

Il plurilinguismo a scuola: un'indagine sulle pratiche didattiche

Paolo Nitti

(Università degli Studi dell'Insubria)

This article deals with some research on the educational practices in language teaching within some multicultural educational contexts in the province of Varese, Italy.

The data presented primarily relate to the educational practices of perception, taking into consideration both the strategies and the activities that teachers can perform with their students. Teaching practices exploration is an essential starting point for understanding how a multilingual education can be promoted, which is a vital goal for our schools and society.

This aspect of language teaching represents a particular challenge for policy-makers and practitioners, since it requires new insights and a holistic language educational perspective.

Key Words – Italian language teaching; language teaching; Italian Linguistics; multilingualism; educational linguistics

In questo contributo si discutono alcuni risultati di una ricerca riguardo alle pratiche glottodidattiche in alcuni contesti scolastici multiculturali della Provincia di Varese.

I dati analizzati sono relativi essenzialmente alla percezione delle pratiche didattiche, considerando le attività e le strategie per l'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere nei contesti plurilingui.

L'analisi esplorativa delle pratiche didattiche costituisce un punto di partenza significativo per capire come promuovere l'educazione plurilingue: un obiettivo imprescindibile per le agenzie formative e per la società.

Parole chiave – didattica della lingua italiana; glottodidattica; linguistica italiana; plurilinguismo; linguistica educativa

1. Introduzione

La questione del plurilinguismo nelle classi italiane è un tema abbastanza dibattuto in ambito accademico e presente all'interno dell'opinione comune (Chini and Andorno 2018), soprattutto a causa della presenza consistente di apprendenti non nativi nelle classi. È possibile affermare che «non ci sia studio linguistico italiano, teorico o applicativo che, a partire dallo storico plurilinguismo della penisola, non ne valuti le implicazioni a livello scolastico» (Vedovelli and Casini 2016: 25). Infatti, il bisogno formativo da parte del personale docente, per quanto concerne la didattica in contesti plurilingui (tra gli altri Berretta 1978; De Pietro 1999), è emerso in diverse ricerche scientifiche di carattere nazionale e internazionale. D'altronde, «uno dei tratti caratteristici di tutte le linee italiane di studio sulla lingua è il peso della plurilingue realtà della penisola, sia considerata in prospettiva diacronica, sia guardando alle sue condizioni contemporanee» (Vedovelli and Casini 2016: 25).

Sulla base di queste premesse si è stabilito di svolgere un'indagine per analizzare le pratiche didattiche più diffuse nelle situazioni di plurilinguismo nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana e delle lingue straniere. La ricerca, condotta nel primo semestre del 2019, ha riguardato la provincia di Varese per un totale di 18 plessi scolastici, di cui 2 istituti onnicomprensivi, 5 di scuola primaria, 4 di scuola secondaria di primo grado e 5 di secondo grado. Si è deciso di circoscrivere la ricerca alla provincia di Varese in quanto costituisce uno degli ambiti territoriali privilegiati dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Innovazione per il Territorio dell'Università degli Studi dell'Insubria.

La ricerca ha riguardato l'analisi dei dati provenienti da un questionario di carattere glottodidattico inviato in forma elettronica a un campione di 128 docenti di italiano e di lingue straniere. Al campione è stato richiesto di rispondere a 15 quesiti a scelta multipla, con possibilità di aggiungere liberamente, all'interno delle note, le opzioni non contemplate dal questionario.

L'indagine dimostra che, nonostante i risultati delle ricerche scientifiche, la scuola italiana è parecchio distante, al di là di poche eccezioni, dalla valorizzazione piena del plurilinguismo all'interno delle classi, privilegiando una didattica ancorata fortemente ai modelli tradizionali. L'interesse nei confronti delle lingue di minoranza presenti all'interno delle classi, così come la scelta delle strategie didattiche più efficaci per la promozione linguistica, risulta prerogativa del singolo docente, non essendo disponibili protocolli di azione (Candelier 2008) e pratiche istituzionalizzate.

2. Plurilinguismo e didattica delle lingue: la sfida della linguistica educativa

Definire il plurilinguismo è un'operazione apparentemente semplice (Calvet 2002), perché riguarderebbe la capacità di un individuo di parlare più lingue. Tuttavia, se si considera la lingua stessa come un insieme di diverse varietà a seconda di periodi storici, di gruppi sociali, di argomenti e di situazioni comunicative (Nencioni 1998), si comprende quanto il riferimento al plurilinguismo sia opportuno anche per identificare un individuo che, *de facto*, parla una sola lingua (Marcato 2012).

L'attenzione al plurilinguismo sul piano definitorio, in effetti, in Italia pare piuttosto scarsa anche in merito ai riferimenti terminologici sfruttati dalle discipline che proprio del plurilinguismo si occupano o si dovrebbero occupare: la linguistica e la glottodidattica (Consani and Desideri 2007). Infatti, all'interno del *Breve dizionario di linguistica*, di Federica Casadei, la voce 'plurilinguismo' rimanda a quella di 'bilinguismo' e, in particolare, riguarda «sia la presenza di due lingue nella stessa comunità linguistica [...] sia la capacità di un parlante di usare correntemente due lingue o comunque più di una lingua» (Casadei 2011: 24). La definizione proposta da Casadei risulta essenziale e pienamente giustificata dalla *ratio* dell'opera, in quanto esplicitata nell'introduzione come *corpus* non di uso specialistico e orientato soprattutto alla leggibilità e alla comprensibilità delle definizioni.

Di diversa destinazione - e dunque a uso specialistico - come si evince dalla prefazione, è il *Dizionario di Glottodidattica* di Paolo Balboni (1999), che tuttavia non ospita alcuna definizione relativa al plurilinguismo, neppure nella versione *online* aggiornata¹.

Un altro *corpus* di riferimento per specialisti è il *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica* curato da Beccaria, che in merito alla voce 'plurilinguismo', redatta da Claudio Marazzini, rimanda alla dicotomia 'monolinguismo/plurilinguismo' e, nella fattispecie, a

categorie definite da G. Contini in riferimento alle due linee fondamentali che percorrono la tradizione letteraria italiana. Esse hanno origine da due scrittori che sono fondamento della norma letteraria poetica, Dante e Petrarca. La lingua poetica di Dante è caratterizzata dall'impiego di un lessico variatissimo, che, in coerenza con lo sviluppo della materia (che va dall'inferno fino al paradiso e alla visione di Dio), tocca tutti i livelli di espressività. In Dante ricorre il turpiloquio, il termine scurrile, la voce dialettale, si trova il livello della lingua media accanto al sublime, ai cultismi e ai latinismi. La miscela linguistica di Dante è dunque variatissima 'mistilingue' (o 'plurilingue'), per la compresenza dei più diversi linguaggi (o meglio: dei diversi livelli e registri della lingua). In Petrarca, viceversa, si realizza la selezione di una lingua lirica estremamente selezionata [...]. Secondo Contini, queste due linee, la linea del plurilinguismo di Dante e quella del monolinguismo di Petrarca, durano costanti nella tradizione italiana, fino al Novecento, quando il plurilinguismo si manifesta in maniera esemplare in uno scrittore come Gadda, la cui lingua è un esempio di eccezionale plurilinguismo per la compresenza di termini colti e letterari, che convivono con i dialettalismi, i tecnicismi scientifici, le espressioni burocratiche, l'italiano colto (Marazzini 2004: 512).

La definizione proposta da Marazzini, pertanto, rinvia a Contini e ai modelli di taglio letterario, contemplando non tanto la capacità di parlare due lingue, se non per la presenza dei dialettalismi e dei latinismi, quanto quella di sfruttare le differenti varietà di una stessa lingua. Nella stessa direzione si muove Weinreich:

ai fini del nostro studio è irrilevante che i due sistemi siano 'lingue', 'dialetti della stessa lingua' o 'varietà dello stesso dialetto'. Quanto maggiore è la differenza tra i sistemi, cioè quanto più numerose sono le forme e le strutture che si escludono reciprocamente in ciascuno di essi, tanto più crescono i problemi legati al loro apprendimento e l'area potenziale di interferenza. Ma i meccanismi dell'interferenza, a prescindere dalla quantità dell'interferenza stessa, saranno sempre gli stessi, che il contatto sia tra cinese e francese o tra due sottovarietà di inglese usate da famiglie vicine. E benché non si dia per solito il nome di bilinguismo alla padronanza di due sistemi così simili, il termine nel suo senso tecnico potrebbe agevolmente essere esteso (Weinreich 2008: 6).

Pertanto, «il plurilinguismo è già la situazione della lingua madre [...]. Le lingue non sono monosistemi: ogni lingua è, in realtà, un conglomerato di lingue, ogni lingua è un polisistema» (Wandruszka e Paccagnella 1974: 10-11). Le considerazioni precedentemente esposte sono ben attestate anche all'interno del panorama scientifico italiano, difatti, De Mauro definisce come plurilinguismo

la compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma. Esso pare una condizione permanente della specie umana, e, quindi, di ogni società umana (De Mauro 1977: 124).

