

# *A scuola di occitano?*

I COME E I PERCHÉ  
DELL'INSEGNAMENTO  
DELLE LINGUE LOCALI

*a cura di Aline Pons*



Atti del Convegno del 23 Settembre 2017  
Scuola Latina di Pomaretto

## **Il plurilinguismo in classe: problemi e potenzialità**

*Silvia Sordella*

### *Le lingue degli alunni e gli atteggiamenti degli insegnanti*

Conoscere la situazione sociolinguistica dei propri alunni è per gli insegnanti uno dei presupposti fondamentali per una efficace educazione linguistica. Se un tempo in Piemonte le lingue parlate in casa oltre all'italiano potevano essere rappresentate prevalentemente dal dialetto piemontese e dalle lingue delle minoranze storicamente presenti sul territorio, oggi il panorama sociolinguistico si allarga a dismisura, coinvolgendo anche le molteplici lingue dell'immigrazione extraterritoriale.

La ricerca sul campo guidata da Marina Chini e Cecilia Andorno in Lombardia e in Piemonte (CHINI/ANDORNO 2018) evidenzia quante e quali lingue alloctone vengano dichiarate dagli informanti piemontesi come facenti parte del proprio repertorio individuale. Questa indagine, basata su 1.493 questionari somministrati ad alunni di scuola primaria - quarte e quinte - e di scuola secondaria di primo grado, testimonia innanzitutto il gran numero e l'estrema varietà delle lingue usate dagli alunni stranieri nei vari contesti della vita quotidiana.

Questa situazione rappresenta da tempo, per le istituzioni scolastiche, una sfida che richiede risposte tempestive ed efficaci, con strumenti non sempre adeguati, prioritariamente sul fronte dell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua. A fronte di tali urgenze didattiche, le lingue di origine degli alunni stranieri rischiano però di essere considerate semplicemente come fonte di interferenza, da contrastare, perdendo così delle preziose occasioni per sviluppare a pieno le potenzialità della condizione plurilingue. Prima di chiedersi se la realtà del plurilinguismo fotografata dall'indagine possa rappresentare per l'apprendimento scolastico una potenziale risorsa, oltre che un problema, è necessario domandarsi se effettivamente queste lingue entrino nelle classi oppure se, la mattina entrando a scuola, questi alunni stranieri siano indotti a lasciar fuori dalla porta questo loro bagaglio linguistico e identitario. Rispetto a questi interrogativi, stimolati dall'indagine

sociolinguistica Chini-Andorno, un ulteriore lavoro di ricerca focalizzato sugli atteggiamenti degli insegnanti verso il plurilinguismo degli alunni pone a confronto alcuni dati dell'indagine citata, riguardanti le scuole primarie piemontesi, con i risultati di un questionario somministrato agli alunni di quegli stessi insegnanti. La domanda di ricerca che ha stimolato questo lavoro consisteva principalmente nel cercare di capire se, a una rappresentazione del plurilinguismo tanto ricca ed articolata da parte dei parlanti, corrispondessero o meno, da parte degli insegnanti, degli atteggiamenti di valorizzazione di questo patrimonio linguistico e cognitivo. Ci si chiedeva, inoltre, se queste “lingue di casa” avessero un loro ruolo nell'educazione linguistica, se cioè, pur non rientrando magari in attività didattiche formalizzate, contribuissero in qualche modo allo sviluppo delle competenze metalinguistiche degli alunni.

In questo contributo, verranno in primo luogo presentati, in forma sintetica, alcuni dati che aiutano a riflettere sugli atteggiamenti suscitati dalla situazione plurilingue<sup>1</sup>. In secondo luogo, per individuare possibili direzioni di marcia per la valorizzazione del plurilinguismo nell'ambito dell'educazione linguistica, si illustreranno le linee generali di due progetti di ricerca-azione avviati nella città di Torino.

### *Misurare gli atteggiamenti*

Per quanto riguarda il punto di vista teorico e metodologico adottato per analizzare gli atteggiamenti degli insegnanti verso il plurilinguismo in classe, è necessario precisare la distinzione tra gli “atteggiamenti linguistici” - che «sono tutti gli atteggiamenti riguardanti lingue, varietà di lingua e comportamenti linguistici, o che hanno comunque a che fare con una comunità parlante» (BERRUTO 2007: 91) - ed un'accezione più trasversale di atteggiamenti, che si colloca tra la sociolinguistica, la psicologia sociale e la “linguistica educativa” (FERRERI 2012). Nella ricerca sugli atteggiamenti basata sull'indagine Chini-Andorno, infatti, sono stati indagati innanzitutto gli aspetti relativi alla percezione che gli insegnanti manifestano rispetto al repertorio linguistico dei loro alunni, aspetto che ha una maggiore attinenza con l'approccio della sociolinguistica; in secondo luogo sono state analizzate le valutazioni degli insegnanti verso le implicazioni del plurilinguismo, tanto sul piano dell'apprendimento quanto sul piano dell'insegnamento; infine sono state prese in

---

<sup>1</sup> Per un'approfondimento sui vari aspetti qui solo accennati, si veda il contributo pubblicato nella rivista “Italiano LinguaDue” (Sordella 2015).

considerazione sia le intenzioni sia i resoconti relativi ai risvolti comportamentali degli atteggiamenti. Inoltre si è cercato di far emergere tutte quelle credenze pedagogiche, che “animano” le diverse dimensioni degli atteggiamenti e fanno da sfondo a tutti i dati - quantitativi e qualitativi - forniti dagli insegnanti.

