

NOI E LE NOSTRE LINGUE. POTENZIARE ATTITUDINI METALINGUISTICHE IN LABORATORI DI *ÉVEIL AUX LANGUES*

*Cecilia Andorno, Silvia Sordella*¹

1. INTRODUZIONE

La valorizzazione del plurilinguismo nell'ambito dell'educazione linguistica rappresenta una sfida che si può cogliere oppure ignorare, considerando che l'urgenza più evidente nella odierna realtà plurilingue della scuola italiana è quella di insegnare le basi dell'italiano L2 agli alunni immigrati neo-arrivati. Tuttavia, vari sono i motivi che spingono a ritenere che il plurilinguismo portato – o reso più evidente – dagli alunni di origine straniera possa costituire una risorsa utile all'intero gruppo classe. In questa direzione si sono da tempo mossi quelli che sono stati chiamati gli approcci plurali all'educazione linguistica (Candelier *et al.*, 2007); essi si propongono come alternativa ad approcci tradizionalmente “singolari”, cioè monolingui, mettendo in gioco la pluralità linguistica che, nello specifico caso dell'approccio detto di *Éveil aux langues*, si apre anche – ed è per questo stato definito “estremo” – alla vastità delle lingue non previste dall'insegnamento scolastico ma eventualmente patrimonio del repertorio individuale di un alunno, o anche infine a lingue non possedute da nessun alunno (Candelier, 2012). Varie sono state a livello europeo le esperienze didattiche ispirate a questo approccio (Candelier, 2003; Andrade, 2003). L'intento di questo contributo è di mostrare come l'approccio di *Éveil aux langues*, oltre a consentire di “risvegliare” atteggiamenti di curiosità e apertura verso la diversità linguistica, contribuisca a sviluppare una naturale attitudine alla riflessione epi- e metalinguistica (Ferreri, 2014), attraverso il confronto con lingue diverse da quelle oggetto di insegnamento, che possono essere del tutto sconosciute o, per alcuni alunni, le lingue di origine della propria famiglia. Si prenderanno dunque in considerazione le implicazioni di significato che riguardano l'intento, da un lato, di promuovere la consapevolezza e, dall'altro, di risvegliare la sensibilità rispetto ai fenomeni linguistici, aspetti che si configurano come due anime complementari di questo filone di studi e di attività didattiche.

Per contestualizzare queste riflessioni, verranno illustrati gli obiettivi e le modalità di lavoro di un progetto di *éveil aux langues* condotto nelle scuole primarie torinesi per offrire agli alunni e ai loro insegnanti degli spunti operativi per valorizzare le potenzialità dell'educazione plurilingue (Sordella, Andorno, 2017). In tale contesto, si prenderà in considerazione il *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali*² (Candelier *et al.*, 2012) nella sua valenza euristica sia rispetto alla progettazione delle modalità didattiche sia rispetto

¹ Università degli Studi di Torino. L'articolo è il risultato di una stretta collaborazione fra le autrici, tuttavia, i §§ 2 e 6 sono da attribuire a Cecilia Andorno e i §§ 3 e 5 a Silvia Sordella, mentre i §§ 1, 4 e 7 sono frutto di riflessioni comuni e sono stati scritti da entrambe.

² Il referenziale, elaborato nell'ambito del Gruppo di Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa, è conosciuto con l'acronimo CARAP, dal francese *Cadre des Références pour les Approches Plurielles*.

all'osservazione delle abilità messe in gioco degli alunni, in riferimento agli aspetti di promozione di attitudini alla riflessione metalinguistica “tra le lingue”.

2. GLI APPROCCI PLURALI ALL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

Fare educazione linguistica in classi caratterizzate dalla presenza di alunni portatori di lingue di origine diverse dall'italiano comporta innanzi tutto una scelta di campo: lavorare per un *target* ideale monolingue, o in condizioni di plurilinguismo sommerso (Falcoff, 2017), oppure cercare nuove strade che portino a capitalizzare le risorse – e non solo ad affrontare le problematiche – connesse con il plurilinguismo, soprattutto quando le lingue in questione sono connesse con i fenomeni migratori ed hanno un livello di prestigio sociale relativamente basso. Certamente, per una buona parte degli insegnanti si può registrare un'accettazione di fondo della diversità linguistico-culturale, e una promozione altresì di atteggiamenti di apertura e di curiosità verso le lingue degli altri, ma è come se “il programma” continuasse ad essere un'altra cosa (cfr. Sordella, 2015). D'altro canto, come rileva Cummins (2001), questa condizione di sommersione linguistica può anche essere avallata dagli stessi alunni, qualora sentano di dover lasciare “fuori dalla porta della scuola” le lingue del loro repertorio che, salvo momenti isolati dedicati al plurilinguismo, non sono lingue di scolarizzazione:

When the message, implicit or explicit, communicated to children in the school is “Leave your language and culture at the school-house door”, children also leave a central part of who they are – their identities – at the school-house door (Cummins, 2001: 19-20).

2.1. *Superare i limiti di un approccio monolingue*

Gli approcci plurali all'educazione linguistica sono definiti come «quegli approcci didattici in cui si mettono in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più (= più di una) varietà linguistiche e culturali» (Candelier *et al.*, 2012: 6). Questa modalità di concepire l'educazione linguistica si contrappone a una prospettiva di fatto monolingue, o comunque “singolare”, che riguarda sia la considerazione di un'unica lingua possibile come oggetto di riflessione linguistica e/o veicolo degli apprendimenti scolastici, sia la presenza nel curriculum di insegnamenti linguistici indipendenti o scarsamente comunicanti, in una condizione di separatezza che Cummins (2008) definisce di *two solitudes*.

Molteplici ricerche mostrano come questa condizione di separatezza non trovi fondamento pedagogico, su base psicolinguistica. Da un lato, gli studi ispirati all'ipotesi dell'interdipendenza (Cummins, 1981) hanno da tempo messo in rilievo come conoscenze e competenze rilevanti per la scolarizzazione non siano *language specific*, ma costituiscano invece una base comune soggiacente (*common underlying proficiency*) all'attività cognitiva, che si rende disponibile a prescindere dalla lingua di cui questa si serva nel momento della verbalizzazione. Cummins (2005: 3) parla in questo senso della possibilità che concetti, strategie metacognitive, competenze pragmatico-comunicative e metalinguistiche che sono state acquisite e praticate in una lingua possano essere “trasferite”, ovvero siano ugualmente accessibili, nel momento in cui è in uso un'altra lingua.

D'altro canto, studi sulla competenza linguistica di parlanti plurilingui hanno da tempo mostrato come questa non possa essere equiparata, né sul piano neurocognitivo né sul piano delle abitudini d'uso, alla somma di distinte competenze monolingui (Grosjean,

1989, 2009), dato che in un parlante plurilingue sono evidenti effetti di influenza cross-linguistica, per quanto pertiene non solo la competenza linguistica e metalinguistica, ma anche in aree della cognizione ad esse connesse (Jarvis, Pavlenko, 2009). Per sottolineare la specificità della competenza del parlante plurilingue, Cook (2012) ha perciò parlato di *multicompetence*, intesa come «overall system of a mind that uses more than one language». Tale stato peraltro, lungi dal costituire un fenomeno eccezionale, rappresenta la condizione più frequente fra le popolazioni umane, rispetto alla quale una competenza monolingue costituisce un caso particolare di deprivazione linguistica.

Prassi educative indirizzate verso le lingue previste dal curriculum in una prospettiva “singolare”, che dedichino a ciascuna di esse momenti separati e distinti, non paiono quindi trovare riscontro nel modo in cui la competenza plurilingue si forma e si manifesta nella cognizione umana. In prospettiva di politiche educative, le linee guida per un’educazione plurilingue promosse dal Consiglio d’Europa chiariscono invece, in modo congruente con quanto finora osservato, che, se con competenza multilingue si intende la conoscenza di più lingue, una competenza plurilingue non va intesa semplicemente «as a juxtaposition of distinct competences, but as a single competence» (Beacco, Byram, 2007: 10); esse ricordano inoltre che ogni parlante è potenzialmente plurilingue, poiché «plurilingual people are not exceptional speakers like polyglots, and plurilingualism cannot be considered the privilege of a “gifted” elite. Plurilingualism is ordinary» (*ibidem*: 38).

È infine rilevante considerare come diversi studi individuino proprio nelle specificità del parlante plurilingue, e in particolare nella capacità di *controllo* della propria attività linguistica – legata alla necessità di gestire i diversi codici in competizione – e di *analisi* – legata all’abitudine al confronto con le varietà dei sistemi facenti parte del repertorio – le ragioni di un vantaggio cognitivo che si manifesta in varie forme (Bialystock, 2009).

Un curriculum educativo volto non solo a potenziare la conoscenza di più lingue (competenza/educazione *multilingue*), ma anche a stimolare un’abitudine all’osservazione della varietà linguistica e delle relative pratiche nella loro interezza (competenza / educazione *plurilingue*), non solo non sarebbe quindi dannosa per un pieno sviluppo nelle singole lingue del curriculum, ma consentirebbe di sfruttare pienamente le potenzialità connesse alla loro conoscenza (Cummins, 2001: 98):

educators in immersion programs should be conscious of the potential for enhancing students' awareness of language by encouraging them to compare and contrast aspects of their two languages and by having students carry out individual and group projects focusing on structural, sociolinguistic, and sociopolitical aspects of language.

