

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

CLAUDIA CANUTO¹, ILARIA CIAVATTINI², PAOLO DELLA PUTTA³

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 monolinguisimo 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 – scritte 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 vygotkiano, 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 sottogodi 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).

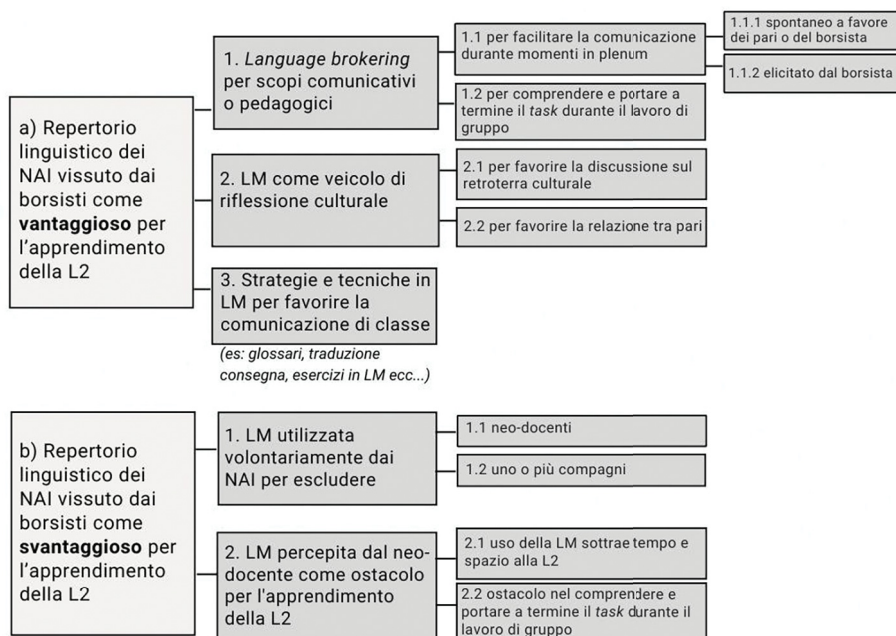
Va precisato che, nonostante nei diari di bordo non si chieda esplicitamente di riportare riflessioni relative al plurilinguismo, esso compare in maniera capillare nelle riflessioni dei borsisti. È importante quindi notare che le riflessioni dei borsisti sul plurilinguismo delle loro classi, in molti 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*

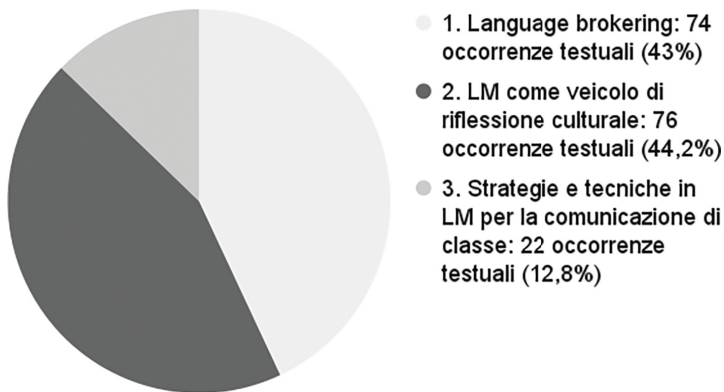


Procediamo, nei prossimi paragrafi, all'analisi e alla quantificazione dei nodi e dei sottonodi.

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:

Figura 2 – Gli atteggiamenti positivi e i loro tre nodi

Atteggiamenti positivi**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*

<i>1. Language brokering per scopi comunicativi o pedagogici</i>	<i>n° occorrenze testuali</i>
1.1 per facilitare la comunicazione durante momenti <i>in plenum</i>	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’allunno 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 inquadrandolo 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:

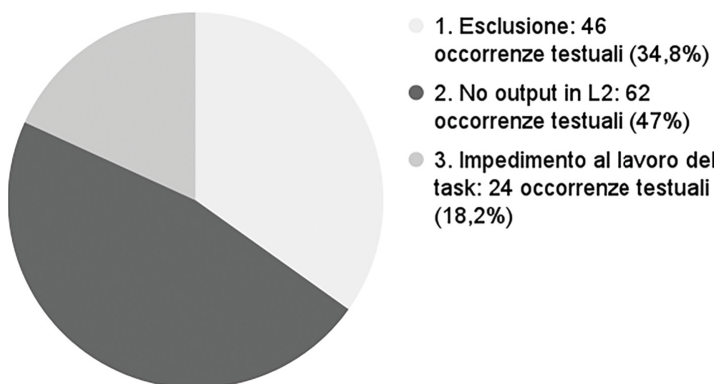
- (6) Essendo presenti solo Masha e Alisa, entrambe ucraine, ho pensato di proporre un'attività di traduzione: ho fatto scegliere loro una canzone e ho chiesto se volessero tradurla in italiano, spiegandomi le parole per trovare il corrispettivo o in caso di necessità usando Google Traduttore. La canzone 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 italofofoni. 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*

2. LM percepita dal borsista come ostacolo per l'apprendimento della L2:	n° occorrenze testuali
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) Sondos 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.linguaculture.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 & Marti, 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.