Il modello teorico a cui si fa riferimento per la costruzione degli strumenti di rilevazione e per la successiva analisi dei dati è principalmente quello elaborato da ZANNA/REMPEL (1988) che pone al centro del costrutto la sua dimensione valutativa, data dal posizionamento del soggetto rispetto all’oggetto di indagine. Il soggetto, inoltre, assume una certa posizione basandosi su una dimensione conoscitiva, cioè sulle conoscenze e sulle convinzioni che ha maturato in proposito, in relazione con certi vissuti emotivi; queste due componenti interagiscono altresì con una dimensione comportamentale consistente nella rievocazione delle azioni compiute in questo ambito di esperienza e nella descrizione dei comportamenti che si avrebbe intenzione di mettere in atto.

Per osservare e comprendere le relazioni tra le diverse dimensioni degli atteggiamenti nel contesto didattico indagato, è utile considerare le posizioni dei soggetti, nel nostro caso gli insegnanti, all’interno di un *means-goals framework* (KRUGLANSKI/STROEBE 2014: 745-746), nel quale le diverse dimensioni degli atteggiamenti interagiscono tra di loro, all’interno di un sistema di credenze orientate al raggiungimento di determinati obiettivi che riguardano l’oggetto degli atteggiamenti. Gli atteggiamenti, cioè sarebbero determinati dalla convinzione che gli oggetti dell’atteggiamento possono o meno portare al raggiungimento dei propri obiettivi.

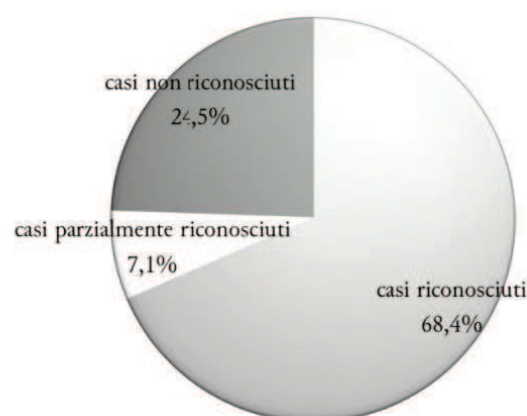
Per chiarire il quadro teorico in cui si svolge la ricerca, è necessario comunque entrare nel concreto degli aspetti su cui si articola la rilevazione dei dati. Innanzitutto, l’oggetto degli atteggiamenti degli insegnanti - rispetto al quale sono stati costruiti gli strumenti di rilevazione - è rappresentato dal plurilinguismo degli alunni, con cui gli insegnanti sono entrati a contatto nella loro vita professionale. Esso comporta diversi fattori: una serie di esperienze personali percepite in modo più o meno positivo; un insieme di informazioni, reperite autonomamente oppure veicolate nell’ambito di momenti di formazione; infine varie occasioni di confronto con i colleghi, su queste tematiche. Da ultimo, gli obiettivi didattici che potrebbero orientare gli atteggiamenti degli insegnanti riguardano la padronanza della lingua italiana, percepita in concorrenza oppure in sinergia con l’uso di lingue diverse dall’italiano, sia nel contesto familiare sia nel contesto scolastico.

*La dimensione conoscitiva degli atteggiamenti degli insegnanti di fronte al plurilinguismo*

Per comprendere quanto e come gli insegnanti considerati mostrassero una disposizione a conoscere il repertorio linguistico dei loro alunni, sono stati confrontati i dati elicitati dal “questionario alunni” con quelli relativi al “questionario insegnanti”, rispetto alle lingue parlate nel contesto scolastico e in quello familiare. Sulla base di 580 confronti, effettuati abbinando le risposte relative al questionario di ciascun insegnante con quelle dei questionari compilati dai propri alunni, si è potuto misurare il grado di coerenza tra le dichiarazioni dei due gruppi di informanti.

**Tabella 1 e grafico 1.** *Riconoscimento delle lingue degli alunni da parte degli insegnanti.*

| Categorie                      | frequenza  |
|--------------------------------|------------|
| casi riconosciuti              | 397        |
| casi parzialmente riconosciuti | 41         |
| casi non riconosciuti          | 142        |
| <i>TOTALE CASI confrontati</i> | <i>580</i> |



Le percentuali di congruenza tra i dati forniti dai due gruppi di soggetti, rispetto alle lingue parlate oltre all’italiano, è del 68,4%: si tratta di quei casi in cui gli insegnanti riconoscono la presenza nel repertorio plurilingue degli alunni delle lingue da loro dichiarate. Si può parlare, invece, di riconoscimento parziale per una percentuale di insegnanti pari al 7,1%: si tratta di casi in cui è possibile ricondurre la dichiarazione degli insegnanti ad una delle lingue dichiarate dai propri alunni, ma i due dati percettionali non coincidono. Ad esempio, si può considerare come riconoscimento parziale il caso in cui un insegnante dichiara, in modo impreciso, che un suo alunno parla “un dialetto africano” oppure “burkinabé” - facendo riferimento alla nazionalità e non alla lingua - a fronte del fatto che l’alunno abbia dichiarato di parlare la lingua “bissa”. Nel 24,5% dei casi, infine, non si registra alcuna congruenza tra le lingue dichiarate dall’insegnante e quelle dichiarate dai suoi alunni.