In quest’ultimo passaggio, Cummins evoca direttamente, come vantaggio connesso all’educazione plurilingue, la *language awareness* cui l’approccio di *éveil aux langues* si riconnette. In particolare, fra le varie proposte emerse in tema di consapevolezza metalinguistica ed educazione plurilingue, l’approccio dell’*éveil aux langues* ha il merito di dirigere il focus didattico anche su lingue non previste dal curriculum scolastico, in modo tale che, anche quando le lingue del repertorio individuale dei singoli alunni non vengono coinvolte direttamente nelle attività scolastiche, questi possano sentirsi incoraggiati ad esplorare la propria condizione plurilingue. In questo senso, la metafora del “risveglio alle lingue” evoca l’uscita da una situazione di letargo in cui si troverebbero tutte quelle lingue per le quali non è previsto un insegnamento curricolare.

2.2. Promuovere una visione plurale dei fenomeni linguistici: tra sensibilizzazione e consapevolezza

L'approccio di *éveil aux langues* all'educazione plurilingue si è sviluppato prevalentemente in contesti francofoni, sia in Europa che in Canada, con molti punti in comune con il *Language Awareness* (Hawkins, 1984) nato precedentemente in Gran Bretagna, ma con un orientamento verso la sensibilizzazione linguistica «più psicolinguistico che pedagogico» (Candelier *et al.*, 2012: 8)³.

Tra gli approcci plurali, diversi tra loro ma complementari, l'*éveil aux langues* si connota per l'attenzione rivolta alla promozione non tanto di *competenze linguistiche* di tipo plurale, come è ad esempio il caso delle proposte didattiche volte a stimolare l'intercomprensione fra parlanti i cui repertori linguistici non hanno lingue in comune, quanto piuttosto di specifiche *attitudini* e *atteggiamenti* verso la varietà linguistica mediante azioni di “risveglio”, ossia di sensibilizzazione, che concorrano alla costruzione di una maggiore consapevolezza dei fenomeni linguistici e dei rapporti che intercorrono tra le diverse lingue. Anche sotto questa prospettiva (si veda nota 3), le scelte terminologiche non sono affatto neutrali e conducono a significati diversi sottesi a significanti solo apparentemente simili: la coppia terminologica originalmente proposta nel referenziale (*aptitudes* e *attitudes*), e tradotta nella versione italiana come *attitudini* e *atteggiamenti*, rischia di creare ambiguità, come sottolinea Mariani (2010: 254), che propone invece di utilizzare rispettivamente *predisposizioni* e *posizioni concettuali*. I due termini di *aptitude* e *attitude* non vengono in effetti esplicitamente definiti nel documento, ma, sulla base di una accezione corrente negli studi didattico-acquisizionali, possiamo riconoscere nel primo un equivalente dell'omografo inglese *aptitude*, «an individual's initial state of readiness and capacity» (Carroll, 1981: 86) normalmente adoperato in riferimento alle competenze linguistiche, e a lungo considerato – come lo stesso traduce *predisposizione* etimologicamente suggerisce – come una condizione cognitiva di partenza, stabile e innata dell'individuo (Singleton, 2017); il secondo termine sembra invece fare riferimento alla dimensione valutativa degli atteggiamenti descritta in psicologia sociale («la valutazione globale di un oggetto con un certo grado di favore o sfavore», Cavazza 2005: 7), su cui è maggiormente condivisa la convinzione che l'educazione possa agire, quando al soggetto vengono fornite esperienze cognitive e affettive sulle quali appoggiare ed eventualmente riorientare la propria posizione.

In verità, anche la convinzione dell'immutabilità delle attitudini, in ambito linguistico, è stata più recentemente messa in discussione, a favore di una prospettiva in cui queste non sono tanto determinate da una dotazione biogenetica iniziale, quanto dalle esperienze di contatto e apprendimento linguistico, che possono quindi mutare nel tempo (Singleton, 2017; Bialystock, Poarch, 2014). In particolare, come si è visto, proprio gli studi su parlanti plurilingui suggeriscono che quella particolare attitudine legata alla capacità di osservare le lingue come oggetto, che è alla base della consapevolezza metalinguistica, sia crucialmente favorita dall'esperienza plurilingue (Jessner, 2006; Friesen, Bialystock, 2012).

³ Il dibattito innescato dall'esigenza di tradurre in altre lingue i termini che identificano i vari orientamenti all'educazione plurilingue testimonia la ricchezza dei vari punti di vista, che corrispondono a diverse prospettive didattiche. Il confronto si sviluppa intorno alle diverse sfumature di significato del termine *language*, da un lato, e del termine *awareness*, dall'altro. Per quanto riguarda il primo, già nei lavori di Hawkins (1984) si ritrova un'alternanza con la sua forma plurale – *languages* – che viene utilizzata ad esempio in riferimento alla sfida intrapresa verso il pregiudizio linguistico, al rapporto tra lingua e società e ad aspetti generali della comprensione; e nella traduzione in francese questa diversificazione lessicale diventa ancora più trasparente, con la dicotomia *langue* – *language* (Hélot, Frijns, Van Gorp, Sierens, 2018). Rispetto invece al termine *awareness*, traduzioni come *talensensibilisering* in fiammingo ed *éveil aux langues* in francese fanno riferimento a un'accezione orientata più al processo di sviluppo della sensibilità, la sensibilizzazione, che a una visione maggiormente statica della consapevolezza stessa.

In modo congruente con questi risultati, Cummins (2005: 6) ritiene che le attitudini individuali possano essere potenziate in un contesto sociolinguistico ed educativo favorevole; se gli studenti plurilingui spontaneamente tendono a focalizzare somiglianze e differenze tra le loro lingue,

then they are likely to benefit from systematic encouragement by the teacher to focus on language and develop their language awareness.

All'interno di un obiettivo più generale di allargamento della visione dell'educazione linguistica al plurilinguismo che caratterizza sempre più i contesti educativi e gli individui che ne fanno parte, si può dunque attribuire all'*Éveil aux langues* una specifica duplice finalità: la sensibilizzazione, da un lato, verso la pluralità linguistica, in vista della maturazione di *atteggiamenti* positivi verso di essa, e la promozione di una maggior consapevolezza, dall'altro, rispetto alla diversità delle lingue e dei linguaggi, in vista di un rafforzamento delle risorse *attitudinali* alla riflessione metalinguistica.

3. PROMUOVERE L'ÉVEIL AUX LANGUES PER POTENZIARE L'ATTITUDINE ALLA RIFLESSIONE METALINGUISTICA?

Per meglio discutere le finalità in merito di *attitudini* e *atteggiamenti* nel contesto dell'*Éveil aux langues*, può essere utile prendere in esame i risvolti educativi di questo approccio plurale dal punto di vista degli insegnanti che avevano partecipato a due progetti europei di ampio respiro come EVLANG e JaLing (Candelier, 2003: 32):

Globalement, les enseignants expérimentateurs pensent que l'éveil aux langues développe/renforce chez les élèves les aptitudes métalinguistiques et attitudes d'intérêt et d'ouverture attendues, même si, dans le détail, on peut constater qu'ils sont plus dubitatifs pour les aptitudes que pour les attitudes.

Gli insegnanti coinvolti in questi progetti appaiono, dunque, più propensi a riconoscere gli effetti degli interventi didattici rispetto all'interesse e all'apertura verso la pluralità linguistica (*attitudes*, atteggiamenti), mentre sembrerebbe meno percepibile l'incremento delle capacità di ragionare sui fatti linguistici in maniera trasversale (*attitudini*, *aptitudes metalinguistiques*) (Candelier, 2003: 200):

[...] les enseignants sont plus convaincus des effets potentiels de la démarche sur les attitudes des élèves vis-à-vis de la diversité des langues et des cultures que d'effets sur leurs aptitudes métalinguistiques.

Il relativo scetticismo degli insegnanti in merito alle potenzialità dell'approccio in termini di potenziamento di attitudini trova un riscontro anche nel tipo di pratiche didattiche sperimentate. In effetti, prendendo in esame la banca dati del CARAP⁴ relativa alle pratiche didattiche ispirate a questo approccio plurale, si può osservare che le attività basate sul confronto interlinguistico toccano per lo più il livello della semantica lessicale e della sinonimia interlinguistica, mentre altri livelli dei sistemi linguistici, come aspetti fonetici e morfosintattici, anche nell'ambito della morfologia della parola, hanno un ruolo relativamente marginale⁵.

⁴ <https://carap.ecml.at/Database/tabid/2313/language/fr-FR/Default.aspx>.

⁵ Questo sbilanciamento di interesse si può leggere anche in una rozza ma significativa misura relativa al referenziale stesso, in cui la parola *aptitude(s)* è usata due volte, contro le quarantadue occorrenze di *attitude(s)*.

