le materie, può favorirne l'integrazione nelle pratiche didattiche quotidiane.

È utile riflettere, infine, su come variabili quali l'"età", "gli anni di esperienza lavorativa" e "la presenza, più o meno consistente, di alunni con *background* migratorio" non si sono rivelate, di per sé, significativamente influenti sugli atteggiamenti dei docenti, a differenza di altre variabili, e in particolare quelle connesse al percorso formativo e alle esperienze internazionali. Questo dato suggerisce, a nostro parere, che gli atteggiamenti negativi possano risultare spesso il riflesso di credenze stereotipate e socialmente radicate, le quali potrebbero essere efficacemente contrastate attraverso l'implementazione di programmi formativi specificamente orientati allo sviluppo di competenze plurilingui e interculturali, contribuendo così alla decostruzione di tali stereotipi.

I dati presentati in questo contributo delineano una panoramica approfondita, sebbene non esaustiva, degli atteggiamenti dei docenti nei confronti del plurilinguismo, offrendo riflessioni e spunti utili per orientare in modo più mirato gli interventi educativi e le politiche scolastiche. Si ritiene tuttavia necessario condurre ulteriori indagini multifattoriali volte ad analizzare come specifiche combinazioni di variabili influenzino atteggiamenti e pratiche, al fine di individuare strategie formative ancora più efficaci e promuovere un'educazione realmente plurilingue e inclusiva.

Bibliografia

Abdelsayed, Ibraam & Bellinzona, Martina. 2024a. Family Language Policies for Maintaining Arabic as a Home Language in Italy: The AHLI Project. *Annali di Ca' Foscari. Serie orientale* 60. 5-40. <http://doi.org/10.30687/AnnOr/2385-3042/2024/01/001>.

- Abdelsayed, Ibraam & Bellinzona, Martina. 2024b. Language Attitudes among Second-Generation Arabic Speakers in Italy. *Languages* 9(8). 262. <https://doi.org/10.3390/languages9080262>.
- Abdelsayed, Ibraam & Machetti, Sabrina. 2023. "The "PluM Classes": A Nationwide Project on Inclusive Plurilingual Education in Italy". *MOSAIC. The Journal for Language Teachers* 14(1). 21-36. <https://doi.org/10.69117/MOSAIC.14.1.23.003>.
- Allport, Gordon W. 1935. Attitudes. In Murchison, Carl (ed.), *Handbook of Social Psychology*, 133-175. Worcester: Clark University Press.
- Carbonara, Valentina. 2021. Bilinguismo in classe e formazione in servizio: analisi delle attitudini di docenti della scuola del primo ciclo. *SILTA* 20(3). 718-741.
- Cenoz, Jasone & Leonet, Oihana & Gorter, Durk. 2021. Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(8). 2759-2773. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1961675>.
- Council of Europe. 2016. *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*.
- Council of Europe. 2019. *Council Recommendation of 22 May 2019 on a Comprehensive Approach to the Teaching and Learning of Languages*.
- Council of Europe. 2022. *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to Member States on the Importance of Plurilingual and Intercultural Education for Democratic Culture*.
- Csillik, Éva. 2022. Intercultural Challenges of Teaching in Multilingual/Multicultural Classrooms. In Management Association, Information Resources (ed.). *Research Anthology on Bilingual and Multilingual Education*, 481-499. Hershey, Pennsylvania: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3690-5.ch025>.
- Cummins, Jim. 2017. Multilingualism in Classroom Instruction: "I think it's helping my brain grow". *Scottish Language Review* 33. 5-18.
- Cummins, Jim. 2021a. Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim. 2021b. Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni. In Favilla, Maria Elena & Machetti, Sabrina (a cura di). *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, 291-307. Milano: Officinaventuno (=Studi AItLA 13).
- Daelman, Julie & Van Lierde, Kristiane & Bettens, Kim & Nys, Jana & D'haeseleer, Evelien. 2024. Attitudes of Teachers toward Multilingualism, Heritage Language Maintenance, and Second Language Learning at School. *Folia Phoniatr Logop* 76(1). 39-57. <https://doi.org/10.1159/000531105>.
- Dockrell, Julie & Papadopoulos, Timothy C. & Mifsud, Charles Lorna & Bourke, L. & Vilageliu, O. & Bešić, Edvina & Seifert, Susanne & Gasteiger-Klicpera, Barbara & Ralli, Asimina & Dimakos, Ioannis & Karpava, Sviatlana & Martins, Margarida & Sousa, Otilia & Castro, São Luís & Knudsen, Hanne B. Søndergaard & Donau, P. & Haznedar, Belma & Mikulajová, Marina & Gerdzhikova, N. 2022. Teaching and learning in a multilingual Europe: Findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education* 37(2). 293-320. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z>.

- Dragojevic, Marko. 2017. Language attitudes. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.437>.
- Duarte, Joana & Günther-van der Meij, Mirjam. 2018. A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 5(2). 24-43. <https://doi.org/10.21283/2376905X.9.153>.
- Faneca, Rosa Maria & Araújo e Sá, Maria Helena & Melo-Pfeifer, Sílvia. 2016. Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication* 16(1). 44-68. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751>.
- Field, Andy. 2018. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. 5th Edition. Newbury Park: Sage.
- García, Ofelia. 2000. Bilingual education is beneficial. In Williams, Mary E. (ed.). *Education. Opposing Viewpoints*. 126-129. San Diego: Greenhaven Press.
- García, Ofelia & Wei, Li. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Garrett, Peter. 2010. *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844713>.
- Gorter, Durk, & Arocena, Eli. 2020. Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System* 92(102272). <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>.
- Haukås, Åsta. 2015. Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13(1). 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>.
- Kirsch, Claudine & Aleksić, Gabrijela & Mortini, Simone & Andersen, Katja. 2020. Developing multilingual practices in early childhood education through professional development in Luxembourg. *International Multilingual Research Journal* 14(4). 319-337. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1730023>.
- Knudsen, Hanne B. Søndergaard & Donau, Pernille S. & Mifsud, Charles L. & Papadopoulos, Timothy C. & Dockrell, Julie E. 2020. Multilingual Classrooms—Danish Teachers' Practices, Beliefs and Attitudes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5). 767-782. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754903>.
- Kroll, Judith F & Dussias, Paola E. 2017. The Benefits of Multilingualism to the Personal and Professional Development of Residents of The US. *Foreign Lang Ann* 50(2). 248-259. <https://doi.org/10.1111/flan.12271>.
- MIM, Ministero dell'Istruzione e del Merito. 2022. *Orientamenti interculturali*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6891182/Documento-Orientamenti-interculturali2022.pdf/d6d7e7bb-a3dd-3f99-48fe-75850bb3d2d9?version=1.0&t=1648725704586>.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 2015. *Diversi da chi? A cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>.

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 2018. *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. A cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.

Okal, Benard Odoyo. 2014. Benefits of Multilingualism in Education. *Universal Journal of Educational Research* 2, 223-229. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020304>.

Pallant, Julie. 2020. *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. 7th Edition. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>.

Pietrzyk-Kowalec, Paulina. 2023. Multilingualism and the Job Market in the European Union: A Comprehensive Analysis. *Proceedings of The World Conference on Education and Teaching* 2(1). 1-8. <https://doi.org/10.33422/etconf.v2i1.71>.

Pohlmann-Rother, Sanna & Lange, Sarah Désirée & Zapfe, Laura & Then, Daniel. 2021. Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism through teacher training and professional practice. *Language and Education* 37(2). 212-228. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.2001494>.

Polinsky, Maria. 2015. Heritage Languages and their Speakers: State of the Field, Challenges, Perspectives for Future Work, and Methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachwissenschaft* 26. 7-27.

Scaglione, Stefania. 2016. Pensare plurale. La classe come laboratorio per la sperimentazione di nuove politiche linguistiche in ambito educativo. In De Marco, Anna (a cura di). *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti* 275-284. Perugia: Guerra.

Schober, Patrick MD & Boer, Christa & Schwarte Lothar A. 2018. Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesth Analg*. 126(5). 1763-1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>.

Sordella, Silvia. 2019. Se il plurilinguismo entra in classe dalla porta principale. Una proposta metodologica. *EL.LE* 8(3). 525-550. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/002>.

Taber, Keith S. 2018. The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education* 48. 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>.

Ticheloven, Anouk & Blom, Elma & Leseman, Paul & McMonagle, Sarah. 2019. Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism* 18(3). 491-514. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1686002>.

Vedovelli, Massimo. 2017. Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano. In Vedovelli, Massimo (a cura di). *L'italiano dei nuovi italiani*, 27-48. Roma: Aracne.

Vynarchyk, Mariya. 2020. The problem of developing multilingualism skills in the European educational context. *International Scientific Journal of Universities and Leadership* (9). 109-117. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2020-9-1-109-117>.

Vantaggi e svantaggi pedagogici del plurilinguismo di classe. Il punto di vista degli insegnanti in formazione del progetto *Italiano L2 a scuola*

Abstract

This paper examines evaluative attitudes towards class plurilingualism in 27 university students teaching Italian as a second language for the first time to newly arrived school pupils in Turin, as part of the *Italiano L2 a scuola* project. During the period the classes took place, teaching students were invited to keep a diary in which to note emotional and pedagogical difficulties experienced during teaching. Through a *Grounded Theory Analysis*, attention was paid to the reflections and operational ideas teaching students had about the use of pupils' mother tongue in the classroom. An ambivalent attitude emerged, with the use of pupils' mother tongue being considered an advantage or disadvantage depending on the pedagogical aim of the lesson.

1. Introduzione

Il plurilinguismo e la sua integrazione nelle prassi dell'educazione (linguistica) sono temi che hanno acquisito una certa preminenza nello spazio epistemologico della più recente glottodidattica. In Europa, tracce di proposte di un'educazione plurilingue sono rinvenibili sino dagli anni settanta del secolo scorso⁴, ma è nell'ultimo ventennio che si sono sviluppate linee di intervento politico e di ricerca scientifica volte a favorire la promozione del plurilinguismo come valore sociale, con chiare spinte pedagogiche verso un'educazione plurilingue (Beacco & Byram 2007); sono nati, da questi sforzi, strumenti operativi come il *CEFR Companion volume* (2020), il *Portfolio linguistico* (Schneider & Lenz 2008) e il *CARAP* (Candelier *et al.* 2012), risorse di ampia diffusione che hanno influenzato gli estensori dei documenti di programmazione scolastica e di riforma dei curricula, che in Italia come altrove hanno dimostrato di voler dare attenzione alla dimensione plurilingue dell'educazione (cfr. MIUR 2012; 2022).

¹ Università degli Studi di Torino.

² Università degli Studi di Torino.

³ Università degli Studi di Torino.

⁴ Le prime riflessioni sull'Intercomprensione come strategia glottodidattica sono rinvenibili, per esempio, in Dabène (1975); nello stesso anno, la pubblicazione da parte del GISCEL delle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* ponevano l'accento sulla necessità di mobilitare e coinvolgere nella didattica il "retroterra linguistico e culturale" (De Mauro 2007: 57) di ogni allievo.

Tuttavia, numerose ricerche mostrano che questi sforzi istituzionali e accademici riescono con fatica a incidere sulle pratiche degli insegnanti. Se, da un lato, gli atteggiamenti espliciti dei docenti verso il plurilinguismo sono generalmente positivi e inclusivi (Sordella 2015, Portoles & Martì 2020, Andorno *et al.* 2023), dall'altro lato gli insegnanti mostrano sovente di abbracciare ancora una didattica incentrata sul monolinguismo e denunciano di non sapere come attuare una didattica plurilingue (cfr. Burner & Carlsen 2023; Auger 2022). I motivi di tali difficoltà sono da ricercare nell'interazione di vari fattori, fra cui la carenza dei percorsi di formazione, l'eredità di prassi pedagogiche monolingui e i convincimenti degli insegnanti.

Il presente contributo, in accordo con una prospettiva epistemologica che stia "molto vicina all'esperienza" (Dei 2018) dei docenti, prende in esame gli atteggiamenti valutativi del plurilinguismo di classe di 27 studenti universitari o neolaureati (d'ora in poi chiamati "borsisti") che si cimentano, per la prima volta, con la didattica dell'italiano L2 grazie a una borsa di studio che finanzia la loro partecipazione al progetto *Italiano L2 a scuola* (Della Putta & Sordella 2022); il progetto risponde all'esigenza di integrazione linguistica e sociale degli alunni Neoarrivati in Italia (NAI) delle scuole di Torino perseguendo due obiettivi: 1) insegnare l'italiano a studenti NAI di età compresa fra gli 8 e i 14 anni attuando laboratori inseriti nella cornice pedagogica del *Task Based Language Teaching*; 2) formare i borsisti a tale metodologia e al lavoro con un pubblico complesso come quello degli allievi NAI. Durante il percorso formativo – contestuale all'attività didattica –, i 27 borsisti sono invitati a redigere un diario su cui appuntare difficoltà emotive e pedagogiche esperite durante l'insegnamento. In questi diari – scritture in un qualche modo private, nate da una immediata riflessione esperienziale – abbiamo cercato traccia, seguendo la metodologia di analisi della *Grounded Theory* (Glaser & Strauss 2009), di appunti, riflessioni e proposte operative riguardanti la presenza e l'uso in classe delle LM degli studenti NAI. Una categorizzazione in macro e micro nodi semantici degli estratti testuali così ricavati permette di restituire un quadro piuttosto chiaro di quali sono i giudizi valutativi sottostanti al plurilinguismo di classe e di quali sono le loro motivazioni. Dopo una breve presentazione delle coordinate didattiche di *Italiano L2 a scuola* (§ 2) e dei percorsi formativi dei borsisti (§ 3), mostreremo la metodologia di ricerca adottata (§ 4) e i dati emersi (§ 5). Nel § 6 tireremo le conclusioni del lavoro e mostreremo l'utilità di questi dati per la formazione dei docenti di lingue straniere.

2. *Il progetto Italiano L2 a scuola*

Dei 914.860 studenti con cittadinanza non italiana iscritti nell'anno scolastico 2022-2023⁵, coloro che 'frequentano per la prima volta una scuola italiana'

⁵ Fonte: Ministero dell'istruzione e del merito – Ufficio di Statistica. Dati aggiornati al 31/08/2023.

sono il 3,9%. Si tratta di allievi provenienti dall'estero e inseriti in classe nel corso dell'anno scolastico, identificati come NAI dalle Linee Guida dell'allora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR 2014: 5, 17).

Nonostante il dato numerico – certamente esiguo –, ciò che pone in primo piano questa tipologia di studenti è l'urgenza dei bisogni formativi di cui sono portatori: le difficoltà linguistiche ostacolano la socializzazione con i pari e i docenti faticano a costruire, con loro, un'adeguata relazione d'aiuto. Ferrari, commentando un report sull'integrazione degli alunni con *background* migratorio redatto dall'Unione Europea (2013), scrive:

il documento [...] rispecchia la realtà variegata e disomogenea del panorama italiano, dove svariati enti, associazioni o cooperative sostengono le scuole nei progetti di integrazione, insegnamento dell'italiano L2 o educazione interculturale. Il ruolo di istituzioni esterne alla scuola nell'implementazione di progetti per l'inclusione porta, a livello nazionale, a forti disparità locali: vi sono realtà in cui si registrano attenzioni e progetti con una certa solidità e aree in cui non sono presenti collaborazioni esterne continuative ed efficaci (Ferrari 2020: 516).

Appartiene a questo insieme di iniziative periscolastiche il progetto *Italiano L2 a scuola*, nato nel 2013 da una visione comune del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino e del Servizio Inclusione Scolastica del Comune della stessa città. L'idea di fondo era di coniugare il percorso formativo degli studenti universitari – i “borsisti”, cfr. *supra* – con i bisogni educativi delle scuole cittadine rispetto al primo inserimento in classe degli alunni NAI: vengono selezionati ogni anno 27 borsisti che seguono un percorso formativo *ad hoc* e che insegnano attivamente l'italiano L2 agli studenti NAI, mettendo in atto una didattica a natura laboratoriale attenta alle dimensioni motivazionali e psicologiche degli allievi.

Italiano L2 a scuola contribuisce all'inserimento scolastico degli studenti NAI lavorando attorno allo sviluppo di competenze BICS – *Basic Interpersonal Communication Skills* (Cummins 1979) – che mettano gli apprendenti nella condizione di poter iniziare a usare l'italiano nell'interazione informale. Per perseguire questi scopi, ai borsisti vengono assegnati due gruppi di massimo 10 studenti NAI ciascuno, con cui lavorano bisettimanalmente per circa sette mesi; ogni gruppo segue cinquanta ore di lezione che si svolgono parallelamente all'attività didattica ordinaria: il progetto, che non prevede una valutazione in uscita, ha dunque natura di immersione con supporto linguistico sistematico (Christensen & Stanat 2007), il modello integrativo che ha ricadute di apprendimento e integrazione scolastica migliori.