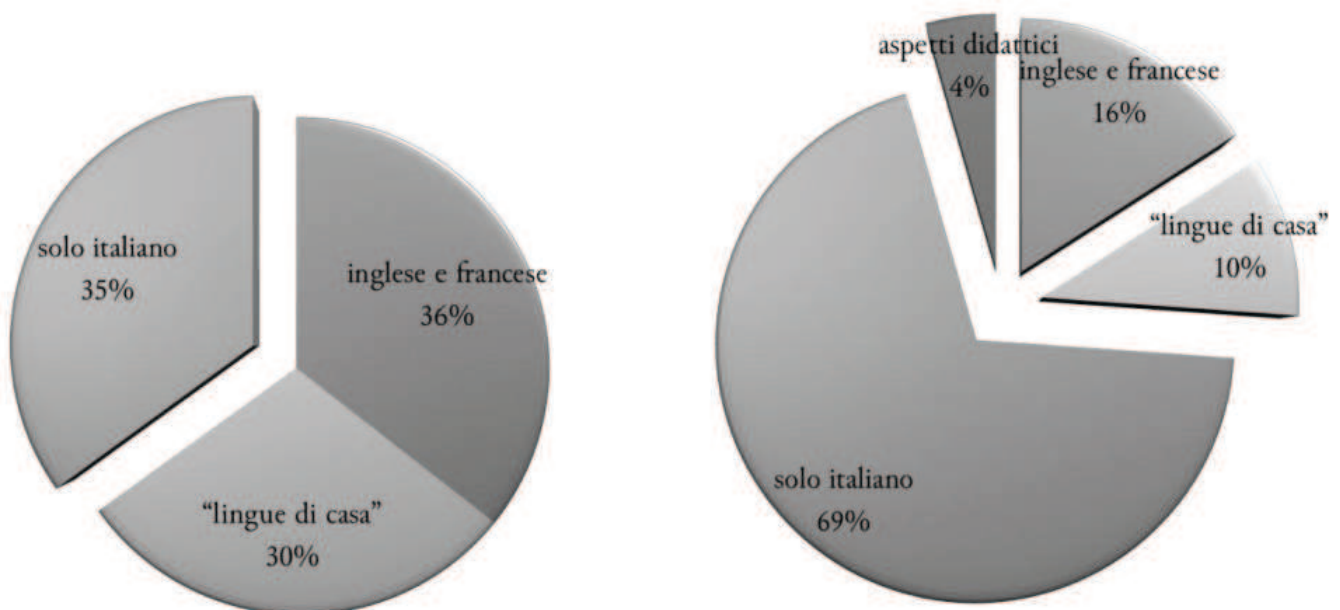
Dall’analisi di questi dati si può ipotizzare il fatto che, in mancanza di conoscenze sociolinguistiche dirette date da una comunicazione personale - la nazionalità di origine degli alunni sia il criterio a cui gli insegnanti si sono maggiormente affidati. Le “aree grigie”

di conoscenza sono rappresentate soprattutto dalle lingue del continente africano, da quelle dell'area balcanica corrispondente all'ex Jugoslavia, e da quelle relative allo scioglimento dell'Unione Sovietica.

*La presenza a scuola di altre lingue parlate dagli alunni*

La lingua italiana, a scuola, rappresenta il tramite sia per la socializzazione con i pari sia per la realizzazione del processo di apprendimento. Nell'insegnamento curricolare della scuola primaria, tuttavia, si affianca all'italiano anche la lingua inglese e, in qualche modo, entrano a scuola anche le "lingue di casa", secondo le dichiarazioni degli alunni stranieri coinvolti nell'indagine piemontese.

**Grafico 2 e grafico 3.** *Confronto fra le dichiarazioni di alunni (2) e insegnanti (3) rispetto alle lingue parlate in classe.*



Per quanto riguarda le lingue straniere di scolarizzazione, confrontando le dichiarazioni dei due gruppi rispetto agli usi linguistici adottati con i compagni e con gli insegnanti, si può osservare come gli alunni ritengano di parlare a scuola l'inglese (e anche il francese per la città di Cuneo) in misura molto più significativa di quanto dichiarino gli insegnanti stessi.

Per quanto riguarda invece il fatto di parlare a scuola anche le "lingue di casa", la percezione è piuttosto debole per entrambi i gruppi, ma è comunque più forte per gli alunni. In particolare, questi ultimi dichiarano di parlare la propria lingua di origine soprattutto con i

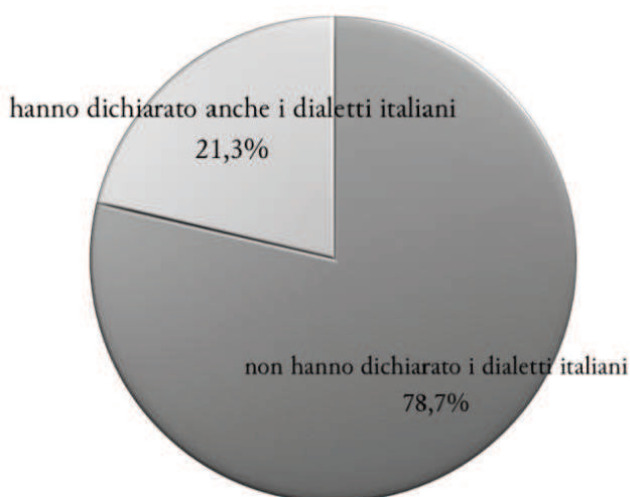


compagni; alcuni di essi poi sostengono di parlarla anche con gli insegnanti, dichiarazione che non trova riscontro nei loro questionari.

### *Il plurilinguismo e i dialetti italiani*

Per poter leggere la percezione degli insegnanti rispetto alla dialettofonia dei propri alunni, compresi quelli di origine italiana, si possono osservare le risposte relative alle lingue o dialetti parlati, rispettivamente, a casa e a scuola.

**Grafico 4.** *Valutazioni degli insegnanti circa la dialettofonia dei propri alunni (italiani e stranieri).*



Dai dati del questionario, la percezione degli insegnanti relativa alla presenza dei dialetti italiani nel repertorio dei propri alunni risulta piuttosto bassa. Si tratta, tuttavia, di un dato aggregato che non permette di discernere a quali alunni gli insegnanti si riferiscano, se solo a quelli di origine italiana o anche a quelli di origine straniera; d'altro canto, i risultati del questionario somministrato agli alunni (CHINI/ANDORNO 2018) mostrano la presenza dei dialetti italiani nel repertorio degli alunni stranieri in una percentuale del 3% che riguarda perlopiù i figli di coppie miste di cui uno dei due genitori è italiano. La specificazione "dialetti" aveva, d'altro canto, la funzione di elicitare sia i nomi delle lingue di origine degli alunni stranieri, percepite magari come varietà dialettali, sia i nomi dei dialetti percepiti come facenti parte del repertorio familiare.