All'interno del progetto che qui si presenta, è stata presa in considerazione l'idea che, a partire da attività di sensibilizzazione alla pluralità linguistica, si possano stimolare e guidare riflessioni sui diversi livelli dei sistemi linguistici, per sviluppare le abilità di operare e ragionare su di essa. Facendo leva sulla scoperta e sull'apprezzamento della diversità linguistica, si tratta di dirigere l'attenzione su alcuni fenomeni linguistici, stimolando gli alunni a cogliere somiglianze e differenze nella loro realizzazione in diverse lingue, a formulare ipotesi rispetto al funzionamento di determinati meccanismi e metterle alla prova dei fatti linguistici stessi. Si tratta in pratica di affrontare i fenomeni linguistici con un'ottica di *problem solving*, in congruenza con lo spirito delle Indicazioni Nazionali che raccomandano di «favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze» (MIUR, 2012: 26), sottolineando che

la problematizzazione svolge un ruolo insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le conoscenze già elaborate, a trovare appropriate piste d'indagine, a cercare soluzioni originali» (MIUR, 2012: 27)

Questa concezione di alunno attivo che osserva i fenomeni linguistici e li problematizza si coniuga con l'idea di *situazione laboratorio* (De Bartolomeis, 1978) intesa come luogo mentale – e non necessariamente spazio attrezzato – in cui si costruisce insieme la conoscenza e si lavora sui concetti, come nella migliore tradizione pedagogica. Questo era del resto, fin dalle sue origini, l'approccio del *language awareness*, il quale

was meant to offer an alternative model of language education that would not be synonymous with imparting knowledge on language(s) in a top-down fashion but rather that would engage students in a process of reflective enquiry on their own language practices in and out of school. (Hélot / Frijns / Van Gorp / Sierens, 2018:4)

Nell'ambito del *language awareness*, la proposta era intesa come una modalità di auto-osservazione delle proprie competenze ed esperienze linguistiche, che, all'interno di un percorso educativo guidato, potesse condurre l'alunno, a partire dalla propria naturale attitudine all'osservazione intuitiva di fatti linguistici – facoltà epilinguistica, nei termini di Culioli (1968) –, a sviluppare intorno alla lingua posseduta una più matura ed esplicita competenza metalinguistica.

In ambito italiano, una simile proposta è stata raccolta solo molto marginalmente. Un caso esemplare è costituito dalle proposte di M. G. Lo Duca che, nei suoi *esperimenti grammaticali* (Lo Duca, 1997), propone per la scuola primaria attività di osservazione su aspetti della morfologia e della sintassi della lingua italiana, lingua materna degli alunni coinvolti. Una delle più rilevanti differenze che scaturiscono dall'estensione di tale modalità di lavoro ad una varietà di lingue che costituiscono solo parzialmente il repertorio della classe consiste nel fatto che, in questo caso, le abilità esercitate si spostano decisamente dal polo epilinguistico verso quello metalinguistico, essendo precluso un accesso meramente intuitivo alla comprensione del funzionamento dei sistemi in gioco (Andorno, Sordella, 2018); si tratterà allora, da parte dell'alunno, di esercitare, con il costante supporto dell'insegnante, modalità di analisi e osservazione del materiale linguistico più esplicite e ragionate, trasferendo, nei termini di Cummins, a loro supporto conoscenze e competenze metalinguistiche già acquisite ed esercitate nel normale curriculum di educazione linguistica dedicato alle lingue oggetto di insegnamento / apprendimento. In questo modo si realizza pienamente l'obiettivo individuato per la riflessione metalinguistica, dato che, ancor prima che per il suo rilievo nel perfezionare

competenze linguistiche nella lingua oggetto – che, nella prospettiva dell’*Éveil aux langues*, non è contemplato – «l’attenzione alla grammatica addestra alle abilità cognitive di base, abitua al metodo scientifico ed educa gradualmente al pensiero astratto» (Lo Duca, 2018: 36).

4. IL PROGETTO “NOI E LE NOSTRE LINGUE”

Il progetto “Noi e le nostre lingue” nasce nel 2015, grazie al sostegno del Comune di Torino, con l’intento di aprire degli spazi di educazione plurilingue portando nelle scuole della città una varietà di lingue, in certi casi vicine all’esperienza di alcuni alunni plurilingui in certi casi estranee per tutti. Ogni anno si svolgono in sei classi di scuola primaria (dal corrente anno scolastico è stata coinvolta anche una classe prima di scuola secondaria di primo grado) attività laboratoriali, per una durata di dieci incontri di due ore ciascuno, che mirano in particolare a:

- promuovere abilità e portare a consapevolezza strategie di ascolto selettivo e comprensione di testi orali e scritti in diverse lingue;
- promuovere abilità di riflessione metalinguistica, fornendo occasioni di operare sulle lingue come oggetto, a diversi possibili livelli di analisi: fonetico, morfologico, sintattico, lessicale, ortografico, sociolinguistico;
- proporre esempi della varietà dei sistemi linguistici, delle loro somiglianze ed interconnessioni, incoraggiando un’attitudine alla comparazione cross-linguistica.

Facendo riferimento agli elementi di possibile *transfer* nell’ambito del *Common Underlying Proficiency*, si considerano in particolare modo le strategie metacognitive e metalinguistiche (Cummins, 2001) che possono essere innescate da un’attività che coinvolge una determinata lingua, ma che possono poi essere trasferite a tutte le occasioni di riflessione sulla lingua, che siano altre lingue straniere o la lingua italiana stessa.

I laboratori sono guidati da studenti universitari formati nel campo delle scienze linguistiche, nel ruolo di “conduttori”, i quali seguono la classe lungo tutto il percorso degli incontri, e di “testimoni di lingua”, che portano a rotazione nelle varie classi la loro lingua di origine come oggetto di scoperta. Per ogni percorso laboratoriale le lingue proposte agli alunni sono complessivamente quattro, e ad ognuna di esse sono dedicati due incontri.

Le lingue finora utilizzate nei laboratori, selezionate sulla base di diversi fattori quali la varietà linguistica in termini di tipi e famiglie linguistiche e il bilanciamento fra lingue presenti e assenti nel repertorio degli alunni della classe, sono le seguenti:

LINGUE	FAMIGLIA	TIPO MORFOLOGICO	SCRITTURA
rumeno	indoeuropea-romanza	flessivo	alfabetica: latino
albanese	indoeuropea-albanese	flessivo	alfabetica: latino
dialetto calitrano	indoeuropea-romanza	flessivo	alfabetica: latino
farsi	indoeuropea-indoiranica	flessivo	alfabetica: arabo
arabo	afroasiatica-semitica	inflessivo	alfabetica: arabo
medumba	niger-congo	agglutinante	alfabetica: latino
cinese	sino-tibetana	isolante	logografica: hánzi
vietnamita	austroasiatica	isolante	alfabetica: latino

I laboratori si concludono con un ultimo incontro che propone attività di testing individuale e a piccolo gruppo, incentrate su lingue diverse da quelle presentate nel corso degli incontri precedenti e selezionate per non far parte del repertorio linguistico precedente di nessuno degli alunni (per una descrizione più dettagliata dell'impianto dei laboratori si veda Sordella, Andorno, 2017; per una descrizione delle attività di testing finora utilizzate si vedano Andorno, Sordella, 2018; Andorno, 2020).

Le attività laboratoriali sono progettate in *équipe* sotto la supervisione delle scriventi, sulla base dei descrittori di risorse del *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali*. Utilizzare il CARAP come guida per la progettazione di percorsi di valorizzazione del plurilinguismo implica individuare dei criteri mediante i quali esplorare e selezionare i descrittori che maggiormente si ritengono congruenti con gli obiettivi prefissati. Il referenziale si presenta infatti come un'ampia gamma di descrittori di risorse raggruppati in base alle competenze che le stesse risorse, una volta messe in atto, possono contribuire a costruire; a loro volta, le risorse sono articolate rispetto alle modalità con cui si esplica la loro attivazione: *knowledge* (“sapere”), *attitude* (“saper essere”), *skills* (“saper fare”). In questa classificazione tripartita ritroviamo la distinzione fra atteggiamenti (FRA e ING *attitude*) e attitudini o abilità (FRA *aptitude*, ING *skills*) come risorse diverse su cui poggiare e a partire dalle quali sviluppare competenze.

Come illustrato in Sordella, Andorno (2017), ogni sessione laboratoriale dei laboratori si articola in due macromomenti, non rigidamente separati ma che prevedono che l'attenzione prevalente sia diversamente orientata: il primo momento è incentrato sull'esplorazione e decodifica, selettiva o integrale, di un testo orale o scritto nella lingua oggetto di esplorazione; il secondo momento è dedicato all'osservazione guidata di materiali linguistici tratti dal testo in questione allo scopo di far emergere induttivamente alcune peculiarità del sistema linguistico soggiacente, prevalentemente ai livelli fonetico-grafico e morfo-sintattico. Nei termini degli ambiti in cui sono suddivise nel referenziale del CARAP, le attività della prima parte sollecitano in particolare le abilità di⁶:

- I – *ascolto selettivo* di materiale sonoro in una lingua poco familiare;
- II – *individuazione* nella lingua in questione di segmenti sonori significativi, grazie al ricorso a indizi paralinguistici ed extralinguistici di varia natura;
- VII – *appropriazione*, sia pure su un arco di tempo limitato, di segni linguistici appartenenti alla lingua in questione.

Per quanto riguarda le risorse chiamate in gioco nella seconda parte dei laboratori, possiamo individuare nel referenziale i seguenti cinque ambiti più strettamente pertinenti per la sfera metalinguistica, relativi alle abilità di:

- I – *osservazione analitica* di materiali linguistici di una lingua poco familiare;
- II – *identificazione* di unità significative nella lingua in questione;
- III – *confronto* con forme e fenomeni di lingue familiari;
- V – *trasferimento* di conoscenze e categorie di analisi da lingue familiari;
- VII – *trasferimento* di conoscenze pregresse sulla lingua in questione per sviluppare ulteriori ipotesi e competenze nella lingua stessa.

Infine, una competenza trasversale che è sollecitata nel corso dell'intero arco dei laboratori è quella che è considerata l'abilità chiave della competenza metalinguistica, ovvero la capacità di:

- IV – *verbalizzazione* delle conoscenze e delle scoperte relative alla lingua in questione.

⁶ La numerazione adottata nelle liste che seguono rimanda alle sezioni in cui sono suddivisi i “saper fare” nel referenziale e alle relative denominazioni.

Nei paragrafi che seguono illustreremo come queste diverse risorse vengano sollecitate dai conduttori e dai testimoni nei laboratori (par. 5) e come esse emergano negli interventi alunni, in particolare nelle attività del test finale (par. 6).

5. LE RISORSE ATTIVATE NELLE ATTIVITÀ LABORATORIALI

Il laboratorio da cui sono tratti gli esempi utilizzati per illustrare le attività laboratoriali hanno come oggetto una leggenda persiana dal titolo “La fenice e l’albino” narrata dalla “testimone” di lingua farsi con la collaborazione del collega “conduttore”.

5.1. *Descrittore I - Ascolto selettivo di materiale sonoro in una lingua poco familiare*

La disposizione a focalizzare l’attenzione durante l’ascolto è un’attitudine che si può promuovere attraverso un percorso guidato in cui alcune parole-chiave del messaggio orale entrano a far parte del repertorio lessicale degli ascoltatori, attraverso la creazione e il consolidamento di un legame sempre più stabile tra la forma sonora della parola nella lingua straniera e il suo significato.

Ascoltare un flusso sonoro in una lingua sconosciuta molto distante dalla propria, senza il supporto di indizi paralinguistici e/o extralinguistici, può essere un’esperienza disorientante per chiunque cerchi di comprenderne il significato, non potendo far leva sulla somiglianza fonetica delle parole con quelle della propria lingua; anzi, la stessa operazione di segmentare il parlato in unità dotate di senso non risulta possibile. Nell’esperienza dei laboratori del progetto, i bambini appaiono comunque affascinati dall’aspetto musicale dell’eloquio, verso cui avanzano delle ipotesi generali rispetto al genere testuale che identificano perlopiù come una ninnananna o una filastrocca. Introducendo poi un gesto riconosciuto come riferimento al passato e alcune immagini di personaggi tipici di un determinato genere narrativo, le ipotesi convergono sul racconto, sulla fiaba o sulla leggenda.

La successiva esperienza di ascolto consente di identificare le parole-chiave nel flusso sonoro della narrazione, grazie a un lavoro propedeutico di ascolto focalizzato sulla loro forma sonora, di riproduzione dei suoni e di scoperta del loro significato.

Nel frammento di conversazione che si riporta di seguito, la testimone insegna ai bambini alcune parole in lingua persiana che saranno ricorrenti nella successiva sequenza narrativa. L’intento è quello di fornire delle “isole di comprensione” in prospettiva di un ascolto selettivo; via via si introdurranno poi altre parole che andranno ad aggiungersi al repertorio delle parole persiane conosciute, sempre allo scopo di fornire una base di conoscenza su cui compiere le inferenze necessarie per ricostruire il significato globale della narrazione⁷.

- (1) TES: allora (..) re si dice (.) [pɒdeʹʃa]
ALL: *pa:descià:*
TES: non ho sentito
ALL: *pa:descià:*

⁷ Negli esempi, CON indica il conduttore del laboratorio, TES il testimone di lingua, STU con numerazione progressiva i diversi studenti che intervengono individualmente, ALL la corralità della classe. Le convenzioni sono riprese dalle norme in uso in ambito conversazionale: : indica un allungamento, ° ° il sottovoce, (.) una pausa breve, () frammenti non ben udibili, (()) glosse. Le parole in lingua straniera sono indicate fra [] e in trascrizione fonetica alla loro prima menzione, in menzioni successive sono indicate in trascrizione ortografica secondo le convenzioni dell’italiano.

- TES: *pa:descià:*
STU 1: *pa:descià:*
non sento. *pa:descià:* ((passa tra i bambini e fa ripetere uno a uno, mostrando la forma arrotondata della bocca quando pronuncia la vocale [ɒ]))
ALL: *pa:descià:*
TES: bravissimi! siete stati bravi perché è la prima volta che sentite questa parola, no?
ALL: certo
TES: e la regina (.) si dice (.) [mala'ke]
ALL: *mala-*
sascià.

La risposta dei bambini passa a poco a poco da una ripetizione piuttosto passiva delle parole proposte al desiderio di riprodurre i suoni in modo sempre più fedele alla pronuncia della testimone e infine il comportamento si fa più attivo, ad esempio con una richiesta di chiarimento finalizzata a far proprio il significato della parola:

- (2) STU 1: che cosa significa?
STU 2: dio

Oppure:

- (3) STU 3: maestra, Ladan? come si dice di nuovo il re? mi sono dimenticata
ALL: io, io
STU 2: °*padescià*°

Nell'intervento del conduttore esemplificato di seguito, si può osservare come la promozione di questa attitudine avvenga stimolando soprattutto nei bambini un'*expectancy grammar* rispetto alle parole apprese che ritroveranno nel successivo ascolto.

- (4) CON: allora, abbiamo imparato tre parole. adesso che Ladan (.) racconta di nuovo un pezzo della leggenda persiana (.) state attenti (.) a vedere se riconoscete queste tre parole che avete imparato. va bene?

5.2. *Descrittore II - Individuazione nella lingua in questione di segmenti sonori significativi, grazie al ricorso a indizi paralinguistici ed extralinguistici di varia natura*

Al fine di favorire l'attivazione di risorse per una prima segmentazione del parlato in persiano, il conduttore invita i bambini ad attivare l'attenzione sull'apparato multimodale della narrazione, mentre la testimone racconta la prima sequenza della leggenda persiana, combinando la produzione orale con gesti e immagini e accentuando con enfasi le parole chiave insegnate ai bambini (re, regina e dio).

- (5) CON: state bene attenti, eh! sia con le orecchie che con gli occhi.
TES: ((contemporaneamente alla narrazione orale in farsi muove avambracci all'indietro, allarga le mani tracciando un piano, indica l'immagine del re mentre pronuncia con enfasi la parola, indica la regina, conclude con intonazione discendente, riprende sottolineando l'incipit con un gesto della mano, indica la regina, mima il gesto di cullare, fa segno di no con il dito, termina con intonazione discendente, riprende con gesti

rotatori delle mani in avanti, fa un gesto di invocazione con le mani, sottolinea con la voce la parola [kɔ̀ɔda'jaŋ], indica la regina, fa il gesto di cullare, riprende con gesti delle mani che mimano il succedere di qualcosa, si tocca una ciocca di capelli mostrandola ai bambini, prende in mano un foglio bianco e indica il centro))

La successiva elicitazione del significato, di cui riportiamo solo alcune battute, mostra una certa corrispondenza tra la sequenza dei gesti iconici e deittici prodotti dalla testimone durante la narrazione orale e l'ordine dei topic che appare nelle ipotesi di ricostruzione orale avanzate dai bambini. I bambini appaiono anche consapevoli delle strategie di ascolto selettivo da loro stessi messe in atto per individuare elementi dotati di significato.

- (6) CON: avete capito? avete riconosciuto le parole che abbiamo imparato insieme?
STU 2: (xxxxxxxx) tanto tempo fa
CON: come hai fatto a capire che Ladan ha detto tanto tempo fa?
STU 2: perché faceva così ((muove indietro gli avambracci))
ALL: ((muovono indietro gli avambracci))
STU 3: no, c'era una volta
CON: ah, c'era una volta, tanto tempo fa ((muove indietro gli avambracci insieme ai bambini))
STU 2: c'era una volta un re
STU 3: un re e una regina
CON: quindi di nuovo questo gesto vi ha aiutato, a capire cosa diceva
STU 1: nei tempi antichi
STU 2: perché poi l'aveva indicato, lei
CON: nei tempi antichi, dopo vediamo se voleva dire davvero questo

5.3. *Descrittore VII – Appropriazione, sia pure su un arco di tempo limitato, di segni linguistici appartenenti alla lingua in questione.*

Fare propria una parola significa assimilarne l'aspetto fonetico, saperlo riprodurre, conoscerne il significato e soprattutto saperla utilizzare. Nel caso specifico dell'attività didattica che si sta descrivendo, la capacità di appropriarsi di materiale lessicale nuovo consiste, per i bambini, nel farne tesoro per orientare l'attività di ascolto e arrivare alla comprensione, seppur in misura minima, di una lingua sconosciuta. Dal punto di vista delle finalità didattiche del progetto, stimolare l'attitudine all'appropriazione di segni linguistici nuovi va nella direzione di promuovere delle strategie cognitive di decodifica, potenzialmente trasferibili in altre situazioni di comprensione difficoltosa.

- (7) TES: come si diceva il re?
ALL: *pa:descià:*
TES: bravissimi! e la regina?
STU 1: io io. *Malaké*
TES: c'è un'altra parola- che non c'è l'immagine. dovete memorizzarla. (..) [kɔ̀ɔ'da]
TES: *kbodà* ((si porta la mano alla gola)) sentite!
ALL: *kbodà*
STU 1: che significa?
ALL: *kbodà* ((ripetono cercando di riprodurre più fedelmente i suoni))
TES: allora, *kho'da* vuol dire dio
ALL: *kbodà, kbodà*

- STU 1: così, guarda! *kbodà* ((si porta la mano alla gola e produce un suono che si avvicina all'affricata velare sorda))
TES: sì

5.4. *Descrittore I – Osservazione analitica di materiali linguistici di una lingua poco familiare*

A mano a mano che si svela il significato della narrazione, la lingua straniera diventa oggetto di osservazione analitica e di ragionamento induttivo. La scrittura alla lavagna aiuta a creare il distanziamento necessario per stimolare operazioni metalinguistiche sulle parole focalizzate.

Nel corso del dialogo sulla narrazione appena ascoltata, un bambino individua una delle tre parole su cui la classe si era esercitata in precedenza. A partire da questa osservazione, la testimone e il conduttore stimolano e guidano il ragionamento su un aspetto morfologico della lingua persiana, la formazione del plurale, focalizzando l'attenzione sulla differenza tra la parola [kxɔ'dɑ] percepita e la parola [kxɔdɑ'jaŋ] effettivamente prodotta.

- (8) STU 1: ha detto una parola (.) dio
STU 2: sì, è vero. *kbodà*
TES: *kbodà* vuol dire dio, però io non ho detto- ho detto-
STU 1: stavi dicendo-
TES: qual è la parola in persiano?
STU 1: *kbodà*
STU 2: *kbodà*
TES: *kbodà a* vuol dire dio. però io ho detto (.) *kbodayan*
CON: avete capito?
TES: se *kbodà a* vuol dire dio-
CON: *kbodayan* che cosa vorrà dire secondo voi?
CON: che è quasi simile
CON: *kbodà* ((disegna uno spazio nell'aria)) *kbodayan* (disegna un altro spazio a fianco))
STU 1: tantissimi dii
CON: bravissima!
STU 2: ma lo volevo dire-
CON: quindi, come si dice? qual è il plurale di dio?
STU 1: dii
STU 3: dii
STU 4: *kbodà-y-*
STU 2: *kbodayà, kbodayà*
STU 3: dei

5.5. *Descrittore III – Confronto con forme e fenomeni di lingue familiari*

Nel frammento seguente conduttore e testimone evidenziano la diversità delle due parole [kxɔ'dɑ] e [kxɔdɑ'jaŋ] sia nel suono che nella forma scritta alla lavagna e cercano di far leva sulle conoscenze grammaticali esplicite che i bambini hanno acquisito nel percorso scolastico.

- (9) CON: ok, quindi abbiamo- vedete, abbiamo (.) due parole che si assomigliano, però dove cambia qualcosa. cosa cambia?
 STU 1: il numero
 CON: il numero!
 STU 3: cambia il significato
 CON: esatto. cambia il significato. perché *kbodà* vuol dire-
 STU 1: il dio
 CON: il dio- un dio. mentre l'altra parola, che è quella che ha detto nella- nella storia adesso Ladan- è *kbodayan*
 TES: allora cosa la fa diventare plurale?
 STU 1: yan
 STU 2: yan
 TES: in pratica ((evidenzia col gesso alla lavagna)) an. però perché mettiamo questa [j]? anche in italiano esiste una cosa del genere. perché?
 STU 1: perché è- apostrofo- è come l'apostrofo
 STU 2: è un plurale
 CON: quasi. vedete che ((mostra la scritta alla lavagna)) cosa- cosa ci sono qua? c'è- questa qua che lettera è?
 CON: e questa?
 STU 1: e si riesce a- a pronunciare due [a] vicine?
 ALL: la [a] [a]
 CON: esatto
 STU 2: è una doppia che non va bene!
 TES: in persiano (.) siccome due vocali non possono andare vicine, mettiamo una y ((indica la lettera alla lavagna)) in mezzo. allora la marca di plurale è? cosa è che fa diventare plurale la parola?
 STU 1: an
 STU 2: an.

Mentre la categoria grammaticale del numero viene facilmente recuperata dal bagaglio di apprendimento e correttamente applicata al caso in questione, un po' più difficile è identificare il valore eufonico della [j] tra le due vocali della parola [kxɔdɔ'jaŋ]. I bambini chiamano in causa le conoscenze che sembrano loro più vicine a spiegare il fenomeno osservato: l'elisione e il raddoppiamento.

5.6. *Descrittore V – Trasferimento di conoscenze e categorie di analisi da lingue familiari*

Ad un certo punto nella narrazione compare la parola [sarboʒaŋ'aŋ] e si comincia allora a ragionare sui morfemi finali della base lessicale che significa 'soldato'.

- (10) CON: erano i soldati del re. i- i ehm soldati
 STU 1: montagna
 STU 2: i suoi
 TES: i suoi: solda:ti! bravissimi! quindi qui ((mostra la parola alla lavagna)) cosa diventa? *sarbosan* ((scandisce i suoni)). *sarbos* vuol dire? cosa?
 TES: il soldato! e poi quando mettiamo an cosa diventa?
 STU 1: soldato *sarbosan*
 TES: e poi, se mettiamo anche [aŋ], diventa? che cosa è?
 STU 1: i suoi
 STU 2: i soldati
 STU 1: ah, in grammatica?
 STU 2: aggettivo possessivo

- INS: che cos'è in grammatica suoi?
ALL: aggettivo possessivo
CON: avete visto che in persiano è un u::nica parola ((fa un gesto di continuità con le mani)). cioè in italiano ne diciamo tre ((fa il gesto di spezzare le parole)). i suoi soldati ((ripete il gesto)). e invece in persiano ((fa un gesto di continuità con la mano)) tutta una parola

Si evidenzia in questo frammento che i bambini seguono il ragionamento induttivo e arrivano a identificare il significato “i suoi soldati”, tuttavia è necessario che l’insegnante chiami in causa esplicitamente l’ambito di apprendimento della grammatica affinché i bambini trasferiscano le conoscenze acquisite rispetto alla categoria morfologica del possessivo al contesto della riflessione induttiva sul materiale linguistico osservato.

5.7. *Descrittore VII – trasferimento di conoscenze pregresse sulla lingua in questione per sviluppare ulteriori ipotesi e competenze nella lingua stessa*

Il trasferimento di conoscenze non avviene solo in modo meccanico sulle forme esercitate, ma in alcuni casi si potrebbe dire che i bambini hanno fatto proprio il concetto grammaticale che sta alla base delle varie realizzazioni.

- (11) TES: i pulcini in persiano si chiamano [dʒudʒe'ħə]
ALL: *giugehà*
TES: quindi se *giugehà* vuol dire pulcini, il pulcino come si dirà?
ALL: *giugé.*

I bambini sembrano qui aver compreso che per passare dal plurale al singolare è necessario togliere il morfema finale, che in questo caso non è né [aŋ] né [jaŋ], ma [ħa]

6. L'OSSERVAZIONE DELLE RISORSE DEGLI ALUNNI DI FRONTE ALLA PLURALITÀ LINGUISTICA

Le attitudini manifestate dagli alunni nella sperimentazione possono essere rilevate da diverse fonti. Oltre alle videoregistrazioni degli incontri in aula, che consentono di raccogliere i comportamenti e le osservazioni individuali degli alunni durante le diverse attività, è specificamente dedicato al rilevamento delle attitudini metalinguistiche e (meta)cognitive individuali l'ultimo incontro, in cui, in varie attività svolte individualmente o a piccolo gruppo, gli alunni sono invitati a mettere in gioco, rispetto a lingue diverse da quelle presentate nei vari incontri laboratoriali, le risorse esercitate nel corso dei laboratori. Un test di comprensione orale, svolto su un video costruito *ad hoc* che mette in scena delle finte previsioni del tempo in lingua polacca, mira a osservare l'incremento, fra il primo e l'ultimo incontro, delle capacità di individuazione e comprensione di parole in una lingua sconosciuta. La metodologia e i risultati di una prima ricognizione basata su questo strumento sono già stati discussi in Andorno, Sordella (2018), cui rimandiamo per approfondimenti.