3. La formazione dei borsisti

L'approccio alla formazione dei borsisti scelto dal progetto è di tipo riflessivo e si pone l'intento di sviluppare una competenza pedagogica critica, flessibile e autoanalitica (Colombo & Varani 2008; Richards 2008; Borg 2018). Il percor-

so formativo è dedicato all'insegnamento di natura comunicativa e umanistico-affettiva dell'italiano L2, e in particolar modo alla metodologia *task based* (Ellis 2009) e non direttamente alla didattica plurilingue; tuttavia, i borsisti sono generalmente sensibili al valore quantomeno sociale del plurilinguismo avendo affrontato, nella maggior parte dei casi, tale tema durante il loro percorso universitario⁶. Inoltre, l'orientamento generale del progetto, discusso esplicitamente con i borsisti, è quello di dare spazio, nei laboratori, all'uso delle lingue di casa degli studenti NAI. I borsisti sono posti nella condizione di sperimentare creativamente le proprie scelte glottodidattiche, passandole al vaglio grazie al sostegno delle coordinatrici⁷ che, nel corso del progetto, supervisionano i laboratori e propongono una serie di incontri formativi corali. Il quadro teorico a cui abbiamo fatto riferimento è quello socioculturale vygotskiano, declinato *ad hoc* per i docenti di lingua (cfr. Johnson & Golombek 2020). Uno degli strumenti formativi usati dalle coordinatrici e dai borsisti sono i diari di bordo, ovvero report esperienziali la cui redazione settimanale è obbligatoria. I diari sono costituiti da una serie di entrate in cui si chiede di riportare 1) quanto è stato fatto in classe; 2) le scelte che hanno spinto a proporre quel tipo di attività; 3) l'efficacia dell'attività proposta, sia in termini linguistici sia in termini di gestione della classe; 4) le emozioni provate durante le lezioni (Della Putta & Sordella 2022b). In tabella 1 riportiamo la struttura dei diari di bordo:

Tabella 1 – *Struttura dei diari di bordo proposti ai borsisti*

1.	Descrivere come si svolge o procede il task
2.	Descrivere gli aspetti di interlingua che sono stati annotati durante lo svolgimento del task;
3.	Descrivere gli interventi di <i>Focus on form</i> fatti durante lo svolgimento del task, se e come gli alunni hanno colto e applicato le indicazioni del docente; descrivere le attività di "focus on forms":
a.	Perché ho scelto di focalizzare quella/e forma/e linguistica/e?
b.	In che modo ho condotto l'attività?
c.	Quali reazioni da parte degli allievi ho notato? difficoltà, intuizioni, progressi...
4.	Riflettere sull'efficacia e i risultati della lezione: fare una valutazione su punti di forza e criticità della propria lezione
5.	Riflettere su come ci si è sentiti in classe (soddisfazione, appagamento, sicurezza, frustrazione, incertezza ecc...)
6.	Eventuali aspetti da affrontare con i coordinatori

La presente ricerca è dunque basata sugli appunti, sulle riflessioni e sulle proposte operative riguardanti la presenza e l'uso del repertorio linguistico degli studenti NAI così per come sono stati descritti spontaneamente dai borsisti nella redazione dei propri diari di bordo. Gli appunti presi dai docenti sulla loro attività sono uno strumento molto utile per avere una visione diretta e spontanea delle emozioni e delle convinzioni che caratterizzano e guidano l'at-

⁶ Possono partecipare alla selezione per la borsa di studio solo studenti o neolaureati in discipline linguistico-letterarie, con a curriculum studiorum almeno un esame di glottodidattica o linguistica.

⁷ Claudia Canuto e Ilaria Ciavattini, co-autrici di questo contributo.

tività didattica (cfr. McDonough & McDonough 1997: 121 e segg.; Daloiso & Ghirarduzzi 2022). Vari studi (cfr. per esempio, Jarvis 1992; Jeffrey 2004) mettono in luce che la disamina di tali scritti può far emergere le motivazioni cognitive, emotive e formative che sottostanno a una determinata prassi didattica. Tramite l'analisi dei diari di bordo, questo studio intende dunque riflettere sulla valutazione dei vantaggi e degli svantaggi dell'uso delle LM degli studenti NAI durante le attività di classe, e intende rispondere a queste due domande di ricerca: 1) gli atteggiamenti dei borsisti verso il plurilinguismo di classe sono tendenzialmente positivi o negativi? 2) I commenti positivi a quali momenti pedagogici e/o situazioni emotive fanno riferimento? I commenti negativi a quali momenti pedagogici e/o situazioni emotive fanno riferimento?

4. Metodologia

Dall'esperienza pluriennale della lettura dei diari compilati e dei colloqui con i borsisti, le coordinatrici del progetto, negli anni, hanno visto emergere posizioni altalenanti nei confronti dell'attivazione del repertorio plurilingue in classe. Sono stati così informalmente registrati giudizi sia positivi sia negativi sull'uso delle LM degli studenti NAI che, sovente, confliggevano fra loro e sembravano variare a seconda del contesto pedagogico o del momento della lezione a cui i borsisti li legavano. Queste prime considerazioni ci hanno spinto a impostare un'iniziale analisi di 54 diari compilati nell'a.a 2022/2023 lungo i 7 mesi di lavoro dei borsisti cercando al loro interno due macro categorie: atteggiamento positivo e atteggiamento negativo nei confronti del plurilinguismo di classe. Gli stralci testuali così individuati sono stati poi ulteriormente scrutinati, grazie all'uso del programma *Nvivo*, per individuare nodi e sottonodi semantici ricorrenti nelle due macro categorie.

Per categorizzare gli elementi ricorrenti abbiamo seguito la metodologia di analisi della *Grounded Theory* (Glaser & Strauss 2009), che consiste in “un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare, sistematicamente, una teoria fondata sui dati” (Glaser & Strauss 2009: 22). Tramite questa metodologia, dunque, si può studiare un fenomeno che ha una spinta generativa dal basso, costruendo così generalizzazioni a partire dalla raccolta di dati qualitativi: essa è infatti sovente proposta come “la soluzione metodologicamente più idonea a mettere ordine in grandi quantità di informazioni, identificando temi ricorrenti e relazioni fra essi” (De Gregorio & Lattanzi 2011: 14).

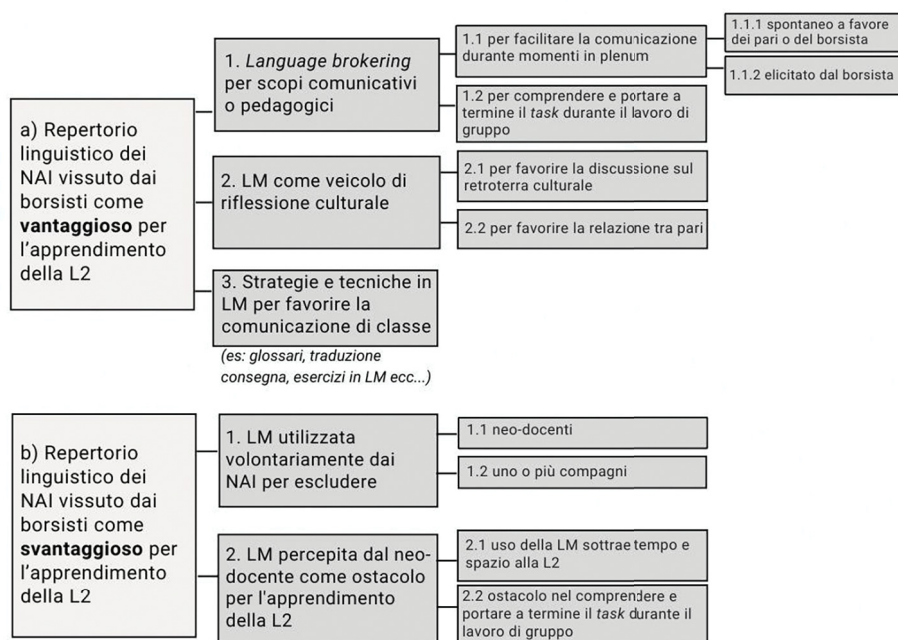
Va precisato che, nonostante nei diari di bordo non si chieda esplicitamente di riportare riflessioni relative al plurilinguismo, esso compare in maniera capillare nelle riflessioni dei borsisti. È importante quindi notare che le riflessioni dei borsisti sul plurilinguismo delle loro classi, in molti casi indirette, sono del tutto spontanee e non elicitate da domande o da sollecitazioni di alcun tipo. Ciò, a nostro parere, rende ancora più genuini i dati estrapolati dall'analisi dei

diari, che possono essere interpretati come le reali percezioni dei pro e dei contro del plurilinguismo di classe, percezioni non influenzate da una formazione ad hoc ma dipendenti dal generale orientamento dei borsisti.

5. *Analisi dei risultati*

L'analisi effettuata ha restituito una categorizzazione articolata in due macro categorie (A e B), a loro volta ramificate in 5 nodi semantici ramificati in 8 sottonodi, come riportato nella Figura 1:

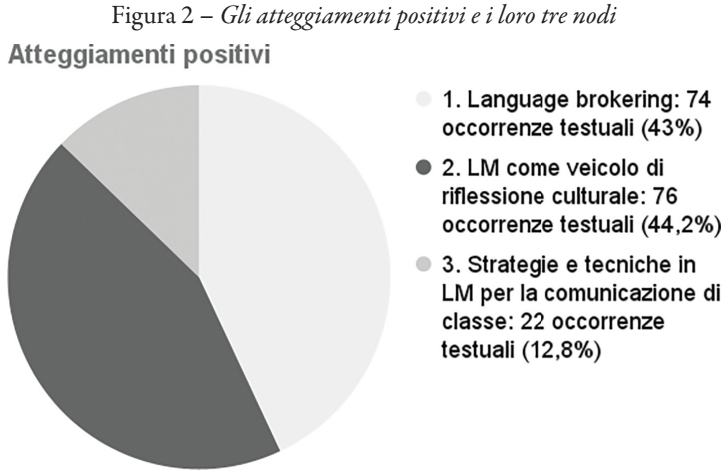
Figura 1 – *La struttura semantica emersa dall'analisi dei diari di bordo*



Procediamo, nei prossimi paragrafi, all'analisi e alla quantificazione dei nodi e dei sottonodi.

5.1 *Gli atteggiamenti positivi*

Nei diari abbiamo isolato 172 occorrenze testuali in cui l'attivazione del repertorio linguistico degli allievi NAI è stato vissuto dai borsisti come pedagogicamente vantaggioso. Le 172 occorrenze sono suddivise in 3 nodi focali, come da figura 2:



5.1.1 *Language brokering per scopi comunicativi o pedagogici*

Il primo nodo semantico positivo individuato fa riferimento a pratiche di *language brokering* attuate dagli studenti NAI durante i laboratori di *Italiano L2 a scuola*. Il *language brokering* può essere definito come un tipo di “interazione tra pari [...] che fa riferimento [...] all’attività comunicativa, orale e/o scritta, condotta tra alunni, con una minima o con nessuna partecipazione dell’insegnante” la quale, in classe, può prendere la forma di interazioni sollecitate o organizzate appositamente oppure di dialoghi spontanei (Pugliese 2020: 29; cfr. anche Clyne *et al.* 2014). Pur senza mai nominare esplicitamente il costrutto, i borsisti danno valore positivo a tale pratica, che è ulteriormente sotto categorizzabile, come mostriamo nella tabella 2:

Tabella 2 – *Categorie di language brokering riconosciute come positive*

1. Language brokering per scopi comunicativi o pedagogici	n° occorrenze testuali
1.1 per facilitare la comunicazione durante momenti in plenum	51
1.1.1 spontaneo a favore dei pari o del borsista	28
1.1.2 elicitato dall’insegnante	23
1.2 per comprendere e portare a termine il task durante lavoro di gruppo	23
TOTALE	74

Il *language brokering* viene interpretato come una testimonianza di agentività dell’allunno nel supportare un compagno in difficoltà. Questo avviene spontaneamente o su richiesta del docente, nonostante il tipo di risposta nel primo e nel secondo caso siano attivate da stimoli non esattamente equiparabili: se la mediazione spontanea nasce dalla volontà dell’alunno di aiutare un compagno mettendo in campo il proprio repertorio linguistico co-costruendo il significato di quanto avviene in classe in un rapporto di *peer-interaction* con la quasi assenza dell’insegnante, nel secondo caso si

tratta della risposta ad una richiesta del docente che, in prima battuta, gli chiede aiuto per coinvolgere altri allievi che farebbe fatica altrimenti a coinvolgere. Qualora sia il borsista a chiedere aiuto all'alunno *broker*, non è sempre semplice desumere se questi creda anche che "il plurilinguismo spontaneo messo in atto dagli alunni stranieri, nella fase iniziale di inserimento scolastico, può costituire un ponte verso l'apprendimento dell'italiano L2" (Pugliese 2020: 38). Il borsista ritiene dunque vantaggioso l'uso del repertorio linguistico presente anzitutto per una migliore gestione della classe e per il coinvolgimento degli alunni, ma solo in alcuni casi esplicita che questo apporta a suo parere un beneficio nell'apprendimento dell'italiano L2. Di seguito riportiamo alcuni estratti testuali che mostrano giudizi positivi verso il *language brokering* spontaneo (1) e il *language brokering* elicitato dall'insegnante (2):

- (1) Mi sono sentita sicura e mi sono divertita. Inoltre mi ha fatto molto piacere vedere che gli studenti hanno collaborato, alcuni si traducevano a vicenda i vari vocaboli nella rispettiva lingua, aiutandosi anche nei momenti di difficoltà
- (2) La scarsa comprensione di Sif mi preoccupa molto e questo mi costringe continuamente a chiedere aiuto a Abdelfattah, egiziano come Sif, che però inizialmente è restio a fare da mediatore, anche se poi collabora

Nel terzo sottonodo individuato, il *language brokering* è visto come un'attività positiva per comprendere e portare a termine il *task* durante il lavoro di gruppo (cfr. cornice metodologica del progetto nel § 1): sono state isolate 23 occorrenze di casi in cui i borsisti hanno lasciato che gli alunni conversassero nella loro LM per portare a termine il compito di realtà a loro assegnato. Come si può osservare, le occorrenze sono di molto inferiori rispetto ai due sottonodi considerati poco sopra: questo ci fa desumere che se l'uso del repertorio linguistico è percepito come vantaggioso per includere e coinvolgere nelle fasi *in plenum* (51 occorrenze), nel momento in cui si chiede agli alunni di collaborare per risolvere una situazione-problema (23 occorrenze), l'atteggiamento dei borsisti cambia: dato che la messa in opera del compito di realtà in apprendimento cooperativo è percepita come funzionale all'esercizio della L2, è meno tollerato il fatto che gli alunni parlino nelle loro LM per arrivare alla soluzione del compito. Di seguito (3) riportiamo uno stralcio del diario di bordo di una borsista in cui emerge come il *language brokering* durante lo svolgimento del *task* sia percepito come positivo:

- (3) Angela, Sebastian e Brenda sono riusciti a lavorare e a creare un bel progetto, anche se hanno parlato in spagnolo per agevolare Sebastian. In ogni caso lui si è sentito partecipe e non spaesato, e per me questo è fondamentale

L'uso della LM all'interno della pratica del *language brokering* è sentito come positivo in particolar modo quando è una risorsa utile a gestire *impasse* comunicativi durante momenti di discussione plenaria che i borsisti difficilmente riuscirebbero a superare; la stessa dinamica d'uso della LM durante il lavoro al *task* viene percepita come positiva, ma in meno occasioni, probabilmente perché il lavoro al *task* è sentito come un momento in cui bisognerebbe usare maggiormente la L2 (vedi § 5.2.2).

5.1.2 *LM come veicolo di riflessione culturale*

Il secondo nodo semantico in cui abbiamo sotto categorizzato i giudizi positivi riguarda l’uso della LM come veicolo di riflessione culturale. Abbiamo qui raggruppati le occorrenze testuali in cui la LM è presa in esame come oggetto culturale, per esempio attraverso attività didattiche funzionali a esaltare il retroterra linguistico degli alunni, come l’uso del ben noto “fiore delle lingue” per raffigurare il repertorio linguistico degli allievi (Andorno *et al.* 2024). La riflessione sul repertorio linguistico presente in classe permette felicemente di favorire la discussione sul retroterra culturale (sottonodo 2.1), ma anche di favorire la relazione tra pari (sottonodo 2.2), come mostrato in tabella 3. All’interno dei laboratori di italiano L2, gli alunni trovano infatti uno spazio che spesso i docenti non riescono a garantire nelle classi curricolari; in tale spazio vi è la possibilità di riflettere sul proprio vissuto e sulla propria LM, generando così coinvolgimento fra gli alunni, come riportato frequentemente nei diari e durante il tutoraggio.

Tabella 3 – *Sottonodi dell’uso della LM come veicolo di riflessione culturale*

2. LM come veicolo di riflessione culturale	n° occorrenze testuali
2.1 per favorire la discussione sul retroterra culturale	43
2.2 per favorire la relazione tra pari	33
TOTALE	76

In quanto segue, vediamo alcune esemplificazioni dei due sottonodi identificati: uso della LM per favorire la discussione sul retroterra culturale (4) e uso della LM per favorire la relazione fra pari (5):

- (4) Abbiamo scherzato molto assieme quando hanno tentato, con scarsi successi, di insegnarmi i numeri fino a dieci in benin, arabo e cinese
- (5) Dopo abbiamo fatto un gioco proposto da loro: arabofoni da un lato e ispanofoni dall’altro, io dovevo dire una parola o una frase ed ogni gruppo doveva tradurla nella propria lingua, risultando in uno scambio linguistico molto piacevole. Infine gli ultimi minuti mi hanno chiesto di fare un gioco in cui bisognava ascoltare una lingua ed indovinare di quale si trattasse

5.1.3 *Uso di strategie e tecniche che coinvolgono la LM per favorire la comunicazione di classe*

Questo terzo nodo categorizza le 22 occorrenze testuali in cui i borsisti manifestano di aver fatto ricorso alla LM degli studenti per facilitare e permettere il prosieguo della lezione favorendo la comprensione di consegne, scambi comunicativi o, generalmente, interazioni. È infatti frequente che i borsisti si servano di glossari da loro impostati o creati insieme agli alunni, di consegne con traduzioni plurilingui o di esercizi proposti nelle LM degli studenti, progettate appositamente in funzione della lezione. A queste risorse si aggiungono traduzioni simultanee durante l’attività di classe attraverso mezzi informatici come dizionari online, sistemi di traduzione simultanea (es. *Google Translate*) o app che attraverso l’intelligenza artificiale per-

mettono di visualizzare istantaneamente la traduzione di un testo inquadrando con la fotocamera del proprio dispositivo (es. *Google Lens*).