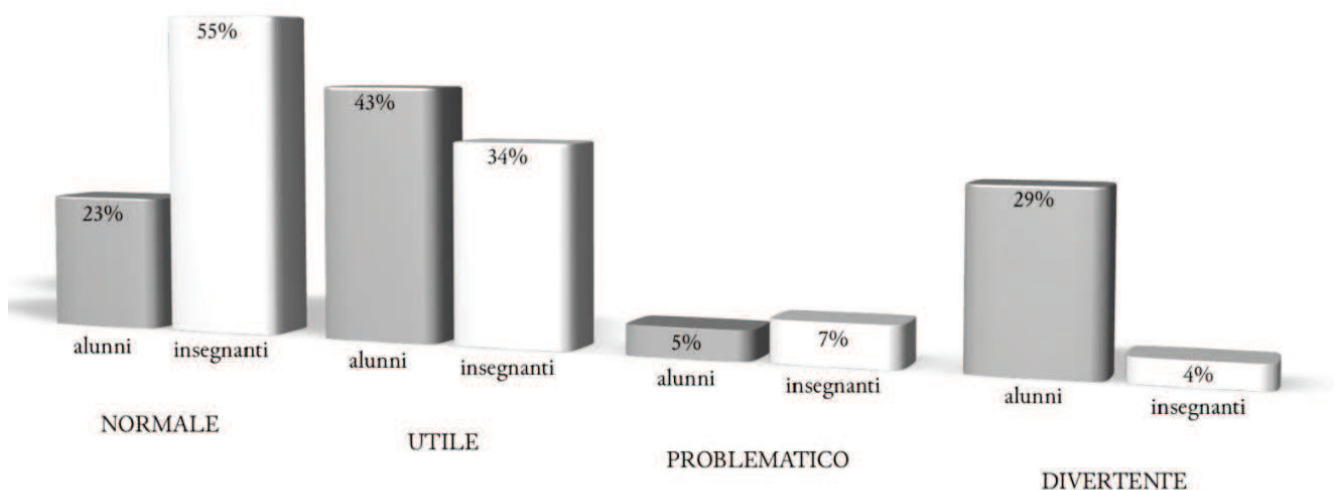
Rimane aperto l'interrogativo se si tratti di un problema di vitalità dei dialetti (BERRUTO 2007) nel territorio piemontese pedemontano oppure di un fenomeno di scarsa visibilità

della dialettologia locale, in un contesto scolastico sovrachiato dall'emergenza del plurilinguismo esogeno.

*La dimensione valutativa degli atteggiamenti di fronte al plurilinguismo: tra la preoccupazione per l'apprendimento degli alunni e la fiducia nel confronto interlinguistico*

Entrando nella dimensione valutativa degli atteggiamenti manifestati dagli insegnanti, si pone all'attenzione il fatto che la domanda rivolta agli insegnanti è stata costruita in modo speculare rispetto a quella del "questionario alunni": «Come le sembra il fatto che i suoi alunni parlino più lingue?». La scelta multipla verteva, per entrambi i questionari, tra le opzioni «è normale», «è utile», «è problematico» e «è divertente».

**Grafico 5.** *Risposte alla domanda: «Come le sembra il fatto che i suoi alunni parlino più lingue?».*



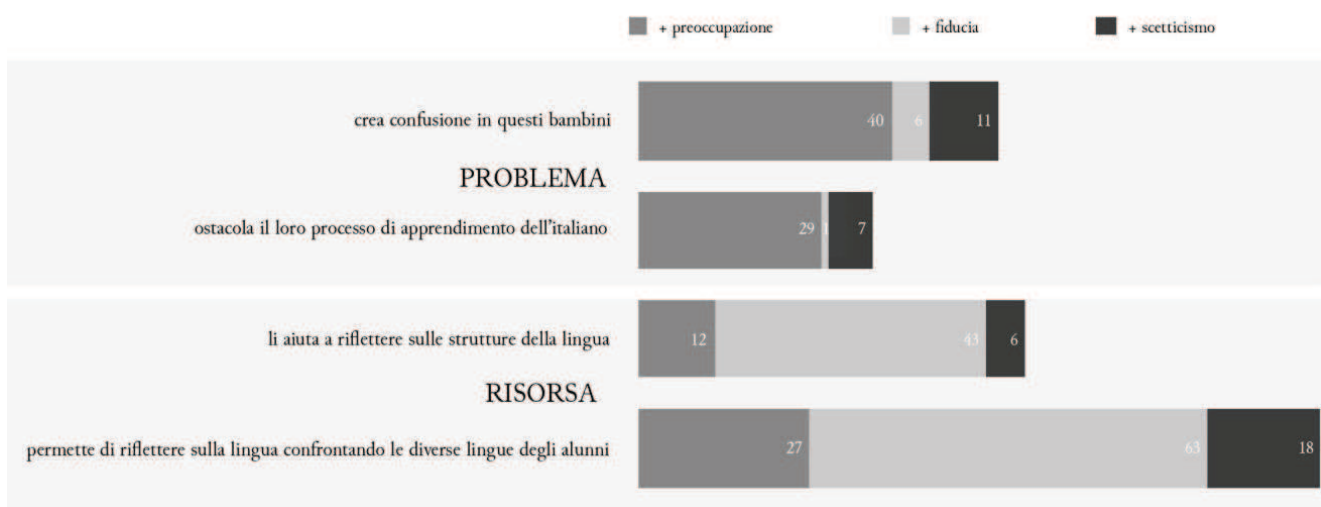
Dai dati rappresentati nel grafico, si osserva come il plurilinguismo faccia parte della normalità più per gli insegnanti che per gli stessi alunni plurilingui; per entrambi i gruppi è utile e - naturalmente - è più divertente per gli alunni che per gli insegnanti! Notiamo, invece, che sia per gli uni che per gli altri il plurilinguismo non sembrerebbe affatto un problema. Sarà interessante osservare poi, entrando più all'interno di queste valutazioni, come le posizioni prese dagli insegnanti, rispetto ad *item* più specifici, rivelino una certa contraddittorietà che si potrebbe attribuire a un effetto di "desiderabilità sociale" rispetto a una certa immagine "interculturalista" del bravo insegnante, assorbita in maniera forse un po' acritica.



