

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

ROSA PUGLIESE¹, GRETA ZANONI²

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 monolinguisimo 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), proporrò 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*

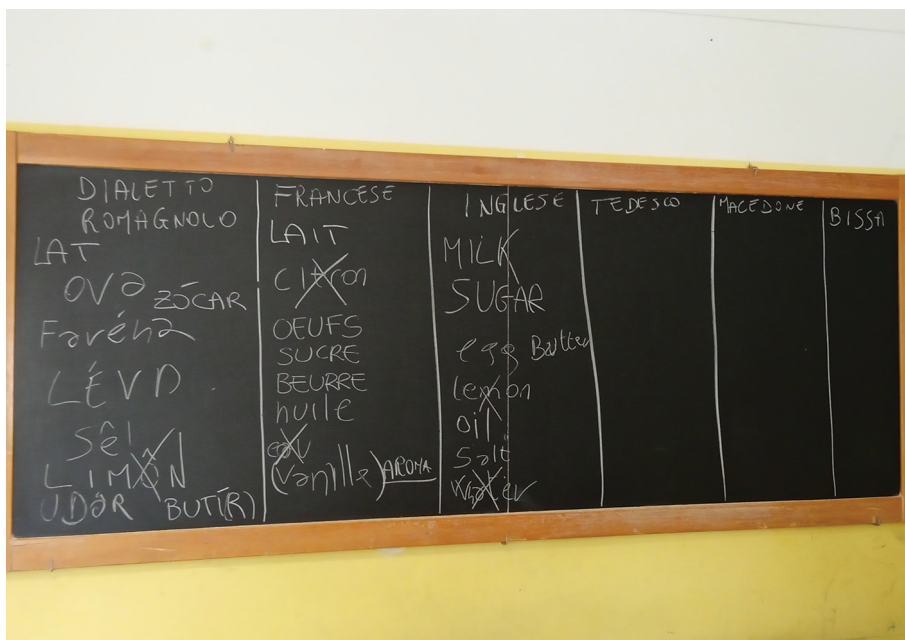
Servendoci metodologicamente dell'Analisi della conversazione (Sidnell & Stivers 2013) – approccio qualitativo, induttivo e micro-analitico, che assume l'orienta-

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



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

- 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 rigira verso MAR*)) eh MAR con i tuoi genitori
 parli macedone quindi non rompere ((*in tono scherzoso
 e ridendo*))

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 curricolari 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 & Zanoni, 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.
- Huver, 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://reseaulf.atilf.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