

CECILIA ANDORNO - SILVIA SORDELLA<sup>1</sup>

## Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'*Éveil aux langues*<sup>2</sup>

In this study the design of and first results from the project *Noi e le nostre lingue* are presented. The project took place during the school year 2016-2017 in multilingual classes of primary schools located in Turin (Italy) Following the suggestions of the *Awakening to languages* program (Candelier, 2003), the project offers a discovery path through linguistic similarity and diversity based on languages not taught in school but available among the pupils' heritage languages or even unknown to all of them. Through active listening and manipulation of sounds, words, sentences and short texts, offered by native speakers of different languages in the role of *linguistic witnesses*, the children's capacity for epilinguistic activity is stimulated as well as a positive attitude towards linguistic variety, as shown by results from interviews and comprehension tests after first exposure to an unknown language, performed in experimental and control classes.

### 1. Introduzione

La composizione sempre più plurilingue delle classi nella scuola italiana, oltre a costituire una sfida educativa per l'insegnamento della lingua italiana, dota la scuola di una grandissima ricchezza linguistica, che è però raramente conosciuta, e ancor più raramente impiegata come risorsa. La competenza linguistica in lingue "altre", lingue di origine, prime o seconde che siano, nella biografia linguistica degli alunni, è spesso nella scuola una competenza sommersa (Favaro, 2012), poco valorizzata come risorsa anche quando non considerata un problema; pur all'interno di un atteggiamento di generale sensibilità al multiculturalismo, la valorizzazione delle lingue di origine passa spesso attraverso altri canali e la riflessione si ferma al più alla comparazione di microrepertori lessicali (Sordella, 2015), mentre la riflessione metalinguistica sistematica (la cosiddetta "ora di grammatica") resta incentrata sulla lingua italiana. Si tratta di una scelta dettata da esigenze legittime (potenziare le competenze nella lingua di scuola; appoggiare la riflessione metalinguistica su una lingua condivisa), ma d'altronde la letteratura mostra che non si tratta di una formula vincente, neppure per le classi monolingui: l'apprezzamento per le ore di gram-

<sup>1</sup> Università di Torino.

<sup>2</sup> Lo studio, così come l'intera progettazione del lavoro, è frutto di una costante collaborazione fra le due autrici. Il testo qui presentato è stato scritto da Cecilia Andorno (§§ 1, 2, 4) e Silvia Sordella (§ 3); le autrici hanno scritto congiuntamente le conclusioni.

matica cala tristemente con l'età (Dal Negro *et al.*, in stampa) ed i risultati in termini di competenze metalinguistiche non progrediscono in modo significativo dopo i primi cicli di scuola (Lo Duca - Polato, 2009; Voghera *et al.*, 2009). L'opportunità di una educazione linguistica appoggiata sul plurilinguismo, che coinvolga anche le lingue altre (prime o seconde) degli alunni e che dia spazio alla loro partecipazione attiva attraverso l'intero repertorio delle lingue conosciute non è dunque da sottovalutare.

In questo contributo presentiamo le linee generali e i primi risultati del progetto *Noi e le nostre lingue*, una sperimentazione didattica di educazione linguistica svolta, seguendo i principi dell'*Éveil aux langues* proposto dal CARAP – *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* (Candelier *et al.*, 2011; Calò, 2015), presso classi a composizione multilingue del quarto e quinto anno di scuole primarie di Torino, in una felice collaborazione fra istituzione comunale, università e scuole. La sperimentazione ha inteso valorizzare un approccio alla riflessione linguistica non sistematico-deduttivo ma fortemente basato sulla manipolazione e la scoperta, nell'ottica dell'esperimento guidato dall'esperto (Lo Duca, 1997), con l'intento di sfruttare la naturale attività epilinguistica dei bambini (De Mauro, 2009; Ferreri, 2009) per svilupparne la capacità di osservazione verso le lingue e, nel tempo, una capacità metalinguistica matura.

Il testo è organizzato come segue. Dopo le coordinate metodologiche di riferimento (§ 2) e l'impianto della sperimentazione (§ 3), saranno presentati (§ 4) i primi risultati relativi alle riflessioni metalinguistiche e metacognitive prodotte dagli alunni e all'incremento delle loro risorse attenzionali nell'ascolto di lingue sconosciute. Gli esiti della sperimentazione sono discussi nel § 5.

## 2. Lo sfondo teorico-metodologico di riferimento

### 2.1 *Language awareness*: la riflessione sul linguaggio come attività naturale e come pratica scolastica

L'idea che l'attività di riflessione sul linguaggio possa e debba costituire parte di un curriculum di educazione linguistica non ha mai smesso di essere sostenuta in ambito glottodidattico (cfr. van Essen, 1997 per un *excursus* storico, specie in ambito anglosassone e mitteleuropeo; in prospettiva italiana Balboni, 1988 e Lo Duca, 1997). Tale posizione si appoggia sulla constatazione della naturale riflessività del linguaggio umano (cfr. ad es. De Mauro, 1982), e della corrispondente naturale capacità di riflessione *sul* linguaggio propria dell'essere umano che, nella sua forma più immediata e implicita, Culioli chiama attività *epilinguistica*, definita come «*activité métalinguistique non consciente*» (Culioli, 1968: 108). Questa attività è presente in forme embrionali fin dalla più tenera età – Ferreri (2009) ne fa risalire ad esempio le prime tracce osservabili alle richieste, anche non verbali, di nominazione degli oggetti da parte dei bambini nei confronti degli adulti – e sarebbe in generale incoraggiata dall'interazione con l'adulto, che, ad esempio sottolineando successi e fallimenti nell'uso linguistico del bambino, ne stimola il *monitoring* linguistico (Clark,

1978). In seguito, la scolarizzazione, con l'apprendimento della lettoscrittura, richiederebbe, e a sua volta incentiverebbe, una diffusa attività metalinguistica, specialmente incentrata sul livello fonetico (Frith, 1985; Nicholson, 1997; analoghe riflessioni in Sabatini, 1991), ma parte di una più generale abilità metacognitiva, di riflessione sul proprio comportamento e sulla propria attività mentale (Cazden, 1976: 603).

All'interno della vasta gamma di attività riflessive sul linguaggio proprie dell'essere umano, sono state tracciate distinzioni, in termini dicotomici o gradualità, fra più embrionali capacità di *monitoring* della propria e altrui attività linguistico-comunicativa – l'attività epilinguistica di Culioli – e più sviluppate – e per alcuni non necessariamente proprie di ogni individuo, cfr. Gombert (1997) – capacità di riflessione esplicita, ovvero accessibile all'introspezione e alla verbalizzazione, sulle forme e le regolarità delle lingue e del linguaggio. Gombert (1997) distingue ad esempio rispettivamente *epilinguistic control* e *metalinguistic awareness*, mentre van Lier - Corson (1997a) parlano di una *language awareness* che può non essere disponibile all'analisi esplicita, in contrapposizione ad un *metalinguistic knowledge* che può essere espresso ricorrendo a metalinguaggi specifici. Ferreri (2009) vede invece attività epilinguistica e attività metalinguistica piuttosto come poli di un *continuum*.

Quale che sia la posizione individuale del singolo studioso, sulla consapevolezza che l'attività di riflessione sul linguaggio è, sia pure in gradi diversi di complessità, connaturata alla mente umana si sono poste le basi per posizioni glottodidattiche che sostengono l'importanza per l'educazione linguistica di promuovere quella che, adottando qui la definizione, piuttosto ampia, di James - Garrett (1992:8), chiameremo *language awareness*: «a person's sensitivity to and a conscious awareness of the nature of language and its role in human life».

L'idea che svolgere attività di potenziamento della naturale *language awareness* umana sia utile componente del curriculum di educazione linguistica è ricorrente nella letteratura glottodidattica italiana, e non è mai venuta meno nonostante il vario favore di cui ha goduto il tema del ruolo che compete alla grammatica – di solito la componente della lingua più oggetto di riflessione linguistica – nel curriculum di lingua. Già le *Dieci Tesi* – che nella loro critica all'«insegnamento grammaticale tradizionale» (tesi 7 punto D) spesso a letture superficiali sono sembrate voler affossare il ruolo dell'insegnamento grammaticale esplicito – sostenevano invece con forza il ruolo della riflessione metalinguistica, e che questa potesse/dovesse essere avviata precocemente: «Nella cornice complessiva delle varie capacità linguistiche, occorre curare e sviluppare in particolare, fin dalle prime esperienze scolari, la capacità, inerente al linguaggio verbale, di autodefinirsi, autodichiararsi e analizzarsi. Questa cura e questo sviluppo possono cominciare a realizzarsi fin dalle prime classi elementari arricchendo progressivamente le parti di vocabolario più specificamente destinate a parlare dei fatti linguistici» (tesi VIII punto 9).