Attraverso un procedimento di *cluster analysis*, sono stati individuati su base statistica tre gruppi di insegnanti, che avevano effettuato in una certa misura analoghe valutazioni. Il gruppo più numeroso (45,3%) risulta essere accomunato dalla fiducia verso il plurilinguismo come risorsa. Un altro gruppo (28%) è caratterizzato da un forte peso attribuito agli aspetti problematici, riconoscendo comunque le potenzialità del plurilinguismo. Infine, un terzo gruppo (26,7%) mostra un maggiore scetticismo rispetto alle valenze didattiche del confronto interlinguistico e pare anche riconoscere in modo limitato le difficoltà legate al plurilinguismo.

A titolo esemplificativo, si prenderanno ora in considerazione le valutazioni effettuate dai tre gruppi, rispetto a quattro affermazioni-stimolo che mostrano alte discrepanze tra i gruppi: le prime due presentano il plurilinguismo come fattore problematico per l'apprendimento e le altre due come risorsa per la riflessione metalinguistica.

**Grafico 6.** Valutazioni dei tre gruppi di insegnanti (“+fiducia”, “+preoccupazione”, “+scetticismo”) rispetto a quattro valutazioni-stimolo.



Notiamo che il gruppo accomunato da un atteggiamento di preoccupazione, evidenzia maggiormente i problemi rispetto alle risorse offerte dal plurilinguismo, senza comunque sottovalutarle. In particolare, nonostante gli studi e le scoperte nel campo della psicolinguistica, permane ancora la convinzione che la gestione di diverse lingue provochi uno stato di confusione a livello cognitivo e che il fatto di parlare a casa lingue diverse dall'italiano ostacoli di per sé il buon rendimento scolastico.

Nel gruppo caratterizzato da un atteggiamento di fiducia, prevalgono nettamente le valutazioni che confermano la possibilità di sviluppare le competenze metalinguistiche, a partire dalle risorse degli alunni plurilingui, sia come predisposizione individuale - che va

comunque sostenuta - sia come occasione di riflessione linguistica in classe, a partire da somiglianze e differenze individuate tra lingue diverse.

Infine, il gruppo che dei “più scettici” sembra minimizzare gli aspetti problematici, ma allo stesso tempo non dimostra di riconoscere le potenzialità didattiche del plurilinguismo.

### *La dimensione comportamentale degli atteggiamenti di fronte al plurilinguismo*

Possiamo infine osservare alcuni aspetti comportamentali degli atteggiamenti, relativi alle attività descritte dagli insegnanti, a partire dall'ultima domanda del questionario che chiedeva se, durante le lezioni, capitava agli insegnanti di far utilizzare agli alunni le proprie “lingue di casa”.

Il dato va analizzato con cautela. Il 50,6 % ha infatti risposto affermativamente, ma si può osservare come, tra gli insegnanti che avevano maggiormente confermato le difficoltà di apprendimento degli alunni plurilingui, molti in realtà sembrerebbero cercare, nella pratica didattica, di valorizzare le lingue di casa dei loro alunni. Questo non vale invece per coloro che avevano mostrato una minore disposizione a riconoscere le potenzialità del plurilinguismo. Per quanto riguarda, infine, coloro che ne avevano riconosciuto le potenzialità - ma anche gli aspetti di difficoltà - possiamo notare come il numero di insegnanti si distribuisca in modo pressoché equo tra coloro che dichiarano di svolgere questo tipo di attività e coloro che dichiarano di no.

Infine, nel questionario si chiedeva «Se sì, per favore descriva alcuni casi o attività in cui a scuola ha fatto utilizzare ai Suoi alunni le proprie lingue di casa». Dall'analisi qualitativa delle attività descritte dagli insegnanti emergono, in particolare, attività focalizzate su aspetti socio-culturali o relazionali e affettivi, episodi in cui gli alunni stranieri sono chiamati a utilizzare la propria lingua di origine per tradurre e facilitare la comunicazione con alunni neo-arrivati, attività di sensibilizzazione alla diversità linguistica in generale e, inoltre, esperienze vere e proprie di riflessione sulla lingua a partire dal confronto interlinguistico. Rispetto a quest'ultimo aspetto, e cioè l'apertura verso il plurilinguismo come “materia prima” per la riflessione metalinguistica, si possono riscontrare diversi casi in cui gli insegnanti dichiarano di accogliere interventi dei propri alunni del tipo «nella mia lingua non funziona così...», pur senza avere gli strumenti per guidare una vera e propria riflessione grammaticale e senza riuscire ad integrare questi eventi estemporanei nel quadro generale dell'educazione linguistica.

Riconoscendo certamente, nelle attività segnalate dagli insegnanti, aspetti di concretezza che testimoniano la connessione tra gli atteggiamenti e la realtà scolastica, bisogna tuttavia considerare i rischi di una valorizzazione ingenua del plurilinguismo che rischia di evidenziare ancor di più una diversità non sempre elaborata positivamente da parte degli alunni stranieri. Nella maggior parte delle attività descritte, inoltre, ci si ferma su un piano lessicale superficiale, ridotto spesso al fatto che in un'altra lingua una tal parola si dica in un certo modo: in mancanza di stimoli appropriati, dallo stupore è poi difficile passare alla riflessione.