Lo stesso De Mauro, d'altronde, accoglie il ripensamento delle categorie utilizzate nella ricerca in linguistica auspicato da Wandruszka e Paccagnella:

¹ <<https://www.italis.it/nozion/noziof.htm>> (ultima consultazione 23/02/2021).

il plurilinguismo interno e individuale deve oggi essere il punto di partenza per un riesame di tutta la linguistica, proprio per la constatazione che c'è un'intima corrispondenza fra il plurilinguismo verificabile nella comunicazione umana e la predisposizione del singolo al plurilinguismo (Wandruszka e Paccagnella 1974: 153).

Infine, una disamina della questione terminologica all'interno della letteratura scientifica è stata affrontata da Marcato (2012). La Studiosa, oltre a menzionare l'etichetta impiegata nella trattazione di Telmon (1992) di 'neoplurilinguismo'², comprendente anche le nuove minoranze originate dai flussi migratori, propone di considerare una suddivisione fra «plurilinguismo esogeno, quando è costituito dalle diverse lingue e plurilinguismo endogeno, quando concerne la variazione interna a un sistema linguistico» (Marcato 2012: 8). È da rilevare che l'indicazione di Marcato, riguardo al plurilinguismo endogeno, riflette il panorama di ricerca internazionale, mentre, per quanto concerne la dimensione nazionale della ricerca, Palermo ricorda che esso è «dovuto alla varietà di dialetti e alla presenza di lingue minoritarie radicate da secoli sul nostro territorio» (Palermo 2015: 323). Al di là di questa precisazione, la tassonomia proposta da Marcato risulta particolarmente apprezzabile in ambito applicativo, specialmente in campo glottodidattico, perché include tanto la variabilità interna quanto la presenza di alloglossia, coinvolgendo le minoranze linguistiche storiche e quelle recenti.

Inoltre, per quanto concerne la Scuola,

soprattutto nella fase iniziale delle dinamiche migratorie, la presenza di lingue 'altre' è stata spesso vissuta come un'emergenza e la soluzione dei problemi è stata delegata ai singoli istituti o docenti, senza una strategia nazionale unitaria. Ne è emersa una pluralità di soluzioni, che, nonostante alcune criticità, ha condotto a risultati in generale positivi: la scuola italiana è oggi all'avanguardia nell'elaborazione di soluzioni educative in situazioni di plurilinguismo e dimostra un grande potenziale nel proporre un modello positivo di convivenza e crescita comune e di superamento delle disuguaglianze. È chiaro che la lingua non è l'unico fattore che condiziona l'inclusione e il successo scolastico degli allievi di cittadinanza non italiana; tuttavia, gli aspetti linguistici assumono particolare rilevanza, poiché il raggiungimento di una piena italoфонia da parte degli studenti di recente immigrazione è preconditione necessaria per la loro riuscita nella scuola e, più in generale, per la loro piena partecipazione e autodeterminazione nella società. [...] Inoltre, rappresentare, conoscere e valorizzare l'apporto delle lingue 'altre' a scuola può condurre a rafforzare le competenze interculturali e linguistiche di tutti i membri della classe, indipendentemente dal loro retroterra linguistico familiare (Gianollo 2020: 9).

La realtà scolastica italiana, pertanto, pare caratterizzata da un potenziale significativo di proposte eccellenti e innovative, ma da una sostanziale disomogeneità relativa alle pratiche didattiche ed educative per quanto concerne la gestione e la promozione del plurilinguismo tanto riferito alle minoranze linguistiche storiche quanto a quelle di recente attestazione. La Scuola, d'altronde, in quanto istituzione, riflette i modelli culturali prevalenti della società: al plurilinguismo, infatti,

le culture danno risposte molto diverse, e all'interno di ciascuna di esse esistono atteggiamenti diversi. Ci sono persone che li accolgono volentieri, perché vedono in essi una fonte di arricchimento lessicale; le persone più inclini ad atteggiamenti puristici invece li condannano, perché li considerano un attacco contro i valori linguistici tradizionali [...] però la storia ci dice con molta risolutezza che si tratta di sentimenti malriposti. Tutte le lingue sono sempre state in contatto con altri idiomi (Crystal 2005: 49).

² L'etichetta proposta da Telmon (1992) è oggi comunemente accettata e utilizzata all'interno della letteratura scientifica (tra gli altri cfr. Gianollo and Fiorentini 2020).

La mancanza di attenzione rispetto al plurilinguismo da parte delle istituzioni e la percezione negativa della coesistenza di diverse lingue, in difesa della propria, d'altronde, sono fattori ben radicati all'interno della cultura italiana, in quanto

l'archetipo della maledizione babelica, dalla quale sarebbero derivate la moltiplicazione e la confusione delle lingue, pur essendo la dimostrazione implicita della fattualità storica dei plurilinguismi, si è imposto, attraverso i millenni e attraverso i secoli, come rappresentazione concreta di un ruolo sostanzialmente negativo che la pluralità di lingue svolgerebbe nel consorzio umano. Da esso, variamente declinato e adattato ai diversi momenti storici e alle diverse temperie culturali, discendono gli atteggiamenti di ostilità nei confronti di ciò che è linguisticamente diverso e ad esso è strettamente collegato lo stereotipo negativo consistente nel ritenere l'educazione plurilingue nociva per la crescita cognitiva (Telmon 2018: 5).

Inoltre, «il variare degli atteggiamenti di fondo si è tradotto nel ruolo diverso che viene assegnato all'evidenza della molteplicità linguistica» (De Mauro 2014: 45), come emerge dalle incongruenze rilevate all'interno delle disposizioni normative (tra gli altri Luise 2013; Iannaccaro 2010; Toso 2008; Dal Negro and Guerini 2007; Costanzo 2005; Dal Negro 2005; Pizzorusso 1975). Vale la pena di differenziare, infine, all'interno di questa breve rassegna terminologica, il concetto di multilinguismo da quello di plurilinguismo, infatti,

oggi i termini *multilinguismo* e *plurilinguismo* non vengono più usati come sinonimi. Con *multilinguismo* si indica la coesistenza di più lingue in uno stesso ambito sociale, culturale, statale; con *plurilinguismo* la capacità soggettiva di usare più lingue, nel senso più ampio e tecnico del termine: ovvero lingue scritte, letterarie e/o ufficiali di uno Stato, ma anche lingue non scritte prive di ufficialità, che spesso chiamiamo *dialetti* (De Mauro 2014: 43, corsivo dell'Autore³).

In aggiunta a quanto indicato, pare opportuno evidenziare che, in condizioni di multilinguismo, la compresenza di più lingue sullo stesso territorio non prevede necessariamente la presenza di soggetti che parlino più lingue, quindi plurilingui.

Come si è visto, dunque, le posizioni riguardo alla dimensione del plurilinguismo oscillano dalla consapevolezza del fenomeno e dall'attivazione di pratiche efficaci al disinteresse e all'ostilità. La lingua, effettivamente, è stata spesso utilizzata come elemento identitario tanto coesivo rispetto alla comunità che la pratica quanto separatore in merito agli individui che di quella comunità non fanno parte. La stessa condizione, a livello intralinguistico, è peculiare di alcune lingue speciali, che possiedono sia una funzione unificatrice, rispetto alla comunità scientifico-professionale che le impiega, sia una funzione separatrice nei confronti di chi di quella comunità non fa parte (Py 2005).

3. Plurilinguismo e pratiche didattiche: la rilevazione delle lingue di minoranza in classe

Sulla base delle considerazioni espresse nella Sezione 2, si è deciso di rilevare le pratiche didattiche maggiormente diffuse in merito alla presa di coscienza del plurilinguismo nelle classi italiane da parte del personale docente, attraverso la proposta di un questionario di carattere glottodidattico (Nitti 2018b).

In effetti, per quanto concerne la dimensione del plurilinguismo nelle scuole italiane, sono numerosi i contributi di carattere descrittivo (tra gli altri Vedovelli and Casini 2016; Marcato 2012; Favaro 2012; De Carlo 2011; Contento 2010; Dal Negro and Molinelli 2002) e le proposte didattiche (tra gli altri Sofia and Favero 2018; Sordella and Andorno 2017; Beacco et al. 2016; Favaro 2016;

³ Sulla differenziazione terminologica e, in particolare, sul fatto che spesso i due termini sono usati in perfetta sovrapposizione, si rimanda a Marcato (2012) e a Fusco (2008).

Noguerol 2008) e meno diffuse le ricerche di taglio esplorativo (tra gli altri Gianollo and Fiorentini 2020; Sordella 2015; Turrise 2013).

Gli interventi atti alla promozione e alla tutela delle lingue di minoranza dovrebbero partire sempre da una constatazione dell'esistenza – e della presenza attiva – delle lingue minoritarie in classe, valutando anche le lingue straniere e seconde, parlate dagli apprendenti, per mezzo della proposta di un'indagine sociolinguistica preliminare (Aquilino 2011), consistente in un'intervista alle famiglie o, più spesso, nella proposta di un questionario prima dell'inizio delle attività formative (Nitti 2018a). Infatti,

un questionario sociolinguistico ad uso glottodidattico dovrebbe rilevare la situazione linguistica dell'apprendente: la lingua madre, la presenza di altre lingue e dialetti, gli ambiti di pratica linguistica, le lingue parlate in famiglia e gli aspetti motivazionali e psicoaffettivi che caratterizzeranno l'azione glottodidattica (Nitti 2018b: 34).

All'interno delle varie modalità di rilevazione dei dati che riguardano il panorama linguistico del gruppo classe, generalmente, si considerano le lingue minoritarie parlate come lingue materne, lingue etniche o lingue di comunità, valutando il piano degli interlocutori con i quali si praticano (Hudson 1996).

Un altro parametro preso in considerazione durante le fasi di ricerca preliminare riguarda l'eventuale accesso alla scrittura delle lingue minoritarie e la disponibilità di testi scritti in casa.

I titoli di studio e le lingue parlate dai genitori costituiscono altri elementi di interesse per fotografare la realtà linguistica del gruppo classe, così come il tempo trascorso in casa da parte degli apprendenti con le proprie famiglie e la presenza di contatti con le eventuali comunità linguistiche allargate sul territorio.

Un dato molto importante, ma difficilmente ricavabile, riguarda il livello di padronanza delle lingue minoritarie da parte degli apprendenti, giacché manca un assetto certificatorio, da parte delle istituzioni in Italia, per quanto concerne le lingue minoritarie. Infine, il titolo di studio dei genitori rappresenta un altro fattore di interesse ai fini dell'indagine linguistica:

se il questionario sociolinguistico è volto a rilevare informazione rispetto alla situazione di apprendimento, è possibile chiedere quali siano i titoli di studio dei genitori; alcune ricerche dimostrano, difatti, che le qualifiche e i titoli di studio, soprattutto materni, costituiscono degli indicatori validi ai fini di un ambiente di apprendimento efficace (Nitti 2018b: 35).

Una volta individuate le lingue di minoranza parlate dai gruppi di apprendenti, occorrerebbe valutare la collocazione effettiva della lingua riguardo al tipo di minoranza. Alcune lingue minoritarie, in effetti, sono di attestazione recente in Italia, in quanto diffuse attraverso i flussi migratori contemporanei, mentre altre lingue di minoranza sono storicamente attestate, con profili più o meno definiti sul piano istituzionale dalla normativa vigente (Iannaccaro 2010).

La questione dei dialetti in Italia rappresenta, inoltre, il caso più evidente di difformità in merito all'interesse istituzionale relativo alle lingue minoritarie: alcuni dialetti sono pienamente riconosciuti dalla normativa, mentre altri no, nonostante le ricerche di carattere accademico e l'attività congressuale che coinvolge anche le istituzioni e la politica (Telmon 2018).

A titolo esemplificativo, basti pensare alla Legge 482/1999, che nell'articolo 2 identifica tra le minoranze linguistiche storiche il sardo, ma non gli altri dialetti di origine latina. Così, accade che parlate che linguisticamente hanno pari dignità, complessità e caratterizzazione rispetto ad altre varietà e nel loro rapporto con il latino possano godere di uno *status* diverso, sulla base del riconoscimento normativo. Questa incertezza sul piano normativo da un lato traduce il disinteresse politico in merito alla questione delle lingue di minoranza e, dall'altro, contribuisce a delineare un clima di percezione sbagliata del dialetto da parte dei parlanti, che spesso considerano i dialetti come varietà di uso basso di italiano (tra gli altri cfr. Lo Duca 2013: 74-81). Tale percezione potrebbe portare a valutazioni erronee proprio rispetto ai momenti di rilevazione del repertorio linguistico.

Quanti dialettofoni sono pienamente coscienti di parlare una lingua minoritaria e lo indicherebbero consapevolmente all'interno di un questionario? Per quanto concerne, invece, le lingue parlate da apprendenti con *background* migratorio⁴, una distorsione dei dati basati sull'autopercezione riguarda proprio il prestigio della lingua minoritaria in Italia (Gianollo and Fiorentini 2020: 373). Spesso le famiglie con *background* migratorio cercano di nascondere più o meno il ricorso alla lingua etnica per questioni di vergogna o per desiderio di integrazione rispetto alla comunità linguistica dominante.

Tenuto conto di queste possibili segnalazioni non rispondenti alla realtà linguistica, la rilevazione iniziale si configura come fase essenziale e delicata per rappresentare il quadro delle lingue minoritarie parlate in classe e per attivare percorsi di formazione significativi per gli apprendenti:

le potenzialità offerte dal ricorso al questionario sociolinguistico, preliminare rispetto all'inizio di un corso di lingua, sono molto vaste; è possibile, infatti, determinare l'ambiente di studio e di applicazione della lingua, le caratteristiche del contesto familiare, la presenza di lingue differenti con la possibilità di lavorare sull'intercomprensione e sulla comparazione, la motivazione e le specificità, anche extrascolastiche, degli apprendenti, in modo da proporre percorsi di insegnamento efficaci e significativi, perfettamente calibrati sugli individui che compongono la classe (Nitti 2018b: 36).

4. Plurilinguismo e pratiche didattiche: gli interventi

Come si è detto in precedenza, nonostante l'interesse in merito alla dimensione del plurilinguismo manifestato dalle istituzioni europee⁵, sul piano pratico, per quanto concerne le principali attività messe in campo dalle scuole per la promozione delle lingue minoritarie, l'attenzione alla documentazione delle attività e delle pratiche didattiche pare piuttosto scarsa.

In effetti, le principali strategie attraverso le quali le agenzie formative tutelano e promuovono le lingue minoritarie possono essere riepilogate attraverso la classificazione seguente:

- 1) Creazione di protocolli per la comunicazione scuola-famiglia;
- 2) Traduzione nelle lingue di minoranza delle informazioni di carattere scolastico e delle circolari;
- 3) Presenza di un mediatore interculturale e/o di un facilitatore linguistico;
- 4) Coinvolgimento delle famiglie rispetto alle festività e alla predisposizione di eventi di carattere culturale.

⁴ Per la definizione si rimanda a UNECE (2006: 90).

⁵ Si consideri a titolo esemplificativo il punto 11 della Carta Europea del Plurilinguismo:

«1) Le plurilinguisme est inséparable de l'affirmation d'une Europe politique,
 2) La diversité des langues assure la pluralité et la richesse des représentations,
 3) Le plurilinguisme est une liberté,
 4) Le plurilinguisme est un moyen d'affirmer la pérennité des entités nationales, lieux privilégiés d'exercice de la citoyenneté,
 5) Le plurilinguisme est une source fondamentale du sentiment de citoyenneté européenne,
 6) Le plurilinguisme est une des réponses au « choc des civilisations » et aux diverses formes d'hégémonie politique, culturelle et économique,
 7) Le plurilinguisme est un élément essentiel de l'innovation scientifique,
 8) Le droit à la langue et à la diversité linguistique et culturelle ne se divise pas,
 9) Le plurilinguisme est un gage de progrès économique dans un monde pacifié,
 10) Tout travailleur doit avoir le droit de travailler dans la langue du pays où il vit,
 11) Les systèmes éducatifs doivent offrir une éducation plurilingue,
 12) Les médias doivent permettre l'expression des cultures multiples». cfr. <<https://www.observatoireplurilinguisme.eu/>> (ultimo accesso 23/02/2021).

Queste strategie, di livello macro, in quanto relative all'agenzia formativa intesa come macrosistema, talvolta si accompagnano agli interventi didattici di livello micro, che riguardano la dimensione della lezione *stricto sensu*:

- 1) Percorsi basati sulla traduzione delle parole nelle diverse lingue;
- 2) Attività di carattere narrativo, come la presentazione delle storie popolari, delle favole, delle ninnenanne, generalmente tradotte in italiano;
- 3) Coinvolgimento delle famiglie in merito alle attività di carattere narrativo menzionate nel punto precedente;
- 4) Proposta di autobiografie linguistiche;
- 5) Creazione di glossari impiegati per una prospettiva traduttiva;
- 6) Annotazione del lessico attraverso glosse o rubriche;
- 7) Attività di carattere linguistico-comparativo fra l'italiano o le lingue straniere moderne insegnate a scuola e le lingue minoritarie;
- 8) Percorsi di avviamento o di approfondimento dei diversi sistemi di scrittura;
- 9) Attività di stampo comunicativo (imparare a contare, produrre frasi collocate all'interno di diverse situazioni comunicative, ad esempio nelle attività ludodidattiche);
- 10) Analisi di testi e di *corpora* linguistici (vocabolari, abbecedari, testi d'autore, ecc.).

I percorsi basati sulla traduzione di parole riguardano la creazione di 'prodotti d'aula', da inserire all'interno del portfolio di classe. Si tratta, in genere, di cartelloni contenenti diagrammi a ragnò al cui centro risulta la parola *target* in lingua italiana, tradotta in altre lingue. Al di là della rilevanza in termini culturali, queste proposte tendenzialmente non creano un interesse rispetto alle altre lingue e i materiali linguistici non sono usati in una prospettiva comunicativa, che ne giustifica il ricorso e l'impiego, ma in una logica di carattere museale e catalogatrice, orientata all'archiviazione del dato linguistico in quanto tale. Queste attività sono certamente significative sul piano etnografico e motivazionale, perché un apprendente può provare soddisfazione vedendo una parola della propria lingua usata e valorizzata in pubblico, all'interno della propria classe o scuola, tuttavia risultano scarsamente utili ai fini della promozione delle lingue minoritarie, poiché non vi è un ricorso effettivo alla lingua.

La redazione da parte degli apprendenti delle storie popolari, delle ninnenanne, degli scioglilingua e delle favole rappresenta potenzialmente un elemento interessante per il recupero della lingua minoritaria, tuttavia questi testi sono spesso tradotti e presentati in italiano, perdendo, pertanto, il valore linguistico e acquisendo una giustificazione puramente culturale ed etnografica (come già rilevato da Gianollo e Fiorentini 2020). Ciononostante, capita spesso che le famiglie con *background* migrante o comunque parlanti una lingua minoritaria siano rese le protagoniste di queste attività, aumentando senza alcun dubbio l'interesse e la motivazione sia da parte degli apprendenti che parlano le lingue in questione che degli apprendenti nativi.

L'autobiografia linguistica (Canobbio 2005) è uno degli strumenti più efficaci che si utilizzano in linguistica educativa, in quanto consente al personale docente di valutare la percezione degli apprendenti e a questi ultimi di riflettere sulle lingue parlate. In effetti si tratta di un'attività significativa sul piano della riflessione metalinguistica e comparativa (Nitti 2020b), ma di scarso impatto in merito all'effettivo impiego delle lingue minoritarie, a meno che non venga condotta sfruttando proprio le lingue oggetto della riflessione. La creazione di glossari impiegati in una prospettiva traduttiva e l'annotazione del lessico attraverso glosse o rubriche costituiscono proposte didattiche adeguate per la comparazione dei sistemi linguistici, ma per essere efficaci occorre predisporre alcuni strumenti di controllo, verificando la bontà delle traduzioni e l'effettiva corrispondenza dei lessemi fra l'italiano e le lingue minoritarie. Inoltre,

considerando le specificità delle attività di traduzione [...] e la correlazione fra le lingue materne dei corsisti e quelle parlate dagli insegnanti, è possibile constatare che la traduzione, spesso, rappresenta una finta abilità integrata e che il ruolo delle attività traduttive è di carattere puramente motivazionale. Molti insegnanti, infatti, dichiarano di chiedere ai propri corsisti di tradurre nelle loro lingue materne alcuni termini, senza tuttavia conoscere le lingue in oggetto. Il motivo della richiesta e della proposta di queste attività riguarderebbe il piano psico-affettivo: la situazione di non estraneità rispetto al contesto di classe, la possibilità di esprimersi anche attraverso la L1 e l'interesse da parte del docente aumenterebbero la motivazione, abbassando il filtro affettivo (Nitti 2020a: 107).

Infine, a chi si occupa di linguistica educativa e applicata non sfuggirà che il ricorso a tali strategie risulta tanto interessante quanto ingenuo, poiché l'annotazione o la traduzione di una parola non ne contempla necessariamente lo studio del significato, anche sulla base dei contesti d'uso delle scelte di registro, del momento storico, dell'argomento e di altre variabili di carattere sociolinguistico (Chambers and Trudgill 1980). Un'attività di linguistica comparativa, dunque, dovrebbe considerare un livello di approfondimento significativo e non risultare puramente residuale, a meno che la prospettiva non sia puramente dettata da logiche motivazionali (Nitti 2020b; Facchetti and Nitti 2019).

In molti contesti scolastici si nota la presenza di percorsi di avviamento o di approfondimento dei diversi sistemi di scrittura che spaziano dalla presa di coscienza dei diversi tipi di scrittura (Sampson 1985) all'avviamento alla scrittura in lingue che utilizzano sistemi scrittori diversi rispetto all'italiano. Se il primo caso è certamente interessante per quanto concerne il tasso di conoscenza e di riflessione (meta)linguistica, è il secondo a costituire una strategia valida per la piena promozione delle lingue di minoranza. Se le lingue vivono perché qualcuno le parla, è altrettanto vero che le scritture vivono perché qualcuno le scrive e le legge (Ostler 2005). Le attività di stampo comunicativo si muovono proprio in quest'ultima direzione, concependo le lingue come sistemi vivi da impiegare a seconda di situazioni diverse. Utilizzare una lingua minoritaria per le attività didattiche può risultare un intervento valido perché si offrono esempi di uso e di potenziali contesti di impiego di una lingua, come accade per i comandi durante un gioco in classe o per le attività di conteggio. Le potenzialità di ricorso a queste strategie in ambito ludodidattico sono numerosissime, così come è innegabile il valore di queste attività sul piano del recupero e del riutilizzo delle lingue di minoranza.

L'analisi dei testi e dei *corpora* linguistici, invece, non è tanto utile sul piano comunicativo in senso stretto, ma è effettivamente valida, perché si insegna a interrogare in maniera appropriata i *corpora* e si lavora direttamente sui testi, cogliendo gli aspetti linguistici che vanno dal recupero del lessico e del contenuto all'analisi grammaticale (Facchetti and Nitti 2019).

5. La ricerca

Sulla base delle premesse descritte nella Sezione 4, è stata condotta una ricerca sul ricorso alle pratiche di promozione delle lingue minoritarie, a seconda di diversi contesti di applicazione: dall'insegnamento dell'italiano come L1 e L2 all'insegnamento delle lingue straniere moderne, attraverso l'individuazione di un campione di insegnanti di diversi ordini e gradi.

Il campione ha permesso di ricavare le pratiche più ricorrenti individuando alcune tendenze significative nella scuola italiana, poiché spesso l'analisi delle pratiche didattiche ha valore paradigmatico ed è applicabile in diversi contesti territoriali (Nitti 2018a). Al campione è stato inviato un questionario glottodidattico contenente una batteria di 15 domande a scelta multipla per rilevare le pratiche più ricorrenti e un'eventuale distribuzione in merito a ordini di istruzione differenti. Ai fini della ricerca si è scelto di non utilizzare i questionari proposti da Chini (2004), da Gianollo e Fiorentini (2020), da Aquilino (2011) e da Sordella (2015), in quanto rivolti all'analisi di aspetti differenti dalle domande di questa indagine: i primi tre sono di carattere sociolinguistico, mentre il

quarto si occupa dell'analisi di tendenze e percezioni connesse con il plurilinguismo e non di pratiche didattiche *stricto sensu*. Ciononostante, questi strumenti costituiscono un indiscutibile punto di riferimento, a livello metodologico, per questa indagine.

Il questionario è stato inviato nel mese di dicembre del 2019, in forma digitale al personale docente di 18 istituti, che si occupa di insegnare lingue straniere e italiano. Le domande sono suddivise in due sezioni: la prima (5 quesiti) di carattere socio-anagrafico, volta a indagare l'ordine di istruzione, la disciplina oggetto di insegnamento e gli anni di servizio, mentre la seconda (10 quesiti) riguarda le pratiche didattiche maggiormente diffuse. Ogni sezione presenta uno spazio per le note e tutte le domande di carattere didattico offrono la possibilità di inserire ulteriori attività oltre a quelle precompilate, per garantire la possibilità di inserimento di ulteriori *item* non previsti durante la fase di progettazione. All'interno del frontespizio, inoltre, sono state indicate le finalità della ricerca, la tutela della *privacy*, la trattazione dei dati in forma anonima e i tempi relativi alla compilazione:

la parte più delicata di un questionario è il suo frontespizio, all'interno del quale bisognerebbe assegnare un titolo, chiarire le modalità di compilazione, di trattamento e divulgazione dei dati, comprese le leggi che disciplinano la *privacy*, e indicare i tempi necessari allo svolgimento (Nitti 2018b: 36).

Ai fini della ricerca e di questa trattazione, è opportuno ricordare che il dato proveniente da un questionario di carattere glottodidattico fornisce risultati determinati dall'autopercezione delle attività e della resa in classe di un insegnante, riflettendo solamente in maniera parziale la realtà (Grosso et al. 2019). Ciononostante, il questionario glottodidattico rappresenta una modalità preziosa di ricognizione delle pratiche didattiche e delle considerazioni del corpo docente. A partire dai dati provenienti dalle risposte al questionario è stato possibile individuare alcune tendenze relative alla gestione didattica dei gruppi plurilingui e ai diversi tentativi di promozione e tutela del plurilinguismo.

6. L'analisi dei dati

I dati relativi all'analisi delle risposte sono riconducibili alle due sezioni proposte all'interno del questionario e riguardano la dimensione socio-anagrafica e quella prettamente didattica dei 128 informanti.

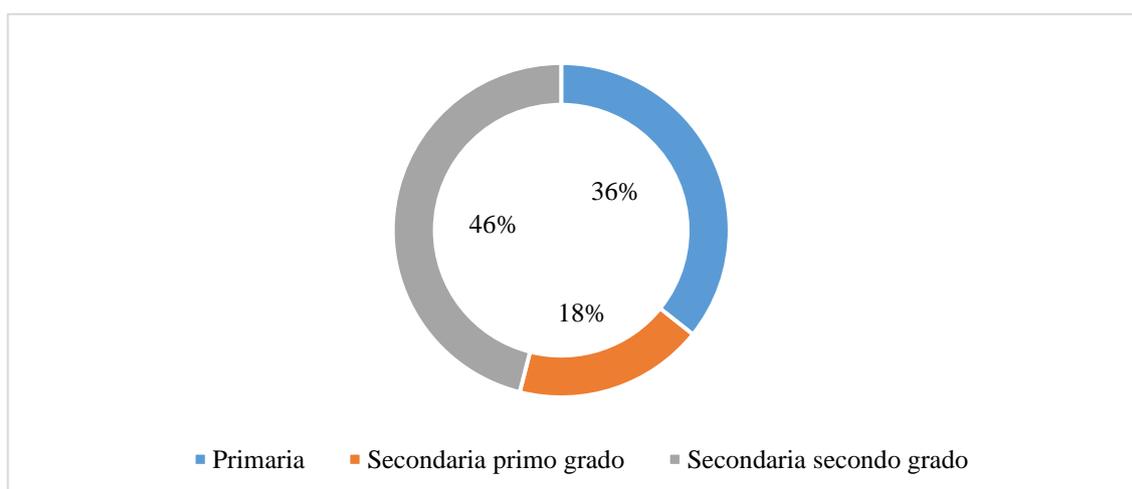


Figura 1 – L'ordine di istruzione degli/delle informanti

Per quanto concerne la dimensione socio-anagrafica, il Grafico 1 mostra la distribuzione del personale rispetto all'ordine di istruzione ed emerge una forte partecipazione da parte di docenti di scuola secondaria di secondo grado, seguiti da docenti di scuola primaria e da insegnanti di scuola secondaria di primo grado. Quest'ultimo grado scolastico è leggermente sottorappresentato rispetto agli altri due.

Riguardo alle risposte alle domande di carattere didattico, occorre segnalare che si osservano tendenze differenti fra i docenti di scuola primaria e quelli di scuola secondaria, mentre non si rilevano particolari difformità fra le risposte degli insegnanti di scuola secondaria di primo e di secondo grado.

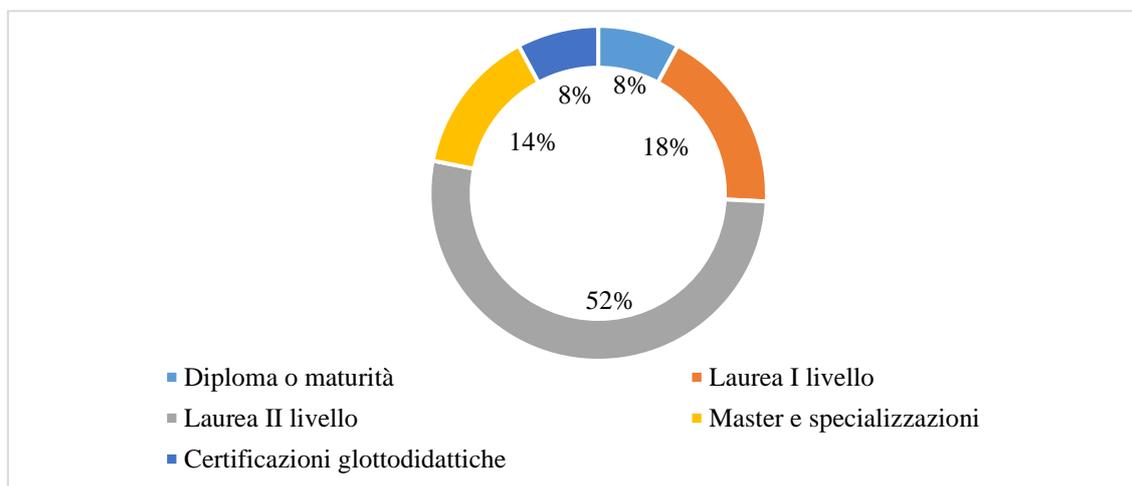


Figura 2 – I titoli di studio degli/delle informanti

Il Grafico 2 rappresenta i titoli di studio in possesso del campione. Il titolo prevalente è la laurea di II livello, comprendente lauree specialistiche, lauree magistrali e lauree quadriennali. L'8% degli informanti ha conseguito solamente un diploma di scuola superiore e opera all'interno della scuola primaria. Si osserva una percentuale minoritaria di certificazioni in ambito glottodidattico (8%).

Il Grafico 3 mostra l'età del campione ed è possibile osservare che la maggioranza assoluta ha un'età compresa fra i 45 e i 64 anni.

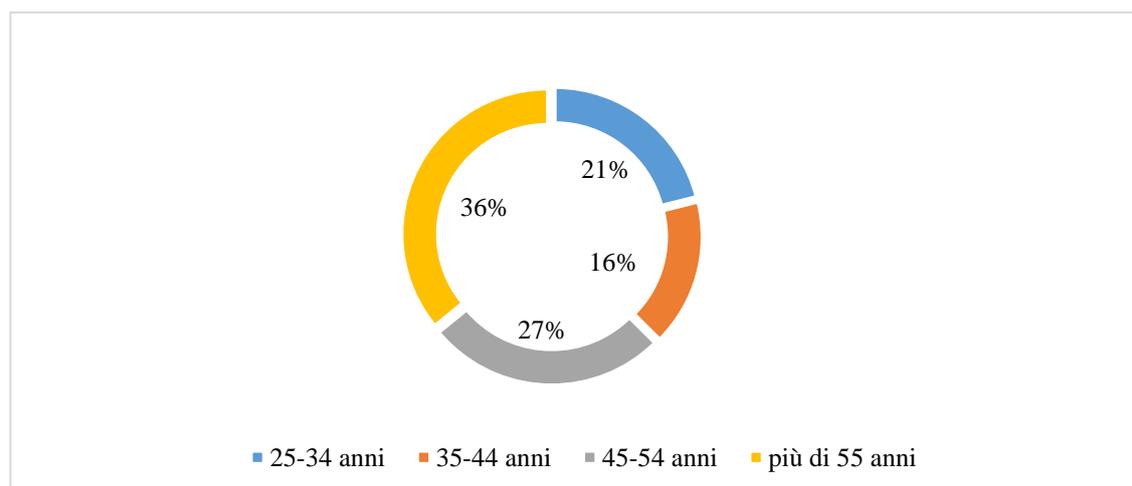


Figura 3 – L'età del campione

Il Grafico 4 rappresenta gli anni di esperienza lavorativa del campione ed emerge che la maggior parte degli informanti è operativa nel campo didattico da almeno 10 anni.

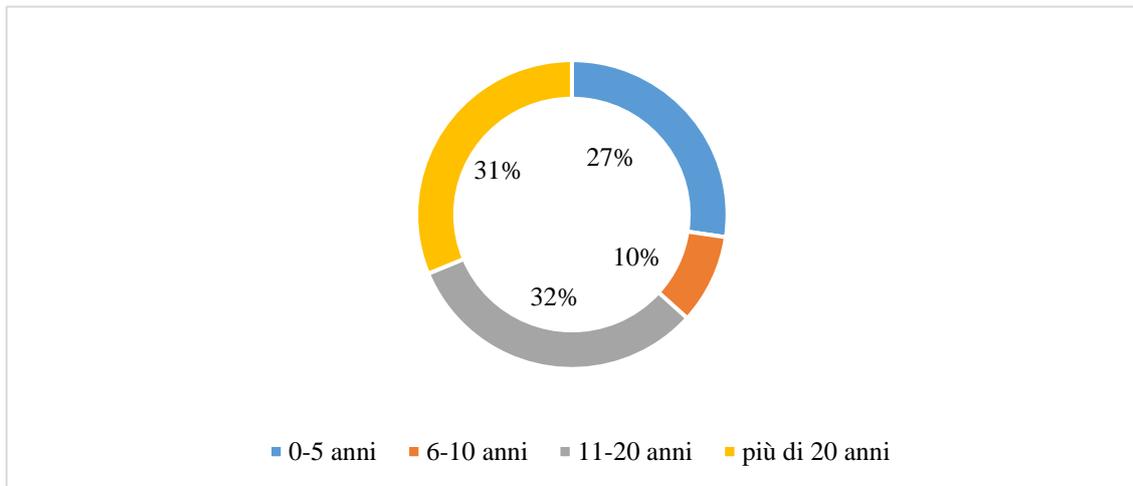


Figura 4 – Gli anni di servizio del campione

Il Grafico 5 è relativo alle lingue insegnate dal campione. Posto che in alcuni casi le discipline coincidono (all'interno della scuola primaria capita che l'insegnante di lingua sia anche insegnante di italiano o, nella scuola secondaria, che il docente di lingua straniera copra due o più lingue straniere all'interno dello stesso istituto), si osserva una presenza maggioritaria di insegnanti di italiano come L1, seguiti da docenti di lingua inglese e da insegnanti di italiano come L2.

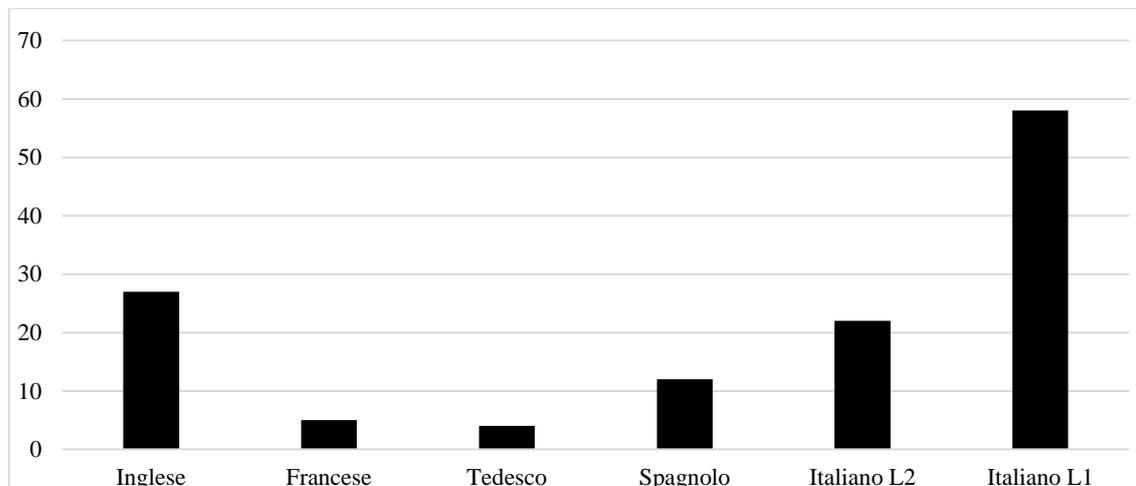


Figura 5 – Le lingue insegnate dal campione

Come si osserva nel Grafico 6, un'ampia maggioranza del campione dichiara di non aver partecipato ad attività di aggiornamento professionale e di formazione per quanto concerne il settore del plurilinguismo. In merito alle risposte affermativo, si osserva una presenza di attività formative di ambito interculturale, soprattutto di carattere psicopedagogico (14%), seguita da attività di formazione linguistica e glottodidattica (5%).

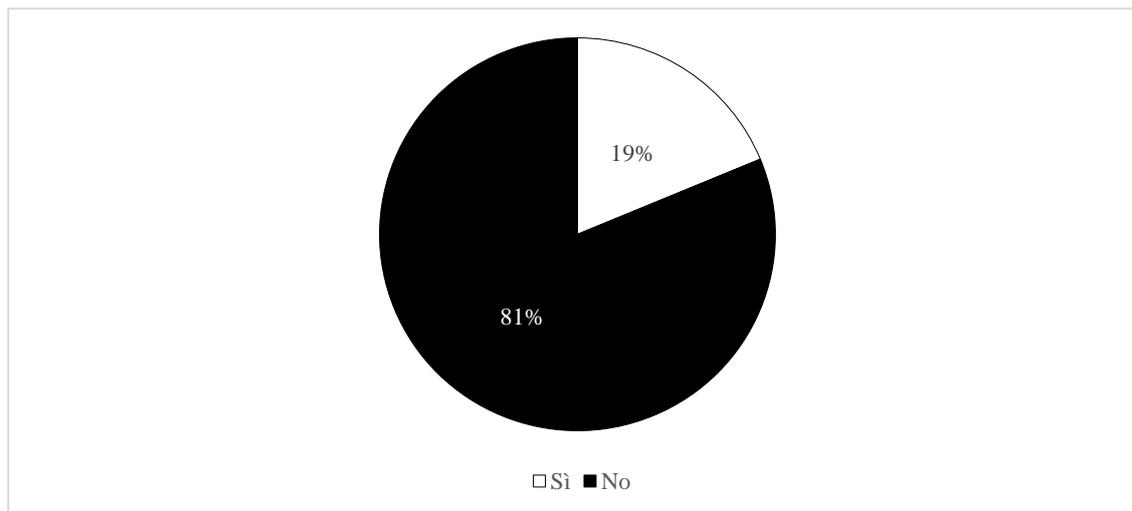


Figura 6 – La partecipazione del campione ad attività di aggiornamento professionale nel settore del plurilinguismo

Il Grafico 7 è relativo al ricorso a un questionario sociolinguistico preliminare rispetto all'erogazione dei corsi di lingua. Nel novero delle risposte affermative (9%), oltre al questionario sociolinguistico, si è ritenuto di considerare anche altre forme di rilevazione della situazione sociolinguistica del gruppo classe, come accade per l'intervista libera (3%) o semistrutturata (2%). L'assenza del questionario sociolinguistico o di altre forme di rilevazione della realtà linguistica del gruppo classe è un dato significativo, interpretabile come carenza formativa da parte del personale docente in ambito linguistico o glottodidattico, o, più semplicemente, come assenza di protocolli collegiali per la gestione dei gruppi plurilingui. In tutti i casi affermativi, infatti, la volontà di condurre un'indagine preliminare e la scelta dello strumento di ricerca sono frutto dell'autonomia decisionale dell'insegnante. Probabilmente un percorso di formazione iniziale e di aggiornamento, da parte delle università, aiuterebbe a istituzionalizzare una pratica più che utile per la didattica rivolta a gruppi plurilingui e permetterebbe al corpo docente di avvalersi degli strumenti di analisi più appropriati. Infine, un aspetto da considerare ai fini della ricerca riguarda la correlazione fra le risposte e l'ordine di istruzione, infatti, quasi tutte le risposte affermative sono relative agli insegnanti di scuola primaria (7%).

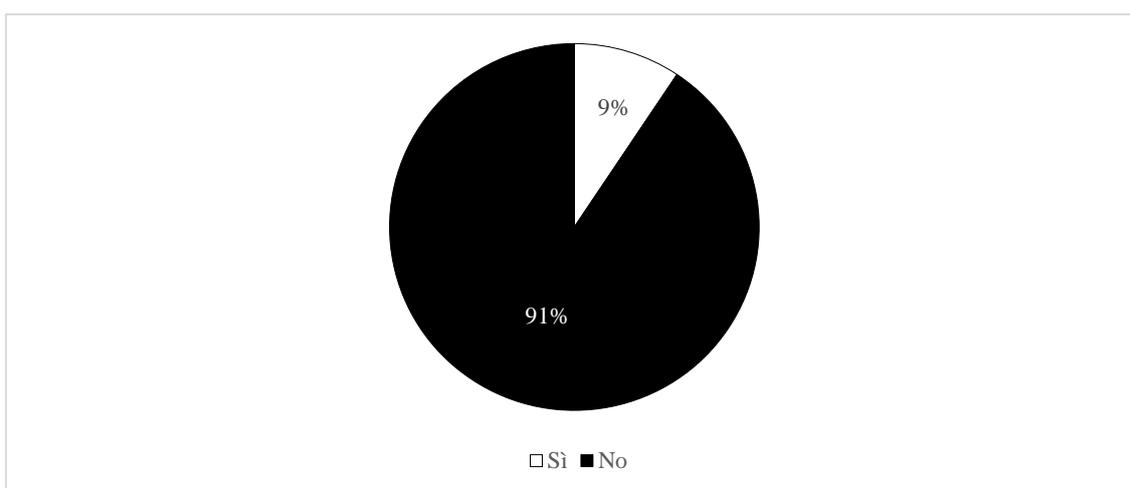


Figura 7 – Il ricorso a un questionario sociolinguistico preliminare

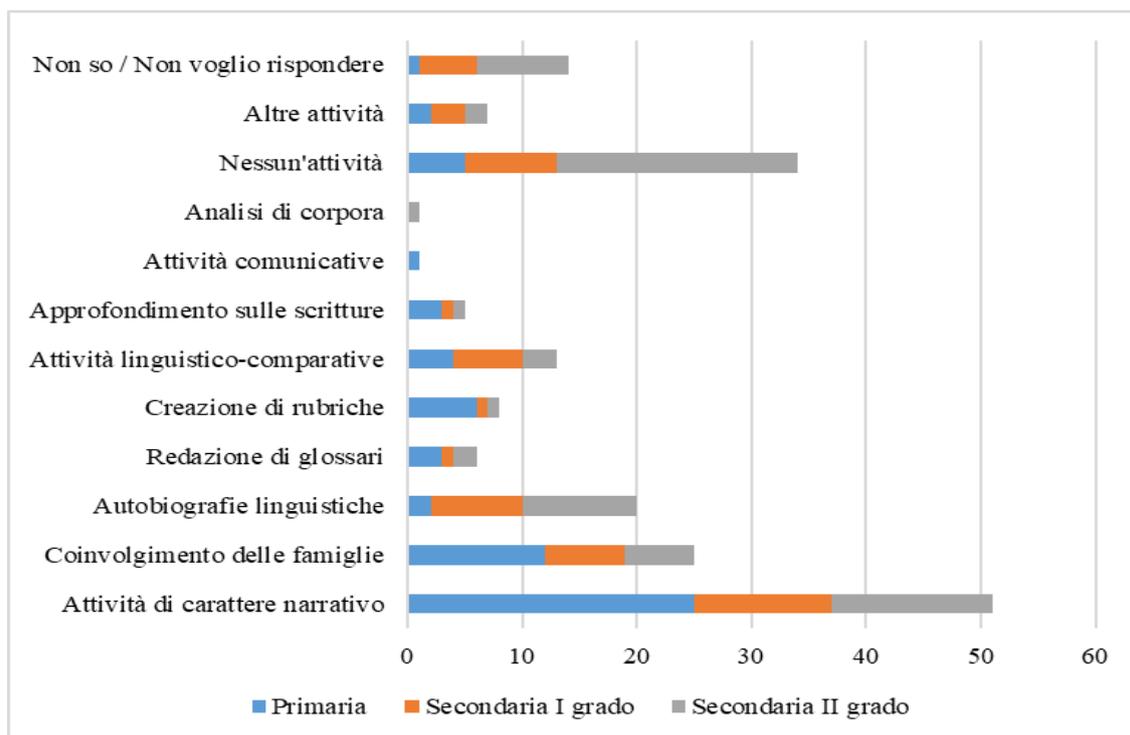


Figura 8 – Le attività per l'insegnamento delle lingue nei contesti plurilingui

In merito alle attività per insegnare le lingue nell'ambito dei contesti plurilingui (Figura 8) si osserva una diffusione significativa di proposte didattiche di carattere narrativo in tutti gli ordini di istruzione. Come si è osservato all'interno della Sezione 4, tali attività per essere utili in ambito linguistico, oltre che sul piano prettamente (inter)culturale, devono riguardare la lingua come uso veicolare, soffermandosi sulle parole o sulle frasi. L'impressione generale relativa alle risposte, tuttavia, lascia ipotizzare che a scuola si lavori su testi tradotti in italiano e che l'interesse riguardi prevalentemente il contenuto e non la lingua che lo veicola, come dimostrato da qualche esempio di attività riportato nelle note libere.

La seconda risposta, più ampia in termini di scelta, riguarda la mancanza di attività per promuovere le lingue minoritarie in classe, riferita soprattutto dai docenti di scuola secondaria, ed è necessario considerare che per gli apprendenti che parlano una lingua minoritaria, la mancanza di formazione linguistica e «la perdita della lingua della tradizione familiare può avere ricadute negative importanti in ambito affettivo e cognitivo, oltre che privare l'individuo di competenze spendibili in contesto lavorativo» (Gianollo e Fiorentini 2020: 378).

Il coinvolgimento delle famiglie (Grosso and Nitti 2020), previsto in prevalenza dagli insegnanti di scuola primaria risulta un aspetto significativo, ma non necessariamente si traduce nella promozione delle lingue di minoranza.

Come si è detto in precedenza, l'autobiografia linguistica è indiscutibilmente un'attività utile per quanto concerne la linguistica educativa *stricto sensu*, in quanto consente di riflettere sulle proprie specificità linguistiche e sui percorsi glottomatetici e glottodidattici, tuttavia, a meno che non sia redatta nella lingua di minoranza, risulta di scarso impatto per la promozione linguistica. Per quanto concerne la riflessione linguistica,

la valorizzazione consiste nello sviluppo e nel potenziamento di una percezione conscia della ricchezza connessa al plurilinguismo: una ricchezza non solo culturale, grazie al tramite, che la

lingua costituisce, verso altri modi di vita e di pensiero, ma anche cognitiva, grazie a una serie di vantaggi associati alla conoscenza di più lingue [...] Questi vantaggi possono essere condivisi dall'intera classe, attraverso strategie adeguate (Gianollo and Fiorentini 2020: 377).

In merito alle scelte del campione, è opportuno rilevare che la maggior parte delle risposte connesse con l'autobiografia linguistica riguardano gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, probabilmente a causa dello sforzo cognitivo e linguistico che tale compito richiede. All'interno della scuola primaria, invece, si assiste a un tasso più alto di lavoro sul lessico delle lingue minoritarie.

Il Grafico 9 rappresenta le risposte date alla domanda "con quale frequenza ricerco notizie e informazioni in merito alle lingue minoritarie all'interno delle mie classi?", alla quale era possibile rispondere indicando una delle opzioni proposte su una scala Likert. Dalle risposte, prevalentemente negative, emerge che la ricerca di informazioni è portata avanti soprattutto dai docenti di scuola primaria, seguiti dagli insegnanti di secondaria di primo grado. Nonostante le risposte positive, si osserva che la maggior parte di quelle negative è sintomo di una mancanza di tempo o di conoscenza degli strumenti dedicati all'analisi delle lingue, come giustificato all'interno di alcune note libere. D'altronde, l'utilizzo corretto degli strumenti di analisi linguistica è un obiettivo formativo ambizioso per quanto concerne l'aggiornamento professionale, considerando la difficoltà aggiunta dal fatto che, «molti membri di una minoranza linguistica possono passare l'intera vita senza mai vedere apparire pubblicamente la loro lingua nativa» (Yule 2017: 283).

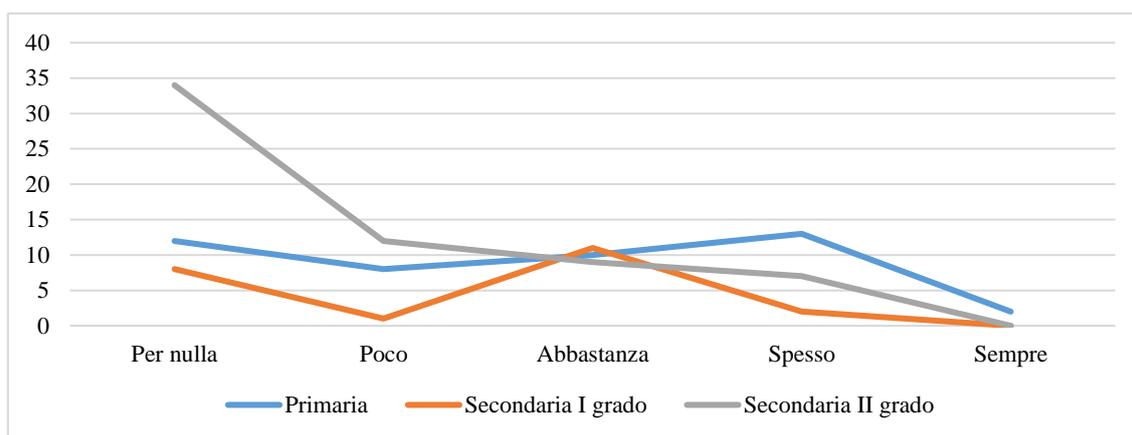


Figura 9 – Ricerca di informazioni sulle lingue minoritarie degli apprendenti da parte del campione

Si segnala, infine, che non vi sono particolari difformità di risposta da parte dei docenti di lingue straniere rispetto agli insegnanti di italiano, mentre è possibile osservare un'attenzione maggiore alla dimensione della promozione delle lingue minoritarie rispetto agli insegnanti di italiano L2, in generale più attenti alla proposta di attività didattiche, a prescindere dal ciclo di istruzione.

7. Considerazioni conclusive

Questa ricerca consente di identificare le pratiche più ricorrenti per quanto concerne l'insegnamento delle lingue all'interno dei contesti plurilingui, confermando i risultati delle ricerche di Sordella (2015), in merito agli atteggiamenti degli insegnanti rispetto alla dimensione del plurilinguismo, e di Gianollo e Fiorentini (2020). In particolare, si confermano anche nella provincia di Varese la presenza di forme di interessamento da parte del personale docente e delle istituzioni (Gianollo et al. 2020) e la mancanza di una formazione glottodidattica e linguistica solida rivolta all'insegnamento a gruppi disomogenei attraverso pratiche di linguistica educativa (Nitti 2018a).

In generale, sarebbe ingeneroso sostenere che il corpo docente non consideri le realtà plurilingui, ma si osserva una sostanziale difformità di pratiche e considerazioni sul plurilinguismo da parte degli insegnanti. La gestione delle classi plurilingui, dunque, è totalmente affidata al singolo insegnante e si osserva una generale mancanza sia di protocolli d'azione collegiale che di formazione accademica in questa direzione (Grafico 6). Tale condizione, d'altronde, è già stata denunciata all'interno della letteratura scientifica:

la scuola ordinaria e il *longlife learning* [...] sono al primo posto nelle politiche di sviluppo delle conoscenze linguistiche di ragazzi giovani, adulti. In molti paesi è pratica corrente, da anni, lo studio precoce di due lingue straniere. In Italia lo fu per una breve stagione (2000-2001) e dovremmo assolutamente riprendere quel cammino. [...] Le scuole dovrebbero evitare di offrire e di chiedere solo l'inglese (De Mauro 2014: 81-82).

Oltre a confermare gli esiti delle indagini menzionate in precedenza, questa ricerca si colloca all'interno del campo della linguistica educativa e ha l'obiettivo di problematizzare un fenomeno ancora poco esplorato per quanto concerne l'ambito applicativo, soprattutto riguardo al superamento della rigidità imposta all'interno dei confini disciplinari, frutto di mancanza di formazione e di aggiornamento, che porta a fondamenta epistemologiche imprecise, limitando l'insegnamento di una lingua alla lingua stessa e non alla più ampia educazione linguistica. Insegnare una lingua si traduce necessariamente nell'educazione «alle varietà di linguaggio e di lingue, alle varietà di frasi e di vocabolario, alle varietà di stili e di esecuzione» (Lo Duca 2013: 62).

La necessità di prevedere dei percorsi di promozione delle lingue minoritarie dovrebbe essere di vitale importanza, poiché

è assai più verosimile che riusciremo a promuovere un mondo di pace prestando attenzione ai diritti della gente e alle loro identità in quanto comunità – e l'emblema principale di una comunità sta nella sua lingua. Una politica di plurilinguismo sensibile e un'attenzione per le lingue minoritarie hanno molta più probabilità di porre le fondamenta per una coesistenza pacifica e reciprocamente vantaggiosa. E noi svilupperemo una politica siffatta soltanto diventando consapevoli, autenticamente consapevoli, dei benefici che derivano dal bilinguismo, un principio che le nazioni più importanti, perlopiù monolingui per indole storica, fanno fatica a recepire (Crystal 2005: 66).

Inoltre,

dal punto di vista pedagogico e didattico, si tratta di definire le situazioni linguistiche e i bisogni di ogni apprendente e sperimentare un percorso di apprendimento/insegnamento che si discosta sia dalla proposta dell'italiano considerato come lingua materna di tutti gli alunni, sia dai percorsi didattici propri di una lingua straniera (Favaro 2002: 11).

La didattica delle lingue e dell'italiano, pertanto, dovrebbe superare l'oggetto di trattazione rientrando all'interno di un'educazione linguistica più ampia e di un approccio plurilingue, infatti,

l'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione: cioè, man mano che l'esperienza linguistica si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli [...], queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono (Consiglio d'Europa 2002: 5).

Riferimenti bibliografici

- Aquilino, Annamaria (2011), 'Elaborazione di un questionario per la rilevazione dei bisogni comunicativi degli adulti immigrati', *Italiano LinguaDue* 3 (2), 419-444.
- Balboni, Paolo Ernesto (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra-Soleil.
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Egli Cuenat, Mirjam; Goullier, Francis; Panthier, Johanna (2016), 'Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale', *Italiano LinguaDue* 8 (2), 2-243.
- Beccaria, Gian Luigi (ed.) (2004), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Torino, Einaudi.
- Berretta, Monica (1978), *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Einaudi.
- Calvet, Louis-Jean (2002), *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la Mondialisation*, Paris, Plon.
- Candelier Michel (2008), 'Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre', *Les Cahiers de l'Acedle* 5 (1), 6-90.
- Canobbio, Sabina (2005), 'Autobiografie sociolinguistiche e vicende del territorio', *Bollettino Linguistico Campano* 7-8, 73-90.
- Casadei, Federica (2011), *Breve dizionario di linguistica*, Roma, Carocci editore.
- Chambers, Jack; Trudgill, Peter (1980), *Dialectology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Chini, Marina (ed.) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano, FrancoAngeli.
- Chini, Marina; Andorno, Maria Cecilia (eds.) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Consani, Carlo; Desideri, Paola (eds.) (2007), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Roma, Carocci editore.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia Oxford.
- Contento, Silvana (ed.) (2010), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Roma, Carocci editore.
- Costanzo, Edvige (2005), 'L'educazione linguistica in Italia: un'esperienza per l'Europa?' *Lend* 34 (5), 28-37.
- Crystal, David (2005), *La rivoluzione delle lingue*, Bologna, Il Mulino
- Dal Negro, Silvia (2005), 'Minority languages between nationalism and new localism: the case of Italy', *International Journal of the Sociology of Language* (174), 113-124.
- Dal Negro, Silvia; Guerini, Federica (2007), *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*, Roma, Aracne editrice.
- Dal Negro, Silvia; Molinelli, Piera (eds.) (2002), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Roma, Carocci editore.
- De Carlo, Maddalena (2011), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto Sant'Elpidio (FM), Wizarts Editore.
- De Mauro, Tullio (1977), *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti.
- De Mauro, Tullio (2014), *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- De Pietro, Jean-François (1999), 'La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire?', *Revue Tranel* 31, 179-202.
- Facchetti, Giulio; Nitti, Paolo (2019), 'Traditio et innovatio. Una proposta di trattazione delle lingue antiche, in relazione all'italiano, nella scuola secondaria di primo grado', in Nitti, Paolo (ed.), *L'innovazione nella didattica all'interno della scuola secondaria di primo grado. Pratiche e proposte*, Brescia, Editrice La Scuola, 91-95.
- Favaro, Graziella (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano-Firenze, RCS-La Nuova Italia

- Favaro, Graziella (2012), 'Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale', *Italiano LinguaDue* 4 (1), 251-262.
- Favaro, Graziella (2016), 'L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità', *Italiano LinguaDue* 8 (1), 1-12.
- Fiorentini, Ilaria; Gianollo, Chiara; Grandi, Nicola (eds.) (2020), *La classe plurilingue*, Bologna, Bononia University Press.
- Fusco, Fabiana (2008), *Che cos'è l'interlinguistica*, Roma, Carocci editore.
- Gianollo, Chiara (2020), 'La classe plurilingue in Italia: sfide e opportunità', in Fiorentini, Ilaria; Gianollo, Chiara; Grandi, Nicola (eds.) (2020), *La classe plurilingue*, Bologna, Bononia University Press, pp. 9-19.
- Gianollo, Chiara; Fiorentini, Ilaria (2020), 'La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione', *Italiano LinguaDue* 12 (1), 372-380.
- Grosso, Micaela; Facchetti, Giulio; Nitti, Paolo (2019), 'L'aggiornamento dei docenti di italiano L2. Una ricerca sulle necessità formative degli insegnanti', *e-Scripta Romanica* 7, 29-39.
- Grosso, Micaela; Nitti, Paolo (2020), 'La figura del facilitatore linguistico: un'esigenza dei contesti scolastici plurilingui per la comunicazione tra agenzie formative, docenti, studenti e famiglie. I risultati di un'indagine', *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 2, 487-508.
- Hudson, Richard (1996), *Sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Iannaccaro, Gabriele (2010), *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Lo Duca, Maria Giuseppa (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci editore.
- Luise, Maria Cecilia (2013), 'Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale', *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente* 2, 525-535.
- Marazzini, Claudio (2004), 'monolinguisimo/plurilinguisimo', in Beccaria, Gian Luigi, (ed.), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Torino, Einaudi, pp. 512-513.
- Marcato, Carla (2012), *Il plurilinguismo*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- Nencioni, Giovanni (1998), 'L'Europa del plurilinguismo', *Italiano e oltre* 13, 84-90.
- Nitti, Paolo (2018a), *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Nitti, Paolo (2018b), 'La costruzione di un questionario sociolinguistico', *Scuola e Didattica* 4, 34-36.
- Nitti, Paolo (2020a), 'Lo sviluppo delle abilità linguistiche e la multimodalità a lezione. Un'indagine sulle attività proposte nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda', in Voghera, Miriam; Maturi, Pietro; Rosi, Fabiana (eds.), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Ospedaletto-Pisa, Pacini Editore, 101-118.
- Nitti, Paolo (2020b), 'La progettazione di un'attività comparativa', *Scuola e Didattica* 7, 40-42.
- Noguerol, Artur (2008), 'El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo', *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 47, 10-19.
- Ostler, Nicholas (2005), *Empires of the world. A language history of the world*, New York, HarperCollins.
- Palermo, Massimo (2015), *Linguistica italiana*, Bologna, Il Mulino.
- Pizzorusso, Alessandro (1975), *Il pluralismo linguistico in Italia fra Stato nazionale e autonomie regionali*, Pisa, Pacini.
- Py, Bernard (2005), 'Représentations langagières et malentendus dans l'enseignement plurilingue', *Éducation et Société plurilingues* 19, 73-81.
- Sampson, Geoffrey (1985), *Writing systems: A linguistic introduction*, Stanford (CA), Stanford University Press.
- Sofia, Vittoria; Favero, Elisa (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Roma, Aracne.

- Sordella, Silvia (2015), 'L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti', *Italiano LinguaDue* 7 (1), 60-110.
- Sordella, Silvia; Andorno, Maria Cecilia, (2017), 'Esplorare le lingue in classe. strumenti e risorse per un laboratorio di "Éveil aux langues" nella scuola primaria', *Italiano LinguaDue*, 9 (2), 162-228.
- Telmon, Tullio (1992), *Le minoranze linguistiche in Italia*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Telmon, Tullio (2018), 'Plurilinguismo e politiche linguistiche. L'esempio del CIEBP', *Lingue antiche e moderne* 7, 5-22.
- Toso, Fiorenzo (2008), *Le minoranze linguistiche in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Turrisi, Maria Rosa (ed.) (2013), *Insegnare italiano nella classe plurilingue. Un'esperienza di formazione in servizio, Scuola di Lingua italiana per Stranieri*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri Università di Palermo.
- UNECE, (2006), 'Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing', *United Nations Publication*, 1-205.
- Vedovelli, Massimo; Casini, Simone (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Roma, Carocci editore.
- Wandruszka, Mario; Paccagnella, Ivano (1974), *Interlinguistica*, Palermo, Palumbo.
- Weinreich, Uriel (2008), *Lingue in contatto*, Novara, UTET-De Agostini.
- Yule, George (2017), *Introduzione alla linguistica*, Bologna, Il Mulino.

Paolo Nitti

University of Insubria (Italy)

paolo.nitti@uninsubria.it