Le attitudini di tipo metalinguistico intorno alle strutture delle lingue vengono invece più precisamente osservate in un test scritto individuale e in un task orale a piccolo gruppo, che richiedono di ricostruire il possibile significato o la forma di parole o morfemi in due lingue sconosciute, il tedesco e il turco, sulla base di indizi linguistici (parole della lingua in gioco ed equivalenti semantici in lingua italiana) ed extralinguistici (parole della

lingua in gioco e rappresentazioni iconiche dei loro significati). Queste attività sono completate da un'ultima fase di *debriefing*, in cui in piccolo gruppo, con uno dei conduttori del laboratorio, gli alunni ripercorrono le ipotesi e i ragionamenti svolti nella soluzione delle prove precedenti. I criteri di progettazione di queste attività sono discussi in Andorno (in stampa b).

All'osservazione rispettivamente degli atteggiamenti nei confronti della varietà linguistica, così come si manifestano nei comportamenti degli alunni nel corso dei laboratori, e delle attitudini nei confronti dell'analisi metalinguistica, rilevate nella partecipazione alle diverse attività dell'ultimo incontro, sono stati dedicati rispettivamente i lavori di tesi di laurea magistrale condotti da Roberta Russo (2018) e Alessia Carsana (2019), da cui in parte sono tratte le esemplificazioni che seguono. Nel seguito, ci serviremo delle diverse fonti di dati su descritte per esemplificare, nei termini dei descrittori tratti dal referenziale del CARAP e qui riportati nel par.4, l'emergere negli alunni di abilità metalinguistiche in un'ottica plurale, con particolare riguardo all'ambito della morfologia di parola.

6.1. *Descrittore I – Osservazione analitica di materiali linguistici di una lingua poco familiare*

L'abilità di osservare analiticamente i materiali linguistici proposti si rende necessaria per la soluzione delle prove proposte nell'ultimo incontro, poiché gli alunni non hanno accesso intuitivo né al significato né alla struttura delle forme proposte, che sono in una lingua per loro nuova. Tale attività, per lo più esercitata in modo silenzioso e individuale, diventa però oggetto di verbalizzazione nella prova in piccolo gruppo relativa alla lingua turca. Qui l'esercizio di osservazione riguarda una serie di parole formate dalla radice *ev* ('mano') seguita da alcuni suffissi legati, anche in sequenza di due o tre (*ler*, numero plurale; *im*, possessivo; *de*, marca di caso locativo). Le forme sono inizialmente proposte, in forma scritta, su foglietti individuali, senza informazioni relative al loro significato. L'osservazione degli alunni, condotta sul solo significante grafico, porta rapidamente gli alunni ad individuare una serie di segmenti ricorrenti:

- (12) STU: tutte le parole iniziano con [ev]
- (13) STU: ho nota:to (.) che c'è [ler] [ler] (.) e: e l: [ler] [ler]
- (14) STU: e poi [im] [im] [im]
- (15) STU: che, allora. allora (.) ehm, che queste parole sono simili tranne se ci aggiungi la [de]

Tale capacità di osservazione analitica delle forme, alla ricerca di elementi di regolarità, costituisce la base delle scoperte successive. È l'osservazione della ricorrenza ripetuta degli stessi segmenti di significante che conduce, ad esempio, all'ipotesi che tali segmenti portino un significato autonomo, aprendo la strada alle scoperte successive:

- (16) STU: tutte le parole iniziano con [ev]. che: e poi quando iniziano con [ev] aggiungi (.) qualche altra parola. (.) quindi forse perché [ev] vuol dire: qualcosa

6.2. Descrittore II – Individuazione di segmenti sonori significativi, grazie al ricorso a indizi paralinguistici ed extralinguistici di varia natura

La capacità di identificare unità significative in una lingua sconosciuta si manifesta in vari modi. Come si è visto nel par. 5, una delle modalità più frequentemente adottate nei laboratori per consentire la comprensione di frammenti sonori, e in particolare di singoli elementi lessicali, è la loro verbalizzazione ripetuta e sincronicamente associata a una rappresentazione gestuale o iconica del referente cui rimandano. Nel test di ascolto sul polacco, i bambini riconoscono facilmente che questa modalità può condurre all'identificazione di unità significative e la invocano a giustificazione dei frammenti individuati:

- (17) STU: [a proposito di *stońce* perché quando diceva quella parola toccava il sole
- (18) STU: [a proposito di *rzeka* 'fiume'] lo faceva vedere, faceva un gesto con la mano sopra il fiume

6.3. Descrittore II - Identificazione di unità significative nella lingua in questione

La capacità di individuazione su base contestuale di significati associati a segmenti linguistici, una volta portata a consapevolezza, apre ai bambini ulteriori capacità di analisi. Nel test individuale sulla lingua tedesca, una modalità analoga è usata per associare parole composte tedesche al loro significato, iconicamente rappresentato. Per poter attribuire un valore ai singoli morfemi lessicali delle parole proposte, come richiesto dall'esercizio, le abilità di osservazione analitica e l'uso delle informazioni extralinguistiche sul significato delle parole devono essere combinate, in modo da poter individuare componenti di significato ricorrenti fra le diverse parole, da associare ai frammenti linguistici ricorrenti. È quanto viene descritto da questo alunno, in merito alle ipotesi sul significato di *Zahn*, correttamente riconosciuta come avente significato di 'dente' a partire dagli indizi *Zahnbürste* 'spazzolino', *Zahnarzt*, 'dentista' e *Zahnrad*, 'ingranaggio':

- (19) STU: eh perchè avevo pensato ehm perchè tutte le immagini avevano un legame con i denti cioè (.) lo spazzolino (.) con che cosa te li lavi? con lo spazzolino (.) poi ehm 'sti pezzi [ingranaggi] hanno i dentini che si incastrano poi c'è il dentista (.) pure denti...

Una capacità di identificazione di unità di livello più astratto, come morfemi grammaticali, è sondata da un'altra attività dello stesso test, in cui sono elencate alcune parole tedesche (*Brot*, 'pane'; *Kanne*, 'bottiglia') e loro forme alterate con il suffisso diminutivo *-chen*, ciascuna accompagnata da corrispondenti traduttori italiani. In questo caso, per individuare il suffisso diminutivo, i bambini devono da un lato servirsi della comparazione analitica delle forme tedesche, per individuare il significante ricorrente, e dall'altro individuare nei traduttori italiani il valore semantico corrispondente:

- (20) STU: ehm adesso io ho capito che aveva ragione Mattia che dove c'è scritto panino finisce con [ken] e qua bottiglietta finisce sempre con [ken], [ken] vuol dire forse piccolo...

6.4. Descrittore III – Confronto con forme e fenomeni di lingue familiari

La comparazione interlinguistica delle forme oggetto di osservazione tanto con le lingue oggetto del laboratorio quanto con altre lingue parte del repertorio individuale emerge sia su opportuna sollecitazione dei conduttori sia spontaneamente.

La comparazione coinvolge molto spesso il livello lessicale. Durante un incontro dedicato al rumeno, ad esempio, una bambina ispanofona rileva la somiglianza della parola rumena *prințesă* [prin'tsɛsə], con la corrispondente parola spagnola, riflessione che innesca un ulteriore confronto da parte di un altro bambino con la rispettiva parola inglese *princess*:

- (21) STU 1: *prinsesa* vuol dire anche principessa in spagnolo
CON: *prinsesa* vuol dire anche principessa in spagnolo bra::va. [brava. bravissima.]
STU 2: [MA ANCHE IN INGLESE,] *prinses.*

Non mancano però osservazioni anche ad altri livelli, come a quello fonetico che nei laboratori è stato particolare oggetto di osservazione analitica. Dopo aver sentito la testimone cinese pronunciare la parola *tián* ('campo'), una bambina individua nel primo fono una divergenza rispetto alla resa della corrispondente alveolare italiana, e una somiglianza con il suono [θ], che le è noto dalla lingua inglese:

- (22) STU: t (.) la t, (.) però (.) è come l'inglese che [si dice /θ/].

Questa somiglianza è in verità fallace, ma l'osservazione mostra un acuirsi della sensibilità a differenze fonetiche sottili, che spesso vengono meno nell'approccio a una lingua non nota.