Per mettersi al riparo da questi rischi, conta sicuramente l'atteggiamento degli insegnanti, ma è essenziale un'azione integrata di educazione alla diversità, intendendo tutte le diversità presenti nella comunità scolastica, che sia quotidiana e soprattutto condivisa con i colleghi. Sarebbe auspicabile, inoltre, cominciare a lavorare su "lingue altre", per coinvolgere gradualmente ciascuno nella scoperta della variabilità linguistica, a cui concorre anche la propria "lingua di casa" (DE PIETRO 1999).

Per orientare la progettazione, il Consiglio d'Europa ha elaborato il "Cadre de Références des Approches Plurielles" (CANDELIER *et al.* 2011), in riferimento a tutte quelle situazioni in cui si mette in gioco una molteplicità di lingue - non facenti parte dell'insegnamento curricolare - per attivare le risorse degli alunni in funzione di uno sviluppo delle competenze metalinguistiche, oltre che interculturali. La banca dati del CARAP, e gli strumenti didattici collegati, offrono delle piste di lavoro basate sul confronto tra le strutture di una grande varietà di lingue, che non sono per forza quelle dei propri alunni stranieri. E non si tratta di insegnare altre lingue, ma di stimolare delle ipotesi e guidare degli "esperimenti grammaticali" con gli strumenti e i metodi della linguistica, adattandoli alle competenze dei piccoli allievi (LO DUCA 2004).

Focalizzare questi aspetti si rende tanto più necessario se si tiene conto delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, dove il richiamo alla valorizzazione delle lingue di origine degli alunni appare fortemente connesso con l'insegnamento della lingua italiana, in un orizzonte di competenze che comprende, ma travalica, il successo scolastico stesso:

La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica, dunque, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita (MIUR 2012: 28).

*“Noi e le nostre lingue”: dal confronto interlinguistico alla riflessione metalinguistica*

A titolo esemplificativo, si illustreranno ora gli aspetti salienti di un progetto didattico e di ricerca in cui, a partire dagli indicatori di risorse del CARAP, sono stati costruiti e implementati dei laboratori secondo lo spirito dell'*éveil aux langues* (CANDELIER 2006), uno degli approcci plurali avente lo scopo di aprire gli orizzonti degli studenti agli aspetti linguistici che caratterizzano tutte le esperienze della comunicazione umana.

Il progetto, attualmente alla sua terza edizione, si realizza grazie alla collaborazione tra il Comune di Torino e il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Ateneo torinese<sup>2</sup> e si concretizza nel lavoro in classe da parte di studenti universitari reclutati con borse di studio, con due differenti ruoli: i “conduttori linguisti” accompagnano ciascun gruppo di alunni durante tutti gli incontri e i “testimoni di lingue” si alternano nelle diverse classi per un totale di otto incontri, preceduti e seguiti da un incontro iniziale e da un incontro finale. Apre il ciclo dei laboratori una presentazione scenica messa in atto dai borsisti per suscitare la curiosità degli alunni verso il plurilinguismo, accompagnata dalla realizzazione guidata di “fiori delle lingue”, mediante i quali viene rappresentata graficamente la situazione sociolinguistica di ciascun alunno. Durante l'incontro iniziale e l'incontro finale si svolgono dei test su lingue sconosciute agli alunni e non affrontate nei laboratori, nella fattispecie il tedesco e il turco, con cui vengono effettuate delle rilevazioni rispetto alle abilità di ascolto e alle competenze metalinguistiche.

Le scuole finora coinvolte nel progetto sono state: per l'a.s. 2015-2016 l'I.C. “Regio Parco” (plesso “De Amicis”), l'I.C. “Torino 2” (plesso “Parini”), l'I.C. “Albert Sabin” (plesso “Marchesa”); per l'a.s. 2016- 2017 l'I.C. “Regio Parco” (plesso “De Amicis”), l'I.C. “Torino 2” (plesso “Aurora”), l'I.C. “Ricasoli” (plesso “Muratori”); per l'a.s. 2017-2018 l'I.C. “Regio Parco” (plesso “De Amicis”), la D.D. “Duca d'Aosta” (sede centrale), l'I.C. “Leon Battista Alberti” (plesso “ Santorre di Santarosa”).

Al fine di stimolare la curiosità verso i fenomeni linguistici e l'attitudine a formulare ipotesi sul funzionamento delle varie lingue, sono stati costruiti di volta in volta dei materiali si prestassero a “manipolare” le strutture della lingua oggetto di osservazione. Qualora questo modo di approcciarsi alle lingue diventi metodo, esso può divenire trasferibile anche ad altre

---

<sup>2</sup> Per una trattazione più ampia del progetto di didattica e di ricerca, si veda Sordella / Andorno 2018.

lingue e, in particolare, alla lingua italiana, oggetto di riflessione metalinguistica privilegiato per il contesto scolastico.

Le lingue finora portate in classe dai vari “testimoni” sono state lingue distanti dall’italiano, ma in molti casi vicine alla situazione sociolinguistica dei bambini, come l’arabo, il cinese, il persiano, il *mezoumba* (lingua del Camerun) o l’albanese; sono poi state utilizzate lingue romanze come il romeno e il dialetto italiano dell’Irpinia, più vicine all’italiano e affrontabili mettendo in gioco strategie di intercomprensione (DE CARLO 2011).

All’interno di una varietà di attività didattiche e di spunti di riflessione offerti dai laboratori, si può individuare una struttura portante che accomuna tutte le proposte e che trova la sua espressione più caratterizzante nel conflitto cognitivo, innescato mediante la sensazione di non riuscire a comprendere il flusso linguistico proposto all’ascolto o di non riuscire a orientarsi tra le parole scritte di un testo che dà la sensazione di essere incomprensibile. Attraverso diverse tecniche sperimentate nel corso degli incontri, gli alunni vengono guidati a focalizzare l’attenzione sia sugli elementi linguistici ricorrenti sia su somiglianze e differenze rispetto ad altre lingue conosciute. Si passa poi alla progressiva comprensione globale del testo, per arrivare alla riflessione di tipo metalinguistico, grazie a due strumenti tipicamente utilizzati dai linguisti, come la traduzione/glossatura interlineare e la segmentazione in morfemi. Infine, l’elaborazione di un prodotto finale consente di visualizzare e concretizzare gli aspetti principali frutto dell’attività di scoperta e riflessione condivisa; un ulteriore momento di confronto guidato consente poi di connettere l’esperienza in atto con quelle già vissute, sia durante il percorso didattico laboratoriale sia durante le altre attività scolastiche sia rispetto alla propria esperienza come parlante di altre lingue.