Anche in questo caso, come già discusso per il *language brokering*, non possiamo dire con certezza quanto la scelta di queste strategie e tecniche sia frutto dell'esaltazione consapevole del repertorio plurilingue presente in classe o quanto non sia piuttosto un'esigenza di controllo della propria pratica didattica: in ragione della natura del progetto, incentrato sulla didattica dell'italiano L2 e, solo tangenzialmente, sull'uso del repertorio plurilingue degli alunni coinvolti, propendiamo nel credere che si tratti in prima istanza di mezzi a cui il borsista si affida per trovare un canale di comunicazione con gli alunni NAI più in difficoltà nella partecipazione e nella comprensione. Possiamo apprezzare nel seguente esempio (6) una testimonianza di questo nodo positivo:

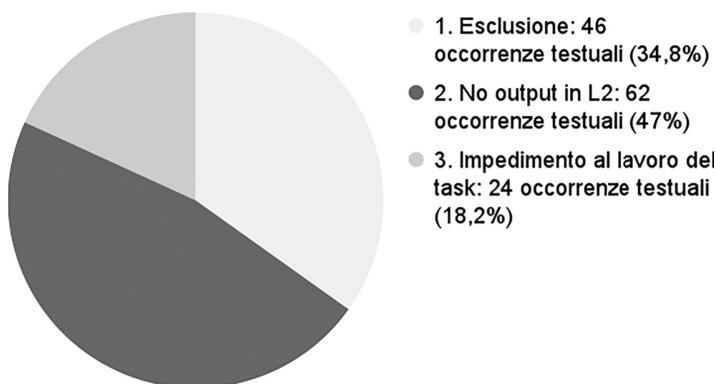
- (6) Essendo presenti solo Masha e Alisa, entrambe ucraine, ho pensato di proporre un'attività di traduzione: ho fatto scegliere loro una canzone e ho chiesto se volessero tradurla in italiano, spiegandomi le parole per trovare il corrispettivo o in caso di necessità usando Google Traduttore. La canzone scelta è stata "Obimi mene", in italiano "Abbracciami", di Okean Elzy. Abbiamo poi corretto la traduzione data con una d'autore

5.2 Gli atteggiamenti negativi

Nei diari abbiamo isolato 132 occorrenze testuali in cui l'attivazione del repertorio linguistico degli allievi NAI è stato vissuto dai borsisti come pedagogicamente svantaggioso. Le 132 occorrenze sono suddivise in tre nodi focali, come da figura 3:

Figura 3 – Gli atteggiamenti negativi e i loro tre nodi

Atteggiamenti negativi



5.2.1 LM utilizzata volontariamente dai NAI per escludere

In questo nodo abbiamo riportato le occorrenze testuali in cui i borsisti riportano l'uso (o la percezione d'uso) delle LM degli studenti come mezzo di esclusione del

prossimo, sia esso il borsista (sottonodo 1.1) o uno o più compagni (sottonodo 1.2); ne apprezziamo la suddivisione in tabella 4:

Tabella 4 – *Uso delle LM per escludere borsisti e compagni*

<i>1. LM utilizzata volontariamente dai NAI per escludere:</i>	<i>n° occorrenze testuali</i>
1.1 il borsista	4
1.2 uno o più compagni	42
TOTALE	46

Il divario fra il numero delle occorrenze dei due sottonodi è palese: solo in 4 occasioni i borsisti riportano un uso della LM per escludere chi insegna, mentre emerge con molta più frequenza la volontà (o la percepita volontà), da parte di alcuni studenti, di escludere i compagni di laboratorio. Tuttavia, analizzando con più attenzione le occorrenze del sottonodo 1.2, notiamo che emergono frequentemente alcune tendenze:

- a. gli studenti che hanno in comune una LM tendono ad autoisolarsi, usando la LM come *we-code* (Gumperz 1982);
- b. nei momenti di ilarità o ludici si ricorre a un uso spontaneo della propria LM;
- c. nei conflitti gli studenti tendono a usare parolacce in LM.

La frequente percezione di esclusione di un compagno sembra piuttosto segnalare sia l'esigenza di far gruppo con i compagni con cui si condivide il repertorio linguistico sia la necessità di ricorrere a un uso involontario della propria LM nei momenti di forte spontaneità. Non stupisce che all'interno dei laboratori di italiano L2 gli alunni NAI trovino il luogo adatto, anche in ragione di una didattica meno formale, per poter esprimersi anche nella loro LM senza temere il giudizio del docente curricolare o dei compagni italofoeni. Vediamo qui di seguito due estratti che testimoniano l'uso della LM per escludere il borsista (7) e altri compagni (8):

- (7) Tsuyoshi invece ha un comportamento supponente e a volte irrispettoso [...] non è ad un livello tanto più alto, semplicemente è ispanofono. [...] Non prova neanche a parlare in italiano e a me si rivolge continuamente in lingua spagnola, o perché sa che capisco: ogni volta gli devo chiedere di parlare in italiano non solo per impararlo ma anche per rispetto ai compagni
- (8) In questa lezione si è un po' spezzato l'equilibrio che si era creato tra Catalin e Muhamet: nonostante Catalin si fosse calmato e aperto al dialogo, spesso Muhamet parla in albanese con suo fratello evidentemente dicendo cose negative su Catalin, che ovviamente io non posso decifrare

5.2.2 *LM percepita dal borsista come ostacolo per l'apprendimento della L2*

In questo paragrafo prendiamo in considerazione le occorrenze testuali in cui i borsisti hanno esplicitamente etichettato l'uso del repertorio plurilingue degli alunni come un ostacolo, soprattutto facendo riferimento alla necessità che l'italiano L2 sia messo in pratica nel corso dei laboratori; si veda di seguito la tabella 5:

Tabella 5 – *Uso delle LM per escludere borsisti e compagni*

<i>2. LM percepita dal borsista come ostacolo per l'apprendimento della L2:</i>	<i>n° occorrenze testuali</i>
2.1 uso della LM sottrae tempo e spazio alla L2	62
2.2 ostacola la comprensione e l'esecuzione del task durante il lavoro di gruppo	24
TOT	86

Il sottonodo 2.1 – il più numeroso – testimonia il timore più diffuso fra i borsisti, ovvero che l'uso della LM sottragga tempo alla pratica dell'italiano, incidendo negativamente sull'apprendimento dei loro studenti. È inoltre da rilevare in diverse occorrenze che i borsisti imputano alla “pigrizia” il fatto che gli alunni non si risolvano a servirsi dell'italiano: in molti scrivono di aver pregato gli alunni di non parlare nelle loro LM e di “sforzarsi” a seguire la lezione, soprattutto nei casi in cui, a loro giudizio, non avrebbero avuto problemi di comprensione tali da dover usare il traduttore o da dover richiedere il *language brokering* di un compagno.

Emerge dunque da un lato l'esigenza che gli alunni si esercitino nella L2 e dall'altro un'attenzione minore alle ragioni emotive o psicologiche che spingono un alunno a parlare nella sua LM. Come anticipato negli atteggiamenti positivi, l'uso del repertorio plurilingue appare dunque vantaggioso e spesso auspicato nei momenti *in plenum*, in ragione probabilmente della difficoltà di gestione della classe, ma è ritenuto svantaggioso al momento dell'attività didattica in senso stretto, nonostante servirsi di tutti i mezzi linguistici a propria disposizione potrebbe essere funzionale per risolvere la situazione-problema posta proprio dal *task*. In quanto segue, vediamo alcune esemplificazioni dei due sottonodi identificati: uso della LM sottrae tempo e spazio alla L2 (9) ed un eccessivo uso della LM per comprendere e portare a termine il *task* durante lavoro di gruppo (10):

- (9) Sondas e Basma non capivano e mi hanno chiesto di mettere i sottotitoli in inglese. Io ho detto di no spiegando loro che l'obiettivo era di capire quante più parole in italiano riuscissero e di provare a scrivere un testo anche solo affidandosi a ciò che vedevano. Le ragazze fanno molta fatica a capire ciò che dico e parlano molto spesso in arabo tra di loro. Alla fine della lezione ho fatto loro un rimprovero dicendogli di non parlare in arabo tra di loro ma di sforzarsi a seguire.
- (10) Matheo tende ad usare il traduttore nella produzione scritta o a farsi aiutare dai compagni ispanofoni probabilmente più per comodità e abitudine perché non ne avrebbe più bisogno.

6. Conclusioni

Gli atteggiamenti dei docenti sono misti e oscillano fra aperture e chiusure verso l'uso di lingue altre dall'italiano. Atteggiamenti di apertura sono stati rilevati quando il *language brokering* è percepito come strumento per favorire la comunicazione all'interno della classe (43%), quando le LM sono viste come veicoli di rifles-

sione culturale (44,2%) e quando il borsista fa un uso strumentale del repertorio plurilingue degli allievi per assicurare la loro comprensione delle attività attraverso traduzione delle consegne, esercizi in LM e glossari (12,8%). Dall'altro lato, l'uso della LM è percepito dai borsisti come svantaggioso quando sottrae tempo e spazio alla L2 (47%) e quando diventa strumentale ad aprire o protrarre conflitti principalmente fra studenti (34,8%). I dati mostrano dunque che i docenti valutano come vantaggioso l'uso delle LM se esso è funzionale alla gestione della classe e al perseguimento di obiettivi pedagogici prefissati. Al contrario, il ricorso alle LM è ritenuto svantaggioso quando diverge dagli obiettivi di insegnamento più prossimi o quando va contro a convincimenti pedagogici profondi, legati principalmente alle finalità del corso (apprendere l'italiano) e alla gestione della disciplina della classe.

Esiste dunque una distanza tra i convincimenti positivi dei borsisti relativamente alla presenza del plurilinguismo di classe e la sua effettiva attuazione durante la pratica didattica. Come suggerisce Cutrim (2021:37) "even when teachers have positive beliefs about plurilingualism and think that plurilingualism should be promoted, they do not make strategic use of their learners' linguistic potential systematically in their practice". Phipps e Borg (2009), a questo proposito, distinguono due tipi di convincimenti nei docenti: *peripheral* e *core beliefs*. Se i *core beliefs*, i convincimenti profondi, sono radicati nell'esperienza didattica e da essa ne scaturiscono, i *peripheral beliefs* sono i convincimenti periferici solo "teoricamente abbracciati" e tuttavia non effettivamente inseriti nella propria pratica didattica.

La distanza tra i convincimenti profondi legati alla propria esperienza e quelli periferici si possono collegare a quanto suggerisce Cummins (2007) relativamente ai tre assunti monolingui nella didattica di una L2/LS che a suo parere continuano a dominare l'istruzione in classe:

- a. the target language (TL) should be used exclusively for instructional purposes without recourse to students' first language (L1);
- b. translation between L1 and TL has no place in the language classroom;
- c. within immersion and bilingual programs, the two languages should be kept rigidly separate (Cummins 2007:221)

Nel caso di *Italiano L2 a scuola* questi tre assunti monolingui sono scoraggiati dal coordinamento universitario, eppure emerge quanto questi risultino radicati nei borsisti, non tanto a causa di convincimenti legati alla pratica didattica, dato che si tratta di neo-docenti con nessuna o limitata esperienza, quanto per convincimenti legati alla loro esperienza di (ex)studenti. Si può supporre dunque che, anche qualora i borsisti abbiano convincimenti positivi sulla presenza di un panorama plurilingue in classe, siano inclini a riproporre in veste di neo-docenti una didattica tendenzialmente monolingue, spinti da quanto hanno sperimentato nella propria carriera scolastica come studenti. Ecco che dunque uno degli scopi fondanti di *Italiano L2 a scuola* si fa largo: avvicinare i borsisti a una pratica autoriflessiva che permetta loro di imparare dal proprio agire attraverso strumenti come diari di bordo, dialoghi con docenti più esperti e creazione di una comunità di pratica.

Dallo studio emerge un'indubitabile necessità di rilevare e accogliere i timori dei docenti in formazione rispetto alla gestione del panorama plurilingue che caratterizza la scuola italiana di oggi, non soltanto con indicazioni programmatiche che arrivano dall'alto ma anche – e soprattutto – con un'attività dialogica e di confronto che permetta di rilevare quali sono gli ostacoli “profondi”, che ostacolano il fluire, in classe, dell'uso dei repertori degli studenti.

Bibliografia

Andorno, Cecilia & Della Putta, Paolo & Pugliese, Rosa & Sordella, Silvia & Zanoni, Greta. 2023. Per un'educazione linguistica plurale: la formazione degli insegnanti in un'ottica di progettazione co-partecipata. *Italiano LinguaDue* 15(2). 596-612.

Andorno, Cecilia & Della Putta, Paolo & Nasi, Nicola & Pugliese, Rosa & Sordella, Silvia & Zanoni, Greta. 2024. *Teacher training and family involvement in pluralistic approaches to language education. Pilot action activity handbook*. Usurbil: Elhuyar.

Auger, Nathalie. 2022. Examining the nature and potential of plurilingual language education: Towards a seven-step plurilingual language education framework. In Piccardo, Enrica & Germaine-Routerford, Aline & Geoff, Lawrence (eds.), *The Routledge handbook of plurilingual language education*, 465-483. New York: Routledge.

Beacco, Jean-Claude & Byram, Michael. 2007. *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>.

Borg, Simon. 2018. Evaluating the impact of professional development. *RELC Journal* 49(2). 195-216.

Burner, Tony & Carlsen, Christian. 2023. Teachers' multilingual beliefs and practices in English classrooms: A scoping review. *Review of Education* 11. e3407.

Candelier, Michel. (a cura di). 2012. CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. *Italiano LinguaDue* 4 (2).

Christensen, Gerd & Stanat, Petra. 2007. *Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed. The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration*. Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung.

Clyne, Tony & Crafter, Sarah & Prokopiou, Evangelia. 2014. *Child Language Brokering in School: Final Research Report*. London: Nuffield Foundation.

Colombo, Maddalena & Varani, Andrea. 2008. *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*. Milano: Junior.

Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.linguemculture.net/wp-content/uploads/2021/02/Volume-complementaire-QCER-2020.pdf>

Council of Europe. 2012. *CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*. https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP_Italien_sur_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867.

- Cummins, James. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49 (2). 222-251.
- Cutrim Schmid, Euline. 2021. A classroom-based investigation into pre-service EFL teachers' evolving understandings of a plurilingual pedagogy to foreign language education. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal* 4. 35-56.
- Dabène, Louise. 1975. L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues «voisines»). *Languages* 9 (39). 51-64.
- Daloiso, Michele & Ghirarduzzi, Andrea. 2022. Il Sé e l'Altro nell'educazione linguistica inclusiva: Un'analisi linguistica delle auto- ed etero-rappresentazioni di un gruppo di educatori in formazione. In Della Putta, Paolo & Serena, Enrico (a cura di) *L'insegnante di lingue: formazione, azione e cognizione*. Numero speciale di *LEND – Lingua e nuova didattica* 5. 70-83.
- De Gregorio, Eugenio & Lattanzi, Pier Francesco. 2011. *Programmi per la ricerca qualitativa. Guida pratica all'uso di ATLAS.ti e MAXQDA*. Milano: FrancoAngeli.
- De Mauro, Tullio. 2007. Le Dieci Tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia, politica tra gli anni Sessanta e Settanta. In GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, 42-55. Milano: FrancoAngeli.
- Dei, Fabio. 2018. Cultura, scuola, educazione. A cosa serve un approccio antropologico. In Dei, Fabio (a cura di), *Cultura, scuola, educazione. La prospettiva antropologica*, 9-40. Pisa: Pacini.
- Della Putta, Paolo & Sordella, Silvia. 2022a. *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati. Un modello laboratoriale*. Pisa: ETS.
- Della Putta, Paolo & Sordella, Silvia. 2022b. Xinfu resta ancora in silenzio... Difficoltà e dubbi operativi di insegnanti di italiano L2 in formazione. In Della Putta, Paolo & Serena, Enrico (a cura di), *L'insegnante di lingue: formazione, azione e cognizione*. Numero speciale di *LEND – Lingua e nuova didattica* 5. 53-69.
- Ferrari, Stefania. 2020. Un ponte tra la classe e il laboratorio di italiano L2: Strategie didattiche. *Italiano LinguaDue*, 12 (1). 516-528.
- Ellis, Rod, 2009. Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* 19 (3). 221-246.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm. 2009. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Piscataway: Transaction Publishers.
- Gumperz, John. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jarvis, Peter. 1992. Reflective practice and nursing. *Nurse Education Today* 12 (3). 174-181.
- Jeffrey, Bob & Craft, Anna. 2004. Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies* 30. 77-87.
- Johnson, Karen E. & Golombek, Paula R. 2020. Informing and transforming language teacher education. *Language Teaching Research* 24 (1). 116-127.
- McDonough, Jo & McDonough, Steven. 1997. *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.
- MIUR. 2012. *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

MIUR. 2014. *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c682a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890

MIUR. 2022. Orientamenti Interculturali, idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>

Philp, Jenefer & Adams, Rebecca & Iwashita, Noriko. 2014. *Peer interaction and second language learning*. New York: Routledge.

Phipps, Simon & Borg, Simon. 2009. Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System* 37 (3). 380-390.

Portolès, Laura & Martí, Òscar. 2020. Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism* 17 (2). 248-264.

Pugliese, Rosa. 2020. In italiano e in altre lingue, a casa e a scuola: Le interazioni tra pari nella socializzazione linguistica. *LEND – Lingua e nuova didattica* 1. 25-39.

Richards, Jack C. 2008. Second language teacher education today. *RELC Journal* 39 (2). 158-177.

Sordella, Silvia. 2015. L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti. *Italiano LinguaDue* 7 (1). 60-110.

CARLA BAGNA¹, ELISA GUIDI², SERENA ORSELLI³

IMPASCUOLA - L'efficacia degli strumenti didattici adottati in pandemia: focus sulla popolazione ad alto background plurilingue. Un'analisi quali-quantitativa.

Abstract

The topic of the impact on language skills that the pandemic period has brought about and the consequences in the more general management of the educational context in secondary school does not end after the critical moment. It is an issue that reverberates its effects in the longer term and questions researchers, teachers, experts, school managers and teachers. In this sense, the contribution is part of a wide-ranging reflection involving several disciplines and takes the form of an analysis of the results of a project carried out in 2022-2023.

1. Obiettivi

Il progetto IMPASCUOLA ha avuto come obiettivo generale quello di analizzare l'impatto del Covid-19 su didattica, risultati scolastici, organizzazione dell'orientamento post-scolastico e dispersione degli studenti e delle studentesse con background migratorio nelle scuole secondarie di primo e secondo grado della Regione Toscana. Lo scopo del progetto è stato di individuare buone pratiche per contrastare le disuguaglianze e la marginalità sociale nei contesti educativi.

In questo contributo sono illustrati alcuni risultati quantitativi relativi alle modalità e pratiche didattiche e alle prove INVALSI pre-pandemia e post-pandemia delle scuole secondarie di I e II grado coinvolte. Inoltre sono illustrati i principali risultati qualitativi nello specifico in relazione al macro-tema delle difficoltà riscontrate durante il periodo pandemico, delle azioni che le scuole hanno messo in atto per arginarle e delle prospettive future e necessità che esse riscontrano, ancora oggi, nel periodo post-pandemico. Il focus sui risultati dell'analisi qualitativa è rivolto alla dimensione linguistica, un aspetto trasversale che ha caratterizzato tutti i macro-temi individuati.

Le domande di ricerca che hanno guidato l'avvio del progetto sono state le seguenti: quale è stato l'impatto delle scelte didattiche effettuate durante il periodo

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Università degli Studi di Firenze.

³ Università per Stranieri di Siena. Il lavoro è frutto della collaborazione tra le autrici. Per quanto riguarda la stesura, il § 1 è da attribuire a Carla Bagna, il § 3.1 a Elisa Guidi e i § 2 e 3.2 a Serena Orselli; il § 4 è in comune.

pandemico sui livelli di rendimento degli studenti e delle studentesse stranieri di lingua madre non italiana e sulla loro scelta riguardo al proseguimento degli studi superiori o di abbandono scolastico; se e quanto il genere ha influito sull'andamento di tali risultati; quali proposte operative potrebbero essere utili al fine del superamento delle difficoltà riscontrate nel periodo pandemico e post-pandemico.

2. Metodo

2.1 Partecipanti e procedure

Il progetto IMPASCUOLA ha coinvolto, attraverso un questionario online, 24 scuole secondarie di I grado della Toscana, 14 scuole secondarie di II grado della Toscana e anche un gruppo di controllo di 5 scuole secondarie di I grado della Lombardia per fornire un confronto interregionale e cogliere possibili buone pratiche. La regione Lombardia è stata scelta perché, secondo il report INVALSI (2022), presenta un alto numero di popolazione studentesca con background migratorio e dei risultati migliori nelle prove INVALSI rispetto alla regione Toscana. Inoltre, sono state coinvolte le scuole secondarie di I grado con un monitoraggio triennale da parte dell'Università per Stranieri di Siena che ha permesso una maggiore facilitazione all'accesso dei dati disponibili. Nella Tabella 1, sono riportati i numeri relativi al ruolo ricoperto dai partecipanti alla compilazione del questionario.

Tabella 1 – *Ruolo dei partecipanti all'interno del contesto scolastico*

	<i>Dirigente Scolastico (DS)</i>	<i>Funzione strumentale</i>	<i>Collaboratore del DS</i>	<i>Docente</i>
Scuole secondarie di I grado	13	7	3	1
Scuole secondarie di II grado	6	5	2	1
Scuole secondarie di I grado – Regione Lombardia	3	1	1	–

Per quanto riguarda le interviste e i focus groups online, hanno partecipato all'indagine qualitativa 22 delle 24 scuole secondarie di I grado della Toscana, 13 delle 14 scuole secondarie di II grado della Toscana e 4 delle 5 scuole secondarie di I grado della Lombardia.

Per la selezione delle scuole secondarie di I e II grado è stato utilizzato un campionamento non probabilistico definito di convenienza. Per facilitare la partecipazione degli Istituti, è stato organizzato, in modalità blended, un incontro informativo/formativo presso l'Università per Stranieri di Siena, dal titolo "Valorizzare le buone pratiche degli istituti scolastici per ridurre le povertà educative attraverso il progetto IMPASCUOLA". Inoltre, sono state attivate collaborazioni con vari *stakeholders* locali nell'ambito dell'educazione, istruzione e inclusione sociale della Regione Toscana. Tutti i partecipanti hanno fornito il loro consenso a partecipare allo studio e ad audio-registrare le interviste e i focus groups online.

2.2 Strumenti e analisi dei dati

Per quanto riguarda lo studio quantitativo, è stato somministrato un questionario online composto da 4 sezioni: 1) Informazioni relative all'Istituto; 2) Popolazione scolastica della scuola secondaria di I o II grado; 3) Modalità didattiche adottate durante il periodo pandemico⁴; 4) Organizzazione dell'orientamento in uscita per i questionari dedicati alle scuole secondarie di I grado e fattori che causano la dispersione scolastica per i questionari dedicati alle scuole secondarie di II grado. Successivamente, sono state condotte interviste e focus group online con l'obiettivo di approfondire 4 macroaree: 1) Principali criticità riguardanti la popolazione scolastica con background migratorio riscontrate durante il periodo pandemico e azioni più efficaci messe in atto per contrastarle; 2) Modalità didattiche più efficaci realizzate per garantire il successo scolastico degli studenti con background migratorio durante il periodo pandemico; 3) Riorganizzazione dell'orientamento in uscita per le scuole secondarie di I grado, e azioni volte al contrasto della dispersione scolastica, per le scuole secondarie di II grado, durante il periodo pandemico; 4) Priorità, bisogni e azioni future per l'inclusione sociale, il successo scolastico e l'orientamento per gli studenti con background migratorio. Nella Tabella 2, sono riportati il numero di questionari compilati e il numero di interviste e focus groups condotti.

Tabella 2 – Numero di interviste, focus groups e questionari

	<i>Interviste</i>	<i>Focus groups</i>	<i>N° di questionari raccolti</i>
Scuola secondaria di I grado	11	11	24
Scuola secondaria di II grado	9	4	14
Scuola secondaria di I grado – Regione Lombardia	3	1	5

Per quanto riguarda le analisi dei dati, i dati quantitativi sono stati analizzati a livello descrittivo attraverso il software SPSS, mentre i dati qualitativi sono stati analizzati utilizzando la metodologia dell'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) con l'ausilio dell'applicazione web open access *QCAmap*.

3. Risultati

3.1 I principali risultati quantitativi

Per quanto riguarda il profilo della popolazione studentesca dell'a.s. 2021/2022 nelle scuole secondarie di I e II grado coinvolte è emerso che: il 30% di studenti/

⁴ Le domande relative a questa sezione sono state riprese e adattate dal Questionario di monitoraggio – Didattica a distanza/conclusione e avvio nuovo a.s. promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale: (<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScyLy3QkvVE5nv2y3tcugATG1P0UAHV BXUzuzrbPCNPxXWuhw/viewform>) e dal Report Indire sull'impatto della pandemia nella didattica (INDIRE 2022): (<https://www.indire.it/2022/02/03/online-il-report-indire-sullimpatto-della-pandemia-nella-didattica/>).

studentesse delle scuole secondarie di I grado della Toscana aveva un background migratorio con una condizione economica “medio-bassa” e un livello di italiano L2 giudicato dai rispondenti al questionario come “poco adeguato”; il 20% di studenti/studentesse delle scuole secondarie di II grado della Toscana aveva un background migratorio con una condizione socio-economica “medio-bassa” e un livello di L2 “poco adeguato” e, infine, che il 42% di studenti/studentesse delle scuole secondarie di I grado della Lombardia aveva un background migratorio con una condizione economica per metà “media” e per metà “bassa” e un livello di L2 giudicato “adeguato”. Per ulteriori informazioni riguardo alle percentuali delle variabili, si rimanda all’appendice.

Durante gli a.s. 2020/2021 e 2021/2022, nelle scuole secondarie di I e II grado delle regioni Toscana e Lombardia analizzate, sono state utilizzate diverse modalità didattiche (cfr. Tabella 3). Per quanto riguarda le scuole secondarie di I grado della Toscana, l’83% dei rispondenti ha segnalato di aver utilizzato “abbastanza/molto” la modalità “in presenza”, una percentuale leggermente superiore rispetto alla modalità “a distanza” (82%). La modalità “ibrida” è stata indicata dal 65% dei rispondenti, mentre la modalità “alternata” ha ottenuto solo il 4%. Nelle scuole secondarie di II grado della Toscana, il 79% dei rispondenti ha indicato di aver utilizzato “abbastanza/molto” sia la modalità didattica “in presenza” sia la modalità “a distanza”. La modalità “alternata” è stata utilizzata “abbastanza/molto” dal 71% dei rispondenti, mentre la modalità “ibrida” ha raggiunto il 50%. Nelle scuole secondarie di I grado della Lombardia, la modalità didattica “in presenza” e quella “a distanza” sono risultate le più utilizzate, con l’80% dei rispondenti che ha dichiarato di averle adottate “abbastanza/molto”. La modalità “ibrida” è indicata solo dal 40% dei rispondenti, seguita dalla modalità “alternata” con solo il 20%. Per quanto riguarda le pratiche didattiche utilizzate complessivamente negli a.s. 2020/2021 e 2021/2022 (cfr. Tabella 3), nelle scuole secondarie di I grado e II grado della Toscana, la lezione frontale e l’assegnazione risorse sono risultate le pratiche didattiche più utilizzate mentre le attività laboratoriali quelle meno realizzate. Nelle scuole secondarie di I grado della Lombardia, le pratiche didattiche come lezione frontale, assegnazione risorse, attività laboratoriali e ricerche online sono state tutte indicate come utilizzate “abbastanza/molto”, mentre la lezione dialogica ha avuto questo utilizzo nel 80% dei casi.

Tabella 3 – *Percentuali modalità didattica e pratiche didattiche
a.s. 2020/2021 e 2021/2022*

<i>Modalità didattica</i>	<i>Mai/Poco</i>	<i>Abbastanza/Molto</i>
<i>Scuola secondaria di I grado – Toscana</i>		
In presenza	17% (4)	83% (19)
A distanza	18% (4)	82% (18)
Mista	35% (8)	65% (15)
Alternata	96% (22)	4% (1)

<i>Modalità didattica</i>	<i>Mai/Poco</i>	<i>Abbastanza/Molto</i>
<i>Scuola secondaria di II grado – Toscana</i>		
In presenza	21% (3)	79% (11)
A distanza	21% (3)	79% (11)
Mista	50% (7)	50% (7)
Alternata	29% (4)	71% (10)
<i>Scuola secondaria di I grado – Lombardia</i>		
In presenza	20% (1)	80% (4)
A distanza	20% (1)	80% (4)
Mista	60% (3)	40% (2)
Alternata	80% (4)	20% (1)
<i>Scuola secondaria di I grado - Toscana</i>		
Lezione dialogica	25% (6)	75% (18)
Lezione frontale	4% (1)	96% (23)
Assegnazione risorse	8% (2)	92% (22)
Attività laboratoriali	42% (10)	58% (14)
Ricerche online	29% (7)	71% (17)
<i>Scuola secondaria di II grado - Toscana</i>		
Lezione dialogica	28% (4)	72% (10)
Lezione frontale	14% (2)	86% (12)
Assegnazione risorse	20% (3)	80% (11)
Attività laboratoriali	43% (6)	57% (8)
Ricerche online	43% (6)	57% (8)
<i>Scuola secondaria di I grado - Lombardia</i>		
Lezione dialogica	20% (1)	80% (4)
Lezione frontale	0%	100% (5)
Assegnazione risorse	0%	100% (5)
Attività laboratoriali	0%	100% (5)
Ricerche online	0%	100% (5)

In relazione ai risultati delle prove INVALSI nel periodo pre-pandemia (a.s. 2018/2019) e post-pandemia (a.s. 2021/2022) della popolazione studentesca delle scuole secondarie di I grado della Toscana (cfr. Tabella 4), gli studenti e le studentesse con un background migratorio, soprattutto di prima generazione, hanno presentato carenze maggiori in tutte le materie prese in considerazione rispetto agli studenti e alle studentesse native in entrambi i periodi. Per gli studenti e le studentesse con background migratorio, il periodo pandemico sembra aver acuito i livelli “non idoneo” per l’italiano (prima generazione: +13% “non idonei”; seconda generazione: +3% “non idonei”) e per la matematica (prima generazione: +22% “non idonei”; seconda generazione: +2% “non idonei”). Anche gli studenti e le studentesse native hanno visto una diminuzione delle competenze matematiche, con un incremento del livello “non idoneo” del +5%

nel periodo post-pandemico. Il livello di comprensione della lingua inglese (ascolto e lettura) risulta essere incrementato per quanto riguarda la percentuale di “sufficienti” per tutti e tre i gruppi.

Tabella 4 – *Scuola secondaria di I grado – Toscana: Risultati prove INVALSI pre-pandemia e post-pandemia*

<i>Scuola secondaria di primo grado - Toscana</i>						
	<i>Non idoneo/insufficiente</i>			<i>Idoneo/sufficiente</i>		
	<i>Nativi</i>	<i>1^a gen.</i>	<i>2^a gen.</i>	<i>Nativi</i>	<i>1^a gen.</i>	<i>2^a gen.</i>
<i>Pre-pandemia a.s. 2018/2019</i>						
Italiano	23% (5)	73% (16)	59% (13)	77% (17)	27% (6)	41% (9)
Matematica	23% (5)	59% (13)	50% (11)	77% (17)	41% (9)	50% (11)
Lettura della lingua inglese	27% (6)	50% (11)	41% (9)	73% (16)	50% (11)	59% (13)
Ascolto della lingua inglese	36% (8)	59% (13)	45% (10)	64% (14)	41% (9)	55% (12)
<i>Post-pandemia a.s. 2021/2022</i>						
Italiano	23% (5)	86% (18)	62% (13)	77% (17)	14% (3)	38% (8)
Matematica	27% (6)	81% (17)	52% (11)	73% (16)	19% (4)	48% (10)
Lettura della lingua inglese	23% (5)	43% (9)	29% (6)	77% (17)	57% (12)	71% (15)
Ascolto della lingua inglese	27% (6)	52% (11)	38% (8)	73% (16)	48% (10)	62% (13)

In merito ai risultati delle prove INVALSI nel periodo pre-pandemia e post-pandemia della popolazione studentesca delle scuole secondarie di II grado della Toscana (es: Tabella 5), è emerso che, per gli studenti e le studentesse con background migratorio di seconda generazione e per quelli nativi, tutti i risultati INVALSI sono peggiorati. Nello specifico, per gli studenti e le studentesse di seconda generazione, il livello di italiano è diminuito drasticamente, con il 100% dei rispondenti al questionario che dichiarava il livello “non idoneo” (+89% “non idonei”). Inoltre, sono peggiorati i risultati in matematica (+14% “non idonei”) e sono lievemente diminuiti i livelli di lettura e di ascolto della lingua inglese (entrambi +1% “insufficienti”). Per quanto riguarda gli studenti e le studentesse nativi, i risultati sono peggiorati drasticamente in italiano (+70% “non idonei”), matematica (+24% “non idonei”), ascolto della lingua inglese (+12% “non idonei”) e, lievemente, il livello di lettura della lingua inglese (+5% “non idonei”). Nel caso degli studenti e delle studentesse di prima generazione, risultano peggiorati i livelli di matematica (+26% “non idonei”) e ascolto della lingua inglese (+13% “non idonei”), mentre sono migliorati i livelli di italiano (-17% “non idonei”) e lettura della lingua inglese (-6% “non idonei”).

Tabella 5 – *Scuola secondaria di II grado – Toscana: Risultati prove INVALSI pre-pandemia e post-pandemia*

<i>Scuola secondaria di II grado – Toscana</i>						
	<i>Non idoneo/insufficiente</i>			<i>Idoneo/sufficiente</i>		
	<i>Nativi</i>	<i>1^a gen.</i>	<i>2^a gen.</i>	<i>Nativi</i>	<i>1^a gen.</i>	<i>2^a gen.</i>
<i>Pre-pandemia a.s. 2018/2019</i>						
Italiano	0%	44% (4)	11% (1)	100% (10)	56% (5)	89% (8)
Matematica	56% (5)	10% (1)	56% (5)	44% (4)	90% (9)	44% (4)
Lettura della lingua inglese	55% (5)	70% (7)	89% (8)	45% (4)	30% (3)	11% (1)
Ascolto della lingua inglese	78% (7)	60% (6)	89% (8)	22% (2)	40% (4)	11% (1)
<i>Post-pandemia a.s. 2021/2022</i>						
Italiano	70% (7)	27% (3)	100% (10)	30% (3)	73% (8)	0%
Matematica	80% (8)	36% (4)	70% (7)	20% (2)	64% (7)	30% (3)
Lettura della lingua inglese	60% (6)	64% (7)	90% (9)	40% (4)	36% (4)	10% (1)
Ascolto della lingua inglese	90% (9)	73% (8)	90% (9)	10% (1)	27% (3)	10% (1)

Per quanto concerne i risultati delle prove INVALSI nel periodo pre-pandemia e post-pandemia della popolazione studentesca delle scuole secondarie di I grado della Lombardia (es: Tabella 6), è emerso che gli studenti e le studentesse con background migratorio, soprattutto di seconda generazione, hanno presentato maggiori carenze in tutte le materie prese in considerazione rispetto agli studenti e alle studentesse nativi, che non hanno avuto cambiamenti significativi. In particolare, gli studenti e le studentesse con background migratorio hanno registrato peggioramenti nel livello di matematica (+25% “non idoneo”). Infine, è emerso un miglioramento (-25% “non idoneo”) nel livello di italiano per gli studenti e le studentesse di prima generazione.

Tabella 6 – *Scuola secondaria di I grado – Lombardia: Risultati prove INVALSI pre-pandemia e post-pandemia*

<i>Scuola secondaria di I grado – Lombardia</i>						
	<i>Non idoneo/insufficiente</i>			<i>Idoneo/sufficiente</i>		
	<i>Nativi</i>	<i>1^a gen.</i>	<i>2^a gen.</i>	<i>Nativi</i>	<i>1^a gen.</i>	<i>2^a gen.</i>
<i>Pre-pandemia a.s. 2018/2019</i>						
Italiano	25% (1)	75% (3)	100% (4)	75% (3)	25% (1)	0%
Matematica	25% (1)	50% (2)	75% (3)	75% (3)	50% (2)	25% (1)
Lettura della lingua inglese	25% (1)	25% (1)	50% (2)	75% (3)	75% (3)	50% (2)
Ascolto della lingua inglese	25% (1)	25% (1)	75% (3)	75% (3)	75% (3)	25% (1)
<i>Post-pandemia a.s. 2021/2022</i>						
Italiano	25% (1)	50% (2)	100% (4)	75% (3)	50% (2)	0%
Matematica	25% (1)	75% (3)	100% (4)	75% (3)	25% (1)	0%
Lettura della lingua inglese	25% (1)	25% (1)	50% (2)	75% (3)	75% (3)	50% (2)
Ascolto della lingua inglese	25% (1)	25% (1)	50% (2)	75% (3)	75% (3)	50% (2)

3.2 Principali risultati qualitativi relativi alla dimensione linguistica

Come già anticipato, dell'analisi qualitativa sono stati individuati quattro macro-temi: 1) difficoltà riscontrate durante il periodo pandemico e azioni per contrastarle; 2) principali svantaggi e vantaggi delle modalità didattiche adottate in pandemia; 3) organizzazione dell'orientamento in uscita durante la pandemia (per le scuole secondarie di I grado) e contrasto all'abbandono scolastico (per le scuole superiori di II grado); 4) strategie future per un'educazione di qualità. In questo contributo, il focus sui risultati dell'analisi qualitativa è rivolto alla dimensione linguistica, un aspetto trasversale che ha caratterizzato i quattro macro-temi identificati. Nello specifico, la dimensione linguistica è stata definita dagli intervistati come un ostacolo, da un lato, e come una risorsa dall'altro.

Secondo gli intervistati la pandemia e il conseguente periodo di lockdown hanno inevitabilmente inasprito le difficoltà e i disagi presenti all'interno dell'ambiente scolastico, sia dentro che fuori la classe. La partecipazione altale-nante o, in alcuni casi, assente alla didattica a distanza è risultata essere un aspetto comune alla quasi totalità delle scuole. In questo contesto, la dimensione linguistica ha avuto un ruolo cruciale, andando di fatto a compromettere la partecipazione degli studenti e delle studentesse o il loro allontanamento dalla scuola. Per citare un esempio, è stato notato come le assenze più lunghe o ingiustificate fossero proprio dagli studenti e dalle studentesse provenienti da famiglie con

background migratorio a causa della scarsa comprensione delle direttive sanitarie e della mancanza di una modulistica disponibile in lingue straniere: “Le assenze, per quarantena, degli alunni con background migratorio duravano molto di più perché magari c’era maggior difficoltà nel comprendere le direttive per fare un tampone, ad esempio. In quel caso la scuola si è trovata a dare consigli sanitari che non le spettavano. Abbiamo quindi attivato dei mediatori culturali che potessero tradurre le istruzioni, in generale per connettersi e per richiedere un tampone. Le abbiamo pubblicate sul nostro sito ma nonostante tutto qualcuno è rimasto fuori” (Toscana 06- Secondaria di I Grado- Intervista con il Dirigente). A questa sostanziale difficoltà, si è aggiunta una scarsa conoscenza degli aspetti tecnologici da parte sia delle famiglie che del personale scolastico in genere (uso di dispositivi in comodato d’uso, fruibilità delle risorse online, disponibilità di connessioni a reti wireless, comprensione dell’importanza di connettersi per svolgere la lezione in modalità a distanza, ecc.). Questo ha comportato il mancato raggiungimento degli obiettivi e delle competenze necessarie non solo ai fini scolastici ma anche a quelli relazionali e comportamentali da parte degli studenti e delle studentesse con background migratorio e non solo: “Raggiungere delle famiglie, anche solo per dire “guardate la scuola mette a disposizione dei computer per chi non ce l’ha a casa” è stato difficilissimo. È stato difficile far capire che erano gratis, che la scuola li dava in comodato d’uso e che non c’era niente da pagare. [...] Le famiglie con più difficoltà, che in questo caso non sono necessariamente straniere, ma quelle con un minore, diciamo così, background culturale non hanno potuto sostenere i ragazzi nella didattica da casa... abbiamo visto, quindi, aumentare tanto il divario all’interno delle classi in merito alle competenze acquisite” (Toscana 03- Superiore di I Grado- Intervista con Dirigente). In particolare, l’impatto con la pandemia e le dinamiche avviate per risponderne hanno influito sulla sfera psicologica ed emotiva dei singoli protagonisti dell’ambiente scolastico. Nell’immediato, il dialogo con le famiglie (in particolare con quelle non italofone) è andato appiattendosi sempre di più e la difficoltà nel raggiungerle, non solo in senso fisico, ha finito per lasciare al margine quelle situazioni fragili già in partenza. Così come la distanza forzata dal gruppo classe e dall’ambiente scolastico in generale ha provocato negli studenti e nelle studentesse un “disimpegno” nel vivere assieme, nel relazionarsi e collaborare tra coetanei e nella relazione studente-insegnante: “Nell’anno successivo al lockdown sono iniziate ad emergere delle fragilità a livello emotivo e psicologico che se fossimo andati avanti con la didattica online e il lockdown ci avrebbero fatto perdere tanti ragazzi. [...] Adesso si sentono gli strascichi e abbiamo tanti problemi a livello psicologico, relazionale e sociale. Si vede proprio che non riescono a stare insieme perché tanti hanno perso quella fase in cui ci si relaziona con gli altri. Vediamo classi totalmente diverse da quelle che vedevamo prima: non sanno stare insieme” (Toscana 13- Secondaria di II Grado- Intervista con Docente). Le azioni messe in atto per contrastare queste difficoltà si sono dimostrate, nella maggioranza dei casi, tempestive e ancora oggi funzionanti, segno che una continua verbalizzazione e anche “narrazione” di

bisogni ed esigenze ha messo sotto la lente di ingrandimento un tema che aveva necessità di attenzione. Alcune di queste iniziative sono state implementate per affrontare le sfide relative alle difficoltà linguistico-comunicative. Ad esempio, è stato richiesto da parte delle scuole il supporto di mediatori linguistico-culturali provenienti da enti del Terzo Settore, grazie alle strette collaborazioni col territorio locale, e sono stati tradotti i moduli scolastici e le direttive sanitarie, anche attraverso il supporto di software online. Altre azioni sono state necessarie per supportare gli studenti e le studentesse con background migratorio (e non solo) nel processo di inclusione sociale e scolastica e di raggiungimento degli obiettivi. In particolare, sono stati istituiti sportelli didattici e di orientamento all'orario extrascolastico, percorsi personalizzati di apprendimento e servizi di tutoraggio *peer to peer*. Inoltre, sono stati potenziati i corsi di Italiano L2, riconoscendo la loro importanza come necessità costante nelle scuole. A tal proposito, gli intervistati hanno sottolineato l'urgenza sempre maggiore di renderli parte integrante e strutturale del piano formativo: "Io stesso venivo a scuola la mattina per cercare di dare una mano a più di una persona. Io credo molto nell'inclusione a tutti i livelli. L'inclusione si fa tutti i giorni poi, non è soltanto quando lo studente è in classe. Si fa a 360 gradi. L'inclusione deve essere fatta tuttora con un progetto dietro. Di fatto siamo riusciti a continuare anche il corso di italiano L2 durante la pandemia e questo è stato molto importante, ci ha permesso di vederli" (Toscana 02- Secondaria di II Grado- Intervista con Docente). In conclusione, sulla base della lezione appresa dalla pandemia Covid-19, gli intervistati hanno affermato che sono necessarie delle azioni a lungo termine per continuare il contrasto alle difficoltà sopraggiunte e limitare la formazione di nuove. A conferma di ciò, tra i risultati emersi dall'analisi qualitativa, come priorità individuate dagli intervistati c'è l'impegno a migliorare le competenze linguistiche, didattiche e individuali degli studenti e delle studentesse con background migratorio e non solo, impoverite dagli anni della pandemia; l'urgenza di un maggiore coinvolgimento delle famiglie nell'ambiente scolastico per recuperare la "fiducia nella scuola" e rendere l'ingresso e la durata nella scuola il più inclusivo possibile; e infine la necessità di fare formazione continua dei docenti su tematiche inerenti alla didattica di Italiano L2: "[...] Avere uno sportello attivo, non solo quello psicologico ma anche quello orientativo rispetto a lavorare solo sulla motivazione, nel rapporto uno a uno. Poi mettere in atto dei percorsi che coinvolgono le famiglie, perché questo è il grande nodo: quello di riuscire a coinvolgere le famiglie rispetto al progetto di scuola. Perché se coinvolgono le famiglie e lo comprendono, loro poi rispondono. Avere un percorso formativo, soprattutto per le famiglie con background migratorio, è come una forma di riscatto, di ascensore sociale, più di quanto non si comprenda nei contesti italiani" (Toscana 10- Secondaria di II Grado- Intervista con Dirigente).

Inoltre, secondo gli intervistati, la maggior parte dei fondi arrivati durante il periodo pandemico sono serviti alla scuola per compensare la mancanza di strumenti digitali e supportare le famiglie con l'acquisto di dispositivi elettronici ne-

cessari alla didattica. A due anni dalla fine della pandemia, la quasi totalità degli intervistati è concorde sulla necessità di ricevere fondi da destinare alle risorse umane come mediatori linguistici e culturali, psicologi, assistenti sociali e figure professionali che formino i docenti sulle diverse necessità relative a uno studente o una studentessa con background migratorio (o di altro genere) per intervenire tempestivamente sui primi segnali di un disagio, prevenendo che le situazioni si aggravino ulteriormente: “Un altro aspetto importante è il sussidio, il supporto reale dei mediatori culturali per l’analisi dei fenomeni migratori e un’altra cosa su cui dovremmo iniziare a pensare sono figure connettori come lo psicologo e il pedagogista nella scuola. E poi un lavoro di alfabetizzazione informatica alle mamme e ai padri perché spesso non hanno nemmeno il pin dei registri elettronici e si dovrebbe velocizzare tutta questa parte di comunicazione conoscendo di più la lingua” (Toscana 07- Secondaria di II Grado- Focus group con Docenti).

4. Conclusioni

Per concludere, i risultati contribuiscono alla costruzione di procedure per la gestione di aspetti linguistici e didattici che il periodo di isolamento e di urgente e obbligata attività a distanza hanno fatto emergere, costringendo a una riflessione più a lungo termine da parte di coloro (dirigenti, insegnanti o altre figure) preposti a mantenere un contesto efficace di apprendimento. Dalle analisi dei dati quantitativi, l’a.a. 2021/2022 ha mostrato un forte calo nei risultati nelle prove di italiano e matematica, in particolar modo per gli studenti e le studentesse di prima generazione (di seconda generazione invece per le scuole lombarde) per le scuole superiori di I grado e un forte calo nei risultati di tutte le prove (italiano, matematica, inglese lettura e inglese ascolto) indipendentemente tra studenti e studentesse nativi, di prima o di seconda generazione per le scuole superiori di II grado. Riflettendo in prospettiva futura, sarebbe necessario forse avvicinare gli studenti e le studentesse “per tempo” alle prove INVALSI. Tra le testimonianze delle interviste online c’è chi afferma che queste prove sono viste con disinteresse da parte degli studenti e delle studentesse e questo ancor prima della pandemia. Oggi, con il bagaglio sugli strumenti digitali ampliato grazie alle conoscenze acquisite anche durante il periodo pandemico, si potrebbe mettere a disposizione degli studenti e delle studentesse un ventaglio molto ampio di risorse per prepararsi alle prove nella maniera più esaustiva possibile. Grazie al supporto degli strumenti digitali l’approccio nei confronti delle prove INVALSI potrebbe diventare interattivo, andando a stimolare anche alcune capacità trasversali oltre che all’apprendimento insito di ciascuna materia. Ulteriori studi in merito potrebbero analizzare e approfondire questi risultati col fine di determinare l’impatto, nel lungo termine, delle modalità didattiche adottate durante la pandemia sui rendimenti scolastici.

Grazie alle analisi dei dati qualitativi e quantitativi emersi dalla ricerca, le autrici del contributo hanno formulato delle proposte operative che possono essere utili all’organizzazione della gestione delle criticità esposte e condivise dai refe-

renti delle scuole. Queste proposte sono state articolate su tre macro-temi: il tutoraggio, l'orientamento e il service learning, e la formazione continua. La presenza permanente di figure di accompagnamento come tutor rappresenterebbe una scelta fondamentale in un processo di formazione nel quale lo studente o la studentessa viene accompagnato verso l'apprendimento. Il tutor predispone quindi un'attività di *mentoring* con il beneficiario con l'obiettivo di fornire supporto durante il processo di apprendimento e orientamento dello studente o studentessa, oltre a diventare un punto di riferimento e trasmettere sicurezza. In quest'ottica, sarebbe auspicabile prevedere una figura-tutor strutturale all'interno della scuola; una persona con funzione tutoriale che accoglie, osserva e accompagna il beneficiario in diverse fasi. Nel caso di studenti e studentesse con background migratorio, il tutor potrebbe essere la figura di riferimento anche per l'aspetto riguardante la mediazione, supportando il beneficiario non solo nelle pratiche amministrative e burocratiche ma anche nell'inserimento nel gruppo classe. In particolar modo per coloro che arrivano durante l'anno scolastico, avere un'unica figura come riferimento eviterebbe il passaggio macchinoso da una figura all'altra, da un docente di sostegno a un docente ordinario. La figura-tutor potrebbe essere scelta tra le figure già presenti all'interno della scuola, purché adeguatamente formata e con le giuste competenze o potrebbe provenire dall'esterno tramite realtà territoriali vicine o facilmente accessibili sia dal beneficiario sia dalla famiglia, alla presenza di fondi o risorse economiche da destinarsi. In ogni caso, la figura-tutor dovrebbe essere partecipe alle dinamiche interne alla scuola e/o specifiche del gruppo classe dove è presente un/una suo/a studente/studentessa. Insieme con la figura-tutor è cruciale intraprendere (o continuare in caso sia già attiva) una strategia che preveda nel breve termine l'inserimento strutturale nelle scuole di un pool di personale attentamente specializzato ai sempre maggiori e sempre più nuovi bisogni delle ultime generazioni. Lo psicologo, come l'assistente sociale e il mediatore linguistico-culturale, sono figure sempre più richieste da parte delle scuole e delle famiglie ma sempre più onerose per le scuole, come affermano gli intervistati. Negli ultimi anni sono state date priorità agli aspetti tecnologici per sopperire alle mancanze digitali in fase di pandemia e lockdown ma nel tempo post-pandemia si sente la necessità di curare tutti gli aspetti che appartengono alla sfera individuale ed emotiva dello studente, della studentessa, della famiglia e, non di meno, dell'insegnante. Per questo c'è bisogno di garantire una presenza costante di queste figure professionali nell'ambiente scolastico. La quasi totalità degli intervistati al progetto IMPASCUOLA concorda sull'importanza di generare un orientamento verticale che miri a creare delle reti e collaborazioni zonali. È fondamentale poter comunicare con il territorio attraverso un doppio canale: informare le scuole delle costanti opportunità formative e lavorative e rendere conoscibili queste realtà per gli studenti e le studentesse da parte delle scuole attraverso un'informazione semplice, diretta e inclusiva. Per questo sarebbe auspicabile redigere delle linee guida accessibili dedicate all'orientamento formativo-professionale, da consultare liberamente e in un ampio spettro di lingue straniere. Inoltre, anche

facendo seguito a una buona pratica indicata da una delle scuole partecipanti e in riferimento alla proposta del Ministero dell'Istruzione e del Merito circa la messa in pratica del "service learning", questo sistema potrebbe essere un'ottima opportunità per raggiungere l'obiettivo: alternare alla didattica tradizionale delle esperienze, workshop, laboratori con figure professionali esperte in diversi settori (dal campo del lavoro al campo del volontariato) che permettano un incremento delle competenze trasversali nei partecipanti. In questo modo si accrescerebbe la produttività del territorio e si formerebbero degli studenti e studentesse capaci di prendere parte alla vita locale, riducendo così la dispersione scolastica e sociale. Inoltre, per la quasi totalità dei partecipanti, l'orientamento andrebbe iniziato fin dai primi anni di scolarizzazione adattando la forma e i contenuti in base all'età e al contesto scolastico in cui lo studente e la studentessa vanno crescendo. In questo modo non si avrebbe più un orientamento pensato in blocchi distanti e temporanei, ma uniformi e longevi nel tempo, ai quali poter attingere anno dopo anno. Infine, la proposta operativa di formazione continua e di qualità degli insegnanti rappresenta sicuramente un beneficio su lungo termine. La proposta in questo senso è di tenere sempre aperto un tavolo di opportunità di formazione tra scuole, università, enti del Terzo Settore, privati, ecc. e di investire maggiormente in corsi, giornate, laboratori che vedano gli insegnanti protagonisti in prima linea. Protagonisti nel creare, riflettere, progettare, riformulare il "pianeta scuola" a fianco delle direttive ministeriali nazionali e delle sempre maggiori realtà del Terzo Settore nate sul territorio.

La dimensione linguistica rimasta apparentemente sullo sfondo nei dati rilevati rappresenta l'elemento percepito come risolutivo a lungo termine. Tutte le figure individuate come di supporto e necessario hanno infatti come primo obiettivo quello di superare un gap linguistico-sociale che permetta di affrontare il percorso formativo con esiti in cui la provenienza, il background migratorio rappresenti un elemento rilevante di crescita e non un ostacolo erroneamente inteso come fonte di ritardi e ostacoli. In tal senso tra gli interventi necessari dobbiamo necessariamente citare anche il bisogno di una chiarezza scientificamente basata e diffusa sui vantaggi di competenze linguistiche plurimi anche nel gestire situazioni di partenza intese come svantaggiate e a rischio dispersione scolastica: "Quello che manca sia in presenza che a distanza è intercettare quella che è l'offerta formativa regionale di cui spesso i nostri ragazzi hanno scarsa informazione, per cui ci si limita tra virgolette all'informazione ordinaria degli istituti e degli indirizzi fisici. Per esempio, manca la parte dei CPIA che sicuramente potrebbe interessare anche una parte adulta, dei genitori soprattutto stranieri, soprattutto per quanto riguarda l'acquisizione di competenze linguistiche, e anche alunni che sono a rischio di elusione dell'obbligo scolastico oppure a rischio dispersione per i quali probabilmente percorsi professionalizzanti e regionali prima annuali e biennali, poi triennali e di qualifica professionale quadriennali fino ad arrivare al diploma, possono invece sostenerli" (Toscana 07 - Secondaria di II Grado- Focus group con Docenti).

Appendice

Di seguito sono riportati i dati relativi al profilo della popolazione scolastica con background migratorio:

<i>Variabili e percentuali per la condizione economica</i>			<i>Variabili e percentuali per il livello di italiano L2</i>	
Scuola secondaria di I grado - Toscana	"medio-alta"	4%	"adeguato"	9%
	"media"	26%		
	"medio-bassa"	61%	"poco-adeguato"	91%
	"bassa"	9%		
Scuola secondaria di II grado-Toscana	"media"	15%	"adeguato"	36%
	"medio-bassa"	70%		
	"bassa"	15%	"poco adeguato"	64%
Scuola secondaria di I grado- Lombardia	"media"	50%	"adeguato"	75%
	"bassa"	50%	"poco adeguato"	25%

Bibliografia

Braun, Virginia & Clarke, Victoria. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3(2). 77-101.

Caneva, Elena & Albini, Martina & Esposito, Valentina & Mattacchione, Eleonora (a cura di). 2022. *Facciamo scuola. L'educazione italiana ai tempi del Covid-19*. <https://www.weworld.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/facciamo-scuola-leducazione-in-italia-ai-tempi-del-covid-19>.

INDIRE. 2022. *Impatto della pandemica sulle pratiche didattiche e organizzative delle scuole italiane nell'anno scolastico 2020/21*. <https://www.indire.it/2022/02/03/online-il-report-indire-sullimpatto-della-pandemia-nella-didattica/>.

INVALSI. 2022. *I risultati delle prove INVALSI 2022 (Rapporto)*. https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf.

INVALSI OPEN. 2020. *Le cause della dispersione scolastica*. <https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/>.

Lonardi, Michela & Fabretti, Valeria (a cura di). 2022. *IMMERSE. Buone pratiche di educazione inclusiva e innovazione sociale per i minorenni migranti in Europa*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/immerse-buone-pratiche-di-inclusione-educativa.pdf>.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. 2022. *Linee guida per l'Orientamento*. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>.

Ministero dell'Istruzione e del Merito – Ufficio di Statistica. 2022. *Gli alunni con cittadinanza non italiana 2020/2021*. [https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+\(1\).pdf](https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+(1).pdf).

Ministero dell'Istruzione e del Merito – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. 2021. *La dispersione scolastica: aa.ss. 2017/2018 – 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 – 2019/2020*. https://miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020.

Promuovere la lettura nella classe plurilingue: una sperimentazione didattica con bambini con italiano L2

Abstract

This study describes and discusses the outcomes of a four-week pedagogical intervention designed to foster “reading for pleasure” among pupils with a migrant background who speak a heritage language at home and have Italian as their majority language, attending a summer camp. Although the benefits of reading on the development of linguistic and cognitive skills more generally are now well documented, its practice is not systematically integrated into school activities. Our project, which lasted four weeks, promoted the reading of a book (*The BFG. The Big Friendly Giant* by Roald Dahl) through an informal approach, involving the students in activities of creative appropriation of the text, with the main goal of conveying the pleasure of reading. The results of the questionnaires administered before and after the intervention, focusing on reading habits and the appreciation of the proposed activities, suggest that a free and enjoyable approach to reading can improve motivation for this activity, even in children with linguistic vulnerabilities and limited access to books at home, fostering the development of a positive relationship with books that can extend beyond the school context.

1. La ‘lettura per piacere’ come pratica didattica

Gli effetti benefici della lettura sono documentati da una serie ormai ampia di studi scientifici, a partire dallo studio longitudinale di Cunningham & Stanovich (1997), recentemente replicato, con qualche integrazione e su un maggior numero di partecipanti, da Sparks *et al.* (2014). Entrambi i contributi evidenziano il ruolo fondamentale della familiarità degli alunni con i testi scritti, che risulta correlata non solo alle capacità di comprensione del testo, ma anche alle loro conoscenze generali, misurate al termine del decimo anno di istruzione. Inoltre, le abilità di comprensione del testo sviluppate precocemente determinano la quantità di lettura praticata negli anni successivi, suggerendo quindi che avere buone abilità di lettura alla scuola

¹ Università di Verona.

² Università di Verona. Lo studio presentato in questo contributo è stato ideato congiuntamente da entrambe le autrici, che hanno condiviso impostazione teorica, progettazione del percorso sperimentale, definizione degli strumenti di raccolta dati, analisi e interpretazione dei risultati. Ai fini accademici di attribuzione della responsabilità, si attribuisce a Serena Dal Maso la stesura dei paragrafi 1, 2, 2.1, 2.2 e 2.3 e a Maria Vender quella dei paragrafi 2.4, 3, 4.

primaria porta a leggere di più negli anni successivi, innescando quindi un circolo virtuoso.

La metanalisi condotta da Mol & Bus (2011) fornisce un quadro ampio e articolato dei benefici della lettura, dato che i 99 studi inclusi prendono in considerazione tre livelli scolastici: (a) scuola dell'infanzia e scuola materna; (b) primi 12 anni di istruzione (corrispondenti indicativamente alla scuola dell'obbligo nel contesto italiano); (c) studi universitari e superiori. In tutti e tre i gruppi emergono correlazioni significative tra l'esposizione ai testi scritti e le abilità linguistiche degli alunni come l'ampiezza del vocabolario, la comprensione orale e scritta, il riconoscimento di parola e l'ortografia. Per il gruppo di studenti dei livelli superiori, una correlazione significativa emerge anche con il successo scolastico generale. Quest'ultimo dato risulta in linea con i risultati ottenuti da una serie di studi più recenti che mostra come la pratica sistematica e regolare della lettura sia connessa, oltre che alle capacità linguistiche, anche allo sviluppo di abilità cognitive fondamentali all'apprendimento come, per esempio, l'attenzione, la memoria di lavoro e le abilità di *problem solving* e ragionamento (Berns *et al.* 2013; Pawlowski *et al.* 2012; Batini & Bartolucci 2016).

Inoltre, un aspetto sempre più riconosciuto è il fatto che la lettura ha effetti positivi anche sul benessere emotivo dei lettori, soprattutto se implementata nelle forme della lettura condivisa (Billington & Steenberg 2021; Clark & Teravainen-Goff 2018), e sullo sviluppo di capacità come l'empatia, probabilmente grazie all'instaurarsi di un processo di identificazione con i personaggi, di riconoscimento dei loro stati emotivi e punti di vista (Batini *et al.* 2019).

Nonostante la sua indubbia valenza formativa, la lettura sembra però essere sempre meno praticata e, con l'eccezione di specifici programmi dedicati, la scuola non integra sistematicamente tra le proprie attività didattiche un approccio libero e creativo al testo e ai libri. Questo sarebbe invece estremamente importante soprattutto in popolazioni vulnerabili per il loro profilo socioeconomico e culturale, come quella dei bambini con *background* migratorio, che rischiano di non essere esposti con regolarità alle pratiche di lettura e lettura condivisa in ambito familiare e di avere un accesso limitato ai libri.

Il tipo di lettura che viene generalmente praticata a scuola è infatti la lettura analitica (Grabe & Yamashita 2022), finalizzata per lo più all'apprendimento di contenuti disciplinari, o la lettura di brani antologici la cui comprensione e analisi viene verificata attraverso le tradizionali 'schede di lettura'. Si tratta di approcci didattici che non sempre incontrano l'interesse degli alunni, non ne stimolano il pensiero critico, né favoriscono l'instaurarsi di un rapporto spontaneo con il testo.

Questa sembra essere un'opportunità non colta da parte della scuola, dato che è proprio la motivazione intrinseca alla lettura, ovvero la spinta a leggere per piacere o interesse personale, ad essere un forte predittore della quantità di tempo che viene dedicato alla lettura (e che a sua volta correla con i vantaggi discussi sopra; Becker *et al.* 2010; Kavanagh 2019; Stutz *et al.* 2016)

La didattica della lettura non sembra aver del tutto tratto beneficio dell'esperienza dell'*extensive reading* sviluppata e diffusa nell'ambito dell'insegnamento

della lingua straniera (Bamford & Day 2004; Krashen 2004; Yamashita 2008) che incoraggia gli studenti a leggere una grande quantità di testi e per un periodo prolungato di tempo con l'obiettivo non solo di potenziare le abilità linguistiche, ma anche di trasmettere il piacere per la lettura (Richards & Schmidt 2010). La lettura estensiva viene implementata in modi diversi, che hanno generato approcci come il *Sustained Silent Reading* (SSR, Krashen 2004) e il *Book flood* (Elley 2000) o lettura per piacere, i cui vantaggi sono discussi nella metanalisi di Nakanishi (2015). Questi approcci condividono alcuni principi essenziali, descritti da Day & Bamford (2002), che riassumiamo di seguito. Innanzitutto, gli studenti dovrebbero avere accesso a un'ampia varietà di materiali di lettura su argomenti vari e a diversi livelli di difficoltà linguistica; dovrebbero essere incoraggiati a scegliere liberamente che cosa leggere, e a farlo senza l'assistenza dell'insegnante. L'attività di lettura non dovrebbe inoltre ricevere una valutazione di tipo tradizionale, così da legare la motivazione alla lettura esclusivamente al piacere dell'attività. Gli studenti dovrebbero leggere in maniera individuale e silenziosa e a ritmo sostenuto, dato che i materiali sono di loro interesse e a un livello di difficoltà adeguato. In questo quadro, gli insegnanti rappresentano dei modelli di lettori, che guidano gli studenti e spiegano loro lo scopo della lettura estensiva (Day & Bamford 2002).

2. Il nostro progetto di avvicinamento alla lettura

L'obiettivo del nostro progetto era di avvicinare alla lettura per piacere gli alunni con *background* migratorio e i laboratori linguistici estivi del CESTIM (Centro Studi Immigrazione) hanno rappresentato un contesto ideale per la nostra sperimentazione³. Questi laboratori, che si svolgono ogni mattina (da lunedì a venerdì), sono offerti gratuitamente a studenti e studentesse con italiano L2 (sia nati all'estero che in Italia) e sono tenuti in 30 scuole di primo e secondo grado di Verona e provincia, coinvolgendo ogni estate oltre 1000 alunni. L'obiettivo dei laboratori è potenziare le competenze linguistiche degli studenti, utilizzando un approccio umanistico-affettivo all'insegnamento della lingua e privilegiando attività ludiche. In tale contesto, la nostra sperimentazione si è articolata in un percorso della durata di 4 settimane, che è stato sviluppato nel mese di luglio 2023. Per incoraggiare un approccio libero, autonomo e creativo alla lettura, seguendo i principi dell'*extensive reading* descritti sopra, il libro è stato presentato come strumento di svago a cui ricorrere nel tempo libero e la lettura come un'attività di piacere, di scoperta e di crescita personale.

³ Vorremmo ringraziare il direttore del CESTIM dott. Matteo Danese per aver accolto la proposta di questo progetto nel quadro delle attività dei laboratori estivi e il dott. Tommaso Rinaldi per aver collaborato con noi alla realizzazione dell'intervento didattico e aver assicurato la sua efficace implementazione in classe. Rivolgiamo un ringraziamento anche ai bambini e alle bambine che hanno preso parte all'intervento e alle loro famiglie.

2.1 Partecipanti

Il progetto ha coinvolto un'intera classe del centro estivo organizzato da CESTIM, composta da 18 bambini (10 femmine e 8 maschi) di età compresa fra i 9 e i 12 anni (età media: 10,5; deviazione standard, d'ora in poi $ds = 0,71$) che avevano appena ultimato il quarto ($n=10$) o il quinto anno della scuola primaria ($n=8$). Tutti i bambini provenivano da famiglie migranti e avevano madrelingua non italiana (5 cinese mandarino, 2 albanese, 3 spagnolo, 1 portoghese, 2 bengali, 3 singalese, 1 yoruba, 1 rumeno). Tra di loro, 7 erano nati in Italia, mentre i rimanenti 11 bambini erano di prima generazione; nessuno aveva diagnosi di disturbi del linguaggio o dell'apprendimento o altri deficit di tipo neurologico. Tutti i bambini hanno partecipato al progetto di avvicinamento alla lettura, e sono stati coinvolti in attività diverse, di volta in volta individuate dal docente in base al livello di competenza linguistica in italiano di ciascun partecipante e ai suoi bisogni linguistici. Prima dell'inizio del progetto e al termine dello stesso, i bambini sono stati invitati a compilare due questionari rispettivamente volti a conoscerne le abitudini di lettura e il livello di gradimento del progetto.

2.2 L'obiettivo del progetto

Il libro che abbiamo scelto per il progetto di avvicinamento alla lettura è *Il GGG. Il Grande Gigante Gentile* di Roald Dahl, che è sembrato adatto al profilo degli alunni coinvolti nel progetto sia per tematiche, che per caratteristiche linguistiche. Il libro presenta infatti temi universali come l'amicizia, il coraggio, la gentilezza e il rispetto degli altri, anche quando sono molto distanti da noi. La storia narrata invita a riflettere sull'importanza di non fidarsi delle apparenze e a conoscere bene le persone prima di giudicarle, superando i pregiudizi. Per quanto riguarda gli aspetti linguistici, il testo presenta, accanto alla 'lingua standard' del narratore e dei personaggi 'umani', la lingua buffa e giocosa dei giganti, che si esprimono in modo divertente, con neologismi, non-parole e forme agrammaticali che possono stimolare una riflessione linguistica guidata. In questo senso, il testo si presta bene ad attività linguistiche di tipo ludico o comunque non formali, che sono in linea con l'approccio didattico assunto dai corsi del CESTIM.

Poiché l'accesso autonomo al libro nella sua globalità poteva rappresentare un ostacolo per alcuni alunni, è stato previsto che la lettura venisse inizialmente svolta ad alta voce dall'insegnante, o da qualche alunno con competenze strumentali ben stabilizzate. Nel corso delle settimane, è stata introdotta la lettura autonoma e silente da parte degli alunni, il cui tempo è aumentato progressivamente nel corso delle quattro settimane. Al termine del progetto, gli alunni leggevano quindi principalmente in maniera autonoma e silente, anche se per gli alunni con i livelli linguistici più bassi è sempre stato previsto il supporto dell'insegnante e dei compagni più esperti, in un'ottica collaborativa. Anche quando gli alunni leggevano il testo individualmente e al loro ritmo, le attività di rielaborazione e appropriazione proposte dall'insegnante prevedevano la collaborazione degli alunni in piccoli gruppi, in cui

ognuno ha potuto apportare un contributo, in base alle proprie abilità linguistiche e/o creative.

Potendo sfruttare l'organizzazione relativamente elastica dei corsi estivi, l'attività di lettura autonoma è stata svolta, per quanto possibile, in situazioni e luoghi nei quali gli alunni si sentissero a loro agio e comodi, non necessariamente al banco in classe. Gli alunni hanno per esempio letto all'aperto, nel giardino della scuola o nel parco del quartiere, potendo scegliere posizioni comode e rilassanti. La lettura è stata condotta anche nella biblioteca della circoscrizione, un luogo non familiare alla maggior parte dei bambini che hanno avuto così modo di accedervi in maniera semplice e rilassata. Queste modalità 'informali' di approccio alla lettura volevano rinforzare negli alunni la percezione della lettura come attività ricreativa, sganciata dalla scuola.

2.3 Le attività

La lettura, proposta agli alunni quotidianamente, in forma sia condivisa che autonoma, è stata accompagnata da attività di 'appropriazione creativa' del testo, che ne sostenevano la comprensione globale. Le attività intendevano quindi spingere gli alunni a rielaborare e appropriarsi dei contenuti in diversi modi: attraverso la rappresentazione grafica (per esempio realizzando disegni raffiguranti i diversi tipi di giganti presenti nel testo), costruendo oggetti presenti nel testo (come gli 'acchiappasogni') o drammatizzando parti del testo (gli alunni hanno preparato per esempio una macedonia di 'cetrionzoli', che è stata poi assaggiata dai personaggi interpretati dagli alunni). Infine, la visione del film tratto dal libro, proposta come attività conclusiva del percorso, ha offerto agli alunni l'opportunità di fruire della storia attraverso un canale diverso, arricchendo la loro esperienza e consolidando la comprensione della narrazione.

Tali attività miravano a personalizzare la fruizione del testo e a mantenere l'attenzione di tutti gli alunni sulle varie fasi dello svolgimento della storia, favorendo il coinvolgimento attivo di tutti, anche se con livelli di competenza linguistica diversificati. Inoltre, la rielaborazione e la manipolazione del testo hanno favorito una comprensione globale della storia, superando la mera decodifica e favorendo l'interiorizzazione dei contenuti.

Un ulteriore filone di attività è stato specificamente mirato allo sviluppo linguistico degli alunni e il lavoro in questo caso, pur rimanendo nel quadro di un approccio ludico, si è spostato sul livello analitico. Come accennato, larga parte della riflessione linguistica si è sviluppata a partire dalla lingua bizzarra dei giganti. Gli alunni, per esempio, hanno discriminato le parole per loro nuove, ma esistenti in italiano, dalle parole della lingua dei giganti, classificandole e inserendole in appositi contenitori ('parole normali' e 'parole petocchiose', ovvero i neologismi utilizzati dai giganti). A partire dai contesti in cui le parole erano impiegate, gli alunni hanno poi formulato delle ipotesi sul loro significato e, sulla base della discussione nel gruppo classe, veniva proposta una traduzione in italiano delle parole dei giganti. Infine, agli alunni sono stati proposti giochi di parole che richiedevano lo sviluppo di una consapevolezza dei fenomeni fonetici e/o morfologici osservati nella lingua dei giganti.

Pur evitando una riflessione metalinguistica esplicita, anche gli aspetti grammaticali sono stati affrontati attraverso l'analisi della lingua sgrammaticata dei giganti. Gli alunni sono stati infatti invitati a tradurre e/o correggere enunciati come "tu non è molto furba", riflettendo così sulla norma grammaticale dell'italiano e favorendo così lo sviluppo di una maggiore consapevolezza dei fenomeni fonetici e morfo-sintattici dell'italiano.

Il prodotto finale creato da ogni bambino al termine del progetto è stato il taccuino del lettore, una versione creativa della tradizionale scheda libro, in cui i bambini venivano invitati a riportare i momenti salienti o preferiti del racconto tramite rappresentazioni grafiche, citazioni, termini chiave e parole nuove imparate nel corso della lettura. La realizzazione del taccuino del lettore è stata curata autonomamente da ciascun bambino, compatibilmente con i suoi interessi e le sue competenze, ed ha rappresentato il momento finale di riappropriazione creativa del testo letto.

Tutte le attività svolte sono state presentate in forma giocosa dal docente, che ha fornito un feedback individuale, ma senza prevedere momenti di effettiva valutazione, in modo da evitare che i bambini vivessero la lettura come un compito.

2.4 Materiali

2.4.1 *Questionario sulle abitudini di lettura*

Prima di cominciare il progetto, in modo da poterlo modulare in base alle specificità di ognuno, ai partecipanti è stato richiesto di compilare un breve questionario, composto di 38 domande a risposta chiusa, volte a raccogliere, oltre ad alcuni dati biografici, informazioni sulle abitudini di lettura dei bambini e sulle pratiche di lettura adottate in famiglia. In particolare, abbiamo chiesto ai bambini se sapessero leggere e scrivere nella lingua di famiglia (autovalutando la propria abilità su una scala Likert da 1 a 5), in quale lingua leggessero di solito, se amassero la lettura, quale fosse il genere preferito, quanti libri avessero letto nell'ultimo anno e come si fossero procurati i libri letti (acquisto o prestito), quali fossero le modalità di lettura preferite (ad alta voce o sottovoce) e quali emozioni associassero alla lettura. Abbiamo inoltre raccolto informazioni sull'*Home Literacy Environment (HLE)*, inteso come l'insieme di risorse, attività e pratiche legate alla lettura e alla scrittura che i bambini sperimentano nel contesto domestico (Bus *et al.* 1995; Torppa *et al.* 2022), chiedendo di stimare il numero di libri presenti a casa, le abitudini di lettura dei genitori e se i genitori avessero letto loro favole durante l'infanzia.

2.4.2 *Questionario finale di valutazione del progetto*

Al termine del progetto, ai partecipanti è stato richiesto di compilare un questionario finale composto da 25 domande, prevalentemente a risposta chiusa, volto a consentire una valutazione del percorso. Nello specifico, ai bambini è stato chiesto se fosse loro piaciuta l'esperienza di lettura proposta, quali attività avessero apprezzato di più, se fosse loro piaciuto fare il taccuino del lettore e quali modalità di lettura avessero preferito (autonoma o in gruppo). Relativamente al libro scelto, è stato chiesto cosa avessero apprezzato in particolare, come avessero trovato il linguaggio

usato dal GGG e maggiormente l'uso di parole nuove e la presenza di errori di grammatica (entrambi i questionari sono riportati in Appendice).

3. Risultati

I due questionari sono stati proposti a tutti i bambini, anche se non tutti hanno risposto a tutte le domande. Di seguito si riportano i dati più rilevanti osservati.

3.1 *Questionario sulle abitudini di lettura*

L'analisi dei risultati del questionario proposto prima del progetto di lettura evidenzia che tutti i 18 partecipanti allo studio sono alfabetizzati, oltre che in italiano, anche nella lingua di famiglia, dichiarando di saper leggere molto bene (12 bambini) o abbastanza bene (6 bambini) in questa lingua. Le abilità di scrittura sono invece percepite come meno sviluppate: la metà dei bambini risponde comunque di sapere scrivere molto bene (9) o abbastanza bene (6), a fronte di un numero inferiore di bambini che dichiara di avere competenze intermedie (2) o di saper scrivere solo poco nella lingua di origine (1); nessun bambino riporta di non sapere scrivere affatto in questa lingua. Nonostante il basso numero di partecipanti per ogni lingua di origine non abbia permesso di condurre analisi specifiche, non sono emerse differenze riconducibili al diverso gruppo linguistico e *background* migratorio dei bambini.

In linea con questo dato, che dimostra che l'alfabetizzazione nella lingua di origine è ben radicata nelle famiglie dei partecipanti, la maggior parte dei bambini (10) dichiara di leggere abitualmente in entrambe le lingue e 6 dicono di farlo esclusivamente nella lingua di origine.

Le pratiche di lettura adottate in famiglia emergono tuttavia come particolarmente fragili: la maggior parte dei bambini riporta che i genitori non leggono mai (5), quasi mai (4), o solo ogni tanto (5); i genitori che leggono spesso sono solo 2, mentre nessuno lo fa quotidianamente. La lingua scelta dai genitori per la lettura è principalmente quella di origine (6 risposte), o metà e metà con l'italiano (8). La lettura condivisa in famiglia, inoltre, non è stata praticata mai (6 risposte), quasi mai (2) o solo ogni tanto (5), e solo pochi genitori hanno letto favole ai propri figli durante l'infanzia spesso (3); solo per un bambino si trattava di un'abitudine quotidiana.

La lettura è poco praticata anche dalla maggior parte dei bambini: 4 partecipanti hanno dichiarato di aver letto più di 10 libri nel corso dell'ultimo anno, e solo uno tra 6 e 10 libri. La maggior parte dei bambini ha letto 4 o 5 libri (7 risposte), 2 o 3 libri (4) o nessuno (1 partecipante). I libri letti dai bambini vengono principalmente presi in prestito (11 risposte), più raramente acquistati (5). La disponibilità di libri a casa risulta essere infatti molto scarsa (inferiore ai 10 libri, esclusi i libri di scuola) per la metà dei bambini (9), e solo 3 bambini possiedono una tessera della biblioteca.

Ciononostante, i bambini hanno un atteggiamento positivo verso la lettura, come rappresentato in Figura 1, e per la maggior parte dichiarano di amare la lettura.

Figura 1 – Distribuzione delle risposte alla domanda “Ti piace leggere?”



Anche le emozioni provate dai bambini durante la lettura sono generalmente positive: i partecipanti riferiscono di sentirsi rilassati (8), interessati (8) o emozionati (2) quando leggono, mentre un numero inferiore riporta sentimenti di noia (3) o stanchezza (1 solo bambino).

Rispetto alla modalità, la maggior parte dei bambini preferisce leggere sotto-voce (8), mentre 5 prediligono la lettura silente e 3 quella ad alta voce.

Per quanto riguarda i generi letterari, i preferiti sono avventura (6 risposte) e fantasy (5), seguiti da horror (3) e, in misura minore, da libri romantici e gialli (1 preferenza ciascuno). La maggioranza dei partecipanti non legge mai fumetti (6 bambini) o lo fa solo raramente (2) o ogni tanto (3); pochi bambini li leggono spesso (3) o ogni giorno (2). Le riviste vengono lette meno: la maggioranza non le legge mai o quasi mai (rispettivamente 9 e 1 risposte).

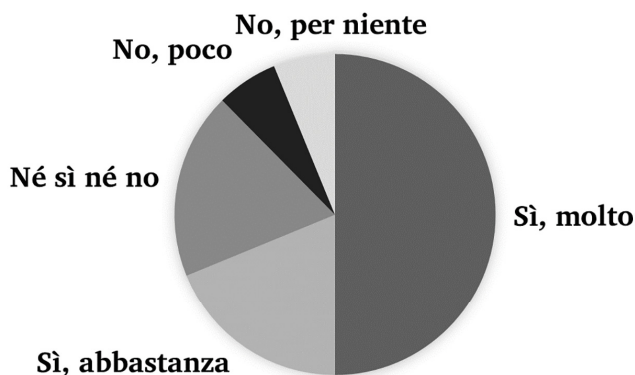
Riassumendo, i dati raccolti suggeriscono che i partecipanti hanno un rapporto generalmente positivo con la lettura, ma vivono in un ambiente poco ricco di sollecitazioni e con scarsa disponibilità di libri che possa dar loro l'opportunità di instaurare e coltivare abitudini di lettura durature.

3.2 *Questionario di valutazione del progetto*

I risultati dei questionari di valutazione somministrati alla fine del percorso, rivelano che il progetto è stato apprezzato dalla larga maggioranza dei bambini (Figura 2).

Figura 2 – *Distribuzione delle risposte alla domanda “Ti è piaciuta questa esperienza di lettura?”*

TI È PIACIUTA QUESTA ESPERIENZA DI LETTURA?



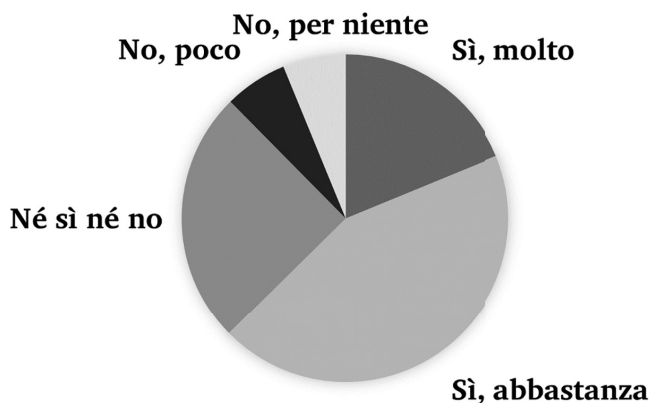
I partecipanti dichiarano di aver amato in particolare la storia narrata (8 preferenze), ma anche i personaggi del libro (4), il messaggio (2) e il modo in cui il libro è scritto (2). Il linguaggio adottato nel libro viene definito come molto o abbastanza facile da capire dalla maggior parte dei bambini (rispettivamente 4 e 5 risposte), né facile né difficile da 6 bambini e abbastanza o molto difficile da una minoranza dei partecipanti (1 risposta per ciascuna opzione). Il modo di parlare del GGG, caratterizzato da neologismi e strafalcioni grammaticali, è giudicato divertente da 12 bambini (5 dei quali hanno riportato qualche difficoltà iniziale nell'abituarsi al suo linguaggio) e solo per pochi bambini è noioso (2), fastidioso (1) o troppo difficile (1). Il GGG è il personaggio più amato, con 11 preferenze; i partecipanti, in particolare, dichiarano di essersi identificati in lui soprattutto perché anche loro a volte restano da soli (8 risposte) o fanno fatica a farsi capire (4) e a fare amicizia (3).

Per quanto riguarda le modalità di lettura, 9 bambini dichiarano di aver preferito i momenti di lettura autonoma o entrambe le modalità (6), mentre solo uno ha preferito i momenti in cui il docente leggeva ad alta voce per tutta la classe. In particolare, un bambino riporta di aver apprezzato entrambe le modalità, scrivendo che gli è piaciuto “leggere da solo perché è rilassante e leggere insieme perché è divertente”. La lettura autonoma è stata amata dalla larga maggioranza dei partecipanti (molto: 7; abbastanza: 5), che dichiarano di apprezzarla soprattutto perché dà la possibilità di seguire il proprio ritmo (9) o di rilassarsi maggiormente (4).

Tra le attività proposte, la realizzazione del taccuino del lettore è stata apprezzata dai bambini (Figura 3), che hanno amato soprattutto la possibilità di essere creativi (7 preferenze), liberi di scegliere ciò che era piaciuto di più (3) e di riflettere meglio sulla storia (3), ma anche di non aver ricevuto una valutazione dall'insegnante (3).

Figura 3 – *Distribuzione delle risposte alla domanda "Ti è piaciuto fare il taccuino del lettore?"*

TI È PIACIUTO FARE IL TACCUINO DEL LETTORE?

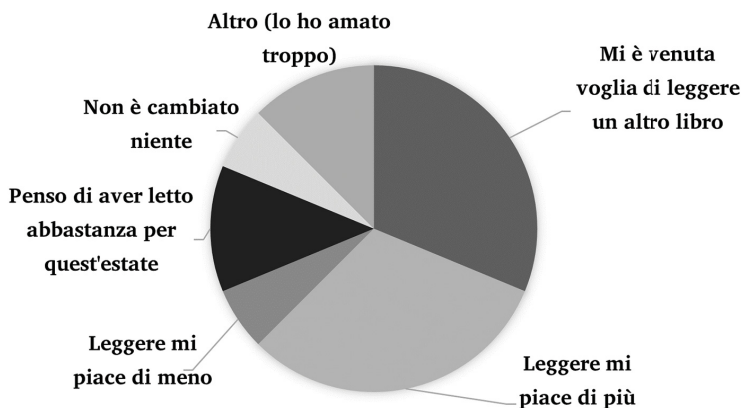


La maggioranza riporta che fare il taccuino li ha aiutati a capire meglio la storia. La rappresentazione grafica dei momenti salienti del libro è stata l'attività più amata (11 risposte), seguita dalla scelta delle parole preferite (2) e dei termini chiave (2); un bambino ha dichiarato di aver apprezzato tutte le attività proposte.

L'esperienza di lettura proposta, infine, ha portato i bambini a momenti di condivisione in famiglia (10 bambini ne hanno parlato con i propri famigliari), e ha determinato un cambiamento positivo nell'atteggiamento verso la lettura nella maggioranza dei bambini (Figura 4), facendola apprezzare di più (5 risposte) o invogliandoli a leggere un altro libro (5 risposte).

Figura 4 – *Distribuzione delle risposte al quesito "Dopo questa esperienza..."*

DOPO QUESTA ESPERIENZA...



4. *Discussione e conclusioni*

L'importanza della lettura per lo sviluppo linguistico e culturale degli individui, nonché per il benessere emotivo che può fornire, è unanimemente riconosciuta. Non è tuttavia sufficiente dotare un bambino di competenze tecniche specifiche perché diventi un lettore indipendente, in grado di coltivare la lettura fuori dall'ambiente scolastico per continuare a goderne dei benefici anche oltre il ciclo di istruzione. Occorre piuttosto aiutare ogni studente a scoprire diversi modi di leggere, per piacere, per imparare, per provare emozioni, e a creare una vera e propria abitudine di lettura che si consolidi nel tempo (Mascia 2020). Dal momento che un ruolo decisivo è giocato dal contesto sociale di provenienza, come dal livello socio-culturale ed economico della famiglia, dal grado di istruzione dei genitori e dalla disponibilità di materiali di lettura a casa (Mascia 2020), la distanza fra studenti madrelingua e studenti con cittadinanza non italiana, già evidente nei test INVALSI, PISA e PIRLS (Cordin *et al.* 2022), rischia di diventare sempre più marcata. La scuola appare quindi il luogo più appropriato in cui iniziare a costruire comportamenti di lettura positivi e duraturi, creando un ambiente ricco di stimoli, materiali e proposte che possano innescare una vera e propria abitudine alla lettura.

In quest'ottica, il nostro progetto si pone come una piccola esperienza pilota che ha avuto il duplice obiettivo di analizzare le abitudini di lettura dei bambini con italiano come lingua comunitaria e di sperimentare una progettualità specifica che, seppur proposta in un contesto dedicato a questa popolazione (bambini frequentanti un centro estivo per studenti con *background* migratorio), aspira ad essere estesa alle classi plurilingui che caratterizzano il nostro panorama scolastico.

L'analisi dei risultati dei questionari sulle abitudini di lettura somministrati ai partecipanti allo studio ha confermato la sostanziale fragilità della popolazione presa a riferimento: nonostante il dato positivo relativo al mantenimento delle competenze di letto-scrittura nella lingua di famiglia, in contrasto con quello di altre ricerche che riportano assenza di alfabetizzazione nella lingua di origine (Cordin *et al.* 2022; Valentini 2005), i dati evidenziano che i bambini hanno genitori che leggono poco (la maggioranza non legge mai o quasi mai), hanno difficoltà nel reperire materiali di lettura (oltre la metà dichiara di avere meno di 10 libri a casa) e poca familiarità con luoghi in cui potrebbero avere accesso a risorse scritte, come le biblioteche (solo 3 bambini su 18 hanno una tessera della biblioteca). Ciononostante, la lettura è percepita come un'attività piacevole dalla maggioranza dei bambini. Questo sembra essere un elemento importante su cui fare leva e da sfruttare per instaurare delle vere e proprie routine di lettura.

Su questa base, il nostro progetto si è proposto di far sperimentare ai bambini il piacere della lettura, proponendo la lettura del libro *Il GGG. Il Grande Gigante Gentile* di Roald Dahl, accompagnata da attività di rielaborazione creativa del testo. Come evidenziato dai dati raccolti con il questionario finale di

valutazione del progetto, l'esperienza è stata valutata positivamente dai bambini, che hanno apprezzato in particolare i momenti di lettura autonoma e la realizzazione del taccuino del lettore. Quest'ultima è stata colta come un'attività piacevole ed interessante, non solo per la possibilità di dare spazio alla creatività, ma anche perché ha permesso di approfondire e capire meglio la storia narrata. I risultati hanno rivelato infine che il percorso proposto ha aumentato l'amore per la lettura in buona parte dei bambini, trasmettendo loro il desiderio di leggere ancora.

Benché la sperimentazione descritta sia limitata ad una specifica realtà e abbia potuto coinvolgere un numero ristretto di bambini, essa ci ha permesso di mettere in pratica i principi dell'*extensive reading* (Day & Bamford 2002), facendo sperimentare ai bambini la lettura come un'attività piacevole e rilassante, libera dalle costrizioni e valutazioni tipiche delle attività scolastiche più tradizionali (Poletti Riz & Pognante 2022). Nello specifico, abbiamo voluto sganciarla dalla valutazione formale della comprensione, lasciando che ogni alunno si appropriasse del testo in funzione delle proprie capacità. Per questo abbiamo evitato di impiegare delle schede che verificassero la comprensione analitica del testo, privilegiando invece un dialogo sui contenuti globali e accettando che la rappresentazione che ogni bambino ne ha costruito potesse essere più o meno precisa o ricca. Poiché il nostro scopo era sostenere il piacere della lettura, abbiamo cercato di non 'imbrigliare' l'esperienza della lettura in un modello rigido di comprensione, ma abbiamo piuttosto incoraggiato una fruizione libera, spontanea e autonoma del testo. D'altra parte, le attività di appropriazione dei contenuti raccolte nel taccuino del lettore hanno permesso di mantenere il gruppo classe allineato rispetto all'avanzamento nel libro, incoraggiando lo spirito di condivisione e cooperazione. In questa prospettiva, il bilanciamento tra lettura ad alta voce e lettura silente è stato cruciale: la lettura ad alta voce ha permesso agli alunni di 'stare al passo' e di avere un modello di lettura fluente, mentre la lettura silente ha dato loro la possibilità di trovare il proprio ritmo e di sperimentare la dimensione intima del rapporto col libro. Per creare questo equilibrio, il ruolo dell'insegnante è stato centrale perché, pur lasciando ampi spazi di libertà agli studenti, ha fornito il sostegno essenziale (*scaffolding*) per i lettori più inesperti.

In conclusione, i risultati della nostra sperimentazione, in particolare l'alto gradimento espresso dai partecipanti e l'atteggiamento positivo verso la lettura osservato nel questionario finale, suggeriscono che progetti come quello proposto possono riuscire ad avvicinare ai libri anche bambini che provengono da contesti fragili e svantaggiati. L'amore per la lettura, infatti, è naturalmente presente nei bambini, ma va opportunamente coltivato: la scuola deve dunque avere un ruolo propulsore nello sviluppare e proporre progetti come quello presentato in questo articolo, ma anche nel far conoscere le biblioteche di quartiere e arricchire quelle scolastiche, in modo da sopperire alla scarsa disponibilità di materiali di lettura dei bambini provenienti dai contesti più fragili.

Bibliografia

- Bamford, Julian & Day, Richard R. 2004. *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Batini, Federico & Bartolucci, Marco. 2016. Chi legge ... ragiona meglio? *Ricerche Di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 11 (3). 37-45.
- Batini, Federico & Bartolucci, Marco & Toti, Giulia. 2019. Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*. 121-134.
- Becker, Michael & McElvany, Nele & Kortenbruck, Marthe. 2010. Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 102(4). 773-785.
- Berns, Gregory S. & Blaine, Kristina & Prietula, Michael J. & Pye, Brandon E. 2013. Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain. *Brain Connectivity* 3(6). 590-600.
- Billington, Josie & Steenberg, Mette. 2021. Literary Reading and Mental Wellbeing. In Kuiken, Donald & Jacobs, Arthur M. (eds.), *Handbook of Empirical Literary Studies*, 393-420. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Bus, Ariana G. & Van IJzendoorn, Marinus H. & Pellegrini, Anthony D. 1995. Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research* 65(1). 1-21.
- Clark, Christina & Teravainen-Goff, Anne. 2018. Mental wellbeing, reading and writing. How children and young people's mental wellbeing is related to their reading and writing experiences. *National Literacy Trust*. https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Mental_wellbeing_reading_and_writing_2017-18_-_final.pdf
- Cordin, Patrizia & Vender, Maria & Masiero, Giovanna & Arici, Maria. 2022. *Valorizzare il plurilinguismo a scuola. Esiti di un'esperienza di ricerca nelle scuole primarie trentine*. Trento: Provincia autonoma di Trento – IPRASE.
- Cunningham, Anne E. & Stanovich, Keith E. 1997. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology* 33(6). 934-945.
- Day, Richard R. & Bamford, Julian. 2002. Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a foreign language*. 14(2). <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>
- Elley, Warwick. 2000. The Potential of Book Floods for Raising Literacy Levels. *International Review of Education*. 46: 233-255.
- Grabe, William & Yamashita, Junko. 2022. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kavanagh, Lauren. 2019. Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading* 42(3-4). 562-582.
- Krashen, Stephen D. 2004. *The power of reading: insights from the research*. Westport: Libraries Unlimited.

- Mascia, Tiziana. 2020. *I Percorsi del Lettore. Teorie e Buone Pratiche per la Formazione*. Avellino: Edizioni Sinestesia.
- Mol, Suzanne E. & Bus, Adriana G. 2011. To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin* 137(2). 267-296.
- Nakanishi, Takayuki. 2015. A Meta-Analysis of Extensive Reading Research. *TESOL Quarterly* 49(1). 6-37.
- Pawlowski, Josiane & Remor, Eduardo & Parente, Maria & Salles, Jerusa & Fonseca, Rochele & Bandeira, Denise. 2012. The influence of reading and writing habits associated with education on the neuropsychological performance of Brazilian adults. *Reading and Writing* 25(9). 2275-2289.
- Poletti Riz, Jenny & Pognante, Silvia. 2022. *Educare alla lettura con il WRW - Writing and Reading Workshop*. Trento: Erickson.
- Richards, Jack C. & Schmidt, Richard W. 2010. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman.
- Sparks, Richard L. & Patton, Jon & Murdoch, Amy. 2014. Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: Replication of '10 years later'. *Reading and Writing* 27(1). 189-211.
- Stutz, Franziska & Schaffner, Ellen & Schiefele, Ulrich. 2016. Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences* 45. 101-113.
- Torppa, Minna & Vasalampi, Kati & Eklund, Kenneth & Niemi, Pekka. 2022. Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology* 215. 105314.
- Valentini, Ada. 2005. Lingue e interlingue dell'immigrazione in Italia. *Linguistica e filologia* 21. 185-208.
- Yamashita, Junko. 2008. Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System* 36(4). 661-672.

*Appendice**1. Questionario sulle abitudini di lettura*

Quanti anni hai? _____

Che classe frequenti? _____

Sei maschio o femmina? ☐ Maschio ☐ Femmina

Sei nato in Italia? ☐ Sì ☐ No

Se non sei nato in Italia, a quanti anni sei arrivato in Italia? A _____ anni

Quale lingua parli in famiglia? _____

Sai leggere nella tua lingua di famiglia?

☐ Sì, molto bene. ☐ Sì, abbastanza. ☐ Né sì né no. ☐ No, poco. ☐ No, per niente.

Sai scrivere nella tua lingua di famiglia?

☐ Sì, molto bene. ☐ Sì, abbastanza. ☐ Né sì né no. ☐ No, poco. ☐ No, per niente.

Ti piace leggere?

☐ Sì, moltissimo. ☐ Sì, abbastanza. ☐ Né sì né no. ☐ No, poco. ☐ No, per niente.

In che lingua leggi di solito?

☐ Solo in italiano ☐ Solo nella lingua di famiglia ☐ Metà e metà

☐ Di più in italiano ☐ Di più nella lingua di famiglia

Quanti libri hai letto nell'ultimo anno?

☐ Nessuno ☐ 1 ☐ 2-3 ☐ 4-5 ☐ 6-10 ☐ più di 10

Di solito preferisci acquistare i libri o prenderli in prestito?

☐ Li acquisto ☐ Li prendo in prestito

Prendi i libri in prestito a scuola?

☐ Sì ☐ No

Prendi i libri in prestito in biblioteca?

☐ Sì ☐ No

Hai una tessera della biblioteca del tuo quartiere?

☐ Sì ☐ No

Quante volte sei andato in biblioteca nell'ultimo anno?

☐ Mai ☐ da 1 a 4 volte ☐ da 5 a 8 volte

☐ da 9 a 12 volte ☐ più di 12 volte

Come preferisci leggere?

☐ Ad alta voce ☐ Sottovoce ☐ Nella mente (Lettura silente)

I tuoi genitori leggono abitualmente dei libri?

☐ Sempre ☐ Sì, spesso ☐ Ogni tanto ☐ Raramente ☐ Mai

Se sì, in che lingua?

- ☐ Solo in italiano ☐ Solo nella lingua di famiglia ☐ Metà e metà
☐ Di più in italiano ☐ Di più nella lingua di famiglia

Quanti libri ci sono a casa tua (esclusi i libri scolastici)?

- ☐ Meno di 10 ☐ Tra 10 e 20 ☐ Tra 20 e 50 ☐ Tra 50 e 100 ☐ Più di 100

I tuoi genitori ti leggevano favole quando eri piccolo/a?

- ☐ Sì, ogni giorno ☐ Sì, spesso ☐ Sì, ogni tanto
☐ No, raramente ☐ No, mai

Come scegli o sceglieresti un libro da leggere (più opzioni possibili)?

- ☐ Dalla copertina ☐ Su consiglio dei miei amici ☐ Da piattaforme social
☐ Dal titolo ☐ Su consiglio dei miei familiari ☐ A caso
☐ Dalla trama ☐ Su consiglio dei miei insegnanti

Leggi i fumetti?

- ☐ Sì, ogni giorno ☐ Sì, spesso ☐ Sì, ogni tanto
☐ No, raramente ☐ No, mai

Leggi riviste per bambini o ragazzi (es. *Focus Junior*, *Internazionale Kids...*)?

- ☐ Sì, ogni giorno ☐ Sì, spesso ☐ Sì, ogni tanto
☐ No, raramente ☐ No, mai

Qual è il tuo genere di narrativa preferito (più opzioni possibili)?

- ☐ Avventura ☐ Giallo / mystery / thriller ☐ Nessuno
☐ Romantico ☐ Fantascienza ☐ Altro _____
☐ Horror ☐ Fantasy

Qual è il tuo fumetto preferito?

- ☐ _____ ☐ Nessuno

Ascolti gli audiolibri?

- ☐ Sì, ne ascolto spesso ☐ Sì, ma ne ascolto raramente
☐ No, non mi piacciono ☐ No, non ho mai provato

Ti capita di leggere ad alta voce ad altre persone per bambini più piccoli (es. fratelli o sorelle)?

- ☐ Sì, spesso ☐ Sì, raramente ☐ No, mai

Ti capita di leggere ad alta voce ad altre persone per i tuoi genitori o nonni?

- ☐ Sì, spesso ☐ Sì, raramente ☐ No, mai

Se sì, in che lingua?

- ☐ Solo in italiano ☐ Solo nella lingua di famiglia
☐ Metà e metà ☐ Di più in italiano ☐ Di più nella lingua di famiglia

Cosa ti piace della lettura? _____

Cosa non ti piace della lettura? _____

Come ti senti quando leggi (massimo 2 opzioni)?

- ☐ Rilassato, perché leggere mi calma
☐ Stanco, perché faccio fatica a leggere
☐ Interessato, perché scopro cose nuove
☐ Annoiato, perché non trovo niente di interessante
☐ Emozionato, perché mi metto nei panni dei personaggi

Conosci i libri ad alta leggibilità? ☐ Sì ☐ No

Per quante ore al giorno guardi la televisione? _____ ore

Per quanto tempo al giorno giochi ai videogame? _____ ore

Hai un cellulare?

- ☐ Sì ☐ No ☐ Sì, ma non ha la connessione internet

Quanto tempo al giorno trascorri sui social (*TikTok, IG, ecc.*)? _____ ore

2. Questionario finale di valutazione del progetto

Avevi già letto il libro “Il GGG”? ☐ Sì ☐ No

Avevi già visto il film “Il GGG”? ☐ Sì ☐ No

Ti è piaciuta la storia?

- ☐ Sì, molto. ☐ Sì, abbastanza. ☐ Né sì né no. ☐ No, poco. ☐ No, per niente.

Cosa ti è piaciuto di più del libro?

- ☐ La storia ☐ I personaggi (in particolare mi è piaciuto _____)
☐ Il messaggio ☐ Il modo in cui è scritto
☐ Altro _____

Come ti è sembrato il linguaggio del libro?

- ☐ Molto facile da capire ☐ Abbastanza facile da capire
☐ Né facile né difficile da capire ☐ Abbastanza difficile da capire
☐ Molto difficile da capire

Come ti è sembrato il modo di parlare del GGG?

- ☐ Divertente ☐ Noioso ☐ Fastidioso
☐ Troppo difficile da capire ☐ All’inizio difficile ma poi divertente
☐ Altro _____

Il GGG spesso inventa delle parole nuove: come lo hai trovato durante la lettura?

- ☐ Divertente ☐ Noioso ☐ Fastidioso
☐ Troppo difficile da capire ☐ All'inizio difficile ma poi divertente
☐ Altro _____

Il GGG spesso fa errori di grammatica: come lo hai trovato durante la lettura?

- ☐ Divertente ☐ Noioso ☐ Fastidioso
☐ Troppo difficile da capire ☐ All'inizio difficile ma poi divertente
☐ Altro _____

Quale personaggio ti è piaciuto di più? _____

Cosa ne pensi del GGG?

- ☐ A volte anch'io faccio fatica a farmi capire
☐ A volte anch'io mi sento un eroe come lui
☐ A volte anch'io resto da solo
☐ A volte anch'io faccio fatica a fare amicizia
☐ Altro _____

Cosa ne pensi di Sofia?

- ☐ Anche a me piace l'avventura come a lei
☐ Anche a me piace fare amicizia
☐ Anche a me piace essere gentile
☐ Anch'io a volte mi sento solo
☐ Altro _____

Cosa ti è piaciuto di più del libro?

- ☐ La storia ☐ I personaggi (in particolare mi è piaciuto _____)
☐ Il messaggio ☐ Il modo in cui è scritto
☐ Altro _____

Ti è piaciuta questa esperienza di lettura?

- ☐ Sì, molto. ☐ Sì, abbastanza. ☐ Né sì né no. ☐ No, poco. ☐ No, per niente.

Ti è piaciuto leggere il libro tutti insieme a voce alta?

- ☐ Sì, molto. ☐ Sì, abbastanza. ☐ Né sì né no. ☐ No, poco. ☐ No, per niente.

Ti è piaciuto leggere il libro da solo/per conto tuo?

- ☐ Sì, molto. ☐ Sì, abbastanza. ☐ Né sì né no. ☐ No, poco. ☐ No, per niente.

Cosa ne pensi della lettura autonoma?

- ☐ Mi è piaciuta perché ho potuto seguire il mio ritmo: soffermarmi su quello che mi piaceva e rallentare sulle parti più difficili

- ☐ Non mi è piaciuta perché ho fatto troppa fatica e non riesco ad andare avanti da solo
- ☐ Mi è piaciuta perché mi sono potuto rilassare nel silenzio e per conto mio
- ☐ Non mi è piaciuto perché preferivo ascoltare la storia con gli altri per ridere insieme
- ☐ Mi è piaciuto scegliere il posto dove leggere (non sempre al banco)

Quale modalità ti è piaciuta di più?

- ☐ Leggere tutti insieme in gruppo
- ☐ Leggere da solo autonomamente
- ☐ Entrambe

Perché? _____

Quali attività ti sono piaciute di più?

- ☐ Scegliere le parole preferite
- ☐ Scegliere le parole chiave
- ☐ Scegliere la citazione/la frase preferita
- ☐ Fare il disegno

Ti è piaciuto fare il taccuino del lettore?

- ☐ Sì, molto.
- ☐ Sì, abbastanza.
- ☐ Né sì né no.
- ☐ No, poco.
- ☐ No, per niente.

Cosa ti è piaciuto del taccuino del lettore?

- ☐ Ho riflettuto meglio sulla storia
- ☐ Ho potuto essere creativo nel farlo come mi piaceva
- ☐ Non mi hanno dato il voto
- ☐ Sono stato libero di scegliere le cose mi piacevano di più
- ☐ Altro _____

Pensi che fare il Taccuino ti aiuti a capire meglio la storia?

- ☐ Sì, molto.
- ☐ Sì, abbastanza.
- ☐ Né sì né no.
- ☐ No, poco.
- ☐ No, per niente.

Hai mai fatto delle schede di lettura a scuola?

- ☐ Sì, sempre.
- ☐ Raramente.
- ☐ No, mai.

Come sono le schede di lettura che fai a scuola rispetto al Taccuino del Lettore?

- ☐ Più noiose
- ☐ Più difficili
- ☐ Più libere
- ☐ Più creative
- ☐ Più facili
- ☐ Uguali

Visto che terrai questo libro, pensi di rileggerlo con calma a casa?

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Non so

Hai parlato del libro che hai letto con i tuoi famigliari?

- ☐ Sì
- ☐ No

Dopo questa esperienza:

- ☐ Mi è venuta voglia di leggere un altro libro
- ☐ Leggere mi piace di più
- ☐ Penso di aver letto abbastanza per quest'estate
- ☐ Leggere mi piace di meno
- ☐ Non è cambiato niente

Indice autori

Abdelsayed Ibraam
abdelsayed@unistrasi.it

Bagna Carla
bagna@unistrasi.it

Baldo Gianluca
gianluca.baldo@uniud.it

Bidese Ermenegildo
ermenegildo.bidese@unitn.it

Borro Ilaria
ilaria.borro@unibg.it

Canuto Claudia
claudia.canuto@unito.it

Castagneto Marina
marina.castagneto@unimol.it

Ciavattini Ilaria
ilaria.ciavattini@unito.it

Ciccolone Simone
simone.ciccolone@unica.it

Corino Elisa
elisa.corino@unito.it

Cordin Patrizia
patrizia.cordin@unitn.it

Cosentino Michele
michele.cosentino@unime.it

Dal Maso Serena
serena.dalmaso@univr.it

Della Putta Paolo
paoloantonio.dellaputta@unito.it

Duberti Nicola
nicola.duberti@gmail.com

Farcomeni Francesca
francesca.farcomeni8@gmail.com

Fiorentini Ilaria
ilaria.fiorentini@unipv.it

Garbarino Sandra
sandra.garbarino@unito.it

Garofolin Benedetta
benedetta.garofolin@unipd.it

Goria Eugenio
eugenio.goria@unito.it

Guidi Elisa
elisa.guidi@unifi.it

Li Cristina
cristina.li3@unibo.it

Machetti Sabrina
machetti@unistrasi.it

Miola Emanuele
emanuele.miola@unibo.it

Orselli Serena
orselliserena@gmail.com

Perugini Nicola
nicola.perugini6@unibo.it

Pugliese Rosa
rosa.pugliese@unibo.it

Spreafico Lorenzo
lorenzo.spreafico@unibz.it

Trubnikova Victoriya
victoriya.trubnikova@univr.it

Vender Maria
maria.vender@univr.it

Zanoni Greta
greta.zanoni2@unibo.it

Il plurilinguismo in contesto scolastico, nelle sue varie declinazioni, è oggi un tema particolarmente attuale e rilevante, oggetto di numerosi studi e ricerche. La presenza in classe di lingue “altre” è una condizione, oltre che estesa, radicata e complessa, anche in virtù della dialettologia storica e delle numerose lingue minoritarie che storicamente caratterizzano il territorio (e il repertorio) nazionale. A questo panorama, già piuttosto articolato, si aggiunge un ulteriore elemento di diversità linguistica, costituito dalle lingue migranti e immigrate. Il volume raccoglie una serie di studi e ricerche su questi temi, da diverse prospettive (sociolinguistica, glottodidattica, pragmatica, acquisizionale), unendo la riflessione scientifica alla presentazione di interventi didattici.

Ilaria Fiorentini è professoressa associata di Glottologia e Linguistica presso l'Università degli Studi di Pavia, dove insegna Sociolinguistica e Pragmatica e linguistica del testo. Ha pubblicato *Segnali di contatto. Italiano e ladino nelle valli del Trentino-Alto Adige* (FrancoAngeli, 2017) e *Sociolinguistica delle minoranze in Italia. Un'introduzione* (Carocci, 2022).

Simone Ciccolone è professore associato di Glottologia e Linguistica presso l'Università degli Studi di Cagliari, dove insegna Linguistica applicata, Linguistica dei corpora per la comunicazione giornalistica e Teorie e tecniche della comunicazione orale. Ha pubblicato, insieme a Silvia Dal Negro, *Lingue in contatto e comunità bilingui* (Caissa, 2021).

studi AltLA vol. 19

LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

a cura di

Ilaria Fiorentini - Simone Ciccolone

AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata

via Cartoleria, 5 - 40100 Bologna - Italy

email: info@aitla.it | sito: www.aitla.it

Edizione realizzata da

Officinaventuno

via F.lli Bazzaro, 18 - 20128 Milano - Italy

email: info@officinaventuno.com | sito: www.officinaventuno.com

ISBN: 978-88-97657-77-4