Nel test finale, la capacità di confronto fra tratti delle lingue nuove e tratti di lingue familiari risulta particolarmente produttiva nelle attività dedicate al tedesco, nelle quali diversi alunni riferiscono di essersi serviti dell'inglese per suffragare le proprie ipotesi sul significato dei morfemi lessicali contenuti nei composti. Negli esempi seguenti, l'individuazione della parola tedesca *Schuh* 'scarpa' è giustificata sulla base della somiglianza fonetica con la parola inglese *shoe*, nonostante la diversa grafia:

- (23) (a prop. di tedesco *Schuh*, 'scarpa')
CON: sì ma come hai fatto tu a sapere che tra i due pezzi il pezzo [ʃu:] vuol dire scarpa e il pezzo [lo:el] vuol dire infilare, calzare?
STU1: assomiglia un po' all'inglese [ʃu:z]
- (24) CON: come voi prima avete notato giustamente [hant] può essere simile all'inglese (.) [ʃu:z] non vi viene in mente niente?
STU1: <ah scarpe...>[>]
STU2: <in inglese [ʃu:z] scarpe>[<]
STU3: eh ma più o meno(.) no, non è scritto uguale
STU4: la esse, ci, acca va bene però

La capacità di individuare la somiglianza del nominale deverbale *macher* 'costruttore' (da *machen*, 'fare') con il verbo inglese *make* consente ad alcuni alunni, dietro la sollecitazione del conduttore, di fare ipotesi per giustificare la struttura della parola tedesca proposta, *Schuhmacher*, di cui è stata fornita la traduzione 'calzolaio':

- (25) CON: tra l'altro questo [ʃu:mæx] (.) è formato appunto da [ʃu:] che è scarpa e poi c'è questo [mæx], vi ricorda qualcosa in qualche altra lingua questo [mæx]? in inglese per esempio (.) c'è un verbo?
STU1: [me]k
STU2: cambiare, trasformare
STU1: appunto, trasformare le scarpe...

Le operazioni di confronto interlinguistico risultano sfruttate non solo per la ricostruzione del valore delle singole unità individuate nella lingua sconosciuta, ma anche per la comparazione di meccanismi grammaticali diversi fra le due lingue. Nel caso che segue, la comparazione fra le forme di plurale del tedesco *mäuse* 'topi' e dell'italiano *topi*, rispetto ai relativi singolari *Maus* e *topo* porta a scoprire la diversa modalità di costruzione della forma del plurale rispetto al singolare (il tedesco ha per il singolare un morfema zero, mentre l'italiano esprime con un morfema esplicito entrambi i valori di numero):

- (26) STU1: però ho fatto anche un'altra osservazione. tipo, qua (.) [mauzer] (.) è scritto con sei lettere, e qua 'topi' con quattro
CON: uhm
STU2: è vero!
INS: è giusto. perché secondo voi/ perché in italiano per fare il plurale cosa fai? aggiungi o cambi?
STU3: Cambio
STU4: mentre in tedesco si aggiunge

6.5. *Descrittore V – Trasferimento di conoscenze e categorie di analisi da lingue familiari*

Come si è visto, in numerose occasioni nel corso dei laboratori i bambini mostrano di servirsi delle competenze metalinguistiche acquisite nel corso del curriculum di educazione linguistica in italiano per fare ipotesi sulle forme oggetto di osservazione nel corso dei laboratori e si servono del relativo lessico tecnico per descrivere i fenomeni portati alla luce. Di questa capacità di trasferimento e riutilizzo di categorie di analisi desunte dalla lingua di scolarizzazione si trova traccia anche nelle attività svolte autonomamente nel test finale. Nell'esempio seguente, tratto dal lavoro sul turco, dopo aver individuato la radice lessicale *ev* comune a tutte le parole proposte, un alunno descrive i meccanismi di modificazione che intervengono usando appropriatamente la nozione di suffisso per identificare gli ulteriori segmenti che seguono la radice (la 'parola madre'):

- (27) STU: praticamente ho visto che (.) ogni parola madre ha un suffisso e quindi questa parola madre cambia con il suffisso (.) [xen]

Il trasferimento di conoscenze non si manifesta solo al livello delle singole forme, ma anche, a un livello di maggiore astrazione, a livello di descrizione di fenomeni grammaticali. Il lavoro sulle forme alterate svolto nel laboratorio di farsi, successivamente richiamato in gioco nel test di tedesco, porta molti alunni a descrivere il funzionamento dell'alterazione appreso per l'italiano anche nelle lingue del proprio repertorio:

- (28) STU: avevo scritto ehm nella mia lingua (.) il portoghese che noi (.) usiamo un suffisso in *-nha* quindi possiamo dire bottiglia ehm (.) noi diciamo *garrafinha* che significa piccola bottiglia (.) quel segno *nha* intende un diminutivo alla parola prima quindi noi mettiamo *garraf* cioè la parola (.) più il suffisso...

- (29) STU: è più o meno come l'italiano solo che anziché dire ad esempio bambino bambina in siciliano bambina si dice *carusa* e quindi diventa *carusetta* e aggiungi *etta*
- (30) STU: tipo ehm in spagnolo pane si dice *pan* e invece pane piccolo si dice *pancito...*

Il trasferimento di conoscenze avviene infine anche a partire da lingue incontrate nel laboratorio, che quindi mostrano di poter entrare a far parte del repertorio di conoscenze metalinguistiche condivise su cui appoggiare la propria riflessione. Nell'esempio seguente, nell'attività sul turco, la possibilità che *-ler* sia in turco una forma di articolo, nonostante la sua posizione posposta e legata alla radice nominale, viene presa in considerazione da un alunno a partire da quanto già osservato nel laboratorio di rumeno:

- (31) CON: però, è un po' strano [ler] articolo. perché (.) vedete che è in mezzo, poi. di solito noi abbiamo visto che gli articoli vanno:/ dove vanno? dove li abbiamo messi?
- STU1: ma potrebbero anche essere sparse
- STU2: perché anche in rumeno l'articolo viene: dopo

6.6. *Descrittore VII – Trasferimento di conoscenze pregresse sulla lingua in questione per sviluppare ulteriori ipotesi e competenze nella lingua stessa*

Le conoscenze acquisite nelle varie lingue presentate nei laboratori consentono infine ai bambini di fare ipotesi sulla possibile forma di parole in lingue sconosciute. Il test di tedesco richiede ripetutamente agli alunni di mettere alla prova le proprie capacità in questo ambito, invitando, sulla base delle forme tedesche proposte, a fare ipotesi sul possibile traduttore in tedesco di parole o sintagmi forniti in italiano. Al termine del lavoro di osservazione di forme nominali e della corrispondente forma al diminutivo, ad esempio gli alunni devono proporre una forma tedesca per 'cane piccolo'. La forma può essere desunta non da una conoscenza pregressa sulle regole di formazione dell'alterazione in tedesco, ma dalle conoscenze appena ricostruite induttivamente all'interno dell'attività stessa, secondo le modalità illustrate nei parr. 6.3 e 6.5. Nel frammento seguente, un alunno illustra il percorso che lo ha portato a ipotizzare (correttamente), a partire da *Hund*, 'cane' che la forma appropriata per 'cane piccolo' sia *Hündchen*:

- (32) STU: allora ehm l'indizio [ken] mi ha fatto capire che ehm che significava piccolo perchè allora (.) il pane è pane [bro:t], in [brotken] [brotken] significava pane, ho visto questa aggiunta che ehm che hanno aggiunto [ken] e ehm ehm (.) poi significava panino e quindi [ken] significava pan INO perchè l'hanno aggiunto e panino è un diminutivo

L'ipotesi di *Hündchen* è così giustificata da un altro alunno:

- (33) STU: perchè [hunt] significa (.) cane e poi ho visto che [ken] è vicino a ogni parola che è alterata al modo diminutivo e quindi [huntken]

Si può osservare in questi esempi come tutte le abilità di osservazione, confronto intra- e interlinguistico, trasferimento di conoscenze linguistiche e metalinguistiche dalle lingue

conosciute, sia acquisite naturalmente sia apprese nelle ore di educazione linguistica, concorrano alla definizione di un sapere autonomamente costruito.

7. CONSIDERAZIONI FINALI

Nell'esemplificazione proposta si è voluto mostrare come le lingue possano essere avvicinate in quanto oggetto di osservazione, di confronto, di analisi in un contesto di educazione linguistica plurale, allo scopo di stimolare, oltre a sensibilità e atteggiamenti positivi nei confronti della pluralità linguistica, attitudini cognitive alla riflessione metalinguistica. Questa possibilità si può realizzare felicemente in un laboratorio di educazione linguistica plurale quale quello qui mostrato dall'esperienza della sperimentazione di *Noi e le nostre lingue*, a partire da alcuni assunti che riassumiamo qui come riflessioni conclusive.

Il primo assunto è che è necessario travalicare l'implicito secondo cui "fare educazione linguistica" significa riflettere sulle singole lingue oggetto di scolarizzazione, aprendosi invece all'idea che questo tipo di riflessione possa diventare interessante e produttiva proprio nell'ambito del confronto interlinguistico, esteso anche a lingue la cui conoscenza non è acquisita né è prevista come obiettivo di insegnamento. Questo spostamento di fuoco, oltre a permettere una più vasta comprensione del funzionamento del linguaggio come facoltà cognitiva, consente di restituire ad ogni sistema linguistico lo stesso valore e la stessa dignità – sfruttando positivamente le potenzialità della classe plurilingue e consentendo di porre almeno in parte gli alunni in una condizione di parità di risorse – e infine potenzia le risorse di apprendimento disponibili per le singole lingue che potranno essere oggetto di insegnamento nel percorso educativo anche successivo.

Il secondo assunto che ci pare importante mettere in rilievo è che è possibile disgiungere, almeno parzialmente, l'attività di riflessione metalinguistica da quella di potenziamento delle competenze linguistiche. Da un lato, è possibile esercitare la riflessione metalinguistica degli alunni anche su lingue di cui essi non possiedono competenze linguistiche, al solo scopo di sollecitare la capacità esplicita di riflessione. D'altro lato, è possibile e anzi può risultare proficuo finalizzare la riflessione metalinguistica al preciso scopo di stimolare capacità cognitive di osservazione, analisi, comparazione e generalizzazione induttiva, in modo disgiunto da preoccupazioni di tipo normativo o di acquisizione della norma linguistica (cfr. per ulteriori riflessioni su questo punto, all'interno di un dibattito complessivo sulle modalità di lavoro nell'ambito dell'educazione linguistica nella scuola italiana, Andorno, in stampa a).

Il terzo assunto è che, perché ciò sia possibile, è necessario un approccio induttivo e non deduttivo alla riflessione metalinguistica, che consenta all'alunno di manipolare i dati e attraverso di essi giungere alla definizione di regole. Scopo del laboratorio di educazione linguistica, in questo senso, è prima di tutto l'acquisizione di un metodo osservativo, che in ultima analisi corrisponde alla sperimentazione del metodo scientifico, anche quando le singole conoscenze che da tale osservazione scaturiscono possono essere poco rilevanti. Questo tipo di risultato può essere ottenuto grazie a uno stile di conduzione dei laboratori che funga efficacemente da *scaffolding* di supporto alle naturali attitudini di osservazione epilinguistica degli alunni e ne faccia progressivamente sviluppare una più matura competenza metalinguistica.

Queste ultime riflessioni ci portano, naturalmente, al problema della formazione degli insegnanti, sia in merito alle specifiche competenze (meta)linguistiche, sia in merito alle modalità di conduzione dei laboratori. I conduttori e testimoni dei laboratori osservati sono esperti nell'ambito della descrizione linguistica e delle lingue oggetto del confronto, nonché appositamente formati alla conduzione dei laboratori, e, da questo punto di vista,

la sperimentazione osservata si è certamente avvalsa di competenze che non sono patrimonio condiviso dalla maggioranza degli insegnanti della nostra scuola. In questo senso, la proposta mira innanzitutto a mostrare in che modo questo tipo di attività metacognitiva e metalinguistica può essere praticata in aula e che può ottenere una risposta significativa nelle competenze degli alunni. Al di fuori di attività strutturate come quelle del progetto “Noi e le nostre lingue”, stimoli alla riflessione linguistica in prospettiva plurilingue potrebbero però essere guidati anche da insegnanti con una formazione linguistica non altrettanto specifica: le riflessioni dei bambini potrebbero certamente rimanere sul piano delle ipotesi – che l’insegnante può guidare secondo criteri di coerenza – ma rappresenterebbero comunque una valida modalità di impiego, su materiali linguistici variati, delle categorie grammaticali e delle modalità di analisi apprese nel percorso scolastico. Inoltre, l’esperienza di veder valorizzate anche in ambito scolastico lingue che normalmente non godono di un alto prestigio sociale potrebbe contribuire a creare una visione più equa del plurilinguismo, proprio e altrui.

Naturalmente, una formazione specifica degli insegnanti contribuirebbe a rendere più autonomo questo tipo di attività didattiche e a integrarle a tutti gli effetti nella quotidianità dell’educazione linguistica, trasversale a tutte le discipline scolastiche. Questa, d’altronde, è l’istanza principale posta dagli insegnanti al termine di una delle edizioni del progetto e rilevata mediante un *focus group* (Sordella, in stampa) e questa è la direzione che si intende seguire per il prosieguo dell’attività di ricerca e intervento sul campo finora condotta.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (in stampa a), “Divulgazione e dintorni: i manuali, gli insegnanti e gli alunni di fronte al ‘mestiere del linguista’”, in Grandi N., Pugliese R. (a cura di), *La linguistica della divulgazione, la divulgazione della linguistica*, AItLA, Milano.
- Andorno C. (in stampa b), “Quando i bambini fanno i linguisti. Osservare la competenza metalinguistica in un laboratorio di Éveil aux langues”, in Serena E. *et al.* (a cura di), *L’italiano in contesti plurilingui: contatto, acquisizione, insegnamento*, Atti del III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana, Ruhr-Universität Bochum, 11-13 ottobre 2018, in *Italiano Lingua Due*, 12, 2, 2020.
- Andorno C., Sordella S. (2018), “Usare le lingue seconde nell’educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell’Éveil aux langues”, in De Meo A., Fasulo M. (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, Collana Studi AItLA, Ed. Officinaventuno, Milano, pp. 211-233: <http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAItLA7/017Andorno-Sordella.pdf>.
- Andrade A. I. (2003), *Janua Linguarum-la porte des langues: l’introduction de l’éveil aux langues dans le curriculum*, Council of Europe, Strasbourg.
- Beacco J. C., Byram M. (2007), *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>.
- Bialystok E. (2009), “Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent”, in *Bilingualism: Language and cognition*, 12, 1, pp. 3-11.
- Bialystok E., Poarch G. (2014), “Language Experience changes Language and Cognitive Ability”, in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 3, pp. 433-446.

- Candelier M. (éd.), (2003), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, De Boeck -Duculot, Bruxelles.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lörincz I., Meißner F.-J., Schröder-Sura A., Noguerol A., Molinié M. (2007), *A travers les langues et les cultures : cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Centre européen pour les langues vivantes (CELV) Graz.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lörincz I., Meißner F.-J., Schröder-Sura A., Noguerol A., Molinié M. (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:
<https://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>.
- Carroll J. B. (1981), *Twenty-five years of research on foreign language aptitude*, in Diller K. C. (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*, Newbury House, Rowley MA, pp. 83-118.
- Cavazza N. (2005), *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, il Mulino, Bologna.
- Culioli A. (1968), "La formalisation en linguistique", in *Cahiers pour l'Analyse*, T. 9, Seuil, Parigi, pp. 108-117.
- Cook V. (2012), "Multicompetence", in *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing Ltd, Oxford.
- Cummins J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children. Language and Literacy Series*, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario.
- Cummins J. (2001), "Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?", in *Sprogforum*, 7, 19, pp. 15-20.
- Cummins J. (2005), "Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls", in *TESOL Symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting* TESOL, 2005, Istanbul:
<https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf?sfvrsn=0&sfvrsn=0>.
- Cummins J. (2008), "Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education", in *Encyclopedia of language and education*, 5, pp. 65-75.
- De Bartolomeis, F. (1978), *Sistema dei laboratori: per una scuola nuova necessaria e possibile*, Feltrinelli, Milano.
- Falcoff M. (2017), *A culture on its own*, cap. 2: *Beyond bilingualism*, Routledge, London-New York.
- Friesen D. C., Bialystok E. (2012), "Metalinguistic ability in bilingual children: The role of executive control", in *Rivista di psicolinguistica applicata*, 12, 3, pp. 47-56.
- Ferreri S. (2014), "Metalinguisticità riflessiva: statuto teorico e potenzialità d'uso", in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L'Italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 29-45.
- Hawkins E. W. (1984), *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hélot C., Frijns C., Van Gorp K., Sierens S. (2018), "Language awareness in multilingual classrooms in Europe", in *Contributions to the Sociology of Language [CSL]*, De Gruyter GmbH, Berlin.
- Grosjean F. (1989), "Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person", in *Brain and language*, 36, 1, pp. 3-15.
- Grosjean F. (2009), "What parents want to know about bilingualism", in *The Bilingual Family Newsletter*, 26, 4, pp. 1-6.

- Jarvis S., Pavlenko A. (2008), *Crosslinguistic influence in language and cognition*, Rutledge, New York-London.
- Jessner U. (2006), *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language: English as a third language*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Lo Duca M. G. (1997), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini*, Carocci, Roma.
- Mariani L. (2010), "Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico", in *Italiano LinguaDue*, 2, 1, pp. 253-253:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/641/855>.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per la costruzione del curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*:
http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- Russo R. (2018), *I bambini di fronte alla varietà linguistica. Un'analisi qualitativa del laboratorio "Noi e le nostre lingue" alla luce del concetto di atteggiamento*, Università di Torino, Tesi di laurea magistrale non pubblicata.
- Singleton D. (2017), "Language aptitude: Desirable trait or acquirable attribute?", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7, 1, pp. 89-103.
- Sordella S. (2015), "L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti", in *Italiano LinguaDue*, 7, 1, pp. 60-110:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5038/5098>.
- Sordella S. (in stampa), "Se il plurilinguismo entra in classe dalla porta principale. Una proposta metodologica", in *EL.LE*, 8, 3, pp. 1-26.
- 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*, 9, 2, pp. 162-228: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9875/9347>.