*“Con Parole Mie”*: la famiglia e la lingua di origine per affrontare i linguaggi dello studio

Un’altra direzione di ricerca portata avanti dal Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Torino, per la valorizzazione del plurilinguismo, si concretizza nel progetto “Con Parole Mie”<sup>3</sup>.

Il contesto in cui la ricerca-azione si realizza riguarda due classi di scuola primaria appartenenti al Circolo Didattico “Aristide Gabelli” situato nel quartiere torinese di Barriera

---

<sup>3</sup> Il progetto si avvale di un finanziamento stanziato dalla Fondazione CRT.

di Milano, storicamente caratterizzato dalle migrazioni che hanno coinvolto negli anni il Sud dell'Italia e attualmente interessato dai fenomeni migratori provenienti da vari Paesi stranieri.

Si tratta di una ricerca-azione che, raccogliendo le istanze di un contesto educativo in cui il primo approccio ai linguaggi disciplinari rischia di creare uno scoglio difficilmente superabile, si propone di conoscere e potenziare quegli strumenti per la comprensione e per la rielaborazione dei primi concetti di studio che possono contribuire a costruire un ponte tra la scuola e la famiglia, soprattutto laddove la lingua parlata non è l'italiano, o meglio, non è solo l'italiano.

L'indagine socio-linguistica Chini-Andorno testimonia una buona percezione di competenza rispetto alla lingua italiana da parte degli alunni stranieri considerati, ma fa da contraltare a questa visione la situazione di insuccesso scolastico evidenziata dalle statistiche del MIUR<sup>4</sup>, rispetto alle bocciature e all'abbandono precoce del percorso di studi. Un quadro deficitario emerge anche dai risultati delle prove INVALSI<sup>5</sup> dove il rendimento degli alunni stranieri, anche di seconda generazione, risulta decisamente inferiore rispetto a quello degli alunni di origine italiana. Una possibile chiave interpretativa per questa discrepanza si può trovare considerando che, nell'uno e nell'altro caso, si fa riferimento a due diverse competenze linguistiche: la lingua per comunicare, in cui gli alunni stranieri si sentono competenti, e la lingua delle discipline, condizione essenziale per la buona riuscita scolastica. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, non sempre viene riconosciuto - da parte degli studenti ma anche da parte degli insegnanti - il ruolo determinante di una competenza linguistica che è specifica e che, a scuola, ha come oggetto proprio i linguaggi delle discipline. Nell'affrontare i discorsi e i testi relativi allo studio, si possono infatti manifestare per tutti gli studenti notevoli difficoltà linguistiche, anche in presenza di competenze comunicative ben sviluppate in quella stessa lingua.

Gli interessi conoscitivi alla base del percorso di ricerca-azione "Con Parole Mie" (SORDELLA 2016) riguardano l'osservazione dei processi di rielaborazione dell'*input* in vari ambiti della vita quotidiana degli alunni, condivisa sia con i pari che con gli adulti di riferimento. In particolare, è bene porre l'attenzione sul parlato dialogico usato per co-

---

<sup>4</sup> "Gli alunni con cittadinanza non italiana", MIUR 2018, Ufficio statistica e studi, disponibile online all'indirizzo [http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17\\_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0)

<sup>5</sup> Rapporto Nazionale Prove INVALSI 2018, disponibile online all'indirizzo [http://www.invalsi.it/invalsi/doc\\_evidenza/2018/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2018.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf).



costruire e rielaborare i contenuti di apprendimento, contribuendo al formarsi di competenze linguistiche “accademiche”. In tal senso, risultano fondamentali sia gli interventi di adattamento dell'*input* da parte dell'insegnante, in funzione dei *feedback* ricevuti dalla classe sia la capacità di coinvolgimento attivo dei propri alunni in una conversazione in cui, insieme al discorso, si costruiscono i contenuti di conoscenza e si sviluppano le competenze linguistiche relative ai linguaggi disciplinari.

Volendo osservare e sostenere la circolarità dei processi di elaborazione dell'*input* - dal lavoro in classe, allo studio a casa, per ritornare poi a scuola con l'interrogazione - risulta fondamentale il coinvolgimento dei genitori a casa. Per riuscire a coinvolgere le famiglie straniere nel processo di rielaborazione dei contenuti della lezione, si è fatto allora ricorso alla figura di studenti universitari di origine straniera che, grazie a borse di studio appositamente erogate, sono intervenuti in diverse famiglie per offrire dei modelli di interazione con i bambini su argomenti di studio, anche mettendo in gioco la lingua di origine. Si è pensato, inoltre, di introdurre uno strumento di rilevazione, di natura ludica e dialogica, che permettesse al bambino di negoziare con proprio il genitore il significato di termini appartenenti al lessico specifico della lezione, attraverso la ricerca di un equivalente nella lingua di famiglia, e di costruire un discorso in base ad indicazioni precise di gioco. Il materiale in dotazione consisteva, ad esempio, in un mazzo di carte su cui erano rappresentati i referenti relativi ai termini specifici affrontati durante la lezione e il gioco, in quel caso, consisteva nel far indovinare la parola al proprio genitore, fornendo via via degli indizi orali. In questo modo, veniva stimolata la rielaborazione personale dei concetti appresi a scuola, anche tramite i processi di negoziazione del significato che potevano coinvolgere la “lingua di casa”. La mattina successiva, il rilevatore stimolava i bambini a organizzare un discorso per esporre quanto appreso e a riflettere sulle modalità di cooperazione dialogica messe in atto a casa nell'interazione con il genitore, mediata dallo studente universitario.