A questo atteggiamento positivo si è però quasi sempre accompagnata una critica al modo in cui la scuola riesce a supportare lo sviluppo di tali competenze. Desideri (1995a: iv) parla ad esempio di «quella intuitiva capacità di riflessione

metalinguistica che troppo spesso la scuola inibisce o peggio distrugge», e, ancora, di una attitudine all'osservazione euristica della propria lingua che tende «via via ad irrigidirsi e sclerotizzarsi nella scolarizzazione successiva» (Desideri 1995b: 134). Altichieri e Deon (1995: 44-45), esponendo i risultati di un questionario condotto fra studenti di scuola secondaria inferiore, denunciano addirittura un "effetto-killer" della scuola, che sarebbe oltretutto progressivo: a un restringimento degli spazi funzionali della grammatica – che al succedersi dei diversi ordini di scuola si limita sempre più ad essere «la cosa che serve a scrivere bene, a fare i compiti in classe, a risolvere i problemi immediati legati alla quotidianità scolastica» –, si accompagna un progressivo sbiadirsi della capacità di riflessione autonoma negli alunni. Le cose non paiono cambiate in tempi più recenti: gli esiti di recenti ricognizioni sulle capacità metalinguistiche degli studenti di vari ordini di scuola mostrano che le capacità di riconoscimento di categorie grammaticali centrali come quelle di *nome* o *soggetto* non aumentano significativamente con il succedersi degli ordini di scuola (Lo Duca - Polato, 2009; Dal Negro *et al.*, in stampa; Voghera *et al.*, 2009), e d'altro canto evidenziano una parallela drammatica riduzione di interesse da parte degli alunni per le attività didattiche di tipo grammaticale (Dal Negro *et al.*, in stampa).

Non si tratta di un problema solo italiano: van Lier - Corson (1997b: xii) illustrano un «paradosso» relativo al destino del linguaggio e dell'attività di riflessione condotta a scuola: «even though language is fascinating to children and grownups alike, and a constant focus of attention and comment, in school it is often stripped of precisely those things that make it interesting».

Quali possono essere quindi gli spazi e i modi per assecondare e potenziare la naturale attività di riflessione sul linguaggio nel curriculum scolastico? Il prossimo paragrafo propone la discussione in merito svolta in ambito italiano.

## 2.2 La riflessione linguistica a scuola come attività laboratoriale: come, quando

Ciò che rende la proposta di promuovere la *language awareness* nel curriculum scolastico non un mero *restyling* del ruolo centrale dato alla riflessione esplicita sulla grammatica nei metodi tradizionali di insegnamento (un «nuovo nome per il buon vecchio studio della grammatica», Marello - Mondelli, 1991: 8) è l'enfasi posta da un lato sulle finalità e dall'altro sull'approccio da adottare per la riflessione metalinguistica.

Un lavoro esemplare di sperimentazione, che espone esplicitamente le proprie modalità di lavoro, è costituito in Italia dai ben noti *Esperimenti grammaticali* di Lo Duca (1997), «percorsi di scoperta» della lingua condotti con alunni di varie età, a partire dalla scuola primaria. Proposte analoghe sono state sviluppate da esperienze riferite nei due volumi a cura di Marello e Mondelli (1991) e di Desideri (1995).

I percorsi proposti da Lo Duca adottano un metodo coerentemente induttivo, partendo dalla formulazione di un problema da risolvere sulla base di dati linguistici ben dominati dagli alunni, per dirigere la loro attenzione sui tratti dei dati stessi utili a risolvere il problema, così sviluppando una attitudine all'«osservazione selettiva» del dato linguistico. La nomenclatura scientifica arriva dopo l'osservazione del dato,

su categorie e regole a quel punto già formatesi: l'obiettivo è guidare il bambino attraverso «esperienze concrete e 'sensate' del mondo esterno, evitando che a queste si sovrappongano sistemi esplicitamente formulati di categorie» (Simone, 1974: 19).

Le finalità di questa modalità di lavoro sono molteplici. Da un lato, il fare della lingua un oggetto di discussione condivisa, a partire dall'osservazione del suo funzionamento, rende l'insegnamento della lingua meno astratto, in quanto meno «separato dall'esperienza comunicativa» (Ciliberti, 1995:25), perché scaturisce da essa; inoltre promuove un apprendimento non derivato da «uno studio prescrittivo e normativo, ma da procedure che favoriscano cognitivamente la formulazione di ipotesi e la riflessione sulle opzioni possibili» (Desideri, 1995a: xiv). In questo modo la riflessione sulla lingua «soddisfa l'obiettivo cognitivo di presa di coscienza del fenomeno lingua» (Ciliberti, 1995: 25; cfr. l'idea di *language consciousness raising* di Rutherford, 1987). In definitiva, l'attività di riflessione sulla lingua può essere di per sé un fine, per «la sua capacità di attivare processi di pensiero» (Altieri Biagi, 1978: 74), di «incoraggiare la discussione, fungere da stimolo per affinare le capacità di osservazione, di de-costruzione, di interpretazione dell'allievo» (Ciliberti, 1995: 25); un'attività dunque che va affrontata per il suo valore cognitivo, e non tanto per una sua – spesso illusoria – diretta e immediata utilità nel favorire l'adeguamento alle norme della lingua d'uso (Sabatini, 1991).

Molti autori concordano sulla possibilità e sull'opportunità di avviare precocemente simili attività di riflessione metalinguistica, sulla scorta della naturale attività epilinguistica presente nei bambini (Ferreri, 2009). Desideri (1995b) mostra che «i bambini di 9-10 anni, se messi nelle condizioni di farlo, [...] possono avanzare delle ipotesi, legittimamente fondate, sulle regole di funzionamento del linguaggio, [...] di ragionare sull'oggetto-lingua, tramite graduali operazioni di "presa di coscienza"», ritenendo «fin troppo ovvio che i primi anni di età scolare sono altamente formativi per il potenziamento o meno di tale attitudine all'osservazione euristica della propria lingua». Altichieri e Deon (1995: 44) parlano di una "potente" capacità di riflessione metagrammaticale evidenziata da protocolli di alunni di scuola dell'obbligo.

Un suggerimento generale in merito al precoce avvio della riflessione linguistica è legato all'importanza che tali attività siano «disinteressate [...], scevre da preoccupazioni normative [...] Lo scopo nettamente prevalente è pur sempre quello di sviluppare una capacità, non quello di assicurare conoscenze complete e, per così dire, definitive» (Sabatini, 1991: 22). Un approccio induttivo richiede infatti che non si sopravanzino, negli obiettivi, le capacità di astrazione e generalizzazione degli alunni: «ci si ferma quando loro [gli alunni] si fermano» (Lo Duca, 1997: 63), ovvero quando, nonostante le sollecitazioni dell'insegnante, gli alunni non paiono in grado di procedere oltre nella scoperta. Richiede inoltre che ci si liberi da preoccupazioni di esaustività, a cui piuttosto si contrappone l'idea di ciclicità: Ciliberti (1995: 24) nella sua proposta prevede «la scoperta – anche provvisoria e parziale – delle regole ed il loro aggiustamento progressivo da parte dell'allievo».

### 2.3 Non solo la madrelingua: la riflessione linguistica come attività di *Éveil aux langues*

Nei suoi *Esperimenti*, Lo Duca concepisce l'attività di riflessione metalinguistica a partire dalla L1, per condurre gli allievi a «ritrovare quella conoscenza linguistica già organizzata e già all'opera nella loro testa» (Lo Duca, 1997: 32). Anche Altichieri e Deon (1995) si propongono di partire dalle conoscenze già possedute dallo studente, ma vi includono tanto la L1 dell'alunno quanto le lingue straniere insegnate a scuola. La possibilità di comparazione fra lingue, infatti, spinge alla ricerca dei "primi" (Altichieri - Deon, 1995: 45), cioè di categorie maggiormente *language-independent*. In questo modo la riflessione sulle categorie grammaticali si solleva dalla mera funzionalità pratica dell'apprendimento di una lingua specifica e contribuisce a sviluppare «quel corredo metalinguistico e metacognitivo necessario per poter gestire con maggiore consapevolezza i possibili mondi linguistici con cui il soggetto verrà a contatto» (Desideri, 1995b: 135), con ricadute positive anche sulla L1, di cui viene incentivata «una consapevolezza più motivata e razionale» (Desideri, 1995b: 136; cfr. anche Ciliberti, 1995; Giunchi, 1990; 1995).

In tutti i casi discussi, la riflessione metalinguistica coinvolge le lingue di cui gli allievi possiedono una certa familiarità. La sperimentazione che qui si presenta ha invece inteso coinvolgere nella riflessione metalinguistica (anche) lingue di cui gli alunni non hanno conoscenza pregressa: in questo modo la riflessione metalinguistica diventa parte di un percorso di *Éveil aux langues*. Esplicitamente collegato alle proposte del *Language Awareness*, questo approccio pedagogico-didattico si è sviluppato a partire dal programma *Evlang* (*Éveil aux langues à l'école primaire*) che ha coinvolto, tra il 1997 e il 2001, più di 160 classi di cinque Paesi europei quali l'Austria, la Spagna, l'Italia, la Francia e la Svizzera (Candelier, 2003). Esso fa parte, insieme ad altri approcci didattici come quello dello sviluppo dell'intercomprensione e la didattica integrata delle lingue, del quadro di riferimento per gli approcci plurali all'educazione linguistica (Cadre de Référence pour les Approches Plurilingues, CARAP) elaborato dal gruppo di Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa.

Nella definizione degli estensori del documento, «si ha *éveil aux langues* quando una parte delle attività riguarda lingue che la scuola non ha intenzione di insegnare» (Candelier *et al.*, 2012: 7). Inizialmente, esso è stato concepito soprattutto come strumento per l'accoglienza degli alunni nelle classi plurilingui e la valorizzazione della diversità linguistica e delle competenze plurilingui nei primi anni di scolarità. Non mancano altre direzioni di uso: una interessante proposta sviluppata in Italia per la scuola superiore è presentata da Pugliese - Malavolta (2017). Alcune caratteristiche dell'*Éveil aux langues*, tuttavia, e soprattutto l'attenzione agli aspetti didattici connessi con le esperienze di scoperta della diversità linguistica, concretizzati principalmente nella co-costruzione delle conoscenze nell'ambito della classe, ne fanno uno strumento di progettazione didattica interessante per il potenziamento delle competenze linguistiche e metalinguistiche anche al di fuori del contesto della classe a composizione plurilingue. Nel prossimo paragrafo illustreremo le caratteristiche principali della sperimentazione condotta.

### 3. *La sperimentazione*

La sperimentazione didattica messa in campo attraverso il progetto “Noi e le nostre lingue”, nata nell’a.s. 2016/17 grazie a un finanziamento del Comune di Torino, è stata realizzata in convenzione tra il Settore Servizi Educativi del Comune e il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Torino e ha coinvolto sei classi quarte e quinte di scuole primarie torinesi caratterizzate da alta presenza di alunni plurilingui. Una seconda edizione si è svolta nell’a.s. 2017/18<sup>3</sup>.

Il percorso didattico si articola in dieci incontri settimanali di due ore ciascuno, che includono otto laboratori, in cui si alternano le lingue oggetto di osservazione, e un incontro iniziale e finale in cui sono condotti alcuni test che verificano lo sviluppo delle risorse attenzionali e riflessive degli alunni su fatti di lingua.

I laboratori sono stati progettati e condotti, sotto la guida delle scriventi, da studenti universitari con formazione nell’ambito delle scienze linguistiche, che hanno la funzione di “tutor”, cioè di guidare la riflessione metalinguistica nel corso dei diversi incontri, accompagnando ogni classe nell’intero percorso didattico, e da studenti universitari parlanti nativi di lingue diverse dall’italiano, che intervengono a rotazione nelle classi come “testimoni” di lingua, fornitori degli oggetti linguistici rispetto ai quali viene stimolata la riflessione. Ogni incontro è quindi co-condotto dal tutor di classe e da un testimone di lingua, con la partecipazione delle maestre di classe come osservatrici.

La scelta delle lingue da portare in classe, connessa anche alla disponibilità di “testimoni” adeguatamente preparati, si è basata su diversi criteri. Da un lato ha risposto all’esigenza di creare per tutti gli alunni delle situazioni di decentramento linguistico, che permettessero di confrontarsi con lingue non conosciute, al di là dell’automatismo e della trasparenza che caratterizzano il rapporto con la propria lingua nativa (De Pietro, 1999): questa funzione hanno avuto il farsi e il medumba, lingua africana del gruppo Niger-Congo. Altre lingue hanno offerto agli alunni la possibilità di sfruttare la propria competenza in lingue di origine (arabo, cinese, rumeno), per aprire la strada ad una riflessione linguistica che diventi parte del proprio rapporto quotidiano con il plurilinguismo. Infine, lingue vicine all’italiano hanno consentito l’esperienza di intercomprensione (rumeno, un dialetto italo-romanzo).

La scelta dei contenuti si è basata innanzitutto sull’opportunità di creare un collegamento con le attività curricolari, per fare in modo che gli stimoli offerti diventassero parte di un approccio globale e quotidiano all’educazione linguistica e non restassero solamente un’esperienza insolita e divertente. Per questo motivo, si è adottata una terminologia metalinguistica che fosse familiare per gli alunni e si sono selezionati aspetti linguistici analizzabili con le categorie interpretative già possedute dagli alunni stessi, e rispetto ai quali potesse istituirsi un produttivo confronto con l’italiano. A differenza degli *Esperimenti* di Lo Duca, il percorso dei laboratori non è stato tanto incentrato sulla costruzione induttiva di categorie

<sup>3</sup> Le scuole coinvolte sono state Parini, De Amicis, Sabin (a.s. 2016/17); De Amicis, Aurora, Muratori (a.s. 2017/18).

e regole a partire dall'osservazione di dati di una lingua nota, ma di progressivo riconoscimento in lingue sconosciute di categorie e regole già conosciute grazie alle ore curricolari di educazione linguistica, delle quali vengono così sondati limiti e possibilità di applicazione.

L'individuazione degli elementi linguistici da focalizzare ha rispecchiato, in una certa misura, l'osservazione di Altichieri e Deon (1995: 45) secondo cui una attività grammaticale di tipo contrastivo consente di individuare i "primi", cioè «oggetti – linguistici e cognitivi – sui quali e a partire dai quali lingue diverse impiantano grammatiche originali e diverse». Nel nostro caso, le attività svolte hanno ruotato intorno a un principio centrale di funzionamento del linguaggio verbale, ovvero la sua intrinseca proprietà combinatoria. Questo principio, mai nominato esplicitamente, è stato osservato agire nella morfologia concatenativa in farsi e in rumeno, nell'ordine delle parole nella frase araba, nella costruzione di parole composte in cinese, riflessa anche dalla modalità di scrittura logografica. Rilievo è stato dato anche al livello di seconda articolazione, con attività di focalizzazione su tratti segmentali (fonemi dell'arabo, del cinese e del farsi) e soprasegmentali (toni del cinese e del medumba) non presenti nel repertorio dell'italiano.

Per quanto riguarda i contesti di presentazione dei dati linguistici, si è scelto di partire sempre da un input testuale: un racconto, una leggenda, dei proverbi, un canto popolare, una filastrocca o una lettera, che si prestassero a inserire i contenuti nella loro cornice culturale, e, dove possibile, a collegarli con i contenuti di altre discipline (es. i diversi sistemi di scrittura e la nascita dell'alfabeto; l'origine neolatina del rumeno e le vicende dell'impero romano)<sup>4</sup>.

Ciascun laboratorio è stato video-registrato, sia per una revisione *in itinere* dell'impianto metodologico, sia per finalità connesse con il carattere di ricerca che sta alla base della sperimentazione. Ulteriori dati osservativi vengono dalle attività di *testing* somministrate negli incontri iniziale e finale, di cui si parlerà più dettagliatamente nel prossimo paragrafo. Un contributo essenziale per rilevare l'attivazione delle risorse degli alunni è inoltre rappresentato dalle osservazioni degli insegnanti di classe, ai quali si è richiesto di individuare, nella griglia dei descrittori utilizzati per la progettazione, quelli che maggiormente rispondevano alle risorse "messe in movimento" in ogni incontro dalle attività proposte.

A titolo esemplificativo, illustriamo di seguito le modalità di svolgimento di uno dei laboratori in lingua farsi. L'input linguistico, in questo caso, è rappresentato da un breve racconto che viene narrato e messo in scena da parte del testimone, la cui comprensione viene facilitata attraverso indizi di natura extratestuale offerti attraverso la gestualità e la mimica (cfr. fig. 2), o attraverso l'associazione dei sostantivi con loro referenti iconici (cfr. fig. 1). Questi indizi, insieme alla ripetizione di alcune parole chiave in diversi punti della narrazione, portano a formulare delle ipotesi interpretative che vengono condivise nel gruppo classe e via via validate attraverso

<sup>4</sup> Per ulteriori dettagli sullo sviluppo del percorso didattico e sui contenuti dei singoli laboratori rimandiamo al lavoro *Esplorare le lingue in classe*, in preparazione per la rivista *Italiano Lingua Due*.

varie esposizioni all'input, in cui il tutor e il testimone di lingua focalizzano l'attenzione degli alunni sugli aspetti linguistici rilevanti.

Figura 1 - *Supporto iconico durante l'esposizione all'input: "dokhtar" (ragazza)*

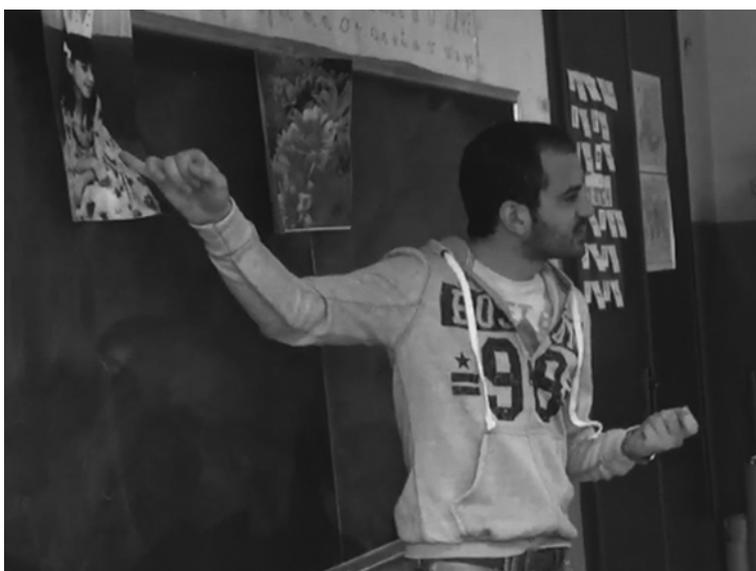


Figura 2 - *Supporto mimico durante l'esposizione all'input: "la ragazza era a letto ammalata"*



L'individuazione di singoli elementi lessicali in un testo in lingua sconosciuta è un processo di non facile realizzazione, ma risulta cruciale in quanto operazione di base della riflessione metalinguistica (De Pietro, 1999). A questo scopo, l'allenamento all'ascolto selettivo risulta particolarmente produttivo per individuare catene di suoni ricorrenti, anche quando si tratta di suoni con cui non si ha familiarità. Per

affinare queste abilità di ascolto, in questo come in altri laboratori, il testimone riproduce più volte per gli alunni i suoni “strani” e il tutor li guida a percepire e riconoscere i punti di articolazione e la posizione dei diversi organi fonatori, nonché ad imitare il testimone nella produzione di quei suoni stessi.

Dal piano fonologico e lessicale si passa poi al livello morfologico, indirizzando l'osservazione alla scoperta di somiglianze e differenze tra parole della lingua oggetto, riconoscendo gli elementi in comune, ma anche le componenti diverse che portano a modificarne la funzione grammaticale e il significato. Ad esempio, una volta associata la parola *dokhtar* al significato di ‘ragazza’ grazie al supporto di un’immagine, gli alunni individuano delle similitudini formali con le parole *dokhtari*, *dokhtaran*, *dokhtaraki* e *doktarakan*. A questo punto, sia attraverso l’inserimento dei termini in diversi contesti linguistici sia attraverso indizi extralinguistici, i tutor guidano gli alunni a recuperare le conoscenze apprese rispetto ai fenomeni morfologici come la determinazione (*doktar-i*), la formazione del plurale (*doktar-an*), l’alterazione di tipo diminutivo (*doktar-ak*) e la loro combinazione (es. marche di alterazione e di plurale: *doktar-ak-an*).

Due dispositivi si sono rivelati utili per stimolare la manipolazione cognitiva dei materiali linguistici in questa fase. Il primo è rappresentato dall’uso di cartoncini assemblabili come tessere di un puzzle, che rendono visibili e concreti gli elementi morfologici che compongono le parole (cfr. fig. 3 e 4). Questo tipo di materiali si è rivelato utile in diversi laboratori e si ritiene possa innescare un utile *habitus* mentale per gli alunni rispetto all’intrinseca proprietà combinatoria delle lingue.

Il secondo dispositivo che si è rivelato di grande produttività è stato l’uso di forme di traduzione interlineare, in cui ai vari elementi della frase in lingua straniera vengono fatti corrispondere elementi della frase in lingua italiana. Il riscontro della mancanza di biunivocità tra la costruzione delle due frasi genera riflessioni su aspetti della diversità fra le lingue, ma anche dell’esistenza di meccanismi equivalenti, sia sul piano morfologico sia su quello sintattico. È stato possibile ad esempio riflettere sul diverso ordine dei costituenti riscontrabile nelle varie lingue, consolidando la capacità di individuare soggetto e predicato al di là della collocazione italiana canonica SVO. A livello morfologico, il riscontro di un “vuoto” prima del nome in farsi in corrispondenza dell’articolo italiano porta ad esempio a chiedersi in che modo questa lingua realizzi le funzioni dell’articolo e a chiedersi quindi quali siano queste funzioni. Anche in questo caso, l’osservazione guidata di somiglianze e differenze tra le frasi può portare ad individuare la funzione di determinazione del nome nei suffissi che ne modificano la funzione “dall’interno” della parola stessa.

Figura 3 - Osservazione e manipolazione delle forme: uso di cartoncini colorati



Figura 4 - Osservazione delle forme: trascrizione alla lavagna delle ipotesi interpretative



Il laboratorio si conclude con la traduzione guidata e quindi con la ricostruzione del testo in lingua italiana.

Il laboratorio sul farsi ha aperto il ciclo di incontri e inaugurato una modalità di lavoro che, nella varietà degli input proposti, è stata rispettata nell'impianto. Nel susseguirsi dei laboratori, gli alunni hanno messo in gioco gli strumenti di osservazione e manipolazione della lingua via via sperimentati, li hanno ampliati ed affinati per utilizzarli poi, in modo più consapevole, in un laboratorio successivo, quando hanno nuovamente incontrato la lingua farsi cimentandosi con un racconto più complesso.

#### 4. Risultati

Come strumento per l'osservazione degli effetti sulle competenze metalinguistiche e sul potenziamento delle risorse attenzionali degli alunni sono stati usati due strumenti: un'intervista guidata, condotta a piccolo gruppo nel corso dell'ultimo incontro, e un test di comprensione individuale, eseguito a classe intera nel corso del primo e dell'ultimo incontro. Le interviste hanno consentito di osservare vari aspetti della capacità riflessiva dei bambini, attraverso il richiamo di scoperte e osservazioni svolte durante i laboratori e piccole prove di manipolazione di dati linguistici nuovi. Il test di comprensione, svolto su una lingua sconosciuta a tutti e non presentata durante i laboratori, il polacco, ha consentito invece di verificare l'effetto dei laboratori sul potenziamento delle strategie di appropriazione a breve termine dell'input di una lingua sconosciuta. Nei prossimi paragrafi illustriamo separatamente i primi risultati delle due prove.

##### 4.1 Le interviste

Le interviste, della durata di circa mezz'ora, sono state condotte nell'ultimo incontro, subito dopo il test di comprensione: i conduttori dei diversi laboratori hanno intervistato i bambini, riuniti in gruppi di due-tre persone, sulla base di una traccia

prefissata di domande miranti a richiamare le attività dei laboratori e le strategie che avevano consentito di arrivare alla scoperta dei diversi fatti di lingua, mettendo al contempo alla prova le competenze sviluppate, attraverso la manipolazione di dati nuovi. In questa sede ci limiteremo ad illustrare le osservazioni pertinenti la riflessione metacognitiva dei bambini sulle strategie di appropriazione dell'input e la loro riflessione metalinguistica sulla struttura delle parole, soprattutto a partire dal laboratorio di farsi descritto nel § 3.

Dopo aver richiamato le parole che ricordavano dalle varie lingue che avevano sentito, è stato chiesto agli alunni di spiegare come avevano fatto a capire e a ricordare queste parole.

Interrogati in merito alle strategie di comprensione, i bambini mostrano di essere estremamente consapevoli del ruolo fondamentale della contestualizzazione dell'input verbale, che consente l'aggancio del frammento sonoro al suo significato. Alle domande su come abbiano fatto a capire le parole sconosciute sentendo l'input nelle varie lingue i bambini rispondono invocando prevalentemente il supporto iconico e quello gestuale:

- (1) perché tutte le parole ci facevi dei segni [DA5\_LAD]
- (2) ci facevi dei segni, ci facevi veder le immagini... [DA5\_LAD]
- (3) perché l'indicava [S4F\_LAD]
- (4) perché quando diceva quella parola toccava il sole [P5C\_SOR]
- (5) lo faceva vedere, faceva un gesto con la mano sopra il fiume [P5C\_SOR]
- (6) perché Jacopo faceva vedere delle immagini e cercavo di capire da quelle immagini [P5C\_SOR]
- (7) quando abbiamo visto il filmino lui diceva il nome e indicava che cos'era [DA5\_PIN]

Si tenga presente che tali strategie non sono mai state esplicitamente richiamate e discusse con i bambini nel corso dei laboratori: evidentemente l'intenso impegno richiesto nelle fasi di ascolto ha consentito di accrescere la consapevolezza delle strategie di comprensione utilizzate, che, se opportunamente richiamate, vengono verbalizzate esplicitamente.

In merito alla comprensione, i bambini forniscono anche spesso motivazioni legate alla trasparenza della parola, dovuta alla somiglianza fonica con parola di altra lingua nota e significato simile:

- (8) come [ˈswɔŋtse] assomiglia molto a 'sole' e si può capire facilmente [P5C\_SOR]
- (9) nel senso: 'sole', la parola in polacco iniziava con la esse perciò ho pensato fosse quello [P5C\_SOR]

I confronti sono prevalentemente basati sull'italiano, ma discutendo della difficoltà di riconoscere la forma plurale di una parola quando è completamente diversa dal singolare (un caso che era stato osservato nel medumba a proposito della parola [men] = bambini), un bambino osserva:

- (10) si confonderebbe con l'inglese perché [men] vuol dire uomo in inglese [DA5\_LAD]

Fra le strategie di memorizzazione, i bambini hanno nuovamente richiamato la somiglianza con altre lingue conosciute:

- (11) fare dei paragoni, cioè per esempio se qualche parola in italiano è simile a quella, tu te la ricordi [DA5\_LAD]

La parola polacca per 'sole' ad esempio è stata giudicata facile da ricordare per questo motivo:

- (12) [ˈswɔjtse] mi è rimasta nella testa perché è simile a sole [DA5\_LAD]

Un'altra osservazione ricorrente riguarda la frequenza nell'input:

- (13) quando quel signore lo diceva io me lo sono ricordato perché continuava a dirlo [S4F\_LAD]

proprietà che un bambino evoca anche a proposito del suffisso di plurale farsi (sta parlando alla conduttrice del laboratorio di farsi):

- (14) per tutte le parole dicevi sempre [aŋ] [aŋ] [aŋ] [DA5\_LAD]

Un'ulteriore strategia riguarda la memorizzazione di singoli frammenti fonici in posizione prominente, come quella iniziale<sup>5</sup>:

- (15) mi ricordavo le lettere iniziali [DA5\_LAD]

La struttura fonica delle parole è anche richiamata, al contrario, fra i fattori che possono rendere difficoltoso l'immagazzinamento in memoria:

- (16) INT: secondo voi come mai certe parole è più facile capirle e con altre è più difficile?  
CHI1: perché o dalla pronuncia o se sono troppo lunghe... o non si capisce tanto bene [P5C\_SOR]

Si noti come nel seguente caso l'alunno riesce efficacemente a separare il problema della comprensione, della produzione e della memorizzazione a lungo termine:

- (17) magari so cos'è però è difficile da pronunciare, da capire e dopo un po' visto che è difficile te lo dimentichi [DA5\_PIN]

Sul fronte della riflessione metalinguistica, esaminiamo alcuni estratti dedicati alla struttura morfologica della parola, oggetto del laboratorio di persiano. In un primo tempo viene richiamato l'insieme delle parole persiane *dokhtar*, *dokhtaran*, *doktarak*, *dokhtarakan* (rispettivamente 'ragazza' e le sue forme plurale, diminutiva, e diminutiva plurale), come nell'esempio (18):

- (18) 1. INT: come si dice ragazzina?  
2. CHI1: [doxta'rak]  
3. INT: [doxta'rak]. e ragazzine?  
4. CHI1: [doxtara'xan]

<sup>5</sup> Con 'lettere' il bambino intende qui con ogni probabilità i 'foni': nel metalinguaggio scolastico 'lettera' è spesso usato come iperonimo di fonema e grafema.

5. INT: e come fai a saperlo?  
 6. CHI1: perché c'era un xxxx  
 7. INT: e ma come hai fatto tu a capirlo?  
 8. CHI2: perché c'era scritto [doxta'rak] fratto... tratto [aŋ]  
 9. INT: con un trattino. Cosa c'era dopo il trattino?  
 10. CHI2: la [aŋ]  
 11. INT: [aŋ], e quindi quella [aŋ] che cosa indica?  
 12. CHI1: il maschile  
 13. CHI2: il plurale  
 14. INT: il plurale o il maschile?  
 15. CHI: 1, 2, 3; plurale  
 16. INT: perché ragazzina / [doxta'rakaŋ] che cos'è?  
 17. CHI1: ragazzina / ragazzine  
 18. INT: ragazzine? ok

In questa fase, molti bambini testimoniano di ricordare e aver compreso i meccanismi di formazione del plurale e dell'alterazione attraverso suffissi del farsi, come mostrato nell'esempio (18) dall'identificazione di [aŋ] con un morfema flessivo (di maschile, poi correttamente modificato in plurale t. 15). Nella descrizione i bambini si servono frequentemente della terminologia appresa nelle ore di educazione linguistica: oltre alle categorie flessive di singolare/plurale e maschile/femminile, ricorrono le nozioni di prefisso e suffisso, di sillaba, di diminutivo, di alterato.

Subito dopo, i bambini sono invitati a costruire forme analoghe per la parola persiana *derakht* ('albero'), che non avevano ancora sentito. Diamo di seguito un esempio dell'esito di questa attività:

- (19) 1. INT: allora adesso ve ne faccio una più difficile. Se io vi dico che  
 albero si dice [de'rakt] come si fa a fare... alberi  
 2. CHI1: [dekta'raŋ]  
 3. INT: cos'hai aggiunto?  
 4. CHI1: [aŋ]  
 5. INT: e se io invece ti dico di dire tanti alberi piccoli cioè alberelli  
 6. CHI1: [dextara'ra]...  
 7. INT: no aspetta prima albero piccolo, scusa  
 8. CHI2: [dokta'raŋ]  
 9. INT: allora. [dokta'raŋ] è alberi  
 10. CHI2: [doxta'rah]  
 11. INT: [de'rakt] albero. Albero piccolo?  
 12. CHI1: [dexa'raŋ]?  
 13. CHI2: [dexa'ra]?  
 14. INT: cioè cos'hai aggiunto?  
 15. CHI2: [ax]  
 16. INT: [ak] finale? allora adesso provate a fare alberi, piccoli, tanti.  
 Allora, albero è [de'rakt]  
 17. CHI2: [dexa'rah]?  
 18. INT: [de'rakt], albero  
 19. CHI1: [dektarak'tak]

20. INT: allora, come possiamo fare? Per fare albero piccolo come si fa?  
Gli aggiungo che cosa?
21. CHI2: [ak]!
22. CHI1: [de'rax]!
23. INT: e per fare il...
24. CHI1: [aŋ]!
25. INT: e quindi?
26. CHI1: [dextara'xaŋ]!

Gli errori e i tentativi dei bambini testimoniano che, nonostante le difficoltà sul piano della realizzazione fonica, il meccanismo morfologico compositivo di base è stato compreso. Il primo bambino, pur ripetendo in modo approssimativo la radice, arriva senza esitazioni alla formulazione del plurale a partire dalla forma singolare, isolando anche con facilità il morfema flessivo adottato (t. 2, 4). In seguito, la difficoltà aumenta («se io invece ti dico di dire tanti alberi piccoli cioè alberelli», t.5), a causa sia della richiesta di mettere due morfemi grammaticali in sequenza (alterativo e di numero), sia – forse soprattutto – della loro realizzazione fonetica: i due radicali da comparare sono simili (*dokhtar*, ragazza, e *derakht*, albero), contengono entrambi una fricativa uvulare non conosciuta dai ragazzi [χ], e si tratta ora di produrre una sequenza di due morfemi contenenti un'occlusiva velare [k] vicina al punto di articolazione della fricativa e quindi facilmente confondibile con essa (si vedano le realizzazioni alternative [k], [x] che si ripetono nel corso dell'interazione). Lo stesso intervistatore, sommerso dai tentativi dei ragazzi (t.7-11), fatica a mantenere una pronuncia coerente delle diverse sequenze foniche (cfr. t.9-11). Tuttavia, dopo che la regia del dialogo torna nelle sue mani (t. 20 in poi), i bambini mostrano di saper individuare le operazioni di aggiunzione necessarie e riescono ad anticipare l'intervistatore prima che questi abbia modo di riformulare per l'ultima volta la domanda iniziale (t.23 e segg.).

Complessivamente, i bambini mostrano in queste conversazioni una comprensione del meccanismo combinatorio della morfologia persiana, che viene correttamente collegato a quello dell'italiano e, in diversi casi, appropriatamente descritto secondo la terminologia metalinguistica appresa nelle ore di educazione linguistica.

#### 4.2 Il test di comprensione

Il test di comprensione è stato disegnato sul modello di sperimentazioni condotte su parlanti adulti, nell'ambito di studi sulla prima esposizione a input di lingue seconde (cfr. Gullberg *et al.*, 2012). I bambini delle sei classi sperimentali (complessivamente 125) sono stati sottoposti ad un video, appositamente realizzato, in cui un uomo illustra davanti a una carta le previsioni del tempo in lingua polacca, una lingua non oggetto dei laboratori e ignota a tutti i ragazzi<sup>6</sup>. Il video dura circa 4 mi-

<sup>6</sup> Per un più rigoroso rispetto della condizione di lingua «sconosciuta», sono stati esclusi dall'analisi i due bambini di madrelingua slava – nessun bambino era di madrelingua polacca o conosceva una lingua slava come seconda lingua. Sono stati altresì esclusi dall'analisi i bambini di recente arrivo in Italia, o con diagnosi di DSA o altro disturbo certificato.

nuti e contiene 49 frasi, in cui sono incluse 6 parole *target*, oggetto del test, ciascuna ripetuta 8 volte<sup>7</sup>. Ogni volta che l'annunciatore nomina una parola, il corrispondente referente viene indicato sulla mappa (cfr. fig. 5).

Figura 5 - Il video di input del test di comprensione: nell'audio si sente la parola *stońce* ('sole')



Subito dopo la visione del video, i bambini hanno completato un test di comprensione a scelta multipla. Sono stati sottoposti all'ascolto in successione di nove parole polacche, fra cui le 6 parole *target* del test: immediatamente dopo l'ascolto di ogni parola, dovevano individuare, fra tre figure possibili, quella corrispondente al significato della parola, barrando l'immagine disponibile sul foglio risposte (cfr. fig. 6).

Figura 6 - Estratto dal foglio risposte del test di comprensione. Risposte possibili per l'item '*stońce*' ('sole')

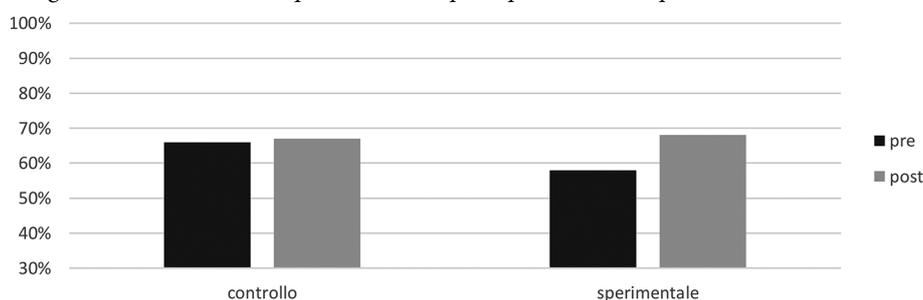


Due versioni diverse del video, contenenti le stesse parole *target* inserite in frasi diverse, seguite dallo stesso test ora illustrato, sono state sottoposte ai bambini delle classi sperimentali al primo e all'ultimo incontro (d'ora in avanti: pre-test e post-test). Agli stessi test sono stati sottoposte tre classi quarte (complessivamente 53 bambini) delle stesse scuole delle classi sperimentali, ma escluse dalla sperimentazio-

<sup>7</sup> Le parole sono *deszcz* ('pioggia'), *góra* ('montagna'), *rzeka* ('fiume'), *stońce* ('sole'), *śnieg* ('neve'), *trasa* ('strada').

ne. Pre-test e post-test sono stati somministrati a una distanza temporale comparabile con quanto fatto per le classi sperimentali. Per entrambi i gruppi, quindi, possiamo ipotizzare un miglioramento fra pre- e post-test dovuto alla seconda esposizione all'input della lingua polacca e alla maggiore familiarità con il task. Per il gruppo sperimentale, dovremmo tuttavia ipotizzare un ulteriore effetto positivo dato dalla partecipazione alla sperimentazione, che dovrebbe aver affinato nei ragazzi le capacità di ascolto selettivo. Le figg. 7 e 8 illustrano i risultati evolutivi complessivi.

Figura 7 - Percentuale di risposte corrette in pre- e post-test, classi sperimentali e di controllo

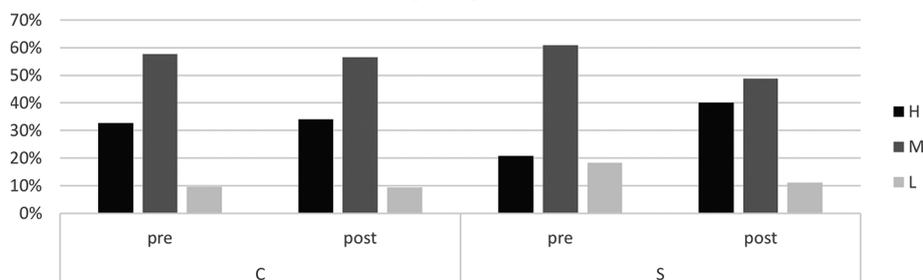


La fig. 7 offre un primo dato globale, comparando le percentuali di risposte corrette date in pre- e post-test dai due gruppi. Comparando le classi sperimentali e di controllo, si osserva che al pre-test le classi di controllo ottengono risultati migliori – un dato dovuto alla selezione casuale del campione delle classi. Nel post-test, tale distanza è stata colmata: le classi sperimentali hanno avuto un miglioramento significativo<sup>8</sup>, che non si osserva negli alunni del gruppo di controllo. Da questa prima osservazione, l'effetto dei laboratori sulle classi sperimentali parrebbe essere positivo, mentre non si osserverebbe un effetto benefico della seconda esposizione, poiché il gruppo di controllo conferma gli stessi risultati fra pre- e post-test. Dato il già alto livello di partenza delle classi di controllo nel pre-test – intorno al 67% di risposte corrette –, e dato che anche gli alunni delle classi sperimentali raggiungono, nel post-test, una soglia simile, potremmo tuttavia chiederci se non siamo qui in presenza di un effetto *ceiling*, cioè se il mancato miglioramento del gruppo di controllo non sia semplicemente dovuto ad un livello massimo già raggiunto nel pre-test.

Per approfondire questo aspetto, abbiamo ulteriormente analizzato i dati, raggruppando gli alunni in tre “fasce di merito”, a seconda del numero di risposte corrette date per le parole target: fascia H (5-6 risposte corrette); M (3-4 risposte corrette); L (1-2 risposte corrette). La distribuzione dei bambini nelle tre fasce fra pre- e post-test, nei gruppi sperimentale e di controllo, è riportata nella fig. 8.

<sup>8</sup> Misurato a un test di significatività chi-quadro con  $p < .01$ .

Figura 8 - Distribuzione dei bambini nelle tre fasce, gruppo di controllo e sperimentale fra pre- e post-test



Raggruppando i bambini per “fasce di merito”, si osserva che nel gruppo di controllo si collocano in buona parte (60%) nella fascia intermedia, con una quota del 30% nella fascia alta, e del 10% nella fascia bassa. Questa distribuzione non vede mutamenti significativi nel post-test ( $p > 0.9$ ): la distribuzione in fasce resta sostanzialmente identica. Il gruppo sperimentale segue un altro percorso. Comparando i due gruppi al pre-test, si osserva che il basso risultato del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo è dovuto a una percentuale più ridotta di bambini nella fascia alta (circa il 20%) e una più alta percentuale nella fascia bassa (poco meno del 20%), mentre i bambini che si posizionano nella fascia intermedia sono comparabili a quelli del gruppo di controllo. Nel post-test, la situazione del gruppo sperimentale è cambiata significativamente ( $p < 0.05$ ), e non è equiparabile alla situazione del gruppo di controllo, come poteva sembrare dai soli dati di correttezza complessiva osservati nella fig. 7. Nel gruppo sperimentale è infatti aumentata significativamente la percentuale di bambini in fascia alta, e parallelamente si sono ridotte le percentuali delle fasce media e bassa. Mentre il gruppo di controllo non ha quindi effettivamente registrato alcun cambiamento fra pre- e post-test, il gruppo sperimentale è migliorato, non semplicemente raggiungendo le stesse percentuali di correttezza del gruppo di controllo, ma con un complessivo slittamento verso l’alto dei risultati di tutti i bambini, in tutte e tre le fasce. Mentre l’esposizione ripetuta all’input non pare aver avuto effetto osservabile, pare di potersi osservare un effetto benefico della sperimentazione, che ha affinato le capacità di ascolto selettivo e comprensione degli alunni coinvolti, non solo nelle lingue oggetto di sperimentazione, ma anche – quanto interessava osservare – di fronte a una lingua nuova e sconosciuta.

### 5. Conclusioni

La sperimentazione condotta nel progetto *Noi e le nostre lingue* si inserisce nel solco delle attività di sensibilizzazione alla riflessione linguistica proposte in varie tradizioni europee e suggerito in Italia soprattutto dagli *Esperimenti grammaticali* di Lo Duca. Su quest’ultimo, la sperimentazione ha voluto innestare la proposta del CARAP per un approccio linguistico “plurale”, e in particolare verso quell’approc-

cio “estremo” che è l'*Éveil aux langues*, cioè la sensibilizzazione linguistica verso lingue che non sono oggetto di insegnamento del curriculum scolastico.

Nonostante la maggiore complessità che una tale scelta comporta, alcuni vantaggi sono meritevoli di considerazione, perché possono consentire di superare alcuni dei fattori nominati in modo ricorrente come (co-)responsabili dello scarso stimolo alla riflessione linguistica che spesso risulta dalle attività di educazione linguistica tradizionali incentrate sulla lingua italiana. In primo luogo, il lavoro su lingue che non si ha intenzione di insegnare libera la riflessione metalinguistica dalla pressione della sistematicità: poiché non è un obiettivo “insegnare tutto”, ci si può concedere di riflettere su singoli aspetti, lasciando agli alunni i tempi necessari al percorso di scoperta. In secondo luogo, il fatto che l'apprendimento della lingua non sia un obiettivo libera l'attività educativa dalla preoccupazione normativa: poiché non si riflette sulla lingua per imparare come “non sbagliare”, è meno importante sapere se il frammento di lingua che si sta osservando è relativo a una varietà alta o bassa, a un registro parlato, a un uso regionale, e quindi raccomandabile o meno dal punto di vista dell'uso. Ciò che interessa è invece osservare il funzionamento di un frammento del *sistema*, a prescindere dalla sua collocazione all'interno delle relazioni fra *sistema e norma*: un atteggiamento da linguista descrittivo che difficilmente riesce ad accompagnarsi all'educazione linguistica sulla lingua materna.

Vi sono poi vantaggi specifici per le classi plurilingui, nelle quali un laboratorio che adotti un simile approccio consente di valorizzare le “altre lingue” presenti in classe, presentandole tutte come degne di essere osservate e studiate, e rendendole concretamente tali quando l'alunno prova ad applicare alla propria lingua di origine i meccanismi di analisi sperimentati. In una classe plurilingue, inoltre, l'osservazione di lingue di volta in volta diverse, talvolta sconosciute a tutti, talvolta conosciute solo ad alcuni alunni, consente di azzerare o modificare la distribuzione fra parlanti nativi, “esperti”, e non nativi, “non esperti”, che nella normale attività di classe rende inevitabilmente gli italo-foni i soli esperti in fatti di lingua.

In merito alla riflessione metalinguistica, rispetto all'approccio proposto da Lo Duca, si è detto, l'obiettivo delle attività proposte da *Noi e le nostre lingue* non è tanto la ricostruzione induttiva di regole o categorie linguistiche di una lingua nota, ma piuttosto la riattivazione di categorie e regole grammaticali già apprese, da usare per l'analisi di lingue ignote. Anche questa attività, come quelle degli *Esperimenti*, consente di dare alle categorie grammaticali il loro giusto ruolo di strumenti per l'osservazione e la comprensione di un oggetto di realtà, che si affina progressivamente all'osservazione di dati nuovi, anziché quello di strumento per la correzione e la valutazione di comportamenti linguistici inappropriati, come avviene con un approccio prevalentemente normativo all'osservazione linguistica.

Negli intenti della sperimentazione, i meccanismi linguistici scoperti nei laboratori, le ipotesi stimolate e guidate durante la realizzazione del laboratorio possono travalicare i confini del laboratorio stesso ed estendersi alla quotidianità della riflessione sulla lingua, sia nel contesto della classe sia nei vari contesti sociali dell'extra-scuola. Questo processo di *transfer* positivo avviene quando promosso e sostenuto

da parte degli insegnanti di classe, come è avvenuto, ad esempio, nel caso della narrazione del racconto in farsi, quando un'insegnante ha chiesto agli alunni di tradurre nella propria lingua di origine o nel proprio dialetto, con l'aiuto dei genitori, le sequenze narrative su cui si era lavorato in classe. Oltre a valorizzare il patrimonio linguistico dei genitori, questo lavoro ha dato vita ad ulteriori ipotesi sui meccanismi linguistici, favorendo un approccio alla lingua che, pur rimanendo in molti casi semplicemente sul piano delle ipotesi, alimenta la curiosità e l'attitudine a riflettere sugli oggetti linguistici.

Infine, il lavoro su lingue non conosciute e non oggetto di insegnamento consente l'affinamento di risorse naturalmente disponibili per la decodifica di oggetti linguistici, a partire dall'ascolto selettivo per arrivare al confronto analitico, e può quindi proporsi come efficace strumento anche per il potenziamento delle abilità connesse all'acquisizione delle lingue (anche di quelle che la scuola "intende insegnare"). Gli esiti del test di ascolto, che mostrano, nelle classi che hanno beneficiato della sperimentazione, un progresso nella capacità di ascolto selettivo e memorizzazione a breve termine dell'input di una lingua sconosciuta, suggeriscono che questo potenziamento possa realizzarsi in modo significativo, con ricadute positive quindi anche per la didattica delle lingue di classe.

Il percorso didattico fa quindi scoprire le potenzialità del confronto interlinguistico a cui gli alunni delle classi italiane di oggi sono spesso naturalmente esposti, ma che spesso non si trasforma in risorsa cognitiva in quanto non si possiedono strumenti cognitivi sufficientemente affinati per avviare processi di riflessione metalinguistica. A questo proposito Altichieri e Deon (1995: 51) suggeriscono di «dare tanta lingua, vale a dire occasioni continue di pratica attiva e passiva di lingua» e ciò vale per le lingue di scolarizzazione, ma anche per tutte quelle lingue che si possono incontrare nel proprio ambiente di vita e che caratterizzano sempre di più la nostra società.

Gli esiti della sperimentazione suggeriscono, in modo decisamente incoraggiante, che un'educazione linguistica riflessiva, non basata esclusivamente sulla lingua prima ma sulla comparazione fra lingue – che possa affiancare, e non sostituire, la normale attività di educazione linguistica – può potenziare tanto la capacità di riflessione metalinguistica quanto le abilità linguistiche, contrastando quella peculiare forma di "deprivazione linguistica" che, in modo solo parzialmente provocatorio, Cook (2010) attribuisce al parlante monolingue.

### *Ringraziamenti*

Ringraziamo Jacopo Saturno per il suo aiuto nella preparazione del test in polacco, e Marco Andorno e Daniele Comino per la realizzazione del video.

Ringraziamo gli studenti-borsisti dell'Università di Torino che come tutor e testimoni hanno condotto gli incontri: Ladan Kianikhansary, Ines Ben Salem, Jacopo Del Gobbo, Giuseppina Di Milia, Daniela Dutto, Marco Favaro, Tudor Leonte,

Anna Michetti, Sylviane Fondya Nana, Sara Robba, Silvia Sassone, Chiara Vanadia, Neng Wan, e tutte le insegnanti delle classi coinvolte, che ci hanno accolto e hanno supportato il nostro lavoro.

Ringraziamo infine Stella Peyronel dell'Università di Torino e il Servizio Orientamento, Adolescenti, Inclusione del Comune di Torino, nelle persone di Maria Riso, Vincenzo Simone e Marina Sutelli, che con il loro interessamento e sostegno hanno consentito di realizzare il progetto.

### *Bibliografia*

- ALTICHERI A. - DEON V. (1995), Una grammatica per tante lingue?, in DESIDERI P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze: 43-62.
- ALTIERI BIAGI M.L. (1978), *Didattica dell'italiano*, Bruno Mondadori, Milano.
- BALBONI P. (1988), *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Liviana, Padova.
- CALARESU E. - DAL NEGRO S. (a cura di) (in stampa), *Intorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, AItLA, Milano.
- CALÒ R. (2015), *Educazione linguistica e plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- CANDELIER M. (a cura di) (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boeck Supérieur, «Pratiques pédagogiques», Bruxelles.
- CAZDEN C. (1976), Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience, in BRUNER J.S., JOLLY A. - SYLVA K. (eds), *Plays: its role in development and evolution*, New York, Basic Books:603-618.
- CILIBERTI A. (1995), L'insegnamento grammaticale come mezzo di supporto, in DESIDERI P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze: 17-26.
- CLARK E. (1978), Awareness of language: some evidence from what children say and do, in SINCLAIR A., JARVELLA R. - LEVELT W. (eds), *The Child's Conception of Language*, Springer, Berlin: 17-43.
- COOK, V. J. (2010), The relationship between first and second language acquisition revisited, in MACARO E. (ed.), *The Continuum companion to second language acquisition*, Continuum, London: 137-157.
- CULIOLI A. (1968), La formalisation en linguistique, *Cahiers pour l'analyse* 9: 108-117.
- DE MAURO T. (1982), *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, Roma-Bari.
- DE MAURO T. (2009), A che serve la grammatica?, in FIORENTINO G. (a cura di), (2009), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma: 23-32.
- DE PIETRO J.F. (1999), La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire?, in *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 31: 179-202.

- DESIDERI P. (1995a), Introduzione, in DESIDERI P. (a cura di), (1995), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze: ix-xvii
- DESIDERI P. (1995b), L1/L2 nella scuola elementare: riflessioni sulla grammatica e la dimensione della temporalità, in DESIDERI P. (a cura di), (1995), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze: 115-130.
- FAVARO G. (2012), Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale, *Italiano LinguaDue* 4(1): 251-262.
- FERRERI S. (2009), Riflessività e livelli di riflessione linguistica, in FIORENTINO G. (a cura di), (2009), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma: 23-32.
- FRITH U. (1985), Beneath the surface of developmental dyslexia, in PATTERSON J., MARSHALL J.C. - COLTHEART M. (eds), *Surface Dyslexia*, Erlbaum, London: 301-30.
- JAMES C. - GARRETT P. (1992), *Language awareness in the classroom*, Longman, London.
- GIUNCHI P. (1995), Grammatica e apprendimento linguistico, in DESIDERI P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze: 27-42.
- GIUNCHI P. (a cura di), (1990), *Grammatica esplicita e implicita*, Zanichelli, Bologna.
- GOMBERT J.E. (1997), Metalinguistic Development in First Language Acquisition, in VAN LIER L. - CORSON D. (eds), *Encyclopedia of language and education, vol. 6: Knowledge about language*, Kluwer, Dordrecht: 43-52.
- GULLBERG M. - ROBERTS L. - DIMROTH C. (2012), What word-level knowledge can adult learners acquire after minimal exposure to a new language?, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 50: 239-276.
- LO DUCA M.G. (1997), *Esperimenti grammaticali*, La Nuova Italia, Firenze.
- LO DUCA M.G. - POLATO S. (2009), Dalle elementari alle soglie dell'università: indagine sul riconoscimento della categoria lessicale del nome, in FIORENTINO G. (a cura di), (2009), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma: 78-92.
- MARELLO C. - MONDELLI G. (a cura di) (1991), *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Firenze.
- NICHOLSON T. (1997), Phonological awareness and learning to read, in VAN LIER L. - CORSON D. (eds), *Encyclopedia of language and education, vol. 6: Knowledge about language*, Kluwer, Dordrecht: 53-61.
- PUGLIESE R. - MALAVOLTA S. (2017), La pluralità linguistica in classe come risorsa per le attività riflessive, in VEDOVELLI M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL*, Aracne, Roma: 269-290.
- RUTHERFORD W.E. (1987), The meaning of grammatical consciousness-raising, in *Word Englishes* 6(3): 209-216.
- SABATINI F. (1991), La «riflessione sulla lingua» in un'ipotesi di curricolo scolastico, in MARELLO C. - MONDELLI G. (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Firenze: 15-24.
- SIMONE R. (1974), Modelli per la grammatica scolastica, in AA.VV., *Proposte didattiche. Insegnamenti linguistici, storico-geografici, filosofici*, Loescher, Torino: 9-33.

SORDELLA S. (2015), L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti, in *Italiano LinguaDue* 7(1): 60-109.

VAN ESSEN A. (1997), Language Awareness and Knowledge about Language: An Introduction, in VAN LIER L. - CORSON D. (eds), *Encyclopedia of language and education, vol. 6: Knowledge about language*, Kluwer, Dordrecht: 1-10.

VAN LIER L. - CORSON D. (eds) (1997a), *Encyclopedia of language and education, vol. 6: Knowledge about language*, Kluwer, Dordrecht.

VAN LIER L. - CORSON D. (1997b), Introduction, in VAN LIER L. - CORSON D. (eds), *Encyclopedia of language and education, vol. 6: Knowledge about language*, Kluwer, Dordrecht: xi-xvi.

VOGHERA M. - GIORDANO R. - GUERRIERO A.R. (2009), Grammatica e matricole: proposte di educazione linguistica, in Fiorentino G. (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma: 93-108.

#### *Documenti in rete*

CANDELIER M. - CAMILLERI-GRIMA A. - CASTELLOTTI V. - DE PIETRO J.F. - LÖRINCZ I. - MEISSNER F.J. - NOGUEROL A. - SCHRÖDER - SURA A. - MOLINIÉ M.M. (2011), *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures - Compétences et ressources*, European Centre for Modern Languages, Conseil de l'Europe, Strasbourg - Graz.

<http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>. Trad. it. di A.M. CURCI - E.