Oltre a fornire un insieme di dati ricco e variegato sui processi conversazionali attraverso i quali si forma e si ristruttura l'*input* linguistico, il progetto testimonia che il coinvolgimento dei genitori nel percorso di apprendimento dei figli è possibile, a condizione che si creino le condizioni per un dialogo attivo da entrambe le parti e che la lingua di origine parlata dai genitori rappresenti una risorsa a cui attingere, sia per colmare eventuali vuoti di competenza sia per condividere sfumature di significato proprie di una certa lingua.

### *Conclusioni*

A partire dagli anni novanta, la sempre più marcata presenza degli alunni stranieri nella scuola italiana ha spinto le istituzioni, e gli insegnanti in prima persona, ad attivarsi per far fronte ai bisogni relativi all'italiano come seconda lingua, soprattutto rispetto all'inserimento di questi alunni nel nuovo contesto scolastico. In un'ottica di emergenza, che non è di oggi ma che a volte appare ancora come una novità irrompente nella normalità, rischiano di passare in subordine istanze fondamentali che incidono sul lungo periodo, come l'attenzione alle *cognitive academic language proficiencies* (CUMMINS 1984) rispetto alla seconda lingua.

L'accesso e la padronanza di quegli strumenti linguistici che consentono di compiere operazioni cognitive di astrazione, anche in assenza di un contesto condiviso, è infatti la condizione essenziale per affrontare in modo proficuo i contenuti disciplinari propri del percorso scolastico. Per lo sviluppo di questo tipo di abilità, la presenza di varie lingue nel repertorio linguistico degli studenti non solo non è di ostacolo, come confermato dalla letteratura scientifica internazionale (BIALYSTOK *et al.* 2012), ma può anche diventare una risorsa, se opportunamente guidata e sostenuta.

Si è avuto modo di riscontrare che un atteggiamento di apertura alla pluralità linguistica non è sufficiente in sé per realizzare a pieno le potenzialità della condizione plurilingue dei propri allievi, ma che gli insegnanti necessitano di strumenti conoscitivi e didattici con cui lavorare in modo sistematico e condiviso. I due progetti di ricerca e di sperimentazione didattica a cui si è fatto riferimento in questo contributo non possono certamente offrire risposte esaustive a questi bisogni, ma possono rappresentare degli esempi di come la valorizzazione del plurilinguismo in classe possa contribuire a stimolare processi di riflessione sulla lingua e di negoziazione dei significati, i quali concorrono allo sviluppo di più ampie competenze linguistiche e cognitive.

## Riferimenti bibliografici

- BERRUTO, G. (2007), «Sulla vitalità sociolinguistica del dialetto, oggi», in RAIMONDI, G./REVELLI, L. (a cura di), *La dialectologie aujourd'hui*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 133-153.
- BIALYSTOK, E./CRAIG, FERGUS I.M./GIGI, L. (2012), *Bilingualism: Consequences for Mind and Brain*, NPA Public Access, Trends Cogn Sci, 16(4), pp. 240-250.
- CANDELIER, M. (2006), «L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire» (Contribution au rapport mondial de l'UNESCO "Construire des sociétés du savoir"), in CUNNINGHAM, D./FREUDENSTEIN, R./ODE, C. *Language Teaching: A Worldwide Perspective – Celebrating 75 Years of FIPLV*, Bucarest, Editura Fundatiei Academice AXIS, pp. 145-180.
- CANDELIER M. et al. (2011), *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, Strasbourg - Graz: <http://carap.ecml.at/Handbook/tabid/2602/language/fr-FR/Default.aspx>. Traduzione italiana di ANNA MARIA CURCI e EDOARDO LUGARINI (2012), in *Italiano LinguaDue*, 4, 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- CHINI, M./ANDORNO, C. (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione, Una indagine su minori alloglotti dieci anni dopo*, Franco Angeli, Milano.
- CUMMINS, J. (1984), *Bilingualis and Special E/ducation: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- DE CARLO M. (2011), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts Editore, Porto Sant'Elpidio.
- DE PIETRO, J.-F. (1999), «La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire?», in *Revue Tranel* (Travaux neuchâtelois de linguistique), 31, pp. 179-202.
- FERRERI, S. (a cura di 2012), *Linguistica educativa*. Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Viterbo, 27-29 settembre 2010), Bulzoni, Roma.
- INVALSI (2018) = ISTITUTO NAZIONALE PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE (2018), *Rapporto prove INVALSI*, disponibile online: [http://www.invalsi.it/invalsi/doc\\_evidenza/2018/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2018.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf)
- KRUGLANSKI, A. W./STROEBE, W. (2014), «The Influence of Beliefs and Goals on Attitudes: Issues of Structure, Function, and Dynamics», in ALBARRACÌN, D./JOHNSON,

- B.T./ZANNA, M.P. (a cura di), *The Handbook of Attitudes*, Psychology Press, New York – London, pp. 323-368.
- LO DUCA, M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- MIUR (2012) = Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per la costruzione del curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.  
[http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf)
- MIUR (2018) = Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2016/2017*, Ufficio statistica e studi.
- SORDELLA, S. (2016), «“Con parole mie”: la lingua per lo studio in una classe multilingue», in ANDORNO, C./GRASSI, R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Milano, Officina 21, pp. 109–120.
- SORDELLA, S./ANDORNO, C. (2017), «Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di “éveil aux langues” nella scuola primaria», in *Italiano LinguaDue*, v. 9, n. 2, pp. 162–228.
- ZANNA, M.P./REMPEL, J. K. (1988), «Attitudes: a new look at an old concept», in BARTAL, D./KRUGLANSKI, A.W. (a cura di), *The social psychology of knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge.