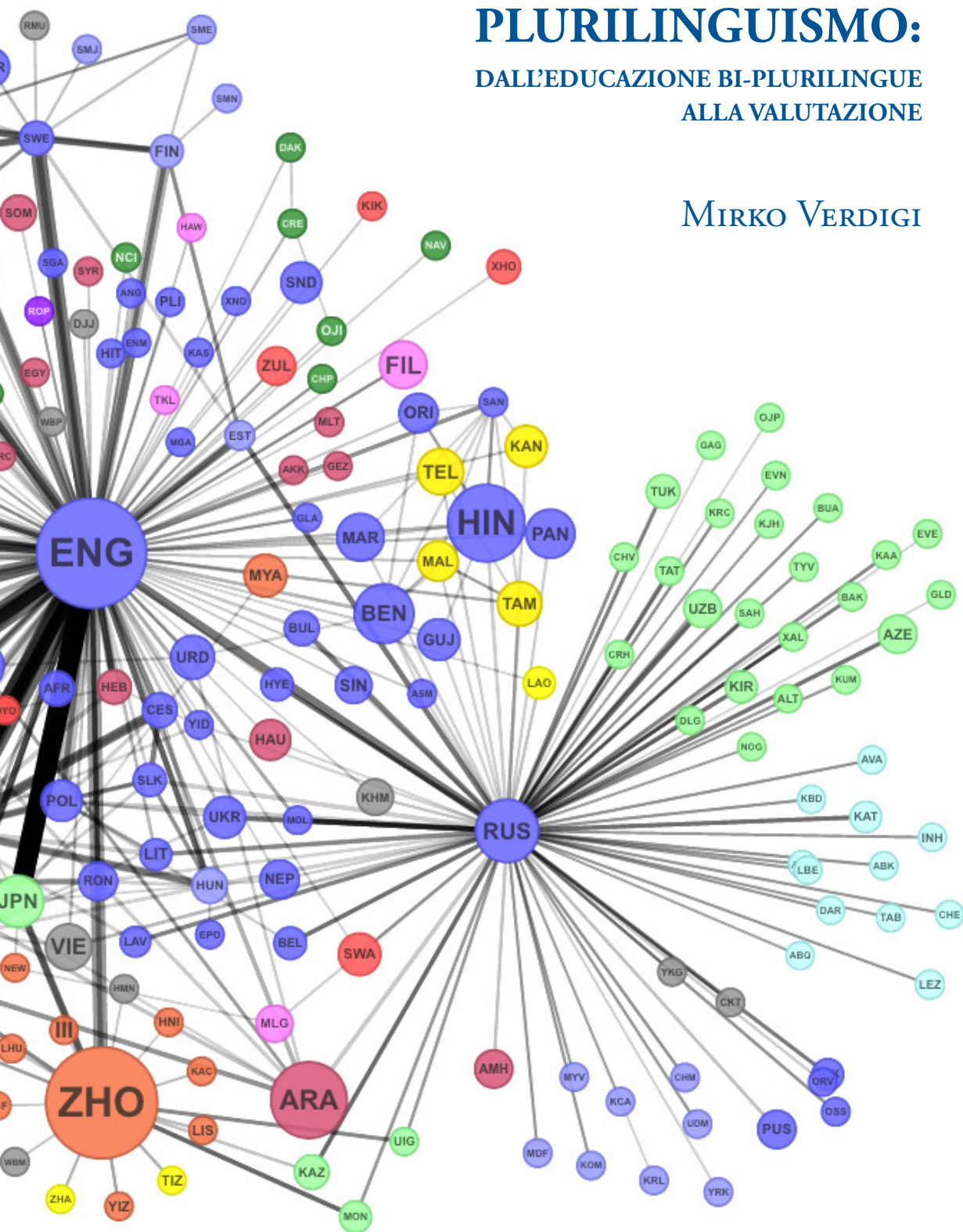


# PLURILINGUISMO:

DALL'EDUCAZIONE BI-PLURILINGUE  
ALLA VALUTAZIONE

MIRKO VERDIGI







UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

---

Corso di Dottorato di Ricerca in  
Scienze Letterarie, Librerie, Linguistiche e della Comunicazione Internazionale

Indirizzo Scienze Linguistiche e Filologiche  
Ciclo XXXIII

**PLURILINGUISMO:  
DALL'EDUCAZIONE BI-PLURILINGUE ALLA VALUTAZIONE  
UNO STUDIO SPERIMENTALE NELLA REGIONE AUTONOMA VALLE D'AOSTA**

DOTTORANDO: MIRKO VERDIGI

TUTOR: PROF.SSA DARIA COPPOLA

ANNO ACCADEMICO 2019/2020



Saper parlare significa non già obbedire allo spartito fisso di una lingua unica, ma sapersi muovere con strumenti variabili e plurimi entro lo spazio linguistico costruendo le vie di comunicazione con una massa parlante solcata intrinsecamente da differenziazioni. La pluralità linguistica non ci sopravviene dall'esterno, come la diversità degli abbigliamenti. Ma nasce nell'interno di ciascuno di noi esseri umani.

(De Mauro in MIUR, 2006)

Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue.

(Goethe cit. in Young & Hélot, 2016)

Il linguaggio si nutre della variazione. E così l'evoluzione.

(Corballis, 2017)



## Sommario

|  |     |
|--|-----|
| Indice delle figure.....   | iv  |
| Indice delle sigle e delle abbreviazioni.....  | i   |
| Ringraziamenti.....  | iii |
| Premessa.....  | i   |
| Alcune informazioni per facilitare la lettura.....   | ii  |
| Introduzione generale.....   | 1   |
| <b>I PARTE</b> .....   | 6   |
| <b>I. Il plurilinguismo: tra storia e teoria</b> .....   | 6   |
| I.1 Storia e teoria.....   | 7   |
| I.1.1 Tra traduzione e definizione.....  | 7   |
| I.1.2 Le basi teoriche.....  | 10  |
| I.1.3 Le ragioni storiche e sociolinguistiche.....   | 14  |
| I.2 Le politiche linguistiche europee: dalla diversità linguistica al plurilinguismo.....            | 17  |
| I.2.1 L'Unione europea.....  | 18  |
| I.2.2 Il Consiglio d'Europa.....   | 25  |
| I.2.3 Le politiche relative alle minoranze linguistiche.....   | 31  |
| I.3 Strumenti per il plurilinguismo.....   | 34  |
| I.3.1 Il plurilinguismo nel QCER.....  | 34  |
| I.3.2 Gli strumenti per la promozione e l'attuazione.....  | 37  |
| I.3.3 Il <i>Companion Volume/Volume complémentaire</i> : il plurilinguismo consolidato.....          | 40  |
| I.4 Plurilinguismo e inter/pluriculturalità: un binomio solubile.....                                | 42  |
| I. Riassumendo.....  | 44  |
| <b>II. Il plurilinguismo in pratica</b> .....  | 46  |
| II.1 Il plurilinguismo “alla luce dei fatti”.....  | 47  |
| II.1.1 La didattica delle lingue in Europa nell'ultima decade.....                                   | 47  |
| II.1.2 L'evoluzione della didattica delle lingue: <i>Eurydice Report</i> .....                       | 51  |
| II.1.3 I livelli di competenza.....  | 56  |
| II.2 Il plurilinguismo in Italia.....  | 57  |
| II.2.1 Lo spazio linguistico.....  | 57  |
| II.2.2 Dal plurilinguismo antelitteram dell' <i>Educazione linguistica</i> ai documenti attuali..... | 61  |
| II.2.3 Plurilinguismo e istituzionalità: <i>Le Indicazioni Nazionali</i> .....                       | 69  |
| II.2.4 I dati INVALSI.....   | 73  |
| II.3 La tutela delle lingue minoritarie e il loro insegnamento.....                                  | 76  |
| II. Riassumendo.....   | 79  |

|   |     |
|---|-----|
| <b>III. Verso una didattica del plurilinguismo</b> .....  | 81  |
| III.1. Le basi cognitive .....  | 83  |
| III.1.1 Oltre il “metro” monolingue.....  | 83  |
| III.1.2 Le teorie cognitive .....   | 85  |
| III.1.3 Gli effetti del bi-plurilinguismo .....   | 91  |
| III.2. Dall'educazione bilingue all'educazione plurilingue .....  | 92  |
| III.2.1 Forme di educazione bilingue.....   | 93  |
| III.2.2 CLIL ed EMILE .....   | 99  |
| III.3 L'educazione plurilingue.....   | 102 |
| III.3.1 Verso una didattica al plurilinguismo?.....   | 102 |
| III.3.2 L'educazione plurilingue per il CdE.....  | 105 |
| III.3.3 Gli approcci plurali .....  | 108 |
| <i>Éveil aux langues/ Awakening to languages</i> .....  | 108 |
| L'Intercomprensione .....   | 110 |
| La didattica integrata.....   | 112 |
| III.4 Oltre il plurilinguismo.....  | 114 |
| III.4.1 Translanguaging e Functional Multilingual Learning .....  | 114 |
| III.4.2 Focus on Multilingualism e Multilingual Turn .....  | 116 |
| III. Riassumendo.....   | 118 |
| <b>IV. Il plurilinguismo e la valutazione</b> .....   | 120 |
| IV.1 Verso una valutazione plurilingue .....  | 122 |
| IV.1.1 Il paradigma monolingue nel <i>testing</i> .....   | 122 |
| IV.1.2 Una possibile via alla valutazione plurilingue?.....   | 125 |
| IV.2 Consiglio d'Europa e valutazione plurilingue.....  | 127 |
| IV.2.1 Una valutazione a margine.....   | 127 |
| IV.2.2 I descrittori del CARAP/FREPA .....  | 131 |
| IV.3 L'oggetto della valutazione: la competenza plurilingue .....   | 137 |
| IV.3.1 Dal repertorio linguistico alla competenza plurilingue .....                                       | 137 |
| IV.3.2 La competenza plurilingue.....   | 139 |
| IV.3.3 <i>Companion Volume/Volume complémentaire</i> : i descrittori per una competenza plurilingue ..... | 140 |
| IV.4 Esempi di valutazione plurilingue .....  | 146 |
| IV.4.1 Esami di bilinguismo .....   | 146 |
| IV.4.2 Produzione scritta I .....   | 150 |
| IV.4.3 Produzione scritta II.....   | 151 |
| IV.4.4 Task di ricezione (scritta) e produzione (scritta) .....   | 152 |
| IV.4.5 <i>Évaluation de compétences en intercompréhension (EVAL-IC)</i> .....                             | 153 |
| IV. Riassumendo.....  | 154 |



|  |     |
|--|-----|
| <b>II PARTE</b> .....  | 156 |
| <b>V. Valle d'Aosta: educazione plurilingue in contesto multilingue</b> .....                              | 156 |
| V.1 Plurilinguismo storico, sociale e politico .....   | 158 |
| V.1.1 Storia e politica.....   | 158 |
| V.1.2 Lo spazio sociolinguistico valdostano .....  | 160 |
| V.1.3 Il francese in Valle d'Aosta: <i>une questione relativement "craude"</i> .....                       | 164 |
| V.1.4 Il patois/francoprovenzale.....  | 166 |
| V.2 L'educazione plurilingue in Valle d'Aosta .....  | 168 |
| V.2.1 Dall'educazione bilingue all'educazione plurilingue.....   | 168 |
| V.2.2 Gli Adattamenti delle Indicazioni Nazionali.....   | 171 |
| Scuola d'infanzia.....   | 174 |
| Scuola Primaria.....   | 174 |
| Scuola Secondaria di I grado .....   | 175 |
| V.2.3 Monitoraggio della sperimentazione.....  | 176 |
| V.2.4 I dati INVALSI.....  | 178 |
| V. Riassumendo .....   | 180 |
| <b>VI. L'educazione plurilingue: tra repertorio e contesto didattico</b> .....                             | 181 |
| VI.1 Il repertorio plurilingue: strumenti di ricerca .....   | 182 |
| VI.1.1 Il <i>Language Passport</i> .....   | 186 |
| VI.2. Analisi dei repertori linguistici .....  | 189 |
| VI.2.1 Le lingue dei repertori .....   | 190 |
| VI.2.2 La frequenza d'uso.....   | 196 |
| VI.2.3 Il patois/francoprovenzale .....  | 201 |
| VI.2.4 Le funzioni delle lingue.....   | 203 |
| VI.2.5 La commutazione di codici .....   | 210 |
| VI.2.6 La padronanza autopercipita .....   | 213 |
| VI.2.7 Le rappresentazioni delle lingue .....  | 216 |
| VI.3 Il polo del docente in contesto didattico plurilingue: la classe di DNL in francese e in inglese..... | 224 |
| VI.3.1 L'uso delle lingue.....   | 224 |
| VI.3.2 Le componenti linguistiche dell'insegnamento .....  | 232 |
| VI.4 La percezione dell'insegnamento .....   | 234 |
| VI. Riassumendo.....   | 236 |
| <b>VII. La comprensione plurilingue: verso una valutazione plurilingue</b> .....                           | 238 |
| VII.1 I docenti e la valutazione plurilingue .....   | 239 |
| VII.2 L'oggetto della valutazione: la competenza plurilingue.....  | 244 |
| VII.3 La prova multilingue.....  | 249 |
| VII.3.1 Le specifiche del test.....  | 249 |

|  |     |
|--|-----|
| VII.3.2 La stesura degli items .....               | 251 |
| VII.4 Analisi e discussione .....                  | 259 |
| VII.4.1 Analisi degli items.....                   | 261 |
| VII.4.2 Quesito di comprensione globale .....      | 264 |
| VII.5 Questionario d'impatto e di gradimento ..... | 270 |
| VII. Riassumendo.....                              | 274 |
| Conclusioni.....                                   | 275 |
| Bibliografia.....                                  | 280 |
| Sitografia .....                                   | 305 |
| Appendice.....                                     | 306 |
| Allegato 1 .....                                   | 306 |
| Allegato 2 .....                                   | 311 |
| Allegato 3 .....                                   | 315 |
| Allegato 4 .....                                   | 319 |
| Allegato 5 .....                                   | 325 |
| Allegato 6 .....                                   | 327 |

## Indice delle figure

|  |     |
|--|-----|
| FIGURA 1 Modello della Balance theory .....  | 83  |
| FIGURA 2 Thresholds Theory (Baker, 2001:168).....  | 86  |
| FIGURA 3 Iceberg Analogy- Adattato da Cummins (1981).....  | 87  |
| FIGURA 4 Livelli superficiali e più profondi di competenza linguistica -Adattato da Rosenthal (1996) cit in Ybañez et al. (2016).....  | 88  |
| FIGURA 5 Modello del bilinguismo dinamico (Garcia, 2009) .....   | 88  |
| FIGURA 6 Caratteristiche educazione bilingue. Tradotto e adattato da Riagáin & Lüdi (2003:29).....                                     | 94  |
| FIGURA 7 Economia curricolare e cognitiva -Tratta e adattata da Coste et al. (2009: 108).....  | 105 |
| FIGURA 8 Sviluppo della competenza plurilingue e interculturale nel I ciclo della scuola ticinese .....                                | 111 |
| FIGURA 9 Approccio tradizionale (Cenoz & Gorter, 2011: 6) .....  | 115 |
| FIGURA 10 Approccio "Focus on multilingualism" (Cenoz & Gorter, 2011: 6).....  | 115 |
| FIGURA 11 Il rapporto tra ricezione, produzione, interazione e mediazione (Consiglio d'Europa, 2020:34) .                              | 127 |
| FIGURA 12 Cartina RAVA in prospettiva europea (Profil de la politique linguistique éducative, Vallée d'Aoste, Rapport régional:7)..... | 154 |
| FIGURA 13 Comunità di minoranza in Piemonte, Liguria e Valle d'Aosta (MIUR) .....  | 161 |
| FIGURA 14 Diffusione del francoprovenzale (Centre d'Etudes Francoprovençales) .....  | 162 |
| FIGURA 15 Template di una silhouette del Language portrait (Busch 2018:9) .....  | 178 |
| FIGURA 16 Fac-simile (fittizio) di un Language Passport.....   | 180 |
| FIGURA 17 Struttura prova di comprensione plurilingue .....  | 243 |

|  |     |
|--|-----|
| TABELLA 1 Le variabili nelle tipologie di plurilinguismo (Coste, 2010).....  | 14  |
| TABELLA 2 Timeline documenti, progetti e interventi in campo linguistico (Consiglio d' Europa, 2014: 9)...   | 29  |
| TABELLA 3 Convenzioni, risoluzioni e raccomandazioni del Consiglio d'Europa in materia di politiche linguistiche.....  | 29  |
| TABELLA 4 Le lingue nell'istruzione pre-scolare in Europa (LRE, 2012:7).....   | 47  |
| TABELLA 5 Le lingue nell'istruzione Primaria in Europa (LRE, 2012: 7-8).....   | 48  |
| TABELLA 6 Le lingue nell'istruzione Secondaria in Europa (LRE, 2012: 8-9).....   | 49  |
| TABELLA 7 Percentuale di alunni che raggiungono ciascun livello QCER nella prima e nella seconda LS (media globale tra i sistemi educativi) (ESLC, 2012: 5)..... | 55  |
| TABELLA 8 Percentuale di alunni che raggiungono ciascun livello QCER in prima e seconda LS, per competenza (media tr3 i sistemi educativi) (ESLC, 2012: 6).....  | 55  |
| TABELLA 9 L'uso dell'italiano, del dialetto e di altre lingue in base al contesto sociale (ISTAT, 2017).....   | 58  |
| TABELLA 10 Indicazioni nazionali post 2001.....  | 67  |
| TABELLA 11 Percentuale di studenti di quinta primaria che raggiunge il livello prescritto (INVALSI, 2019) .  | 71  |
| TABELLA 12 Percentuale di studenti di terza secondaria I grado che raggiunge il livello prescritto (INVALSI, 2019).....  | 72  |
| TABELLA 13 Percentuale di studenti di quinta secondaria II grado che raggiunge il livello prescritto (INVALSI, 2019).....  | 72  |
| TABELLA 14 Confronto risultati prove Inglese tra studenti stranieri (I e II generazione) e studenti italiani (INVALSI, 2019).....                                | 74  |
| TABELLA 15 Forme deboli per un'educazione al bilinguismo-Tradotta e adattata da Baker (2001:192).....  | 92  |
| TABELLA 16 Forme forti per un'educazione al bilinguismo-Tradotta e adattata da Baker (2001:192).....   | 93  |
| TABELLA 17 Esempi di dispositivi inerenti all'Intercomprensione (Ministère de la Culture de France).....   | 109 |
| TABELLA 18 Le competenze nel curriculum plurilingue (Beacco et al., 2016a).....  | 125 |
| TABELLA 19 La valutazione nel dialogo poliglotta (Lenz & Berthele, 2012).....  | 127 |
| TABELLA 20 La valutazione nell'IC nella lettura (Lenz & Berthele, 2012).....   | 128 |
| TABELLA 21 Competenze globali- CARAP/FREPA.....  | 129 |
| TABELLA 22 Descrittori Sezione I. La lingua come sistema semiologico- CARAP/FREPA.....   | 129 |
| TABELLA 23 Descrittori Sezione II. Lingua e società - CARAP/FREPA.....   | 130 |
| TABELLA 24 Descrittori Sezione III. Comunicazione verbale e non verbale - CARAP/FREPA.....   | 131 |
| TABELLA 25 Descrittori Sezione VII. Lingua e °acquisizione / apprendimento - CARAP/FREPA.....  | 131 |
| TABELLA 26 Descrittori Sezione IV. Evoluzione delle lingue - CARAP/FREPA.....  | 131 |
| TABELLA 27 Descrittori Sezione V. Pluralità, diversità, multilinguismo e plurilinguismo – CARAP/FREPA.....   | 132 |
| TABELLA 28 Descrittori Sezione VI. Somiglianze e differenze tra lingue - CARAP/FREPA.....  | 133 |
| TABELLA 29 Descrittori della Comprensione plurilingue (Consiglio d'Europa, 2020:126).....  | 139 |
| TABELLA 30 Descrittori scale del repertorio plurilingue (Consiglio d'Europa, 2020:128).....  | 142 |
| TABELLA 31 Tipologie delle pratiche di translanguaging- Tradotto e adattato da Mazak et al. (2016: 223-227).....   | 148 |
| TABELLA 32 Composizione del multilinguismo della Valle d'Aosta.....  | 155 |
| TABELLA 33 Lingua materna - Qual è la sua lingua materna? (Q 0301 Fondation Chanoux, 2003).....  | 157 |
| TABELLA 34 Lingue conosciute - Quali conosce tra le seguenti lingue e dialetti? (Q 0401 Fondation Chanoux, 2003).....  | 157 |
| TABELLA 35 Diglossia/dilalia valdostana -Adattato da Berruto in Fondation Chanoux (2003).....  | 158 |
| TABELLA 36 Caratterizzazione dei repertori individuali (Decime & Vernetto, 2007: 39).....  | 159 |
| TABELLA 37 Modello atteso di educazione bi-plurilingue-Adattamenti (Regione autonoma Valle d'Aosta-Assessorato Istruzione, 2016:30).....                         | 169 |
| TABELLA 38 Lingue coinvolte nell'educazione plurilingue nella scuola d' Infanzia.....  | 170 |
| TABELLA 39 Lingue coinvolte nell'educazione plurilingue nella scuola Primaria.....   | 171 |
| TABELLA 40 Lingue coinvolte nell'educazione plurilingue nella scuola Secondaria di I grado.....  | 171 |
| TABELLA 41 DNL insegnate in francese nella scuola Secondaria di I grado.....   | 171 |

|   |     |
|---|-----|
| TABELLA 42 DNL insegnate in inglese nella scuola Secondaria di I grado.....   | 172 |
| TABELLA 43 Dati sull'italiano-Confronto media regionale-media nazionale (INVALSI, 2019) .....                           | 172 |
| TABELLA 44 Dati sull'italiano-Media regionale Valle d'Aosta in rapporto alla media nazionale (INVALSI, 2016-2019) ..... | 173 |
| TABELLA 45 Dati sull'inglese. Media regionale Valle d'Aosta in rapporto alla media nazionale (INVALSI 2018-2019).....   | 173 |
| TABELLA 46 Risposte ricevute (LP) per singola scuola .....  | 184 |
| TABELLA 47 Combinazioni linguistiche nei LP (sopra l'1%) .....  | 185 |
| TABELLA 48 Combinazioni linguistiche nei LP (sotto l'1%) .....  | 186 |
| TABELLA 49 Presenza studenti stranieri Regione autonoma Valle d'Aosta (MIUR, 2020).....                                 | 188 |
| TABELLA 50 Luoghi in cui sono parlate le lingue alloctone e i dialetti .....  | 194 |
| TABELLA 51 Lingue utilizzate per la lettura.....  | 198 |
| TABELLA 52 Lingue utilizzate per la scrittura .....   | 198 |
| TABELLA 53 Lingue utilizzate per il calcolo .....   | 199 |
| TABELLA 54 Lingue utilizzate per il gioco .....   | 199 |
| TABELLA 55 Lingue utilizzate per l'uso delle reti sociali .....   | 200 |
| TABELLA 56 Lingue utilizzate per la visione di tv, film, serie TV.....  | 200 |
| TABELLA 57 Lingue utilizzate per esprimere ira.....   | 201 |
| TABELLA 58 Lingue utilizzate per dire un segreto.....   | 201 |
| TABELLA 59Lingue che compaiono nei sogni.....   | 201 |
| TABELLA 60 Lingue utilizzate per pensare .....  | 202 |
| TABELLA 61Lingue utilizzate per rivolgersi agli animali.....  | 202 |
| TABELLA 62 Referenti e riferimenti collegati all'italiano .....   | 210 |
| TABELLA 63 Referenti e riferimenti collegati al francese .....  | 212 |
| TABELLA 64 Referenti e riferimenti collegati all'inglese .....  | 214 |
| TABELLA 65 Referenti e riferimenti collegati al patois/francoprovenzale .....   | 214 |
| TABELLA 66 Referenti e riferimenti collegati alle lingue alloctone e ai dialetti italiani .....                         | 215 |
| TABELLA 67 Risposte valide pervenute dai questionari docenti .....  | 217 |
| TABELLA 68 DNL insegnate in francese.....   | 218 |
| TABELLA 69 DNL insegnate in inglese .....   | 218 |
| TABELLA 70 Modalità insegnamento DNL in francese e in inglese.....  | 219 |
| TABELLA 71 Competenze DL - Certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione ....                | 235 |
| TABELLA 72 Competenza plurilingue- Certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione .....       | 236 |
| TABELLA 73 Livelli assegnati nella Certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione             | 237 |
| TABELLA 74 Descrittori Comprensione plurilingue (Consiglio d'Europa, 2020: 122-126) .....                               | 242 |
| TABELLA 75 Risposte valide – Prova multilingue.....   | 250 |
| TABELLA 76 Media, Mediana, Moda e Deviazione standard dei risultati per campione.....                                   | 251 |
| TABELLA 77 Indice di facilità/difficoltà degli item .....   | 252 |
| TABELLA 78 Indice di distrattività per quesito (Q1-Q6).....   | 253 |
| TABELLA 79 Indice di discriminatività/selettività dei quesiti (Q1-Q6).....  | 253 |
| TABELLA 80 Correlazione lingua testo/lingua quesito in base al risultato .....  | 254 |
| TABELLA 81 Esempi di risposta monolingue al Q7 .....  | 256 |
| TABELLA 82 Esempio di risposta multilingue al Q7 .....  | 257 |
| TABELLA 83 Esempi di risposta multilingue al Q7 .....   | 258 |
| TABELLA 84 Esempi di risposta bilingue al Q7 .....  | 259 |
| TABELLA 85 Analisi delle tipologie di switching/mixing.....   | 260 |
| TABELLA 86 Risposte valide questionario gradimento e impatto .....  | 262 |

|  |     |
|--|-----|
| GRAFICO 1 LS apprese dalla maggior parte degli studenti nei diversi Stati, istruzione primaria e secondaria (ISCED 1-3)..... | 53  |
| GRAFICO 2 Tipologia tridimensionale delle varietà dell'italiano (Berruto, 2011).....   | 57  |
| GRAFICO 3 Continuum tipologie di educazione bi/plurilingue.....  | 90  |
| GRAFICO 4 Modello linguistico per l'educazione plurilingue (Consiglio d'Europa).....   | 104 |
| GRAFICO 5 Gli assi della valutazione (De Baker et al., 2017).....  | 124 |
| GRAFICO 6 Plurilingual and pluricultural competence (Consiglio d'Europa, 2020:123).....                                      | 138 |
| GRAFICO 7 Lingue indicate maggiormente nel LP.....   | 187 |
| GRAFICO 8 Lingue alloctone indicate nel LP.....  | 188 |
| GRAFICO 9 Dialetti dell'italiano riportati nei LP.....   | 189 |
| GRAFICO 10 Lingue inventate riportate nei LP.....  | 189 |
| GRAFICO 11 Frequenza di utilizzo delle lingue di scolarizzazione e della LS.....   | 190 |
| GRAFICO 12 Luoghi in cui si parla il francese e l'inglese.....   | 191 |
| GRAFICO 13 Persone con cui viene parlato il francese.....  | 191 |
| GRAFICO 14 Persone con cui viene parlato l'inglese.....  | 192 |
| GRAFICO 15 Frequenza in base alle persone con cui viene parlato il francese.....   | 192 |
| GRAFICO 16 Frequenza in base alle persone con cui viene parlato l'inglese.....   | 193 |
| GRAFICO 17 Persone con cui viene parlato il patois/francoprovenzale.....   | 195 |
| GRAFICO 18 Frequenza in base alle persone con cui viene parlato il patois/francoprovenzale.....                              | 195 |
| GRAFICO 19 Luoghi in cui viene parlato il patois/francoprovenzale.....   | 196 |
| GRAFICO 20 Posizioni in cui viene collocato il patois/francoprovenzale in base alla competenza percepita per abilità.....    | 196 |
| GRAFICO 21 Suddivisione per funzione delle lingue del curriculum.....  | 197 |
| GRAFICO 22 Confronto lingue del curriculum in base alle funzioni.....  | 198 |
| GRAFICO 23 Lingue con cui viene alternato l'italiano.....  | 203 |
| GRAFICO 24 Lingue con cui viene alternato il francese.....   | 204 |
| GRAFICO 25 Lingue con cui viene alternato l'inglese.....   | 204 |
| GRAFICO 26 Livello a cui avviene la commutazione di codici.....  | 205 |
| GRAFICO 27 Posizioni in cui viene collocato l'italiano in base alla competenza percepita per abilità.....                    | 206 |
| GRAFICO 28 Posizioni in cui viene collocato il francese in base alla competenza percepita per abilità.....                   | 206 |
| GRAFICO 29 Distribuzione competenza percepita per abilità (francese).....  | 207 |
| GRAFICO 30 Posizioni in cui viene collocato l'inglese in base alla competenza percepita per abilità.....                     | 208 |
| GRAFICO 31 Distribuzione competenza percepita per abilità (inglese).....   | 208 |
| GRAFICO 32 Ricorso all'italiano nella classe DNLFr (QDF6).....   | 219 |
| GRAFICO 33 Ricorso all'italiano nella classe DNLEn (QDE6).....   | 219 |
| GRAFICO 34 Ricorso all'inglese nella classe DNLFr (QDF7).....  | 220 |
| GRAFICO 35 Ricorso al francese nella classe DNLEn (QDE7).....  | 220 |
| GRAFICO 36 Ricorso alle lingue del repertorio nella classe DNLFr (QDF15).....  | 221 |
| GRAFICO 37 Ricorso lingue del repertorio nella classe DNLEn (QDE15).....   | 221 |
| GRAFICO 38 Modalità ricorso a una lingua del repertorio degli studenti non presente nel curriculum DNLFr (QDF13).....        | 221 |
| GRAFICO 39 Modalità ricorso a una lingua del repertorio degli studenti non presente nel curriculum DNLEn (QDE13).....        | 222 |
| GRAFICO 40 Uso parole di lingue diverse nella stessa frase da parte del docente (QDF11; QDE9).....                           | 222 |
| GRAFICO 41 Lingue coinvolte nel mix/commutazione DNLFr (QDF10).....  | 222 |
| GRAFICO 42 Lingue coinvolte nel mix/commutazione DNLEn (QDE10).....  | 223 |
| GRAFICO 43 Uso parole di lingue diverse nella stessa frase da parte degli studenti DNLFr, DNLEn (QDE11; QDF11).....          | 223 |
| GRAFICO 44 Lingue coinvolte nel mix/commutazione da parte degli studenti DNLFr (QDF12).....                                  | 223 |
| GRAFICO 45 Lingue coinvolte nel mix/commutazione da parte degli studenti DNLEn (QDE12).....                                  | 224 |
| GRAFICO 46 Componenti linguistiche indicate nel confronto tra lingue diverse (QDF8; QDE8).....                               | 225 |

|  |     |
|--|-----|
| GRAFICO 47 Valore assegnato alle linguistico/comunicative da parte dei docenti DNLFr (QDF16).....                                    | 226 |
| GRAFICO 48 Valore assegnato alle linguistico/comunicative da parte dei docenti DNLe (QDE16).....                                     | 226 |
| GRAFICO 49 Importanza attribuita dagli studenti alle DNLFr e DNLe (QGI 8; QGI 9).....  | 227 |
| GRAFICO 50 Interesse attribuito dagli studenti alle DNLFr e DNLe (QGI 9; QGI 10).....  | 227 |
| GRAFICO 51 Percezione da parte degli studenti dell'impatto delle DNLFr e DNLe sulla capacità di espressione (QGI10; QGI11) .....     | 228 |
| GRAFICO 52 Lingue utilizzate per la valutazione della DNLFr (QDF17).....   | 231 |
| GRAFICO 53 Lingue utilizzate per la valutazione DNLe (QDE17).....  | 231 |
| GRAFICO 54 Modalità valutazione DNLFr (QDF18).....   | 232 |
| GRAFICO 55 Modalità valutazione DNLe (QDE18).....  | 232 |
| GRAFICO 56 Possibilità ricorso altra lingua del curriculum durante la valutazione (QDF19; QDE19).....                                | 233 |
| GRAFICO 57 Atteggiamento dei docenti verso l'uso di parole di altre lingue durante la valutazione DNLFr (QDF20).....                 | 233 |
| GRAFICO 58 Atteggiamento dei docenti verso l'uso di parole di altre lingue durante la valutazione DNLe (QDE20).....                  | 234 |
| GRAFICO 59 Abilità ritenuta dai docenti più adatta ad essere valutata attraverso una prova multilingue DNLFr (QDF23).....            | 234 |
| GRAFICO 60 Abilità ritenuta dai docenti più adatta ad essere valutata attraverso una prova plurilingue DNLe (QDE23).....             | 235 |
| GRAFICO 61 Monitoraggio competenze DL e competenza plurilingue confronto a.s 2018/2019 vs a.s 2019/2020- Secondaria di I grado ..... | 237 |
| GRAFICO 62 Soggetti coinvolti nella valutazione della competenza plurilingue (QDF21).....  | 238 |
| GRAFICO 63 Soggetti coinvolti nella valutazione della competenza plurilingue (QDE21).....  | 238 |
| GRAFICO 64 Modalità di assegnazione del livello di competenza plurilingue (QDF22).....   | 238 |
| GRAFICO 65 Modalità di assegnazione del livello di competenza plurilingue (QDE22).....   | 239 |
| GRAFICO 66 Distribuzione frequenze risultati in base alla media e alla mediana.....  | 251 |
| GRAFICO 67 Lingue utilizzate risposte al Q7 .....  | 255 |
| GRAFICO 68 Utilità della prova da parte degli studenti (QGI1).....   | 263 |
| GRAFICO 69 Interesse per la prova da parte degli studenti (QGI2).....  | 263 |
| GRAFICO 70 Atteggiamento da parte degli studenti di fronte alla PP(QGI3).....  | 263 |
| GRAFICO 71 Facilità percepita nell'uso di più lingue nella pp (QGI4) .....   | 264 |
| GRAFICO 72 Utilità percepita da parte degli studenti di mescolare le lingue (QGI5).....  | 264 |
| GRAFICO 73 Posizioni in cui vengono collocate le lingue alloctone in base alla competenza percepita: produzione orale.....           | 319 |
| GRAFICO 74 Posizioni in cui vengono collocate le lingue alloctone in base alla competenza percepita: ricezione orale.....            | 319 |
| GRAFICO 75 Posizioni in cui vengono collocate le lingue alloctone in base alla competenza percepita: ricezione scritta .....         | 320 |
| GRAFICO 76 Posizioni in cui vengono collocate le lingue alloctone in base alla competenza percepita: produzione scritta.....         | 320 |
| GRAFICO 77 Posizioni in cui vengono collocati i dialetti in base alla competenza percepita: produzione orale .....                   | 321 |
| GRAFICO 78 Posizioni in cui vengono collocati i dialetti in base alla competenza percepita: produzione scritta .....                 | 321 |
| GRAFICO 79 Posizioni in cui vengono collocati i dialetti in base alla competenza percepita: ricezione scritta .....                  | 322 |
| GRAFICO 80 Posizioni in cui vengono collocati i dialetti in base alla competenza percepita: ricezione orale .....                    | 322 |
| GRAFICO 81 Confronto lingue del curriculum per abilità percepita: ricezione scritta .....  | 323 |
| GRAFICO 82 Confronto lingue del curriculum per abilità percepita: ricezione orale .....  | 323 |
| GRAFICO 83 Confronto lingue del curriculum per abilità percepita: produzione orale.....  | 323 |
| GRAFICO 84 Confronto lingue del curriculum per abilità percepita: produzione scritta.....  | 324 |

|  |     |
|--|-----|
| RIQUADRO 1 VII Tesi (A e E) e VIII Tesi (GISCEL, 1975) .....   | 61  |
| RIQUADRO 2 Conoscere e usare più lingue è fattore di ricchezza .....   | 64  |
| RIQUADRO 3 Sette tesi per la promozione di politiche linguistiche democratiche (GSPL 2013) .....                             | 66  |
| RIQUADRO 4 Le lingue per la comunicazione e per la costruzione delle conoscenze (MIUR,2018) .....                            | 70  |
| RIQUADRO 5 Esempio comprensione di un testo (B1)-Esame esami di bilinguismo provincia Autonoma di Bolzano .....              | 143 |
| RIQUADRO 6 Esempio comprensione di un testo (B1) -Esame di bilinguismo provincia Autonoma di Bolzano .....                   | 144 |
| RIQUADRO 7 Esempio prova orale (B1) versione tedesca -Esame di bilinguismo provincia Autonoma di Bolzano .....               | 145 |
| RIQUADRO 8 Esempio prova orale (B1) versione italiana-Esame di bilinguismo provincia Autonoma di Bolzano .....               | 146 |
| RIQUADRO 9 Task bilingue inglese/spagnolo (Schissel et al., 2018) (tradotto e adattato).....                                 | 149 |
| RIQUADRO 10 Principi del plurilinguismo negli Adattamenti (Regione autonoma Valle d'Aosta-Assessorato Istruzione, 2016)..... | 168 |
| RIQUADRO 11 Testo n.1 in italiano- Prova multilingue.....  | 244 |
| RIQUADRO 12 Testo n.2 in francese- Prova multilingue .....   | 245 |
| RIQUADRO 13 Testo n.3 in inglese- Prova multilingue.....   | 246 |
| RIQUADRO 14 Quesiti di comprensione (Q1-Q6) - Prova multilingue.....   | 247 |
| RIQUADRO 15 Quesito di comprensione generale (Q7)- Prova multilingue.....  | 248 |





## Indice delle sigle e delle abbreviazioni

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>ALTE</b>        | <i>Association of Language Testers in Europe</i>   |
| <b>BICS</b>        | <i>Basic Interpersonal Communication Skills</i>  |
| <b>CALP</b>        | <i>Cognitive Academic Language Proficiency</i>   |
| <b>CdE</b>         | Consiglio d'Europa   |
| <b>CEE</b>         | Comunità economica europea   |
| <b>CLIL</b>        | <i>Content and Language Integrated Learning</i>  |
| <b>CV/VC</b>       | <i>Companion Volume / Volume complémentaire</i>  |
| <b>DL</b>          | Disciplina/e linguistica/e   |
| <b>DNL</b>         | Disciplina/e non linguistica/he  |
| <b>DNLen</b>       | Disciplina non linguistica in inglese (riferito al sistema scolastico in Valle d'Aosta)  |
| <b>DNLfr</b>       | Disciplina non linguistica in francese (riferito al sistema scolastico in Valle d'Aosta)   |
| <b>ECML/CELV</b>   | <i>European Centre for Modern Languages of the Council of Europe / Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe</i>                                |
| <b>EL</b>          | Educazione linguistica   |
| <b>ELP/PEL</b>     | <i>European Language Portfolio / Portfolio européen des langues / Portfolio europeo delle lingue</i>   |
| <b>EMILE</b>       | <i>Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère</i>   |
| <b>EN</b>          | <i>English</i> /lingua inglese   |
| <b>ESLC</b>        | <i>European Survey on Language Competences</i>   |
| <b>EVAL-IC</b>     | <i>Évaluation de compétences en intercompréhension</i>   |
| <b>FMA4L</b>       | <i>Functional Multilingual Assessment For Learning</i>   |
| <b>FR</b>          | <i>Français</i> / lingua francese  |
| <b>FREPA/CARAP</b> | <i>A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures / Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures</i> |
| <b>GDLI</b>        | Grande dizionario della lingua italiana  |
| <b>GISCEL</b>      | Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica  |
| <b>GRADIT</b>      | Grande dizionario italiano dell'uso  |
| <b>GSPL</b>        | Gruppo di studio sulle politiche linguistiche  |
| <b>HL</b>          | <i>Heritage Language</i>   |
| <b>IC</b>          | Intercomprensione  |

|                |   |
|----------------|---|
| <b>INVALSI</b> | Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione   |
| <b>ISCED</b>   | <i>International Standard Classification of Education</i>                                   |
| <b>ISTAT</b>   | Istituto nazionale di statistica  |
| <b>IT</b>      | Italiano/lingua italiana  |
| <b>L1</b>      | Prima/e lingua/e (lingua nativa o lingua materna)   |
| <b>L2</b>      | Seconda/e lingua/e  |
| <b>LM/R</b>    | Lingue minoritarie o di minoranza e/o regionali   |
| <b>LP</b>      | <i>Language Passport/s</i>  |
| <b>LRE</b>     | <i>Language Rich Europe</i>   |
| <b>LS</b>      | Lingua/e straniera/e  |
| <b>MIUR</b>    | Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca                                  |
| <b>OCSE</b>    | Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economici                                  |
| <b>PISA</b>    | <i>Programme for International Student Assessment</i>                                       |
| <b>QCRF</b>    | Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue Apprendimento, Insegnamento, Valutazione |
| <b>QDE</b>     | Quesito docenti DNL in lingua inglese   |
| <b>QDF</b>     | Quesito docenti DNL in lingua francese  |
| <b>QGI</b>     | Quesito gradimento e impatto  |
| <b>RAVA</b>    | Regione Autonoma Valle d'Aosta  |
| <b>REFDIC</b>  | Quadro di riferimento delle competenze in didattica dell'intercomprensione                  |
| <b>REFIC</b>   | Quadro di Riferimento per le competenze di comunicazione plurilingue in intercomprensione   |
| <b>SEP</b>     | <i>Sentiment d'efficacité personnelle</i>   |
| <b>SLA</b>     | <i>Second language acquisition</i>  |
| <b>SLI</b>     | Società di Linguistica Italiana   |
| <b>TALIS</b>   | <i>Teaching and Learning International Survey</i>   |
| <b>UE</b>      | Unione Europea  |

## Ringraziamenti

Lontano da qualsiasi retorica i seguenti ringraziamenti vanno a chi in misura diversa –ma fondamentale– ha permesso all'autore di svolgere questa ricerca e di progredire nella sua formazionale accademica e professionale negli anni del percorso del dottorato di ricerca, sia sul piano pratico e intellettuale, sia sull'irrinunciabile versante umano:

a **Gabriella Vernetto**, che dall'inizio di questo lavoro si è sempre resa disponibile sia sul piano professionale che umano, e difatti ha permesso la collaborazione con l'Assessorato all'Istruzione, Università, Politiche giovanili, Affari europei e Partecipate della Regione Autonoma Valle d'Aosta e lo svolgimento di questa ricerca nella Valle, mostrando inoltre una competenza e una dedizione al plurilinguismo, a livello professionale e personale, che fa sperare ancora in una visione plurale verso una cittadinanza sempre più europea;

ai **docenti** (Roberto Crecca, Alice Brunod, Elisabetta Ciocca, Elisabetta Meynet, Carmen Soddu, Paola Felesini) e ai loro **dirigenti scolastici** degli istituti della Valle d'Aosta, che nonostante il periodo pandemico si sono resi disponibili e collaborativi;

a **Simona Toti** per il suo supporto statistico;

a **Emanuela Todisco** per il confronto stimolante e costruttivo;

a **Alessandro Ferri** che oltre a essere un valido collega, ha supportato il percorso di dottorato attraverso i suoi consigli e la sua dedizione all'interesse associativo di categoria, come una fede politica di altri tempi;

a **Florida Nicolai**, che instillò la passione per la linguistica all'inizio del percorso universitario;

a **Sonia Massoni** che con la sua professionalità unica mi ha accompagnato dalla giovinezza all'età adulta attraverso percorsi non sempre facili;

a **Mirko Cucina** e **Karim Makhluף** che hanno reso il soggiorno perugino pratico sul piano logistico e piacevole sul piano umano e degli affetti;

a **Roberta Mastri** che ha reso tollerabile, attraverso il confronto, il periodo pandemico;

a **Ugo Zuccarello**, al suo sostegno e alla sua speciale amicizia;

a **Vittorio**, al di là del futuro, senza saperlo, è stato importante.



## Premessa

L'indagine e la sperimentazione svolte nella II parte di questo lavoro erano state previste per i mesi di febbraio-maggio 2020, periodo che in Italia ha coinciso con l'inizio dell'emergenza sanitaria relativa alla pandemia del virus *Sarscov2* (da cui la patologia COVID-19) che ha implicato il confinamento domiciliare per i cittadini italiani di circa due mesi e la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado per tutto il restante anno scolastico 2019/2020 da marzo a giugno. La ripresa del successivo anno scolastico 2020/2021 ha subito inoltre rallentamenti e modifiche della didattica a causa della seconda ondata di COVID-19 che ha colpito l'Italia tra i mesi di ottobre e novembre 2020. La regione autonoma Valle d'Aosta rispetto alla sua popolazione poco numerosa è stata purtroppo colpita significativamente dalla pandemia, fatto che ha prodotto la chiusura di alcuni gradi della scuola (tra cui quello interessato da questa ricerca) anche all'inizio dell'anno scolastico 2020/2021.

Queste condizioni hanno determinato per la stesura di questo elaborato la mancata possibilità da parte dell'autore di potersi recare in una regione diversa dalla propria durante la prima ondata e l'impossibilità di rimandare la ricerca all'anno scolastico successivo data la precarietà della situazione. Ciò ha implicato notevoli limiti, *in primis* il mancato confronto "sul campo" con tutti i docenti coinvolti nel progetto di ricerca, eccetto per un primo incontro con i docenti della scuola Secondaria di I grado *Abbé Trèves* di Saint Vincent (AO) (nello specifico il professore Roberto Crecca e la dirigente scolastica Antonella Dallou), unico contatto in presenza con la realtà scolastica della Valle.

Un istituto dei quattro preventivamente coinvolti ha inoltre preferito rinunciare alla partecipazione riducendo così il campione. L'indagine si è perciò svolta in una situazione non facile e insolita per i docenti<sup>1</sup>, a cui va tutta la mia gratitudine, data la novità della didattica a distanza (DAD) e della gestione non facile in una situazione straordinaria e precaria fino alla fine dell'anno scolastico. La somministrazione sia dello strumento di indagine che della prova multilingue è avvenuta in modalità digitale tramite la DAD: più approfonditamente nei capitoli loro dedicati (cfr. CAP. VI e CAP. VII) sarà esplicitato cosa abbia comportato tale condizione, ad esempio la somministrazione della prova ha risentito della mancata presenza dei docenti.

In APPENDICE sono riportati gli strumenti utilizzati per la rilevazione dei dati. A causa della pandemia, le modalità di somministrazione sono state modificate in forma digitale e telematica rispettando rigorosamente la struttura degli strumenti previsti fatta eccezione per il *Language Passport* (cfr. § VI.1.2). Si è scelto quindi di riportare i dati significativi direttamente aggregati nel corpo della tesi senza riportare la totalità dei dati elaborati in formato digitale, data la difficoltà riscontrata causata dalla modalità a cui si è ricorso in caso di urgenza.

---

<sup>1</sup> Il professor Roberto Crecca membro della Commissione Plurilinguismo (Alice Brunod, Elisabetta Ciocca, Elisabetta Meynet) per l'Istituzione scolastica *Abbé Trèves* di Saint Vincent, la professoressa Carmen Soddu per l'Istituzione scolastica *Luigi Einaudi* di Aosta, la professoressa Paola Felesini per l'Istituzione scolastica *Luigi Barone* di Vêres.

## Alcune informazioni per facilitare la lettura

Viene d'obbligo fornire alcune informazioni pratiche per facilitare la lettura e anche per motivare le scelte alla luce dell'argomento trattato ossia il plurilinguismo, quindi una visione che dà il medesimo valore a qualsiasi lingua. Tuttavia la storia e le evoluzioni sociolinguistiche hanno prodotto alcune soluzioni non trascurabili –giuste o meno non è questo il luogo per deciderlo– una per tutte l'egemonia dell'inglese come lingua franca e lingua della ricerca e dell'accademia internazionale. Viene adottato perciò un criterio funzionale che permetta la facile reperibilità di fonti e citazioni e un criterio di attendibilità, ad esempio il Consiglio d'Europa produce e pubblica parallelamente in due lingue ufficiali, inglese e francese, implicando che le due versioni sono da considerarsi autonome e non necessariamente frutto di traduzione, fatto che non avviene per l'Unione Europea che si avvale della traduzione in tutte le sue lingue ufficiali.

Per quanto riguarda le pubblicazioni e le sigle afferenti al Consiglio d'Europa si sono adottate due soluzioni all'interno di questo elaborato: quando disponibile è stata usata la traduzione o la versione italiana; oppure per quanto riguarda le pubblicazioni ufficiali o sotto l'egida del Consiglio d'Europa la consultazione è avvenuta in entrambe le lingue di lavoro del Consiglio –inglese e francese– al fine di riscontrare eventuali sfumature interlinguistiche e perché l'autore, in linea con la concezione di competenze linguistiche parziali e differenziate, ha una competenza più omogenea e salda in lingua francese.

Per sigle e acronimi si è utilizzata la doppia dicitura in lingua inglese e in lingua francese (e.g. CARAP/FREPA) nel caso non vi sia disponibile una traduzione in italiano o prediligendo la versione utilizzata in Italia, a cui fa eccezione il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione* (Consiglio d'Europa, 2002) conosciuto in Italia con l'acronimo italiano QCER, tuttavia le citazioni da quest'ultimo sono tratte dalla versione inglese in quanto lingua della ricerca, dopo comparazione con la versione francese.

Per le citazioni si è prediletto la lingua inglese come lingua della ricerca anche per le pubblicazioni sopra citate bilingui inglese/francese. In generale si è ricorsi alla traduzione in italiano da parte dell'autore per quanto riguarda concetti fondamentali per il contenuto della ricerca: ad esempio per il *Companion/Volume complémentaire* al QCER non essendo all'epoca della stesura dell'elaborato (2017-2020) ancora disponibile una traduzione ufficiale italiana è stato deciso comunque di tradurre all'occorrenza i concetti teorici fondamentali. La traduzione italiana è disponibile dal gennaio 2021 a cura di M. Barsi, Lugarini E. e Cardinaletti A. (Consiglio d'Europa, 2020).

Per quanto concerne le denominazioni e i documenti ufficiali afferenti alla Regione Autonoma Valle d'Aosta è stato deciso di adottare esclusivamente la forma italiana, al solo fine di snellire la lettura in ambito accademico italofono, consapevoli che la Regione Autonoma è caratterizzata da bilinguismo ufficiale.

Nella bibliografia di questa ricerca è stato deciso di suddividere dal resto delle fonti consultate i documenti e le pubblicazioni ufficiali riconducibili a organi, istituzioni e organizzazioni europee e italiane (Consiglio d'Europa;

Unione europea e i suoi organi: Parlamento europeo, Consiglio europeo, Commissione europea; Repubblica italiana e dei suoi organi: Parlamento italiano, Senato della Repubblica, Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca; Regione autonoma Valle d'Aosta e dei suoi organi) poste separatamente alla fine della bibliografia principale.





## Introduzione generale

Il presente elaborato ha come oggetto di studio e ricerca l'attuale ruolo del plurilinguismo all'interno della linguistica educativa e nella didattica delle lingue, con un'attenzione particolare dedicata alla dimensione valutativa.

Se il multilinguismo, ossia la presenza di più lingue in un area geografica, è una caratteristica innata del pianeta terra, più limitate risultano la gestione e le politiche relative al plurilinguismo degli individui, specialmente a livello europeo dove la creazione di organizzazioni sovranazionali e la crescente mobilità degli individui hanno portato all'attenzione della linguistica educativa e della didattica delle lingue nuovi scenari, nuove esigenze e nuove metodologie didattiche che contemplino la considerazione e l'uso di più lingue nel medesimo spazio e nel medesimo tempo.

Tramite la concettualizzazione del plurilinguismo, di una competenza plurilingue e di un'educazione plurilingue, il Consiglio d'Europa (CdE) e l'Unione Europea (UE) hanno promosso –ormai da quasi vent'anni– politiche linguistiche, e di riflesso conseguenze per la didattica delle lingue, relative alla gestione di spazi scolastici eterogenei, cercando di incentivare sempre di più la conoscenza delle lingue e l'insegnamento di più lingue possibili all'interno delle programmazioni didattiche, senza limitarsi –al se pur funzionale– imperialismo linguistico dell'inglese lingua franca e senza ridurre il tutto alla scelta di una determinata lingua (Trim, 1997 cit. in Coste *et al.*, 2009: vii).

Dalla pubblicazione del *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* (Consiglio d'Europa, 2001) (QCER)<sup>2</sup>, che rappresenta una pietra miliare in Europa per la didattica delle lingue e in particolare per la certificazione linguistica, il CdE ha prodotto un'ingente mole di pubblicazioni e strumenti volti a perseguire la promozione del plurilinguismo (assieme all'interculturalità)<sup>3</sup>, che rappresenta uno degli obiettivi strategici delle due massime organizzazioni europee e quindi anche uno dei principali filoni di politica linguistica nel vecchio continente.

Il plurilinguismo e il multilinguismo non sono fenomeni così monolitici e omogenei, ma riguardano realtà complesse e articolate, possono essere difatti considerati sotto diverse prospettive come: un fatto sociologico o storico, una caratteristica personale o un'ambizione, una filosofia o un approccio educativo e un obiettivo socio-politico per preservare la diversità linguistica, e anche una risorsa economica per l'individuo e le società (Consiglio d'Europa, 2020). Il concetto di plurilinguismo in origine chiama in causa: riflessioni sociolinguistiche relative allo spazio linguistico di territori e nazioni; questioni legate al contatto tra codici e allo stesso tempo alla gerarchia e ai rapporti politici e di potere che si sono istaurati tra le lingue, e soprattutto come le lingue si articolino nel repertorio linguistico di ciascun parlante, di riflesso come vi siano entrate attraverso l'educazione; e non da ultimo la

---

<sup>2</sup> Acronimo dall'edizione italiana: *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, traduzione italiana di Bertocchi D., Quartapelle F. (si veda bibliografia).

<sup>3</sup> Aspetto traslasciato in questo lavoro.

dimensione educativa e scolastica dell'apprendimento/insegnamento delle lingue. Tutti questi aspetti concorrono a consolidare la visione delle istituzioni europee volte a preservare la ricca diversità linguistica e a trovare una soluzione non semplicistica alla comunicazione internazionale: "If there is one language which Europe needs, that is plurilingualism" (Consiglio d'Europa, 2014: 14).

Uno degli strumenti principali per la promozione del plurilinguismo è la sua diffusione attraverso forme di un'educazione plurilingue, concetto che si sviluppa dalla fine degli anni Novanta in seno al CdE, inteso come "base per la formazione attraverso la diversità culturale e linguistica legata alla crescente mobilità, pluralità e complessità" (Beacco *et al.*, 2016a:19) che sempre di più caratterizza il vecchio continente. L'educazione plurilingue concepita dal CdE è intesa sia come un'educazione "al" plurilinguismo, con l'obiettivo di sviluppare il repertorio plurilingue di un discente, sia un'educazione "attraverso" il plurilinguismo, facendo uso di lingue diverse come risorsa per un'istruzione di qualità.

Quest'ottica nasce anche dalla necessità di gestire classi sempre più multilingui, peculiarità ormai anche nella realtà scolastica italiana, e trae forza e argomentazioni da una consistente tradizione di studi interdisciplinari (psicolinguistica, neurolinguistica, etc.). La promozione del plurilinguismo e la costruzione di una competenza plurilingue non sono di rado considerate ambiziose, irrealiste o addirittura pericolose (Beacco *et al.*, 2009 :13), tuttavia l'esperienza della pluralità linguistica (e culturale) inizia ormai molto presto e sempre più largamente nelle società europee, sia sul piano esperienziale in società sempre più diversificate, sia sul piano della mediatizzazione e digitalizzazione delle comunicazioni. Ovviamente non è intenzione negare le implicazioni e le complicazioni che si innescano quando si tratta il fenomeno delle politiche linguistiche ed educative, data la natura ineluttabilmente politica e finanziaria che implicano i rapporti di potere tra lingue, Stati nazionali e identità culturali.

Questo lavoro ha come fine di analizzare e proporre riflessioni e strumenti che possono concorrere a facilitare, arricchire e rendere di qualità l'educazione linguistica in un'ottica plurilingue, dinamica e complessa, in opposizione a una visione monoglossica/monolingue della didattica delle lingue –tuttora imperante sia nel senso comune dei cittadini sia in concezioni in ambiente accademico– e osservare se ci stiamo veramente muovendo verso un'educazione plurilingue.

Su un altro versante con l'educazione plurilingue e la diffusione di approcci plurilingui siamo inoltre chiamati a interrogarci sulla possibilità di valutare una competenza in più lingue, tradizionalmente valutate separatamente, ovvero una competenza plurilingue, recentemente ribadita nella prima revisione del QCER: *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume With New Descriptors* (Consiglio d'Europa, 2020)<sup>4</sup> e corredata da descrittori *ad hoc*.

La didattica delle lingue post crisi economica (2008-2009) è stata chiamata a rispondere a una crisi del mercato delle lingue che può reagire: o rassegnandosi a un nuovo ordine globale piramidale al cui apice domina l'inevitabile

---

<sup>4</sup> Il progetto di dottorato legato a questa ricerca è stato presentato nel 2017, in prima istanza si è fatto riferimento alla versione on line (Consiglio d'Europa, 2018). Al termine della stesura del presente elaborato è stata pubblicata on line la traduzione italiana *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare* (Consiglio d'Europa, 2020) riferimenti in bibliografia.

e funzionale l'inglese lingua franca<sup>5</sup>, o a porre sempre più l'intero insegnamento/apprendimento sotto una prospettiva diversa, cercando di far interagire il più possibile le diverse lingue tra loro.

La ricerca è suddivisa in due parti. La **I parte** è dedicata alla dimensione teorica ed epistemologica del plurilinguismo, per poi approfondire nella **II parte** la traduzione nella realtà dei principi del plurilinguismo educativo, circoscrivendo l'attenzione a un contesto particolare in cui si attua una forma di educazione plurilingue in chiave europea: la Regione autonoma Valle d'Aosta (RAVA). Si passa quindi da riflessioni “macro-didattiche”, che implicano la società e le politiche linguistiche educative, ad aspetti “micro-didattici”, che considerano l'oggetto e la modalità dell'insegnamento/apprendimento al fine di padroneggiare le lingue in maniera efficace e utile (Huver & Ljalikova, 2013) nello specifico in un'ottica plurilingue.

La **I parte** procede in modalità *top-down*, restringendo il focus dal multilinguismo e il plurilinguismo sul piano teorico fino alla valutazione. Una delle finalità di questa ricerca è offrire una visione critica e integrata, sotto più aspetti dei principi del plurilinguismo in didattica delle lingue e in linguistica educativa, spesso percepiti come appartenenti più al piano teorico –quasi idealista– e tradotti in pratica in misura ridotta.

Partendo dall'analisi del contesto in cui si è sviluppato il plurilinguismo, che si è imposto come uno dei temi principali nella didattica delle lingue (**I capitolo**) si affrontata la problematica legata alla traduzione del termine, per fornire poi una definizione e gli usi che se ne fanno attualmente. In seguito viene indagato da un punto di vista storico e politico in particolare attraverso l'analisi delle politiche linguistiche del CdE e dell'UE, soffermandosi su pietre miliari per l'insegnamento delle lingue in Europa come il QCER e la sua revisione ed ampliamento (Consiglio d'Europa, [2018] 2020). Nel **II capitolo**, attraverso i dati europei relativi all'insegnamento/apprendimento delle lingue si espongono le caratteristiche dei diversi sistemi scolastici, con l'intento di valutare se la teoria e le politiche linguistiche abbiano o meno –e in che modalità– influenzato i diversi contesti alla luce dei principi del plurilinguismo. Un focus particolare è dedicato all'Italia, sia da un punto di vista sociolinguistico, attraverso la descrizione delle caratteristiche evinte dai dati linguistici e attraverso l'analisi del piano istituzionale per quanto concerne la dimensione scolastica su cui si è focalizzata la ricerca. L'interesse si restringe successivamente alla dimensione didattica (**III capitolo**): dopo un breve approfondimento dedicato alle teorie cognitive che hanno in parte incentivato e favorito questa tipologia di educazione si analizza quindi cosa implichi la promozione del plurilinguismo e in quali forme di educazione si traduca, inserendo queste pratiche su un *continuum* che si sposta dal tradizionale polo dell'insegnamento di una lingua straniera (LS) fino a dimensioni più dinamiche e olistiche dell'insegnamento/apprendimento delle lingue.

Riconoscendo l'insegnamento e la valutazione come integrati e inseparabili (Shohamy, 2013), ci si è perciò interrogati su cosa possa implicare per questa componente un'educazione plurilingue (**IV capitolo**) ovvero se fosse possibile rendere oggetto di valutazione un concetto fluido e complesso come una competenza plurilingue attraverso l'utilizzo contemporaneo di più lingue in un dispositivo valutativo. L'interesse per la valutazione in contesto multilingue sorge su un altro versante dalla necessità nell'ultimo decennio di equità di fronte alla

---

<sup>5</sup> Vedovelli, M.: considerazioni all'interno dell'incontro dottorale *Italiano Globale ovvero “le rose che non colti”* Perugia -11 dicembre 2019.

diversificazione degli apprendenti nelle realtà specialmente occidentali. In particolare una concezione monolingue/monoglossica dell'educazione linguistica, della valutazione e del *testing* rappresentano una notevole ingiustizia etica e sociale verso i soggetti bi/plurilingui che sovente hanno un repertorio di partenza che non contempla le lingue insegnate a scuola.

La **II parte** restringe quindi il campo di indagine approfondendo le riflessioni e le problematiche esposte sul piano teorico a un contesto di un'educazione bi-plurilingue come la RAVA. La scelta del contesto è motivata dal fatto che rappresenta in Italia, ma significativamente in Europa, una situazione territoriale storicamente multilingue, sede di minoranze linguistiche e che dal 2016 ha improntato la sua storica educazione bilingue italiano/francese verso un'educazione plurilingue. Varie condizioni favorevoli della Regione Autonoma e le misure adottate per implementare le politiche linguistiche educative, fanno del contesto valdostano un "A Promising Model" (Cavalli & Hélot, 2017:12) di educazione plurilingue in chiave europea, rispetto ad altri contesti, in particolare poiché ambisce a valicare "the elitism inherent in programs based on a monoglossic ideology of strict language separation." (ibidem).

Sostenendo perciò la validità della didattica plurilingue legata ai principi del plurilinguismo, col fine di spostare la visione monoglossica verso un'interazione tra le lingue coinvolte nel processo di apprendimento/insegnamento, si vuole da un lato:

- indagare il repertorio di studenti che ricevono una forma di educazione plurilingue contestualizzata, per descrivere l'implemento della varietà e la dinamicità degli usi e dei rapporti tra le lingue, attraverso uno strumento d'indagine e didattico, volto anche all'autoconsapevolezza e alla riflessione linguistica;
- indagare il contesto didattico plurilingue attraverso questionari rivolti ai docenti che si occupano della gestione di discipline non linguistiche (DNL) in più lingue, per vagliarne le caratteristiche e i limiti in base anche alle caratteristiche del contesto regionale (e.g. il ruolo del francese).

Su un altro versante si vuole rispondere all'esigenza di una valutazione specifica, considerando come nella maggior parte delle pubblicazioni e degli interventi a favore del plurilinguismo –almeno fino ad ora– abbia avuto un ruolo non solo marginale ma addirittura limitato. Tenendo inoltre presente che la valutazione rappresenta una sfida (Huver, 2010) per la diffusione stessa di approcci plurilingui, attraverso riconfigurazioni di questa dimensione e quindi:

- proporre uno strumento di valutazione multilingue, al fine di vagliare nello specifico la comprensione plurilingue come sotto-componente di una competenza plurilingue più ampia, necessità richiesta dal

contesto specifico che dovrebbe fornire profili di uscita ai propri studenti che documentino le competenze che un'educazione plurilingue dovrebbe incentivare.

Il contesto (**V capitolo**) è quindi analizzato da un punto di vista storico-linguistico e sul versante delle politiche linguistiche educative adottate cercando di analizzare le caratteristiche della politica educativa che si è orientata verso un'ottica plurilingue europea. Nel **VI capitolo** si analizza attraverso un'indagine linguistica il repertorio degli studenti alla luce dell'educazione che ricevono, con un focus particolare sulle lingue insegnate, nonché si indaga la gestione da parte dei docenti dell'insegnamento delle DNL attraverso la seconda lingua di scolarizzazione (francese) –che vanta una storia e un ruolo particolare all'interno del contesto sociolinguistico valdostano– e attraverso l'inglese come LS. L'ultimo capitolo (**VII capitolo**), dedicato alla valutazione, presenta una sperimentazione che ha sottoposto a un campione di studenti una prova multilingue di comprensione scritta in base ai nuovi descrittori del *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume With New Descriptors* (Consiglio d'Europa, 2020), in cui figurano allo stesso tempo le tre lingue insegnate.

## I PARTE

### I. Il plurilinguismo: tra storia e teoria

Alors le vieux mythe biblique se retourne, la confusion des langues n'est plus une punition, le sujet accède à la jouissance par la cohabitation des langages, qui travaillent côte à côte : le texte de plaisir, c'est Babel heureuse.

(Barthes, 1973)

Nella sua XXI edizione *Ethnologue* (Eberhard *et al.*, 2019) censisce nel Mondo 7,111 lingue per circa 7,7 mld di abitanti. Solamente in Europa, contesto del nostro interesse, se ne contano 289 per circa 741 mln di abitanti. La diversità linguistica è una caratteristica intrinseca del linguaggio umano e la tendenza del linguaggio a parcellizzarsi concorre da sempre a creare spazi multilingui, ossia territori dove sono presenti più lingue all'interno del medesimo spazio geografico. Tuttavia non sempre le lingue rispettano i confini politici dei diversi Stati. Questo può innescare spesso rapporti di potere e gerarchizzazione tra lingue dovuti ai più disparati fattori: dal numero di parlanti e dalla loro storia, dalla loro importanza politica, dal loro peso finanziario, etc., che ineluttabilmente si ripercuotono direttamente e indirettamente sulla didattica delle lingue.

La diversità linguistica è stata ulteriormente arricchita dalla mobilità crescente degli ultimi due secoli, che soprattutto in Europa non è esclusivamente un fenomeno esterno, ma massicciamente interno, grazie anche agli accordi di libera circolazione tra gli Stati –sia sul piano lavorativo che educativo– favorendo una società sempre più caratterizzata da superdiversità (Vertovec, 2007). Un'altra condizione favorevole all'incremento del contatto tra lingue è la massiccia iperconnessione dovuta alle nuove tecnologie e alle nuove forme di comunicazione (King, 2018), che ha aumentato esponenzialmente la possibilità di contatto con parlanti di altre lingue, rafforzando la concezione di un mondo fortemente globalizzato. Si aprono e si disegnano così nuovi spazi linguistici più eterogenei e con caratteristiche e necessità diverse dal passato; spazi che richiedono una gestione e una formazione alla diversità linguistica che permetta sia di evitare conflitti sia il rischio di un'omologazione linguistica e culturale, in particolare all'interno delle istituzioni che si occupano di educazione linguistica: per antonomasia le istituzioni scolastiche. Il contatto linguistico, che per secoli era peculiarità di territori di confine o di stati tradizionalmente meta di immigrazione è ormai una costante in Europa dato che oggi tutti vivono in società, in comunità e gruppi sociali, dove sono presenti lingue diverse, a volte nella loro unica forma orale o nelle loro due forme, orale e scritta o attraverso una o più delle sue varietà (Beacco, 2005).

Specialmente sotto l'egida di istituzioni e organizzazioni internazionali europee negli ultimi vent'anni sono scaturite le riflessioni e di conseguenza le azioni di politica linguistica che hanno introdotto i termini multilinguismo e plurilinguismo anche nel glossario della didattica delle lingue. Questa terminologia è sorta da iniziative volte alla consapevolezza e alla salvaguardia della diversità linguistica (Beacco & Byram, 2007) non solo per descrivere la

condizione sociolinguistica del vecchio continente ma allo stesso tempo come strumento di analisi e gestione delle politiche linguistiche *stricto sensu*, con particolare attenzione alle politiche educative. Proprio le istituzioni europee con le loro pubblicazioni e i loro interventi, spesso tramite progetti mirati, hanno contribuito a indirizzare la ricerca della linguistica educativa e della didattica delle lingue verso una visione sempre più olistica delle conoscenze e delle competenze linguistiche.

Dopo aver delucidato gli aspetti terminologici e traduttivi inerenti ai termini multilinguismo e plurilinguismo, analizziamo le diverse definizioni e il contesto storico e teorico in cui sono sorti questi termini nel loro significato attuale. Ripercorriamo quindi la storia delle principali politiche linguistiche delle due maggiori organizzazioni europee che hanno fatto della promozione del plurilinguismo un proprio obiettivo strategico: l'Unione Europea (UE) e il Consiglio d'Europa (CdE). Inevitabile soffermarsi di fronte la pietra miliare del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment/Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (Consiglio d'Europa, 2001) (QCER), dato il suo innegabile impatto nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue e della certificazione, cercando inoltre di offrire una visione critica della sua recente revisione e del suo ampliamento: il *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment, companion volume with new descriptors/Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (Consiglio d'Europa, 2020)<sup>6</sup> (CV/VC), in cui è ribadita l'importanza del plurilinguismo come componente delle politiche linguistiche educative. Sono vagliate di conseguenza le basi del plurilinguismo nelle pubblicazioni e nelle iniziative dei due organismi internazionali: *Convenzioni, Carte fondamentali, Raccomandazioni*, e gli strumenti forniti per la sua promozione, offrendo attraverso La loro analisi anche una visione critica.

L'ultimo paragrafo è dedicato al rapporto lingua-cultura alla luce del frequente accostamento in cui viene messo il plurilinguismo con il dominio pluri/interculturale, anche al fine di motivare la scelta di non affrontare tale implicazione in questo lavoro.

## I.1 Storia e teoria

### I.1.1 Tra traduzione e definizione

Prima di approfondire il concetto di plurilinguismo sul piano storico e teorico è necessario soffermarci su una ben nota distinzione terminologica a cui si ricorre anche in questo lavoro. Tale distinzione è dovuta alle scelte lessicali adottate dalle due maggiori organizzazioni europee già citate, a cui facciamo riferimento ripetutamente, organizzazioni che hanno suscitato l'interesse e hanno creato le condizioni da cui sono scaturite le domande di ricerca: da un lato il CdE attraverso la *Language Policy Division/Division des Politiques linguistiques* e l'*European Centre for Modern Languages of the Council of Europe/Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe* di Graz

---

<sup>6</sup> Dato che il progetto di dottorato è stato presentato nell'anno 2017/2018 fino all'uscita del CV/VC (Consiglio d'Europa, 2020) si è fatto riferimento alla versione on line (Consiglio d'Europa, 2018).

(ECML/CELV) e dall'altro l'UE e le sue istituzioni: la Commissione europea, il Consiglio europeo, il Consiglio dell'Unione europea e il Parlamento europeo. Partiamo dalle definizioni del CdE e dell'UE nella misura in cui dobbiamo alle loro politiche linguistiche l'influenza e l'incremento verso pratiche plurilingui sul piano della riflessione glottodidattica e sulla programmazione dei sistemi educativi europei negli ultimi anni (Vez, 2009).

È necessaria *in primis* una precisazione sulla natura istituzionale e politica delle due realtà europee: il CdE è “un'organizzazione di cooperazione intergovernativa istituita nel 1949”<sup>7</sup> che conta attualmente 47 stati membri di cui 27 appartenenti all'UE. La sua vocazione è di:

creare uno spazio democratico e giuridico comune in tutto il continente europeo, garantendo nel contempo il rispetto dei valori condivisi: il rispetto dei diritti umani, democrazia e stato di diritto. Tutte le sue azioni sono modellate da questi valori e dalla preoccupazione costante di assicurare partecipazione e coesione sociale e rispetto per la diversità. (Consiglio d'Europa)<sup>8</sup>

Nello specifico per quanto riguarda questa ricerca la missione del CdE si traduce nella tutela della diversità linguistica e nella finalità di un accesso a un'istruzione di qualità per tutti, che implica l'elaborazione e l'attuazione di politiche linguistiche educative.

L'UE è al contrario “un'unione economica e politica, unica nel suo genere” (Unione Europea)<sup>9</sup> che attualmente conta 27 membri: “che hanno delegato parte della loro sovranità in modo che le decisioni su questioni specifiche di interesse comune possano essere prese democraticamente a livello europeo” (ibidem)<sup>10</sup>. Il primo *trait d'union* tra le due entità è che nessun paese ha mai aderito all'UE senza prima appartenere al CdE. Se pur con poteri politici e funzioni nettamente diverse le due organizzazioni collaborano a stretto contatto e in particolare nel medesimo territorio e sulla stessa popolazione, anche se tuttavia l'UE comprenda solo poco più della metà degli stati membri del CdE.

Sul versante terminologico: il CdE utilizza nelle due *working language* (francese e inglese) –le lingue principali in cui pubblica– la distinzione tra *plurilinguisme-plurilingualism* e *multilinguisme-multilingualism*. Con plurilinguismo si riferisce al repertorio linguistico del singolo individuo, che ingloba la varietà della sua lingua madre e di tutte le altre lingue che questi conosce. Essere plurilingue quindi, significa avere la padronanza di più lingue straniere (LS) oltre che della propria lingua madre (Consiglio d'Europa, 2001:4-5). Il plurilinguismo concerne quindi essenzialmente l'individuo, parlante e/o apprendente, mentre il multilinguismo la società o una determinata regione geografica, come ribadito nel QCER in cui: “plurilingualism differs from multilingualism, which is the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society.” (ivi:4), ovvero la coesistenza

<sup>7</sup> <https://www.coe.int/it/web/about-us/do-not-get-confused> , (30/11/2020).

<sup>8</sup> <https://www.coe.int/it/web/about-us/achievements> , (30/11/2020).

<sup>9</sup> [https://europa.eu/european-union/about-eu\\_it\\_](https://europa.eu/european-union/about-eu_it_) , (30/11/2020).

<sup>10</sup> [https://europa.eu/european-union/about-eu\\_it\\_](https://europa.eu/european-union/about-eu_it_), (30/11/2020).



in una determinata zona geografica di più varietà di lingue, siano o meno riconosciute ufficialmente. Quest'area geografica può essere popolata sia da individui monolingui che plurilingui.

Al contrario per l'UE e per i suoi organi il multilinguismo ricopre entrambe i significati precedentemente riportati: il plurilinguismo del CdE è per l'UE una sorta di multilinguismo individuale. Lo stesso Consiglio dell'Unione Europea specifica in nota alle sue *Raccomandazioni*:

Mentre il Consiglio d'Europa utilizza il termine “plurilinguismo” per fare riferimento alle molteplici competenze linguistiche delle persone, i documenti ufficiali dell'Unione europea utilizzano il termine “multilinguismo” per descrivere sia le competenze individuali che le situazioni sociali. Ciò è dovuto, in parte, alla difficoltà di distinguere tra “plurilingue” e “multilingue” nelle lingue diverse dall'inglese e dal francese. (Consiglio dell'Unione Europea, 2018: 8 *nota 1*)

Difatti in ambito internazionale, nonostante la distinzione funzionale del CdE, la lingua inglese, come lingua principale della ricerca, usa prevalentemente *multilingualism/multilingual* che ricopre entrambe le dimensioni individuale e territoriale (Coste, 2010; Chen & Hélot, 2018). Franceschini (2004 cit. in Lasagabaster, 2015) riporta un'ulteriore precisazione traduttiva interlinguistica: le lingue romanze ricorrono sovente a *plurilinguism*, mentre le lingue germaniche più volentieri usano *multilingualism*.

È possibile tuttavia riportare una sfumatura di significato, nota soprattutto in ambiente francofono: il suffisso *multi-* indicherebbe più una dimensione quantitativa del fenomeno ossia al numero di lingue presenti e/o conosciute, mentre *pluri-* si riferisce alla sintesi di tali competenze (Grosjean, 2008; 2010). Questa distinzione ha infatti suscitato interessanti riflessioni traduttive (Moore, 2019) sui due termini in cinese, dato che era necessario trasmettere attraverso i termini concezioni e rappresentazioni sociali delle lingue e le riflessioni connesse a questa dimensione plurale<sup>11</sup>.

Nonostante questa distinzione un'analisi lessico-semantiche di Gallina (in corso di stampa) sulla terminologia che ricorre nelle politiche linguistiche europee evidenzia un uso asimmetrico a favore di multilinguismo. Circoscrivendo l'indagine a un corpus in lingua italiana dei documenti di politiche culturali, linguistiche ed educative di diversi organismi e istituzioni<sup>12</sup> si evidenzia come multilinguismo ricorra maggiormente rispetto a plurilinguismo: 267 *tokens* (57 *tokens* per il suo aggettivo multilingue) rispetto ai 16 *tokens* di plurilinguismo (17 *tokens* per il suo aggettivo plurilingue).

Per quanto riguarda l'uso comune nella lingua italiana permane una certa sinonimia e/o polisemia dei due termini. Limitandoci ad alcuni dei grandi dizionari, il *Grande dizionario della lingua italiana*<sup>13</sup> (GDLI) riporta alla prima definizione di plurilinguismo: “uso di più lingue, di più tipi o livelli di linguaggio o di differenti moduli espressivi o

<sup>11</sup> Cfr. Moore (2019) in bibliografia.

<sup>12</sup> Commissione europea, Consiglio europeo, Consiglio dell'UE, Parlamento europeo, Consiglio d'Europa, Comitato economico e sociale europeo, Comitato delle Regioni.

<sup>13</sup> Versione on line <https://www.gdli.it>, (30/11/2020).

stilistici da parte di un autore o di una corrente letteraria (e si oppone a monolinguisimo) (vol. XIII:680). Gli esempi riportati sono nella loro totalità di natura letteraria, tra cui la più frequente è la contrapposizione in ambito di studi letterari tra monolinguisimo petrarchesco e plurilinguisimo dantesco. La seconda definizione si riferisce all' "uso di più lingue o dialetti da parte di una comunità = Deriv. da plurilingue"(vol XIII: 680), quindi in parte l'accezione del CdE. Difatti multilinguisimo come entrata autonoma appare solo nel *Supplemento*<sup>14</sup> (Battaglia, 2004:564) come sinonimo di plurilinguisimo. Il *Nuovo De Mauro*<sup>15</sup> che si origina dal *Grande dizionario italiano dell'uso* (GRADIT), per plurilinguisimo inverte l'ordine dei significati rispetto al Battaglia, e inserisce il riferimento all'individuo: "1. CO TS ling. capacità di un individuo, di un gruppo etnico, ecc., di parlare correntemente più di una lingua; compresenza di più lingue in una stessa zona. 2. TS lett. uso di più lingue, di più tipi o livelli di linguaggio o di differenti moduli espressivi o stilistici da parte di un autore o di una corrente letteraria." Anche in questo caso l'entrata multilinguisimo, attestata nel 1986 (CO TS)<sup>16</sup>, è riportato come sinonimo con rimando a plurilinguisimo.

Adottiamo qui la distinzione semantica tra i due termini che ci appare funzionale, senza riscontrare particolari risvolti ideologici nel suo uso: il multilinguisimo riguarda un determinato territorio o una determinata società, il plurilinguisimo è in rapporto all'individuo e in particolare "à l'ensemble des langues dont il dispose dans son répertoire." (Young & Hélot, 2016: 205). Il plurilinguisimo inoltre come evidenziano Grommes & Hu (2014 cit. in Chen & Hélot, 2018) colloca al centro della scena l'individuo, caratteristica peculiare dell'educazione plurilingue (cfr. CAP. III). Nonostante la distinzione altamente funzionale l'utilizzo di *multilingualism/multilingual* in lingua inglese è maggioritario nelle produzioni internazionali fuori Europa, ma non solo – ad esempio il VI Congresso Internazionale della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa italiana (Malta, 23-24 maggio 2019) si intitolava "Politiche e pratiche per l'Educazione Linguistica, il multilinguisimo e la comunicazione interculturale"– non si costata una vera e propria ambiguità ma un'innegabile oscillazione nell'uso nelle diverse lingue, italiano compreso. Il termine francese *plurilinguisme* ha trovato tuttavia la sua strada anche nella lingua inglese accademica (ad esempio Taylor & Snoddon, 2013 cit. in Conteh & Meier, 2014 a cura di). Addirittura Conteh & Meier (2014 a cura di) lasciano agli autori degli interventi del loro volume (cfr. § III.4.2) la possibilità di usare i termini in base al loro *background* e al loro contesto di lavoro, criterio adottato anche in questa sede dovuto ai numerosi riferimenti in lingua francese e al contesto d'indagine della II parte.

### 1.1.2 Le basi teoriche

Il plurilinguisimo e/o il multilinguisimo sono utilizzati come termini generali per la diversità linguistica o addirittura per la superdiversità (Vetter & Jessner, 2019 a cura di) e afferiscono principalmente al concetto di "mescolanza linguistica" (Marcato, 2012:3) e al "contatto" linguistico (Bot, 2019).

In italiano plurilinguisimo entra nel 1951 con la prima definizione di critica letteraria riportata dal GDLI. Nel campo specialistico di studi linguistici in ambito italiano ricorre prevalentemente plurilinguisimo rispetto a

<sup>14</sup> Versione on line <https://www.gdli.it>, (30/11/2020).

<sup>15</sup> Versione on line <https://www.dizionario.internazionale.it>, (30/11/2020).

<sup>16</sup> Comune e tecnico specialistico <https://dizionario.internazionale.it/avvertenze/8>, (30/11/2020).

multilinguismo che può assumere difatti anche il significato sociale e/o territoriale: gli studi<sup>17</sup> a esso dedicati riguardano il contatto linguistico, l'interferenza, la copresenza di lingue nel medesimo territorio in diacronia e in sincronia, che spesso di riflesso si collega allo studio di lingue minoritarie (LM)<sup>18</sup>. Tuttavia il termine non riguarda solo il rapporto tra più codici ma anche tra varietà dello stesso codice, ossia in situazioni che comunemente verrebbero definite monolingui (Marcato, 2012). Marcato (ibidem) evidenzia come essendo molto variabile ciò che rientra nella tematica, anche la terminologia riflette tale complessità: spesso è inteso come termine più generico e ombrello, ad esempio può differire da poliglossia, che è sempre la conoscenza di più lingue, ma che specifica la funzione dei diversi codici coinvolti (Denison, 1985 cit. in Marcato, 2012).

Si diffonde dagli anni Novanta attraverso la rivista francese di sociolinguistica *Plurilinguismes* (primo numero del 1999) diretta da Louis- Jean Calvet (Moore, 2019). Così come inteso dal CdE il plurilinguismo compare per la prima volta in uno studio precursore del QCER (Coste *et al.*, [1997] 2007). Si poneva all'epoca della preparazione del QCER, l'enfasi sull'individuo come *locus* e attore difendendo l'idea sociolinguistica e su come i parlanti plurilingui usino due o più lingue, separatamente o insieme e per vari scopi, in diversi settori della vita, con vari interlocutori e per le esigenze e gli usi linguistici quotidiani di tutti tipi, e raramente questi sviluppino abilità uguali o totali nelle loro lingue. Specificatamente in questa occasione il termine plurilinguismo sostituisce così quello di multilinguismo, riservato allo studio del contatto sociale (Coste *et al.*, 2009).

In realtà questa visione globale delle competenze linguistiche e di un repertorio linguistico differenziato è già rintracciabile in parte in De Mauro (1975 in Loiero & Marchese, 2018): nelle riflessioni su *Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana* si pone al centro dell'attenzione: "la compresenza sia di linguaggio di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.), cioè di diversi tipi di semiòsi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma." (ivi: 73) ribadendo come "Esso pare una condizione permanente della specie umana, e, quindi, di ogni società umana" (ibidem). Questa definizione scaturiva già all'epoca in considerazione di aspetti sociali ed economici che investivano di riflesso anche la lingua come: la produzione di massa, i cambiamenti sociali legati alle classi dell'epoca e l'immigrazione. Questi aspetti se pur in forma diversa e amplificata, hanno la stessa natura dei fenomeni che contribuiscono attualmente al multilinguismo delle società e al plurilinguismo degli individui; forse con un impatto maggiore rispetto al passato, fermo restando che lo spazio linguistico dell'Italia dell'epoca aveva caratteristiche peculiari: ad esempio la frattura tra ceti colti italofoeni e ceti subalterni dialettalofoni (De Mauro, 1975 in Loiero & Marchese, 2018).

Naturale può risultare la contrapposizione tra parlante monolingue e plurilingue: un monolinguisimo imposto (come ideologia) nelle politiche linguistiche dello scorso secolo e che ha dominato (come paradigma) la didattica delle lingue fino a tempi recenti. Monolingue descrive la persona o la popolazione "che parla una sola lingua"

<sup>17</sup> E.g. *Plurilinguismo. Contatti di lingue e culture*, Rivista annuale del Centro internazionale sul plurilinguismo, <https://www.uniud.it/it/ateneo-uniud/ateneo-uniud-organizzazione/altre-strutture/centro-internazionale-plurilinguismo/pubblicazioni/plurilinguismo>, (30/11/2020).

<sup>18</sup> Si veda il *Centro internazionale sul plurilinguismo* degli Università degli studi di Udine di cui fu primo direttore Roberto Gusmani. <https://www.uniud.it/it/ateneo-uniud/ateneo-uniud-organizzazione/altre-strutture/centro-internazionale-plurilinguismo> (30/11/2020).

(1966; comp. di mono- e -lingue. CO TS ling.)<sup>19</sup> di cui sono sinonimi monoglossico e monoglottico (GRADIT). Ad ogni modo non possiamo non sposare la critica di De Mauro riguardo questa definizione che sintetizza le basi del paradigma plurilingue: “in ogni essere umano si annida il principio della variazione: sta entro la *competence* la capacità di dominare una massa lessicale intrinsecamente oscillante, set di regole morfosintattiche variabili, una semantica contrassegnata dall'indeterminatezza bilanciata dalla capacità metalinguistica riflessiva.” (De Mauro in MIUR, 2006 a cura di: 5). Da ciò ne consegue, come verrà sostenuto in questo lavoro di ricerca:

Saper parlare significa non già obbedire allo spartito fisso di una lingua unica, ma sapersi muovere con strumenti variabili e plurimi entro lo spazio linguistico costruendo le vie di comunicazione con una massa parlante solcata intrinsecamente da differenziazioni. La pluralità linguistica non ci sopravviene dall'esterno, come la diversità degli abbigliamenti. Ma nasce nell'interno di ciascuno di noi esseri umani. (ibidem).

Sul piano teorico Macaire (2008) riporta due concezioni del plurilinguismo. Una definizione di natura pragmatica e politica che delimita ogni dimensione linguistica autonoma come una comunità, quasi in opposizione ad altre lingue al massimo “à côté” (ivi: 22) di altre lingue, con l'effetto di stabilire una lingua dominante. L'altra concezione più valoriale e umanistica vede il plurilinguismo come caratteristica di una società in cui le lingue interagiscono, si scambiano e si mescolano possibile fonte di ricchezza. Quest'ultima è in buona parte la visione alla base delle riflessioni e degli interventi in seno all'UE e al CdE. Come possiamo notare il plurilinguismo non si limita alla dimensione linguistica, portando con sé necessariamente risvolti sociali e politici, specialmente se a promuoverlo sono due entità di natura politica. Tuttavia in questa sede la considerazione si circoscrive, per quanto possibile, all'accezione linguistica e di riflesso agli aspetti educativi e didattici che implica, interagendo necessariamente con le sue origini sociolinguistiche e non da ultime quelle economiche.

Essenzialmente partiamo dall'assunto che il plurilinguismo è “un concept complexe qui se rapporte à l'individu et à l'ensemble des langues dont il dispose dans son répertoire” (Young & Hélot, 2016: 205). Il repertorio può presentare una varietà minima: una L1 e le sue varietà, a cui si possono aggiungere L2 e LS o LX in misura illimitata, in relazione alla biografia personale del locutore/apprendente e alla sua istruzione più o meno formalizzata. Tuttavia è noto quanto raramente le competenze siano bilanciate: in tutte le lingue, in tutte le abilità e in tutti i domini d'uso. Young & Hélot (2016) evidenziano come si metta in discussione non solo l'ideologia dominante di un monolinguisma omogeneo, ma, come vedremo, si sfatino altri due miti abbastanza consolidati in letteratura: il bilinguismo perfetto (cfr. CAP. III) e il locutore/parlante nativo (cfr. § I.3.1). Quest'ultimo concetto non raramente implica come “la langue du natif, constituée en norme, est de facto postulée une et homogène” (Coste, 2010 :5). Il plurilinguismo inoltre può differenziarsi in riferimento al linguaggio e alle lingue in plurilinguismo esogeno: “la molteplicità di lingue parlate dal genere umano” (diversità esolinguistica) e il plurilinguismo endogeno (variabilità endolinguistica), che chiama in causa le stratificazioni interne ad uno stesso sistema linguistico (Orioles)<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Nuovo De Mauro, <https://dizionario.internazionale.it/parola/monolingue> (30/11/2020).

<sup>20</sup> <http://www.orioles.it/materiali/pn/plurilinguismo2.pdf>, (30/11/2020).

Abbiamo trattato fino a ora il plurilinguismo come un fenomeno unico e omogeneo, tuttavia le variabili che possono caratterizzarlo sono molteplici, in base a diversi parametri potremmo parlare di plurilinguismi, o meglio di forme di plurilinguismo che danno origine a “une pluralité de plurilinguismes” (Coste, 2010:3). Nel tentativo di fornire dei criteri di categorizzazione (ivi:18-19) si evidenzia come i diversi parametri possano ovviamente combinarsi tra loro. Basandoci sul lavoro di Coste riportiamo (TAB.1) le diverse tipologie suddivise in base a sei parametri. Tre parametri di natura spazio-temporale: (i) l'origine, (ii) lo sviluppo: cronologicamente parlando e in base alla distribuzione delle conoscenze delle lingue, (iii) l'estensione; tre di natura linguistica e sociolinguistica: (iv) lo status delle lingue e delle varietà, (v) le caratteristiche linguistiche delle lingue e delle varietà: tipologiche, sociolinguistiche e grafiche, e infine (vi) le rappresentazioni sociali e quelle individuali del locutore. Ogni forma di plurilinguismo oltre ad avere caratteristiche peculiari in base a una sorta di tassonomia, mostra la complessità e la variabilità del fenomeno, sempre da tenere in considerazione in campo educativo.

| In base a: | Origine  | Sviluppo  | Estensione  |
|------------|--|---|---|
|            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- scelto</li> <li>- ereditato</li> <li>- vincolato</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- precoce</li> <li>- tardivo</li> <li>- progressivo</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- specifico per una comunità</li> <li>- limitato individualmente</li> </ul>  |
|            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- familiare</li> <li>- comunitario</li> <li>- scolastico</li> <li>- misto</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- relativamente equilibrato</li> <li>- fortemente squilibrato (in base alle lingue, le competenze, etc)</li> </ul>       |   |
| In base a: | Status lingue e/o varietà  | Caratteristiche linguistiche lingue e/o varietà   | Rappresentazioni sociali/vissuto individuale  |
|            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- centralizzate</li> <li>- super/ipercentralizzate</li> <li>- periferiche</li> <li>- miste centralizzate e/o periferiche</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- tipologicamente o geneticamente vicine</li> <li>- tipologicamente o geneticamente distanti</li> <li>- miste</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- riconosciuto</li> <li>- ignorato</li> </ul>                                |
|            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- localmente dominanti</li> <li>- localmente dominate</li> <li>- miste</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- stesso sistema grafico</li> <li>- sistema grafico differente</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- rivendicato</li> <li>- nascosto</li> <li>- di cui vergognarsi</li> </ul>   |
|            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- forme/tradizioni scritte</li> <li>- forme/tradizioni solamente orali</li> <li>- miste</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- fortemente normate</li> <li>- meno normate</li> <li>- miste</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- assicurato</li> <li>- insicuro (formale/statutario/identitario)</li> </ul> |

TABELLA 1 Le variabili nelle tipologie di plurilinguismo (Coste, 2010)<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> Traduzione a opera dello scrivente.

### 1.1.3 Le ragioni storiche e sociolinguistiche

Sul versante storico il plurilinguismo e il multilinguismo sono quindi fenomeni antichi (King, 2018), potremmo supporre quasi quanto la diversificazione delle lingue. Con più sicurezza è possibile affermare come il plurilinguismo fosse frequentemente connesso a territori multilingui e soprattutto a dominazioni multilingui: difatti già i Sumeri necessitavano di funzionari pubblici plurilingui impiegati per la gestione dell'impero. Questa circostanza si verificava anche presso gli Ittiti, nell'antica Grecia, in Egitto e nell'Impero romano che affiancava il latino alle lingue locali dei conquistati. Nel Medioevo i mercanti erano spesso plurilingui per necessità funzionali (e.g. la Lega Anseatica) (King, 2018) e più recentemente anche altre entità politiche come l'Impero ottomano necessitavano di una classe amministratrice plurilingue (Franceschini 2013 cit. in Lasagabaster, 2015). Un esempio dei più antichi può essere considerato la *stela di Rosetta*, che al di là del suo valore risolutivo per l'interpretazione della lingua geroglifica offre un testo multilingue, anche se frutto di traduzione, che implica che i parlanti conoscessero almeno una LS non originaria del territorio egiziano: il greco. Inoltre riporta il demotico che era una forma di scrittura più recente della lingua egizia, quindi una varietà, al tempo a uso del popolo che all'epoca non padroneggiava la scrittura geroglifica appannaggio dell'élite egiziana.

Lasagabaster (2015) colloca il punto di svolta per la storia del plurilinguismo/multilinguismo nel Rinascimento, in cui inizia a svilupparsi l'ideologia monolingue, che sfocerà nella formazione degli Stati nazionali e pertanto nell'imposizione del paradigma “una lingua, una nazione”. Il motto sembra richiamare dogmaticamente l'adagio della Pace di Augusta “cuius regio eius religio” da cui il calco di Cardona<sup>22</sup>: “cuius regio eius lingua”. Difatti “the blossoming nationalist ideology led to the spread of a monolingual mindset in the belief that multilingualism could endanger national cohesion.” (ivi:13) e il nesso lingua-nazione è stato spesso funzionale al rafforzamento delle politiche accentratrici dello stato unitario. De Mauro (1963) sfata il luogo comune che tale ideologia risalga al Romanticismo tedesco, riportando come già nel Mondo Antico, ad esempio nel mito biblico di Babele si considerasse una maledizione la molteplicità delle lingue e delle rispettive nazioni. Tuttavia, come detto in precedenza, le forme principali di governo nell'antichità erano vasti imperi sovranazionali oppure città-stato che quasi sempre ridussero “le manifestazioni di nazionalismo linguistico” (ivi: 3). De Mauro (ibidem) individua quindi i romantici Herder, Fichte, Humboldt e altri come “eredi” di una tradizione già partita da Bacone, Vico e Leibniz. Affermandosi in seguito dal Settecento il concetto di nazionalità è legato alla libertà umana e si tradusse in rivendicazione dell’“autonomia politica di tutte le nazionalità” (ivi:4) ragion per cui: “era (perciò) necessario lottare per tenere vivo il nuovo ideale politico e realizzarlo, l'aderire a una medesima tradizione linguistica trascese i confini della comunicazione e della letteratura e acquistò valore concretamente politico, come segno e simbolo di unità nazionale” (ibidem). Le idee alla base della fondazione degli organismi europei sorti a seguito del secondo conflitto mondiale ribaltano in un certo senso questa concezione, cercando di educare a una cittadinanza europea molto più composita e aperta alla diversità.

<sup>22</sup> Introduzione in Weinreich, U. (2008), *Lingue in contatto*, Boringhieri, Torino.

Tra le varie cause del multilinguismo sociale storicamente si annovera *in primis* il contatto linguistico. Li Wei (2011 cit. in Bot, 2019) elenca molteplici fattori che svolgono un ruolo chiave nel contatto linguistico, di diversa natura: politica (conquiste, colonizzazione, pulizia etnica); naturale (alluvioni, terremoti, raccolti falliti o emergenze); religiosa (missioni, ma anche un passaggio nel Paese di origine religiosa, come Israele); culturale (necessità di conoscere determinate lingue); economica (migrazione per motivi economici, espatriati); fattori legati all'istruzione (disponibilità di un'istruzione superiore, una lingua dell'istruzione diversa dalla L1); e più recentemente legati alla tecnologia (comunicazione mediata dal computer, internet e media inglesi, reti sociali, etc.).

Attualmente il multilinguismo e il plurilinguismo sono stati principalmente incrementati da tre fattori peculiari della nostra epoca, spesso correlati (King, 2018): (i) una nuova economia e nuove forme di comunicazione: rappresentata primariamente dalla globalizzazione; (ii) le nuove tecnologie: che implicano una comunicazione mediata elettronicamente, che dall'avvento del Web nel 1990 ha ridotto la velocità della comunicazione, la possibilità di contatti e la creazione di *network* a livello globale; (iii) una nuova mobilità: sono cambiati i flussi migratori, la loro ingenza e la loro composizione per genere, età e tipologia, la loro direzione ad esempio “nations whose recent image is of emigration now are solidly nations of immigration.” (Castles & Miller, 2009 cit. in King, 2018: 7) due esempi emblematici l'Italia (cfr. § II.2.1) e l'Irlanda. Tutte le società europee sono e rimarranno società di immigrazione (International Organization for Migration, 2000). In particolare la nuova mobilità ha impattato lo spazio linguistico mutandolo notevolmente: “alle lingue meno diffuse di antico insediamento in vari paesi si sono andate assommando lingue di nuovo insediamento.” (De Mauro in MIUR, 2006 a cura di:3). Secondo la Fondazione Migrantes (2018) il fenomeno mondiale dal 2000 al 2017 è aumentato del 49%: nel 2017 delle 257,7 mln di persone che vivevano in un Paese diverso da quello di origine il 30,2% era in Europa, al secondo posto dopo l'Asia. La complessità del mondo globalizzato quindi rende il multilinguismo attuale e più che mai vitale. Anche se ogni realtà ha caratteristiche peculiari dovute a tensioni economiche, politiche e conseguenze sociali e culturali prodotte dalla presenza di più lingue, che non permettono tuttavia di identificare un unico modello.

A tal proposito le lingue stesse vivono in rapporti di tensione e gerarchia: descrivendo le dinamiche linguistiche del mondo contemporaneo De Mauro (2006) sottolinea come sia indubbio che ogni lingua ha una pari potenza e dignità in quanto “sistema linguistico, ogni lingua è dotata di quelle caratteristiche semiotiche grazie a cui il suo campo noetico può espandersi indefinitamente (dilatabilità e/o specificabilità di sensi; bilanciamenti di tale indeterminazione: grammaticalità, metalinguisticità riflessiva, ricorso ai fattori c.d. extra-funzionali” (ivi:1). Ciononostante si istaurano tra lingue rapporti e gerarchie in base ad almeno altri due criteri (ibidem): la scrittura e il peso demografico. Il fatto che le lingue abbiano o meno una tradizione scritta o siano esclusivamente parlate, implica ad esempio siano più vulnerabili alla scomparsa non essendo ancorate alla scrittura. Su 7000 lingue circa solo 2400 hanno una tradizione scritta, –spesso limitata alle traduzioni del Vecchio e del Nuovo Testamento al fine dell'evangelizzazione–. Per quanto concerne il numero di parlanti invece su circa 7000 lingue, solo 108 lingue annoverano come minimo 10 mln di parlanti L1 (di cui 14 sono macrolingue), solo 33 ricoprono tra parlanti L1 e L2 circa 50 mln (Eberhard *et al.*, 2019). Un'ulteriore utile distinzione da aggiungere riguarda le “lingue transglottiche” (Truchot, 1990 cit. in De Mauro, 2006), ossia “lingue internazionali naturalizzate come seconda

prima lingua, nativa o seminativa, in aree linguistiche diverse.” (ivi:2) e.g: l'arabo classico, il cinese mandarino, il francese, l'inglese britannico e americano, il portoghese, il russo, lo spagnolo, lo swahili. E le “lingue di grande base demografica e/o di imponente insediamento nella vita economico-produttiva, intellettuale, scientifica, artistica internazionale” (ibidem) come ad esempio: la bengali, la hindi, il giapponese, l'italiano, il tedesco, l'urdu. All'interno poi di ogni Stato Bourdieu (1991) individua ulteriori gerarchizzazioni: “lingue legittime”, ossia le varianti linguistiche meglio riconosciute, ovvero le variazioni che ricevono rispetto indiscusso da parte di tutti e ai quali sono collegati la più alta quantità di “potere simbolico”, che di norma nelle tradizioni europee sono le lingue nazionali ufficiali, di solito nella loro forma standard, ma anche altre lingue o varianti che ricevono un riconoscimento pubblico poiché sono state insegnate come LS nel sistema scolastico ufficiale.

Il plurilinguismo promosso dal CdE e dall'UE nasce con più di un fine: gestire il multilinguismo storico e attuale degli Stati del vecchio continente; tutelare la diversità linguistica rappresentata anche dalle lingue minoritarie e regionali (LM/R), immigrate o di immigrazione; favorire la conoscenza delle lingue come strumento di formazione di una cittadinanza coesa socialmente e come indubbi vantaggi sul piano lavorativo ed economico. Tuttavia sul piano storico e sociopolitico la promozione del plurilinguismo può essere anche messa in opposizione ad altri due fenomeni: l'ideologia del monolinguisimo e l'egemonia dell'inglese lingua franca. Come detto in precedenza l'ideologia del monolinguisimo è un fenomeno politico di per sé recente rispetto alla storia dell'umanità e tuttavia particolarmente radicato, questo implica che:

It is easy to forget that multilingualism is historically the norm and that national monolingualism has been of relatively short historical duration in certain parts of the world only: the reason we talk about pluralism (in the city) as though it is disrupting something is because we have normalized the idea of that “something” being the national state. (LoBianco, 2014 cit. in King, 2018:10)

L'UE, promotrice del plurilinguismo, sul piano dell'ufficialità riconosce le lingue che i singoli Stati considerano al loro interno ufficiali. Solo 4 Stati riconoscono ufficialità a più di una lingua: due lingue per Irlanda, Cipro, Malta e Finlandia, e solo due membri contano tre lingue ufficiali: Lussemburgo e Belgio. In quest'ultimo caso tuttavia sono usate solo in aree circoscritte e non riconosciute come lingue amministrative sull'intero territorio (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Ciò implica sul piano politico e soprattutto economico come alcune, quindi poche lingue, siano supportate nella loro diffusione più che altre.

Nel CAP. III dedicato all'educazione plurilingue, si approfondisce come l'ideologia del monolinguisimo si ripercuota sulla visione monoglossica dell'educazione linguistica tanto da poter istaurare il parallelismo “una lingua, una nazione” con “una lingua, un corso”<sup>23</sup>. Come sottolinea Gogolin (2002b) “the fundamental myth of uniformity of language and culture” (ivi: 127) permea le strutture, le forme e i contenuti dei diversi sistemi scolastici europei.

---

<sup>23</sup> Bonvino, E. *Approcci plurali, inclusione e valutazione: concetti inconciliabili?* Intervento al Convegno scientifico “Verso un'educazione linguistica inclusiva: problemi di oggi, prospettive di domani”10/11 Settembre 2019-Parma.



Sul piano educativo parafrasando il *VALEUR projec*<sup>24</sup> (Lo Bianco, 2007): le politiche linguistiche verso la fine del XX secolo possono definirsi monolingue (*monolingüistes*) nella misura in cui presuppongono che tutti abbiano una L1 o una lingua madre e che chiunque debba acquisirne una L2 in modi simili (con alcuni mezzi formali) e con obiettivi comparabili.

Innanzitutto il plurilinguismo può essere anche inteso come una reazione all'egemonia dell'inglese lingua franca (Wlosowicz in Álvarez *et al.*, 2011, a cura di): *de facto* l'“imperialismo” dell'inglese domina anche nell'educazione europea (cfr. § II.1.1) ed è indubbio che il mercato delle lingue sia stato sostituito da un nuovo ordine linguistico globale al cui vertice piramidale risiede l'inglese<sup>25</sup>. In realtà l'Europa non oppone esplicitamente il plurilinguismo alla lingua franca: si auspica una visione più olistica delle politiche linguistiche che includano sia l'inglese e sullo stesso piano anche la diversità linguistica. Pertanto “European communicative integration, being founded on plurilingualism, is antonymous to linguistic seclusionism as it is to linguistic homogenisation.” (Braidbach, 2003:7), anche perché al di là dell'incluttabile affermazione e funzionalità dell'inglese una lingua franca non soddisfa necessariamente tutti i bisogni di un parlante e/o di un apprendente (Wlosowicz cit. in Álvarez *et al.* 2011, a cura di :232).

Nei paragrafi seguenti si approfondisce come il CdE e l'UE abbiano fatto del plurilinguismo un obiettivo strategico di politica linguistica: da un lato come tutela della ricca diversità linguistica e su l'altro fronte come fattore formativo della cittadinanza europea e come mezzo necessario in un mondo multilingue, realtà quotidiana e banale (sic!) per molte persone (Young & Hélot, 2016), nonché come volano dell'economia, sia attraverso il successo lavorativo personale che competitivo degli Stati membri.

## 1.2 Le politiche linguistiche europee: dalla diversità linguistica al plurilinguismo

L'attuale quadro linguistico europeo si è andato definendo “tra la fine dell'alto e l'inizio del basso Medioevo” (Banfi, 1993:7). Pur rappresentando un “mosaico di realtà etnico-politiche” (ivi:8) l'Europa risulta sul livello di “civiltà” notevolmente omogenea in rapporto ad altri continenti: l'America (principalmente del Nord) è omogenea sia sul piano politico che culturale, l'Asia e l'Africa sono estremamente differenziate politicamente e non omogenee sul piano culturale. La sua storia è ciononostante caratterizzata da innumerevoli conflitti, fino ai due conflitti mondiali scoppiati al suo interno e che proprio a seguito dell'ultimo (1938-1945) hanno portato alla nascita dei suoi organismi e delle sue istituzioni sovranazionali (come l'UE, il CdE, etc.).

Le politiche linguistiche dell'UE e del CdE sono molto affini, tuttavia, queste due organizzazioni non hanno le stesse risorse o gli stessi statuti, quindi le loro modalità di azione differiscono inevitabilmente. La Commissione europea (UE) definisce obiettivi, sviluppa strutture destinate a fornire sostegno finanziario su larga scala alle istituzioni che realizzano progetti che perseguono tali obiettivi, quindi monitora tali progetti, valuta i risultati e li

<sup>24</sup> [http://archive.ecml.at/mtp2/valeur/html/Valeur\\_E\\_pdesc.html](http://archive.ecml.at/mtp2/valeur/html/Valeur_E_pdesc.html), (30/11/2020).

<sup>25</sup> Vedovelli, M. considerazioni all'interno dell'incontro dottorale *Italiano Globale ovvero “le rose che non colsi* Perugia -11 dicembre 2019.

diffonde. Tutte le politiche che trattiamo in questa sede sono da considerare alla luce del fatto che se pur l'UE come istituzione politica incida molto di più sui suoi Stati membri rispetto al CdE, ha un notevole limite per cui l'educazione resta “outside the EU’s direct control, according to the “principle of subsidiarity” (Bonnet, 2007:670 cit. in Saville, 2009). Ciononostante ha un forte impatto sulle politiche educative (cfr. CAP. II), anche se di fatto anche le sue *Raccomandazioni* rimettono la responsabilità dei progressi sulla promozione del plurilinguismo a ogni singolo Stato membro. Le risorse del CdE al contrario sono molto più limitate: favorisce la collaborazione di esperti del settore, sviluppa politiche e strumenti utili attraverso seminari e pubblicazioni, formula anch'esso *Raccomandazioni*, non vincolanti ma volte a convincere i governi degli Stati membri a partecipare per il loro interesse. La collaborazione tra le due realtà è aumentata dopo gli *accordi di Maastricht* (Trimm, 2007) e incrementata man mano che sempre più Stati del CdE hanno aderito all'UE: “La complémentarité s’est donc progressivement imposée comme une question de partage des fonctions et des responsabilités dans une collaboration clairement favorable aux Etats membres des deux organisations.” (ivi:43).

Visto il forte indebolimento dell'UE davanti all'avanzare dei movimenti populistici, spesso sovranisti e antieuropeisti non neghiamo il fatto che il progetto europeo stia vivendo una battuta di forte rallentamento e perdita di fiducia, ora come non mai evidente nella gestione della crisi sanitaria dell'epidemia di Sars-covid-2 (Covid 19), che forse sta rappresentando un'occasione per una rinascita dell'idea originaria proprio attraverso la gestione collaborativa della pandemia. Evidenziamo comunque nei prossimi paragrafi le numerose criticità dell'attuazione di certi principi teorici, ricchi di intenti ma spesso limitati nella realtà, ragion per cui nel CAP. II vengono vagliati gli effetti del plurilinguismo alla luce dei fatti, ossia attraverso dati e statistiche sull'insegnamento/apprendimento delle lingue nel vecchio continente.

È comunque innegabile l'apporto di tali organismi, o quanto meno, l'impatto avuto sulla visione monoglossica dell'educazione linguistica, fornendo strumenti e stimolando il confronto a livello nazionale e internazionale. I concetti di plurilinguismo e multilinguismo si sono diffusi nella didattica delle lingue principalmente in seguito delle iniziative e dai lavori inerenti alle politiche linguistiche delle due principali organismi, *in primis* attraverso la pubblicazione e la diffusione del QCER (Consiglio d'Europa, 2001), adottato ufficialmente anche dall'UE. Di seguito sono presi in considerazione, attraverso una lettura critica, i principali interventi nel campo delle lingue come *conditio sine qua non* dei successivi interventi per cui si è sviluppato e attuato l'obiettivo strategico della promozione del plurilinguismo.

### 1.2.1 L'Unione europea

L'UE riconosce come sue lingue ufficiali<sup>26</sup> le rispettive lingue ufficiali dei diversi Stati membri man mano che questi vi hanno aderito: francese, italiano, olandese, tedesco (1958); danese e inglese (1973) greco (1981), portoghese e spagnolo (1986), finlandese e svedese (1995), ceco, estone, lettone, lituano, maltese, polacco, slovacco, sloveno, ungherese (2004), bulgaro, irlandese, rumeno (2007), croato (2013). Così è dal *Trattato di Roma*

<sup>26</sup> <https://www.euparl.europa.eu>, (30/11/2020).

del 1957 che istituiva la Comunità economica europea (CEE) che rimanda al Consiglio europeo la definizione del regime linguistico con il vincolo del voto unanime (Pizzoli, 2018). Tuttavia queste sono le lingue ufficiali di Stato degli Stati membri, in cui alcune lingue come tedesco, greco, inglese, francese, olandese e svedese figurano come lingue ufficiali in più di un paese, ma in realtà le lingue che godono di status ufficiale<sup>27</sup> nei diversi stati ammontano a 66 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). L'UE sempre secondo il rapporto *Eurydice* (ibidem), comprende quindi 24 lingue ufficiali, più 66 lingue regionali o minoritarie (LR/M) riconosciute nei diversi Stati membri, a cui si sommano: una lingua non territoriale come il Romani e la lingua dei segni riconosciuta dall'Europarlamento nel 1988, ma riconosciuta con lo status di ufficiale solo in due terzi dei paesi europei (tra cui non figura l'Italia). A queste si sommano, come già accennato tra le cause del multilinguismo, le lingue alloctone degli immigrati non originarie del continente europeo.

In UE istituzionalmente ogni cittadino si vede garantito il diritto:

di usare una qualsiasi di queste lingue (tra quelle ufficiali n.d.s.) nella corrispondenza con le istituzioni dell'UE, che sono tenute a rispondere nella stessa lingua. Tutti i regolamenti e gli altri atti legislativi dell'UE sono pubblicati in tutte le lingue ufficiali ad eccezione dell'irlandese (attualmente solo i regolamenti adottati congiuntamente dal Consiglio dell'UE e dal Parlamento europeo sono tradotti in irlandese) (Unione europea)<sup>28</sup>

riconoscendo un'insolita sostanziale parità tra le lingue, se consideriamo che un'organizzazione come l'ONU, composta da 193 Stati, utilizza solamente 6 lingue ufficiali<sup>29</sup>.

Sul piano cronologico se osserviamo la periodizzazione delle politiche linguistiche dell'Unione di Escoubas-Benveniste (cit. in Pizzoli, 2018:54-55) si nota come il multilinguismo<sup>30</sup> si collochi tra le finalità più recenti e con un fine economico e sociale ben preciso: (i) da Maastricht a Amsterdam (1992-1997); (ii) il rispetto della diversità linguistica (2000-2007); (iii) promozione dell'insegnamento delle lingue (2004-2006); (iv) multilinguismo come garanzia di prosperità, esplicitamente quindi con una componente economico-sociale.

Alle origine dell'Unione il *Trattato di Roma* fu redatto direttamente nelle quattro lingue dei paesi membri senza il tramite della traduzione (Pizzoli, 2018), tuttavia sul piano amministrativo al fine di garantire l'accesso alle leggi e alle istituzioni il regolamento comunitario, adottato nel 1958, prevede che le istituzioni comunitarie traducano i documenti legislativi in tutte le lingue ufficiali dell'UE e redigano, come abbiamo visto, la risposta a richieste da parte dei cittadini nella lingua delle stesse (articolo 2, ma anche articoli 20 e 24 del *Trattato sul funzionamento dell'Unione europea*). In questo caso il multilinguismo del Parlamento europeo è da intendersi come lavoro di interpretariato per

<sup>27</sup> "Official language: A language used for legal and public administration purposes within a specified area of any given state. The official status can be limited to part of the state or extend over its entire territory. All state languages are official languages but not all languages with official language status are necessarily state languages (for example, Danish, with the status of official language in Germany, is a regional or minority language and not a state language)" (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017:143).

<sup>28</sup> [https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism\\_it](https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_it), (30/11/2020).

<sup>29</sup> <https://www.un.org/en/sections/about-un/official-languages/index.html>, (30/11/2020).

<sup>30</sup> Inteso qui anche come plurilinguismo.

i lavori parlamentari, traduzione e apporto di giuristi linguisti per quanto riguarda il processo di legiferazione. Le lingue ufficiali hanno quindi parità di diritti, nell'uso a tutti i livelli, e di effetti. Tuttavia, nell'attività di numerosi organismi ristretti e negli uffici le lingue di lavoro sono di fatto, per ovvie ragioni di economia, solo tre: nella maggioranza dei casi si tratta dell'inglese, al quale segue il francese e in minor misura il tedesco. Le prime due lingue si erano affermate in questa funzione già nella fase iniziale, la terza si è attestata *di fatto* (per la persistente pratica dei soggetti che la parlano) in epoca più recente, su questa strada recentemente risulta anche lo spagnolo. Anche la Commissione europea adotta un *language regime*, ossia un insieme di lingue ufficiali e di lavoro, utilizzate per la comunicazione interna ed esterna tendenzialmente di sole tre lingue: inglese, francese e tedesco (Gazzola, 2014).

Sul piano dei diritti linguistici dei cittadini l'articolo 126 del *Trattato di Maastricht* (1992) ribadiva “la funzione dell'istruzione di qualità nel rispetto della diversità culturale e linguistica, e si insiste sulla mobilità come base per la diffusione delle lingue. (Pizzolli, 2018: 52)” in seguito nel 2007 il *Trattato di Lisbona* attribuendo valore giuridico alla *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea* (art. 21 e 22) vieta “le discriminazioni fondate sulla lingua e sanciscono il rispetto della diversità linguistica da parte dell'Unione”. Attualmente è il *Trattato sull'Unione europea* che regola il regime linguistico (Pizzolli, 2018): l'art. 3 sancisce il rispetto per la ricchezza della diversità culturale e linguistica e l'art. 55 impone la redazione in tutte le lingue ufficiali e ne riconosce la validità giuridica. Il momento più significativo per le politiche linguistiche (ibidem) coincide con l'*Anno europeo per le lingue* (2001) e quindi con la collaborazione col CdE. Un esempio pratico di collaborazione tra CdE e UE è rappresentato dall'*Europass*<sup>31</sup> realtà nota oramai a tanti europei: ossia un *curriculum vitae* riconosciuto a livello europeo che comprende un *Passaporto delle Lingue*, strumento di autovalutazione delle competenze e delle qualifiche linguistiche in base al QCER. L'adozione di quest'ultimo rappresenta il punto d'incontro più significativo: “as early as 2001, a Resolution 18 of the European Council recommended that member states use the CEFR to validate language competences. In 2002, the European Council decided to establish a European Indicator of Language Competence based on the CEFR.” (Consiglio d'Europa, 2014:20). Sul piano pratico dal 2013 la Commissione europea finanzia il ECML/CELV di Graz che rappresenta *de facto* l'organo attuativo delle politiche linguistiche del CdE, partecipando quindi a numerosi progetti.

Il multilinguismo per l'UE nasce dal contributo che la diversità linguistica e l'apprendimento delle lingue portano al progetto europeo. Come abbiamo visto il multilinguismo ricopre essenzialmente tre significati (Commissione Europea, 2013): (i) una situazione in cui in una determinata area geografica si parlano diverse lingue, (ii) la capacità di una persona di padroneggiare più lingue, (iii) una politica che impone ad un'organizzazione, un'azienda o un'istituzione di utilizzare più lingue per la comunicazione interna e/o esterna. I fini e gli obiettivi delle politiche linguistiche sono di natura più politica ed economica rispetto al CdE: promuovere il dialogo interculturale e una società più inclusiva; aiutare i cittadini dei 27 Stati membri a sviluppare il senso di appartenenza all'Unione; creare opportunità di studio e lavoro all'estero per i giovani; aprire nuovi mercati alle imprese dell'UE che competono a livello mondiale.

Un altro fondamentale spartiacque per le politiche linguistiche dell'Unione è il Consiglio europeo tenutosi a Barcellona (15 e 16 marzo 2002) che rappresenta forse uno degli interventi più noti e anche con riflessi pratici in

<sup>31</sup> <https://europass.cedefop.europa.eu/it>, (30/11/2020).

campo di didattica delle lingue: in quell'occasione i capi di Stato o di Governo dell'Unione hanno sollecitato l'insegnamento di almeno due lingue straniere sin dall'infanzia. L'intervento sarà noto poi come *Dichiarazione o Obiettivo di Barcellona* (Pizzolli, 2018) che oggettivamente ha prodotto negli anni almeno sul piano quantitativo un significativo impatto sull'organizzazione dei curricula nazionali: l'insegnamento di almeno una LS nella scuola primaria è passato dal 67,3% del 2005 al 83,8% nel 2014 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Tuttavia due lingue vengono comunemente introdotte in Europa solo al livello "lower secondary" (corrispondente in Italia alla Secondaria di I grado) con una percentuale del 59,7% con un incremento del 10% dal 2005. Il *trend* mostra che in 11 paesi il 90% degli studenti apprende a questo livello almeno 2 o 3 LS (cfr. CAP. II).

Il sistema educativo segna un'ulteriore svolta verso il multilinguismo tra il 2004 e il 2007 in concomitanza con l'allargamento dell'Unione che supera di uno il doppio delle lingue ufficiali: da 11 a 23<sup>32</sup>. Nel 2005 per l'appunto esce la *Comunicazione della commissione al consiglio, al parlamento europeo, al comitato economico e sociale e al comitato delle regioni, Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo* (Commissione delle comunità europee, 2005) dall'emblematico incipit: "Per la prima volta il portafoglio di un commissario europeo include esplicitamente la responsabilità per il multilinguismo." (ivi: 2). Evitando l'analisi dettagliata dei diversi progetti e interventi programmati all'epoca ci soffermiamo sull'impianto teorico del documento di natura politico finanziaria. Il documento traccia tre obiettivi per la strategia in materia di multilinguismo: (i) incoraggiare l'apprendimento delle lingue e promuovere la diversità linguistica nella società; (ii) promuovere una valida economia multilingue (ivi: 9-12) e (iii) fornire ai cittadini l'accesso alla legislazione, alle procedure e alle informazioni dell'Unione europea nelle rispettive lingue materne. (ivi: 13-15). Partendo dal *iii* obiettivo si evidenzia la natura politica e democratica nella funzione del rispetto dei diritti linguistici dei cittadini tra cui la comprensione delle leggi e la comunicazione trasparente. Il *ii* obiettivo di natura economica risulta molto più marcato ed esplicito per l'UE rispetto al CdE: nello specifico il multilinguismo è volto a favorire la mobilità dei lavoratori e a renderli più competitivi sul piano lavorativo a livello mondiale. Il *i* obiettivo, più vicino al nostro interesse ossia la promozione nell'insegnamento e nella società della diversità linguistica, elenca "i principali ambiti d'intervento a livello dei sistemi e delle pratiche d'istruzione" (ivi:5-7): strategie nazionali, migliore formazione degli insegnanti, l'apprendimento precoce delle lingue, l'apprendimento integrato di lingua e contenuto, le lingue nell'insegnamento superiore, lo sviluppo del multilinguismo nel settore accademico, un indicatore europeo di competenza linguistica. Tra questi ambiti in cui l'Unione inserisce i suoi progetti e in cui sono sollecitati gli interventi dei singoli Stati membri, sottolineiamo la motivazione a promuovere il multilinguismo non solo a livello scolastico ma anche a "un aumento dell'impiego e della presenza di lingue diverse nella vita quotidiana" (ibidem). Sul versante educativo a livello pratico tra le metodologie incentivate si annovera l'apprendimento integrato di lingua e contenuto *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (cfr. § III.2.2): l'Unione riconoscendo i suoi vantaggi inizia a assegnargli un ruolo chiave per la promozione del multilinguismo. Si suggerisce infatti lo scambio di informazioni e documentazione scientifica e sulla formazione CLIL specifica per gli insegnanti relativa a questa "buona pratica".

---

<sup>32</sup>Repubblica ceca, Cipro, Estonia, Lettonia, Lituania, Malta, Polonia, Slovacchia, Slovenia, Ungheria (1/5/2004), Bulgaria e Romania (1/1/2007), [https://europa.eu/european-union/about-eu/countries\\_it](https://europa.eu/european-union/about-eu/countries_it), (30/11/2020).

Un ulteriore strumento della Commissione europea che può incidere sulle politiche linguistiche è il *Libro bianco*: documenti che contengono proposte di azione dell'UE in un settore specifico, col fine di incentivare “una discussione con il pubblico, le parti interessate, il Parlamento europeo e il Consiglio allo scopo di raggiungere il consenso politico”<sup>33</sup>. Per quanto riguarda l'aspetto linguistico e in particolare educativo esce nel 1995 il *Libro bianco su istruzione e formazione, Insegnare e apprendere-Verso la società cosociale* (Commissione Europea, 1995) volto al rafforzamento delle “politiche di formazione e di apprendimento, in particolare la formazione continua, in quanto elementi fondamentali per il miglioramento dell'occupazione e della competitività.” (ivi: 2). Tra le misure proposte figura la promozione di tre lingue europee: due sommate alla propria L1 (che è dato per scontato sia ufficiale nello Stato membro). L'obiettivo è motivato come sempre dalle opportunità professionali e personali che offre la conoscenza delle lingue insieme al fine identitario e formativo del “cittadino europeo” caratterizzato dal plurilinguismo<sup>34</sup>. Si sottolinea come sia già riportato il fatto che la conoscenza di altre lingue potenzia la propria L1 e come sia auspicabile l'insegnamento precoce, sistematico e continuo nel percorso di studi. Inoltre è già contemplato l'uso veicolare della LS (CLIL) per alcune discipline non linguistiche (DNL). Nonostante ciò sottolineiamo che in uno dei più recenti: *Libro bianco sul futuro dell'Europa, Riflessioni e scenari per l'UE a 27 verso il 2025* (Commissione europea, 2017) –relativo alle sfide e alle opportunità del progetto europeo– non si fa menzione del multilinguismo.

Un intervento significativo si trova tuttavia nella *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Consiglio dell'unione europea, 2018): tali competenze rientrano nel diritto del cittadino europeo “a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi” (Consiglio dell'unione europea, 2018:1). Sono competenze: “di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva.” (ivi: 7). Vengono rinnovate alla luce e per adattarsi ai cambiamenti odierni della società e delle economie, uno per tutti l'ampio uso delle tecnologie, in più prendono in considerazione le criticità messe in evidenza dai risultati del *Programme for International Student Assessment (PISA)* dell'*Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economici (OCSE)*. Nel sostegno allo sviluppo di queste competenze per quanto riguarda le competenze linguistiche si sollecita ad implementarne il livello in un'ottica di diversificazione “sia nelle lingue ufficiali che nelle altre lingue” (ivi: 4) con un fine di utilità “nella vita lavorativa e personale e in grado di contribuire alla comunicazione e alla mobilità transfrontaliera” (ibidem). A nostro avviso, tra gli otto tipi di competenze chiave individuate<sup>35</sup> l'aggiornamento più rilevante è rappresentato dalla sostituzione della precedente *comunicazione nelle lingue straniere* (Consiglio dell'unione europea, 2006:13) con *competenza multilinguistica* (Consiglio dell'unione europea, 2018:7). Analizzando nel dettaglio: “In linea di massima essa condivide le abilità principali con la competenza alfabetica<sup>36</sup>: si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti,

<sup>33</sup> [https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/white\\_paper.html?locale=it](https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/white_paper.html?locale=it), (30/11/2020).

<sup>34</sup> Nella traduzione italiana, *multilingualism* nella versione inglese.

<sup>35</sup> Competenza: alfabetica funzionale, matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, digitale, personale, sociale e capacità di imparare a imparare, in materia di cittadinanza, imprenditoriale, in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

<sup>36</sup> Che non è più “competenza nella madre lingua” (Consiglio dell'unione europea, 2006).

pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta)” (ivi: 8). Quindi a fianco alla classica definizione di competenza linguistica si aggiunge, sotto l’influsso del QCER l’approccio azionale: “la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare.” e pragmatico-situazionale: “in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali a seconda dei desideri o delle esigenze individuali.” Mettiamo in risalto quale peculiarità del plurilinguismo che la competenza contempla il repertorio di partenza: “secondo le circostanze, essa può comprendere il mantenimento e l’ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l’acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese” (ivi: 2). Le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti legati a tale competenza poi riportati sono essenzialmente quelli presenti nei vari descrittori del QCER.

Anche per l’UE come vedremo poi per il CdE, se pur in misura meno marcata, il multilinguismo è causa pressoché diretta dell’*interculturalità*:

Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze interculturali. Tale competenza si basa sulla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione [...] Un atteggiamento positivo comporta l’apprezzamento della diversità culturale nonché l’interesse e la curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale. Essa presuppone anche rispetto per il profilo linguistico individuale di ogni persona, compresi sia il rispetto per la lingua materna di chi appartiene a minoranze e/o proviene da un contesto migratorio che la valorizzazione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese come quadro comune di interazione. (Consiglio dell’unione europea, 2018)

Dedichiamo l’ultimo paragrafo di questo capitolo di approfondimento a questa frequente correlazione.

In epoca più recente la *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2019 su un approccio globale all’insegnamento e all’apprendimento delle lingue* (Consiglio dell’unione europea, 2019) rappresenta l’intervento più precipuo in ambito linguistico. Essenzialmente assume tutti gli assunti delle raccomandazioni precedenti: valore economico, democratico e sociale del plurilinguismo, etc. tenendo conto dell’integrazione del QCER (Consiglio d’Europa, 2020). Nel suo complesso è l’intervento che più accoglie pressoché *in toto* le posizioni del CdE, (v.s. § I.2.2), abbracciando le misure attualmente più strutturate e in parte radicali relative all’educazione plurilingue. Tenendo in considerazione i risultati del più recente *Eurobarometro* dedicato alle lingue (*Gli europei e le loro lingue* -2012) in cui quasi la metà degli europei dichiarava di non essere in grado di sostenere una conversazione in una lingua diversa dalla propria L1, significativamente la competenza multilinguistica è posta come “fulcro dell’idea di uno spazio europeo dell’istruzione.” (ivi:15). Le raccomandazioni previste in questo caso, rispetto agli interventi precedenti, ci paiono maggiormente e significativamente di natura didattico educativa. *In primis* l’incentivazione di approcci globali volti a migliorare l’insegnamento e l’apprendimento delle lingue e quindi la consapevolezza e le competenze linguistiche, anche di lingue non insegnate a scuola (!), per questo si spinge alla valorizzazione dell’intero repertorio linguistico dell’apprendente che in ambito scolastico può essere utilizzato quale risorsa pedagogica per l’ulteriore apprendimento di tutti: “Gli alunni possono aiutarsi nell’apprendimento, spiegare agli altri la/le propria/e lingua/e

nonché confrontare lingue diverse.” (ibidem). Tra le altre posizioni del CdE per un'implementazione di un'educazione plurilingue, prima fra tutti si considera la trasversalità, tra lingue e tra lingue e materie, che si traduce nella collaborazione tra insegnanti di lingue e insegnanti delle DNL. Si sottolinea come “l'acquisizione della prima lingua e dei suoi vari registri e stili [...] è profondamente interconnessa con l'apprendimento di altre lingue, a livelli diversi di padronanza, in funzione delle situazioni, dei bisogni e degli interessi di ciascun discente.” (Consiglio dell'unione europea, 2019, *Allegato:20*). Un esempio pratico di trasversalità tra lingue incentivato dalla raccomandazione è ad esempio l'intercomprensione (IC) (cfr. § III.3.3). Mentre strumento principe della trasversalità tra lingue e DNL è per antonomasia la metodologia CLIL, specialmente sul piano della programmazione curriculare, considerato “un apprendimento più autentico e orientato alle situazioni della vita reale” (ibidem).

Riportiamo infine un'iniziativa di respiro più intellettuale che politico: nel 2008 la Commissione Europea invita a Bruxelles un gruppo<sup>37</sup> di intellettuali per promuovere il dialogo interculturale. Il lavoro di questi porterà alla pubblicazione di un documento dal titolo più che mai emblematico “*Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*”. (Maalouf, 2008 a cura di). La natura del documento rispetto a quelli precedentemente analizzati è di tipo riflessivo e propositivo, né specialistico né programmatico, ma fonte di vitali e utili idee anche sul piano pratico, se pur possiamo affermare praticamente inascoltate. Come abbiamo visto sin dalle origini la diversità linguistica è un dato di fatto non cancellabile attraverso l'utilizzo preponderante dell'inglese, riflettendo sulle motivazioni che hanno spinto alla creazione di un progetto unitario come l'UE, le personalità riunite sostengono come:

l'idea europea (ci) sembra poggiare su due esigenze inseparabili: l'universalità dei valori morali comuni e la diversità delle espressioni culturali; di questa, in particolare, la diversità linguistica costituisce, per ragioni storiche, una componente primaria, oltre ad essere, come cercheremo di dimostrare, un magnifico strumento d'integrazione e d'armonizzazione (ivi:8)

Sul versante pratico si arriva a contemplare come soluzione più realistica la presenza di gruppi di locutori specifici per ogni lingua riconosciuta, presenti nei diversi Stati membri, che adottino questa lingua concepita non come una LS ma una vera e propria L2 “materna”. Questa L2 dovrebbe essere studiata approfonditamente in tutti i suoi aspetti, risaltando quello culturale, e potrebbe affiancare l'inglese (lingua franca), così da permettere negli scambi bilaterali l'uso di ognuna delle due lingue coinvolte. Le scelte personali di questi locutori permetterebbero di rivitalizzare quelle lingue meno parlate e che non godono di uno *status* attualmente non significativo, permettendo così di rin vigorire il patrimonio storico culturale che esse rappresentano. Questa esperienza di una “lingua

---

<sup>37</sup>Presieduto da Amin Maalouf, scrittore, era composto da: Jutta Limbach, presidente del Goethe Institut, Sandra Pralong, esperta in comunicazione, Simonetta Agnello Hornby, scrittrice, David Green, presidente dell'EUNIC (European Network of National Cultural Institutes), già direttore generale del British Council, Eduardo Lourenço, filosofo, Jacques de Decker, scrittore, segretario perpetuo dell'Accademia reale di lingua e letteratura francese del Belgio, Jan Sokol, filosofo, già ministro dell'istruzione della Repubblica ceca, Jens Christian Grøndahl, scrittore, Tahar Ben Jelloun, scrittore.



personale adottiva” gioverebbe inoltre all’arricchimento intellettuale e professionale, umano e personale: e.g. la conoscenza approfondita di una lingua permette un’espressione migliore di sé stessi durante uno scambio comunicativo rispetto all’utilizzo di una lingua franca utile, ma spesso funzionale e conosciuta più superficialmente. Infine, ma non per ultimo in ordine di importanza, contribuirebbe a tentare di sanare le problematiche relative all’immigrazione attuale, permettendo una migliore integrazione attraverso l’adozione della lingua del paese ospitante e mantenendo viva la lingua d’origine, dato che si incentiverebbe lo studio anche di lingue al di fuori dell’Unione. Sul piano istituzionale la creazione di enti bilaterali in ogni Stato favorirebbe oltretutto il mercato della formazione e del lavoro. Sul versante pratico la dimensione della scelta di questa lingua adottiva dovrebbe nascere e partire dal basso, incentivata ma non articolata in grandi progetti ad ampio raggio che implicano componenti burocratiche e a volte vincoli non attuabili in qualsiasi realtà, ma quindi “spontaneamente” come scelta personale o di un’istituzione scolastica ad esempio attraverso gemellaggi o utilizzando le risorse on line. Chiosando:

una gestione saggia e immaginativa della diversità linguistica può effettivamente favorire l’integrazione europea, promuovere lo spirito di appartenenza civica e di appartenenza all’Unione; può anche contribuire significativamente al dialogo delle culture e alla loro coesistenza armoniosa, sia nei riguardi del resto del mondo, sia in seno alle nostre società. (ibidem)

Soprattutto si faceva riferimento al particolare periodo di crisi economica e politica per poter dare “alla costruzione europea un nuovo slancio, un nuovo respiro.” (ibidem). Duole constatare come gli intenti fossero validi ma gli strumenti pratici forse troppo innovativi e ancora più impegnativi dell’attuazione di politiche linguistiche volte al plurilinguismo.

### 1.2.2 Il Consiglio d’Europa

Il CdE è un’organizzazione e non un’istituzione, di natura politica e non economica: “La sua missione è quella di promuovere la democrazia e di proteggere i diritti umani e lo stato di diritto in Europa” (Consiglio d’Europa)<sup>38</sup>. Quindi è importante valutare i suoi interventi nel campo delle politiche linguistiche alla luce della sua funzione e della visione che persegue. Nello specifico i suoi obiettivi sono: l’abolizione della pena di morte, il rafforzamento dei diritti umani, la non discriminazione e la lotta contro il razzismo, il rispetto della libertà d’espressione, l’uguaglianza di genere, garantire qualità dei medicinali e delle cure mediche, l’osservazione delle elezioni, l’educazione ai diritti umani e alla democrazia e la difesa della diversità culturale. In quest’ultima voce ricade la promozione delle lingue attraverso l’elaborazione di programmi e di mezzi per il miglioramento dell’insegnamento. Tuttavia i primi riferimenti a tematiche relative alle lingue si legano alla tutela dei diritti linguistici, rintracciabili nella *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali* (Consiglio d’Europa, 1950) nello specifico diritti come la comprensione dei motivi di un arresto e di un conseguente processo e allo stesso tempo la non

---

<sup>38</sup> <https://www.coe.int> , (30/11/2020).

discriminazione per motivi linguistici (Pizzolli, 2018:46). La promozione delle lingue e la loro protezione subentrano con la *Convenzione Culturale europea* (Consiglio d'Europa, 1954) che dovrebbe favorire la cooperazione nel settore della cultura e dell'educazione in linea coi principi democratici elencati precedentemente, e quindi incentivare la comprensione reciproca:

Ogni Parte Contraente, nella misura del possibile: (a) incoraggerà i suoi nazionali allo studio delle lingue, della storia e della civiltà delle altre parti [...], e (b) si sforzerà di diffondere lo studio della sua lingua, o delle sue lingue, della sua storia e della sua civiltà sul territorio delle altre Parti Contraenti e di agevolare ai nazionali di queste lo svolgimento di tali studi sul suo territorio (Consiglio d'Europa, 1954: art. 2)

Rispetto alla trattazione utilizzata per l'UE in cui abbiamo analizzato nel dettaglio i differenti trattati e le *Raccomandazioni*, per il CdE procediamo a livello teorico generale, in parte poiché occupandoci dell'UE abbiamo già introdotto approcci al plurilinguismo condivisi da entrambe, in parte per l'ingente mole di produzioni avvallate dal CdE. Farà ovviamente eccezione per importanza e impatto il QCER (cfr. § I.3.1) e il suo CV/VC (cfr. § I.3.3), nonché le guide per l'attuazione del plurilinguismo (cfr. § I.3.2), che abbiamo ritenuto più significative per le dimensioni a cui ci dedicheremo nella parte di indagine e sperimentazione, ovvero la programmazione curriculare e la didattica dell'educazione plurilingue. Riportiamo la periodizzazione utilizzata dal CdE stesso<sup>39</sup> relativa alle iniziative di politica linguistica:

- i. 1959: the beginnings*
- ii. Projects from 1962 to 1988: from applied linguistics to Threshold Levels*
- iii. From communicative teaching to plurilingualism: the 1990s*
- iv. Post-2001: promoting plurilingual and intercultural education. Developments relating to the CEFR*

A cui affianchiamo la suddivisione più estesa di Trimm (2007)<sup>40</sup> prima dell'avvento del QCER che aggiunge e specifica:

- i. Il grande progetto nel campo delle lingue moderne, 1964-1974*
- ii. Il sistema europeo di unità capitalizzabili per l'apprendimento delle lingue nell'educazione degli adulti*
- iii. Lingue moderne 1978-1981: "Miglioramento e intensificazione dell'apprendimento come fattori di comprensione, cooperazione e mobilità europea"*

<sup>39</sup> <https://www.coe.int/en/web/language-policy/history>, (30/11/2020).

<sup>40</sup> Tradotto e adattato dallo scrivente.

- iv. Progetto n. 12, 1982-1987: "Apprendimento e insegnamento delle lingue moderne a fini di comunicazione"
- v. Apprendimento delle lingue e cittadinanza europea, 1990-1997

Non addentrando nei primi anni in cui comunque l'insegnamento delle lingue in Europa era improntato alla promozione dell'integrazione europea, nel rispetto diversità linguistica e culturale, poniamo l'attenzione sul 1971 in cui inizia il lavoro del gruppo presieduto da John Trim direttore del reparto di linguistica dell'Università di Cambridge, tra cui figurava Jan van Ek, direttore dell'Istituto di linguistica applicata dell'Università di Utrecht, e che porterà nel 1975 al *Threshold Level* primo documento a livello europeo accolto e applicato incisivamente nella didattica delle lingue prima del QCER. Come noto, nasceva dalla necessità di creare un sistema di unità basato su un sistema di livelli definiti di abilità linguistiche. Tra gli aspetti su cui si basa e che tuttora vigono in didattica ricordiamo: l'adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche e alle esigenze dell'apprendente e una concezione dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue focalizzato sullo studente piuttosto che sulla materia insegnata o sull'insegnante. Si gettano le basi per un sistema di livelli definiti di abilità linguistiche (Trimm, 2007) che sfocerà nei descrittori del QCER. Il *Threshold Level* specifica quindi i concetti, sia generali che specifici della situazione e di conseguenza le parole e le strutture sono viste solo come "realizzazioni" di categorie funzionali e nozionali, il che rafforza l'idea che siano un mezzo per un fine, non un fine in sé. La portata internazionale si traduce nelle diverse versioni per le diverse lingue che si sono susseguite nel tempo fino alla sua versione rivista e arricchita *Livello soglia* 1990, (Van Ek & Trim, 1991): nel 1976 esce un modello simile per il francese (Coste *et al.*, 1976) e il più noto *Niveau-Seuil* (Porcher *et al.*, 1980), per lo spagnolo (Slagter), per il tedesco. (Schneider *et al.*), in italiano (1982), in danese (1983), in olandese (1985), in norvegese (1988), in basco (1988), in portoghese (1988) in galego (1993) e a seguire versioni in: gallese, lettone, estone, lituano, maltese, russo, greco, ceco, ungherese, rumeno e sloveno<sup>41</sup>.

Le ultime due fasi indicate dal CdE (*iii* e *iv*) riguardano più specificatamente il plurilinguismo, che ha monopolizzato i suoi interventi dal 2001 fino ad oggi. Ciononostante riportiamo la cronologia degli interventi e la lista delle *Convenzioni*, *Risoluzioni* e *Raccomandazioni* del CdE (TABELLE 2 e 3) in materia di lingue, diritti linguistici e plurilinguismo, che nel tempo hanno contribuito al tema trattato. Rispetto alla modalità di analisi adottata per le politiche linguistiche dell'UE, per il CdE si è deciso di non analizzare nel dettaglio le sue pubblicazioni ufficiali focalizzandosi sugli strumenti specifici del plurilinguismo, quindi le pubblicazioni sotto l'egida del CdE, *in primis* il QCER e il suo CV/VC (Consiglio d'Europa, 2020).

---

<sup>41</sup> I riferimenti bibliografici delle diverse versioni sono tratti da Trimm (2007).

|  |
|--|
| 1957 First intergovernmental conference on European co-operation in language teaching  |
| 1963 Launch of first major project on language teaching  |
| 1975 Publication of first Threshold Level specification  |
| 1989 New member states join intergovernmental projects (1989 onwards)  |
| 1994 European Centre for Modern Languages established (ECML – Council of Europe Enlarged Partial Agreement, Graz)                              |
| 2001 European Year of Languages<br><i>Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and European Language Portfolio</i> launched |
| 2002 First “ <i>Language Education Policy Profile</i> ” (Hungary) launched   |
| 2005 <i>Languages of schooling project</i> launched  |
| 2006 Project on <i>linguistic integration of adult migrants</i> launched   |
| 2008 <i>Autobiography of Intercultural Encounters</i> launched   |
| 2009 Project on <i>linguistic integration of children and adolescents from migrant backgrounds</i> launched                                    |
| 2010 <i>Platform of resources for plurilingual and intercultural education</i> launched  |
| 2013 “ <i>Linguistic integration of adult migrants</i> ” website launched  |

TABELLA 2 *Timeline documenti, progetti e interventi in campo linguistico (Consiglio d'Europa, 2014: 9).*

|  |
|--|
| European Cultural Convention (1954)  |
| European Charter for Regional or Minority Languages  |
| Framework Convention for the Protection of National Minorities   |
| Policy Recommendations and Resolutions   |
| Committee of Ministers of the Council of Europe  |
| Recommendation CM/Rec(2014)5 to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success.  |
| Recommendation CM/Rec(2012)13E to member States on ensuring quality education  |
| Recommendation CM/Rec(2008)7E to member states on the use of the Council of Europe's “Common European Framework of Reference for Languages” (CEFR) and the promotion of plurilingualism (and Explanatory Memorandum with Measures) |
| Recommendation CM/Rec(2008)4 of the Committee of Ministers to member states on strengthening the integration of children of migrants and of immigrant background   |
| Recommendation R (98) 6 on modern languages [based on the results of the CDCC Project ‘Language Learning for European Citizenship’ (1989 – 1996)]  |
| Recommendation R (82)18 based on the results of the CDCC Project N° 4 (‘Modern Languages 1971-1981’)   |
| Resolution (69)2 on an intensified modern language teaching programme for Europe   |
| Resolution (68)18 on the teaching of languages to migrant workers  |
| Standing Conference of European Ministers of Education: Resolution 4 on the European Language Portfolio adopted (Cracow, Poland, October 2000)   |

TABELLA 3 *Convenzioni, risoluzioni e raccomandazioni del Consiglio d'Europa in materia di politiche linguistiche*

Breidbach (2003:8) individua fondamentalmente tre giustificazioni alla promozione del plurilinguismo da parte del CdE:

- i.* I diritti linguistici fanno parte dei diritti umani: le politiche dell'istruzione dovrebbero facilitare l'uso di tutte le varietà di lingue parlate dai cittadini europei e il riconoscimento dei diritti linguistici di altre persone da parte di tutti; la risoluzione dei conflitti sociali dipende in parte dal riconoscimento dei diritti linguistici;
- ii.* L'esercizio della democrazia e dell'inclusione sociale dipende dalla politica di educazione linguistica. La capacità e l'opportunità di utilizzare il proprio repertorio linguistico completo è cruciale per la partecipazione ai processi democratici e sociali e quindi per le politiche di inclusione sociale;
- iii.* Il plurilinguismo individuale ha un'influenza significativa sull'evoluzione di un'identità europea: poiché l'Europa è un'area multilingue nella sua interezza e in qualsiasi data parte, il senso di appartenenza all'Europa e l'accettazione di un'identità europea dipende dalla capacità di interagire e comunicare con altri europei utilizzando l'intera gamma del proprio repertorio linguistico.

A queste motivazioni, che coincidono in parte con le giustificazioni dell'UE, aggiungiamo anche la finalità economica, dato che anche secondo il CdE il plurilinguismo facilita la mobilità a fini economici e rappresenta un capitale umano in un mercato multilingue globalizzato e caratterizzato dalla libera circolazione di merci e persone, tuttavia questa dimensione è più peculiare e incentivata dall'UE che dal CdE. Le politiche linguistiche non investono la componente educativa solo perché rappresenta uno strumento di diffusione della conoscenza delle lingue ma anche perché si riconosce “the political nature of language teaching issues” (Beacco, 2009:16).

La base teorica da cui partono le riflessioni del CdE è quindi la constatazione che la condizione ordinaria dell'Europa sia il multilinguismo delle società e il plurilinguismo degli individui (Cavalli *et al.*, 2009) ciò implica almeno quattro assunti che portano di conseguenza alla necessità di un'educazione in ottica plurilingue (ivi: 4-7): *(i)* “Every society is multilingual”, *(ii)* “Every language is plural”, *(iii)* “Every school is a space open to the plurality of languages and cultures”, *(iv)* “Every identity is plural”.

Al di là dell'ideologia mitizzata del monolinguisimo ogni paese *(i)* ha un patrimonio culturale composto dalla/e lingua/e ufficiale/i e le loro varietà a fianco delle quali posso aggiungersi: lingue regionali, dialetti e lingue minoritarie, in questo caso si parla di multilinguismo endogeno, non esente da attriti spesso dovuti all'imposizione di una lingua nazionale standardizzata, se non addirittura normata. Si parla poi di multilinguismo esogeno alla luce della crescente mobilità professionale in ottica globalizzatrice. Ovviamente la mobilità può assumere diverse caratteristiche: vicina e di frontiera o lontana da paesi distanti; temporanea o a lungo termine, recentemente sempre più dovuta a partenze forzate o fughe. Ogni tipologia di mobilità porta con sé un certo grado di complessità

riguardo al modo in cui la diversità linguistica e culturale viene presa in considerazione nell'inclusione sociale e nella valorizzazione del capitale culturale e linguistico che le persone migranti portano. Cavalli *et al* (2009: 4-7) enfatizzano quello che a nostro avviso è un assunto imprescindibile prima di indagare una qualsiasi realtà multilingue e quindi un contesto educativo multilingue, ossia:

It is important to stress here that every society is multilingual in its own way and that it is extremely rare, if not impossible, to find two completely comparable multilingual contexts. Knowledge of the linguistic history of a context, its current sociolinguistic situation and its language needs is therefore a prerequisite for the development of any language education policy that seeks to be coherent, relevant, contextualised and realistic. (ibidem)

Ogni lingua (*ii*) anche la più stabile, normata o apparentemente omogenea –come bene ci mostra la linguistica storica e la sociolinguistica– ha subito o subisce variazioni. Solo per citare le più tradizionalmente affrontate: diatopiche, diafasiche, diastratiche, diamesiche. Sul versante scolastico (*iii*) si deve sempre tenere conto che la scuola è uno spazio linguistico formato da attori sociali tanto quanto la società: ne fanno parte gli operatori scolastici (docenti *in primis*) con il loro repertorio, e gli apprendenti con il loro repertorio, spesso già formati prima dell'ingresso nell'istruzione formalizzata. La scuola ha inoltre un suo linguaggio specializzato con le sue varietà. Spesso, come già accennato, i sistemi educativi sposano e riflettono l'ideologia monolingue in ottica nazionalista adottando un'unica lingua di scolarizzazione dominante. Questa struttura tuttavia risulta attualmente limitante davanti al nuovo multilinguismo sociale che caratterizza necessariamente la composizione delle classi e che preme per fornire nuovi strumenti e nuovi approcci volti a gestire e persino a valorizzare il plurilinguismo individuale. Particolarmente interessante e iconica è la similitudine tra la competenza plurilingue e l'identità: la prima è un concetto unitario visto in termini di competenza nella gestione di diverse componenti ossia le risorse linguistiche plurali del repertorio plurilingue, come del resto l'identità è simultaneamente una e plurale. Specialmente l'identità europea: “in contemporary European societies this identity cannot be monolithic and unchanging.” (ivi:7). L'individuo di per sé come attore sociale appartiene a diverse reti e a diversi gruppi sociali, con più identificazioni: identità sociali in cui si riconosce ed è riconosciuto da altri con ruoli multipli. In estrema sintesi il plurilinguismo deve essere attivamente promosso per controbilanciare le forze di mercato che tendono a portare all'omogeneizzazione linguistica e che limitano il potenziale dell'individuo. Deve fornire inoltre le condizioni necessarie per la mobilità in Europa per svariati fini, ma è soprattutto cruciale per l'inclusione sociale e politica di tutti gli europei, indipendentemente dalle loro competenze linguistiche, e per la creazione di un senso di “identità europea”. Le politiche di educazione linguistica dovrebbero quindi favorire ai cittadini di essere plurilingui, mantenendo o sviluppando il loro plurilinguismo esistente o addirittura “emanciparle” dal monolinguisimo (o dal bilinguismo in senso tradizionale come somma di due monolingui).

### I.2.3 Le politiche relative alle minoranze linguistiche

Necessita dedicare un paragrafo alla tutela delle minoranze linguistiche dato che una delle caratteristiche del plurilinguismo è l'importanza attribuita in ambito educativo al repertorio linguistico di partenza e quindi anche alle LM che possono farne parte, evidenziandone le possibili implicazioni e i limiti per la realtà didattica. A queste specifiche categorie il CdE dedica due trattati appositi: la *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie* (Consiglio d'Europa, 1992) e la *Convenzione-quadro per la protezione delle minoranze nazionali* (Consiglio d'Europa, 1995). La *Convenzione* (Consiglio d'Europa, 1995) –di natura non esclusivamente linguistica– parte dall'assunto che alla luce della storia europea “la protezione delle minoranze nazionali è essenziale alla stabilità, alla sicurezza democratica ed alla pace del continente” (Consiglio d'Europa, 1995:1), di conseguenza la lingua rientra dagli aspetti da tutelare in un'ottica identitaria considerata infatti insieme alla storia, alla cultura e alla religione. Riportiamo alcuni degli articoli che riguardano le misure inerenti alla lingua, seguiti da alcune considerazioni che mettono in luce i limiti di questi trattati che di per sé non risultano vincolanti per gli Stati membri:

*Art. 10 com.1* Le Parti si impegnano a riconoscere ad ogni persona appartenente ad una minoranza nazionale il diritto di utilizzare liberamente e senza ostacoli la propria lingua minoritaria in privato come in pubblico, oralmente e per iscritto.

*Com. 2* [...] allorché queste persone ne fanno richiesta e quest'ultima risponde ad un reale bisogno, le Parti si sforzeranno di assicurare, in quanto possibile, delle condizioni che permettano di utilizzare la lingua minoritaria nei rapporti tra queste persone e le autorità amministrative.

*Com. 3* Le Parti si impegnano a garantire il diritto di ogni persona appartenente ad una minoranza nazionale di essere informata, nel più breve termine, e in una lingua che ella comprende, delle ragioni del suo arresto, della natura e della causa dell'accusa portata contro di lei, nonché di difendersi in quest'ultima lingua, se necessario con l'assistenza gratuita di un interprete.

Come possiamo notare (*art.10 com.1*) si garantisce la possibilità dell'uso, o meglio non si ostacola l'uso come era successo recentemente prima del secondo conflitto mondiale: un esempio per tutti il caso del francese della Valle d'Aosta sotto il regime fascista (cfr. § V.1). Ciononostante i *commi 2 e 3* prevedono condizioni legate al bisogno o alla scelta dei soggetti che l'uso di una lingua nazionale, spesso lingua di scolarizzazione anche della minoranza, inficiano facilmente. Sempre di natura concessive sono l'*articolo 11: Com.1* [...] il diritto di utilizzare il suo cognome (il suo patronimico) ed i suoi nomi nella lingua minoritaria [...] *Com. 2* [...] il diritto di presentare nella propria lingua minoritaria delle insegne, iscrizioni ed altre informazioni di carattere privato esposte alla vista del pubblico.

Per quanto riguarda invece l'insegnamento (*art. 12 e 14*) ricorrono comunque condizioni che non vincolano né assicurano l'attuazione:

*Art. 12 Com.1* Le Parti prenderanno, se necessario, misure nel settore dell'educazione e della ricerca per promuovere la conoscenza della cultura, della storia, della lingua e della religione delle loro minoranze nazionali così come della maggioranza.

*Art.14 Com.1* Le Parti si impegnano a riconoscere ad ogni persona appartenente ad una minoranza nazionale il diritto di apprendere la sua lingua minoritaria. *Com.2* Nelle aree geografiche di insediamento rilevante o tradizionale delle persone appartenenti a minoranze nazionali, se esiste una sufficiente domanda, le Parti si sforzeranno di assicurare, in quanto possibile e nel quadro del loro sistema educativo, che le persone appartenenti a queste minoranze abbiano la possibilità di apprendere la lingua minoritaria o di ricevere un insegnamento in questa lingua.

La *Carta* (Consiglio d'Europa, 1992), peculiare della questione linguistica, sancisce anch'essa "il diritto di usare una lingua regionale o minoritaria nella vita privata e pubblica costituisce un diritto imprescrittibile" che nell'*art. 1* vengono definite abbastanza perentoriamente come le lingue: (i) usate tradizionalmente sul territorio di uno Stato dai cittadini di detto Stato che formano un gruppo numericamente inferiore al resto della popolazione dello Stato; e(ii) diverse dalla(e) lingua(e) ufficiale(i) di detto Stato. Questa espressione non include né i dialetti della(e) lingua(e) ufficiale(i) dello Stato né le lingue dei migranti; (Consiglio d'Europa, 1995). Nello specifico l'*art. 8* (ivi: 4-6) dedicato all'insegnamento, si evidenziano passaggi critici che inseriscono dei parametri che di per sé possono inficiare facilmente l'attuazione dei diritti sanciti:

*Art. 8 com.11* In materia di insegnamento, le Parti si impegnano, per quanto concerne il territorio sul quale queste lingue sono usate, secondo la realtà di ciascuna lingua e senza pregiudicare l'insegnamento della(e) lingua(e) ufficiale(i) dello Stato:

- (a) (i) a garantire l'educazione prescolastica nelle lingue regionali o minoritarie in questione; oppure
- (ii) a garantire una parte notevole dell'educazione prescolastica nelle lingue regionali o minoritarie in questione; oppure
- (iii) ad applicare una delle misure di cui ai capoversi i e ii succitati almeno agli allievi le cui famiglie lo desiderano e il cui numero è ritenuto sufficiente; oppure
- (iv) se i poteri pubblici non sono direttamente competenti nell'ambito dell'educazione prescolastica, a favorire e/o promuovere l'applicazione delle misure di cui ai capoversi i-iii succitati;
- (b) (i) a garantire l'insegnamento primario nelle lingue regionali o minoritarie in questione; oppure
- (ii) a garantire una parte notevole dell'insegnamento primario nelle lingue regionali o minoritarie in questione; oppure
- (iii) a prevedere, nell'ambito dell'educazione primaria, che l'insegnamento delle lingue regionali o minoritarie in questione sia parte integrante del curriculum; oppure



(iv) ad applicare una delle misure di cui ai capoversi i–iii succitati almeno agli allievi le cui famiglie lo desiderano e il cui numero è ritenuto sufficiente;

Le sezioni *c*, *d*, *e* ed *f* riprendono i contenuti degli articoli precedenti ma per l'insegnamento secondario, tecnico e professionale, universitario e per i corsi di educazione per gli adulti o i corsi di educazione permanente nelle lingue regionali o minoritarie in questione. Anche in questo caso sottolineiamo che sussistono due vincoli notevoli: la volontà dei genitori, che può essere influenzata dal prestigio che possa avere o meno la LM nella Stato e in una determinate epoca, e alla quantità “sufficiente” che si lega ineluttabilmente alle possibilità finanziarie per attuare l'insegnamento della lingua, vedremo come questo limite è uno dei più impattanti anche per la realtà italiana (cfr. § II.3). L'aspetto finanziario sul piano pratico, ad esempio con la crisi economica/finanziaria e sociale (Grande recessione 2007-2008), non ha contribuito a rafforzare gli sforzi per promuovere le LM/R in Europa e nel 2014<sup>42</sup> l'Ufficio di Presidenza del Congresso dei poteri locali e regionali a seguito della relazione adottata dal Parlamento Europeo nel settembre 2013 sulle *Lingue europee a rischio di estinzione e la diversità linguistica nell'Unione europea*<sup>43</sup> e le raccomandazioni del Comitato di esperti della *Carta europea delle lingue regionali e minoritarie* (periodo 2012-2013) – aperta alla firma a Strasburgo nel novembre 1992 e firmata da 25 paesi–ha richiamato l'Italia insieme all'Islanda e a Malta a ratificare la carta fino all'ora solo firmata, e inoltre si invitavano Albania, Azerbaigian, Georgia, Moldavia, Federazione Russa ed “Ex Repubblica Jugoslava di Macedonia” a ratificare la *Carta*, come da impegno intrapreso con l'adesione al Consiglio d'Europa. Dal 2005 non è poi stata firmata da altre nazioni, fatta eccezione la Francia nel gennaio 2014 che ha proceduto, con una larga maggioranza, a favore di un emendamento costituzionale che autorizza la Francia alla ratifica della *Carta europea delle lingue regionali e minoritarie* dopo 15 anni dalla sua firma. La questione della ratifica è adesso (2020)<sup>44</sup> all'esame del Senato italiano, nelle commissioni Affari costituzionali ed Esteri lingua, dopo 18 anni e dopo alcuni rallentamenti nel passato. Al contrario alcuni paesi che hanno ratificato la *Carta europea delle lingue regionali e minoritarie* tutelano l'italiano come LM, tra cui: la Bosnia-Erzegovina, la Slovenia, la Croazia, la Svizzera e la Romania.

Ribadiamo in chiusura un'ulteriore specificazione fondamentale: le minoranze linguistiche considerate –nel caso eventualmente tutelate– sono da considerarsi le minoranze di antico insediamento e non le nuove minoranze, frutto dell'immigrazione (lingue d'origine e/o lingue immigrate) che ad esempio in Italia attualmente superano numericamente le minoranze storiche.

<sup>42</sup>[http://www.minoranzelinguistiche.provincia.tn.it/binary/pat\\_minoranze\\_2011/estere/Dichiarazione\\_Congresso\\_poteri\\_locales\\_regionali\\_COE\\_10febb2014.1393426588.pdf](http://www.minoranzelinguistiche.provincia.tn.it/binary/pat_minoranze_2011/estere/Dichiarazione_Congresso_poteri_locales_regionali_COE_10febb2014.1393426588.pdf), (30/11/2020).

<sup>43</sup> <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2013-0239+0+DOC+XML+V0//IT>, (30/11/2020).

<sup>44</sup> [https://www.eunews.it/2020/10/27/italia-si-appresta-ad-approvare-la-convenzione-sulle-lingue-minoritarie/136690?fbclid=IwAR3j4I9xn\\_UHRP0Uye99m3UZX2dmNiGGHcLP3n1x8L8Ks0-dmxfsm7gtC8](https://www.eunews.it/2020/10/27/italia-si-appresta-ad-approvare-la-convenzione-sulle-lingue-minoritarie/136690?fbclid=IwAR3j4I9xn_UHRP0Uye99m3UZX2dmNiGGHcLP3n1x8L8Ks0-dmxfsm7gtC8), (30/11/2020).

## I.3 Strumenti per il plurilinguismo

### I.3.1 Il plurilinguismo nel QCER

Il QCER costituisce indubbiamente uno dei principali strumenti alla base delle politiche linguistiche in Europa e anche al mondo (Beacco & Byram, 2007; Candelier & Castellotti, 2013). Il suo successo e il suo uso tuttavia sono principalmente legati a una in particolare delle sue diverse funzioni, ossia la valutazione rendendolo uno strumento principe di riferimento per la certificazione (Coste, 2007; Fulcher, 2008; Little, 2007 cit. in Jones & Saville, 2009), tanto da essere utilizzato anche al di fuori dell'Europa<sup>45</sup>. Questo successo circoscritto ai descrittori e alle scale di competenza ha dei limiti non irrilevanti dato che: “ha offuscato altri elementi di grande rilevanza, quali la prospettiva centrata sui meccanismi e le strategie dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico, l'enfasi sulla promozione del plurilinguismo e dell'educazione plurilingue e le proposte di un curriculum linguistico integrato.” (Mezzadri in Melero Rodriguez, 2016 a cura di:16). Il suo impatto in classe è stato difatti notevolmente ridotto: “the framework was widely accepted, but its full potential not yet realized, because it is found difficult to understand and teachers are not equipped to make use of it.” (Jones & Saville, 2009:53) e ancora “tous les enseignants y font référence, mais que sa mise en pratique sur le terrain n'est pas toujours des plus aisée.” (Forlot, 2012:107). L'impatto principale in classe e nella prassi didattica si è comunque tradotto nella prospettiva azionale che comunemente si considera la caratteristica del QCER più assimilabile a un approccio didattico.

La funzione dei descrittori in ambito valutativo in realtà è solo una (v) delle cinque funzioni, concepite come strumenti adattabili (Consiglio d' Europa, 2020):

- i. mettere in relazione gli obiettivi di apprendimento con l'uso del linguaggio nel mondo reale, fornendo così un quadro per l'apprendimento orientato all'azione;
- ii. fornire una “segnaletica” trasparente ad apprendenti e genitori;
- iii. offrire un “menu” per negoziare le priorità con gli studenti adulti in un processo di analisi dei bisogni in corso;
- iv. suggerire compiti in classe agli insegnanti, di solito compiti che coinvolgeranno attività descritte in diversi descrittori;
- v. introdurre una valutazione basata su criteri con i criteri relativi a un quadro esterno<sup>46</sup>.

La principale critica rivolta gli è proprio la standardizzazione in ambito valutativo e recentemente anche didattico: una delle più aspre e polemiche critiche è condotta da Maurer (2011) –poi ripresa anche contro il CV/VC

<sup>45</sup>e.g. the Curriculum Services Department of the Ottawa-Carleton District School Board (2013) *Effective Assessment Practices in FSL: Connecting Growing Success and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Kindergarten to Grade 12*.

<sup>46</sup>Non essendo ancora disponibile una traduzione ufficiale italiana è stato deciso di tradurre all'occorrenza i concetti teorici fondamentali.

con Puren (Maurer & Puren, 2019)– che accusa lo strumento di occultare il suo reale e principale obiettivo ossia: “*légitimer et diffuser le mode d’évaluation standardisé sur lequel les organismes internationaux de certification ont bâti leur business model.*” (ivi:49). Concordiamo con Forlot (2012) nel definire la critica di Maurer (2011) una sorta di *pamphlet* politico non sempre lineare, ma è innegabile che pur dichiarandosi esplicitamente non prescrittivo, possa sottendere in realtà due logiche contraddittorie. Huver (2018b) infatti sostiene che da un lato abbia una natura inclusiva e non prescrittiva di strumento aperto e adattabile, ma allo stesso tempo standardizzante, attraverso l’indicizzazione della maggior parte delle certificazioni di lingua. In effetti il fine di rendere comparabili le certificazioni, svolto egregiamente dalle scale adattate ed elaborate per le diverse lingue, ha portato a un certo grado quanto meno di omogeneità, tuttavia non necessariamente così nociva ai sistemi di valutazione delle lingue.

Tornando al suo orientamento originale, il QCER ruota precipuamente intorno a tre poli (Castellotti & Moore, 2005:168), tra cui uno dedicato al plurilinguismo: (i) l’affermazione di un approccio plurilingue nell’insegnamento e nell’apprendimento delle lingue, (ii) la definizione di un’abilità comunicativa comprendente più dimensioni linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche, (iii) incoraggiare la diversificazione dei metodi di apprendimento delle lingue. Anzi proprio al suo interno si afferma che è uno strumento di politica linguistica: “*...serving plurilingualism. Its dissemination helped to promote a wider interpretation of plurilingualism (and plurilingual competence) as an educational goal embodying, as far as languages are concerned, the core values of the Council of Europe.*” (Consiglio d’Europa)<sup>47</sup>.

Come precedentemente esposto, il concetto di plurilinguismo nasce difatti, così come concepito attualmente in didattica, in seno al CdE in uno studio preparatorio al QCER nel 1997 (Coste, Moore & Zarate, 2009 [1997]). Al tempo, come sottolineano Coste *et al.* (2009: v), rappresentava un concetto sovversivo, che metteva in discussione il modello ideale del “parlante nativo”, frutto non solo delle teorie chomskiane, ma anche dell’ideologia idealizzata del monolinguisimo perfetto e incorrotto. Il termine parlante nativo ha suscitato in linguistica applicata non poche criticità (cfr. Davies, 2003; 2013): il parlante nativo di una lingua X, sostituibile anche con madrelingua, implica che parli quella lingua perché l’ha sentita fin dalla propria nascita, alla quale ha ricorso per le prime interazioni con i genitori (prevalentemente nella figura della madre, da cui madrelingua), e spesso è il medium attraverso cui impara a leggere, a scrivere e a far di conto, anche se abbiamo ribadito come non sia scontato che si riceva un’educazione nella propria madre lingua (e.g. le minoranze linguistiche o gli studenti stranieri con background migratorio). Può quindi essere inteso in linguistica come depositario e garante della lingua, in possesso di una certa fluenza e di un certo controllo per fini comunicativi con altri parlanti nativi. Un bambino può essere parlante nativo di più di una lingua, purché il processo di acquisizione inizi presto e necessariamente in età prepuberale, dopo questo periodo aumenta la difficoltà di acquisizione passando nel campo dell’apprendimento.

<sup>47</sup> <https://www.coe.int/en/web/language-policy/history>, (30/11/2020).

Davies (2003) individua quindi alcuni tratti distintivi del parlante nativo:

- acquisizione della L1 da bambini;
- intuizioni sulla propria grammatica;
- capacità di distinguere la propria grammatica da quella standard;
- specifica competenza linguistica, ossia produzione fluente un discorso spontaneo;
- specifica competenza nell'utilizzare la propria lingua per scopi creativi e per tradurre nella propria L1.

In sociolinguistica il parlante nativo risulta l'appartenente a una determinata comunità linguistica, implicando perciò variabili sociali e culturali e necessariamente richiama il concetto di lingua standard: a tal proposito se facciamo riferimento al caso dell'italiano il termine parlante nativo riferito a un italiano standard è difficilmente utilizzabile (Berruto in Radatz & Schlösser, 2003) (cfr. § II.2).

Pur essendo una definizione non così netta, resta tuttavia ampiamente utilizzata e funzionale anche in didattica delle lingue. Il rischio del ricorso alla definizione nei descrittori di competenza è così legato alla sua idealizzazione in linguistica, tanto che spesso si associa a una dimensione mitica, che difatti ha portato alla sua sostituzione nel CV/VC (Consiglio d'Europa, 2020): ad esempio subentrano espressioni come “utilizzatori della lingua target” (v.s.§ I.3.3). L'idealizzazione e la standardizzazione inoltre non concordano con le competenze –anche parziali– caratteristiche del parlante plurilingue, spesso di livello differente in base all'abilità, condizione quest'ultima non rara anche nei parlanti nativi: ad esempio per quanto riguarda la comprensione e la produzione scritta o relativamente a sottocompetenze come quella lessicale (e.g. livello di ricchezza lessicale), non di rado legate alla qualità dell'educazione ricevuta. Riassumendo, il parlante nativo non è un mito in quanto non esiste, ma poiché non esiste una sua concezione ideale, dato che non tutti i parlanti nativi sono uguali tra loro. Più funzionale è il ricorso a un *continuum* (Davies, 2013) in cui il parlante nativo –inteso come prototipico più che ideale– occupa uno dei due estremi, all'altro si colloca l'utilizzatore, e tra di essi si susseguono stadi intermedi: quasi-nativo, semi nativo (Berruto, 2003) individuabili attraverso il livello di competenza raggiunta dagli users (Davies, 2013) che hanno appreso la lingua X non come lingua madre.

Nello stesso studio (Coste, Moore & Zarate, 2009 [1997]) si presentava la prima definizione strutturata di competenza plurilingue (cfr. CAP. IV), oggetto d'interesse all'interno della nostra ricerca e che *in nuce* era già presente nel QCER 2001. Quando all'interno del QCER ci si interroga su cosa sia il plurilinguismo si parte dalla constatazione che il multilinguismo della società può essere incrementato essenzialmente attraverso la diversificazione dell'offerta linguistica nel sistema educativo ed è esplicita la motivazione legata alla riduzione dell'uso della lingua inglese nella comunicazione internazionale (Consiglio d'Europa, 2001: 4). Si fa spazio l'idea di una competenza comunicativa globale in cui siano presenti tutte lingue di un possibile repertorio, non solo quelle insegnate, che interagiscano tra loro al fine che un parlante in modo flessibile possa ricorrere a tutto il suo repertorio in caso di necessità e in base alla situazione. Ciononostante se si considera l'enorme impatto del QCER sulla certificazione linguistica attraverso

le scale e i descrittori si può già evidenziare come queste adottino un approccio analitico, in cui le lingue sono concepite a compartimenti stagni, sia nella valutazione quanto nell'insegnamento/apprendimento, quando già si contemplava un'interazione e una comunanza tra le diverse lingue del repertorio verso un cambio di paradigma.

Per quanto riguarda le occorrenze, in totale nella prima edizione in lingua inglese (Consiglio d'Europa, 2001) e in lingua francese (Consiglio d'Europa, 2001) il termine ricorre complessivamente 13 volte circoscrivibile a solo tre tematiche: l'intento della promozione e quindi la definizione, inerente alla competenza plurilingue a cui è dedicato un sottoparagrafo e nel capitolo dedicato alla diversificazione linguistica e del curriculum. La competenza plurilingue pur occupando solo un paragrafo è comunque per Curci (2005): "una finalità sovraordinata" (ivi: 61).

Il QCER determina i livelli di numerose certificazioni e modella i programmi e gli obiettivi di insegnamento praticamente in tutta Europa, anche se limitatamente alle scale, il suo uso di per sé è del tutto "périphérique", dans la mesure où il fait l'impatte sur le coeur même du projet, c'est à dire sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle" (Candelier, 2008: 68). Il QCER non ha di per sé gettato le basi per una didattica del plurilinguismo, anche se ne ha definito alcuni dei suoi scopi. A più di dieci anni dalla sua pubblicazione Candelier & Castellotti (2013) si chiedevano per questo se il suo rapporto col plurilinguismo non fosse un *rendez-vous* in parte mancato data la prevalenza di una concezione additiva di un plurilinguismo quantitativo più che qualitativo.

### I.3.2 Gli strumenti per la promozione e l'attuazione

La promozione del plurilinguismo si realizza principalmente attraverso politiche linguistiche in campo educativo. Il CdE mette a disposizione cinque siti web legati alle politiche linguistiche: i due siti dedicati al QCER<sup>48</sup> e allo strumento di autovalutazione dell'*European Language Portfolio/Portfolio européen des langues* (ELP/PEL)<sup>49</sup> e due siti relativi alla dimensione linguistica della questione migratoria e alla sua gestione: *Linguistic Integration of Adult Migrants/Intégration Linguistique des Migrants Adultes* (LIAM/ILMA)<sup>50</sup> e *Supporto linguistico per rifugiati adulti*<sup>51</sup>. Un quinto sito più pertinente alla nostra ricerca è *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*<sup>52</sup>. La piattaforma si presenta come un dispositivo per lo sviluppo dei programmi dei singoli stati relativi alle lingue di scolarizzazione e all'insegnamento di tutte le lingue, offrendo risorse e pubblicazioni inerenti: "definizioni, descrizioni e descrittori, studi e buone pratiche che gli Stati membri sono invitati a consultare e utilizzare a sostegno della loro politica per promuovere la parità di accesso a un'istruzione di qualità in base alle loro esigenze, risorse e cultura educativa." (Consiglio d'Europa)<sup>53</sup>. Il CdE ha commissionato studi e raccolto i risultati della ricerca degli esperti sul ruolo decisivo della lingua nei risultati accademici, nell'inclusione e nell'equità sociale. Agli Stati membri è stato richiesto di riferire su come questa domanda sia affrontata all'interno dei rispettivi sistemi educativi. I diversi concetti e le esperienze pratiche di ideare programmi di studio, formare insegnanti e migliorare i risultati accademici

<sup>48</sup> <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>, (30/11/2020).

<sup>49</sup> <https://www.coe.int/en/web/portfolio>, (30/11/2020).

<sup>50</sup> <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants>, (30/11/2020).

<sup>51</sup> <https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees/home>, (30/11/2020).

<sup>52</sup> <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home>, (30/11/2020).

<sup>53</sup> Ibidem.

sono stati esaminati in una serie di cinque conferenze intergovernative e quattro workshop incentrati su diversi aspetti della dimensione linguistica: risultato oltre 120 documenti (sondaggi, studi tematici, documenti di base, contributi di conferenze e relazioni di conferenze). Riconoscendo il ruolo fondamentale delle competenze linguistiche nell'accesso e nel successo scolastico si rendono disponibili tre strumenti "fundamental and complementary"<sup>54</sup> per l'implementazione dell'educazione plurilingue e interculturale come sfida per un'educazione di qualità, improntata all'apertura verso l'alterità. Gli strumenti sotto forma di guida sono indicati anche nel CV/VC come strumenti correlati al QCER (Consiglio d'Europa 2020: 25):

- i. *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (Beacco & Byram, 2007);
- ii. *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (Beacco et al., 2016a)<sup>55</sup>;
- iii. *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Education Concerning the Language Dimension in All Subjects*. (Beacco et al., 2016b)<sup>56</sup>.

La guida (i) di Beacco & Byram (2007) è destinata a coloro che formulano e attuano politiche di educazione linguistica a qualsiasi livello. Offre approcci allo sviluppo di politiche piuttosto che politiche in quanto tali in base alle esigenze dei diversi contesti educativi, prendendo in considerazione la consapevolezza di problemi sociali legati all'educazione linguistica. Ripercorre i concetti fondamentali legati alle motivazioni per cui si promuove il plurilinguismo, che già abbiamo esplicitato precedentemente in questo capitolo. Parte da analisi delle all'ora attuali politiche di educazione linguistica in Europa come le caratteristiche comuni delle politiche degli Stati membri e le informazioni richieste per la formulazione di politiche di educazione linguistica: metodologie per la progettazione delle politiche, aspetti e fattori da prendere in considerazione nel processo decisionale. Il fine è inoltre l'identificazione delle politiche di educazione linguistica e la loro implementazione attraverso: i principi guida e le opzioni politiche per i decisori nel fornire diversificazione nella scelta delle lingue apprese; la promozione dello sviluppo della competenza plurilingue; l'inventario dei mezzi tecnici e descrizione di ogni soluzione con indicatori di costo, portare nel tempo, mezzi, implicazioni sulla formazione degli insegnanti, etc. Il fine del CdE è tuttavia sviluppare un approccio comune allo sviluppo di politiche linguistiche e non fornire una politica comune considerando che ogni contesto necessita di una politica peculiare. Vi si riconosce che il concetto di plurilinguismo non sia privo di ambiguità, caratterizzato quindi da una certa flessibilità in base, associabile ad altri concetti (ivi: 36-39). Può avere perciò tre principali interpretazioni, plurilinguismo come: la diversificazione delle lingue conosciute e delle LS nei sistemi educativi, che rappresenta l'espressione più basilare; la diversità linguistica come patrimonio quindi inteso come atto a preservare e tutelare il multilinguismo delle società; l'obiettivo condiviso di

<sup>54</sup> Ibidem.

<sup>55</sup> Traduzione italiana a cura di Lugarini, E. e Minardi, S. (si veda bibliografia).

<sup>56</sup> Traduzione italiana a cura di Lugarini, E. (si veda bibliografia).

una competenza da acquisire. L'ultimo aspetto merita un approfondimento, dato che per l'elaborazione del concetto di competenza plurilingue sfata alcune ideologie legate all'apprendimento delle lingue: la potenzialità intrinseca di ognuno di divenire plurilingue; la non omogeneità del repertorio plurilingue in contrasto al buon livello del poliglotta; un repertorio sempre in evoluzione e funzionale a diversi scopi e nei diversi contesti e trasversale.

Gli altri due manuali/guide (Beacco *et al.*, 2016a, Beacco *et al.*, 2016b) si dedicano prettamente alla dimensione scolastica: la prima (ii) (cfr. Cavalli, 2012; Minardi, 2012; Cognigni, 2020) è concepita per aiutare a implementare al meglio i valori e i principi dell'educazione plurilingue e interculturale in tutti i corsi di LS, lingue M/R, lingue classiche o lingue di scolarizzazione. Destinato principalmente alle persone con responsabilità curriculari, è rivolto a tutti coloro che sono coinvolti nell'educazione, quindi anche gli insegnanti. È stato sviluppato per promuovere la presa in considerazione globale, esplicita e convergente della lingua di scolarizzazione e delle altre lingue insegnate e utilizzate a scuola, nonché la valorizzazione di forme di trasversalità che consentono di articolare l'insegnamento delle lingue tra di loro. Propone approcci concreti per lo sviluppo dei curricula, illustrati tra l'altro da scenari.

Beacco *et al.* (2016b) (iii) si focalizzano sulla dimensione linguistica come elemento essenziale per ridurre il divario scolastico e descrive gli elementi costitutivi dell'uso della lingua accademica, ossia il linguaggio "formale" usato dalle diverse materie scolastiche, proponendo strategie di insegnamento che tengano conto delle questioni linguistiche orizzontalmente (da un soggetto a un altro) e verticalmente (da un livello di insegnamento all'altro). Entrambi i manuali analizzano diverse opzioni per lo sviluppo del curriculum, la formazione degli insegnanti e la qualità dell'istruzione, dal livello istituzionale ai livelli locale, regionale e nazionale del sistema educativo. Ci avvaliamo in seguito di Beacco *et al.* (2016a) nel CAP. III per approfondire i principi fondamentali dell'educazione plurilingue.

A nostro avviso questi principi non definiscono un vero e proprio approccio né tanto meno una *doxa*: secondo Maurer & Puren (2019) si sta tentando di imporre questo paradigma, specialmente in Europa, attraverso anche la CV/VC (Consiglio d'Europa, 2020) "militando" per il plurilinguismo (Adami & André, 2015). Tuttavia critiche infondate poiché come esposto in seguito dall'analisi dei dati relativi all'attuazione dei principi del plurilinguismo nei sistemi scolastici dei diversi Stati membri (cfr. CAP. II) e attraverso l'esposizione delle diverse forme di educazione plurilingue (cfr. CAP. III) il plurilinguismo rappresenti un'occasione di riflessione più che un'imposizione di una visione meno che mai dogmatica, dato che non si è mai imposto con tutto il suo impianto di principi a livello capillare, anche se presente in teoria negli intenti delle politiche linguistiche educative.

### I.3.3 Il *Companion Volume/Volume complémentaire*: il plurilinguismo consolidato

Dopo l'uscita del QCER la *Divisione delle politiche linguistiche* del CdE e il ECLM/CELV hanno dato seguito a una ricca e articolata produzione di pubblicazioni e progetti a corollario del QCER, conseguenti a esso o che a esso fanno riferimento, tra cui la maggior parte disponibili sulla piattaforma menzionata in precedenza (cfr. § I.3). Rispondendo alle richieste comunque ricevute e in linea con la concezione di strumento *open* e adattabile, è stato deciso di realizzare una versione estesa, in particolare relativamente ai descrittori tanto diffusi, a integrazione del corpo originale del 2001. Le esigenze sono scaturite a seguito dei risultati emersi da un periodo di consultazione 2016-2017 rivolto agli attori dell'insegnamento/apprendimento delle lingue da cui sono sorte diverse necessità (Consiglio d'Europa, 2018: 22) tra cui evidenziamo: il ruolo dell'educazione linguistica attraverso tutto il curriculum e non limitata alle lingue e l'ampliamento dei descrittori per il plurilinguismo, quest'ultimo sentito specialmente dai responsabili politici. Il progetto è stato sviluppato con le seguenti tappe: 2014-2015 colmare le lacune esistenti nelle scale descrittive; 2014-2016: sviluppo di scale descrittive per domini; 2014-2016: raccogliere descrittori per giovani studenti. È stata diffusa on line una prima versione in inglese e in francese (Consiglio d'Europa, 2018) a cui abbiamo fatto riferimento in prima istanza per questa ricerca, per poi essere pubblicato in inglese nel 2020 (Consiglio d'Europa, 2020).

Nel CV/VC rispetto al QCER l'educazione plurilingue e interculturale insieme alla promozione di un insegnamento di qualità delle L2 e LS è inclusa esplicitamente tra i concetti chiave della versione estesa e aggiornata (Consiglio d'Europa, 2020). Il CV/VC è frutto di un progetto preliminare che tenendo conto delle esigenze riscontrate, contemplava nello specifico:

- l'introduzione di scale descrittive per aree innovative e sempre più rilevanti come la mediazione e la competenza plurilingue / pluriculturale;
- degli aggiornamenti di livelli alla luce dell'uso e dello sviluppo del QCER: ad esempio livelli più e un nuovo livello Pre-A1;
- un'elaborazione più articolata di descrittori già presenti (ascolto e lettura) e di nuovi descrittori per altre attività comunicative per attività più recenti e tipiche dell'epoca attuale come l'interazione online, attraverso le telecomunicazioni;
- l'arricchimento dei livelli: A1, C e in particolare C2.

Rispetto al 2001 il ruolo del plurilinguismo emerge massicciamente: si offre uno schema descrittivo completo di competenza linguistica con i noti livelli di riferimento comuni (A1-C2) in scale descrittive, e si presentano opzioni per la progettazione di curricula che promuovono l'educazione plurilingue e interculturale. Introduciamo qui la competenza plurilingue, quale elemento chiave nel CV/VC per l'insegnamento e l'apprendimento, di cui approfondiremo in seguito i descrittori specifici (cfr. § IV.3.3). Si nota innanzitutto che la distinzione (Consiglio d'Europa 2020: 30) tra multilinguismo (*l*) e plurilinguismo (*il*) offerta non ricalca quella già esposta da parte del CdE,



subendo probabilmente l'influsso dell'uso da parte dell'UE: la coesistenza di lingue diverse a livello sociale o individuale (sic!) e il repertorio linguistico dinamico e in sviluppo di un singolo utente/discente. Il multilinguismo è anche quindi individuale e per il plurilinguismo si sottolineano le caratteristiche di dinamicità e sviluppo. Alla base risiede come già nel QCER che il repertorio di un plurilingue sia unico e correlato e che si rifletta su una competenza disomogenea, questo repertorio plurilinguistico interrelato implica le seguenti abilità (Consiglio d'Europa, 2020:23)<sup>57</sup>:

- i.* passare da una lingua o dialetto (o varietà) a un'altra;
- ii.* esprimersi in una lingua (o dialetto o varietà) e comprendere una persona che ne parla un'altra;
- iii.* richiamare la conoscenza di un numero di lingue (o dialetti o varietà) per dare un senso a un testo;
- iv.* riconoscere le parole di un "stock internazionale" comune in una nuova veste;
- v.* mediare tra individui che non hanno una lingua comune (o dialetto o varietà), o che ne hanno solo alcune nozioni;
- vi.* mettere in gioco tutti gli strumenti linguistici, sperimentando forme di espressione alternative;
- vii.* sfruttare le component paralinguistiche (mimica, gestualità, espressione facciale, ecc.).

Le prime quattro abilità (*i, ii, iii, iv*) rientrano peculiarmente nella competenza plurilingue, evidenziando la centralità dell'interscambio e dell'interconnessione tra lingue e/o varietà possedute e/o da apprendere. Le basi della promozione del plurilinguismo deriverebbero secondo gli autori dalla constatazione esperienziale, già presente nel QCER (2001), secondo cui il suo sviluppo si basa su competenze sociolinguistiche e pragmatiche preesistenti che a loro volta si implementano, favorendo una consapevolezza maggiore sui sistemi linguistici in relazione tra loro specialmente a livello metalinguistico e interlinguistico. L'abilità al punto *v* introduce a pieno titolo affianco delle ormai "classiche" di ricezione, produzione e interazione, la mediazione che nel CV/VC viene dotata di propri descrittori (Consiglio d'Europa, 2020: 90-121). L'abilità concepisce l'utilizzatore/apprendente come creatore di passerelle e strumenti per trasmettere e costruire senso tra lingue e all'interno della stessa lingua, principalmente per favorire la comunicazione. Non approfondiamo in questa sede i descrittori elaborati per la mediazione che, come per ammissione degli autori stessi, non hanno trovato ad esempio accordo né pertinenza per alcuni aspetti, come ad esempio quello paralinguistico. Osserviamo che la mediazione è un processo già implicito nelle altre attività specialmente a fine comunicativo e in qualche modo sovraordinata come attività. North & Piccardo (2016:15) descrivono quattro tipi di mediazione: (*i*) linguistica, (*ii*) culturale, (*iii*) sociale, (*iv*) pedagogica. A nostro avviso queste attività risultano da un lato particolarmente specializzate: quella linguistica si veda ad esempio la traduzione e l'interpretariato che richiedono una competenza altamente specializzata; quella pedagogica specifica dell'insegnamento consiste da parte del docente la mediazione a livello cognitivo, relazionale, di concetti, etc. per favorire l'apprendimento. Sono quindi in parte comprese nelle altre abilità: sul piano linguistico ad esempio in

---

<sup>57</sup> Traduzione comparata dall'inglese e dal francese a opera dello scrivente.

generale la mediazione di testi riguarda “barriere” di ordine linguistico e semantico che rientrano già in attività linguistiche o metalinguistiche generali. Sul versante culturale e sociale possono a nostro avviso comprendere componenti linguistiche o sociolinguistiche, ma non necessariamente dipese interamente da esse. A tal proposito tra le attività della mediazione si considera la mediazione dei concetti e la mediazione della comunicazione attraverso la collaborazione, la gestione dell'interazione, il ruolo di intermediario, etc di per sé attività comunicative e sociali generiche. Tra le scelte significative nel CV/CV vi è l'abbandono al riferimento al madrelingua o parlante nativo (Consiglio d'Europa 2020: app. 7). Già nel QCER era stato esplicitato come non rappresentasse più il modello idealizzato finalità dell'educazione linguistica, tuttavia nei descrittori permaneva il termine. Viene quindi sostituito a seconda dei casi con: “lingua target” o altri aggiustamenti che non implicano un modello idealizzante o di lingua standard. Ad esempio: “Understanding ~~a native speaker an~~ interlocutor” “Can sustain relationships with ~~users of the target language native speakers~~” (ivi: 257).

In particolare si ribadisce per i livelli C1/C2:

It should be emphasised that the top level in the CEFR scheme, C2, has no relation whatsoever with what is sometimes referred to as the performance of an idealised “native speaker”, or a “well-educated native speaker” or a “near native speaker”. Such concepts were not taken as a point of reference during the development of the levels or the descriptors. (ivi:37).

#### I.4 Plurilinguismo e inter-/pluriculturalità: un binomio solubile

Ci pare doveroso dedicare un paragrafo ad alcuni concetti spesso associati al plurilinguismo: intercultura, interculturalità, educazione interculturale/pluriculturale, dato che specialmente nella quasi totalità delle *Raccomandazioni* e delle pubblicazioni del CdE i termini figurano, quando l'uno quando l'altro, in un binomio quasi indissolubile col plurilinguismo e/o l'educazione plurilingue. Un esempio per tutti tra i tre strumenti messi a disposizione per la diffusione e la promozione dell'educazione plurilingue è Beacco *et al.* (2016a) (cfr. § I.3.2). Volutamente in questo elaborato i riferimenti alla dimensione inter-/pluriculturale sono ridotti al minimo o marginali: in parte perché non prettamente oggetto d'interesse della ricerca circoscritta all'educazione plurilingue, in parte per una visione critica adottata. Non è quindi nostra intenzione approfondire nel dettaglio la questione, tuttavia è opportuno presentare alcune riflessioni legate al rapporto col plurilinguismo.

Tra le diverse definizioni di plurilinguismo Tremblay (2007) distingue tra un “multilinguismo senza plurilinguismo” di area anglosassone di matrice etnicista che contrappone comunità e identità, e un plurilinguismo europeo più umanista, in cui si contemplan società aperte allo scambio in cui si mescolano e interagiscono identità. Quest'ultima concezione suppone un'apertura che spinga verso l'accettazione dell'alterità, delle differenze e della diversità linguistica e culturale riducendo ad esempio “les risques de l'ethnocentrisme et de l'égo-centrisme” (Castelloti *et al.*, 2008:17). Il termine che definisce questa implicazione è interculturalità o dialogo interculturale e di riflesso in quest'ottica si lega a doppio filo al plurilinguismo. Il concetto ruota intorno a nozioni come il nesso lingua-cultura e lingua-identità, questioni teoriche complesse dal respiro interdisciplinare come la sociologia,

l'antropologia, la filosofia, etc. Non è questo il luogo per approfondirli nel dettaglio, ci limiteremo comunque a presentare alcune considerazioni dato il legame tra il plurilinguismo e l'interculturalità e come a nostro avviso –se pur correlati– possano tuttavia essere affrontati in maniera autonoma anche nell'ambiente educativo a cui ci siamo dedicati e in cui spesso sono invocati assieme. Il legame tra lingua e cultura nelle riflessioni sul plurilinguismo scaturisce essenzialmente dalla natura democratica e sovranazionale del CdE e dell'UE il quale pone alla base della sua diffusione finalità non solo educative ma politiche e democratiche (la formazione di una cittadinanza) e sociali (la coesione sociale), oltre che economiche e di diritti. Tra i valori dell'UE si annovera esplicitamente “la lingua è l'espressione più diretta della cultura, è quello che ci rende umani e conferisce a ognuno di noi un senso d'identità.” (Commissione delle comunità europee, 2005: 2). Blanchet & Coste (2008) riportano come la nozione di interculturalità sia legata anche in didattica delle lingue, dove è quasi onnipresente, agli aspetti linguistici e culturali legati alla questione migratoria. La nozione ha quindi una matrice sociale connessa spesso all'inclusione. Il termine può significare la conoscenza della cultura della lingua target. In seguito è andata anche a ricoprire quell'esperienza legata all'alterità socioculturale vissuta come individuo nelle sue interazioni. I lavori e gli interventi sotto l'egida del CdE alla luce delle riflessioni precedenti pongono frequentemente in parallelo o in correlazione la competenza plurilingue (cfr. § IV.3.2) con una competenza pluriculturale. Già nella prima elaborazione (Coste, Moore & Zarate, [1997] 2009), le due competenze sono presentate assieme (versione del 1997):

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.  
(ivi: v)

Castellotti & Moore (2011:243) sottolineano come sia stata rafforzata e unificata la competenza plurilingue alla competenza pluriculturale. Nelle maggiori pubblicazioni del CdE infatti il plurilinguismo e l'educazione plurilingue ricorrono insieme a tale dimensione, tra cui il QCER (Consiglio d'Europa, 2001). Nelle due guide facente parti dei tre strumenti per la promozione (Beacco & Byram, 2007) (Beacco *et al.*, 2016a) la competenza pluriculturale ricorre 18 volte con “plurilingual competence” nel primo caso, mentre in Beacco *et al.* (2016a) è sostituita da “intercultural competence;” (12 occorrenze) (Chen & Hélot, 2018). Blanchet & Coste (2008) sostengono tuttavia che nei successivi sviluppi legati al QCER la competenza plurilingue si smarchi dal pluriculturale. Difatti Beacco & Byram (2007) avvertono come il suffisso comune *pluri-* non sottointenda una similitudine di significato né tanto meno è implicazionale: “while all speakers have a plurilingual repertoire, this does not necessarily make them aware of other cultures” (ivi: 69). L'acquisizione di una nuova lingua può essere un'opportunità per conoscere la comunità di parlanti che la utilizza. La conoscenza e la consapevolezza di una cultura altra non è tuttavia garantita dal contatto con questa, ancora di meno l'accettazione delle differenze. I fraintendimenti linguistici e culturali possono ovviamente intrecciarsi tra loro e spesso si legano al piano comunicativo: differiscono i significati, gli usi del lessico come i comportamenti sociali legati al linguaggio (e.g. il congedarsi, il mostrare disaccordo, etc.). Beacco & Byram (2007) precisano che la consapevolezza e la conoscenza della cultura –di cui la lingua può essere espressione è

oggetto di insegnamento– può essere collegata all'insegnamento delle lingue o trattata in modo più specifico ma “can be linked with language teaching or dealt with more specifically.” (ivi: 69).

Lo *shift* da *pluri-* a *inter-* per Blanchet & Coste (2008 a cura di) implica come la nozione di competenza plurilingue nel campo delle politiche linguistiche riguarda la diversificazione dell'offerta linguistica e allo stesso tempo la gestione di una pluralità linguistica che potrebbe essere fonte di tensioni: “Un plurilinguisme que l'on pourrait dire dès lors déneutralisé, déséuphémisé se trouve de fait placé en rapport densifié avec d'autres types de pluralité: pluralité des statuts des langues, pluralité des communautés, pluralité des appartenances, pluralité des instances de socialisation, pluralité des projets de société” (ivi:17).

Come anticipato oltre al nesso lingua-cultura sussiste un'altra relazione complessa rappresentata dal nesso lingua-identità, spesso utilizzato dai movimenti nazionalistici e quindi ideologicamente monolingui. Anche in questo caso concordiamo sul fatto che la lingua (e/o le lingue) “in cui si parla più abitualmente, e soprattutto quella in cui si pensa” (Barbé in Fondation Emile Chanoux, 2003 a cura di) sia un forte fattore identitario, tuttavia uno dei diversi fattori ma non l'unico. Barbé riporta l'esempio svizzero in cui è presente una robusta (sic!) identità nazionale nonostante pochi cittadini parlino tutte le lingue dei diversi Cantoni. L'identità europea sarebbe difatti intesa dall'Unione come integrazione delle diversità dalle radiazioni locali, regionali e nazionali.

Il multiculturalismo è meno facile da definire e può risultare un termine controverso. Se, tuttavia, intendiamo la cultura in senso lato come il modo in cui le persone vivono la loro vita quotidiana (il cibo che mangiano, il modo in cui si vestono, il loro intrattenimento preferito, etc.) e anche il modo in cui vedono il mondo, la lingua è uno degli aspetti importanti di questa cultura, soprattutto perché in parte determina l'identità. Ma la lingua e la cultura non sono sempre identiche. La competenza interculturale è alla base dell'intercomprensione tra persone di diverse culture, ma si ribadisce non si limita al linguaggio (Cavalli *et al.*, 2009:8).

## I. Riassumendo

In questo capitolo abbiamo cercato di delineare come il plurilinguismo e il multilinguismo da termini descrittivi e campi di indagine della sociolinguistica relativi al contatto linguistico e alla descrizione di spazi linguistici si siano imposti nell'ambito delle politiche linguistiche educative e in seguito nella didattica delle lingue (cfr. CAP. II). L'apporto del CdE e dell'UE sono stati fondamentali e, se pur per svariati fini –politico, sociale, democratico ed economico–, hanno contribuito e stanno contribuendo da circa vent'anni, almeno sul piano teorico, a erodere una concezione monoglossica della società, dei cittadini europei e dell'insegnamento/apprendimento delle lingue, ancora spesso legati a una visione monolingue di retaggio nazionalista.

Non esente da critiche e limiti, la promozione del plurilinguismo attraverso le pubblicazioni e i progetti a livello europeo, dovrebbe rappresentare uno spartiacque per la linguistica educativa e la didattica delle lingue più dello stesso QCER, che indubbiamente è e resterà una pietra miliare. Tuttavia la portata innovativa non sempre ha fatto breccia in società linguisticamente complesse, legate a doppio filo con scelte politiche e di natura economica, limitandosi a tradurre il QCER in un referente standardizzante delle certificazioni. Ciononostante la strada è

tracciata e il terreno è stato reso fertile da riflessioni, pubblicazioni, progetti ed esperienze. Il plurilinguismo (individuale) e il multilinguismo (plurilinguismo sociale) alla base di questo "approccio" non possono che tradursi, con tutti i distinguo del caso, in un plurilinguismo educativo, sia come valore democratico che come visione plurale e dinamica dell'insegnamento delle lingue non più concepite come organismi monolitici e indipendenti.

## II. Il plurilinguismo in pratica

ormai numerose esperienze ci dicono che la coesistenza di più etnie e lingue diverse in una medesima area pone problemi anzitutto educativi, scolastici e che, se i paesi si attrezzano per affrontare e risolvere questi in positivo, si attenuano e perfino svaniscono i problemi di natura sociale, produttiva, giuridica, politica.

(De Mauro in MIUR, 2006: 3)

Nel CAP. I è stato affrontato il plurilinguismo, in particolare ripercorrendo come si sia imposto storicamente all'interno delle politiche linguistiche ed educative europee e quali siano le riflessioni teoriche e gli strumenti politici alla base della sua promozione. Tuttavia pur condividendone l'importanza e la portata innovativa, non si adotta qui necessariamente una "visione angelica", ovvero avulsa dalla realtà e dai limiti dell'attuazione, e non lo si considera la panacea della didattica delle lingue. Nella prima parte di questo capitolo si indaga perciò la traduzione in pratica delle politiche linguistiche europee attraverso l'analisi dei dati disponibili relativi all'insegnamento delle lingue nei diversi contesti nazionali, nello specifico in relazione al plurilinguismo educativo e investigandone l'influenza e/o le ripercussioni a livello locale.

Il focus è ristretto nella seconda parte del capitolo al contesto italiano: in *primis* alla sua composizione e alle recenti dinamiche che hanno interessato lo spazio linguistico, specialmente in relazione alla realtà scolastica sempre più multilingue e quindi con nuove esigenze linguistiche ed educative. Sul piano teorico si fa poi riferimento all'*Educazione Linguistica* (EL) che per alcuni aspetti, a nostro avviso, ha percorso in Italia le istanze del plurilinguismo educativo, rintracciando alcuni principi teorici di base comuni, in particolare nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (SLI - Società di Linguistica Italiana) (GISCEL, 1975)<sup>58</sup>.

Il riflesso delle politiche linguistiche educative europee è inoltre sondato a livello istituzionale, ovvero nei documenti programmatici quali le *Indicazioni nazionali* e negli interventi di settore a opera di associazioni di studiosi specialisti che hanno tentato di incentivare sempre più il plurilinguismo anche a livello istituzionale e politico e non limitatamente al dominio della ricerca didattica.

---

<sup>58</sup> In Loiero & Marchese (2018) e disponibili on line <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>, (30/11/2020).

## II.1 Il plurilinguismo “alla luce dei fatti”

### II.1.1 La didattica delle lingue in Europa nell'ultima decade

Sono prese in considerazione due indagini a livello europeo: il *Language Rich Europe* (Extra & Yağmur, 2012 a cura di) (LRE) con un focus specifico sul plurilinguismo, e l'ultima versione disponibile del *Emyrdice Report* (European Commission, 2017) sull'insegnamento/apprendimento delle lingue in Europa. Nonostante la modalità diversa di indagine la scansione temporale permette di confrontare l'evoluzione di alcuni aspetti significativi e comuni, il campione (se pur non identico) comprende gli stessi Stati europei, non solamente appartenenti all'Unione.

Il progetto LRE (2009-agosto 2012) co-finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del *Programma per l'educazione permanente* è gestito dal *British Council*, che coordinata i diversi enti per i diversi contesti d'indagine: 24 tra Paesi e regioni<sup>59</sup> europee coinvolte. Il progetto aveva come fine primario indagare l'attuazione delle politiche, come esposte nel CAP. I afferenti al CdE e all'UE, suddivise in diversi domini: (i) le lingue nei documenti ufficiali e nelle banche dati, (ii) le lingue nei media audiovisivi e nella stampa, (iii) le lingue nei servizi e luoghi pubblici, (iv) le lingue nelle imprese, (v) le lingue nell'istruzione pre-scolare, (vi) le lingue nell'istruzione primaria, (vii) le lingue nell'istruzione secondaria, (viii) le lingue nella formazione professionale e nell'istruzione universitaria. In questo paragrafo verranno considerati gli ultimi quattro domini, tralasciando l'ultimo (vii) relativo all'istruzione professionale e universitaria che di norma non rientra nel ciclo obbligatorio di studi e quindi nemmeno nella valutazione longitudinale della programmazione. Saranno riportati sinteticamente i risultati per i tre livelli considerati: Pre-scolare, Primaria, e Secondaria, suddivise per le diverse lingue presenti o meno nell'offerta programmatica, a esclusione della lingua nazionale. Nell'indagine si intende per “lingue straniere” (LS): lingue non apprese o usate in casa, ma imparate e insegnate a scuola o usate come lingue di comunicazione più ampia nei settori non-educativi; le “lingue regionali o minoritarie” (LR/M) tradizionalmente utilizzate nell'ambito di un territorio preciso di uno Stato da cittadini di quello Stato che costituiscono un gruppo numericamente inferiore al resto della popolazione nazionale; “lingue immigrate”: parlate dagli immigrati, provenienti da una vasta gamma di Paesi d'origine, e dai loro discendenti nel loro Paese di residenza (LRE, 2012:21). Il livello Pre-scolare (TAB. 4) se pur rappresenti sul piano cronologico uno dei più importanti per l'apprendimento di una lingua, in particolare sul piano cognitivo (cfr. § III.1) ribadito infatti nell'*Obiettivo Barcellona*, risultava particolarmente carente, dato che solo un terzo dei paesi prevedeva l'insegnamento delle LS. Condizione che non avveniva per le LR/M insegnate anche precocemente, tuttavia limitate geograficamente e numericamente. Solo 3 paesi prevedevano programmi di sostegno, sviluppo o mantenimento delle lingue immigrate.

<sup>59</sup> Austria, Bosnia e Erzegovina, Bulgaria, Danimarca, Estonia, Francia, Germania, Grecia, Ungheria, Italia, Lituania, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Romania, Spagna (Madrid, Siviglia, Valencia, Catalogna e Paesi Baschi) Svizzera (Cantoni di Zurigo, di Ginevra e Ticino), Ucraina, Regno Unito (Inghilterra, Galles, Scozia, Irlanda del Nord).

| livello di istruzione   | LINGUE STRANIERE   | LINGUE REGIONALI/ MINORITARIE  | LINGUE IMMIGRATE   |
|---|--|--|--|
| PRE-SCOLARE   | 7/24<br>(Bosnia e Erzegovina, Paesi Baschi, Bulgaria, Catalogna, Estonia, Spagna, Ucraina) | 17/24<br>(Paesi che offrono più lingue: Austria, Ungheria, Italia, Romania, Ucraina) | 3/24*<br>Sostegno<br>Mantenimento<br>Sviluppo<br>(Danimarca, Spagna, Svizzera) |
|   | Lingue più comuni: EN, FR, DE  |  |  |
| * Finanziati sia dai Paesi d'origine che d'accoglienza (Spagna, Svizzera) |  |  |  |

TABELLA 4 Le lingue nell'istruzione pre-scolare in Europa (LRE, 2012:7).

Per l'istruzione Primaria (TAB.5) la situazione dell'offerta formativa risultava nettamente più rosea: la quasi totalità dei Paesi contemplava l'insegnamento di una LS, di cui 18/24 obbligatoriamente, anche se solo 2 paesi su 24 ne prevedevano più di una. Sempre riguardo l'importanza dell'età per l'acquisizione si sottolinea comunque che solo la metà introducevano una LS all'inizio del percorso. Sul versante qualitativo l'offerta come per il livello prescolare verteva essenzialmente sull'inglese e le altre due lingue maggiormente diffuse come il francese (transglottica) e il tedesco (a grande diffusione). La metodologia CLIL, che rappresenta almeno in Europa, uno degli strumenti principali per la diffusione delle lingue, era diffusa solo in 13 paesi su 24 e non in maniera sistematica, fatta eccezione per la Spagna. La situazione delle LR/M era abbastanza positiva: diffuse in 22 sistemi scolastici e soprattutto in 20 casi ad appannaggio anche dei non locutori "nativi", fattore di arricchimento non trascurabile. Anche per questo livello le lingue immigrate si limitavano a soli 5 Paesi di cui solo 2 aperti a tutti gli apprendenti e solo 2 in orario scolastico. Nell'istruzione primaria, tutti i Paesi offrivano ai nuovi arrivati un sostegno supplementare strutturato per l'apprendimento della lingua nazionale, a eccezione di Italia e dell'Ucraina.



| Livello di istruzione  |                      | LINGUE STRANIERE  | LINGUE REGIONALI/ MINORITARIE  | LINGUE IMMIGRATE   |
|--|----------------------|---|--|--|
| <b>PRIMARIA</b>  | OFFERTA FORMATIVA    | 23/24*  | 22/24  | 5/24**<br>(Austria, Danimarca, Francia, Spagna, Cantone di Zurigo) |
|  |                      | 18/24 una sola LS obbligatoria                            | 20/22 aperte a tutti   | 2/5 aperte a tutti (Svizzera, Francia)                             |
|  |                      | 2/24 due lingue obbligatorie (Danimarca, Grecia)          | 2/22 riservate ai "parlanti nativi" (Bulgaria, Grecia)   | 3/5 riservati ai "parlanti nativi" (Austria, Danimarca, Spagna)    |
|  |                      | 3/24 LS opzionali (Inghilterra, Irlanda del Nord, Scozia) | 7/22 4 o più lingue materie scolastiche/ lingue d'insegnamento (Austria, Bulgaria, Ungheria, Italia, Lituania, Romania, Ucraina) | 2/5 orario scolastico (Spagna, Svizzera)<br>3/5 extrascolastico    |
|  | PERIODO INTRODUZIONE | 12/24 dal I anno  |  |  |
|  |                      | 7/24 da metà percorso                                     |  |  |
|  |                      | 3/24 a fine percorso                                      |  |  |
|  | LINGUE               | Comuni: EN, FR, DE  |  |  |
|  |                      | Facoltative: IT, ES, R                                    |  |  |
|  | CLIL                 | 13/24 non sistematico (diffuso solo in Spagna)            | 6/22 a livello locale  |  |
| * Eccetto il Galles.<br>** Sostenute dal Paese di origine (Francia, Spagna, Svizzera). |                      |   |  |  |

TABELLA 5 Le lingue nell'istruzione Primaria in Europa (LRE, 2012: 7-8)

I dati della Secondaria (TAB.6) comprendono sia il livello inferiore che superiore, quindi è da tenere in considerazione la possibilità che alcune scuole Secondarie superiori abbiano un indirizzo programmatico esplicitamente linguistico. La totalità dei Paesi prevedeva l'insegnamento di almeno una LS, solo 7 prevedevano l'obbligatorietà per due LS. Qualitativamente sempre l'inglese, il francese e il tedesco restavano le più comuni, anche se a questo livello erano previste anche lo spagnolo e l'italiano, a cui si aggiungevano a livello opzionale anche altre lingue come l'arabo, il croato, il polacco, il russo e il turco, che rappresentano per vari paesi europei lingue immigrate. Il CLIL per le LS era limitatamente diffuso a livello locale in 14 Paesi rispetto alle LR/M, che

anche in questo livello lo prevedevano, e in generale era previsto in 19 Paesi. Le lingue immigrate sempre limitate a 8 Paesi e solo in 4 a livello formale.

| Livello d'istruzione   |                   | LINGUE STRANIERE   | LINGUE REGIONALI/MINORITARIE  | LINGUE IMMIGRATE   |
|--|-------------------|--|-------------------------------|--|
| SECONDARIA   |                   | 24/24  | 19/24*                        | 8/24<br>(Austria, Danimarca, Inghilterra, Estonia, Francia, Olanda, Scozia e Svizzera) |
|  | OFFERTA FORMATIVA | 7/24 <b>due lingue obbligatorie</b><br>(Austria, Estonia, Francia, Polonia, Portogallo, Romania, Svizzera) |                               | 4/8 insegnamento formale<br>(Austria, Danimarca, Francia, Svizzera)                    |
|  | LINGUE            | Comuni: EN, FR, DE<br>Meno comuni: IT, ES<br>Opzionali: ARABO**, CROATO, POLACCO, RUSSO, TURCO**           | RUSSO (paesi dell'est europa) |  |
|  | CLIL              | Diffuso in Francia<br>14/24 a livello locale   | Più diffuso che per le LS     |  |
| <p>* Esclusi Danimarca, Inghilterra, Estonia, Grecia e Polonia.<br/> ** In Francia e nei Paesi Bassi materia d'esame finale.</p> |                   |  |                               |  |

TABELLA 6 Le lingue nell'istruzione Secondaria in Europa (LRE, 2012: 8-9).

Un sostegno supplementare per i nuovi arrivati nella lingua nazionale era previsto prima dell'inizio o durante il percorso scolastico in 21 Paesi/regioni, ma non in Danimarca, Italia e Ucraina.

Come previsto, tutti i Paesi/regione oggetto di indagine offrono le LS sia nell'istruzione Secondaria inferiore che superiore. Emergono tuttavia alcune differenze significative: come ad esempio il numero di lingue obbligatorie, la varietà di lingue, il monitoraggio delle competenze linguistiche, l'uso del CLIL, e la misura in cui il QCER venisse utilizzato per valutare il livello raggiunto. All'epoca solo 7 Paesi affermavano di utilizzare esplicitamente il QCER nell'apprendimento delle lingue straniere –a circa dieci anni dalla sua pubblicazione– anche se il numero di Paesi che basavano il curriculum nazionale sui suoi principi e sul suo approccio si supponeva potesse essere maggiore.

Un aspetto più critico era relativo alla formazione degli insegnanti: in Austria, Inghilterra, Francia, Italia, Paesi Bassi, Irlanda del Nord, Scozia e Svizzera, le LS nella Primaria erano insegnate da docenti che non possedevano una qualificazione specifica. Il tirocinio pre-servizio e l'aggiornamento in servizio era molto diffuso nella maggior parte dei Paesi, ma non per le LM/R (v.s. § II.3). La mobilità degli insegnanti era all'epoca abbastanza ridotta: nove Paesi su 24 dichiaravano di non prevedere nessun sostegno per questo ambito, e solo in Catalogna esistevano programmi strutturati di mobilità degli insegnanti. Un buon numero di Paesi stavano adottando misure concrete per aumentare il numero di insegnanti di lingue. In linea con le raccomandazioni del CdE e dell'UE, gli insegnanti di lingue straniere nella maggior parte dei Paesi sono tenuti a possedere un certo livello di competenza nella LS che insegnano: generalmente il livello C1, mentre in Francia e Paesi Baschi era ritenuto accettabile anche il livello B2. Si riscontrava tuttavia una carenza di insegnanti di lingue. I Paesi più attive nel reclutamento degli insegnanti erano solo la Scozia, i Paesi Baschi, l'Inghilterra, la Romania e la Svizzera, che stavano reclutando insegnanti per almeno tre delle quattro tipologie di lingue (LS, LM/R, lingue immigrate).

### II.1.2 L'evoluzione della didattica delle lingue: *Eurydice Report*

Per un confronto con dati più recenti ed esaustivi si fa riferimento all'ultimo rapporto disponibile *Eurydice Report* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017) studio sempre della CE dedicato specificatamente all'insegnamento delle lingue in Europa. I dati qualitativi e quantitativi provengono dalla rete *Eurydice* e da *Eurostat* e dalle indagini internazionali quali: il PISA promosso dall' Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) che coinvolge 79 Paesi nel Mondo, quindi per questa edizione considerata si fa riferimento alla sesta edizione PISA 2015<sup>60</sup> (la più recente risale al 2018) e *The Teaching and Learning International Survey* (TALIS). I dati si riferiscono al report TALIS 2013<sup>61</sup> (la più recente risale al 2018): si tratta di un'indagine periodica, ripetuta ogni cinque anni, che fa riferimento all'attività professionale degli insegnanti: orientamenti pedagogici, pratiche didattiche, interazione all'interno della scuola con i colleghi e la dirigenza scolastica, riguarda più di 45 Paesi nel Mondo. I dati *Eurydice* quindi coprono tutti i paesi dell'Unione, a cui si aggiungono anche Paesi europei non membri<sup>62</sup>. Il report tratta i principali aspetti concernenti l'insegnamento e l'apprendimento delle LS: “La pubblicazione fa parte della serie *Cifre chiave*, che combina dati statistici con informazioni sulle politiche e la normativa in materia scolastica.”<sup>63</sup>

<sup>60</sup> <https://www.oecd.org/pisa/publications/>, (30/11/2020).

<sup>61</sup> <http://www.oecd.org/education/talis> , (30/11/2020).

<sup>62</sup> Bosnia e Erzegovina, Svizzera, Islanda, Liechtenstein, Montenegro, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Norvegia, Serbia e Turchia.

<sup>63</sup> <http://eurydice.indire.it/publicazioni/key-data-on-teaching-languages-at-school-in-europe-2017-edition> , (30/11/2020).

Il report contempla 60 indicatori e dedica particolare attenzione a sette problematiche:

- i.* la fornitura di lingue straniere nel curriculum, con particolare attenzione alla prima e alla seconda LS come materie obbligatorie;
- ii.* la gamma di lingue studiate;
- iii.* l'apprendimento integrato di contenuto e lingua (CLIL);
- iv.* i livelli previsti di conseguimento per la prima e la seconda LS;
- v.* i profili e qualifiche dell'insegnante di LS;
- vi.* la mobilità transnazionale degli insegnanti di LS;
- vii.* il supporto linguistico per gli studenti migranti appena arrivati.

per quanto riguarda il nostro interesse ci soffermiamo sulle prime quattro tematiche (*i, ii, iii e iv*) che riguardano più specificatamente le caratteristiche della resa del plurilinguismo nel sistema educativo: il *i* e *ii* punto indicano il livello di diversificazione linguistica già incentivato nel QCER, il CLIL (*iii*) che rappresenta una delle metodologie principali incentivate e il *iv* punto ci indica il rapporto tra le lingue. Non si considerano il *v* e *vi* punto inerenti alla formazione dei docenti e il *vii* peculiare di una categoria specifica come gli studenti migranti, anche se significativa in un'ottica plurilingue, ma a cui non è stato dedicato interesse in questo lavoro. Riscontriamo alcune imprecisioni in alcuni dati ad esempio per le LM/R che nel caso dell'Italia affronteremo alla fine di questo capitolo (v.s. § II. 3).

Nonostante il multilinguismo peculiare del continente sia alla base della promozione del plurilinguismo i dati relativi alla lingua di scolarizzazione mostrano come paradigmi monolingui nell'insegnamento siano tendenzialmente egemonici in tutta Europa. L'eterogeneità linguistica in Europa varia da paese a paese, *Eurydice* considera non omogenee le scuole dove il 25% degli studenti parlano una lingua diversa a casa, in parte per la presenza di più lingue di Stato, regionali e/o minoritarie in parte per studenti con background migratorio. In UE solo il 9,7% degli studenti (15 anni) frequenta scuole eterogenee, in cui più del 25% parlano una lingua diversa da quella di scolarizzazione a casa. In linea con la media europea si collocano Bulgaria, Grecia, Francia, Lettonia, Lituania, Paesi Bassi, Slovacchia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), Norvegia. Sopra la media si collocano Belgio (Comunità francese e fiamminga), Germania, Spagna, Cipro, Lussemburgo, Malta, Austria, Svezia e Svizzera, in cui risaltano Malta e il Lussemburgo dove risultano almeno il 97% di scuole eterogenee, anche se a Malta utilizzando entrambe le lingue per l'insegnamento (inglese e maltese) dato che i libri di testo sono prevalentemente in inglese: l'84,4% degli studenti quindi parla maltese a casa e si ritiene abbiano una lingua di scolarizzazione diversa per questo motivo. Repubblica Cecca, Danimarca, Estonia, Irlanda, Italia, Romania, Slovenia e Finlandia si collocano al di sotto della media europea e la Romania presenta la quasi totalità di scuole omogenee.

Sul versante quantitativo rispetto alla rilevazione precedente del 2005 il rapporto evidenzia come ci sia stato un sostanziale incremento dal 67,3% al 83,3 % (2014) degli studenti coinvolti nell'educazione Primaria che studiano una LS. In 12 paesi (Spagna, Francia, Croazia, Italia, Cipro, Lussemburgo, Malta, Austria, Polonia, Liechtenstein,

ex Repubblica jugoslava di Macedonia e Norvegia) almeno il 99% degli studenti nell'istruzione Primaria apprende una o più LS. Il 60% degli studenti impara due o più lingue straniere nell'istruzione Secondaria inferiore. Dal 2005 al 2014 16 paesi hanno mantenuto una situazione relativamente stabile: in 6 almeno il 90% in meno gli studenti delle scuole secondarie stavano imparando un minimo di due LS in entrambi gli anni di riferimento (Grecia, Lussemburgo, Malta, Romania, Finlandia e Islanda), negli altri 10 paesi meno del 90% studiava due LS in entrambi gli anni di riferimento (in Belgio (comunità francese e fiamminga), Bulgaria, Irlanda, Spagna, Francia, Lituania, Paesi Bassi, Austria, Portogallo e Svezia). In un secondo gruppo di 6 paesi, la percentuale di studenti dell'istruzione secondaria inferiore due o più LS sono aumentate di almeno 10 punti percentuali. L'aumento è inferiore di 13 punti percentuali in Estonia e Lettonia. Grazie alle riforme all'inizio di un obbligo seconda lingua supera i 30 punti percentuali in Repubblica Cecca, Italia, Slovenia e Slovacchia, questo ha portato a un incremento per il livello Secondario inferiore dal 46,7 % nel 2005 al 59,7 % nel 2014 di studenti che studiano almeno due LS. Quantitativamente nel monte ore quelle dedicate all'insegnamento le lingue oscillano tra il 5% e il 10 %, fanno eccezione giusto per pochi punti percentuali: in Belgio con il 11,9 % (per la comunità tedescofona) in Grecia con il 11,4 %, in Spagna con il 10,8 %, in Croazia con il 11,1 %, in Lettonia col 10,1 %, in Macedonia col 10,4%. Significativamente emergono ancora solo Malta con il 14,9 % e il Lussemburgo con il 44,0 %. Nella maggior parte dei Paesi europei l'obbligatorietà dell'insegnamento di una prima LS inizia tra i 6 e gli 8 anni, questo disattende ancora in parte l'*Obiettivo Barcellona*, che ne prevedeva lo studio sin dall'infanzia, inoltre solo in 10 casi sono obbligatorie più di due lingue, anche se tendenzialmente tutti gli studenti studiano obbligatoriamente almeno due lingue per minimo di un anno.

Se sondiamo l'insegnamento delle LS dal punto di vista qualitativo, vediamo come anche in Europa che impronta le sue politiche verso il plurilinguismo, sussistano gerarchie e rapporti tra lingue che ne influenzano la diffusione nei programmi scolastici. Secondo il *Report* l'inglese continua ad aumentare come prima LS maggiormente insegnata, attesta al 97,3% al livello *lower secondary*. Le scelte messe a disposizione poi per una seconda LS sono le altre lingue transglottiche o a grande base demografica: il francese al II posto e lo spagnolo al IV posto, in aumento nell'ultima decade, e il tedesco al III posto. Viene d'obbligo porre l'accento sul fatto che quando altre lingue sono obbligatorie, come il francese e il tedesco, lo sono in forme di educazioni storicamente plurilingue in cui sono anche lingue ufficiali di quel contesto: Belgio, Lussemburgo e Svizzera. Il versante qualitativo delle lingue "offerte" ossia la diversificazione linguistica del curriculum, risulta tra i punti più critici da un'ottica plurilingue dato che la situazione se pur eterogena è essenzialmente sbilanciata dall'egemonia dell'inglese: maggior LS obbligatoria per qualsiasi sistema che prevede lo studio di una LS e per tutti gli studenti, in UE ma anche in almeno 13 paesi non appartenenti all'Unione, come Svizzera, Islanda, Liechtenstein, Macedonia e Norvegia, e nella maggior parte dei casi è la prima LS in ordine di tempo a essere imparata. L'inglese è ampiamente studiato in tutti i livelli di istruzione, tutti gli studenti studiano inglese durante l'intera durata dell'istruzione secondaria inferiore, se pur dopo *Brexit* solo il 2% della popolazione dell'UE sia madrelingua inglese. A livello dell'Unione, l'inglese è materia per il 97,3% degli studenti della scuola Secondaria inferiore e per l'85,2% della scuola Secondaria superiore. La percentuale (79,4%) risulta inferiore nell'istruzione Primaria poiché, in alcuni paesi, l'apprendimento delle LS non fa parte del curriculum durante i primi anni di scuola dell'obbligo. Nella lista delle dieci LS comunemente più

studiate figurano insieme all'inglese le altre lingue europee come il francese, il tedesco, (GRAF.1) lo spagnolo e l'italiano, e tre lingue transglottiche non europee, come il russo, il cinese e l'arabo, mentre le due rimanenti sono le due lingue antiche/classiche di grande tradizione culturale come il latino e il greco antico. Di norma esiste una maggiore varietà di LS offerte nelle scuole Secondarie superiori. Tuttavia è significativo che in almeno metà dei paesi sono parte del curriculum LM/R, di cui almeno una (tra le 57 ufficiali) è parlata da circa 40/50 milioni di persone.

**DUTCH**                      **ENGLISH**                      **FRENCH**                      **GERMAN**

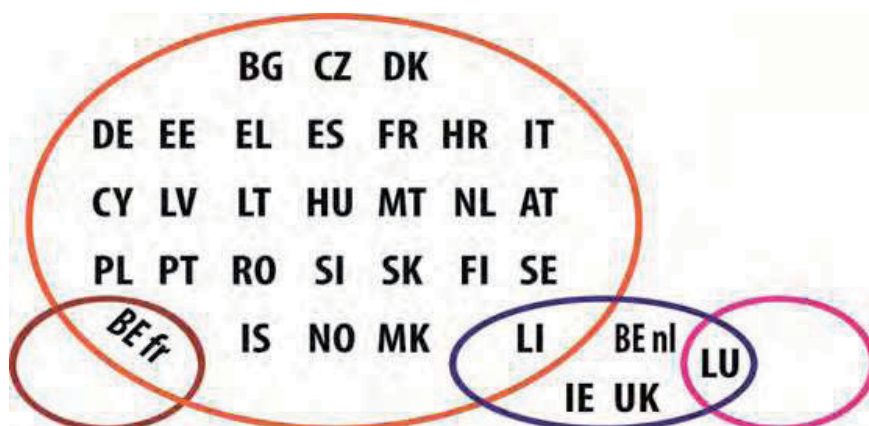


GRAFICO 1 LS apprese dalla maggior parte degli studenti nei diversi Stati, istruzione primaria e secondaria (ISCED 1-3)<sup>64</sup>

La necessaria egemonia dell'insegnamento dell'inglese lingua franca non solo monopolizza l'insegnamento/apprendimento delle LS ma in parte limita la promozione del plurilinguismo e anche "l'equità delle politiche linguistiche (o "giustizia linguistica") (Gazzola, 2016: 51) tema di interesse dell'*economia linguistica* "che studia le relazioni fra variabili economiche e variabili linguistiche." (ivi: 48). Grin (2005 [2009] cit. in Gazzola, 2016) citando) sottolinea come in Europa il ruolo dell'inglese nella comunicazione internazionale produca "ingenti benefici economici per gli stati dove tale lingua è demograficamente dominante." (ivi: 53): si stimava che nel 2000 il Regno Unito guadagnasse tra i 10 e i 17 mld di euro all'anno (pari all'1% circa del PIL del paese) dall'insegnamento dell'inglese come LS e paradossalmente guadagnasse allo stesso tempo dal risparmio nell'insegnamento delle LS in casa propria, senza considerare i vantaggi lavorativi di diversa natura degli inglesi L1.

Un altro parametro considerato è la metodologia CLIL, promosso come strumento di incentivazione della conoscenza delle LS in generale, e in particolare del plurilinguismo sul piano educativo favorendo la trasversalità

<sup>64</sup> Fonte: Eurydice, on the basis of Eurostat/UOE data [educ\_uae\_lang01] (21/12/2016).

dell'educazione linguistica (cfr. § III.3.2). *Eurydice* mostra come sia tendenzialmente offerto in tutta Europa, eccetto in Grecia, Bosnia ed Erzegovina, Islanda e Turchia. Si possono a riguardo distinguere due gruppi di sistemi educativi con le seguenti caratteristiche (EC/EACEA/Eurydice, 2017: 56):

- i.* a una “lingua di Stato” che corrisponde alla “lingua di scolarizzazione” si affianca il CLIL in almeno altre due lingue:
  - a.* LS, LM/R (Repubblica Ceca, Germania, Estonia, Spagna, Francia, Italia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Austria, Polonia Slovacchia, Svezia ed ex Repubblica jugoslava di Macedonia);
  - b.* LS e un'altra lingua di Stato (Belgio e Svizzera);
  - c.* LS, un'altra lingua di Stato e una lingua non territoriale (Finlandia).
  
- ii.* una sola lingua è lingua target della metodologia CLIL, nello specifico:
  - a.* LS (Bulgaria, Danimarca, Cipro, Paesi Bassi, Portogallo, Romania, Regno Unito (Inghilterra), Liechtenstein, Norvegia e Serbia);
  - b.* LM/R non territoriale [Croazia (ungherese e ceca), Slovenia (ungherese), nel Regno Unito: Galles (gallese), in Irlanda del Nord (irlandese) e in Scozia (gaelico scozzese)];
  - c.* Un'altra lingua di Stato [Belgio nella Comunità tedescofona (francese e tedesco), Irlanda (Inglese e irlandese), Lussemburgo (lussemburghese, tedesco e lussemburghese e francese) Malta (maltese e inglese)].

Come si può evincere la combinazione delle lingue utilizzate in CLIL è determinata anche dal patrimonio linguistico di ciascun Paese. Quasi tutti i Paesi con diverse lingue ufficiali di Stato e/o almeno una LM/R o non territoriale prevedono quindi disposizioni CLIL, sarebbe poi da indagare se a livello curriculare o extracurriculare. Ad esempio in Spagna, esiste la disposizione per ciascuna delle 6 lingue regionali ufficiali<sup>65</sup>. Tuttavia questa condizione non implica automaticamente la presenza del CLIL: in Danimarca, Cipro, Paesi Bassi, Portogallo, Romania, Norvegia e Serbia, dove è ufficialmente riconosciuta almeno una LM/R o non territoriale, la metodologia riguarda solo LS. Sul piano della diversificazione le lingue target sono prevalentemente: inglese, francese e tedesco e molto più marginalmente spagnolo e italiano e solo in pochi paesi<sup>66</sup> è disponibile in tutti gli ordini di scuole. In Italia il CLIL per le LS (inglese, francese, tedesco e spagnolo) è inserito dal livello ISCED 3 (dai 15-16 anni) mentre per le LR o LM con status ufficiale (francese, friulano, tedesco, ladino e sloveno) (cfr. § II.3) riguarda i livelli ISCED 1-3

<sup>65</sup> Catalano, valenciano, basco, galiziano e occitano.

<sup>66</sup> Italia, Cipro, Lussemburgo, Austria, Malta e Liechtenstein.

(EC/EACEA/Eurydice 2017: 161) ciononostante nel § III.3 sono riportati i limiti e le modalità —non così incoraggianti— del rapporto tra LM/R e l'insegnamento in Italia analizzate dall'interno, attraverso dati nazionali.

### II.1.3 I livelli di competenza

Dal punto di vista del livello delle competenze raggiunte si fa riferimento ai diversi *European Survey on Language Competences* (ESLC) (ECLC, 2006, ECLC, 2012) (Costa & Albergaria-Almeida, 2015). Assumendo i limiti dell'indagine, ci riferiremo ai dati sul piano qualitativo rispetto all'argomento trattato, nello specifico plurilinguismo e competenza plurilingue, che non sul piano quantitativo, per offrire uno spaccato dal punto di vista dei livelli di competenza delle LS nei diversi sistemi scolastici. L'ESLC si riferisce infatti alla *proficiency* di circa 54 000 studenti di circa 14 paesi<sup>67</sup> (tra cui non figura l'Italia) e riguarda 16 sistemi educativi.

| <i>Tested language</i>         | <b>Pre-A1</b> | <b>A1</b> | <b>A2</b> | <b>B1</b> | <b>B2</b> |
|--------------------------------|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <i>First foreign Language</i>  | 14%           | 28%       | 16%       | 19%       | 23%       |
| <i>Second foreign language</i> | 20%           | 38%       | 17%       | 14%       | 11%       |

TABELLA 7 Percentuale di alunni che raggiungono ciascun livello QCER nella prima e nella seconda LS (media globale tra i sistemi educativi) (ESLC, 2012: 5)

La percentuale di alunni che raggiunge ogni livello varia significativamente e notevolmente tra i diversi sistemi educativi, per tutte le lingue (prima e seconda LS) e competenze. L'indagine mostra (TAB.7) che per la prima LS, la percentuale di studenti raggiungere il livello di utente indipendente varia dall'82% di Malta e della Svezia (inglese) al 14% della Francia (inglese) e al 9% in Inghilterra (francese). Per la seconda LS straniera (non inglese), viene raggiunto il livello di utente indipendente dal 4% in Svezia (spagnolo) e dal 6% in Polonia (tedesco) rispetto ad esempio al 48% del Paesi Bassi (tedesco). Alla fine dell'istruzione secondaria inferiore, il livello minimo generalmente varia per la prima LS tra A2 e B e per la seconda LS tra A1 e A2. Alla fine dell'istruzione secondaria superiore: per la prima LS è richiesto minimo B2 e per la seconda LS minimo B1. Nessuno dei sistemi educativi europei prevede il raggiungimento minimo di livelli avanzati (C1 o C2). Un'osservazione rilevante rispetto al plurilinguismo può essere fatta alla luce dei risultati suddivisi per abilità (TAB.8), che confermano la parzialità e la disomogeneità delle competenze (cfr. § IV.3.2).

<sup>67</sup> Belgio, Bulgaria, Croazia, Estonia, Francia, Grecia, Malta, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Slovenia, Spagna, Svezia, Regno Unito. Il Belgio è considerato nelle sue tre comunità linguistiche.



| <b>Level</b>  | <b>First foreign language</b> |                  |                | <b>Second foreign language</b> |                  |                |
|---------------|-------------------------------|------------------|----------------|--------------------------------|------------------|----------------|
|               | <b>Reading</b>                | <b>Listening</b> | <b>Writing</b> | <b>Reading</b>                 | <b>Listening</b> | <b>Writing</b> |
| <b>B2</b>     | 27%                           | 30%              | 13%            | 15%                            | 14%              | 5%             |
| <b>B1</b>     | 14%                           | 15%              | 27%            | 12%                            | 13%              | 17%            |
| <b>A2</b>     | 12%                           | 13%              | 24%            | 13%                            | 16%              | 21%            |
| <b>A1</b>     | 33%                           | 25%              | 25%            | 41%                            | 37%              | 36%            |
| <b>Pre-A1</b> | 14%                           | 17%              | 11%            | 19%                            | 20%              | 21%            |

TABELLA 8 Percentuale di alunni che raggiungono ciascun livello QCER in prima e seconda LS, per competenza (media tr3 i sistemi educativi) (E.SLC, 2012: 6).

I livelli più alti B2 e B1 si presentano meno omogenee e più spostate sulla comprensione scritta e orale al contrario dell'A1, dove si collocano più soggetti: inferiore ma tendenzialmente più omogeneo. Tendenzialmente dai dati si nota come livelli più alti siano riscontrati in situazioni che già sfruttano realtà multilingui anche nell'educazione a livello scolastico.

## II.2 Il plurilinguismo in Italia

### II.2.1 Lo spazio linguistico

Passiamo ad analizzare lo spazio linguistico italiano per mostrare la complessità di una società considerata tendenzialmente monolingue, o almeno così approssiata per decenni, anche recenti, nel sistema scolastico. Come altre società del vecchio continente è al contrario caratterizzato storicamente da multilinguismo spesso ignorato nella prassi didattica: Eberhard *et al.* (2019) annoverano 54 lingue presenti in Italia. In questo paragrafo sono descritte sinteticamente le caratteristiche attuali del multilinguismo italiano e di come il plurilinguismo sia riscontrabile e vivo nella società e di riflesso nel contesto scolastico educativo, focus di questa indagine.

Storicamente dobbiamo risalire almeno alla dissoluzione dell'Impero romano e alla successiva formazione delle lingue romanze di cui fanno parte la lingua nazionale e i dialetti italiani. Senza la necessità di spingerci troppo indietro nel tempo possiamo affermare che dalla sua nascita nel 1861, per lo Stato italiano la gestione del multilinguismo ha sempre avuto un ruolo rilevante sul piano linguistico e politico. L'elezione e l'imporsi dell'italiano come lingua nazionale porta con sé un'importante e complessa storia della lingua che tendenzialmente si dipana dalla fine del Trecento attraverso le tappe fondamentali de "la normazione cinquecentesca e la nascita dello stato nazionale" (Cella, 2015:9). Non è questo il luogo per concentrarsi sull'evoluzione storica dello spazio linguistico italiano anche se occuparsi di plurilinguismo implica necessariamente tenere in considerazione i rapporti che intercorrono tra le lingue presenti sul territorio e nella società, rapporti specialmente di natura sociolinguistica e che sono dovuti alla storia delle lingue stesse e alla storia dello Stato nazionale. La nascita dello stato nazionale indicata da Cella (2015) come svolta netta nella storia della lingua rappresenta anche in campo educativo la pietra miliare in cui la lingua si ancora al fenomeno della scolarizzazione, scuola che diventa strumento dell'insegnamento

della lingua nazionale a discapito dei dialetti, condizione che si protrarrà fino alla seconda metà del Novecento dopo la nascita della Repubblica (cfr. Balboni, 2009; Vedovelli & Casini, 2016; Loiero & Marchese, 2018).

Per quanto concerne il plurilinguismo che caratterizza l'attuale società italiana sul piano storico riprendiamo Vedovelli & Casini (2016): rifacendosi alle analisi di De Mauro (1963) la storia linguistica nazionale si considera ruotare “attorno alla dialettica fra plurilinguismo storicamente determinato e il monolinguisimo perseguito dallo Stato unitario” (Vedovelli & Casini, 2016: 68). Il plurilinguismo storicamente determinato o anche “plurilinguismo tradizionale” (ivi: 69) è composto dalla lingua nazionale italiana affiancata, in un complesso rapporto diglossico o dilalico, dalla demauriana “selva di dialetti” (De Mauro, 1963), a cui si aggiungono le 12 lingue minoritarie ufficialmente riconosciute dalla legge n. 482 *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche* (Parlamento italiano, 1999) (v.s. § III.3) : arbëreshë/ albanese, catalano, lingue germaniche, griko, croato, francese, francoprovenzale, friulano, ladino, occitano, sardo e sloveno<sup>68</sup>. Gli altri dialetti generalmente suddivisi in tre gruppi (De Mauro, 1963: 21): settentrionale o galloitalico, toscano con i dialetti mediani e meridionale, non sono riconosciuti ufficialmente, condizione condivisa dalla lingua non territoriale romani parlata dai sinti e dai rom e con la lingua dei segni italiana (LIS). L'evolversi dello spazio linguistico dall'Unità a oggi ha mostrato un'italianizzazione della popolazione: dal 1,6% di italofoeni del 1861 (De Mauro, 1963) all'attuale 90,4 % del 2015 (ISTAT, 2017). Nello spazio di 150 anni la situazione italiana è mutata da diffuso monolinguisimo – dialettale – a un diffuso bilinguisimo italiano/dialetti che linguisticamente sono lingue regionali. Il monolinguisimo nazionale presenta un'architettura (GRAF.2) a livello variazionale abbastanza complessa che Berruto (2011) suddivide: in base alla regione (diatopia), alle differenze sociali (diastrotia), al dominio e alle funzioni (diafasia) e al mezzo (diamesia) che nel caso dell'italiano passa attraverso la lingua scritta. Su gli assi delle prime tre si dispongono le sei varietà: italiano formale aulico, italiano standard letterario, italiano neo-standard, italiano parlato colloquiale, italiano informale trascurato e italiano popolare.

---

<sup>68</sup> <https://www.miur.gov.it/lingue-di-minoranza-in-italia>, (30/11/2020).

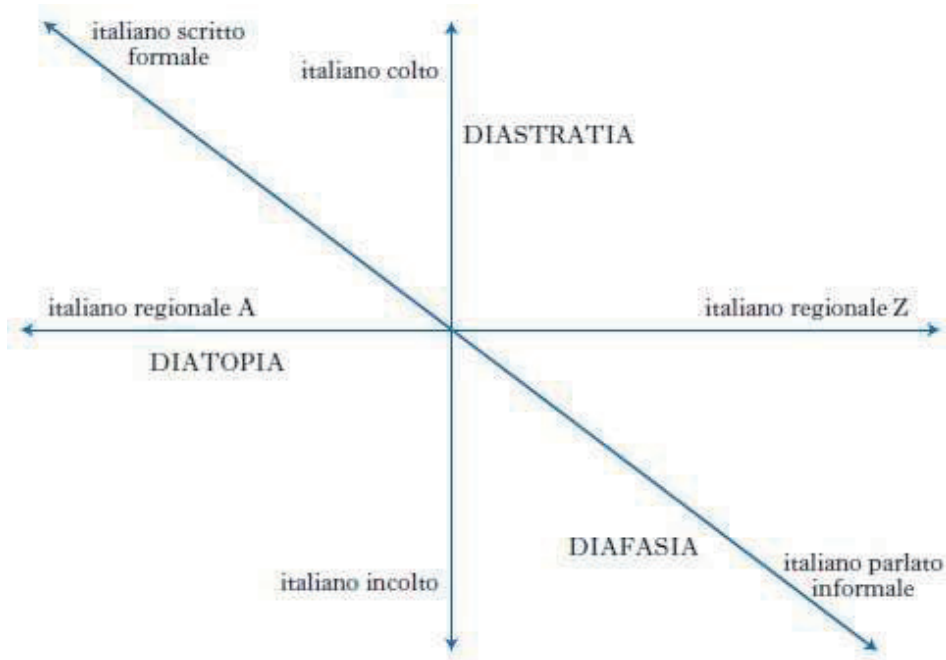


GRAFICO 2 *Tipologia tridimensionale delle varietà dell'italiano (Berruto, 2011).*

Tosi (in Kaplan & Baldauf, 2008 a cura di: 301) individua tre “forze” che hanno caratterizzato la situazione linguistica degli ultimi 30 anni: (i) un policentrismo duraturo delle tradizioni culturali e linguistiche, (ii) un aumento dell’omogeneizzazione delle abitudini quotidiane e della vita in una società di massa e (iii) le sfide internazionali derivanti dall’aumento del potere dei media nelle comunicazioni di massa. Nonostante l’imporsi dell’italiano il plurilinguismo si è mostrato comunque dinamico tra lingua e dialetti e inoltre un’altra “forza” nascente è la presenza in aumento di nuove LS:

la tradizionale configurazione dello spazio linguistico italiano, giocata tra i poli della lingua, dei dialetti e delle minoranze di antico insediamento, si riconfigura grazie alla presenza di centinaia di nuove lingue immesse nei circuiti comunicativi dalle comunità immigrate, ma anche dai gruppi di stranieri di condizione medio-alta sempre più presenti nella nostra società con progetti di permanenza di media e lunga durata (Bagna *et al.*, 2003)

Vedovelli & Casini definiscono questa nuova condizione come un “neoplurilinguismo delle lingue immigrate” (2018:74). Il più recente rapporto ISTAT (2017) i cui i dati si riferiscono al 2015, sull’uso della lingua da parte degli italiani individua difatti tre poli: la lingua italiana, i dialetti e le LS. Il rapporto attesta la stabilità dell’italiano. L’uso esclusivo del dialetto risulta in calo (16%, dimezzato dalla fine degli anni Ottanta) e trasversalmente a tutte le fasce d’età. Si può notare dai dati la stabilità consolidata del rapporto diglossico e dilalico tra italiano e dialetto sull’asse informalità-formalità ed è presente un uso combinato tra italiana e dialetto o esclusivamente dialetto variano a

seconda del contesto d'uso (TAB. 9). Vedovelli & Casini (2018) concludo che risulta “un'Italia che sa usare una lingua comune, ma che è ancora plurilingue, non sapendo, non potendo e non volendo rinunciare al patrimonio espressivo dialettale” (ivi: 74).

|   | Italiano | Italiano e dialetto | Dialetto | Altra lingua |
|---|----------|---------------------|----------|--------------|
| lingua prevalente in famiglia                           | 45,9%    | 32,2%               | 14,1%    | 6,9%         |
| lingua prevalente con gli amici                         | 49,6%    | 32,1%               | 12,1%    | 5,1%         |
| lingua prevalente nelle interazioni con gli estranei    | 79,5%    | 13%                 | 4,2%     | 2,2%         |
| lingua prevalente nel contesto dell'attività lavorativa | 77,5%    | 15,8%               |          |              |

TABELLA 9 L'uso dell'italiano, del dialetto e di altre lingue in base al contesto sociale (ISTAT, 2017)

Sempre nel quadro generale aumenta l'uso di altre lingue: tale conoscenza di una o più LS interessa il 60,1% della popolazione di 6 anni e più (34 milioni 370 mila persone), in aumento rispetto al 56,9% del 2006. Evidenziamo il dato significativo relativo al repertorio degli individui di lingua “madre” straniera: il 92,3% conosce una o più LS, rispetto al 56,6% dei parlanti italiano L1. Tra i primi la LS più parlata è necessariamente l'italiano. Come la maggior parte delle società europee anche in Italia il fenomeno migratorio ha subito un incremento negli ultimi 25 anni<sup>69</sup>. L'Italia, con 5.144.440 immigrati regolarmente residenti sul proprio territorio (8,5% della popolazione totale residente in Italia) si colloca al V posto in Europa e all'XI nel mondo. Tuttavia secondo l'*Alto commissariato delle Nazioni Unite per i rifugiati* tra il 1 gennaio e il 31 agosto 2018 è sbarcato in Italia l'80% di migranti in meno rispetto allo stesso periodo del 2017.

Per quanto riguarda il contesto linguistico educativo un parametro significativo è la presenza di studenti stranieri che rende più diversificato il repertorio degli studenti, rende più facile il contatto con lingue diverse e pone questioni didattiche relative alla lingua di scolarizzazione che non è L1 di tutta la classe. La presenza di studenti con cittadinanza non italiana (MIUR, 2020)<sup>70</sup>, in misura contenuta negli anni Ottanta, registra un consistente incremento nei successivi anni Novanta con l'afflusso di oltre 100mila studenti. Tuttavia nel primo decennio del duemila e fino all'A.S. 2012/2013 i numeri diventano notevoli con l'ingresso di quasi 670mila studenti con cittadinanza non italiana nell'arco degli anni dal 2000/2001 al 2012/2013. Per l'anno scolastico 2017/2018 si ha un incremento del 1,9% che sposta dal 9,7% al 10% (ivi:8) la popolazione di studenti stranieri nella scuola italiana: si consideri che il peso demografico della popolazione straniera in Italia è l'8,7% (ISTAT)<sup>71</sup> mentre i parlanti una LM/R storica tutelata si stima al massimo al 5%. In vent'anni (1999-2019) gli studenti stranieri hanno subito un aumento del 27,3%, che risulta ormai stabilizzato da 10 anni. Sono, in proposito, indicativi i dati per età. In

<sup>69</sup> <https://www.leurispes.it/limmigrazione-in-italia-tra-dati-reali-disinformazione-e-percezione/>, (30/11/2020).

<sup>70</sup> Dati aggiornati al 31/08/2019 (MIUR, 2020).

<sup>71</sup> Dati al 1 gennaio 2019, <http://noi-italia.istat.it/pagina.php?id=3&categoria=4&action=show> (30/11/2020).

particolare i tassi di scolarità: “gli studenti con cittadinanza non italiana sono prossimi a quelli degli italiani sia nella fascia di età 6-13 anni (intorno al 100%), corrispondente alla scuola del 1° ciclo, sia nella fascia 14-16 anni, corrispondente al primo triennio di Secondaria di II grado (nella quale scendono al 90%)”. (ibidem). L'unica differenza resta nel biennio della Secondaria di II grado in cui gli studenti stranieri si attestano al 66,7% contro l'80,7% degli studenti italiani. Dal punto di vista linguistico il dato macroscopico e fondamentale per l'educazione linguistica nel sistema scolastico italiano è che oltre il 64,5% degli studenti con cittadinanza non italiana è rappresentato dalle seconde generazioni e quest'ultime “rappresentino ormai l'unica componente in crescita della popolazione scolastica.” (ivi: 18). In alcune regioni del Nord gli studenti di origine straniera nati in Italia superano la media italiana (e.g. Veneto: 71,3%). Queste seconde generazioni con cittadinanza non italiana nati in Italia nella scelta della scuola Secondaria di II grado sono più orientati verso gli istituti tecnici e i licei mentre gli studenti nati all'estero verso gli istituti professionali e poi i tecnici, dato che non colloca necessariamente gli studenti di II generazioni in percorsi formativi meno elevati. Quasi la metà degli studenti con cittadinanza non italiana è di origine europea (46,3%) di cui le maggiori cittadinanze si confermano la rumena e l'albanese che rappresentano un terzo del totale (31,9%). Dall' Asia e dall' Africa provengono il 20,1% e il 25,7% degli studenti stranieri, per l'Asia risaltano gli studenti di origine cinese, quarta cittadinanza a livello nazionale nella popolazione scolastica straniera, di cui 82% nato in Italia. Anche in questo campo l'Italia ricalca le sue tipiche differenziazioni tra Nord e Sud: la maggior parte degli studenti stranieri si concentrano nel Nord e nel Centro, al Nord alcune scuole superano il 30% di studenti stranieri sul totale.

I dati implicano non solo una componente della popolazione scolastica con repertori differenziati e ricchi, ma anche con caratteristiche particolari. Come parlanti italiani L2, le seconde generazioni almeno con l'italiano e la lingua d'origine –con i distinguo del caso dovuti a diverse variabili personali legate a frequenza d'uso, etc.– possono essere classificati quanto meno come bilingui emergenti, con loro peculiarità e loro esigenze (cfr. CAP. III) che spinge la didattica delle lingue a forzare sempre più il paradigma monoglossico.

## II.2.2 Dal plurilinguismo antelitteram dell'*Educazione linguistica* ai documenti attuali

Forlot (2012:107) riscontra una forma precoce della “philosophie” del plurilinguismo espresso nel QCER proprio nella nascita dell'*Educazione linguistica* (EL) in Italia: questa disciplina si afferma difatti negli anni Settanta del secolo scorso (Lo Duca, 2003; 2010; Gallina in Coppola, 2019 cura di). L'EL mutua il nome proprio dalle discipline scolastiche (educazione musicale, etc.) e riguarda fundamentalmente non solo la didattica della L1 ma allo stesso tempo “lo sviluppo delle abilità cognitive e semiotiche” generali (Beccaria 2004: 265). La disciplina inizia a formarsi già nel decennio precedente (anni Sessanta) con l'istituzione delle scuole medie (oggi Secondaria di I grado) nel 1962 che poneva questioni di tipo linguistico ed educativo (Gallina in Coppola, 2019 a cura di). Si originava da un lato da esigenze sociali dell'epoca, espresse ad esempio in *Lettera a una professoressa* (1967) del sacerdote ed educatore cattolico Lorenzo Milani che metteva in luce lo stato in cui versava l'istruzione obbligatoria in Italia. Sul versante accademico e linguistico era uscita l'accurata analisi sociolinguistica da parte di De Mauro nella *Storia linguistica dell'Italia unita* (1963) la quale metteva alla luce non solo aspetti linguistici ma il legame con

tutti gli aspetti della società: sociali, economici, etc.. offrendo terreno fertile per la nascita della disciplina. Questo terreno include “la dimensione linguistica e il quadro sociale” (Banfi in Loiero & Lugarini, 2019 a cura di) in cui si origina l’“espressione articolata” (Beccaria, 2004) dell’EL ossia le *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975)<sup>72</sup> a opera dei soci del *Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell’educazione linguistica democratica* (GISCEL) afferente alla Società di Linguistica Italiana (SLI) di cui sono il manifesto fondativo. Il GISCEL tuttora “raccolge studiosi di linguistica e insegnanti di tutti gli ordini di scuola interessati agli studi di teoria e descrizione dei fenomeni linguistici e alla pratica educativa nel settore dell’educazione linguistica”<sup>73</sup>. Tra i principi guida contenuti nelle *Dieci tesi* si concepisce come l’insegnamento linguistico abbia il fine di sviluppare la facoltà del linguaggio quindi di esprimersi e comprendere “i significati legati ai bisogni comunicativi, personali e sociali nei diversi contesti d’uso della lingua, per intrattenere relazione costruttive col mondo proprio e altrui e per conoscere e esplorare contenuti di ogni genere.” (Loiero & Lugarini, 2019 a cura di:7), principio che ricalca in parte l’“impianto” dei descrittori del QCER originatesi dal *Thresol Level* (cfr. § 1.2.2.) che concepiva una LS in base agli scopi comunicativi dell’apprendente/locutore in ambito sociale.

A nostro avviso le *Dieci tesi* propongono assunti per un insegnamento non solo tuttora validi, ma in totale sintonia con i principi dell’educazione plurilingue promossa a livello europeo, quasi *ante litteram*, “precursore” per Cognigni (2020:80) se pur riferite principalmente all’apprendimento linguistico *stricto sensu*. Di seguito le tesi che più nello specifico esplicitano questi principi:

---

<sup>72</sup> In Loiero & Marchese (a cura di) 2018, disponibili on line <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>, (30/11/2020).

<sup>73</sup> <https://giscel.it/chi-siamo/>, (30/11/2020).

Nella *VII tesi* (RIQ. 1) al punto A si esplicita quello a cui la *Divisione delle politiche linguistiche* dedica uno dei suoi tre strumenti per la promozione del plurilinguismo ossia la dimensione linguistica di tutte le materie (Beacco *et al.*,

VII tesi A)

“La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell’ora detta «di Italiano». Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica (tesi I) e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti (Educazione fisica, che è fondamentale, se è fatta sul serio, compresa).”

VII tesi E)

La pedagogia linguistica tradizionale trascura di fatto e, in parte, per programma, la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi. La stessa legge del 1955 sull’adozione e la redazione dei libri per le elementari, porta alla produzione di testi unici su tutto il territorio nazionale. Senza saperlo, forse senza volerlo, l’educazione linguistica tradizionale ignora e reprime con ciò, trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale che caratterizza la grande massa dei lavoratori e della popolazione italiana

VIII tesi

La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall’individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell’allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell’allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente graduali.

La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla.

grande massa dei lavoratori e della popolazione italiana.

*RIQUADRO 1 VII Tesi (A e E) e VIII Tesi (GISCEL, 1975)*

2016b) che nella *Guida* (Beacco *et al.*, 2016a) si traduce nella trasversalità tra lingue e tra discipline linguistiche e DNL. Sempre nella *tesi VII* al punto E si critica come all’epoca fosse del tutto ignorata, se non addirittura contrastata, la condizione di partenza degli studenti ovvero quel repertorio linguistico già posseduto e tendenzialmente sviluppato, allora caratterizzato dalla dialettologia e che adesso sempre più frequentemente comprende le lingue d’origine e immigrate. Il repertorio è poi al centro della *VIII tesi* in cui si sollecita a partire l’educazione proprio dal “retroterra linguistico culturale” in tutte le sue varianti personali e sociali. Ferreri (in Loeiro & Marchese, 2018 a cura di) considera questo aspetto legato alla “consapevolezza di un plurilinguismo endemico”

(ivi:168) uno dei tratti più significativi dell'insegnamento linguistico che deve essere tenuto in considerazione dai docenti dando ampio spazio e importanza alla variazione linguistica.

Oltre a Forlot (2012) le similitudini tra l'EL e i principi espressi nel QCER sono rintracciate da Costanzo (2003) in uno studio di riferimento a Beacco & Byram (2007) in cui ci si interrogava se l'esperienza italiana dell'EL potesse apportare o meno un contributo a livello europeo. Tra i punti forti comuni dell'EL vengono difatti evidenziati (Costanzo, 2003:18)<sup>74</sup>: (i) la consapevolezza della trasversalità delle abilità linguistiche e la pedagogia integrata tra le varie discipline che ne consegue; (ii) la necessità di una didattica degli usi funzionali della lingua che privilegia il saper fare linguistico non disgiunta dal richiamo forte alla riflessione sulla lingua; (iii) la gradualità, per cui l'acquisizione delle competenze linguistiche deve procedere coerentemente con lo sviluppo della persona nel suo complesso, considerando come obiettivo essenziale la consapevolezza e il controllo delle procedure di acquisizione. Inoltre già all'epoca nel 1975 De Mauro (in Loiero & Marchese, 2018 a cura di) muoveva una critica a quello che è stato designato come "paradigma monolingue" definendo l'EL nelle scuole di allora come un vero e proprio "addestramento al monolinguisimo" (ivi: 74). Raramente tutte le varietà dell'italiano come viste in Berruto (cfr. § III.2.1) hanno avuto o hanno pari dignità nell'insegnamento della L1 pur facendo parte del repertorio di partenza degli studenti. Il monolinguisimo educativo offriva e offre in primis la comodità di un modello facilmente riproducibile e inoltre dal punto di vista politico e sociale si "opponesse" a un modello di educazione più aperta che implica il rischio di una società più "libera" e portatrice di iniziativa (ibidem). Il perpetuare di un modello non necessita di conseguenza una classe educatrice troppo preparata e dotata di "capacità critica" (ivi: 75). Nello specifico sul piano linguistico educativo un modello del genere implica la preferenza e la dominanza della produzione scritta e quindi un perpetuare di una norma che già all'epoca De Mauro descriveva come "mummificata" (ivi:76).

Viene da chiedersi come mai considerazioni e riflessioni così innovative come quelle scaturite nelle *Tesi* GISCEL non abbiano avuto un impatto più vigoroso nella scuola italiana. Costanzo individua essenzialmente due limiti: il modello organizzativo della scuola italiana e la formazione iniziale congiunta alle rappresentazioni degli insegnanti (2003:16). Il primo limite era all'epoca caratterizzato da una gestione del tempo immutata del tempo, suddivisa in discipline, non raramente gerarchizzate per importanza. Questo aspetto è in parte stato reso più flessibile dall'autonomia scolastica<sup>75</sup> che permette di adattare anche le caratteristiche quantitative e qualitative del monte ore in base alle singole realtà. Il secondo limite riguarda più aspetti che rappresentano una criticità tuttora attuale relativa al polo dell'insegnante. In primis la formazione pre- e in- servizio: all'epoca delle *Tesi* GISCEL uno degli ostacoli al consolidarsi dei principi di cui erano portatrici fu la modalità di diffusione ovvero l'aggiornamento in servizio (Costanzo, 2003): modalità poco incisiva rispetto a una tale novità, che andava a scontrarsi contro le rappresentazioni mentali degli insegnanti. Con quest'ultime Costanzo intende la *forma mentis* e il *modus operandi* spesso frutto dell'esperienza personale dell'apprendimento degli individui: se questi reputano valido ed efficace la metodologia didattica in cui sono stati apprendenti tendono a perpetuarla, soprattutto se gratificante a livello

<sup>74</sup> Traduzione ad opera dello scrivente.

<sup>75</sup> Dalla legge 15 marzo 1997, n. 59 fino ad oggi.



psicologico e quindi difficilmente scalfibile. Un esempio emblematico è il perdurare di modelli normativi nonostante l'affermarsi di modelli descrittivi da quasi 40 anni. La formazione preservizio rappresenta poi l'altro lato della medaglia della formazione: tendenzialmente dagli anni Settanta ai Novanta i corsi di studi universitari (Costanzo 2003) dei futuri docenti di lingue non hanno subito particolari riforme prediligendo discipline teoriche (Storia della lingua, le diverse filologie, etc.) che hanno ceduto recentemente in parte il campo alle scienze del linguaggio (Linguistica, Didattica delle lingue, etc.). Ad esempio anche attualmente solo tre Università a livello nazionale prevedono un corso interamente dedicato alla valutazione linguistica/*Language testing*, che rappresenta una componente integrante dell'insegnamento/apprendimento e una dimensione con cui qualsiasi docente deve confrontarsi nella realtà scolastica. La limitazione attuale forse più emblematica è la competenza plurilingue stessa dei docenti: di norma si richiede come requisito per l'insegnamento la conoscenza della sola lingua insegnata (Costanzo, 2003; Chini & Bosisio, 2018) che sia la lingua di scolarizzazione o una LS. Quando al contrario a livello europeo i documenti e gli strumenti volti alla formazione degli insegnanti (e.g. *Profilo europeo per la formazione degli insegnanti di lingue* (Kelly & Grenfell, 2004) e il più recente *Portfolio Europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue* (PEFIL) (Newby *et al.*, 2007)<sup>76</sup> prevedono un insegnante di lingue “portatore sano' di plurilinguismo (e di interculturalità)” (Chini & Bosisio, 2018: 326). Sono poi ancora critici anche altri aspetti della formazione generale degli insegnanti: la formazione permanente, i progetti di scambio e la mobilità per docenti (ivi: 328). I due aspetti sottolineati da Costanzo sono in qualche modo confermati da Barni (in Extra & Yağmur, 2012 a cura di). Commentando gli scarsi risultati nella scuola primaria per quanto riguarda la conoscenza delle lingue in Italia riporta difatti due motivazioni (valide per tutti i livelli scolastici): una strutturale che in questo caso è rappresentata dalla mancata coerenza del curriculum e una legata a “la carenza di formazione e di aggiornamento degli insegnanti di lingue straniere” (ivi: 151) assieme a “l'assenza di una cultura della verifica e della valutazione linguistica in Italia” (Machetti, 2010 cit. in Barni 2012).

L'ambiente accademico italiano odierno, che afferisce agli studi linguistici, glottologici, filologici e di storia della lingua, attraverso gli organismi e le diverse associazioni di docenti<sup>77</sup> ha recepito e incentivano il potenziale offerto dal plurilinguismo, nello specifico in due documenti emblematici risalenti al 2013. Il primo raccoglie l'adesione delle maggiori sigle associazionistiche del settore linguistico che proprio alla luce dei mutamenti dello spazio linguistico italiano (descritti sopra) rivolge un appello alle istituzioni della Repubblica italiana al fine di perseguire: “una politica linguistica rispettosa della ricchezza socio-culturale di un'Italia linguisticamente sempre più complessa

<sup>76</sup> Traduzione italiana a cura di Diaodori, P. si veda bibliografia.

<sup>77</sup> L'Accademia della Crusca, Società di Linguistica Italiana, Società Italiana di Glottologia, Associazione per la Storia della Lingua Italiana, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Società di didattica delle lingue e linguistica educativa, Società internazionale di linguistica e filologia italiana, Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, Gruppo di studio sulle politiche linguistiche.

– attività di formazione e di aggiornamento nel campo delle Scienze del linguaggio, rivolte, oltre che a insegnanti, anche a operatori socio-culturali che lavorano nel complesso mondo dell'immigrazione.” (Banfi, 2013).

*Conoscere e usare più lingue è fattore di ricchezza*

(Accademia della Crusca, SLI, SIG, ASLI, AITLA, DILLE, SILFI, GISCEL, GSPL, 2013)

1. Conoscere e usare più lingue è un fattore di ricchezza e un ausilio potente per la crescita cognitiva, intellettuale e sociale dell'individuo e dell'intera comunità. I dati provenienti dalle scienze del linguaggio da tempo concordano sul fatto che il plurilinguismo non solo è un dato fisiologico della specie umana, ma è anche un fattore di sviluppo e crescita.
2. Le dinamiche che si instaurano tra le varie lingue, anziché divenire motivo di separatezza, esclusione o conflitto sociale, possono essere guidate e indirizzate per ottenere risultati, prima di tutto educativi, che non solo permettano relazioni positive tra le culture di cui sono portatrici, ma garantiscano il pieno sviluppo linguistico e cognitivo individuale.
3. Tutto ciò non può essere affidato all'improvvisazione né può gravare su una scuola lasciata a se stessa. Gli insegnanti, che pure hanno affrontato spesso positivamente la pluralità idiomatica nella loro attività quotidiana, devono essere sistematicamente formati all'adozione di una prospettiva didattica plurilingue e in secondo luogo sostenuti nella pratica didattica attraverso risorse umane e materiali appropriate.
4. Perché ciò avvenga è necessaria una politica linguistica che incida sul piano nazionale e locale e favorisca sia la conoscenza e la diffusione delle lingue e delle diverse realtà idiomatiche sia la ricerca sulle molteplici entità linguistiche che ormai si intrecciano sul territorio. Anche sul piano internazionale è opportuno che le istituzioni favoriscano forme di promozione della lingua e della cultura italiana coerenti con la realtà plurilingue del nostro Paese.
5. Ciò deve in primo luogo coinvolgere le istituzioni preposte alla ricerca, che devono diventare luoghi privilegiati di elaborazione teorico-descrittiva e applicata e di formazione su questi temi, e tutte le agenzie educative che oltre a essere naturale luogo di contatto e integrazione tra le varie lingue e culture presenti nella società italiana, devono garantire un'adeguata formazione linguistica.

*RIQUADRO 2 Conoscere e usare più lingue è fattore di ricchezza*

Queste riflessioni si traducono in *Conoscere e usare più lingue è fattore di ricchezza* elaborato da Silvana Ferreri e Miriam Voghera (RIQ. 2). Già dal titolo l'appello si spende per un valore della diversificazione linguistica, riscontrando l'apporto allo sviluppo linguistico e cognitivo (1) tra un rapporto integrato e positivo tra le lingue. Perché ciò avvenga sono necessari interventi di due tipologie educativo e politico: per il primo si invita esplicitamente a una “didattica plurilingue” (3) attraverso la formazione dei docenti, il secondo invece riguarda una vera e proprio

politica linguistica a cui l'Italia è sempre stata refrattaria, fatta eccezione per i “nefasti tentativi fascisti” (Tosi in Kaplan & Baldauf, 2008 a cura di). Una politica (4) che promuova la lingua e la cultura italiana in relazione alla realtà plurilingue attuale.

Un altro riferimento al plurilinguismo si deve a un altro gruppo afferente alla SLI ossia il *Gruppo di studio sulle politiche linguistiche* (GSPL)<sup>78</sup> in *Sette tesi per la promozione di politiche linguistiche democratiche* (GSPL, 2013) (RIQ. 3). Il documento propone una politica linguistica strutturata in perfetta armonia coi principi europei e come le *Dieci tesi* (GISCEL, 1975) riporta l'aggettivo “democratiche” dato che “l'educazione linguistica è democratica se mira ad allargare la base sociale della partecipazione alla vita civile.” (Vedovelli, 2008:24). Si considera pertanto (*III tesi*) l'EL indipendentemente dalla posizione della lingua materna all'interno della società plurilingue. Alla luce dei diritti costituzionali (*VII tesi*) si sanciscono nella *V* e *VI tesi* i principi già rubricati a livello europeo, tuttavia con una certa dose di “pragmatico realismo”: pur riportando la constatazione del multilinguismo come condizione naturale si riconosce come sia articolato in gerarchie e usi (cfr. § II.1) a cui tuttavia si deve aver accesso in egual modo. Si riconosce il valore del plurilinguismo e del multilinguismo da incentivare e tutelare attraverso politiche educative o altre forme necessarie, tuttavia promuovendo la “convergenza” per gli atti pubblici e ufficiali su una medesima lingua.

---

<sup>78</sup> All'epoca composto da Emanuele Banfi, Augusto Carli, Vittorio Dell'Aquila, Tullio De Mauro, Gabriele Iannàccaro.

*Sette tesi per la promozione di politiche linguistiche democratiche (GSPL 2013)*

1. Una politica linguistica democratica si fonda sul riconoscere che ogni sistema linguistico – o 'lingua storico-naturale' (espressione che comprende lingue, dialetti, lingue 'segnate') – ha per chi ne fa uso nativamente o no e merita per chi lo incontra e per i decisori amministrativi e politici un pari grado di dignità, indipendentemente dalla consistenza numerica dei locutori e dal patrimonio storico-testuale prodotto nel tempo.
2. Ogni lingua storico-naturale va considerata in tutte le sue componenti di variazione e di variabilità, indipendentemente dalla presenza di una varietà standardizzata.
3. Principio basilare dell'educazione linguistica è che per chi va apprendendo la sua lingua materna e attraverso questa va maturando le sue capacità di linguaggio (inclusa in ciò la capacità di apprendere poi lingue altre) non ha rilevanza immediata la collocazione di tale lingua negli usi e nelle dinamiche di società plurilingui. Essa è un patrimonio nativo che esige comunque rispetto nella società, nell'istruzione scolastica e nelle istituzioni.
4. La generalità dei paesi del mondo è caratterizzata sia dalla coesistenza di lingue diverse, dal multilinguismo, sia dal costituirsi di gerarchie tra le diverse lingue coesistenti, tra le quali in generale a una sono assegnate funzioni dominanti nell'uso scritto e negli usi pubblici e formali. È un diritto di ogni persona potere accedere a tali usi per averne piena padronanza.
5. Il plurilinguismo degli individui e il multilinguismo delle società e dei paesi è un valore da tutelare e promuovere in una prospettiva che voglia essere democratica: a esso dunque occorre ispirare analisi e proposte in materia di pratiche educative, politiche linguistiche implicite o esplicite e promozione di studi e ricerche, fatta salva l'opportunità storica e civile di assicurare e promuovere altresì, per quanti lo vogliano, la convergenza dei cittadini di uno stesso paese multilingue verso l'apprendimento e l'uso di una stessa lingua negli usi pubblici e ufficiali.
6. Una politica linguistica democratica trova base nei documenti internazionali che sanciscono il diritto all'uso parlato e scritto della propria lingua come un diritto umano.
7. Tale diritto e il valore del plurilinguismo e multilinguismo sono protetti e promossi dagli artt. 3 c.2, 6, 9 e 21 della Costituzione della Repubblica italiana.

*RIQUADRO 3 Sette tesi per la promozione di politiche linguistiche democratiche (GSPL 2013)*

### II.2.3 Plurilinguismo e istituzionalità: Le *Indicazioni Nazionali*

Dopo aver visto in breve le caratteristiche dell'attuale spazio linguistico italiano col suo neoplurilinguismo e i rapporti tra plurilinguismo ed EL, il nostro interesse si sofferma sul contesto scolastico attraverso la dimensione istituzionale più recente: è stato deciso di non approfondire il piano legislativo legato alle numerose riforme di cui è stato oggetto la scuola italiana (Cfr. Balboni, 2009) ma di concentrarsi su un dispositivo programmatico come le *Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*<sup>79</sup> degli ultimi venti anni (TAB. 10). L'arco temporale scelto corrisponde al periodo seguente la pubblicazione del QCER (2001). Il I ciclo è stato scelto dato che si tratta del livello di scuola in cui si inserisce l'insegnamento della LS e data l'importanza sul piano cognitivo proprio per lo sviluppo e l'apprendimento delle lingue, inoltre almeno in Italia il I ciclo di istruzione è comune a tutti gli studenti mentre subisce una marcata differenziazione, soprattutto per l'insegnamento delle LS, nel II ciclo. Le *Indicazioni* sono documenti legati a decreti ministeriali o allegati ai decreti legislativi e: “propongono una serie di suggestioni pedagogiche e culturali che intendono comunicare un'idea di scuola, [...], intorno alla quale le comunità scolastiche hanno, necessariamente, avviato esperienze di innovazione metodologica per un adeguamento continuo non solo del curriculum di ogni scuola ma anche delle stesse Indicazioni nazionali.” (MIUR, 2012)<sup>80</sup>.

| Anno |   | Ministro                                      |
|------|---|---|
| 2004 | <i>Le Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati (e delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia, nella Scuola Primaria, nella Scuola Secondaria di I grado)</i> | Letizia Moratti<br>(governo centro-destra)    |
| 2007 | <i>Le Indicazioni per il curriculum (2007) per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione</i>   | Giuseppe Fioroni<br>(governo centro-sinistra) |
| 2012 | <i>Le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione</i>   | Francesco Profumo<br>(governo tecnico)        |
| 2018 | <i>Indicazioni nazionali e nuovi scenari</i>  | Valeria Fedeli<br>(governo centro-sinistra)   |

TABELLA 10 *Indicazioni nazionali post 2001*

A nostro avviso è d'obbligo citare nello stesso anno dell'uscita del QCER *Gli indirizzi per l'attuazione del curriculum* (Ministero della Pubblica Istruzione, 2001) di cui era ministro significativamente Tullio De Mauro. Gli indirizzi erano legati: “all'attuazione dell'art. 8 del Regolamento dell'autonomia, dalla legge 30/2000 sul riordino dei cicli di istruzione, dal Programma di progressiva attuazione di tale riordino e dalle due Risoluzioni con cui Camera e Senato hanno approvato il Programma nel dicembre 2000.” (ibidem). La riforma a cui era a corollario si rifaceva esplicitamente ai diritti in materia di istruzione già sanciti nella *Costituzione* tra cui sottolineiamo la tutela delle lingue minoritarie (art.6) e conteneva tematiche significative come promosse nel plurilinguismo educativo. *In primis* sottolineava come il docente dovesse tenere in considerazioni tra le variabili dei soggetti dell'apprendimento “le abilità e conoscenze che hanno già acquisito nelle precedenti esperienze scolastiche, nella vita familiare e sociale” (ivi: 5) che per quanto riguarda le competenze e i traguardi dello sviluppo nella scuola d'Infanzia si traducevano esplicitamente nella presa in considerazione – osiamo dire in carico– del “patrimonio linguistico nativo sia

<sup>79</sup> <http://www.indicazioninazionali.it/>, (30/11/2020).

<sup>80</sup> <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>, (30/11/2020).

dialettale sia di lingua diversa dall'italiano, non calpestarlo, rispettarlo nella sua preziosa eventuale alterità rispetto all'italiano.” (ivi: 15) esortando a oltrepassare “eventuali divergenze linguistiche”. Al termine della scuola d'Infanzia si auspicava infatti il raggiungimento di un repertorio articolato che contemplatesse le diverse varietà e “impiegato per una pluralità di funzioni e secondo registri differenti” che costituisce “un requisito essenziale per accedere alle prime forme di alfabetizzazione culturale.” (ibidem). L'acquisizione in generale è poi legata agli aspetti disciplinari e interdisciplinari, tradotto nella “La trasversalità formativa (ciò che si è chiamato anche approccio ecosistemico all'istruzione)” (ivi:12) che non si oppone alla specificità di ogni settore. L'insegnamento delle LS è denominato prima o seconda “lingua europea moderna” e oltre al monte ore non riporta ulteriori osservazioni rilevanti.

Le *Indicazioni* 2004 disattendono questi aspetti fondamentali: un'interessante osservazione ci viene dal confronto di Sobrero (in Loiero & Lugarini, 2019 a cura di) tra queste e le *Indicazioni* 2012. La riflessione scaturisce inoltre alla luce dell'attualità delle *Tesi GISCEL* che come è stato esposto (cfr. § II.2.2) anticipano alcune tematiche trattate relative al plurilinguismo educativo. Nello specifico si fa riferimento alle *V, VI e VII Tesi* che all'epoca criticavano la condizione e i limiti della realtà scolastica italiana per quanto riguarda l'EL, a cui si opponeva nella *VII e VIII* la “trasversalità dell'educazione linguistica” e la consapevolezza della “realtà linguistica di partenza” (ivi: 103-104) aspetti “condivisi” col plurilinguismo. Nel 2004 non vi è cenno a nessuno dei due: i dialetti sono considerati solo in termine di confronto con la lingua nazionale ed è implicito che l'EL sia compito dell'insegnante di italiano. La “lingua comunitaria” inoltre è esplicitamente l'inglese, che difatti sostituisce nel testo il termine generico.

Nel 2007 al contrario si riprendono e si specificano questi tratti comuni: nell'infanzia la considerazione di un bagaglio linguistico già acquisito nell'interazione in famiglia e con fini comunicativi e anche il contatto con altre lingue, la competenza linguistica nella scuola dell'infanzia implica una forma di riflessione metalinguistica e interlinguistica anche al fine di arricchimento della “pluralità linguistica” (MIUR, 2007:36). Nel primo ciclo si tiene nuovamente in considerazione la diversificazione dovuta alla dialettofonia, alle lingue minoritarie e alla “compresenza di più lingue anche extracomunitarie” e si inizia a parlare di lingua seconda per alcuni studenti: “È necessario, pertanto, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga sempre a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli alunni hanno già maturato nell'idioma nativo.” (ivi: 49). La copresenza di più lingue è considerato terreno fertile per il confronto tra lingue per similitudine e/o opposizione in un'ottica metalinguistica del linguaggio verbale. Le LS sono sempre indicate come “Lingue comunitarie” (ivi: 58). Come nel 2001 è esplicita la trasversalità dell'apprendimento linguistico “oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti” (ibidem).

Nelle *Indicazione* 2012<sup>81</sup> restano saldi i presupposti sovra citati: si rimanda l'attenzione di tutti i docenti all'apprendimento della lingua e quindi alla loro collaborazione e si ritiene necessario che si consideri e si accerti la dotazione linguistica già appresa ossia il “punto di partenza” anche per i monolingui italofofoni. Questo risulta abbastanza scontato dato che vi è un riferimento diretto (MIUR, 2012: 13-14) alle *Competenze chiave* dell'UE. Nello specifico il termine plurilinguismo occorre in due occasioni, entrambe con riferimento allo sviluppo finale delle

---

<sup>81</sup> Riportiamo il “ringraziamento particolare per gli autorevoli suggerimenti ai professori: Luigi Berlinguer, Tullio De, Mauro, Francesco Sabatini”.

competenze: per la scuola Primaria come consapevolezza da parte dello studente che “nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo)” (sic!) (ivi: 40), per la Secondaria di I grado inteso come “il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) (sic!) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo. (ivi: 43).

Attualmente le ultime *Indicazioni nazionali e nuovi scenari: per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2018) in coerenza con le *Competenze chiave 2018* (Unione Europea, 2018) (cfr. § I.2.1) difatti nel paragrafo dedicato al ruolo delle lingue nell'insegnamento (MIUR, 2018:9-10) traducono il plurilinguismo – che tuttavia non occorre come termine– nell'educazione plurilingue (RIQ, 4).

### 5.1 Le lingue per la comunicazione e per la costruzione delle conoscenze

Le Indicazioni 2012 in molti passaggi richiamano alla necessità di dotare gli alunni di sicure competenze linguistiche, necessarie per la relazione comunicativa, l'espressione di sé e dei propri saperi, l'accesso alle informazioni, la costruzione delle conoscenze e l'esercizio della cittadinanza.

Nel capitolo "La scuola del primo ciclo", nel punto relativo alla alfabetizzazione culturale di base, si legge:

(...) "All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica."

L'apprendimento di più lingue permette di porre le basi per la costruzione di conoscenze e facilita il confronto tra culture diverse. La capacità di utilizzare più lingue garantisce la possibilità di comunicare efficacemente, per capire e farsi capire nei registri adeguati al contesto, ai destinatari e agli scopi.

La lingua di scolarizzazione, termine comunemente usato per descrivere la lingua prevalente nell'insegnamento, è per gli allievi essenziale per sviluppare le competenze necessarie per il successo scolastico e il pensiero critico. La padronanza sicura della lingua italiana consente di prevenire e contrastare fenomeni di marginalità culturale, di analfabetismo di ritorno e di esclusione.

L'educazione linguistica è compito dei docenti di tutte le discipline che operano insieme per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione. La nuova realtà delle classi multilingui richiede che i docenti siano preparati sia ad insegnare l'italiano come L2 sia a praticare nuovi approcci integrati e multidisciplinari.

Nell'articolo 7 della Legge 107/2015 sono definiti come obiettivi formativi prioritari "la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content and Language Integrated Learning". Viene quindi auspicata l'introduzione graduale della metodologia CLIL in tutti i gradi e ordini di scuola. Ad esempio, l'integrazione di una lingua straniera nell'insegnamento di un'altra disciplina (CLIL/EMILE), parzialmente o interamente può offrire occasioni di produttivi scambi tra insegnanti di lingua e specialisti delle diverse materie scolastiche. Questa cooperazione tende a favorire l'apprendimento e l'uso da parte degli alunni delle forme linguistiche necessarie all'acquisizione delle conoscenze.

*RICUADRO 4 Le lingue per la comunicazione e per la costruzione delle conoscenze (MIUR, 2018)*

Si riprendono in toto i principi del CdE ovvero l'educazione plurilingue e interculturale come mezzo di valorizzazione e apertura. L'uso identico del termine generico di lingua di scolarizzazione come pivot dell'EL che coinvolge tutti i docenti, specialmente alla luce di un contesto scolastico multilingue. Riferimento diretto del



modello “europeo” è l’auspicio dell’introduzione della metodologia CLIL considerato uno dei mezzi migliori per incentivare e migliorare il successo dell’insegnamento delle LS. Balboni (2009:135) considera che “la funzione di stimolo” dell’UE abbia reso in generale i programmi di lingua straniera dal 2001 ormai una materia internazionale attraverso le indicazioni del QCER e del *Portfolio*. Le ultime *Indicazioni* rispecchiano in larga parte i principi promossi dal plurilinguismo, recentemente anche in modo dettagliato, ma occorre specificare come lo strumento stesso delle *Indicazioni*, se pur utile, rientra in “una serie sfortunata di testi ministeriali [...] poco e male pubblicizzate” (Sobrero in Loiero e Lugarini, 2019: 110) quindi poco sfruttate dai principali attori dell’insegnamento ovvero i docenti. Senza ritornare sulla tematica legata alla formazione e all’aggiornamento dei docenti, ci limitiamo a sostenere che questo rappresenta solo uno dei vari aspetti che dovrebbero essere compreso in una politica linguistica “innovativa e lungimirante che sia in grado di rivitalizzare una pratica educativa” (De Mauro in MIUR, 2006:25).

## II.2.4 I dati INVALSI

Per quanto concerne i dati relativi all’insegnamento delle lingue in Italia si fa riferimento agli ultimi dati dell’*Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione* (INVALSI, 2019)<sup>82</sup>, consci che l’INVALSI valuti un sistema più che delle competenze. Inoltre possiamo riferirci esclusivamente all’inglese LS, limite della ricerca ed emblematico dell’importanza data solo alla lingua franca nel sistema scolastico generale rispetto alle altre lingue.

Le prove di lingua inglese contemplan solo due abilità: comprensione dell’ascolto (*listening*) e di comprensione della lettura (*reading*) composte da cinque *task* volti a valutare il “livello di conoscenza della lingua Inglese parlata e scritta” (INVALSI, 2019) in base al QCER. Sono somministrate per tre gradi di istruzione (grado 5, 8, 13)<sup>83</sup>. In base alle *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo* si prevede il raggiungimento del livello A1 per la fine della primaria, del livello A2 per la fine della Secondaria di II grado. La scuola Secondaria di II grado prevede il raggiungimento del livello B2 in base alle *Indicazioni Nazionali/Linee Guida*. Ci soffermiamo sui risultati per grado concentrandoci sulla percentuale degli studenti che raggiungono il livello prescritto a livello nazionale: buoni (TAB. 11) per il termine della quinta Primaria (media nazionale *listening* 84%, media nazionale *reading* 88%).

| <b>Grado 5</b> | <b>A1 listening</b> | <b>A2 reading</b> |
|----------------|---------------------|-------------------|
| <b>Nord</b>    | > 85%               | > 90%             |
| <b>Centro</b>  | > 85%               | > 90%             |
| <b>Sud</b>     | 80 %                | 86%               |
| <b>Isole</b>   | 74 %                | 83%               |

TABELLA 11 Percentuale di studenti di quinta primaria che raggiunge il livello prescritto (INVALSI, 2019)

<sup>82</sup> Campione 2019: 25.518 studenti di seconda Primaria, 26.336 quinta Primaria, 30.994 terza Secondaria di I grado, 40.645 seconda Secondaria di II grado, 39.480 quinta Secondaria di II grado.

<sup>83</sup> Quinta Primaria (grado 5), terza Secondaria di I grado (grado 8) e quinta Secondaria di II grado (grado 13).

Le due regioni con il punteggio più alto nella prova di ascolto, la Valle d'Aosta e la provincia di Bolzano, sono anche quelle dove la quota di alunni che arriva al livello A1 è la più consistente (93% e 92%) e sono le due realtà italiane –ognuna con caratteristiche peculiari– che attuano una forma afferente all'educazione plurilingue, grazie anche all'autonomia regionale e al bilinguismo/multilinguismo storico/ufficiale (cfr. CAP.V). Per la fine della Secondaria di I grado (TAB. 12) si inizia a rilevare una differenza tra macro-aree (principalmente da un lato Nord/Centro e dall'altro Sud/Isole) e un divario tra abilità (media nazionale *listening* 60%, media nazionale *reading* 78%).

| <b>Grado 8</b>    | <b>A2 <i>listening</i></b> | <b>A2 <i>reading</i></b> |
|-------------------|----------------------------|--------------------------|
| <b>Nord Ovest</b> | 70%                        | 84%                      |
| <b>Nord est</b>   | 75%                        | 87%                      |
| <b>Centro</b>     | 65%                        | 81%                      |
| <b>Sud</b>        | 46%                        | 70%                      |
| <b>Isole</b>      | 39%                        | 62%                      |

TABELLA 12 Percentuale di studenti di terza secondaria I grado che raggiunge il livello prescritto (INV/ALSI, 2019)

Divari che si acuiscono al termine (TAB. 13) della Secondaria di II grado (media nazionale *listening* 35%, media nazionale *reading* 52%):

| <b>Grado 13</b>   | <b>B2 <i>listening</i></b> | <b>B2 <i>reading</i></b> |
|-------------------|----------------------------|--------------------------|
| <b>Nord Ovest</b> | 50%                        | 65%                      |
| <b>Nord est</b>   | 50%                        | 65%                      |
| <b>Centro</b>     | 36%                        | 52%                      |
| <b>Sud</b>        | 21%                        | 41%                      |
| <b>Isole</b>      | 16%                        | 34%                      |

TABELLA 13 Percentuale di studenti di quinta secondaria II grado che raggiunge il livello prescritto (INV/ALSI, 2019)

Anche in questo caso le percentuali più alte per regioni si registrano nelle province autonome di Bolzano e Trento (91%). I risultati in inglese ricalcano le differenze tra le macro-aree dell'Italia simili a quelle osservate in Italiano e in Matematica, che come visto si manifestano lievi dal grado 5 e si amplificano gradualmente nei gradi successivi. Il grado 5 risulta quello meno problematico in cui la maggioranza raggiunge tuttavia il livello prescritto. Dal grado 8 inizia ad aumentare il divario tra macro-aree, dove al Sud una maggioranza se pur non consistente non arriva al livello stabilito nell'ascolto. Al livello più alto considerato (grado 13) si ha la situazione più critica, sia sul piano nazionale che delle macro-aree: per il *listening* il 65% degli studenti non raggiunge il livello B2 e per il *reading* il 48%,

con un acuirsi delle differenze tra il Nord e il Centro da un lato e il Sud e le Isole con percentuali di non raggiungimento considerevoli.

I risultati IVALSI, se pur con i loro limiti, tuttavia offrono risultati omogenei che da un lato spingono a chiedere ricerche più mirate per quanto riguarda le progressive e notevoli differenze tra macro-aree, non da escludere di natura anche socioeconomica se si pensa alla storia del Paese. Sul versante educativo sottolineano come venga meno orizzontalmente nell'iter scolastico la competenza nella LS in particolare “nella comprensione della lingua parlata rispetto alla comprensione della lingua scritta, il che sembrerebbe denotare una carenza nell'insegnamento, le ragioni della quale andrebbero meglio approfondite.” (INVALSI, 2019:97). Un'altra variabile che emerge è tra scuole e tra classi: più alta in Inglese che in Italiano (eccetto al grado 13) e in Matematica, fenomeno più rilevante al Sud e che porta a supporre una diversa qualità dell'insegnamento tra una scuola, o una classe e l'altra, o addirittura all'opportunità minore rispetto al Nord di un insegnamento della lingua inglese fuori dalla scuola.

Sul versante del plurilinguismo si è sottolineato come alcuni dei risultati migliori siano in territori storicamente multilingui come la Valle d'Aosta e le Province Autonome di Bolzano e di Trento. In realtà questi contesti sono multilingui in quanto territori di LM/R quindi non dialettofone e tuttavia non sono le uniche regioni con queste caratteristiche (e.g. Friuli Venezia Giulia, Sardegna, etc.), le motivazioni in parte sono forse da rintracciare come vedremo in seguito (cfr. § II.3) anche ad altre variabili gestionali ed economiche. Un dato significativo in fatto di plurilinguismo poi si riferisce agli alunni stranieri che hanno punteggi nettamente inferiori in italiano e matematica, imputabili probabilmente a una padronanza più instabile della lingua di scolarizzazione, ma risultati migliori nella LS, aspetto legato all'equità dell'utilizzo di test costruiti per monolingui (cfr. CAP. IV). Nello specifico in matematica, dove pesa meno la competenza della lingua, la distanza con gli studenti italiani diminuisce man mano che progrediscono gli studi e tra I e II generazione: in terza Secondaria di I grado il divario è di 18 punti circa in Italiano, 9 punti in matematica, che nella scuola Secondaria di II grado (grado 10) in italiano diventa 24 punti rispetto agli stranieri di I generazione e a 13 punti rispetto agli stranieri di II generazione. Mentre in matematica 17 punti (I generazione) e 7 punti (II generazione). Al grado 13 esse si riducono a 17 e 9 punti in Italiano e a 9 e 5 punti in Matematica. Questo sottolinea il ruolo della lingua di scolarizzazione che come affrontato nel CAP. IV è il medium della valutazione di DNL come la matematica e per alunni alloglotti ha uno status particolare che questi dati mostrano trascurato o comunque limitatamente potenziato. In inglese al contrario gli alunni stranieri ottengono risultati (TAB. 14) non solo paragonabili a quelli degli italiani ma addirittura migliori: “anzi, in varie regioni, gli stranieri, in particolare di seconda generazione e nella prova di ascolto, fanno meglio degli italiani.” (INVALSI, 2019). Il report non esclude che una parte abbia occasioni di apprendimento dell'Inglese anche extrascolastiche ad esempio in famiglia o nelle comunità di appartenenza, in particolare se originaria di Paesi dove questa lingua è comunemente parlata. Tuttavia questa considerazione non ci pare così rilevante in base ai dati sugli alunni stranieri del MIUR (2020) riferiti all'a.s.2018/2019 in cui circa il 50,52 % degli studenti stranieri non appartengono a Paesi storicamente anglofoni (Romania, Albania, Marocco, RPC), mentre le percentuali più rilevanti di paesi anche anglofoni si aggirano tra il 3,2% e 0,001% (le più significative Filippine, Pakistan e India arrivano assieme al massimo al 3% circa).

|                 | <b>Listening (differenza punti %)</b>                                 | <b>Reading (differenza punti %)</b>   |
|-----------------|---|---------------------------------------|
| <b>Grado 5</b>  | > 2 (I e II generazione) vs. Italiani                                 | Non significativo                     |
| <b>Grado 8</b>  | > 7 (II generazione)  | > 9 (II generazione) vs I generazione |
| <b>Grado 13</b> | > 5 (I generazione) vs. Italiani<br>> 8 (II generazione) vs. Italiani | > 4 (II generazione) vs Italiani      |

TABELLA 14 Confronto risultati prove Inglese tra studenti stranieri (I e II generazione) e studenti italiani (INVALSI, 2019)

### II.3 La tutela delle lingue minoritarie e il loro insegnamento

La tutela delle minoranze linguistiche entra a pieno titolo nelle politiche linguistiche europee (cfr. § I.2.3) affrontiamo in questo paragrafo cosa implichi e come si traduca nell'apprendimento/insegnamento delle lingue ad esempio in Italia. La nozione di minoranza linguistica o etno-linguistica (Toso, 2008) interessa prevalentemente la sociolinguistica, ma lo studio scientifico a loro dedicato è più che mai interdisciplinare (antropologia, etnografia, diritto, etc). La definizione stessa sorge in relazione al concetto storicopolitico di Stato-Nazione, quindi in una visione tendenzialmente monoglossica “*one nation, one language*”. Senza prescindere dagli studi glottologici di classificazione delle lingue, il concetto stesso di minoranza è semanticamente connesso a una maggioranza di parlanti, spesso espressione di una lingua nazionale politicamente codificata. A livello italiano, ma non solo, la discussione su quale idioma rientri nella definizione di minoranza si colloca necessariamente nella distinzione che si assume tra lingua e dialetto da un punto di vista più sociopolitico che non linguistico. Senza necessità di addentrarsi nel quadro teorico epistemologico si concorda con la posizione di Toso (2008) per cui: “Ciò che distingue la lingua dal dialetto è insomma un diverso ruolo che la storia, le istituzioni, le necessità pratiche hanno imposto: quello del dialetto tende a limitarsi e a decrescere costantemente, e la sua debolezza è data dal minor prestigio rispetto alla lingua” (ivi: 21). Per diversi fattori il dialetto non risulta concorrenziale nel mercato linguistico spingendo sempre più all'utilizzo della lingua. Quando poi connesso al concetto di etnia ci riferiamo a un gruppo di popolazione che condivide delle proprie peculiarità culturali e/o linguistiche non condivise dal resto della popolazione dello Stato in cui si trova, per le più svariate ragioni: migrazioni, conflitti, suddivisione politiche, etc.

Sul piano legislativo all'apice della tutela si colloca l'articolo 6 della *Costituzione della Repubblica italiana* entrata in vigore il 1° gennaio 1948: “La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche” (2009:10)<sup>84</sup>. Si dovrà però attendere fino alla l. 22 luglio 1975 nr. 382 e poi fino al d.p.r. attuativo 24 luglio 1977 nr. 616, perché lo Stato provveda a devolvere alle regioni le deleghe in materia di promozione educativa e culturale necessarie perché le regioni possano legiferare sulla tutela concreta dei loro patrimoni linguistici e culturali. L'intervento più significativo relativo alla gestione delle minoranze linguistiche in Italia risale al 15 Dicembre 1999, con la legge n. 482 *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche* (Parlamento italiano, 1999). La legge prevede all'articolo 1 “la valorizzazione delle lingue e delle culture tutelate” di cui all'Art. 2 si riporta la lista delle lingue (12) e delle culture, sotto la “formulazione infelice” (Orioles, 2003: 34) delle popolazioni etnia x e popolazioni parlanti y. Le popolazioni sono quindi tutelate collettivamente (MIUR, 2010:96) per cui l'individuo gode di tutela in quanto vi

<sup>84</sup> Versione a cura del Senato della Repubblica, in bibliografia.

appartiene. Per quanto riguarda il piano educativo Art. 4 prevede al com.1: “Nelle scuole materne [...] l’educazione linguistica prevede, accanto all’uso della lingua italiana, anche l’uso della lingua della minoranza per lo svolgimento delle attività educative. Nelle scuole elementari e nelle scuole secondarie di primo grado è previsto l’uso anche della lingua della minoranza come strumento di insegnamento”. Questo aspetto riguarda anche l’educazione rivolta agli adulti (Art. 4 com. 3) e il primo ciclo (Art. 4 com. 2), tuttavia con notevoli vincoli: “nei limiti dell’orario curriculare complessivo definito a livello nazionale e nel rispetto dei complessivi obblighi di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi, [...] sulla base delle richieste dei genitori degli alunni.” Alla lingua si affiancano anche le tradizioni culturali delle comunità locali e ovviamente vincolate dalla volontà dei genitori (Art. 4 com.5). Non è questa la sede per una disamina e una critica approfondita della legge 482/1999 che già all’epoca aveva sollevato interventi e dibattiti, sottolineiamo tuttavia come di fatto escluda alcune categorie di lingue (Orioles, 2003): le eteroglossie interne (e.g. Galloitalici di Sicilia, Tabarchino di Sardegna), le minoranze diffuse ossia disperse e non circoscritte territorialmente (e.g. lingue sinti e rom), e soprattutto le nuove minoranze immigrate. Non è del tutto infondata la supposizione di Orioles (ivi: 73) per cui anche il riconoscimento del francese come lingua di minoranza ipotichi la valorizzazione del francoprovenzale che in Valle d’Aosta è tradizionalmente percepita come varietà bassa del bilinguismo istituzionale italofrancese (cfr. CAP. V).

Oltre alle critiche a livello nazionale specialmente sui criteri di inclusione o di esclusione il Comitato dei ministri del Consiglio d’Europa (2017) con la *Résolution CM/ResCMN(2017)* richiama l’Italia a una tutela delle minoranze linguistiche riconosciute dalla legge 482/99 in ottemperanza alla *Convenzione quadro delle minoranze nazionali* (Consiglio d’Europa, 1995) e a rivedere la composizione del *Comitato Tecnico delle Minoranze Linguistiche* per assicurare la presenza di tutte le componenti linguistico-nazionali. Nello specifico esorta ad essere più puntuale ed efficace in particolare per la tutela sui media e un investimento sull’istruzione capace di garantire la sopravvivenza e la diffusione. A dieci anni della promulgazione della legge 482/1999 (2010) il Ministero dell’Istruzione; dell’Università e della Ricerca (MIUR) ha prodotto un report pubblicato in *Quaderni della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l’Autonomia Scolastica* dal titolo *Lingue di minoranza e scuola A dieci anni dalla Legge 482/99 Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*. Essendo competenza del MIUR promuovere progetti nazionali e locali al fine di promuovere la conoscenza delle LM (in base agli art. 2 e 3 della Legge 482/1999) ha commissionato all’INVALSI: “uno studio volto ad analizzare il contesto, la legge, i progetti, le scuole, i docenti e tutti gli attori coinvolti indagandone l’aspetto linguistico, pedagogico e sociolinguistico in modo da offrire un quadro complessivo ed oggettivo delle scuole e del territorio.” (MIUR, 2010:13). Una I parte della ricerca è dedicata a un’inchiesta quantitativa sui Comuni che verte sull’uso della lingua a livello amministrativo nelle diverse realtà di lingua minoritaria e una II parte dedicata a un’inchiesta quantitativa sulle scuole. Per quanto riguarda la prima parte il dato sociolinguistico più evidente mostra come il trattamento delle LM da parte delle amministrazioni non differisca con il trattamento dei dialetti nelle altre regioni non tutelati dalla legge, pur non implicando che le LM siano percepiti sullo stesso piano degli altri dialetti europei. Si evince (MIUR, 2010:96) comunque che il rapporto di diglossia o di dilalia influisce sull’uso a livello amministrativo quindi in ambito formale e scritto. Tuttavia l’indagine evidenzia che la differenza tra dialetti e LM si riscontra proprio a livello di insegnamento scolastico: “l’ipotesi di partenza che la presenza di una lingua altra nella comunità influenzi in qualche modo le competenze e

le conoscenze degli alunni è verificabile solo dove effettivamente la LM ha una posizione diversa rispetto a quella dei dialetti nella pratica effettiva dell'insegnamento, o almeno nel rapporto, all'interno della scuola, fra insegnanti e studenti.” (ivi: 310). L'inchiesta sulle scuole verteva intorno a tre domande di ricerca volte a indagare (ivi: 49-50): (i) il ruolo della legge 482/99 nel territorio, (ii) le potenzialità e modalità della scuola come agente di tutela dell'identità culturale delle minoranze linguistiche ed etniche storiche. In particolare il binomio (percepito come inscindibile) tra lingua e cultura e il dilemma tra insegnamento veicolare e curricolare della LM e le diverse strategie glottodidattiche messe in opera nelle diverse comunità; gli strumenti utilizzati o autoprodotti e i criteri interni di valutazione; (iii) l'impatto percepito della legge 482/1999: prestigio della scuola, (in particolare presso i genitori), prestigio per i docenti, prestigio linguistico per la LM. La finalità inoltre non era tanto valutare le competenze degli alunni ma il ruolo dell'insegnamento di una LM e una cultura allostria, quindi se rappresentasse un arricchimento e uno stimolo, o al contrario un peso, o non apportasse effetti né negativi né positivi. Nello specifico gli aspetti indagati erano: gli anni di presenza della LM nella scuola, le ore di insegnamento dedicate, i docenti coinvolti, il materiale didattico, la lingua e la cultura. Per quanto il contesto di questa ricerca (II parte) all'epoca il francoprovenzale della Valle D'Aosta (cfr. § V.1.4) per i primi tre aspetti si collocava su una posizione intermedia dopo il Croato, il Ladino (Trento e Belluno) e il Friulano, mentre sugli ultimi due più in alto, in particolare era più spostato sul polo dell'arricchimento come il Friulano che sul territorio a differenza del Ladino o del tedesco.

In generale si individuano due parametri per la classificazione delle minoranze (ivi: 113): uno che si dispiega lungo l'asse economico e uno lungo l'asse etnico-linguistico. Quello economico si polarizza tra le scuole delle comunità isolate e delle Regioni a statuto ordinario totalmente dipendenti dalla legge 482/99, e le scuole e comunità in Regioni e Province autonome, quindi con propri statuti e soprattutto fondi: capofila la Valle d'Aosta e il Trentino, in misura minore il Friuli Venezia Giulia e la Sardegna, maggiormente vincolate al sistema statale del MIUR. La contrapposizione sull'asse etnico-linguistico si ha invece tra lingue *tout-court*, come il francese, lo sloveno e il ladino del Trentino e in parte l'albanese e i “dialetti regionali in via di dedialettizzazione” (ibidem) tra questi rinveniamo fra gli ultimi proprio i dialetti francoprovenzali, che come già visto, vincolano la loro alterità dalla dipendenza storica dal francese, specialmente nell'espressione scritta e non a una loro unità interna. Si può evincere come le soluzioni legate alla valorizzazione della LM siano particolarmente legate allo status sociolinguistico della lingua, ai finanziamenti delle singole realtà (più consistenti nelle realtà autonome), all'autonomia delle singole scuole. Si evidenziano due modalità intraprese: il focus sulla lingua è prediletto all'“opzione della rivitalizzazione culturale” dove spesso la cultura si riferisce a un uso delle lingue antico non pratico, spesso fallimentare presso i giovani, come è il caso dell'irlandese in Irlanda e limitato fermandosi alla Primaria.

Dieci anni più tardi, a vent'anni dell'entrata in vigore della Legge n. 482/1999 la *Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione*, in collaborazione con la Provincia Autonoma di Trento, ha organizzato il Seminario nazionale *Lingue di minoranza a scuola* (Marrocchi, 2019) (3-4 ottobre 2019, Scuola Ladina di Fassa, TN), evento di riflessione oltre che celebrativo: “L'immagine restituita dal Seminario è quella di un dipinto dalle tonalità e intensità diverse, dalle sfumature vivaci alternate a pennellate più scure”. In linea con la visione europea di una competenza multilinguistica (sic!) e con le *Indicazioni nazionali* (2012) la LM rientra quindi in una visione di vantaggio cognitivo oltre che al mero sostegno di un *background* storico-culturale. La LM è

tendenzialmente affrontata attraverso la glottodidattica ludica, il linguaggio multimediale, la partecipazione interattiva delle famiglie oltre che degli studenti e degli insegnanti e l'uso veicolare della lingua nella variante locale. Un versante particolarmente dinamico è risultato l'uso di strumenti tecnologici e la creazione di strumenti multimediali come piattaforme on-line facilmente fruibili<sup>85</sup>. Ciononostante si riaffermano le problematiche di 10 anni prima: uno squilibrio significativo nella gestione delle LM a livello regionale, anche per motivazioni storiche in alcune realtà risultano tuttora più radicate mentre in altre rischiano l'estinzione. Influisce in particolare la progressiva riduzione dei fondi nel corso degli anni e la dispersione dei finanziamenti per mancanza di organicità e di sistematicità stesso aspetto che caratterizza anche gli interventi nazionali tramite il MIUR: estemporanei, non continui e basati spesso sul volontariato dovuto anche al fatto che mancano insegnanti formati adeguatamente. Le scuole senza un adeguato supporto si scontrano perciò contro un pregiudizio che investe la LM, considerata meno prestigiosa e poco funzionale a favore della lingua nazionale o addirittura dell'inglese. Come in generale per l'insegnamento/apprendimento delle lingue si riscontrano velocità diverse (INVALSI, 2019) che in questo ambito necessitano di una regia nazionale. Si evidenzia come le LM debbano rientrare in un curriculum che contempli o quanto meno prenda in considerazione la maggior parte delle lingue del repertorio, anche se per questo determinato settore necessita una progettualità istituzionale a livello statale che implichi i necessari finanziamenti. Per quanto riguarda le questioni future è significativamente emerso come anche le LM non si limitano a oggetto di insegnamento ma abbiano una dimensione trasversale a una competenza comunicativa plurilingue nonostante il loro ruolo, ad esempio nella CLIL i cui non è sempre realizzabile specialmente per il linguaggio specialistico di alcune discipline. Un risvolto interessante attinente alle nostre riflessioni (cfr. CAP. IV) è legato alla possibilità di valutare una LM più che sul piano certificatorio e isolato sul suo ruolo all'interno di una competenza plurilingue più ampia.

## II. Riassumendo

All'inizio di questo capitolo è stato mostrato come nella realtà dei fatti i principi del plurilinguismo nel corso degli ultimi vent'anni abbiano effettivamente investito le politiche linguistiche educative dei diversi Stati europei, sottolineando tuttavia significativi distinguo. Il piano dell'offerta delle lingue risulta deficitario principalmente sul piano qualitativo dato lo status privilegiato della lingua inglese in tutti i sistemi di istruzione. Sul piano quantitativo tuttavia si è mostrato un aumento dell'insegnamento/apprendimento delle LS consistente o comunque con *trend* positivo. Le differenze maggiori si riscontrano a livello storico tra i diversi paesi: Stati che per svariati motivi hanno più lingue ufficiali o la presenza di LM/R è più probabile godano di una tradizione più salda nell'insegnamento in ottica plurilingue. Tuttavia si è mostrato come la gestione ad esempio dell'insegnamento di LM/R in Italia presenti uno scenario variegato soprattutto dovuto a ragioni prettamente di investimenti economici locali e nazionali. Questo ultimo aspetto evidenzia come spesso le politiche linguistiche europee, se pur mosse da buoni intenti si scontrino con notevoli difficoltà attuative.

<sup>85</sup> E.g. il Sito del patois a cura della regione autonoma Valle d'Aosta, <http://www.patoisvda.org/>, (30/11/2020).

Anche all'interno degli stessi Stati l'esempio delle *Indicazioni nazionali* in Italia sottolinea come se pur a livello programmatico si recepiscano i principi epistemologici e teorici del plurilinguismo educativo, per i più svariati fattori sia "mastodontico" tradurli nella realtà educative e nelle pratiche didattiche. Nel capitolo successivo si mostra come non sia tuttavia impossibile, anzi come questo rappresenta da un lato una risorsa per tutti e dall'altra un'istanza sociale a cui rispondere di fronte a ogni individuo e al suo repertorio linguistico in contesti scolastici sempre più diversificati.



### III. Verso una didattica del plurilinguismo

La conoscenza di una lingua non esclude, da parte della stessa persona, il possesso di altre lingue purché il soggetto venga posto nelle condizioni adeguate per impararle. E gli apprendimenti linguistici non domandano né particolari facoltà cerebrali, né processi mentali diversi da quelli che sono necessari per impararne una.

(Paradis, 1980)

Nel CAP. I si è cercato di analizzare la dimensione del plurilinguismo sotto i suoi molteplici aspetti teorici ed epistemologici, in particolare da un punto di vista linguistico, sociolinguistico e politico, specialmente come promosso e concepito nelle politiche linguistiche del CdE e dell'UE, attraverso le quali si è imposto come tema nella didattica delle lingue. Nelle intenzioni europee la sua promozione ha il fine di favorire la conoscenza delle lingue sia sul piano educativo, concepita come componente di un'educazione di qualità, sia sul piano professionale come fonte di maggiore opportunità lavorative e inoltre sul piano sociale come fattore di coesione e apertura verso l'alterità. Ovviamente questa visione risponde a obiettivi e necessità politiche e adotta negli intenti una visione se pur esaustiva della prassi educativa, spesso ottimistica rispetto alla concreta realizzazione, come mostrato attraverso i dati e le caratteristiche dell'insegnamento delle lingue in Europa e in Italia nel CAP. II. Sono stati descritti i cambiamenti che si sono susseguiti negli ultimi anni nei diversi sistemi scolastici europei e anche i limiti della promozione di questa visione: se pur mostrando un'influenza sui diversi Stati membri evidenzia una mancata omogeneità e una ricca diversificazione a più livelli (nazionale, regionale, d'istituto, etc.).

Il plurilinguismo “ordinaire” (Coste, 2010:3), sia individuale che sociale (multilinguismo per il CdE) frutto di fattori storici, territoriali, etnici e religiosi, è comunque ben diverso dal plurilinguismo prodotto dall'insegnamento delle L2 e/o delle LS, oggetto di questo lavoro, che da un punto di vista acquisizionale può essere definito “educativo” (Decime & Vernetto, 2007) in quanto fine e strumento dell'educazione linguistica. Nel nuovo millennio la didattica delle lingue si trova di fronte a “le sfide dell'internazionalizzazione” (Coonan *et al.*, 2018 a cura di) che dopo la crisi economica 2008/2009 riassettono il “mercato delle lingue” in un nuovo ordine linguistico globale in cui l'inglese occupa il vertice della piramide<sup>86</sup>. La promozione di un'educazione plurilingue e interculturale da parte di realtà istituzionali europee da circa vent'anni influenza lentamente la realtà didattica locale –per molte realtà forse più sul piano teorico che attuativo– creando una diffusione a macchia di leopardo di pratiche e progetti, anche dovuta alla complessità della struttura educativa di ogni Stato. Il plurilinguismo/multilinguismo rappresenta indubbiamente una sfida inevitabile per la didattica e per la linguistica educativa (Vedovelli, 2014; Young & Hélot, 2016) e spesso non vi sono “ricette” facili per la gestione del fenomeno. Si tratta tuttavia di una questione non solo linguistica, ma di equità e uguaglianza quindi non ignorabile (Sierens & Van Avermaet, 2015).

<sup>86</sup> Vedovelli, M. considerazioni all'interno dell'incontro dottorale *Italiano Globale ovvero “le rose che non colti”*, Perugia -11 dicembre 2019.

Il focus in questo capitolo si concentra perciò sulla principale modalità di incentivazione di un plurilinguismo educativo ossia l'educazione plurilingue o didattica plurilingue, che difatti risponde a nuove esigenze linguistiche ed educative di diversa natura: “ormai numerose esperienze ci dicono che la coesistenza di più etnie e lingue diverse in una medesima area pone problemi anzitutto educativi, scolastici e che, se i paesi si attrezzano per affrontare e risolvere questi in positivo, si attenuano e perfino svaniscono i problemi di natura sociale, produttiva, giuridica, politica.” (De Mauro in MIUR, 2006: 3).

Le diverse espressioni di un'educazione bi-plurilingue<sup>87</sup> non sono la panacea alla criticità della gestione di società multilingui e tanto meno l'unica soluzione per l'attuale didattica delle lingue, tuttavia queste pratiche possano essere una possibile via, sempre in base al contesto in cui e per cui si sviluppano, per un approccio didattico ampio, più dinamico e funzionale di quello monolingue che tuttora continua a predominare nonostante i suoi limiti e la sua mancata equità. In ottica europea l'educazione plurilingue è infatti:

le produit d'une sorte de révolution copernicienne qui passe de l'intérêt que l'on porte à la diversité des langues (nationales/officielles, de scolarisation, régionales, minoritaires, des nouveaux arrivants, étrangères...), qui peuvent se trouver en concurrence, à celui qu'il convient de porter aux locuteurs qui disposent, potentiellement ou effectivement, d'un répertoire de langues où celles-ci coexistent. (Beacco, & Coste, 2009: 30)

Alla base dell'educazione plurilingue come qui intesa possiamo assumere come principio semplicistico ma efficace ed emblematico l'affermazione di Goethe in testa a questo lavoro (cit. in Young & Hélot, 2016: 208): “Qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue”, aggiungendo che apprendere una LS implica sempre mettere in relazione le lingue tra loro e il legame interlinguistico, che spesso esiste nella vita sociale attraverso i contatti linguistici, rappresenta un fattore determinante nell'apprendimento (Chardenet, 2005: 91).

Prima di analizzare gli aspetti teorici e le diverse tipologie dell'educazione bi/plurilingue, necessita soffermarsi sul decisivo apporto che hanno avuto gli studi sul bilinguismo nel favorire forme di educazione bi/plurilingue anche alla luce delle modalità e delle necessità di apprendimento che hanno i soggetti bilingui, che frequentemente si trovano in un contesto di insegnamento monolingue. Gli studi sul bilinguismo spesso interdisciplinari da circa 30 anni relazionano la linguistica con la psicolinguistica e la neurolinguistica (cfr. Paradis, 2004; Andrews, 2014; Grosjean, 2018; Vetter & Jessner 2019 a cura di; Schwieter, 2019 a cura di)<sup>88</sup>. Rappresentano un filone di studi che si occupano *in toto* del bilinguismo e non da ultima dell'educazione bi/plurilingue specialmente per quanto concerne gli aspetti cognitivi: modalità di apprendimento, processazione, possibili vantaggi cognitivi, etc.

Nella seconda parte del capitolo sono poi presentate le pratiche didattiche e gli approcci bi/plurilingui più noti e diffusi: proponiamo una classificazione delle diverse tipologie di educazione bi/plurilingue da un punto di vista

---

<sup>87</sup> Adottiamo la forma “educazione bilingue” quando si fa riferimento ad educazioni che si limitano a due lingue, educazione “plurilingue” quando si contemplano più di due lingue e ci si riferisce ad approcci più olistici. La forma sincretica bi/plurilingue quando si fa riferimento a entrambe le precedenti (da “éducation bi-/plurilingue” in Cortier & Cavalli, 2013:105).

<sup>88</sup> Solo per citare alcuni tra i più significativi e recenti consultati per la redazione di questo lavoro (in bibliografia).

meramente quantitativo ossia il numero di lingue coinvolte o insegnate e quindi presenti nel curriculum, tuttavia una dei parametri fondamentali a nostro avviso è rappresentato dal grado di interconnessione tra le lingue coinvolte, tendenzialmente le lingue presenti nel curriculum: la/le lingua/e di scolarizzazione e le altre lingue che siano esse LS, LM/R ma anche –e soprattutto– la considerazione di tutte le lingue dei repertori degli apprendenti. Come sostiene Macaire (2008) sono gli obiettivi della didattica che vengono ampliati e messi in relazione tra loro, necessita quindi una nuova definizione che integri dimensioni individuali come sociali: “vers un nouvel objet qui puisse rendre compte de la réalité à la fois sociale et en termes d'apprentissages” (ivi: 18) e soprattutto permeabile a geometria variabile non più monolitici e non comunicanti, che non implica necessariamente vaghezza o ambiguità.

### III.1. Le basi cognitive

#### III.1.1 Oltre il “metro” monolingue

La condizione del multilinguismo delle società e degli Stati sono spesso correlati a entità e fattori politici, se ci spostiamo sul piano individuale è lecito porsi la questione su come possa essere definito un parlante bi/plurilingue. La maggior parte delle considerazioni linguistiche e più prettamente cognitive e psicologiche relative al plurilinguismo possono essere attinte dagli studi sul bilinguismo che vantano una ricca letteratura sorta in diversi ambiti disciplinari: clinico, psicologico, neurolinguistico (cfr. Paradis, 2004; Andrews, 2014, Crescentini *et al.*, 2012; Grosjean, 2018; Schwieter, J. W., 2019 a cura di). Le stime sul plurilinguismo effettivo della popolazione mondiale non sono attualmente verificabili: per i numeri ingenti dei soggetti, le variabili, la reperibilità dei dati, e altri innumerevoli fattori. Tuttavia nel 2001 Baker (2001) stimava che la popolazione bilingue nel mondo oscillasse tra la metà e i due terzi, Grosjean (2010) riteneva bilingue più della metà della popolazione mondiale, mentre per Crystal (2006) i tre quarti dei cittadini del Mondo parlano due o più lingue. Senza indagare i dati e i parametri assunti per definire un parlante come bilingue o plurilingue si può tuttavia assumere che, se pur variabile, la stima sia ingente e innegabilmente il plurilinguismo sia “the normal human condition.” (Crystal, 2006:409) nonostante un'idealizzata –se pur a volte funzionale– ideologia del monolinguisimo, che rappresenta più un handicap che una forza (Crystal, 2006). Non si può trascurare come persino negli Stati Uniti che godono dell'egemonia dell'inglese e perseguono una politica linguistica essenzialmente monolingue, già dieci anni fa nel 2011 risultava che su 291,524,091 abitanti sopra i cinque anni, circa un quinto (60,577,020) parlava un'altra lingua a casa diversa dall'inglese (U.S. Bureau of the Census, 2013). Chiosiamo con De Mauro (in MIUR, 2006) affermando che il plurilinguismo non possa sparire dato che “Il seme della differenza sta nel linguaggio umano e in ogni lingua. Non sono accettabili le spiegazioni meccaniche, geografiche della diversità linguistica.” (ivi: 4).

Il bilinguismo e il plurilinguismo sono trattati a volte come sinonimi, mentre si è evidenziato come il bilinguismo sia di per sé una forma di plurilinguismo individuale, forse la più ricorrente (Marcato, 2012). Grosjean (2018), pur avvalendosi della distinzione tra plurilinguismo individuale e multilinguismo sociale, utilizza bilinguismo senza soffermarsi sul numero delle lingue ma discriminando attraverso il parametro dell'uso: “il s'agit de l'utilisation de

deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours.” (ivi, 2018:8). La maggior parte della popolazione mondiale può essere definita plurilingue ma un discrimine risiede in quanto tutto il repertorio sia veramente usato, Grosjean considera quindi il bilinguismo la condizione dominante. Contribuiscono tuttavia altri parametri per la differenziazione del fenomeno, come il contesto sociolinguistico in cui vengono parlate le lingue: ad esempio che siano lingue di minoranza (LM) o di maggioranza (Paradis, 2007).

Anche da un punto di vista neurolinguistico il plurilinguismo può essere definito in base alla frequenza “the daily use of two or more languages.” (Bot in Schwieter, 2019 a cura di:4). Gli studi sui bambini bilingui o plurilingui inoltre sottolineano come differiscono gli uni dagli altri in termini di esposizione a ciascuna lingua, che sia simultanea o sequenziale ossia appresa a casa ad esempio ogni lingua da un genitore o sequenzialmente dove una delle due sia appresa e parlata a scuola (Paradis, 2007). Tra i bilingui simultanei e sequenziali si riscontrano infatti importanti differenze, in particolare per i differenti livelli di competenza tra le lingue. Spesso i secondi sono paragonati ai coetanei monolingui, mentre si dovrebbe assumere un’ottica in cui non debbano essere comparabili proprio perché ogni tipologia ha una configurazione linguistica unica e specifica (Grosjean, 1995: 259). Difatti un mito ricorrente relativo al bilinguismo (ibidem) “intacca” tuttora anche la definizione stessa di plurilingue: la padronanza delle due lingue che si imputa al parlante bilingue è concepita come tendenzialmente “perfetta” ed equilibrata. Grosjean rivede questa definizione che si limita a un numero ristretto di bilingui in base all’uso e al dominio di ognuna delle due lingue: un esempio è la specializzazione del dialetto per certi domini e certi contesti d’uso rispetto alla lingua nazionale e maggioritaria, che non esclude il parlante dialettologo dalla definizione stessa. Ci si aspetta quindi che i bilingui siano “bilanciati” e operino come due monolingue in uno (Grosjean, 1982) cioè, si presume che si comportino esattamente come farebbe un locutore monolingue di ogni lingua (Vogel & Garcia, 2017). Tendenzialmente si misura quindi il bi/plurilingue con un “monolingual yardstick” (Vetter & Jessner, 2019 a cura di: 2). Quest’ultima idealizzazione avviene o avveniva anche per la valutazione della competenza di una LS. I descrittori stessi del QCER (2001) abbandonano solo col CV/VC l’espressione “parlante nativo” (Consiglio d’Europa, 2020) che può non implicare necessariamente un equilibrio, ma comunque un modello ideale. La forte convinzione che una persona possa essere definita veramente bilingue solo se è pienamente competente in entrambe le lingue –quindi paragonabile a un madrelingua monolingue– sembra ancora prevalere tra politici, accademici e insegnanti mal informati (Vetter & Jessner, 2019 a cura di). Per diversi anni, sociolinguisti e alcuni didatti hanno sottolineato come le riflessioni degli attori educativi, dalla scuola all’università, siano portatori di ideologie linguistiche che riproducono schemi che potrebbero essere descritti come monolingui, unicisti e dominanti (Bertucci & Corblin, 2004 cit. in Forlot, 2015: 74). Come precedentemente affrontato specialmente in Occidente il monolinguisimo è considerato dalla maggior parte della popolazione, se pur contro intuitivamente, non solo la norma ma anche la condizione desiderabile, che si riflette sulle politiche linguistiche in particolare sulla gestione delle minoranze linguistiche (Bot in Schwieter, 2019 a cura di).

Al momento della pubblicazione del QCER l’idea di un repertorio plurilingue olistico e intercorrelato, era innovativa ed è stata ribadita nel CV/VC. Da allora quest’idea è tra le motivazioni della promozione stessa del plurilinguismo dato che si sostiene sia supportata dalla ricerca psicologica e neurologica in relazione sia alle persone

che imparano una lingua aggiuntiva all'inizio della vita, sia a quelle che le apprendono in seguito, con una maggiore integrazione per la prima in particolare basandoci sull'aspetto che ciò comporti numerosi vantaggi cognitivi.

### III.1.2 Le teorie cognitive

Sul piano neurobiologico e cognitivo le questioni principali riguardano il trattamento condiviso o separato delle competenze plurilingui delle persone. Dati superficiali –relativi a interferenze, *code switching*, etc.– suggeriscono funzioni attivate comuni, condivise e sovrapposte tra lingue e una loro attivazione indipendente o concorrente. Riportiamo sinteticamente perciò alcuni modelli cognitivi a riguardo, tra i più noti, in relazione all'acquisizione di una L2 (SLA).

#### *Balance theory*

La ricerca iniziale sul bilinguismo e sul funzionamento cognitivo spesso considerava i bilingui inferiori ai monolingui, dato che una teoria ingenua e intuitiva e comunemente diffusa sul bilinguismo vuole le due lingue in equilibrio, in cui una seconda lingua si sviluppa a spese della prima lingua. Questo modello concepisce le due lingue che operano separatamente senza trasferimento e con una quantità limitata di “spazio” per ogni lingua: rappresentato comunemente con due palloncini nel cervello del parlante (FIG. 1): cambiano dimensione in base se uno dei due si allarga l'altro si restringe. Immagine ingannevole e inadatta dato che è stato ampiamente dimostrato come lo “spazio” non sia limitato e l'evidenza suggerisce che i sistemi non siano separati nel sistema cognitivo, ma anzi si trasferiscono prontamente e interagiscono tra loro.

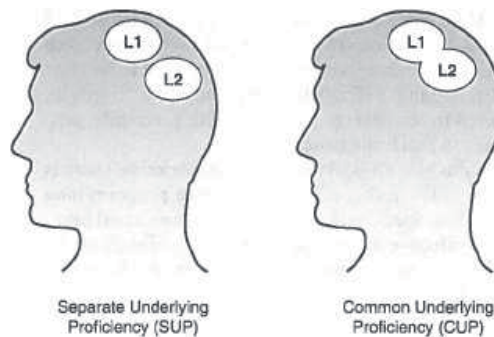


FIGURA 1 Modello della Balance theory

*Language Mode Model*

Grosjean (1982) suggerisce un modello di plurilinguismo che prevede livelli diversi di attivazione delle singole lingue: in particolare ogni lingua può essere attivata o disattivata in base alle caratteristiche del contesto d'uso. Ad esempio, un bilingue può attivare simultaneamente le due lingue se il contesto lo permette come in una conversazione tra parlanti bilingui, oppure solo una con parlanti monolingui. Una possibile differenziazione tra bilingui è dovuta alla posizione che essi assumono su un continuum monolingue-bilingue in base alla situazione, al parlante, etc... aspetto che ritroviamo nella competenza plurilingue nel capitolo successivo (Grosjean, 2010: 42). Nel modello di Grosjean perciò diverse lingue sono considerate come entità separate che possono essere manipolate indipendentemente l'una dall'altra. Si parla quindi di un livello di attivazione legato al concetto di accessibilità o recuperabilità correlato alla quantità e alla tipologia di tessuto cerebrale coinvolto o con il grado di sforzo necessario per attivarlo. Recentemente Grosjean (2016) ha sviluppato un "principio di complementarità" in base al quale il tipo e il grado di plurilinguismo saranno determinati dall'utente della singola lingua in base alle sue esigenze comunicative.

*Multicompetence Model*

Cook (1992) all'opposto elabora un modello in cui le lingue non funzionano in modo indipendente ma per l'appunto un *multicompetence model*. La multicompetenza riguarda il sistema linguistico totale (L1, L2, Ln) di un singolo individuo o una singola comunità e le loro interrelazioni, non dipende dal modello del madrelingua monolingue e influenza l'intera mente, ossia tutto il linguaggio e tutto il sistema cognitivo. Si assume che l'influenza tra lingue sia perciò bidirezionale sia L1 verso L2 come L2 verso L1. Con il concetto di multicompetenza (Cook, in Han, 2008 a cura di) si rivede nell'insegnamento delle lingue l'obiettivo finale della didattica delle lingue basato su ciò che gli utenti L2 di successo possono raggiungere e non sul paragone coi madrelingua monolingui. Inoltre un sistema unico in cui L1 e L2 non possono essere separate implica l'uso della L1 nella classe di L2/LS.

*Complex Dynamic Systems Theory (CDST)*

In una cognizione non modulare la lingua e la cognizione sono incorporati e incarnati, il che significa che i confini tra il sé e il l'ambiente sono permeabili (De Bot in Ortega & Han, 2017). Come per Cook le lingue non sono considerate separatamente ma in un sistema linguistico generale. Non vi è distinzione tra l'uso della lingua e l'apprendimento: lo sviluppo è considerato come un processo complesso e dinamico caratterizzato da più variabili e la loro interazione implica esiti differenziati. Ciò che vale per una struttura individuale può valere anche per una comunità di locutori.

*Paradis' subset hypothesis*

Il modello di Paradis (2004, Paradis *et al.*, 2007) di natura emergente riguarda prevalentemente l'uso del lessico delle diverse lingue: venendo utilizzate insieme le parole di una determinata lingua tendono a formare una rete. Dato che i bilingui spesso scambiano i codici possono formarsi sottoinsiemi di parole delle diverse lingue, tuttavia il parlante in questione non distingue l'appartenenza all'interno. Essendo un modello basato sull'uso influisce soprattutto la frequenza di utilizzo e possono ricorrere anche costruzioni più complesse frequenti nel lessico, aspetto che potrebbe essere valido anche per la sintassi e la fonetica. Per l'*Ipotesi del sottosistema*: ciascuna delle lingue di un parlante forma un sottosistema all'interno di un sistema linguistico più ampio (ibidem). Qui sono possibili dissociazioni, ma anche accesso simultaneo a più di una lingua (o dialetto), come fluente miscelazione di comportamenti, scambi, traduzioni, etc. Quindi, i registri di un monolingue corrispondono alle varie lingue di un bilingue o di un plurilingue. Paradis colloca pertanto le abilità linguistiche su un *continuum*: a un capo le monolingui/monodialettali all'altro le plurilingui, la differenza è data dal grado di utilizzo. La differenza tra il cervello di un monolingue e di un bilingue non è perciò qualitativa.

*Thresholds Theory*

La teoria delle soglie di Cummins (in Bialystok, 1991; cit. in Baker, 2011) ha implicazioni significative per i programmi di educazione bilingue detti di immersione (cfr. § III.2.1) come forma di insegnamento/apprendimento il cui obiettivo è la *biliteracy* ovvero che gli studenti siano istruiti in entrambe le lingue e traggano vantaggio dall'essere bilingui equilibrati. La teoria delle soglie è resa graficamente come i piani di una casa a tre piani (FIG. 2). Ai lati della casa sono posizionate due scale linguistiche, indicando che un bambino bilingue di solito si sposta verso l'alto. Al piano inferiore si collocano le competenze in entrambe le lingue insufficienti o relativamente inadeguate, soprattutto rispetto alla fascia d'età. Una prima soglia minima delimita gli effetti negativi del bilinguismo. Al di sotto di questo livello si ha una competenza limitata in entrambe le lingue, a livello cognitivo un bambino che non è in grado di gestire in classe entrambe le lingue può soffrire durante l'elaborazione delle informazioni. Tra le due soglie, al secondo piano della casa, si raggiunge una competenza per ogni lingua, adeguata all'età in uno delle lingue ma non in entrambe. Ad esempio, i bambini che possono operare in classe in una delle loro lingue ma non nella L2. A questo livello, un bambino parzialmente bilingue sarà leggermente diverso nella cognizione ed è improbabile che abbia qualche significativa differenza cognitiva –positiva o negativa– rispetto a un monolingue, e soprattutto non si è in grado di trasferire competenze tra le lingue. Più ci si sposta verso un bilinguismo equilibrato, maggiore è la probabilità di vantaggi cognitivi rispetto a un monolingue.



FIGURA 2 Thresholds Theory (Baker, 2001:168)

Nella parte superiore della casa si considera che ci si avvicini a un bilinguismo equilibrato e sia abbia una competenza adeguata all'età in due o più lingue. Ad esempio, possono affrontare e gestire il materiale del curriculum in una delle loro lingue. Si sottolinea che più è sviluppata la L1, più facile sarà sviluppare la L2 (Baker, 2011: 169). Al contrario, più basso è il livello di competenza nella L1, più difficile è raggiungere il bilinguismo (Baker, 2011). Una L1 forte può supportare lo sviluppo di una L2. Al di sopra della seconda soglia, consente la possibilità di effetti cognitivi positivi che corrispondono ai livelli di competenza appropriati all'età in entrambe le lingue.

#### *The Iceberg Analogy*

Il modello più diffuso e impattante per l'educazione plurilingue è il *Common Underlying Proficiency* del bilinguismo di Cummins (1981; 1991; 2000; cit. in Baker, 2001: 165-170) – recentemente esteso a tutte le lingue del repertorio linguistico (Coppola & Moretti, 2018)– che può essere rappresentato graficamente sotto forma di un iceberg (FIG. 3). L'iceberg in superficie presenta due vette che rappresentano le due lingue diversificate, ma che sotto la superficie risultano fuse in un sistema di elaborazione centrale. Gli attributi del linguaggio non sono separati nel sistema cognitivo, ma si trasferiscono facilmente e sono interattivi. Le lezioni apprese in una lingua possono essere facilmente trasferite nell'altra lingua. Le diverse abilità linguistiche afferiscono a un sistema centrale e le capacità di



elaborazione delle informazioni e il livello di istruzione possono essere sviluppati in due lingue. Quindi lo sviluppo delle abilità di ricezione o produzione in una qualsiasi delle lingue coinvolte contribuisce all'intero sistema cognitivo. Ciononostante è indispensabile un linguaggio sufficientemente sviluppato in grado di elaborare compiti cognitivi, una L2 poco sviluppata necessariamente inficerà l'apprendimento di contenuti più complessi.

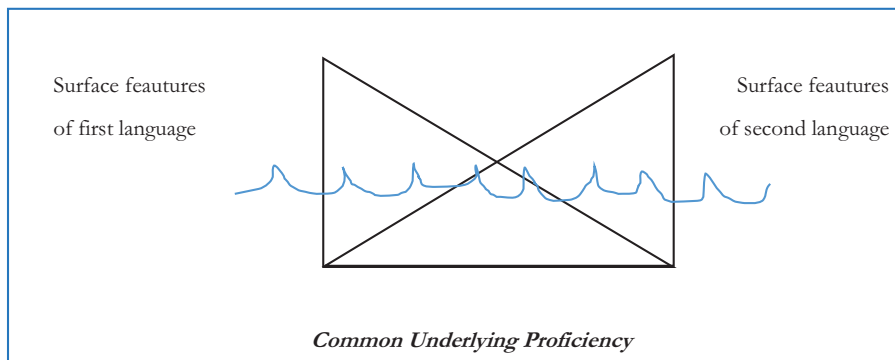


FIGURA 1 Iceberg Analogy- Adattato da Cummins (1981)

Cummins (cit. in Baker, 2011) fa inoltre una distinzione tra l'acquisizione del linguaggio sociale e il linguaggio accademico (FIG.4). Le *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) sono classificate, come le abilità comunicative di ascoltare e parlare necessarie nelle situazioni sociali. Le interazioni avvengono in contesti sociali autentici e di solito sono incorporate nel contesto, il che significa che includono molti supporti fisici e visivi per supportare lo scambio comunicativo. I BICS non sono considerati compiti cognitivi impegnativi e il linguaggio richiesto non è specializzato, sono perciò abilità che si sviluppano rapidamente negli apprendenti di una seconda lingua (1-2 anni).

Con *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) si riferisce all'apprendimento accademico nelle varie aree disciplinari, quindi essenziali affinché gli studenti abbiano successo a scuola. Comprende le capacità di produzione orale e scritta di parlare e scrivere e le capacità di comprensione orale e scritta di ascoltare e leggere nelle aree di contenuto. Man mano che uno studente prosegue il proprio percorso, il contesto dei compiti accademici si riduce e la lingua è più esigente dal punto di vista cognitivo, il che significa che ci sono meno indizi o supporti per aiutare gli studenti a comprendere le informazioni sui contenuti. Questa competenza accademica richiede molto più tempo per svilupparsi negli studenti di una seconda lingua (5-8 anni).

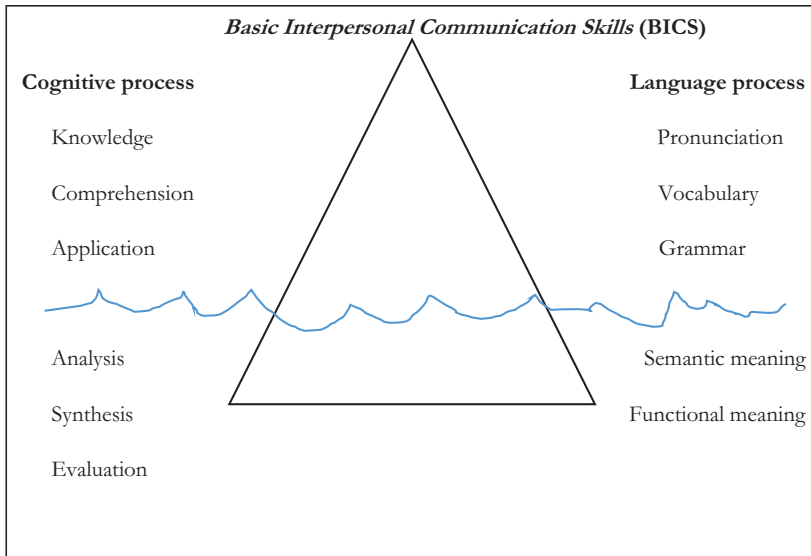


FIGURA 2 Livelli superficiali e più profondi di competenza linguistica -Adattato da Rosenthal (1996) cit in Ybañez et al. (2016).

#### Modello del bilinguismo dinamico

Come ultimo proponiamo il modello del *dynamic bilingualism* (Garcia, 2009). Vero e proprio “approccio eteroglossico” (Carbonara & Scibetta, 2020:29) ossia in opposizione a un approccio monoglossico, che mette in discussione che la competenza profonda si manifesti linearmente o in maniera binaria dato che decostruisce il concetto di lingua, ritenuto sociale e non linguistico. Il modello in opposizione alla rappresentazione di un *continuum* (FIG. 5) si presenta graficamente come un insieme di frecce in cui le lingue rappresentate dal bianco e dal grigio di presentano simultaneamente nei movimenti stessi delle frecce non direzionali. Si riferisce perciò alle interazioni linguistiche multiple e ad altre interrelazioni linguistiche che avvengono su scale e spazi diversi tra i parlanti plurilingui.

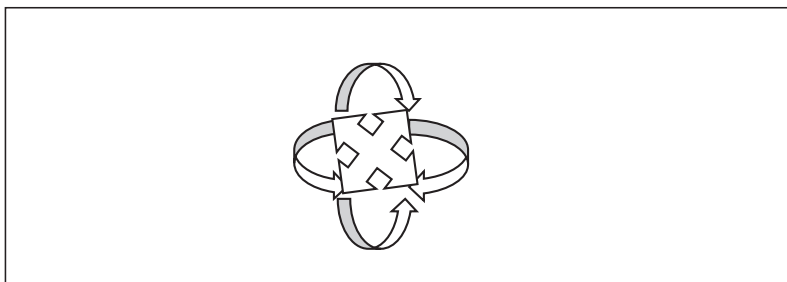


FIGURA 3 Modello del bilinguismo dinamico (Garcia, 2009)

### III.1.3 Gli effetti del bi-plurilinguismo

Molte ipotesi sono state avanzate nel tentativo di interpretare gli effetti positivi o negativi a livello cognitivo del bilinguismo e più recentemente del plurilinguismo. In letteratura si individuano tre periodi che hanno caratterizzato la ricerca in tal senso (Baker & Wright, 2017): “dello svantaggio” (da inizio secolo agli anni Settanta), “degli effetti neutrali” e “degli effetti additivi” e per ultimo dal 1962 “del vantaggio” (Carbonara & Scibetta, 2020). Da un punto di vista dei vantaggi nell'apprendimento il più delle volte si sottolinea come siano maggiormente supportate (Crescentini *et al.*, 2012; Miller *et al.*, 2018; Antoniou, 2019; Garraffa *et al.*, 2020): le capacità di attenzione, di ascolto e di memorizzazione, una maggiore vigilanza intellettuale, una maggiore flessibilità cognitiva, un ampliamento della sensibilità, della creatività, curiosità, motivazione, persino piacere, con un totale di maggiore attività intellettuale, una maggiore conoscenza spontanea del funzionamento del linguaggio quindi una maggiore abilità metalinguistica, ma anche una capacità introspettiva, un controllo esecutivo dei meccanismi dell'attenzione dovuto all'inibizione di una lingua.

Garraffa *et al.* (2020) suggeriscono inoltre che il plurilinguismo abbia un effetto moderatore sul declino cognitivo legato all'età e porta a un ritardo di insorgenza di demenza negli anni successivi (Antoniou, 2019). Per una disamina più dettagliata si rimanda tuttavia a Miller *et al.* (2018) e a Carbonara & Scibetta (2020): da questi ultimi evidenziamo come da un punto di vista cognitivo un vantaggio fondamentale per l'acquisizione/apprendimento sia dato da una maggiore consapevolezza metalinguistica (ivi:40). Questo ultimo aspetto è una caratteristica chiave di diversi modelli di educazione plurilingue che attraverso la riflessione metalinguistica ad esempio sollecitano il confronto tra lingue (cfr. § III.3.2).

Tuttavia non sono esenti critiche a questo entusiasmo sul vantaggio bi/plurilingue: Paap (in Schwieter, 2019 a cura di) riporta come più di 100 articoli pubblicati a sostegno dell'ipotesi che il bilinguismo causi un miglioramento del funzionamento esecutivo generale si basano sul presupposto che il coordinamento di due lingue richiede un ampio uso di scopi generali. Sebbene molti di questi articoli riportino prestazioni statisticamente migliori per i bilingui rispetto ai monolingui, le revisioni recenti hanno richiamato l'attenzione su una spiegazione alternativa per molti di questi risultati positivi e hanno suggerito che nel bilingue i vantaggi possono essere di entità banale o limitati in casi molto speciali (Paap *et al.* 2014, 2015, 2016 cit. in Schwieter, 2019 a cura di). L'ipotesi del vantaggio bilingue sarebbe perciò difficile da verificare per molte ragioni di cui una è la complessità del costruito del funzionamento esecutivo (Paap in Schwieter, 2019 a cura di). È d'obbligo riportare un'ulteriore osservazione (De Bruin & Della Sala in Schwieter, 2019, a cura di) proprio relativamente agli studi sugli effetti positivi sul bilinguismo e sul controllo esecutivo: in letteratura sembra sussistere un pregiudizio legato alla pubblicazione che favorisce gli studi con risultati favorevoli rispetto a quelli con effetti nulli o negativi. Nello specifico inizialmente si riscontrano studi con effetti positivi rilevanti che sono andati scemando negli anni per impatto dell'effetto, mentre sono aumentati di poco gli studi che riportano effetti nulli.

Comunque la struttura cerebrale dei bilingui è necessariamente difforme da quella del monolingue, si presuppone che si adatti sia strutturalmente che funzionalmente all'esperienza bilingue ma è molto difficile

interpretare differenze funzionali o anatomiche. Il coordinamento di due lingue porta a una riorganizzazione delle reti neurali nelle aree corticali coinvolte nel controllo del linguaggio “however, reorganization to accommodate bilingualism does not logically need to result in more efficient performance.” (ivi:724). In alternativa, può portare a prestazioni comparabili o anche a un compromesso che si traduce in prestazioni inferiori. Pertanto, è imperativo che le differenze neurali osservate devono essere allineate con le differenze comportamentali in modo che nei bilingui possono essere confermati i vantaggi in termini di prestazioni effettive. In generale tra i fattori che modulano gli effetti del bi/plurilinguismo sulla cognizione figurano alcune variabili non irrilevanti da tenere in considerazione come: l'età di inizio dell'acquisizione delle lingue; la durata e la tipologia di “soggiorno” nei due ambienti linguistici; la competenza e uso delle lingue e le altre lingue conosciute (Cook & Bassetti, 2011).

### III.2. Dall'educazione bilingue all'educazione plurilingue

Nell'affrontare le diverse forme di educazione bi/plurilingue ci spostiamo su un *continuum* (GRAF. 3) in cui a un polo si colloca l'insegnamento tradizionale delle LS, ossia una lingua comunemente non parlata nell'ambiente e nettamente distinta dalla lingua di scolarizzazione, procedendo verso il polo opposto in cui le lingue man mano sono considerate verso un maggior grado di connessione, copresenza, interazione e non necessariamente incluse nell'offerta formativa, in questo polo collochiamo il *Tranlanguaging*, che nella sua versione più estrema arriva addirittura a mettere in discussione il concetto linguistico di lingua (Otheguy *et al.*, 2015). I criteri di collocazione sono perciò il grado di rapporto tra le lingue (comparazione, copresenza in classe, etc.) e il fine dell'insegnamento (due “monolinguismi”, un plurilinguismo estremo, una competenza plurilingue, etc.).



GRAFICO 3 Continuum tipologie di educazione bi/plurilingue

Partendo dall'insegnamento tradizionale della LS si incontrano forme di educazione bilingue “deboli” (Baker, 2001) in cui le lingue sono concepite essenzialmente in modo separato e non in rapporto di equità, sociale e scolastica spesso con fini come l'assimilazione. Poniamo la metodologia CLIL in una posizione intermedia, dato che spesso non investe tutte le discipline del curriculum nonostante una lingua non di scolarizzazione (LS o LM/R) assuma il ruolo di medium dell'istruzione, limitatamente ad alcune DNL e spesso per un numero parziale del monte ore del curriculum totale. Quest'ultima rappresenta la peculiarità essenziale di una qualsiasi forma di educazione plurilingue ed è stata fortemente incentivata –proprio dalle istituzioni europee– come uno degli strumenti più validi per la didattica *tout court* delle LS (cfr. CAP. I).

L'*Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère* (EMILE), di ambiente francofono, è considerato in questa sede non come sinonimo del CLIL, dato che contempla il rapporto tra le lingue coinvolte (non esclusivamente la lingua target) e valorizza il ruolo dell'alternanza codica. Seguono le forme di educazione bilingue nelle sue versioni “forti” (Baker, 2001) che concepiscono due lingue in rapporto tendenzialmente paritario e con il fine del bilinguismo. Collochiamo poi gli approcci plurali del ECML/CELV che afferiscono a *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures/ Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (FREPA/CARAP) (Candelier & De Pietro, 2012; Candelier *et al.*, 2012) (crf. Curci, 2012) i quali nello specifico contemplano la presenza di più codici contemporaneamente, in 4 forme distinte: la didattica integrata delle lingue; la consapevolezza dei fenomeni linguistici (*éveil aux langues*)<sup>89</sup>; l'intercomprensione (IC) e l'approccio interculturale<sup>90</sup>. Anche queste forme non investono le DNL né necessariamente tutto il curriculum, ma l'ideologia di base spinge verso una visione più olistica e interrelata dell'apprendimento/insegnamento delle lingue. Al polo più estremo si giunge infine al *tranlanguaging* (cfr. García & Li Wei in Wright *et al.* 2015; García & Lin, 2016; Vogeln & Garcia, 2017; Carbonara & Scibetta, 2020), forma più “estrema” di didattica plurilingue.

### III.2.1 Forme di educazione bilingue

Non necessariamente l'insegnamento di più lingue è nato come strumento per la promozione del plurilinguismo in un'ottica “democratica” come quella europea, né sempre si è opposto alla concezione tradizionalmente monoglossica dell'insegnamento delle lingue. Forme di educazione linguistica che impegnino più di un codice non sono tantomeno appannaggio del vecchio continente. Difatti solo negli ultimi 20 anni le scuole europee hanno suscitato interesse come modello per lo sviluppo di un'istruzione plurilingue (Vez, 2009). In passato in numerosi contesti multilingui si sono sviluppate diverse forme di educazione e/o di dispositivi didattici che contemplano l'uso, o quanto meno la copresenza di più lingue, con caratteristiche qualitative e quantitative peculiari per ogni contesto e con fini diversificati: un esempio dei più noti è il bilinguismo ufficiale del Canada o la presenza di lingue M/R.

Tendenzialmente la definizione *stricto sensu* di educazione bi/plurilingue non indica solo quantitativamente l'insegnamento di due (bilingue) o più lingue (plurilingue) ma implica che le lingue considerate siano, almeno in parte, anche lingue di scolarizzazione: ossia il mezzo in cui posso essere insegnate anche le diverse DNL (Beacco & Byram, 2007; Garcia, 2009; Wright *et al.*, 2015). Come succede spesso nelle tassonomie anche l'etichetta educazione bilingue risulta semplicistica rispetto al fenomeno complesso che descrive (Baker, 2001). Tuttavia nella maggior parte dei casi l'uso delle lingue –anche solo in parte– come mezzo di istruzione è una peculiarità basilare. Sotto l'egida del CdE per Beacco & Byram (2007) l'educazione bilingue è essenzialmente: “[...] type of education which involves at least two languages of instruction (for example, one language from the surrounding geographical area and a foreign language) used to teach educational content and to transmit knowledge” (2007:114). Per Gajo (cit. in Candelier & Castellotti, 2013) quest'ultima condizione rappresenta già una forma di didattica del

<sup>89</sup> Conosciuto in Italia prevalentemente con la denominazione francese.

<sup>90</sup> Non considerato in questa sede.

plurilinguismo. Tuttavia qui si è deciso di distinguere l'educazione bilingue dalla didattica del plurilinguismo, poiché alcune sue espressioni non rispettano una visione necessariamente egualitaria delle lingue, interconnessa e soprattutto con il fine dell'acquisizione di una competenza plurilingue.

Negli Stati Uniti si inizia a parlare di educazione bilingue negli anni Sessanta. Mentre in Canada si risale al 1965 all' esperimento in classe d'asilo al St. Lambert di Montreal. In Irlanda si parla di educazione bilingue già nel 1922 e in Galles nel 1939 con l'istituzione della prima scuola elementare gallese-inglese (Baker, 2001). Sia sul piano educativo che sul piano socio-politico un apporto fondamentale alla storia delle tipologie di educazione bilingue ci viene da Baker (2001: 192) che distingue due versioni di educazione bilingue: una versione debole e una versione forte (ivi: 204). Nella prima versione "bilingualism is not fostered in school. Such education does not, by aim, content or structure, have bilingualism as a defined outcome." (ibidem). L'obiettivo della versione debole è in qualche modo l'esatto opposto della filosofia del plurilinguismo educativo, considerato in questa ricerca e promosso in Europa, ossia l'assimilazione delle minoranze linguistiche e non la "maintenance of (their) home languages and cultural pluralism." (ibidem), nonostante la ricerca empirica accademica generalmente supporti forme forti in cui la lingua "di casa" dello studente è presente a scuola. Le forme deboli di istruzione bilingue in cui la L2 dello studente è sostituita a fini educativi da una seconda lingua maggioritaria tendono inoltre ad essere meno efficaci. Nel corso della storia, i programmi bilingue hanno generalmente incoraggiato questo principio di bilinguismo additivo per le maggioranze linguistiche in cui una seconda lingua aggiuntiva veniva semplicemente aggiunta separatamente a una prima (Garcia & Lin, 2016:4). Ogni programma di forma debole (TAB.15) è classificato (Baker, 2001) in base a più parametri, non linguistici: la tipologia di studente coinvolto, l'equilibrio delle lingue in classe, i fini educativi di cui uno linguistico e uno sociale. A esse si aggiungono poi anche altre variabili come: la collocazione nel curriculum, la natura delle risorse, il personale scolastico (Baker in Auer & Li Wei, 2007, a cura di).

| Tipo di programma  | Tipologia di bambino | Lingua in classe                                   | Scopo sociale ed educativo | Fine linguistico        |
|--|----------------------|--|----------------------------|-------------------------|
| <b>Immersione strutturata</b>                              | Lingua minoritaria   | Lingua maggioritaria                               | Assimilazione              | Monolinguisimo          |
| <b>Immersione (withdrawal classes / Sheltered english)</b> | Lingua minoritaria   | Lingua maggioritaria 'Pull-out' Lezioni di L2      | Assimilazione              | Monolinguisimo          |
| <b>Segregazionista</b>                                     | Lingua minoritaria   | Lingua minoritaria (obbligatoria, senza scelta)    | Segregazione "raziale"     | Monolinguisimo          |
| <b>Transizionale</b>                                       | Lingua minoritaria   | Dalla lingua minoritaria alla lingua maggioritaria | Assimilazione              | Monolinguisimo relativo |
| <b>Tradizionale con insegnamento di lingue straniere</b>   | Lingua maggioritaria | Lingua maggioritaria con lezioni di L2/LS          | Arricchimento limitato     | Bilinguisimo limitato   |
| <b>Separatista</b>   | Lingua maggioritaria | Lingua minoritaria (senza scelta)                  | Distacco/ autonomia        | Bilinguisimo limitato   |

TABELLA 15 Forme deboli per un'educazione al bilinguismo-Tradotta e adattata da Baker (2001:192)

Nel modello debole perciò il bilinguismo non è un obiettivo, ma una tappa intermedia tra il monolinguisimo della L1 e il monolinguisimo della L2 ossia un modello transitorio (Riagáin & Lüdi, 2003). Nelle forme deboli il fine sociale –aggiungiamo politico– è tendenzialmente l'assimilazione, quando non addirittura la segregazione razziale e sul piano linguistico essenzialmente un monolinguisimo. È quindi spesso tipico di alcuni contesti in cui le LM sono legate all'immigrazione, ossia una forma di “sommersione” della lingua di origine dato che la lingua maggioritaria attraverso programmi specifici permette l'immissione nel sistema scolastico o alla cittadinanza, non permettendo necessariamente l'integrazione e alimentando il fenomeno della perdita linguistica delle generazioni più giovani di immigrati. Tra queste forme deboli per Baker (2001) figura anche l'insegnamento tradizionale della LS in cui spesso in passato si è prodotto un arricchimento sociale limitato e un bilinguismo molto ristretto. Tuttavia la classe di LS può essere caratterizzata da diverse linee di pensiero riguardanti il ruolo che può assumere la L1: (i) una severa separazione tra lingue, (ii) un uso sistematico delle due lingue, (iii) il ricorso all'alternanza. Tuttavia questo almeno in Italia resta spesso a discrezione del singolo docente di LS (Verdigi, in corso di stampa).

Le forme forti (TAB. 16) al contrario hanno essenzialmente il fine linguistico del bilinguismo e di una *biliteracy*. Gli studenti coinvolti possono appartenere a una lingua di maggioranza come nell'*Immersione* o nel bilinguismo “tradizionale” o una di minoranza come nell' *Heritage Language* e nel *Two way/ dual language*, nel primo caso al fine di arricchire e garantire un pluralismo, nel secondo di arricchire e allo stesso tempo “mantenere” viva una LM.

| Tipo di programma                      | Tipologia di bambino                         | Lingua in classe                      | Scopo sociale ed educativo                | Fine linguistico                |
|--|--|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <b>Immersione</b>                      | Lingua maggioritaria                         | Entrambe con iniziale enfasi sulla L2 | Pluralismo e arricchimento                | Bilinguismo e <i>Biliteracy</i> |
| <b>Mantenimento/ Heritage Language</b> | Lingua minoritaria                           | Entrambe con enfasi sulla L1          | Conservazione, pluralismo e arricchimento | Bilinguismo e <i>Biliteracy</i> |
| <b>Two way/ dual language</b>          | Lingua mista tra minoritaria e maggioritaria | Minoritaria e maggioritaria           | Conservazione, pluralismo e arricchimento | Bilinguismo e <i>Biliteracy</i> |
| <b>Bilinguismo tradizionale</b>        | Lingua maggioritaria                         | Due lingue maggioritarie              | Conservazione, pluralismo e arricchimento | Bilinguismo e <i>Biliteracy</i> |

TABELLA 16 Forme forti per un'educazione al bilinguismo- Tradotta e adattata da Baker (2001:192)

Il fine delle forme forti è acquisire il bilinguismo o il plurilinguismo e quindi una competenza bi/plurilingue, specialmente in contesto multilingue. Queste forme di educazione dipendono dal contesto sociale: si annoverano perciò modelli che mirano a mantenere il linguaggio meno utilizzato o la lingua di origine degli immigrati. Il fine è garantire il mantenimento e allo stesso tempo l'acquisizione della lingua dominante oppure si tenta di ristabilire una LM/R. Alcuni esempi si limitano a una particolare regione come il tedesco e il francese rispettivamente nelle parti francese e tedesca della regione dell'Haut-Rhin oppure il caso del modello canadese ad immersione (cfr. § III.2.1).

Rispetto alla visione del plurilinguismo educativo europeo, se vogliamo con fini di equità e giustizia sociale, le diverse forme di educazione bilingue storicamente hanno avuto diversi obiettivi (Baker, 2001) con differenti fini sociali e politici. Da un lato obiettivi più democratici come: l'unificazione di una società multilingue spesso anche multi-etnica o multinazionale; la preservazione di un'identità etnica e/o religiosa, la mediazione tra diverse comunità linguistiche e politiche; dotare tutte le lingue dello stesso stato di diritto alle lingue nonostante non ne godano nella società. Ma anche obiettivi più conservatori e non certo particolarmente equi: l'assimilazione di individui o gruppi nella società con un fine partecipativo; la diffusione di una lingua coloniale; il rafforzamento di gruppi di élite e preservare la loro posizione nella società.

Riagáin & Lüdi (2003) propongono un'ulteriore classificazione di questi modelli proponendo una soluzione schematica (FIG. 6) che prenda in considerazioni variabili più dettagliate.

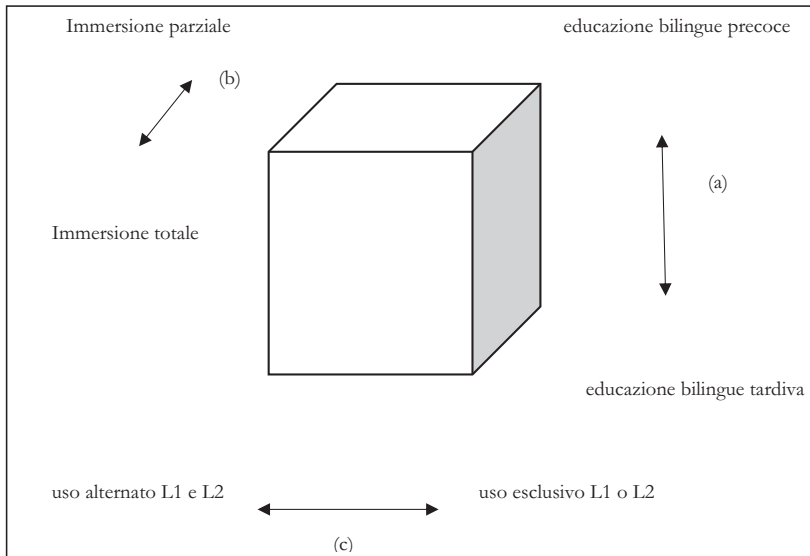


FIGURA 4 Caratteristiche educazione bilingue. Tradotto e adattato da Riagáin & Lüdi (2003:29)

Sull'asse *a* si colloca il criterio legato alle tempistiche dell'esposizione, quindi precoce o tardiva, parametro legato al contesto e quindi agli obiettivi socioeconomici dell'educazione, tuttavia pur non potendo stabilire un periodo ideale in generale per l'insegnamento di qualsiasi LS si può osare affermare che: "le plus tôt sera le mieux" (ivi: 30). Ciononostante studenti in immersione più tardiva a causa della loro maggiore maturità cognitiva ed efficienza dell'apprendimento possono ottenere competenze paragonabili all'immersione precoce anche con un'esposizione significativamente inferiore alla L2. Sull'asse *b* si colloca l'intensità, da parziale –una sola materia nella seconda lingua– a totale, quindi una *full immersion* dell'intero programma nella seconda lingua. Questa scelta varia in maniera funzionale alla tipologia di programma, nell'arricchimento si passa attraverso stadi gradualmente secondo il livello



d'istruzione: intensivo a livello Primario poi parziale 50% per la seconda lingua per giungere al livello Secondario superiore con un'immersione totale. Un esempio è il modello dell'istruzione bilingue nel Canton Grigioni (Graubünden) in Svizzera: prescolare solo romancio, classe I della Primaria solo romancio, dalle II alla VI romancio maggioritario e tedesco parziale, Secondaria di I grado tedesco maggioritario e romancio parziale (Riagáin & Lüdi, 2003:33). L'asse *c* riguarda invece la modalità dell'uso delle lingue per un determinato argomento, che sottolineiamo non è necessariamente contemporaneo: da uso alternato a esclusivo.

Una considerazione necessaria sulle forme di educazione bilingue storiche concerne la tipologia di apprendenti a cui erano e sono rivolte, ovvero la composizione della classe. Spesso e volentieri in base al fine questi insegnamenti erano e sono rivolti a una determinata categoria linguistica come possono essere i parlanti di una LM/R. Nel caso di una popolazione scolastica omogenea (cioè composto da parlanti della lingua dominante) la relazione tra L1 e L2 è unidirezionale. L'istruzione di LM/R può tuttavia essere offerta anche a parlanti la lingua dominante descrivendo così un modello duale o bidirezionale, quindi la stessa classe raggruppa i parlanti delle due comunità. In altri contesti le lingue possono non essere necessariamente in parità come accade nell'immersione.

### III. L'Immersione

L'immersione francese in Canada (cfr. Wesche, 2002; Dicks & Genesee, 2016) è forse la forma di educazione bilingue più nota del XX secolo, originatasi negli anni Sessanta nasce anch'essa da necessità di politica linguistica relative alla gestione del bilinguismo ufficiale dello Stato (Dicks & Genesee, 2016). L'immersione francese si fa risalire alla sperimentazione di St. Lambert a Montreal (1965) in cui i ricercatori della McGill University (Lambert & Tucker, 1972 cit. in Dicks & Genesee, 2016) rispondevano alla necessità di genitori di bambini anglofoni di rendere più efficiente l'insegnamento del francese nelle scuole inglesi in territorio a maggioranza francofona. Nei decenni successivi (1970-80) si è poi espansa dal Québec al resto della nazione. Questa forma di educazione bilingue si basa fondamentalmente sull'uso del francese come lingua di scolarizzazione verso apprendenti non L1. Lazaruk (2007) ne distingue 3 tipologie: *French Immersion* in cui il francese è lingua di scolarizzazione; *Extended French* in cui è lingua di scolarizzazione per alcune DNL (e.g. in Ontario, Newfoundland, Labrador Nova Scotia); *Intensive French* in cui si prevede metà anno di insegnamento intensivo in francese. Altre caratteristiche possono essere determinate dall'età degli apprendenti in cui è iniziata: *early*, *middle* e *late*, o dal tempo dedicato alle lingue: totale o parziale (Baker, 2001). L'immersione bilingue in Canada nonostante la sua lunga storia "continues to evolve. In particular, immersion is adapting to accommodate new kinds of learners as the country's multilingual, multicultural population grows." (Dicks & Genesee, 2016: 12). Altri esempi di immersione sono stati attuati in contesti simili al Canada: in Finlandia (Vaasa area) un'immersione precoce in svedese, seconda lingua ufficiale (Wesche, 2002: 367), in diverse istituzioni scolastiche australiane in zone metropolitane e in diverse lingue: francese, tedesco ed ebraico, e infine nello Schleswig-Holstein in inglese schools Kiel university (Dicks & Genesee, 2016).

L'immersione canadese pur essendo una forma forte di educazione bilingue adotta una netta separazione tra i due codici coinvolti, nella fattispecie riassumibili essenzialmente in due principi (Cavalli, 2006 :132):

- “una lingua-una persona”, presuppone che i diversi insegnanti adottino un'unica lingua di insegnamento della loro disciplina e a quella si attengano rigorosamente;
- “una lingua-una disciplina”, complementare del primo, implica che ogni disciplina sia insegnata in una sola lingua.

Queste caratteristiche spingono difatti a definirla basata sul principio “bilingualism through monolingualism” (Cummins & Swain, 1986 cit. in Gorter & Cenoz, 2016: 236).

### III. *Heritage language bilingual education*

In Canada sono previsti altre due tipologie di programmi bilingui (Dicks & Genesee, 2016): *Heritage Language (HL) Programs* e *Indigenous Language Programs*. Gli HL indicano essenzialmente le lingue d'origine/immigrate o d'immigrazione presenti sul territorio oltre le due lingue ufficiali e le lingue indigene. I programmi HL sono presenti dagli anni Ottanta per l'italiano, il greco, lo spagnolo, il portoghese, l'arabo, il polacco, etc. (ibidem). Le lingue indigene invece erano conosciute nel 2011 dal 17,2% della popolazione di origine autoctona (e.g. alcune lingue che godono dell'immersione sono il Kahnawake Mohawk e la lingua degli Inuit, il Inuktitut) hanno programmi legati alla conservazione delle lingue e della cultura, spesso le stesse lingue sono riconosciute nei diversi territori.

### III. Educazione bilingue negli Stati Uniti *Dual Language Schools*

L'istruzione bilingue negli Stati Uniti ha una storia in rapida evoluzione: pratiche di educazione bilingue si riscontrano già nel 1963 in Florida. Il *Bilingual Education Act*<sup>91</sup> del 1968 ha incentivato politiche educative bilingui, tuttavia dagli anni Ottanta e Novanta sorge una certa resistenza a riguardo (Cenoz & Gorter, 2017) e recentemente è stato sperimentato un clima più sprezzante e restrittivo (Baker, 2001). Il *No Child Left Behind Act*<sup>92</sup> del 2001 rende obbligatorio il raggiungimento di una conoscenza della lingua inglese L1 e dello stesso livello in tutte le aree di contenuto anche agli studenti *Limited English Proficiency*, contribuendo ulteriormente a ridurre i programmi bilingui a favore di programmi monolingui in inglese. Malgrado quest'ultima riduzione a livello locale sono rimasti attivi diverse tipologie di programmi bilingui sostenuti dalla ricerca che li considerano comunque un valido percorso per la competenza dell'inglese (Cenoz & Gorter, 2017). Un ulteriore esempio sono le *Dual Language Schools* (Baker in Auer & Li Wei, 2007 a cura di) caratterizzate dalla forma del *Two way*, un tipico programma in doppia lingua in cui nella stessa classe si hanno studenti in numero tendenzialmente uguale di lingua di maggioranza e di LM,

<sup>91</sup> <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-81/pdf/STATUTE-81-Pg783.pdf#page=32>, (30/11/2020).

<sup>92</sup> <https://www2.ed.gov/admins/lead/account/nclbreference/reference.pdf>, (30/11/2020).

frequentemente inglese e spagnolo (ivi: 369). Anche in questo contesto le lingue sono mantenute separate: in alcune scuole bilingui, il curriculum è difatti insegnato attraverso una lingua in un giorno, il giorno successivo nell'altra lingua, in stretta rotazione. Sia per la minoranza che per la maggioranza degli studenti la seconda lingua viene appresa quasi interamente attraverso il contenuto piuttosto che attraverso l'insegnamento diretto con una specifica attenzione alla sintassi e al lessico.

### III.2.2 CLIL ed EMILE

Negli anni Settanta e Ottanta l'eco dell'efficacia dell'Immersione canadese e dell'educazione bilingue in Nord America influisce anche in Europa sull'insegnamento attraverso una lingua diversa da quella di scolarizzazione. Fino a quel periodo era essenzialmente appannaggio di alcuni territori linguisticamente particolari: ufficialmente bilingui o regioni di confine. Si attiva così la ricerca nel campo e si sviluppano programmi e progetti prendendo comunque atto che l'esperienza canadese non è riproducibile in qualsiasi contesto. L'acronimo inglese CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) appare tuttavia negli anni Novanta, creato nel 1994 e diffuso nel 1996 dall'Università finlandese di Jyväskylä e dall'*European Platform for Dutch education* (Marsh, 2006; Pérez-Cañado, 2012). Istituzionalmente del 1995 uno dei primi testi legislativi relativi alla cooperazione europea in cui figura il CLIL è la *Risoluzione del Consiglio*<sup>93</sup> (Consiglio Europeo, 1995) che promuove tra i metodi innovativi, in particolare "l'insegnamento, in una lingua straniera, di discipline diverse dalle lingue nelle classi in cui si impartisce l'insegnamento bilingue". Col trascorrere del tempo il CLIL è diventato onnipresente tra le metodologie promosse a livello istituzionale (cfr. § I.2; I.3):

la lingua e la materia non linguistica sono tutte e due oggetti di insegnamento, riconoscendo la stessa importanza ad entrambe. Inoltre, la realizzazione di questo duplice obiettivo richiede lo sviluppo di un approccio particolare dell'insegnamento: l'apprendimento della materia non linguistica non viene fatto in una lingua straniera, ma con e attraverso una lingua straniera. (Consiglio Europeo, 2006:8)

Già i dati *Eurydice* (cfr. § II.1.2) mostrano una discreta varietà dell'esperienza CLIL in Europa. Si è sviluppato in base a necessità più politico amministrative che di insegnamento/apprendimento delle lingue, nella misura in cui nasceva da esigenze come la gestione di più lingue ufficiali di Stato, situazioni linguistiche di confine quindi LR e accordi di cooperazione o la presenza di LM (Serra, 2007). I paesi con più lingue ufficiali o con LM o LR sono stati di fatto favoriti cronologicamente (Marsh, 2002): ad esempio è stato introdotto nel XIX secolo in Lussemburgo e a Malta, mentre negli anni Quaranta e Cinquanta era già presente per LM e LR in Germania, Ungheria, Paesi Bassi, Polonia, Slovenia, Slovacchia e Galles e negli anni Cinquanta e Sessanta in Estonia, Polonia e Bulgaria.

<sup>93</sup> Risoluzione del Consiglio, del 31 marzo 1995, concernente il miglioramento della qualità e diversificazione dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue nell'ambito dei sistemi di istruzione dell'Unione europea, Gazzetta ufficiale C 207 del 12.8.1995.

Al di là di esperienze precedenti è dagli anni Ottanta e Novanta che si inizia a offrirlo, e a regolarlo tendenzialmente negli anni Novanta, precedentemente l'uscita del QCER. Secondo Pérez-Cañado (2012) attualmente rappresenta “‘the European label for bilingual education’ (Lorenzo, 2007, 28), as it is deeply rooted in the linguistic needs of the EU (Muñoz, 2007) and thus strongly European-oriented (Wolff, 2005)” (ivi: 318).

Ci sono rilevanti differenze (Barbero in Quartapelle, 2012, a cura di) tra la situazione di apprendimento in Europa e negli Stati Uniti e/o in Canada, in cui essenzialmente si tratta di scenari in cui l'inglese è la lingua di scolarizzazione insieme a lingue di immigrazione usate al di fuori della scuola. Le lezioni sono quindi essenzialmente in inglese come L1 o L2 di apprendenti linguisticamente eterogenei. In Europa la lingua veicolare (non necessariamente l'inglese) è generalmente LS per tutti gli studenti di una classe qualunque sia la loro lingua di origine (eccetto i pochi paesi dove è lingua ufficiale) e inoltre non sostituisce l'insegnamento della lingua in quanto tale –la lingua come materia– ma si realizza parallelamente a tale insegnamento. Inoltre il CLIL è caratterizzato da minor esposizione, minor uso da parte degli insegnanti della lingua, materiali circoscritti spesso non autentici ed essenzialmente solo alcuni contenuti sono oggetto di insegnamento, escludendo l'uso “quotidiano” della lingua come avviene ad esempio nell'immersione (Pérez-Cañado, 2012).

In questa metodologia con doppio focus l'apprendimento dei contenuti è particolarmente dipendente dalla lingua e l'apprendimento della lingua dipende dall'apprendimento dei contenuti basandosi sull'interdipendenza dello sviluppo cognitivo con il linguaggio facilitando l'apprendimento di entrambe le dimensioni (Marsh *et al.*, 2012). Un aspetto importante che ci giunge dalla ricerca sul CLIL riguarda come spesso nella progettazione dei curricula si dà particolare importanza alla dimensione quantitativa dell'insegnamento delle lingue ossia alle ore dedicate (e.g. di norma in Italia nella scuola Secondaria di II grado all'inglese prima LS sono dedicate più ore rispetto alla seconda lingua comunitaria insegnata). Mentre per il CLIL è emersa l'importanza della qualità dell'esposizione in termini di tempistiche e intensità (Marsh, 2002) il che implica come per l'insegnamento/apprendimento linguistico in genere sia più vantaggioso un'introduzione precoce (4/12 anni) anche su piccola scala con un'esposizione da bassa a media: dal 5% al 50% del monte ore di una disciplina. Una specializzazione di una LS per determinate discipline non va a detrimento della lingua di scolarizzazione, ad esempio l'uso dell'inglese per le discipline scientifiche e tecnologiche.

La metodologia continua a presentarsi particolarmente variegata in Europa e ha generato una quantità pressoché infinita di pubblicazioni tendenzialmente disordinata con una componente empirica deficitaria, se pur in crescita, rispetto ai modelli e ai principi elaborati investendo molto sulla promozione dei benefici (Pérez-Cañado, 2012). Tra i vantaggi riscontrati (ibidem) –non solo a livello del contenuto appreso spesso in maniera maggiore rispetto che in L1– si annoverano relativamente all'apprendimento delle lingue: *in primis* vantaggi sulla competenza comunicativa globale, sulle capacità ricettive, sulla produzione orale in quanto a fluidità, sulla produzione scritta in quanto a complessità lessicale e sintattica, nonché maggiore automatizzazione e appropriatezza d'uso sul piano morfologico. Il vocabolario necessariamente giova ai tecnicismi e ai semi-tecnicismi. Mentre non influisce su abilità come la fonetica, la sintassi, l'accuratezza della produzione scritta, e in particolare sulla dimensione pragmatica specialmente sulla componente informale della lingua. È comunque da tenere di conto che nel 2002 Marsh

sosteneva che fossero insufficienti i dati empirici, e spesso ignorate numerose variabili<sup>94</sup> a favore del CLIL, nonostante fosse sempre di più promosso e incentivato. Questi limiti della ricerca sono stati ribaditi anche da Pérez-Cañado (2012) che auspica: più studi empirici longitudinali, ricerca sulla valutazione, analisi delle metodologie applicate e l'osservazione degli insegnanti assieme a un'attenzione sulla loro formazione linguistica e le strategie di collaborazione. Questo ultimo aspetto è di fatti un nodo cruciale di questa metodologia ossia il profilo dell'insegnante CLIL e dalla sua formazione a riguardo. Ingenuamente si suppone la necessità di avere competenze native o quasi native nella lingua target e allo stesso tempo una buona conoscenza del contenuto, aspetto spesso può essere "mitigato" attraverso la collaborazione tra insegnanti o addirittura con l'insegnamento in copresenza dell'insegnante di lingua e insegnante della DNL. Tra i maggiori progetti del ECML/CELV sul CLIL figura infatti il *Curriculum development for Content and Language Integrated Learning*<sup>95</sup> e la relativa pubblicazione *The European Framework for CLIL Teacher Education, Content and language integrated learning through languages other than English* (Marsh et al., 2012) che si focalizza sulla programmazione della metodologia all'interno del curriculum in particolare da un punto di vista gestionale e di competenze da parte del docente. La ricerca dovrebbe quindi armonizzarsi e indirizzarsi dato che il CLIL all'interno "could well become the lynchpin to tackle the current language deficit on our continent." (Pérez-Cañado, 2012: 332) e l'apripista di un'educazione linguistica più pervasiva, come mostriamo nella II parte di questo elaborato.

Spesso si considera l'acronimo francese EMILE (*Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère*) corrispettivo e corrispondente del CLIL (e.g. CELV/ECML, e in molti altri documenti europei fin qui considerati)<sup>96</sup>, di ambiente francofono, la metodologia incentiva, rispetto al CLIL, la considerazione dell'alternanza dei codici come risorsa didattica (cfr. Causa, 1996; Cavalli, 2006; Duverger, 2007; Causa, 2007). Già nella didattica della LS Causa (1996) considera l'alternanza come un legittimo dispositivo didattico, spesso giudicato negativamente dal senso comune e in letteratura, mentre si appoggia proprio sullo studio delle pratiche del bilinguismo. Tra le strategie adottate si contempla: una *stratégie contrastive*, quindi la messa in rapporto dei due sistemi linguistici presenti per sottolineare punti comuni e differenze; e una *stratégie d'appui* ovvero l'uso della lingua degli apprendenti non in modo marcato ma dinamico similmente alle pratiche naturali dei bilingui (come è da considerarsi il docente in questo contesto) (ivi:4). Questi principi si traslano anche nell'insegnamento della DNL come per l'EMILE (Duverger, 2007). Il docente della DNL prima di tutto è un insegnante di una disciplina: il fine è perciò acquisire le conoscenze e i concetti fondamentali di questa disciplina attraverso due lingue favorendo allo stesso tempo l'apprendimento di una seconda lingua. Normalmente le metodologie considerate sono: (i) un corso di L1 tenuto in L2 o lezioni in L1 con ripetizioni parziali in L2; (ii) corso ordinario in L1 con aggiunte in L2; (iii) corso originale in cui il contenuto è declinato tra metodologie e lingue, attraverso ad esempio contenuti originali

<sup>94</sup> La motivazione, lo status socioculturale, il genere, il tipo di scuola (pubblica o privata), il contesto urbano o rurale, l'esposizione alla lingua fuori dalla scuola, il tempo di esposizione nel contesto scolastico formale, competenza linguistica di l'insegnante (Pérez-Cañado 2012: 331).

<sup>95</sup> <https://cilil-cd.ecml.at/>, (30/11/2020).

<sup>96</sup> La pagina dedicata al CLIL sul sito del ECML/CELV del CdE nella versione francese corrisponde all'EMILE <https://www.ecml.at/Thematicareas/ContentandLanguageIntegratedLearning/tabid/1625/language/frFR/Default.aspx#:~:text=Introduction,L'enseignement%20d'une%20matiere%20en%20une%20langue%20%C3%A9trang%C3%A8re,l'enseignement%20bilingue%20et%20plurilingue>, (30/11/2020).

in L2 (come potrebbe essere la letteratura scientifica in inglese). Quest'ultima rappresenta la metodologia più distante dalla concezione di sommatoria di due insegnamenti monolingui (ibidem). Quindi anche per l'EMILE l'alternanza diviene un pivot fondamentale in cui: "les deux langues co - existent, se côtoient, alternent au quotidien. C'est un aspect méthodologique important, c'est une réalité, c'est une chance qu'il est capital et bénéfique d'exploiter." (ivi: 6-7).

### III.3 L'educazione plurilingue

#### III.3.1 Verso una didattica al plurilinguismo?

Nei paragrafi precedenti è stato approfondito come le forme storiche di educazione bilingue possono essere considerate, con il distinguo del caso, alla base, o meglio un modello ispiratore dell'educazione plurilingue. L'immersione difatti è alla base della nascita del CLIL in Europa, uno degli attuali cardini dell'insegnamento delle LS. Se nella definizione più semplice, l'educazione bilingue è l'uso di due lingue per l'apprendimento e l'insegnamento in ambito didattico, per estensione l'educazione plurilingue sarebbe l'uso di tre lingue o più, sempre in cui siano anche *medium* di insegnamento delle altre discipline. In una definizione più ristretta, l'alfabetizzazione è sviluppata specificatamente ad aree di contenuto che vengono insegnate attraverso due o più lingue attraverso un programma educativo pianificato. In questa definizione potrebbe rientrare quindi anche la metodologia CLIL che nella maggior parte dei casi, come abbiamo visto a livello europeo (§ II.1.2) implica una LS internazionale (Beacco & Byram, 2007) o transglottica a cui fanno eccezione le LM/R.

La dimensione plurilingue è quindi legata all'uso di due o più lingue nell'istruzione e nella valutazione degli studenti a condizione che le lingue siano utilizzate come mezzo di insegnamento e non semplicemente insegnate come lingua aggiuntiva (García, 2009). Il distinguo tuttavia è nel fine intrinseco ossia "multilingual education implies teaching more than two languages provided that schools aim at multilingualism and multiliteracy" (Cenoz, 2009: 32 cit. in Cenoz & Gorter, 2011).

Malgrado esempi strutturati e ampiamente fatti oggetto di ricerca teorica ed empirica attualmente non è possibile proporre un modello univoco di educazione plurilingue, dato che tuttavia non implica fornire solo riflessioni teoriche o indicazioni, spesso considerate troppo vaghe. Ogni politica linguistica risponde infatti a esigenze –da un lato locali e dall'altro internazionali– spesso altamente funzionali. Gli obiettivi generali di natura più disparata (educativa, economica, etc.) possono quindi coincidere: implementare l'insegnamento/apprendimento delle lingue; offrire un'istruzione di qualità; rendere più spendibile sul mercato internazionale le competenze linguistiche dei propri cittadini. Oppure sul versante politico e sociale: favorire una società diversificata tutelando le realtà deboli o minoritarie, salvaguardare una lingua, etc. Nondimeno qualsiasi forma di educazione linguistica, attenta alla realtà sociale in cui si colloca, deve tenere in considerazione lo *status quo*, cercando di sfruttare le risorse già presenti e implementarne di nuove. Non si può quindi fornire uno e un solo modello della didattica del plurilinguismo, tanto meno si può parlare di didattica "del" plurilinguismo, quanto "al"

plurilinguismo, che Candelier & Castellotti (2013) –data la varietà– declinano al plurale *Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s)*.

Comunque possono essere individuati (Castellotti *et al.*, 2007: 14-15) alcuni principi operazionali fondamentali per l'attuazione di un'educazione plurilingue: in questo caso 7 principi relativi alla scuola Primaria ma estendibili anche ai livelli successivi, in una prospettiva di un curriculum coerente orizzontalmente, in cui viene analizzata la situazione iniziale, comunemente riscontrata, e la condizione auspicabile.

“Dal plurilinguismo limitato a determinate situazioni, spesso con una connotazione elitaria, al plurilinguismo per tutti” (i): ampliando esperienze già esistenti e rispondendo a esigenze linguistiche nuove come quelle delle economie contemporanee, ma anche obiettivi e valori più ampi come quelli promossi dal CdE comprese l'inclusione e la coesione sociale.

“Dal plurilinguismo trascurato nei repertori degli studenti e della comunità vicina al plurilinguismo inclusivo riconosciuto e apprezzato dalla scuola.” (ii): uno dei principi fondamentali che parte dalla constatazione di quanto spesso vengono ignorati e trascurati i repertori di partenza che si collocano alla base dell'educazione plurilingue (cfr. § IV.3.1; § VI.1). Non di rado svariate situazioni svalutano un plurilinguismo dovuto a LM o a scambi con comunità prossime per favorire lingue territorialmente distanti.

“Dall' apprendimento di lingue diverse a un'educazione linguistica generale aperta alla diversità linguistica e culturale e all'insegnamento plurilingue” (iii) e “dall'insegnamento compartimentato di lingue diverse a una concezione olistica dell'insegnamento delle lingue” (iv): in questi due principi si chiama in gioco una visione non compartimentale delle lingue in cui anche una LS rientri un un'educazione linguistica verso un apprendimento plurilingue parziale, ad esempio grazie alla prossimità delle lingue coinvolte facilitando il trasferimento di abilità e delle conoscenze, attraverso approcci plurali (cfr. CARAP/FREPA, cfr. §.III.3.3 ).

“Da una politica linguistica centrale a politiche linguistiche condivise e quindi parzialmente decentralizzate” (v) traducibile in un curriculum in parte frutto di una politica linguistica educativa dall'alto e in parte da adeguamenti al contesto locale procedendo dal basso. In questo caso si corre il rischio di una diversificazione qualitativa non equa, sovente dovuta a risorse e gestioni differenziate: si vedano per l'Italia i più recenti dati INVALSI che mostrano il divario tra Nord e Sud (cfr. § II.2.4) o la gestione squilibrata della tutela delle LM (cfr. § II.3).

“Dalla logica dell'aggiunta delle lingue al curriculum a quella di un curriculum linguistico integrato” (vi) ossia spostarsi dalla semplice diversificazione linguistica quantitativa –che essenzialmente è stata la modalità attuata fino ad ora (e.g. l'*Obiettivo Barcellona*)– intesa come numero di lingue, monte ore, etc... a una visione integrata di un'educazione linguistica che integri la/e lingua/e di scolarizzazione con le diverse lingue coinvolte (LS, LM, etc.) e consideri quando possibile queste ultime come lingue veicolari per l'apprendimento (e.g. CLIL o l'EMILE). L'ultimo principio è forse fondamentale sul piano attuativo che cala una “nobile ideologia” nella mera realtà: “da una visione dello stile “tutto e immediatamente” a una politica linguistica realistica a “piccoli passi” (vii), realistica in termini di risorse economiche e umane, prima fra tutti una formazione iniziale e in servizio dei docenti che si innesti in questa visione, calibrando obiettivi realizzabili e graduali.

Sempre Castellotti *et al.* (2008)<sup>97</sup> perciò forniscono una classificazione del plurilinguismo educativo in base a diverse possibili organizzazioni curriculari (anche in questo caso per la scuola primaria) in rapporto alle diverse configurazioni linguistiche:

(i) “Apertura al plurilinguismo in configurazioni in cui la lingua della scuola è la sola lingua dominante nell’ambiente, con l’apprendimento di una lingua straniera in modi molto variabili”: ad esempio la condizione italiana e la maggior parte delle situazioni in Europa. Un’ unica lingua di scolarizzazione di norma quella nazionale che fa riferimento tendenzialmente a una norma storicamente determinata, nel nostro caso ancora fortemente legata allo scritto. Come precedentemente constatato (cfr. § II.1), salvo eccezioni, la prima LS introdotta e mantenuta è l’inglese.

(ii) “Apertura al plurilinguismo nelle configurazioni in cui la lingua dell’istruzione e la lingua regionale coesistono nell’ambiente”: basandosi essenzialmente su un approccio comparativo, a nostro avviso cuore di un’educazione plurilingue, che si traduce a livello cognitivo nello sviluppo della riflessione metalinguistica facilitando l’apprendimento di entrambe i codici. La riflessione permette un’apertura agli altri codici presenti sul territorio (LM/R e dialetti), aggiungendo in questa dinamica una terza lingua che stabilisca una dimensione multilingue.

(iii) “Apertura al plurilinguismo nelle configurazioni in cui la lingua della scuola e la lingua del vicino (lingua di confine) sono presenti nell’ ambiente”: simile al precedente può esserne una variante, esempi noti sono l’Alsazia in Francia al confine tedesco, i territori catalani in Francia e i Paesi Baschi francesi al confine spagnolo, il Trentino-Alto Adige in Italia al confine austriaco. Un caso speciale è rappresentato dalla Valle d’Aosta –nostro contesto d’indagine (cfr. CAP. V) – in cui anticipiamo sono presenti due lingue di scolarizzazione: l’italiano presente nell’ambiente e il francese limitatamente presente al giorno d’oggi nella Regione, ma lingua storica, presente oltre confine e imparentata con LM (patois/francoprovenzale) usata nell’ambiente.

(iv) “Apertura al plurilinguismo nelle configurazioni in cui la lingua di scolarizzazione e le lingue di immigrazione coesistono nell’ambiente sociale e scolastico (con variazioni in base al numero di queste lingue, in base al dominio e allo status di ciascuna di queste lingue)”

(v) “Apertura al multilinguismo in configurazioni in cui la lingua dominante della scuola non è la lingua del paese o la lingua di un gran numero di studenti”: ad esempio nelle scuole italiane all’estero in cui la lingua dominante della scuola è l’italiano, ma non la lingua del paese in cui è situata l’istituzione scolastica quindi onnipresente nell’ambiente.

(vi) “Apertura al plurilinguismo in configurazioni in cui esistono (almeno) due lingue di scolarizzazione e dove solo una è veramente dominante nell’ ambiente”: altro caso in cui rientra la Valle d’Aosta col francese o paesi e regioni come il Lussemburgo (lingue lussemburghesi, quindi tedesco, quindi francese, poi inglese) o le stesse scuole bilingui internazionali come al di fuori della Francia con il francese come seconda lingua di apprendimento.

---

<sup>97</sup> Traduzione a opera dello scrivente.



I diversi scenari mostrano un'intrinseca complessità del fenomeno che comunque devono tenere di conto: della considerazione della diversità delle origini degli studenti, del riconoscimento di diritti linguistici di LM/LR o lingue immigrate, di oltrepassare il semplice riconoscimento del multilinguismo verso la promozione del plurilinguismo, e valicare le giustapposizioni tra monolinguismi autonomi e non comunicanti. Il tutto alla luce dei risultati sull'apprendimento che comunque si presentano a seguito dell'introduzione di nuove tipologie di insegnamento (Baker & Lewis in Wright *et al.*, 2015).

### III.3.2 L'educazione plurilingue per il CdE

Più che un vero approccio o una forma particolare di didattica il CdE (e l'UE) incentivano un impianto di politiche educative con necessari risvolti programmatici e didattici in cui l'istruzione plurilingue può caratterizzare tutte le attività, curriculari o extra-curriculari di qualsiasi natura, che cercano di migliorare e sviluppare la competenza linguistica e i repertori linguistici individuali dei locutori. L'educazione al plurilinguismo si riferisce all'educazione plurilingue (ad esempio l'insegnamento delle lingue nazionali, LS, LM/R), in cui lo scopo è sviluppare il plurilinguismo come competenza. L'educazione plurilingue può essere raggiunta anche attraverso attività progettate principalmente per sensibilizzare sulla diversità linguistica (cfr. § III.3.3), ma che non mirano a insegnare tali lingue e quindi non costituiscono un insegnamento delle lingue in senso stretto. (Beacco & Byram, 2007:18). Alla definizione di educazione plurilingue si aggiunge emblematicamente il fine educativo “manner of teaching not necessarily restricted to language teaching, which aims to raise awareness of each individual’s language repertoire, to emphasise its worth and to extend this repertoire by teaching lesser used or unfamiliar languages.” (ivi: 116). Inoltre si considera l'imprescindibile fine sociopolitico: “plurilingual education also aims to increase understanding of the social and cultural value of linguistic diversity in order to ensure linguistic goodwill and to develop intercultural competence [...]” (ibidem). Pivot fondamentale dell'educazione plurilingue è la presa in considerazione di tutte le lingue: insegnate a scuola, riconosciute ma non insegnate, presenti a scuola ma non riconosciute e non insegnate, di norma rappresentate schematicamente come nel GRAF. 4<sup>98</sup> e distinguendo inoltre la lingua come materia di insegnamento e come *medium* dell'insegnamento delle altre discipline.

---

<sup>98</sup> <https://www.coe.int/en/web/language-policy/platform>, (30/11/2020).

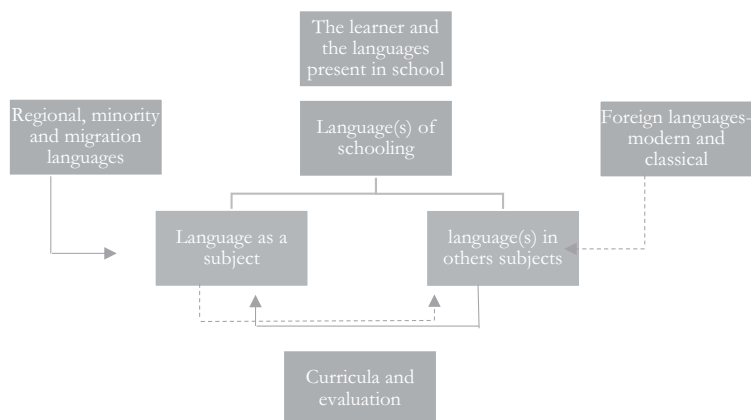


GRAFICO 4 Modello linguistico per l'educazione plurilingue (Consiglio d'Europa)<sup>99</sup>

I tre strumenti fondamentali e complementari per l'attuazione di un'educazione plurilingue e interculturale (cfr. § 1.3.2) peccano in parte di un mancato pragmatismo di base. Offrono ed esplicitano le motivazioni e i vantaggi del plurilinguismo a livello teorico e propongono solo in parte programmazioni riproducibili dopo un'accurata analisi del contesto. Lo strumento più "pratico" è la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco *et al.*, 2016a). La guida ha come fine difatti l'implementazione dei valori e dei principi afferenti all'educazione plurilingue nei diversi insegnamenti delle lingue, siano esse LS, LM/R, lingue classiche o lingua(e) di scolarizzazione, attraverso la progettazione di curricula. Il curriculum inteso come strumento organizzatore dell'apprendimento "esperienziale" ed "esistenziale". Il primo ostacolo si riscontra a livello organizzativo dato che la resa pratica implica azioni su più livelli: internazionale (supra), livello nazionale e/o regionale (macro), d'istituto (meso), di classe, degli insegnanti di una data area disciplinare (micro). Se consideriamo il piano istituzionale in Italia le *Indicazioni nazionali* (cfr. § II.2.3) contemplano la competenza plurilingue, senza necessariamente implicare la traduzione in pratica di tale principio, dato lo scarso successo dello strumento stesso. L'elemento centrale e punto cardine dell'educazione plurilingue per il CdE risiede nella trasversalità da stabilire tra le lingue coinvolte nell'insegnamento anche per favorire una coerenza del curriculum, quindi principalmente la/e lingua/e di scolarizzazione e le lingue insegnate collegate in più alla dimensione linguistica delle DNL. La trasversalità si manifesta attraverso il confronto e la comparazione tracciando obiettivi e strumenti comuni a tutti gli insegnamenti linguistici, al fine di rendere trasferibili le competenze di una lingua all'altra ma anche le modalità

<sup>99</sup> Tratto da <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education>, (30/11/2020).

e la consapevolezza dell'acquisizione di tali competenze. Un importante punto di contatto tra le diverse materie scolastiche è costituito dalla riflessività linguistica, che ha lo scopo di rendere oggettive le intuizioni degli apprendenti sul funzionamento delle lingue. La riflessività contribuisce a creare una presa di distanza dalle lingue, sotto forma di consapevolezza dei processi che si mettono in atto per apprendere. L'apprendente fa del suo apprendimento o delle sue esperienze un oggetto di analisi e di conoscenza di sé, attraverso il distanziamento migliora le capacità di acquisizione e di *transfer* delle conoscenze e il controllo dell'uso delle competenze acquisite o in via di acquisizione, e questo vale anche per le DNL. La riflessività metalinguistica degli apprendenti può avere

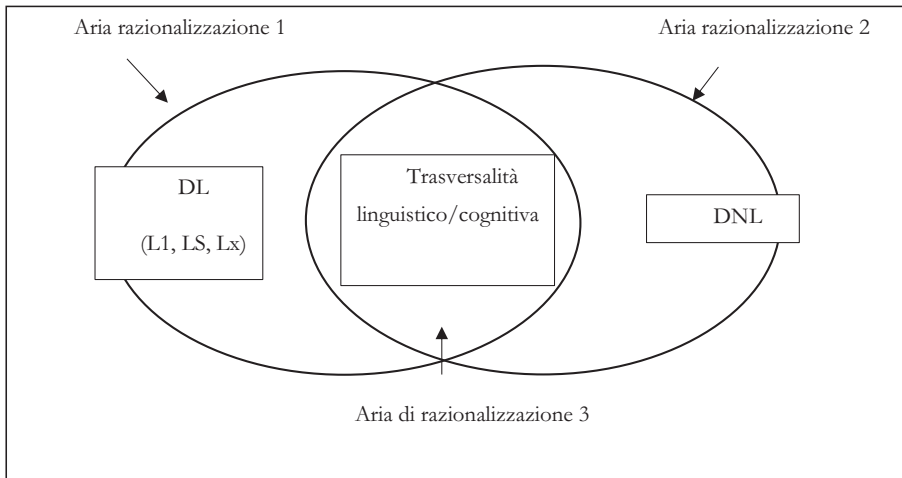


FIGURA 5 Economia curricolare e cognitiva -Tratta e adattata da Coste et al. (2009: 108)

un impatto positivo sulle loro risorse comunicative, sul repertorio linguistico, sulla diversità dei generi testuali o sulla loro consapevolezza della variabilità delle norme sociolinguistiche e pragmatiche. La lingua principale di scolarizzazione dovrebbe essere quindi strettamente relazionata almeno con le LS. La riflessività linguistica investe concetti tradizionali e spesso inscalfibili come la norma e l'imposizione di una varietà "standard", escludendo le variazioni dall'insegnamento ma spesso anche dalla consapevolezza stessa dei locutori. La trasversalità necessariamente induce al confronto, all'analisi contrastiva, a considerare la prossimità e la distanza tra le lingue per facilitare un *transfer*, sia linguistico che cognitivo. Una particolare attenzione è posta agli studenti con *background* migratorio e di conseguenza al loro repertorio linguistico visto come risorsa, nonostante la disomogeneità della tipologia di apprendenti. La trasversalità può essere sfruttata anche attraverso un'"economia curricolare (e cognitiva)" (Coste et al., 2009: 108) per alleggerire globalmente un curriculum in cui proliferano discipline linguistiche (DL) e le altre discipline: prevedendo tre misure di razionalizzazione (FIG.7) all'interno delle DL (1), all'interno delle DNL (2) e tra queste DL e DNL (3). Essenzialmente si adotta un'ottica inter- e transdisciplinare, che spesso nella realtà scolastica viene meno specialmente tra le DL (Verdigi in Coppola, 2019 a cura di). Il fine è implementare il *transfer* di competenze e modalità di apprendimento già attuato, in particolare per le DL. La dimensione linguistico-cognitiva è quella sottesa alle DL e le DNL.

Il terzo strumento (Beacco *et al.*, 2016b) viene esplicitamente considerato dagli autori con un orientamento pratico, se pur non sia definibile come un manuale: “in quanto non è stata concepita per fornire indicazioni sul “come fare” proponendo una serie di attività che si consiglia di svolgere. Esso cerca piuttosto di chiarire le conoscenze e i principi sulla base dei quali si rende necessario raccomandare e incoraggiare la formazione linguistica e l’insegnamento della lingua in tutte le discipline.” (ivi: 5-6). Si concentra perciò solamente su una dimensione già considerata dall’ EL, fondamentale per l’apprendimento linguistico *strictu sensu*, propedeutica a un’educazione plurilingue di cui tuttavia non ne è premissa.

### III.3.3 Gli approcci plurali

Gli *approcci plurali* alle lingue e alle culture afferiscono al *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures/ Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (Candelier *et al.*, 2012) sono approcci didattici che comprendono attività di insegnamento/apprendimento “che coinvolgono contemporaneamente più (almeno più di una) varietà linguistiche e culturali” (ivi: 6). Sono considerati fondamentali per l’attuazione di politiche linguistiche che hanno come fine una competenza plurilingue e interculturale in sintonia con gli obiettivi del CdE e rappresentano la didattica del plurilinguismo “in senso forte” (Gajo cit. in Candelier & Castellotti, 2013). A livello europeo sono l’espressione reale e attuativa di un plurilinguismo educativo tradotto in pratica didattica, ma come vedremo sono tutt’ora applicati limitatamente: a livello sperimentale, laboratoriale e progettuale, non mancando tuttavia contesti più ricettivi di altri che li inglobano nella programmazione didattica. La *conditio sine qua non* dell’efficacia degli approcci plurali sarebbe difatti la loro integrazione in un curriculum coerente a livello di economia globale. (ivi: 9). Il rapporto tra le lingue coinvolte (e tra le culture) si esplicita in un repertorio translinguistico, tra fatti linguistici e interlinguistici, ossia che sfrutti competenze già acquisite in una lingua “per accedere più facilmente ad un’altra lingua” (ivi: 9). Il CARAP/FREPA anch’esso un *framework* fornisce un insieme di competenze globali inerenti agli approcci plurali (cfr. § IV.2.2). Durante il progetto a medio termine dell’ECML/CELV (2008-2011), è stato realizzato un sito alla promozione<sup>100</sup> che comprende oltre a una parte teorica (Candelier *et al.*, 2012), una presentazione online interattiva dei descrittori, una presentazione dei descrittori collegati ai livelli educativi, una banca di materiali didattici online disponibili in un database, un kit di autoapprendimento e formazione per insegnanti, nonché un’introduzione all’uso.

### *Éveil aux langues/ Awakening to languages*

Conosciuto in Italia con la denominazione francese di *éveil aux langues* è traducibile in italiano con “risveglio alle lingue” ma è usata l’espressione “consapevolezza dei fenomeni linguistici” ed è ritenuta un sotto insieme del *Language Awareness* (Hawkins, 1984 e James & Garret, 1992 cit. in Candelier *et al.*, 2012) approccio questo di origine inglese (consapevolezza linguistica) che non necessariamente contempla più lingue, viene perciò volutamente distinto in *awakening to languages*. Il *Language Awareness* considera la consapevolezza della lingua anche da parte

<sup>100</sup> <https://carap.ecml.at/>, (30/11/2009).

dell'insegnante come atteggiamento didattico che permetta di elicitarne la complessità e le difficoltà dell'apprendimento specie di contenuti attraverso altre lingue.

L'*éveil aux langues* è ideale al fine dell'accoglienza di studenti alloglotti, è spesso attuato ai primi gradi di istruzione proprio per favorire la consapevolezza piena di tutte le lingue possedute, apprese e presenti nello spazio linguistico. La peculiarità dell'approccio sta nel coinvolgimento anche delle lingue non insegnate, facenti parte del repertorio, del contesto, del territorio. L'*éveil aux langues* ha il fine di ampliare e modificare atteggiamenti (e.g. apertura, interesse), attitudini (e.g. ascolto, analisi), ma più peculiare del linguaggio, delle lingue e delle sue varietà, in particolare considerando non esclusivamente le lingue previste dal curriculum. Quest'ultimo aspetto lo rende particolarmente adatto all'età infantile e alla scuola primaria, specialmente in presenza di alunni con *background* migratorio e/o con lingue d'origine diverse dalla lingua di scolarizzazione. Tra i progetti a livello europeo riconducibili all'*éveil aux langues* figurano: *Babelnet*, *Calliope*, *CMC*, *CMC\_E*, *Didactilang*, *e-Romania*, *EPCO*, *EurolanguagesNet*, *Europa Enreka*, *Evlang*, *INCLUDES*, *Janna Linguarum*, *LaLita*, *LEA* (Benucci & Cortés Velásquez, 2014). *Janna Linguarum*<sup>101</sup> è il progetto che fa direttamente riferimento all'ECML/CELV di Graz. L'approccio è particolarmente diffuso e promosso in ambiente francofono: l'associazione *Dulala (D'une langue a l'autre)*<sup>102</sup> con sede a Montreuil in Francia<sup>103</sup> è tra i maggiori promotori, inoltre sono presenti numerose associazioni internazionali o nazionali anche fuori europa: *Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle (EDILIC)*<sup>104</sup>; per il Canada, il Québec e l'Ontario *Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (ELODIL)*<sup>105</sup> dell'Università di Montreal; *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*<sup>106</sup> per la Svizzera francofona. Nonostante la forma di pratica a livello progettuale è stato nel tempo integrato nei curricula in Catalogna, nella Svizzera romanda, nel Canton Ticino e in Grecia. In Italia a livello sperimentale tra i progetti più recenti che si basano sull'*éveil aux langues* figurano ad esempio i progetti *Lingue culture in movimento* (Cognigni & Vitrone, 2016; 2017) e *Noi e le nostre lingue* (Sordella & Andorno, 2017) nelle scuole primarie del Comune di Torino<sup>107</sup>, nato anche in questo caso in primis dalla consapevolezza sociolinguistica della composizione e dell'uso delle lingue dei repertori degli studenti del territorio. Il progetto in forma laboratoriale coinvolge in forma orale e scritta –oltre le lingue di scolarizzazione– circa 10 lingue<sup>108</sup>, conosciute anche solo parzialmente. A livello più strutturale l'*éveil aux langues* è previsto nella scuola dell'infanzia in Valle d'Aosta (cfr. CAP. V) che lo introduce attraverso gli “*Adattamenti alle necessità locali della Valle d'Aosta delle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*” (Regione autonoma Valle d'Aosta-Assessorato all'Istruzione, 2016)<sup>109</sup> come percorso di scoperta e consapevolezza delle lingue specialmente attraverso attività

<sup>101</sup> <http://jaling.ecml.at/default.htm>, (30/11/2020).

<sup>102</sup> <https://www.dulala.fr/association/>, (30/11/2020).

<sup>103</sup> Tra i membri del comitato consultativo si annoverano Michel Candelier (Université du Maine), coordinatore del CARAP/FREPA, e Christine Hélot (Université de Strasbourg).

<sup>104</sup> <https://www.edilic.org/>, (30/11/2020).

<sup>105</sup> <https://www.elodil.umontreal.ca/>, (30/11/2020).

<sup>106</sup> <http://eole.irdp.ch/eole/index.html>, (30/11/2020).

<sup>107</sup> Frutto della collaborazione fra il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino e la Divisione Servizi Educativi.

<sup>108</sup> “Albanese (nelle varietà toscano e ghego), arabo (standard e nelle diverse varietà regionali), cinese mandarino, farsi, medumba (una lingua del gruppo Niger-Congo parlata nelle regioni meridionali del Camerun10), romeno e un dialetto italiano dell'area di Calitri, Irpinia. (Sordella & Andorno, 2017:193)”.

<sup>109</sup> Contesto d'indagine e sperimentazione di questa ricerca, approfondito nella II parte.

metalinguistiche come il confronto a livello fonologico e morfologico (ivi: 12). In questo contesto si prevede un ruolo anche per la LS inglese, se pur non presente nel repertorio e la valorizzazione delle LM presenti nella regione (patois/francoprovenzale e i dialetti alemannici imparentati con la lingua tedesca). Una delle metodologie (solo per citarne una) più recenti applicate da questo approccio è il Kamishibai (紙芝居) multilingue<sup>110</sup>, una sorta di teatro di carta di origine giapponese usato dai narratori di strada, ossia illustrazioni esposte in una cornice di legno su cui è riportato il testo rappresentato. Particolarmente adatto all'età infantile col fine di alfabetizzazione e apertura alle lingue, attraverso l'integrazione lingua/narrazione e illustrazione generalmente condotta nella lingua di scolarizzazione

### L'Intercomprensione

L'intercomprensione (in inglese *mutual intelligibility*) (IC) (cfr. Benucci, 2005 a cura di; Coste in Álvarez *et al.*; 2011 cura di; De Carlo, 2011 a cura di, De Carlo in Benucci 2015, Cortés Velásquez, 2015; Pippa *et al.*, 2017) si inserisce sicuramente nel panorama europeo in cui il plurilinguismo “appare sia come scopo che come risorsa, come fine e come mezzo” (Coste in Álvarez *et al.*, 2011, a cura di: 180). Questo approccio si basa sul presupposto che “i parlanti di lingue prossime sono in grado di comprendere il senso globale di un testo scritto e (in misura minore orale) in una lingua affine senza averla studiata prima” (De Carlo, 2011: 22). Una caratteristica, a nostro avviso fondamentale, è l'origine empirica di una pratica riscontrabile nella realtà: di fatti è riconducibile alla terminologia specialistica che in linguistica si occupa di lingue e dialetti in contesti multilingui al fine di determinare i limiti delle aree linguistiche in base al loro grado di IC. L' IC mette in relazione le diverse lingue partendo dal presupposto che appartengano alla stessa famiglia linguistica, quindi tra lingue affini. Ci si appoggia perciò sul lessico comune, sulla fonetica simile che favorisce in particolar modo la comprensione scritta. Da un punto di vista storico l'IC era una pratica molto più diffusa in passato (De Carlo, 2013; Janin, 2016). Benveniste (2008 cit. in De Carlo, 2013) riporta l'esempio del ricorso a *mélangé* da parte di viaggiatori come Cristoforo Colombo che ha lasciato manoscritti in latino, portoghese, italiano, greco, lingua franca. Quest'ultima in termini moderni designa un *pidgin* diffuso dal tardo Cinquecento lungo le coste del Mediterraneo, in particolare nelle capitali della guerra di corsa (Tunisi, Tripoli, Algeri). Nasce perciò in qualche modo all'insegna dei principi del plurilinguismo in contesti multilingui, essenzialmente per funzioni comunicative, seppur limitate –definita da Schuchardt una *lingua di emergenza* – con una grammatica semplificata e un lessico di diverse origini, appresa tendenzialmente per via orale (Minervini, 2010)<sup>111</sup>. Questa pratica fondata sulla mutua comprensione decade proprio con la nascita della visione monoglossica (cfr. § I.1) legata all'affermarsi dello stato-nazione e all'identificazione popolo-lingua (De Carlo, 2013).

<sup>110</sup> Cfr. Kamilala<sup>110</sup> sito dell'associazione Dulala.

<sup>111</sup> [https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-franca-italiano-come\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-franca-italiano-come_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/), (30/11/2020).

L'unicità dell'IC inoltre sta nel fatto che stimola capacità latenti nel discente, che lo incoraggia a procedere rompendo ed entrando, che reintroduce gioco e fluidità nella percezione dei sistemi linguistici e che, così facendo, contribuisce all'educazione linguistica generale tanto quanto alla comprensione specifica (Coste in Álvarez *et al.*, 2011, a cura di:189).Anche l'IC si traduce maggiormente sotto l'aspetto di pratica didattica come progetti, linea-guida, materiali didattici, etc (cfr. Cognigni, 2020). Secondo Benucci & Cortés Velásquez (2014) tra 26 dispositivi riconducibili agli approcci plurali risultano tra le “buone pratiche”<sup>112</sup> afferenti all' IC: *Babelweb*, *Eu&I*, *EuRom4/5*, *Galanet*, *Galaprop*, *Galatea*, *ILTE* e *Itinéraires Romans*. La maggior parte dei dispositivi afferenti all'IC hanno come obiettivo la comprensione scritta, anche se non sono assenti versioni di testi orali. Non si esclude una minima competenza di pronuncia, anche se tuttavia non rientra nel fine dei dispositivi. Tendenzialmente si distingue un approccio simultaneo e un approccio che implica una lingua target alla volta. Come è possibile notare (TAB. 17) i progetti principali coinvolgono maggiormente le lingue romanze e tendenzialmente un pubblico di età più avanzata rispetto all'insegnamento del I ciclo.

| Dispositivo                      | Pubblico   | Lingue coinvolte  | Modalità   |
|----------------------------------|--|---|--|
| <b><i>Eurom</i></b>              | studenti adulti (madrelingua o di livello equivalente) di almeno uno delle quattro lingue offerte  | spagnolo, francese, italiano, portoghese (catalano)               | CD-ROM EuRom4. Metodo insegnamento simultaneo di 4 lingue romanze<br>EuRom5 in 5 lingue romanze. Manuale e corso on line |
| <b><i>Galatea</i></b>            | alunni scuole superiori, studenti e adulti (in studio autonomo), bambini e adolescenti in Portogallo                                       | francese, italiano, spagnolo, portoghese                          | CD-ROM di autoapprendimento in grado di operare in rete  |
| <b><i>Galanet</i></b>            | studenti (istruzione superiore) e adulti non studenti, padronanza di almeno una lingua romanza di riferimento come madrelingua o straniero | portoghese, italiano, spagnolo, francese                          | piattaforma interattiva in rete  |
| <b><i>IGLO</i></b>               | adulti che padroneggiano almeno una delle lingue   | danese, islandese, norvegese, svedese, olandese, tedesco, inglese | -  |
| <b><i>Itinéraires romans</i></b> | studenti scuole medie  | catalano, spagnolo, italiano, portoghese, rumeno e francese       | sito internet  |

TABELLA 17 Esempi di dispositivi inerenti all'Intercomprensione (Ministère de la Culture de France)<sup>113</sup>

<sup>112</sup> Tra i 15 criteri definiti dal progetto REDINTER: efficacia, efficienza, coerenza con i principi ispiratori, riproducibilità, grado di coinvolgimento e grado di soddisfazione di insegnanti e apprendenti, livello di innovazione, accessibilità, valore aggiunto, facilità di organizzazione, efficacia di apprendimento, riconoscimento istituzionale, sostenibilità, esplicitazione della concezione e riflessione sul processo di apprendimento, sensibilizzazione al ricorso a preconoscenze.

<sup>113</sup> Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2006) *L'intercompréhension entre langues apparentées- Références 2006* <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Documentation-administrative/References-2006-l-intercomprehension-entre-langues-apparentees>, (30/11/2020).

Tra i progetti più recenti che coinvolgono anche l'Italia<sup>114</sup> spicca *Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance* (MIRIADI)<sup>115</sup> (2012-2015), ha permesso la realizzazione di una piattaforma per la diffusione dell'IC per la formazione e la condivisione di risorse. Il progetto ha permesso inoltre l'IC di un proprio framework specifico *Quadro di Riferimento per le competenze di comunicazione plurilingue in intercomprensione* (REFIC) e *Quadro di riferimento delle competenze in didattica dell'intercomprensione* (REFDIC). Nel capitolo successivo dedicato alla valutazione plurilingue facciamo riferimento a un esempio di valutazione relativa all'IC e ai progetti sovra citati (cfr. § IV.4.5).

### La didattica integrata

La didattica integrata si limita, rispetto ai precedenti approcci, alle lingue insegnate: partendo dalla L1 col fine di favorire l'apprendimento di una prima LS e poi da queste per una eventuale ulteriore seconda LS, sostanzialmente mettendo in relazione le lingue tra loro nelle modalità già esposte (e.g. comparazione, analisi contrastiva, etc.), cosa che spesso non avviene tra LS a livello d'insegnamento o nel CLIL -mentre è una caratteristica auspicata nell'EMILE-. Un emblematico esempio di contesto multilingue che contempla anche la didattica integrata e quindi ricettivo al plurilinguismo educativo è il Canton Ticino. Il contesto ha l'italiano come lingua ufficiale e maggioritaria, oltre al dialetto ticinese (famiglia lombarda) in diglossia con l'italiano e in minoranza il francese, il tedesco, il romancio, l'inglese, il guryner tütsch (o ditsch) parlato dalla comunità Walser<sup>116</sup>. Il Piano di studio per la scuola dell'obbligo ticinese<sup>117</sup> (Jörimann Vancheri in Ostinelli, 2015 a cura di) rappresenta un esempio attuativo dell'utilizzo sistematico e integrato degli approcci plurali (FIG.8)<sup>118</sup>.

<sup>114</sup> Università degli studi di Macerata, Università Ca' Foscari, Università del Salento.

<sup>115</sup> <https://www.miriadi.net/it>, (30/11/2020).

<sup>116</sup> <https://www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/statistica-regioni/ritratti-regionali-cifre-chiave/cantoni/ticino.html>, (30/11/2020).

<sup>117</sup> <https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds>, (30/11/2020).

<sup>118</sup> <https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Pagine/Discipline-di-insegnamento/Area-lingue/Lingue-secondo/Significato-e-finalita-formative-della-disciplina.aspx>, (30/11/2020).



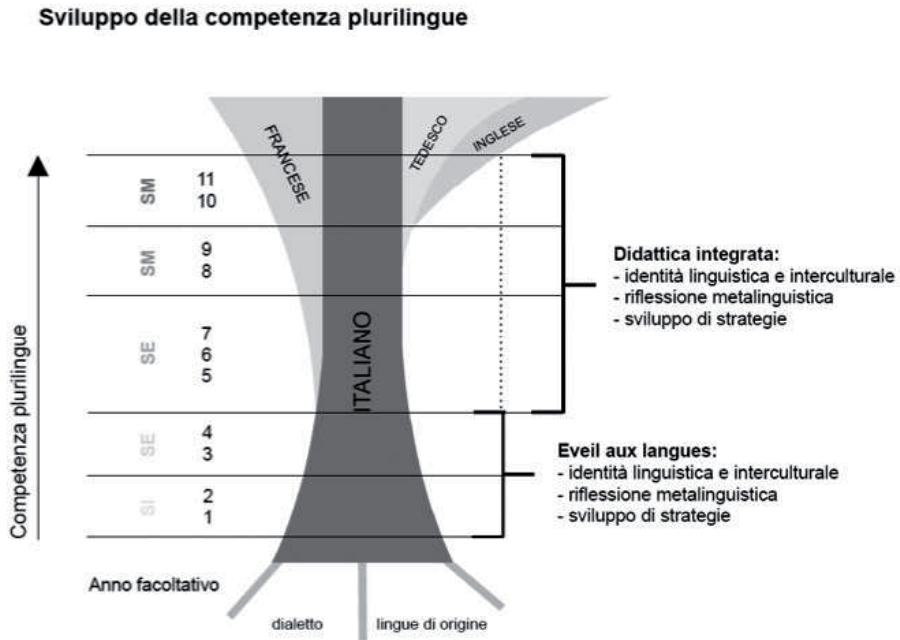


FIGURA 6 Sviluppo della competenza plurilingue e interculturale nel I ciclo della scuola ticinese

Pone infatti tra gli obiettivi per le lingue seconde lo sviluppo di una competenza plurilingue strutturandolo a livello programmatico: inserisce l'*éveil aux langues* dalla scuola dell'infanzia al fine di implementare la conoscenza e allo stesso tempo sensibilizzare e suscitare curiosità su tutte le lingue presenti a scuola e nei repertori. Le attività di *éveil aux langues* conducono poi all'apprendimento del francese a partire dalla terza elementare che viene inserita attraverso principi comparativi: similitudini, strategie di studio e strategie metacognitive (ivi: 230). Questo si indirizza verso la didattica integrata nello studio successivo del tedesco e dell'inglese che proseguirà nel secondo e nel terzo ciclo, in particolare approfondendo le riflessioni nei tre ambiti: grammaticale, lessicale e strategico. I primi due ambiti si rifanno a principi riconducibili anche all' IC (e.g. confronto aggettivi possessivi lingue romanze e lingue germaniche, lessico di origine dotta o di origine comune) mentre l'ambito strategico si riferisce alle strategie trasversali alla DL e sottese alla competenza linguistica in generale e implica quindi una sinergia tra i docenti in un'ottica di continuità che nella didattica integrata si riferisce sempre in convergenze con la lingua di scolarizzazione. Altri interessanti esempi riconducibili ai principi degli approcci plurali si riscontrano in ambienti creolofoni francesi (Candelier & Castellotti, 2013) come le Seychelles, la Réunion, in cui si sfrutta in didattica –in ambienti dove può essere presente anche l'inglese come lingua di scolarizzazione– le relazioni tra il francese e i creoli di cui quest'ultimo è alla base (e.g. il *créole seychellois/ kreoł seselwa* e il *créole réunionnais o bourbonnais / kreoł réyonè*): “tenant compte du caractère fluctuant des frontières entre les variétés linguistiques en présence et de la fréquence des pratiques interlectales.” (Candelier & Castellotti, 2013). Anche in questo caso pilastro della didattica è la

trasposizione in classe di principi basati su pratiche linguistiche effettive che avvengono nel contesto linguistico quindi tipiche degli studenti.

### III.4 Oltre il plurilinguismo

#### III.4.1 Translanguaging e Functional Multilingual Learning

Il termine (in gallese *trawsieithu*) usato per la prima volta da Cen Williams nel 1994 (cit. in García & Lin, 2016) nasce per l'appunto in contesto scolastico multilingue e si riferiva alla pratica pedagogica in cui si trovavano gli studenti delle classi bilingue gallese-inglese, alternando lingue ai fini di un uso ricettivo o produttivo. Il termine *translanguaging* (García & Li Wei in Wright *et al.* 2015; García & Lin, 2016; Vogeln & Garcia, 2017; Carbonara & Scibetta, 2020) è utilizzato nella letteratura accademica per riferirsi sia alle pratiche linguistiche complesse e fluide dei bilingui, sia agli approcci pedagogici che sfruttano tali pratiche: quindi quando insegnanti e studenti lavorano insieme mobilitando tutte le loro risorse per l'apprendimento. Studi concernenti il *translanguaging* sono anche alla base dei nuovi descrittori del CV/VC al QCER (Creese & Blackledge, 2010; Lewis, Jones & Baker, 2012 cit. in Consiglio d'Europa, 2020). Si origina da considerazione etiche sui programmi bilingui che in passato hanno perseguito l'obiettivo di un bilinguismo additivo per maggioranze linguistiche, vale a dire LS aggiunte separatamente, mentre per le minoranze implicava un bilinguismo sottrattivo, non di rado a discapito della L1. Specialmente in risposta a quest'ultima situazione, nella seconda metà del XX secolo si è virato verso un'educazione bilingue che al contrario producesse un bilinguismo dinamico, che non sempre rispettava i confini sociopolitici che erano stati stabiliti tra le lingue. Il *translanguaging* difatti rappresenta un approccio al bilinguismo centrato sulle pratiche dei bilingui (Garcia, 2009) e quindi non sulle lingue –come spesso accade– andando in opposizione ai programmi di immersione che distinguono nettamente le lingue, fenomeno che al contrario non avviene nei processi misti, multimodali e caratterizzati da cambio di codice di cui si avvalgono i parlanti bilingui nell'apprendimento (Garcia, 2009; 2017). La pratica apporta alla didattica delle lingue non solo una nuova metodologia ma una visione teorica radicale (Otheguy *et al.*, 2015) per cui è stato posto al polo estremo dell'educazione plurilingue, introduce il concetto di *named languages* (spesso lingue gerarchicamente più potenti come l'inglese, il francese, etc.) ovverosia le lingue non da intendersi come meri oggetti linguistici ma sociali, al fine anche di rompere le gerarchie sociali tra esse.

Alla base García & Lin (2016) postulano tre presupposti fondamentali per cui si assume che: i parlanti per comunicare attingano da un “unitary linguistic repertoire” (cfr. § III.1.2); le pratiche linguistiche e semiotiche dei parlanti bi-plurilingui in questa prospettiva sono sovra ordinate alle *named languages* e continua riconoscere gli effetti materiali “of socially constructed named language categories and structuralist language ideologies” (ivi 11). Il *translanguaging* come l'educazione plurilingue prevede l'uso contemporaneo di più codici anche in interconnessione e in rapporto dinamico tra loro, ma va anche oltre su un piano concettuale sociale e politico delle lingue ed infatti definito come “the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to

the socially and politically (and usually national and state) defined boundaries of named languages” (Otheguy *et al.*, 2015: 283). Offre sul piano epistemologico un'alternativa che si basa sul repertorio/idioletto degli studenti e offre anche il potenziale per l'espansione di tutte le risorse linguistiche e semiotiche degli studenti, offrendo così agli studenti bilingui le stesse opportunità di cui hanno sempre goduto i monolingui in un paradigma separatista a loro favorevole. La pratica si basa perciò sullo sfruttamento massimo del bagaglio linguistico attraverso il *translanguaging* in modo critico e creativo senza che i parlanti debbano selezionare e sopprimere linguistiche diverse caratteristiche del proprio repertorio. (Vogel & Garcia in Noblit *et al.*, 2017 a cura di). Il plurilinguismo di stampo europeo è visto dal *translanguaging* di natura neoliberista (Garcia & Otheguy, 2019), motivato difatti anche da fini di economici come la competitività in ambito professionale e inoltre basato sulle *named languages*, critica quest'ultima non del tutto infondata se si considerano le LS coinvolte in generale nei sistemi scolastici europei (cfr. § II.1) eccetto alcune realtà storicamente multilingui.

I principi e la pratica del *translanguaging* sono stati intrapresi in Italia da Firpo & Sanfelici (2018) e in parte da Coppola & Moretti (2018), che ne hanno vagliato l'aspetto implementativo e valutativo attraverso un progetto sperimentale di didattica e *language testing* plurilingue (Coppola & Russo, 2019); le implementazioni plurilingui sono basate sull'approccio dialogico (Coppola, 2019) che vuole offrire una base teorica globale e unitaria alle diverse esperienze didattiche.

Più recentemente i principi sono stati attuati da Carbonara & Scibetta (2020) attraverso il progetto *L'AltroParlante*<sup>119</sup> dell'Università per Stranieri di Siena, ispirato tra l'altro sia dal FREPA/CARAP che dalla guida (Beacco *et al.*, 2016a). Il progetto vincitore del *Label europeo per le lingue*<sup>120</sup> ha tradotto in alcune realtà scolastiche italiane multilingui pratiche basate sul *translanguaging*, al fine di valorizzare i repertori linguistici dei bambini. Inoltre ha posto attenzione allo “sviluppo delle multilingual literacy skills e le strategie per agevolare processi di empowerment delle lingue di origine degli alunni coinvolti, con l'ulteriore scopo di arginare fenomeni di marginalizzazione e stigmatizzazione (Cummins, 2015)”, promuovendo la consapevolezza linguistica e la riflessione metalinguistica.

Sierens & Van Avenmaet (2014) sostengono –di fronte alla diversificazione delle lingue dei repertori– che l'educazione plurilingue non sia l'unico modo di rispondere alla diversificazione linguistica delle classi. Come si evince dai dati sull'insegnamento delle lingue in Europa e dagli esempi riportati (cfr. § II.1) una distinzione significativa nel plurilinguismo educativo avviene tra alcune tipologie di plurilinguismo e/o tipologie di educazione bi/plurilingue che coinvolgono lingue con un discreto prestigio culturale mentre alle lingue presenti nei repertori degli studenti con *background* migratorio non è assegnato alcun valore educativo. Quest'ultimo aspetto sostiene un modello monolingue di immersione nella lingua di scolarizzazione a discapito delle lingue parlate a casa, mentre il modello bi/plurilingue si appoggia anche sulla L1 per rafforzare e motivare l'apprendimento della lingua di scolarizzazione. Al di là delle istanze etiche e politiche, secondo gli autori, nessuno dei due modelli può essere adatto a qualsiasi contesto. Propongono quindi tre strategie per gestire la diversità linguistica in contesto scolastico:

<sup>119</sup> <https://cluss.unistrasi.it/1/116/153/L-AltRoparlante.htm>, (30/11/2020).

<sup>120</sup> <http://www.erasmusplus.it/progetti-vincitori-2018/>, (30/11/2020).

(i) una politica linguistica costruttiva, (ii) aumentare il *language awareness* ovvero la consapevolezza linguistica e (iii) facilitare un *Functional Multilingual Learning* (apprendimento multilingue funzionale). La politica linguistica in questo caso si riferisce a superare la proibizione di utilizzare qualsiasi lingua in ogni momento della scuola che non sia la lingua di scolarizzazione –spesso non sanzionate ma ignorate– andando verso un compromesso ad esempio consentire l'uso delle lingue di casa durante il tempo libero e usare la lingua di scolarizzazione in classe evitando gli effetti negativi di un divieto. Il *language awareness* (cfr. § III.3.3) –specialmente nella variante del *éveil aux langues*– predispone a un'attitudine positiva alla diversità linguistica, alla varietà interna dei sistemi linguistici e stimola quella consapevolezza metalinguistica di confronto tra lingue e non da ultimo a riconoscere il valore sociale dei codici. La novità è tuttavia rappresentata dal *Functional Multilingual Learning* che supera la dicotomia tra educazione monolingue e plurilingue ovvero: “a new pedagogical approach that exploits children’s plurilingual repertoires as didactic capital for learning.” (Sierens & Van Avermaet, 2014: 204), ossia un capitale da sfruttare per l'acquisizione e il successo educativo. La diversità è perciò un valore aggiunto e la L1 può rappresentare una base di partenza sia per la L2 che per i contenuti, supportato da numerosi studi che affermano che le scuole che riconoscono e usano i repertori degli studenti favoriscono il successo scolastico (Jaffe, 2003; Moodley, 2007; Moschkovich, 2002; Olivares & Lemberger, 2002; Olmedo, 2003; Peterson & Heywood, 2007; Martin-Jones & Saxena, 2001; Verhelst & Verheyden, 2003 citati in Sierens & Van Avermaet, 2010).

#### III.4.2 Focus on Multilingualism e Multilingual Turn

Nel CAP. I si è visto come il plurilinguismo possa indicare la complessità di realtà molto diverse e come il plurilinguismo educativo possa risultare un approccio generico e quindi come sia estremamente variabile. Trovare un modello, o farlo risalire a un modello o a un approccio unico può rilevarsi arduo con il rischio di ricorrere a blande influenze, almeno che non venga inteso limitatamente alla diversificazione delle lingue del curriculum. In questo capitolo sul versante didattico abbiamo presentato come la stessa educazione bi-plurilingue possa abbracciare una casistica variegata, a volte anche contraddittoria, di tipologie di didattica. È quindi lecito interrogarsi se l'educazione plurilingue nelle sue diverse forme, dalle forme più deboli a quelle più forti o estreme (come il *translanguaging*) siano giustamente trasferibile a qualsiasi contesto in cui si insegna più di una lingua.

La ricerca sull'acquisizione di una L2 (*Second language acquisition: SLA*) e sul bi/plurilinguismo si stanno muovendo dalla considerazione di una lingua per volta verso una visione più olistica, aspetto che caratterizza sempre più anche la neurolinguistica, la psicolinguistica e la sociolinguistica. Cenoz & Gorter (2011) sottolineano come ancora sia comune l'adozione di una posizione monolingue, in particolare per quanto riguarda la SLA che adotta un *Monolingual focus* (ivi:6) (FIG. 9) proponendo perciò un *Focus on Multilingualism* (ibidem) (FIG. 10).

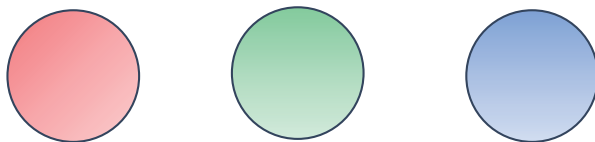


FIGURA 9 Approccio tradizionale (Cenoz & Gorter, 2011: 6)

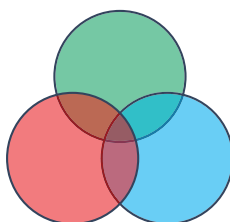


FIGURA 7 Approccio "Focus on multilingualism" (Cenoz & Gorter, 2011: 6)

In contrasto con gli approcci monolingui tradizionali, il *Focus on multilingualism* esamina l'intero repertorio linguistico e le relazioni tra le lingue quando si conducono ricerche, si insegnano o si valutano lingue diverse, riassumendo i principi evidenziati nelle pratiche analizzate precedentemente in questo capitolo. Entrambi gli approcci mirano ad aumentare le competenze in diverse lingue anche se attraverso una diversa concettualizzazione. Invece di considerare ogni lingua un'entità separata si esaminano le diverse lingue nel loro insieme e si indagano le loro caratteristiche comuni creando connessioni tra le lingue apprese a scuola, attraverso attività specifiche che si basino sulle relazioni tra le lingue in particolare modo cercando di migliorare la consapevolezza metalinguistica, che come si è visto sono alla base di diverse forme di educazione plurilingue (e.g. IC, etc.). Gli approcci più comuni al plurilinguismo/multilinguismo, sia nell'istruzione sia nella ricerca, vanno contro il modo in cui le lingue vengono elaborate (cfr. § III.1.2) e utilizzate dai plurilingui ad esempio: la commutazione di codice, il *code switching* nelle conversazioni, la combinazione di diverse lingue nel panorama linguistico o la multimodalità, etc. La ricerca in contesti educativi che adotta questo focus applica perciò all'istruzione le nuove tendenze identificate nella SLA e nel bi/plurilinguismo. Un caposaldo di questa visione –di natura etica– è considerare gli studenti plurilingui diversi e non paragonabili agli L1 monolingui, dato che possono utilizzare il loro repertorio in maniera dinamica. Il *Focus on multilingualism* è pertanto una modalità possibile e più efficiente per acquisire le lingue rispetto alla tradizionale concezione monoglossica. L'istruzione plurilingue non implica solo l'insegnamento di più di due lingue, ma abbia come fine il plurilinguismo e allo stesso tempo una *multiliteracy* (Cenoz & Gorter, 2011:7) vale a dire

un'alfabetizzazione plurilingue, ciononostante l'approccio al plurilinguismo di alcune metodologie e di alcune scuole bi/plurilingue continuano a mostrare i limiti proprio nel rapporto tra i codici.

Considerazioni simili alle precedenti (Cenoz & Gorter, 2011) si riscontrano nel concetto di *Multilingual Turn* (svolta plurilingue) termine usato per criticare le ideologie monolingue originate nello stato-nazione che hanno dominato la ricerca in Linguistica applicata e in SLA (Conteh & Meier, 2014 a cura di) (May, 2014 a cura di). Il *Multilingual Turn* dovrebbe essere solo l'ultima delle svolte nelle teorie dell'apprendimento/insegnamento delle lingue: negli ultimi 30 anni ricordiamo il cambio di paradigma con la svolta cognitiva –in cui il linguaggio è inteso come attività di elaborazione a livello cognitivo– e la svolta sociale in cui l'apprendimento è un'attività di interazione socialmente mediata (Conteh & Meier, 2014 a cura di). Il *Multilingual turn* accoglie: sia le istanze della società legate principalmente al riconoscimento che nel mondo globalizzato la maggior parte delle società sono sempre più multilingui e la maggior parte delle persone plurilingue in una certa misura (ibidem), sia le istanze dall'educazione che riguarda le tensioni tra diversità e inclusione in un'offerta educativa tradizionale in relazione alla diversità linguistica. Riassume perciò considerazioni già affrontate in precedenza in questo elaborato di natura didattica e sociolinguistica: il plurilinguismo non è un monolinguisimo multiplo; il concetto di lingua e i confini del dialetto sono fluidi; la lingua è una risorsa per svolgere e negoziare funzioni sociali e non da ultimo il *leitmotiv* dell'educazione plurilingue il ruolo del repertorio linguistico individuale di ogni parlante/apprendente. Il *Multilingual turn*, come accade nel *translanguaging* –che ne rappresenta una traduzione pratica– mette quindi in discussione alcuni concetti chiave della didattica delle lingue come madrelingua e parlante nativo. Melo-Pfeifer (in Vetter & Jessner, 2019 a cura di) assume tuttavia una posizione critica –condivisibile– sulla pretesa che alcuni concetti consolidati nell'insegnamento delle lingue dovrebbero essere riconfigurati o addirittura messi da parte, in quanto considerati inadatti a descrivere il nuovo ordine linguistico mondiale. Mostra al contrario come alcuni concetti come “madrelingua” all'interno delle biografie dei parlanti possa essere declinato in una dimensione plurilingue se pur enfatizzando la dimensione soggettiva considerando “linguistic realities and linguistic lives as situated in time and space, and as chameleonic, polyhydric, and multi-determined processes (not ahistorical or static products)” (ivi: 39).

### III. Riassumendo

A nostro avviso l'educazione plurilingue, come l'*Educazione linguistica*, si mostra attenta alle istanze sociali e politiche con un fine democratico di equità e di qualità e cerca di integrare i diversi idiomi, come un'unione politica cerca di integrare i propri cittadini.

Alcune forme di educazione bi-plurilingue sono sorte in contesti in cui vi era una necessità funzionale o un conflitto culturale e politico che non poteva permettersi di ignorare l'ingiustizia e i limiti evidenti di un'educazione monolingue. Pur partendo dalle caratteristiche di un determinato contesto si possono tuttavia individuare alcuni concetti basilari che possono indirizzare la didattica delle lingue verso il plurilinguismo educativo: la trasversalità tra le lingue; le loro possibili connessioni, sia nei repertori individuali che ad esempio a livello di parentela; la

trasversalità tra lingue e DNI; la riflessione metalinguistica come strumento pivot per l'apprendimento attraverso la consapevolezza del proprio repertorio. Le diverse forme che contemplano l'uso di una o più lingue sono posizionabili su un *continuum* che, come esposto, si spingono gradualmente verso tipologie e approcci di didattica sempre più complessi e dinamici, non per questo inapplicabili. Tuttavia l'approccio monoglossico se pur scalfibile, risulta saldo, sia nel senso comune, sia a livello istituzionali e specialmente nelle credenze degli insegnanti.

La competenza plurilingue, generalmente posta al centro delle finalità dell'apprendimento/insegnamento, a causa della sua complessità e nel suo essere ancorate ad una situazione data, non può essere direttamente insegnata (Candelier *et al.*, 2012 a cura di), può, cionondimeno, essere favorita attraverso approcci plurali che non sostituiscano né inficiano la didattica peculiare di ogni lingua, ma che almeno in un primo momento la affianchino, spostando gli insegnanti e gli apprendenti verso una consapevolezza dei repertori linguistici come risorsa per l'apprendimento delle lingue.

## IV. Il plurilinguismo e la valutazione

Se poser la question de l'évaluation des compétences plurilingues est donc un acte de responsabilité éducative mais aussi sociale à forte implication éthique, vu qu'elle peut investir le destin des individus à l'intérieur d'un groupe social.

(Carrasco Perea & De Carlo, 2016:193)

Dopo aver analizzato come il plurilinguismo (cfr. CAP. I e CAP. II) sia entrato a pieno titolo quale tematica della linguistica educativa e della didattica delle lingue in particolare sotto forma di pratiche inerenti all'educazione plurilingue (cfr. CAP. III), nel seguente capitolo questa ricerca si è orientata sugli aspetti della valutazione in rapporto al plurilinguismo educativo. *In primis* riconoscendo il ruolo fondamentale della valutazione in qualsiasi processo di insegnamento/apprendimento di una lingua completamente integrati e inseparabili (Shohamy, 2013). È necessario pertanto vagliare le caratteristiche della valutazione in questo contesto e cercare di rispondere a un'esigenza di una valutazione *ad hoc*, considerando come nella maggior parte delle pubblicazioni e degli interventi a favore del plurilinguismo –almeno fino a ora– abbia avuto un ruolo non solo marginale se non addirittura limitato. Fatto salvo per i descrittori del QCER che tuttavia almeno fino al 2018 con la versione on line del CV/VC (Consiglio d'Europa, 2020) si riferiscono alle competenze di ogni lingua considerata singolarmente. Condizione quest'ultima che avviene anche per le lingue del *Portfolio europeo delle lingue* (PEL)<sup>121</sup> che propone una parte di autovalutazione in cui i descrittori sono disponibili lingua per lingua e non includono una dimensione inter- o translinguistica (Huver, 2010). Si procede senza tuttavia ignorare i rischi dovuti alla complessità delle variabili che sono chiamate in gioco tra insegnamento, apprendimento e valutazione: “relations complexes, qui témoignent de mises en lien diversifiées entre objectifs, contenus, modèles, environnements, méthodologie, pratiques, représentations et matériel pédagogique, mais aussi entre cultures d'enseignement-apprentissage et cultures d'évaluation” (Huver & Ljalikova, 2013 a cura di: 7).

L'aspetto valutativo risulta determinante ed è spesso affrontato in modo superficiale a livello scolastico anche per quanto riguarda l'insegnamento/apprendimento delle LS: Barni (in Extra & Yağmur, 2012 a cura di) constatava come per l'Italia le debolezze del profilo nazionale fossero dovute proprio a una “assenza di una cultura della verifica e della valutazione linguistica” (Machetti cit. in Barni, 2012) sia a livello di ricerca che di formazione dei docenti, e dagli atteggiamenti di quest'ultimi e delle scuole nei confronti del *testing* e della valutazione della competenza linguistica (ibidem).

È fisiologico interrogarsi se un'educazione plurilingue, come qualsiasi altra forma di educazione linguistica, comprenda anche una componente valutativa, dimensione in cui il QCER ha influito notevolmente ed è stato

<sup>121</sup> <https://www.coe.int/en/web/portfolio> e <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>, (30/11/2020).



sfruttato al massimo delle sue possibilità, in particolare attraverso i suoi descrittori e alle sue scale, specialmente nelle certificazioni linguistiche. Quest'ultimo aspetto ha suscitato critiche fondate (Huver & Ljalikova, 2013), dato che sovente può aver indotto a una riduzione della valutazione a una dimensione certificatoria “induisant des effets de «bachotage» contre-productifs dans une perspective formative”<sup>122</sup> (ivi: 9) producendo tra l'altro programmazioni e materiali strutturati sulle certificazioni e non su obiettivi reali di competenze nella lingua target.

Si riscontra come sussistano vere e proprie tensioni, più che resistenze, verso il plurilinguismo e la valutazione (Huver, 2010), se non addirittura sul plurilinguismo in generale, riconosciuto come pratica sociale “au moins dans son sens quantitatif et monolingue” (ivi: 5) e quindi spesso deligitimato come pratica didattica “notamment en situation d'évaluation.” (ibidem). Il fatto che si riconoscano pratiche e contesti maggiormente diversificati e plurali può indurre a mettere in discussione il ricorso di certificazioni decontestualizzate, considerate più oggettive ma indubbiamente meno rilevanti rispetto alla complessità e alla natura procedurale dei fenomeni da tenere in considerazione. Da un lato la valutazione plurilingue rappresenta una sfida (Huver, 2010) per la diffusione stessa di approcci plurilingui attraverso riconfigurazioni richieste dall'integrazione di una dimensione plurilingue di strumenti *ad hoc*, e in parte per il ruolo istituzionale in crescita della valutazione *stricto sensu*.

Questo lavoro di ricerca si inserisce quindi nell'orientamento della ricerca sulla valutazione volto a sviluppare strumenti più adattabili e malleabili a nuove metodologie e alle problematiche relative la diffusione delle lingue nel mondo contemporaneo (Huver & Ljalikova, 2013). Senza l'ambizione di offrire una soluzione universale ma cercando di definire un possibile oggetto della valutazione. Uno dei quesiti principali è infatti se la competenza plurilingue fine di un'educazione plurilingue, così come formulata dal CdE, sia un possibile oggetto di valutazione e allo stesso tempo osservare le dinamiche generali della valutazione che comprendono codici linguistici differenti. Trattiamo quindi tale competenza partendo, a nostro avviso, dalla sua base epistemologica vale a dire il repertorio linguistico per poi approdare alla competenza plurilingue in particolare rifacendoci alle scale introdotte nel CV/VC al QCER (Consiglio d'Europa, 2020).

Un approfondimento iniziale è dedicato agli aspetti del *Critical Language Testing* dato che la maggior parte degli interventi che trattano di *multilingual assessment* scaturiscono da riflessioni che si interrogano sul ruolo in generale del *testing* in contesti multilingui, in particolare quando i soggetti testati siano bi/plurilingui, sfociando in necessarie considerazioni sociali ed etiche in termini di equità e impatto della valutazione.

---

<sup>122</sup> (Fam.) preparazione affrettata e approssimativa di un esame, <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=bachotage>, (30/11/2020).

## IV.1 Verso una valutazione plurilingue

### IV.1.1 Il paradigma monolingue nel *testing*

Il *Language testing*, specialmente per quanto riguarda l'ambito certificatorio, può presentarsi come un dominio di studio e di ricerca relativamente isolato all'interno della linguistica applicata (McNamara, 2010) quando dovrebbe considerarsi comunque parte integrante e inseparabile dell'insegnamento/apprendimento delle lingue (De Backer *et al.*, 2017). Il *Language testing* oltre che a valutare le competenze linguistiche in una determinata lingua, ha fini sociali e politici più delle politiche linguistiche (McNamara, 2010; Lengyel, 2011; Shohamy, 2011; Shohamy & Menken in Wright *et al.*, 2015): uno degli esempi più noti è il controllo dei flussi migratori attraverso il diritto di residenza in un paese straniero e al massimo grado come strumento per l'ottenimento della cittadinanza (McNamara, 2010:7). Il QCER stesso ampiamente utilizzato a fine certificatorio, attraverso i suoi descrittori, è portatore di una sua visione politica e di un suo fine sociale, che negli ultimi venti anni possiamo restringere alla promozione del plurilinguismo e dell'interculturalità (cfr. CAP. I). È noto tuttavia l'uso da parte di istituzioni politiche dei livelli e dei descrittori come strumenti standardizzanti per le certificazioni al fine di regolamentare la politica migratoria (Huver, 2018b:38): in Italia per il permesso di soggiorno è richiesto una competenza che corrisponda al livello A2 del QCER (Ministero dell'Interno 2010, art.2)<sup>123</sup> e per l'ottenimento della cittadinanza, sia per matrimonio sia per concessione di legge, la recente riforma (legge n. 132 del 1 dicembre del 2018)<sup>124</sup> richiede un livello non inferiore al livello B1 del QCER.

Le teorie di validità e di convalida delle interpretazioni del punteggio del test stessi possono avere due visioni che contemplino o meno il contesto sociale (McNamara, 2010:8) e i fini in cui e per cui sono svolti: una visione *narrow* che si concentra solo sulla misurazione tecnica col fine di produrre prove praticabili indipendentemente dagli scopi, e una visione *broad*, probabilmente minoritaria, che prende in considerazione il contesto sociale e considera il valore politico del test e a cui ci sentiamo di aggiungere educativo, almeno in contesto non certificatorio. La nozione di plurilinguismo è tuttavia multidimensionale e collegata a questioni come la mobilità internazionale, la migrazione e l'integrazione sociale, spesso condizioni complesse che quindi necessariamente hanno implicazioni per la valutazione ed è perciò in particolare legato a questioni di equità.

Come per l'educazione anche la valutazione è stata ed è tuttora dominata da un paradigma monolingue (García & Torres-Guevara in Murillo *et al.*, 2010 a cura di). La misurazione stessa del bilinguismo è avvenuta e avviene singolarmente per ogni lingua e di conseguenza anche la competenza plurilingue è concepita come una sommatoria di competenze per ogni singola lingua, dove in passato e tuttora la competenza massima è rappresentata dalla competenza monolingue nativa (Lopez *et al.* in Shohamy & May, 2017 a cura di). Le critiche verso i test monolingue prima che dall'affermarsi dei principi del plurilinguismo sono sorte in relazione alla valutazione dei bilingui (Grosjean, 1985): non contemplando l'utilizzo di più di un codice difatti si priva il soggetto del ricorso a una parte

<sup>123</sup> [https://www.interno.gov.it/temi/immigrazione-e-asilo/modalita-dingresso/test-conoscenza-lingua-italiana#:~:text=Il%20cittadino%20straniero%20che%20vive,dell'interno%204%20giugno%202010,\(30/11/2020\).](https://www.interno.gov.it/temi/immigrazione-e-asilo/modalita-dingresso/test-conoscenza-lingua-italiana#:~:text=Il%20cittadino%20straniero%20che%20vive,dell'interno%204%20giugno%202010,(30/11/2020).)

<sup>124</sup> Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, anno 159°-n. 281 del 3 dicembre 2018, [https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/12/03/281/sg/pdf,\(30/11/2020\).](https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/12/03/281/sg/pdf,(30/11/2020).)

di competenze. La realtà –sempre più comune– delle classi plurilingui fa nascere la necessità di confrontarsi con i limiti dei test strutturati essenzialmente per monolingui (Shohamy, 2011). Possono essere riscontrate essenzialmente due criticità: dal un lato la valutazione delle conoscenze di DNL che utilizzano la lingua di scolarizzazione, che come abbiamo visto spesso è una e nazionale; dall'altro rendono la valutazione linguistica frammentaria ignorando le competenze trasversali nelle diverse lingue. In genere i test linguistici assumono come l'educazione una prospettiva monolingue o frazionale, poiché tendono a non riconoscere o a valutare le lingue e le pratiche linguistiche minoritarie dei plurilingui (McNamara & Shohamy, 2008). Il *translanguaging* (cfr. § III.4.1), infatti mette in evidenza l'ingiustizia di costringere gli studenti bi/plurilingui a sfruttare meno della metà del proprio repertorio linguistico (Vogel & Garcia, 2017) rendendo la valutazione altamente svantaggiosa sul piano cognitivo. A livello generico i test monolingui svolti prevalentemente nelle lingue di istruzione nazionale sono strumenti che perpetuano le politiche *de facto* monolingui della nazione, specialmente nella valutazione di conoscenze di DNL : “prendono generalmente in considerazione una sola lingua (la lingua di apprendimento) facendo riferimento ad una concezione della lingua come costruito monolingue legato a una visione e ad attese monolingui di quello che viene considerato un processo di acquisizione ‘normale’ ” (Lengyel, 2011: 300). Trascurano perciò i vari risultati della ricerca che dimostrano che gli studenti immigrati continuano a impiegare le loro L1 in varie situazioni di alfabetizzazione accademica, anche molto tempo dopo l'immigrazione, spesso anche per tutta la vita (Thomas & Collier, 2002 cit. in Shohamy, 2011), tralasciando quindi le diverse esigenze dei bilingui e non tenendo in considerazione l'uso delle lingue che fanno questi ultimi per scopi diversi e in contesti diversi (Grosjean, 1982). Sul versante dell'educazione plurilingue non permettono di valutare competenze trasversali e intralinguistiche.

Valdés & Figueroa (1994 cit. in Baker 2001) forniscono a tal proposito tre soluzioni. La prima soluzione è cercare di ridurre al minimo il potenziale danno dei test monoglossici già in uso, somministrati tuttavia anche a individui bi/plurilingui. La seconda soluzione è drasticamente vietare tutti i test sui bi/plurilingui fino a quando non sarà possibile produrre test più validi per le popolazioni bilingue. La terza alternativa sarebbe improntata a sviluppare approcci alternativi alla sperimentazione, suggerendo ad esempio una valutazione basata maggiormente sul curriculum e una valutazione del tipo di *portfolio* alla luce di una maggiore consapevolezza culturale e linguistica dei bilingui. Quello che differenzia la valutazione dall'insegnamento/apprendimento è la presenza di un giudizio e quindi un ricorso a un modello ideale, una rappresentazione standardizzata: la competenza bilingue e la competenza L2 sono state misurate spesso da una prospettiva monolingue rispetto al criterio del madrelingua/parlante nativo delle diverse lingue nel caso del bilinguismo o della lingua target. Per quanto riguarda poi le DNL la verifica della competenza “in” una lingua deve essere tenuta separata dalla verifica della competenza “nella” lingua (Otheguy *et al.*, 2015: 299) specialmente per gli apprendenti con un repertorio linguistico più complesso che comprende una L1 diversa dalla lingua di scolarizzazione.

Le considerazioni precedentemente esposte si raggruppano sotto l'etichetta di *Critical language testing*, di natura anche politica e sociale, specialmente alla luce delle realtà multilingue, se integrate con un'educazione plurilingue hanno implicato uno “shift of attention away from a focus on the cognitive dimensions of language assessment (the measurement of proficiency in the individual, isolated mind of the learner)” (McNamara, 2010 :21).

Trattando di educazione plurilingue, la nostra attenzione si concentra sulla valutazione in contesto scolastico. Al contrario della limitatezza della valutazione certificatoria, il contesto scolastico educativo necessita la considerazione di tutte e tre le dimensioni legate alla valutazione (Briggs *et al.*, 2008 cit. in Quartapelle, 2012): (i) *assessment of learning/ évaluation de l'apprentissage*, (ii) *assessment for learning/ évaluation en tant qu'apprentissage*, (iii) *assessment as learning/ évaluation au service de l'apprentissage*. Si distingue quindi la valutazione dell'apprendimento (i) come il processo di raccolta e interpretazione di prove allo scopo di riassumere l'apprendimento in un determinato momento, per formulare giudizi sulla qualità dell'apprendimento degli studenti sulla base di criteri stabiliti assegnando un valore per rappresentare quella qualità, spesso alla fine di un ciclo di studi o un determinato livello di istruzione. La seconda dimensione (ii) riguarda il processo di raccolta e interpretazione delle prove sull'apprendimento degli studenti allo scopo di determinare dove sono gli studenti nel loro apprendimento, dove devono andare e come arrivarci. Ingloba perciò sia il *for* inglese che esplicita il fine che la formula francese *en tant que* ossia “come” processo di apprendimento, spesso col fine di fornire una *feedback* e calibrare il percorso. La terza dimensione (iii), forse la più significativa nel processo di insegnamento/apprendimento, riguarda lo sviluppo e supporto della metacognizione degli studenti. Dal francese valutazione *au service de* dell'apprendimento in cui gli studenti sono coinvolti nel processo stesso monitorando il proprio apprendimento, considerando perciò anche una dimensione individuale.

Una valutazione plurilingue, inoltre, tenendo in considerazioni più codici, in un'ottica di equità tra lingue, potrebbe ampliare le riflessioni legate alle riflessioni etiche sul *language testing*, che in Italia sono state affrontate limitatamente, fa eccezione Barni (2010 in Lugarini, a cura di). Già la possibilità di valutare simultaneamente, e in rapporto tra loro le lingue del curriculum, inserisce la valutazione plurilingue nell'interpretazione del processo valutativo come “pratica socio-politico-culturale” (ivi: 89) ossia legata al contesto in cui ha luogo. Questo aspetto si amplia se la valutazione riuscisse a comprendere, o quanto meno permettesse il ricorso alle lingue dei singoli repertori, ponendo così il soggetto al centro del processo valutativo. La ricerca sulla valutazione plurilingue in linea col principio del plurilinguismo, a nostro avviso, accoglie a monte in sé principi etici: dato che l'educazione plurilingue, rifacendosi ad esempio a pratiche linguistiche e sociali esistenti, concepisce l'apprendente come attore sociale che agisce in un determinato contesto sociolinguistico, cercando di prendere in considerazione ogni codice linguistico che concorre all'apprendimento/insegnamento delle lingue.

Se mai la ricerca in questo campo porterà alla necessità di certificazioni plurilingui, dovrebbe necessariamente, come qualsiasi tipo di valutazione linguistica, riflettere sul versante etico del processo valutativo che considera i costruttori di prove “pienamente responsabili e consapevoli della loro azione” (ivi: 93). Ribadiamo comunque che già le riflessioni riportate in precedenza in questo paragrafo, nascono da considerazioni sociopolitiche ed etiche rispetto a una valutazione “tradizionale” come quella monolingue, di per sé non solo inappropriata ma spesso limitante e ingiusta verso i parlanti plurilingui.

## IV.1.2 Una possibile via alla valutazione plurilingue?

Lo sviluppo della valutazione costituisce una sfida non facile per l'educazione plurilingue benché sia necessaria per la diffusione stessa degli approcci (Huver, 2010). La sfida maggiore è quindi da una parte spezzare il paradigma monolingue anche nella valutazione e dall'altra valutare gli apprendenti nell'uso completo del loro repertorio (Cenoz & Gorter, 2011) ovvero la capacità di comunicazione ed espressione che attinga a tutte le loro abilità linguistiche, in due o più lingue, evitando l'inibizione di uno o più codici come nel *testing* tradizionale: "New evaluation modalities must be developed, taking into account all the resources of the students' plurilingual repertoire as well as the complexity and specificity of their bi-plurilingual competence" (Shohamy, 2006 cit. in Cavalli & Hélot, 2017). In Italia su questa linea si muove un progetto di *language testing* plurilingue (Coppola & Russo, 2019) in opposizione alla tradizionale valutazione strettamente monolingue.

Su un altro versante, più complesso, si auspicano situazioni valutative che consentono inoltre di misurare il movimento di una lingua rispetto ad altre su un piano interlinguistico, dimensione che attualmente manca di referenti specifici (Chardenet, 2005). Almeno fino ai descrittori aggiunti nel CV/VC, essenzialmente anche il CdE sul lato valutativo ha indirettamente perpetuato "une conception monolingue du plurilinguisme" (Huver, 2010 :3). Questa visione critica della valutazione intesa come paradigma monolingue è assunta anche nel *translanguaging* (Otheguy *et al.*, 2015). Il divieto di utilizzare le pratiche spontanee dei bilingui –da cui deriva la metodologia stessa– di per sé inficia la precisione della misurazione a cui ambisce la valutazione: "testing the proficiency of children in a language must be kept separate from testing their proficiency in language." (ivi: 299). La sanzione dell'utilizzo dello *switching* e quindi la valutazione negativa delle pratiche spontanee di *translanguaging* in sede di valutazione limita il repertorio costringendo i soggetti a sopprimere in parte il loro idioletto, a differenza dei soggetti tendenzialmente monolingui, rendendo le regole della valutazione diverse e inique. Otheguy *et al.* (2015) non mettono in dubbio che la capacità per un bilingue di comportarsi come un utente fluente di una lingua specifica sia un'abilità preziosa o un obiettivo educativo utile e una cosa legittima da testare, tuttavia è un'abilità indipendente da una competenza linguistica generale che esprimono non separatamente ma in maniera eccellente attraverso il proprio idioletto attraverso un'abilità linguistica generale complessa e ricca, che non si limita a un solo codice. Il rischio infatti è di valutare quanto un plurilingue sappia inibire il proprio idioletto per adeguarsi socialmente all'uso di una lingua. Alla domanda di valutazione per la didattica del plurilinguismo Candelier & Castellotti (2013) rispondono con un rifiuto di metodi di valutazione che non possono essere ridotti a procedure assolute e immateriali, come test o test standardizzati, dato che ogni approccio didattico è diverso e contestualizzato. Sugeriscono quindi metodi diversificati che comprendano: l'autovalutazione sull'evoluzione del percorso di apprendimento e le trasformazioni del repertorio linguistico, mediante attività riflessive che potrebbero favorire la consapevolezza di tali riconfigurazioni; compiti di collaborazione e valutazioni tra pari, ma anche gestite da un organo istituzionale esterno.

Anche le strategie di *testing* possono effettivamente essere messe su un *continuum* (Shohamy, 2011), come le pratiche didattiche (cfr. §. III.3): su un capo ogni lingua è vista come chiusa e omogenea, sebbene più lingue possano essere utilizzate nello stesso momento di valutazione, vengono comunque valutate solo le risposte nella lingua target. All'altro capo del *continuum* possono essere considerate tutte le lingue come parte di un sistema

integrato in cui i partecipanti al test possono mescolare le lingue in modo dinamico e fluido e le risposte vengono valutate indipendentemente dalla lingua. Garantire l'omogeneità e la separazione oltretutto è probabilmente troppo idealistico e irrealistico (ibidem). È importante comunque sviluppare standard linguistici basati su una visione olistica della competenza plurilingue, che rifletta le complesse pratiche linguistiche dei parlanti nelle società multilingui, e che descriva chiaramente le prestazioni linguistiche in diverse lingue e in tutte le lingue (Lopez *et al.*, 2016). I test dovrebbero basarsi come le pratiche didattiche sulla mescolanza tra lingue e su confini aperti tra loro, tanto da divenire una tipologia di valutazione riconosciuta, accettata e incoraggiata (Shohamy, 2011). De Baker, Van Avermaet & Slembrouck (2017) rappresentano graficamente la valutazione collocando a un'estremità dell'asse verticale un *narrow assessment*, intesa come valutazione contingente in un dato momento, senza il coinvolgimento dello studente e dove le competenze sono misurate in piccola parte. Mentre all'altra estremità si colloca una *broad assessment* in cui diverse competenze sono misurate in diverse occasioni, attraverso diversi strumenti e coinvolgendo l'apprendente. Auspicano una transizione dalla *narrow* alla *broad*. Alla luce delle riflessioni precedenti per quanto riguarda poi gli studenti plurilingui si considera una transizione su un'asse orizzontale dove a un'estremità si colloca la valutazione monolingue (in una sola lingua) e all'altra la valutazione attraverso il repertorio plurilingue.

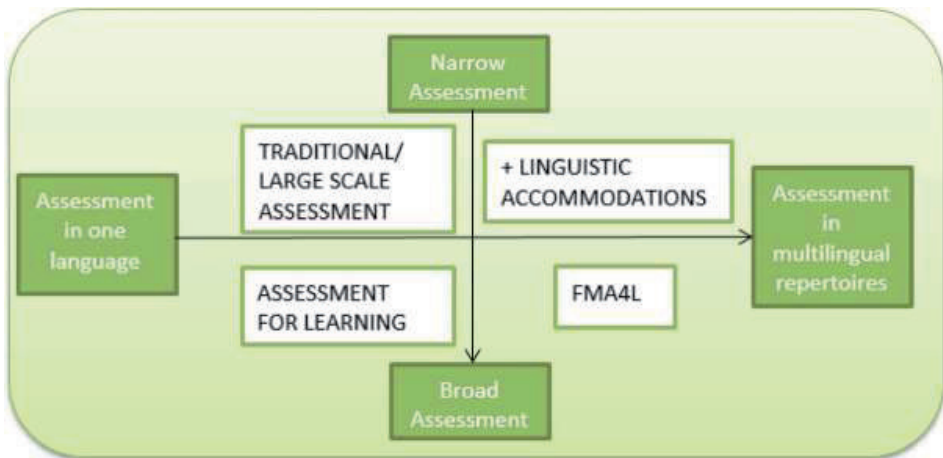


GRAFICO 5 Gli assi della valutazione (De Baker *et al.*, 2017)

Le valutazioni su larga scala come il *Program for International Student Assessment (PISA)*, si colloca in una posizione più *narrow*: spesso sono valutazioni per indirizzare decisioni politiche, difficilmente adattabili a una valutazione *broad* a causa di limitazioni di tempo e risorse. Una possibile soluzione sarebbe dall'uso di *Linguistic accommodations*, ossia strategie e supporti linguistici forniti per esplicitare e facilitare le istruzioni di un test o di un compito. Per l'educazione plurilingue Sierens & Van Avermaet (2014) propongono un *Functional Multilingual Learning* (cfr. § III.4.1) a cui può essere integrata la valutazione originando un *Functional Multilingual Assessment For Learning*

(FMA4L) (De Baker, Van Avermaet & Slembrouck, 2017: 226). Il FMA4L si colloca dallo scorrimento sui due assi: da un approccio separato a un approccio integrato tra apprendimento e valutazione: *broad* e plurilingue che contempi il ricorso ai repertori linguistici. Come esempio si riporta il lavoro di gruppo col fine di una presentazione in cui l'interazione tra alunni è fondamentale e in cui si può ricorrere a qualsiasi lingua, specialmente nel caso che un apprendente non padroneggi la lingua di scolarizzazione. Gli studenti possono essere chiamati loro stessi a una sorta di *peer evaluation* sia su prestazioni di gruppo che singole concordando con il docente i criteri più importanti della valutazione.

## IV.2 Consiglio d'Europa e valutazione plurilingue

### IV.2.1 Una valutazione a margine

Per quanto concerne le pubblicazioni ad opera del CdE –a cui ci siamo spesso riferiti relativamente alla promozione del plurilinguismo– si constata un'asimmetria tra pubblicazioni, paragrafi e/o capitoli dedicati alla valutazione plurilingue rispetto all'educazione plurilingue, anzi il termine non ricorre praticamente mai nei testi principali (e.g. QCER). La parte valutativa è essenzialmente legata all'uso del QCER e come già più volte ribadito solo il CV/VC propone descrittori per una competenza plurilingue.

All'interno dei tre strumenti messi a disposizione per l'attuazione e la promozione del plurilinguismo (crf. § I.3.2) la valutazione ricopre un ruolo alquanto ridotto. Non compare in Beacco *et al.* (2016b) relativo alla dimensione linguistica di tutte le materie. In Beacco & Byram (2007), testo di natura prevalentemente sociopolitica, le è dedicato un paragrafo (ivi: 80-106) inerente all'organizzazione generale di un'educazione plurilingue. In linea di massima suggerendo la diversificazione degli approcci valutativi e ribadendo essenzialmente uno dei concetti chiave che scardina la concezione di somma di competenze nelle diverse lingue. Valutazione quindi che garantisca i seguenti assunti legati al plurilinguismo, nello specifico (ivi:101): (i) dei livelli di competenza uniformi per tutte le varietà linguistiche; (ii) l'importanza dell'autovalutazione; (iii) delle certificazioni istituzionali che includano tutte le esperienze linguistiche; (iv) delle certificazioni ufficiali modulari intese competenza per competenza come l'insegnamento; (v) l'importanza delle lingue nei sistemi nazionali di certificazione più decisivi (fine della scuola dell'obbligo, accesso all'istruzione superiore); (vi) un collegamento tra le certificazioni scolastiche e le certificazioni da parte di enti non accademici (inclusi enti esteri); (vii) delle prove di conoscenza della forma che non si trasformano in certificazione; (viii) dei programmi didattici che non si basano esclusivamente sui programmi delle certificazioni e infine (ix) esami specifici per valutare le competenze trasversali che compongono i repertori plurilingui e la competenza interculturale. Analizzando nel dettaglio solo il punto ix rientra in una forma di valutazione plurilingue, i restanti assunti si concentrano su giuste e valide considerazioni sulla valutazione in generale, anche al fine di smarcarla dalla rigidità della certificazione.

In Beacco *et al.* (2016a) dedicato alla messa in pratica di curricula plurilingui il paragrafo dedicato alla valutazione si riferisce dettagliatamente alla valutazione dei progressi degli studenti<sup>125</sup> domandandosi come la valutazione possa tenere conto di (TAB. 18):

|   |
|---|
| <i>i.</i> diversi profili di competenza per le lingue;  |
| <i>ii.</i> la competenza necessaria per attuare strategie di trasferimento e, più in generale, la capacità di sfruttare le somiglianze tra i sistemi linguistici;   |
| <i>iii.</i> le competenze necessarie per un apprendimento riflessivo e autonomo;  |
| <i>iv.</i> le competenze necessarie per la mediazione e l'uso simultaneo di lingue diverse;   |
| <i>v.</i> le competenze necessarie per comprendere e produrre diversi generi di discorso;   |
| <i>vi.</i> le abilità linguistiche necessarie per assimilare le conoscenze associate a ciascuna materia e per formare una mente scientifica (difficile da descrivere data l'interazione tra aspetti cognitivi e linguistici); |
| <i>vii.</i> le competenze interculturali.   |

TABELLA 18 Le competenze nel curriculum plurilingue (Beacco *et al.*, 2016a)

La Guida (Beacco *et al.*, 2016a: 105-109) riconosce come spesso la valutazione formativa e la valutazione sommativa possono essere considerati due poli della valutazione: “complementari o in contrasto o persino in contraddizione tra loro”, anche se le due forme di valutazione dovrebbero essere –su un piano ideale– coordinate e in armonia. La valutazione formativa è funzionale all'apprendimento ed è supportata dal docente “che mette l'accento sulla qualità, sulla contestualizzazione e su un approccio olistico per ogni apprendente; essa ammette anche un certo grado di soggettività.” Questa tipologia comprende sia la valutazione del docente, sia l'autovalutazione e la valutazione tra pari. La valutazione sommativa è rappresentata dalla valutazione certificatoria e si concentra in ambito scolastico su un livello prestabilito (alla fine di un ciclo o di un curriculum), e come è stato già anticipato, risponde spesso anche a esigenze politiche e sociali. Si basa sul QCER che si ammette *apertis verbis* tenda a un certo grado di standardizzazione. Come ammesso dagli autori stessi: i livelli sono utilizzati per individuare le competenze per ogni singola lingua alla volta, quindi attraverso una valutazione monolingue anche nel contesto dell'educazione plurilingue esposta nella Guida. Sul piano pratico si auspica principalmente la progettazione di test sommativi che contemplino lingue diverse contemporaneamente, in base a medesimi criteri di valutazione. Un esame in grado di definire i risultati su livelli diversi sottolineando il profilo asimmetrico del soggetto. Una componente innovativa e indispensabile di questa valutazione è la presa in considerazione del repertorio iniziale in una prospettiva di medesimo valore e legittimità dei codici compresi, specialmente per le lingue d'origine o immigrate. La modalità individuata è la mediazione, che è stata poi introdotta come quarta abilità nel CV/VC (Consiglio d'Europa, 2020). La mediazione prevede l'alternanza codica ricalcando pratiche soprattutto orali: una sorta di interpretariato informale, conversazioni a più lingue definito “dialogo poliglotta”. Oltre a legittimare l'alternanza delle lingue si andrebbe tuttavia a valutare competenze strategiche più che linguistiche come la gestione dei turni in base ai codici e ai locutori. Di natura più linguistica è rendere oggetto di valutazione il ricorso all'IC e alla metacognizione.

<sup>125</sup> Paragrafo dal titolo *Assessment of learners' progress in plurilingual and intercultural education* (Beacco *et al.* 2016a: 105-109).



Concludendo lo strumento presenta a livello teorico obiettivi trasversali del plurilinguismo ma non offre dispositivi ad hoc.

Per quanto riguarda il rapporto tra la valutazione e l'educazione plurilingue le altre pubblicazioni del CdE non offrono una letteratura particolarmente ricca e quando la offrono si polarizza sul polo interculturale dell'educazione. Sulla *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*<sup>126</sup> la parte dedicata alla valutazione risulta limitata se confrontata agli studi satelliti al QCER e agli altri strumenti presenti. Le uniche pubblicazioni peculiari sono: *The use of descriptors in learning, teaching and assessment* (Fleming, 2009) che tratta di valutazione in generale legata all'uso di descrittori e *Languages in and for Education: a role for portfolio approaches?* (Fleming & Little, 2010) dedicata al ruolo del *portfoliù*, quindi volte a favorire pratiche di autovalutazione.

Non è stato volutamente presa in considerazione in questa ricerca la competenza interculturale che è l'obiettivo di un'educazione interculturale per il CdE in sodalizio con l'educazione plurilingue (cfr. § I.4), anche se è stata considerata maggiormente come oggetto di valutazione. Per affermazione stessa di Beacco *et al.* (2016a) è argomento dibattuto, dato che non vi è un modello unico e condiviso: “il problema che il punto di partenza resta in parte vicino all'idea di entità culturali ben definite, legate all'idea dello Stato nazionale, il che rappresenta una impropria semplificazione che si deve superare nell'educazione plurilingue ed interculturale”. È lecito addirittura chiedersi se possano essere misurate o certificate e quindi soprattutto se dovrebbero esserle (Huver, 2018b). La predominanza nel campo della valutazione della componente interculturale a discapito della dimensione plurilingue caratterizza anche i riferimenti bibliografici del CV/VC (Consiglio d'Europa, 2020). Vi figurano difatti prevalentemente titoli legati alla valutazione della competenza interculturale: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Byram, 1997), *Exploring and Assessing Intercultural Competence* (Fantini 2006), *Intercultural Competence Assessment. INCA Assessor Manual* (INCA Project, 2004).

---

<sup>126</sup> <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education>, (30/11/2020).

Anche l'unico studio satellite a Beacco *et al.* (2016a) dedicato alla dimensione valutativa *La valutazione delle competenze plurilingui e interculturali* (Lenz & Berthele, 2012) si concentra prevalentemente su quelle interculturali. Nel dettaglio si considerano oggetti di valutazione: la mediazione, il dialogo poliglotta, l'IC nella lettura e la competenza interculturale. La mediazione è stata approfondita e dotata di descrittori *ad hoc* nel CV/VC (cfr. § I.3.3): è un'attività che si colloca a metà strada tra le altre abilità (FIG. 11)<sup>127</sup> affine ad attività specialistiche se non addirittura professionali come la traduzione e l'interpretariato.

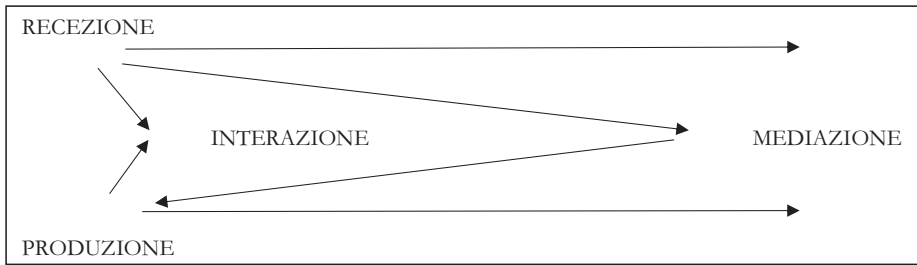


FIGURA 8 Il rapporto tra ricezione, produzione, interazione e mediazione (Consiglio d'Europa, 2020:34)

Più inerenti alle competenze plurilingue sono il dialogo poliglotta e l'IC nella lettura. Il primo (TAB. 19) rappresenta una pratica plurilingue che consiste in un'interazione orale che “implica dunque l'uso di due o più (varietà di) lingue diverse per compiti di produzione –e, perciò, in senso inverso, l'uso di due o più (varietà di) lingue diverse per compiti di ricezione.” (ivi: 327). Le lingue possono essere vicine come nei paesi Scandinavi o di vicinanza territoriale. Da un punto di vista di competenze plurilingui la pratica di per sé sottolinea come la parzialità delle conoscenze non rappresenti un limite.

| Costrutto da valutare   | Modalità                             | Limiti                           |
|---|--------------------------------------|----------------------------------|
| ricezione: comprensione orale di discorsi formali e informali | Scenari con ruoli e lingue assegnate | Autenticità<br>Standardizzazione |
| produzione e interazione: uso lingua forte                    |                                      |                                  |
| alternanza di codici  |                                      |                                  |

TABELLA 19 La valutazione nel dialogo poliglotta (Lenz & Berthele, 2012)

L'IC nella lettura (TAB. 20) è relativa alla pratica didattica dell'IC (cfr. § III.3.3) e riveste un ruolo importante ad esempio nell'accesso a testi autentici per le diverse DNL. Il rapporto tra IC e valutazione verrà ripreso più dettagliatamente a fine capitolo (v.s. § IV.4.5).

<sup>127</sup> Traduzione a opera dello scrivente.

| Costrutto da valutare                                      | Modalità   |
|--|--|
| competenze di alfabetizzazione di base ( <i>literacy</i> ) | testi più o meno accessibili in lingue vicine alle lingue meglio conosciute  |
| inferenza interlinguistica                                 | classificare e stabilire corrispondenze, transfer su: parole affini, modelli derivazionali, strutture grammaticali parallele |
| conoscenza di “internazionalismi”                          | metodi generali di valutazione delle competenze di lettura   |

TABELLA 20 La valutazione nell'IC nella lettura (Lenz & Berthele, 2012)

Uno dei pochi quadri di riferimento che contempla competenze plurilingui e competenze trasversali è essenzialmente il CARAP/FREPA, tuttavia non diffuso su larga scala e la cui ricerca è tuttora all'inizio nonostante siano passati quasi 10 anni dalla sua pubblicazione.

#### IV.2.2 I descrittori del CARAP/FREPA

Il CARAP/FREPA comprende quattro approcci così detti plurali in quanto contemplano l'uso contemporaneo di più lingue nello stesso approccio (cfr. § III.3.3). Tra gli strumenti prodotti dal progetto vi è un *Quadro di Riferimento, Competenze e risorse* (Candelier *et al.*, 2012 a cura di), elaborato nel corso del progetto *A travers les Langues et les Cultures* (2004-2007). Si tratta di un referenziale di competenze (ivi: 10) tra i cui fini non figura la valutazione, è quindi più uno strumento a sostegno della diffusione degli approcci plurali sia a livello programmatico, attraverso materiali didattici e per la formazione di insegnanti. Il Quadro comprende *competenze globali* (TAB. 21) che non rispondono a criteri assoluti e oggettivi, ma prevalentemente pragmatici (ivi :20) principalmente al fine di adattarsi a situazioni diverse, principio che abbiamo sostenuto in comune con qualsiasi forma di educazione plurilingue verso una versione forte.

|             |  |
|-------------|--|
| <b>C1</b>   | Competenza nel gestire la comunicazione linguistica e culturale in un contesto di alterità   |
| <b>C1.1</b> | Competenza di risoluzione dei conflitti/ostacoli/ malintesi  |
| <b>C1.2</b> | Competenza di negoziazione   |
| <b>C1.3</b> | Competenza di mediazione   |
| <b>C1.4</b> | Competenza di adattamento  |
| <b>C2</b>   | Competenza di costruzione e di ampliamento di un repertorio linguistico e culturale plurale  |
| <b>C2.1</b> | Competenza nel trarre profitto dalle proprie esperienze interculturali/interlinguistiche   |
| <b>C2.2</b> | Competenza nell'attivare, in contesti di alterità, procedure di apprendimento più sistematiche, più controllate                          |
| <b>C3</b>   | Competenza di decentramento  |
| <b>C4</b>   | Competenza nell'attribuire senso a elementi linguistici e/o culturali non familiari  |
| <b>C5</b>   | Competenza di distanziamento   |
| <b>C6</b>   | Competenza nell'analizzare in maniera critica la situazione e le attività (comunicative e/o di apprendimento) nelle quali si è impegnati |
| <b>C7</b>   | Competenza nel riconoscimento dell'Altro, dell'alterità  |

TABELLA 21 *Competenze globali- CARAP/FREPA*

Come si può notare ad eccezione della competenza C2 di natura esperienziale non sono riconducibili a competenze linguistiche in senso stretto. Vi sono comprese inoltre risorse suddivise esplicitamente tra *lingua* (sezioni I – VII) e *cultura* (sezioni VIII – XV). Riportiamo le componenti, a nostro avviso, inerenti alla dimensione plurilingue, nello specifico la dimensione interlinguistica, tralasciando le altre risorse comunque utili e fondamentali ma peculiari di una qualsiasi forma di educazione linguistica, non necessariamente plurilingue. La sezione I dedicata alla *lingua come sistema semiologico* (TAB. 22) per quanto riguarda un rapporto interlinguistico si limita al rapporto tra arbitrarietà del segno nelle diverse lingue.

| <b>Sezione I. La lingua come sistema semiologico</b> |   |
|--|---|
| <b>K 1</b>   | Conoscere alcuni principi di funzionamento delle lingue   |
| <b>K 1.2.1</b>                                       | Sapere che perfino le onomatopee, per le quali esiste un legame tra parola e referente, mantengono una porzione di arbitrarietà e variano da una lingua all'altra |
| <b>K 1.2.2</b>                                       | Sapere che due parole °di forma identica / che si rassomigliano° in due lingue diverse non hanno necessariamente lo stesso senso                                  |

TABELLA 22 *Descrittori Sezione I. La lingua come sistema semiologico- CARAP/FREPA*

La sezione II dedicata al rapporto tra la *lingua e la società* (TAB.23) comprende nozioni prettamente di natura sociolinguistica legate alla strutturazione della lingua in varietà e all'interno della società e in rapporto con le altre lingue sul piano storico.

| Sezione II. Lingua e società |  |
|------------------------------|--|
| <b>K 2.1</b>                 | Avere conoscenze sulla variazione delle lingue in sincronia {varietà °regionali, sociali, generazionali, relative a settori professionali, rivolte a un pubblico specifico (inglese internazionale, «foreigner talk», materese ...) ...° |
| <b>K 2.1.1</b>               | Sapere che ciascuna di queste varietà può essere legittima in determinati contesti, a determinate condizioni   |
| <b>K 2.1.2</b>               | Sapere che, per interpretare queste varietà, è necessario tener conto delle caratteristiche socioculturali di chi le usa   |
| <b>K 2.1.3</b>               | Conoscere categorie di lingue relative al loro statuto (/lingua ufficiale / lingua regionale / «argot»/...)  |
| <b>K 2.2</b>                 | Sapere che tutti gli individui sono componenti di almeno una comunità linguistica e che molte persone sono componenti di più di una comunità linguistica   |
| <b>K 2.5.1</b>               | Avere conoscenze sulla diversità sociolinguistica del proprio ambiente   |
| <b>K 2.5.2</b>               | Conoscere il ruolo rivestito dalle diverse lingue del proprio ambiente (la lingua comune e di scolarizzazione / la lingua di famiglia/...)   |
| <b>K 2.5.3</b>               | Sapere che la propria identità linguistica può essere complessa (in collegamento con la storia personale, familiare, nazionale)  |
| <b>K 2.5.3.1</b>             | Conoscere gli elementi determinanti della propria identità linguistica   |
| <b>K 2.6</b>                 | Conoscere alcuni eventi storici (legati ai rapporti tra °i popoli/le persone°, agli spostamenti ) che °hanno influenzato/influenzano° la nascita o lo sviluppo di determinate lingue   |
| <b>K 2.7</b>                 | Essere a conoscenza del fatto che impadronendosi dei saperi circa le lingue si acquisiscono anche saperi di ordine °storico/geografico°  |

TABELLA 23 Descrittori Sezione II. Lingua e società - CARAP/FREPA

La sezione III sulla *comunicazione verbale e non verbale* (TAB. 24) investe la consapevolezza del proprio repertorio e del repertorio altrui specificatamente alloglotta e delle caratteristiche che questo può implicare nella comunicazione.

| Sezione III. Comunicazione verbale e non verbale |   |
|--|---|
| <b>K 3.2</b>                                     | Avere conoscenze circa il proprio repertorio comunicativo {lingue e varietà, generi del discorso, forme di comunicazione ... }                            |
| <b>K 3.3</b>                                     | Sapere che bisogna adattare il proprio repertorio comunicativo al contesto sociale e culturale nel quale si svolge la comunicazione                       |
| <b>K 3.4.1</b>                                   | Sapere che si può cercare di basarsi sulle somiglianze di ordine linguistico {°legami genealogici, prestiti, universali°} per facilitare la comunicazione |

|                |   |
|----------------|---|
| <b>K 3.6</b>   | Sapere che il parlante alloglotta ha uno status speciale nella comunicazione, in relazione alla sua competenza plurilingue e pluriculturale   |
| <b>K 3.6.1</b> | Sapere che un parlante alloglotta, possedendo una padronanza solo parziale di una lingua, può incontrare difficoltà nella comunicazione e che °può/deve° essere aiutato al fine di rendere la comunicazione più soddisfacente |
| <b>K 3.6.2</b> | Sapere che il parlante alloglotta, avendo a disposizione conoscenze relative ad almeno un'altra °lingua/cultura° può svolgere un ruolo di mediatore verso quest'altra °lingua/cultura°  |

TABELLA 24 Descrittori Sezione III. Comunicazione verbale e non verbale - CARAP/FREPA

La sezione VII dedicata al rapporto tra *lingua e acquisizione/apprendimento* (TAB. 25) invoca il transfer di conoscenze per apprendere una lingua e un atteggiamento di apertura alle differenze.

| <b>Sezione VII. Lingua e °acquisizione / apprendimento°</b> |   |
|---|---|
| <b>K 7.2</b>  | Sapere che ci si può basare sulle somiglianze (strutturali/discorsive/pragmatiche/) tra le lingue per apprendere le lingue    |
| <b>K 7.3</b>  | Sapere che si può apprendere meglio quando si ha un atteggiamento di accettazione nei confronti delle differenze linguistiche |

TABELLA 25 Descrittori Sezione VII. Lingua e °acquisizione / apprendimento - CARAP/FREPA

Riportiamo in toto le sezioni dalla IV alla VI (TAB. 26 e 27) che costituiscono la base teorica e pratica di un'educazione plurilingue. L'*evoluzione delle lingue* (sezione IV) e gli argomenti quali: *pluralità, diversità, multilinguismo e plurilinguismo* (sezione V) riassumono in sintesi le conoscenze di linguistica storica, sociolinguistica, linguistica del contatto in cui germogliano le riflessioni fin ora condotte sul plurilinguismo nella società e nell'educazione (cfr. CAP. I).

| <b>Sezione IV. Evoluzione delle lingue</b> |   |
|--|---|
| <b>K 4</b>                                 | Sapere che le lingue sono in costante evoluzione  |
| <b>K 4.1</b>                               | Sapere che le lingue sono collegate tra di loro da rapporti detti di «parentela», sapere che esistono «famiglie» linguistiche   |
| <b>K 4.1.1</b>                             | Conoscere alcune famiglie linguistiche e alcune lingue che ne fanno parte   |
| <b>K 4.2</b>                               | Avere nozioni sui fenomeni di prestiti da una lingua all'altra  |
| <b>K 4.2.1</b>                             | Avere conoscenze sulle condizioni nelle quali si realizzano i prestiti {situazioni di contatto, esigenze terminologiche collegate a °nuovi prodotti/nuove tecniche°, effetti di mode ...} |
| <b>K 4.2.2</b>                             | Sapere ciò che distingue prestito da parentela linguistica  |
| <b>K 4.2.3</b>                             | Sapere che alcuni prestiti si trovano in moltissime lingue (taxi, computer, hotel ...)  |
| <b>K 4.3</b>                               | Conoscere alcuni elementi della storia delle lingue (/l'origine di alcune lingue/alcune evoluzioni lessicali/alcune evoluzioni fonologiche/...)   |

TABELLA 26 Descrittori Sezione IV. Evoluzione delle lingue - CARAP/FREPA

| <b>Sezione V. Pluralità, diversità, multilinguismo e plurilinguismo</b> |  |
|---|--|
| <b>K 5</b>  | Avere conoscenze sulla °diversità delle lingue / sul multilinguismo / sul plurilinguismo°  |
| <b>K 5.1</b>  | Sapere che esiste una grande pluralità di lingue nel mondo   |
| <b>K 5.2</b>  | Sapere che esiste una grande varietà di universi sonori {fonemi, schemi ritmici ...}   |
| <b>K 5.3</b>  | Sapere che esiste una grande varietà di sistemi di scrittura   |
| <b>K 5.4</b>  | Sapere che esiste una varietà di situazioni di °multilinguismo/plurilinguismo° a seconda dei paesi/delle regioni {numero e statuto delle lingue, atteggiamenti nei confronti delle lingue ...} |
| <b>K 5.5</b>  | Sapere che le situazioni di °multilinguismo/ plurilinguismo° sono in evoluzione  |
| <b>K 5.6</b>  | Sapere che le situazioni sociolinguistiche possono essere complesse  |
| <b>K 5.6.1</b>  | Sapere che non bisogna confondere tra loro il paese e la lingua  |
| <b>K 5.6.1.1</b>  | Sapere che molto spesso ci sono °più lingue in un paese/una stessa lingua in più paesi°  |
| <b>K 5.6.1.2</b>  | Sapere che molto spesso le frontiere tra lingue e paesi non coincidono   |
| <b>K 5.7</b>  | Conoscere l'esistenza di situazioni di °plurilinguismo/multilinguismo° nel proprio ambiente e in luoghi diversi vicini e lontani   |

TABELLA 27 Descrittori Sezione V. Pluralità, diversità, multilinguismo e plurilinguismo – CARAP/FREPA

Le *somiglianze* e le *differenze* (TAB. 28) rappresentano uno dei pivot della trasversalità tra lingue attraverso il confronto e la comparazione e quindi una riflessione più prettamente metalinguistica.

| <b>Sezione VI. Somiglianze e differenze tra lingue</b> |  |
|--|--|
| <b>K 6</b>   | Sapere che esistono tra °le lingue / le varietà linguistiche° somiglianze e differenze   |
| <b>K 6.1</b>   | Sapere che ogni lingua ha un proprio sistema   |
| <b>K 6.1.1</b>   | Sapere che il sistema della propria lingua è soltanto uno tra i sistemi possibili  |
| <b>K 6.2</b>   | Sapere che ogni lingua ha la sua maniera in parte specifica ° di apprendere/di organizzare° la realtà  |
| <b>K 6.2.1</b>   | Sapere che la maniera specifica nella quale ogni lingua °esprime/«ritaglia»° il mondo è influenzata culturalmente  |
| <b>K 6.2.2</b>   | Sapere che per questo la traduzione da una lingua all'altra raramente può essere fatta da termine a termine, come se si trattasse di un cambio di etichette, ma che essa si iscrive necessariamente in un diverso «ritagliare» la realtà |
| <b>K 6.3</b>   | Sapere che le categorie utilizzate per descrivere il funzionamento di una lingua/della propria lingua materna/della lingua di scolarizzazione/ non ricorrono necessariamente in altre lingue {nome, genere, articolo...}                 |
| <b>K 6.4</b>   | Sapere che perfino quando queste categorie si incontrano in un'altra lingua, esse non sono necessariamente organizzate nella stessa maniera  |
| <b>K 6.4.1</b>   | Sapere che il numero di elementi che compongono una categoria può cambiare da una lingua a un'altra {maschile e femminile / maschile, femminile, neutro}   |
| <b>K 6.4.2</b>   | Sapere che una stessa parola può cambiare di genere da una lingua all'altra  |
| <b>K 6.5</b>   | Sapere che ogni lingua ha un proprio sistema °fonetico/fonologico°   |
| <b>K 6.5.1</b>   | Sapere che le lingue, dal punto di vista °delle loro sonorità/del loro sistema sonoro° possono essere più o meno diverse °le une dalle altre / dalla propria°/dalle proprie°/ lingua/lingue°   |

|            |   |
|------------|---|
| K 6.5.2    | Sapere che talvolta in altre lingue esistono suoni che noi non percepiamo nemmeno, ma che permettono di distinguere una parola da un'altra  |
| K 6.5.3    | Sapere che esistono somiglianze e differenze di ordine prosodico (relative al ritmo/all'accentazione/all'intonazione/) tra le lingue  |
| K 6.6      | Sapere che, da una lingua all'altra, non c'è una corrispondenza biunivoca tra parole  |
| K 6.6.1    | Sapere che le lingue non usano lo stesso numero di parole per esprimere lo stesso concetto  |
| K 6.6.2    | Sapere che a una parola del lessico di una lingua possono corrispondere due o più parole in un'altra lingua   |
| K6.6.3     | Sapere che può capitare che una lingua, a differenza di altre, non abbia parole per esprimere determinati aspetti della realtà  |
| K 6.7      | Sapere che le parole si possono costruire in maniera diversa a seconda delle lingue   |
| K 6.7.1    | Sapere che ci sono modi differenti di marcare °alcune categorie / di esprimere alcune relazioni° {l'accordo/il plurale/il possesso ...}   |
| K 6.7.2    | Sapere che l'ordine degli elementi che compongono una parola può variare da una lingua all'altra  |
| K 6.7.3    | Sapere che a una parola composta di una lingua può corrispondere un gruppo di parole in un'altra  |
| K 6.8      | Sapere che l'organizzazione degli enunciati può essere diversa a seconda delle lingue   |
| K 6.8.1    | Sapere che l'ordine delle parole può essere diverso a seconda delle lingue  |
| K 6.8.2    | Sapere che le relazioni tra gli elementi di un enunciato (gruppi di parole/ parole) possono essere espresse in modo diverso a seconda delle lingue {con l'ordine degli elementi, con marche aggiunte alle parole, con °preposizioni/posposizioni°...} |
| K 6.9      | Sapere che esistono differenze di funzionamento nei sistemi di scrittura  |
| K 6.9.1    | Sapere che esistono molti modi di scrittura {fonogrammi/ deogrammi /pittogrammi ...}  |
| K 6.9.2    | Sapere che il numero di unità utilizzate per la scrittura può essere molto diverso da una lingua all'altra  |
| K6.9.3     | Sapere che sonorità simili possono dar luogo a grafie completamente diverse in lingue diverse   |
| K6.9.4     | Sapere che in un sistema alfabetico le corrispondenze grafemi-fonemi sono relazioni specifiche per ciascuna lingua  |
| K 6.10     | Sapere che esistono tra i sistemi di comunicazione °verbale/non verbale° somiglianze e differenze   |
| K 6.10.1   | Sapere che esistono differenze nell'espressione °verbale/non verbale° dei sentimenti (/dell'emozione .../) in lingue diverse  |
| K 6.10.1.1 | Conoscere alcune differenze nell'espressione delle emozioni in alcune lingue  |
| K 6.10.2   | Sapere che alcuni atti linguistici (/i rituali di saluto / le formule di cortesia/...) che sembrano gli stessi non funzionano necessariamente nello stesso modo da una lingua all'altra   |
| K 6.10.3   | Sapere che le regole di allocuzione [relative al modo in cui ci si rivolge ad altri] possono variare da lingua a lingua {Chi cosa parlare a chi? Chi comincia a parlare? A chi si può dare del tu? A chi si deve dare del Lei?}                       |

TABELLA 28 Descrittori Sezione VI. Somiglianze e differenze tra lingue - CARAP/FREPA

Le risorse del CARAP/FREPA a livello europeo e su un piano teorico sono probabilmente il riferimento più esplicito alla dimensione plurilingue *stricto sensu*, e in futuro potrebbero rappresentare la base per la creazione di referenziali finalizzati alla valutazione, in particolare per quanto riguarda la dimensione interlinguistica.



### IV.3 L'oggetto della valutazione: la competenza plurilingue

#### IV.3.1 Dal repertorio linguistico alla competenza plurilingue

La valutazione plurilingue dovrebbe quindi riflettere le pratiche didattiche di cui fa parte (cfr. CAP. III) e assumere necessariamente le caratteristiche che queste hanno rispetto alla prassi didattica comune: dinamicità, fluidità e una visione interconnessa tra lingue e delle competenze linguistiche. Come nell'educazione plurilingue è necessario un cambio di paradigma da monolingue/monoglossico tendenzialmente sommativo e frazionario, verso un paradigma multilingue/multiglossico pertanto più olistico (Shohamy, 2013 in Lopez *et al.*, 2017: 8). Una delle maggiori sfide nella valutazione plurilingue è perciò concettualizzare i costrutti che devono essere misurati. (Lopez *et al.*, 2017: 8). Bonvino & Fiorenza (2020) trattando di IC, concepiscono il costrutto della valutazione plurilingue composto da: il “concetto di competenza plurilingue e una serie di ‘saper fare’ che costituiscono l'oggetto della valutazione.” (ivi: 201). In origine la competenza plurilingue è definita come “la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues [...] tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier ” (Coste, Moore & Zarate, [1997] 2009) (versione del 1997): v).

Ripresa in seguito in Beacco *et al.* (2016a):

come la capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche (...) per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'altro e di far evolvere e arricchire questo stesso repertorio. La competenza plurilingue rinvia al repertorio di ogni parlante, composto di risorse acquisite in tutte le lingue conosciute o apprese (...) (lingua di scolarizzazione lingue regionali e minoritarie o della migrazione, lingue straniere moderne o lingue classiche. (ivi:10)

Alla base si pone perciò il repertorio linguistico e le risorse linguistiche da cui attinge la competenza e la sua implementazione è allo stesso tempo uno dei fini dello sviluppo della competenza stessa, implicando che tutte le lingue facciano parte di una competenza unica globale e non come un concetto cumulativo di competenze separate (Coste *et al.*, 1997). Il repertorio linguistico<sup>128</sup> è perciò:

[...]: group of language varieties (first language, regional language, languages learned at school or in visits abroad), mastered by the same speaker, to different degrees of proficiency and for different uses. This individual repertoire changes over the course of an individual's lifespan (acquisition of new languages, “forgetting” languages learned) (Beacco & Byram, 2007: 116)

Il repertorio è eterogeneo per quantità (numero di lingue e varietà) e per qualità (conosciute a diversi livelli), inquadrando il locutore come attore sociale in quanto è differenziato per diversi scopi. Inoltre non si presenta come statico, dato che evolve dinamicamente lungo tutto l'arco della vita: le lingue vi entrano, ad esempio tramite l'insegnamento, ma allo stesso tempo possono uscirne. Nonostante questa complessità è da considerarsi un

<sup>128</sup> *Linguistic repertoire (or language repertoire, or plurilingual repertoire)* (Beacco & Byram, 2007).

tutt'uno. In contesto europeo Cortier & Cavalli (2013 a cura di), all'interno del loro glossario, fanno risalire la definizione di repertorio linguistico a Gumperz (1982), in cui si inseriva una dimensione collettiva: “Set of languages and varieties at a community’s or a person’s disposition” (ivi :106) definizione comune anche in Italia in ambito sociolinguistico prima che didattico (Berruto, 1974). In Italia Zanasi & Platzgummer (2018) osservano come la definizione variabile di repertorio linguistico sia passata dagli anni Novanta a definire il repertorio che comprendeva l'italiano standard, le sue varietà regionali e i dialetti a descrivere ad esempio i repertori linguistici creatosi nello spazio linguistico italiano dopo flussi migratori hanno portato a indagare nuovi fenomeni socio linguistici (cfr. § II.2.1) (cfr. Vedovelli & Casini, 2017).

Una tra le visioni più recenti e articolate di repertorio linguistico attribuibile a Busch (2012, 2018) richiama anch'essa gli studi di Gumperz degli anni Sessanta per cui: “The notion of verbal repertoire is linked to a particular speech community and ‘contains all the accepted ways of formulating messages. It provides the weapons of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meanings they wish to convey” (Gumperz, 1964: 138 cit. in Busch, 2012). Si assume una prospettiva esterna sui parlanti e sul loro comportamento linguistico osservabile e sviluppa la nozione di repertorio linguistico concentrandosi su regole e convenzioni di interazione comunicativa che vengono apprese, seguite e occasionalmente violate. (Busch, 2012: 8). La nuova visione ‘rivisitata’ di Busch si colloca alla luce del concetto di superdiversità di Vertovec (2007) e delle pratiche multilingue quali il *translanguaging* da lei stessa definito *poststructuraliste* (Busch, 2012: 1) e introduce una componente multimodale e biografica, sottolineando l'importanza non solo delle interazioni plurilingue ma delle interpretazioni metalinguistiche e delle ideologie dei parlanti.

In termini di *translanguaging* il repertorio –intercambiabile con *idiolect* (Otheguy *et al.*, 2015)– è concepito in opposizione al concetto di *named languages*, per cui si considera l'idioletto dell'individuo definibile in termini di caratteristiche lessicali e strutturali.: “An idiolect is for us a person’s own unique, personal language, the person’s mental *grammar* that emerges in interaction with other speakers and enables the person’s use of language”. (ivi 289).

Alla base dell'educazione al plurilinguismo si colloca quindi la consapevolezza da parte dell'apprendente del suo repertorio di partenza e inteso come “uno spazio di potenzialità” (Zanasi & Platzgummer, 2018:57) per la comunicazione e per l'apprendimento, di cui deve essere consapevole e a cui può avere accesso sia per finalità comunicative che di apprendimento. Nella II parte di questa ricerca si analizzano dettagliatamente alcuni strumenti (cfr. § VI.1) concepiti sia per indagare i repertori linguistici sia per fini didattici di riflessione e autoconsapevolezza delle varietà possedute da parte dell'apprendente/locutore.

## IV.3.2 La competenza plurilingue

La definizione di competenza plurilingue nasce dall'incontro del concetto di competenza comunicativa da un lato e dalla pluralità linguistica e culturale dall'altro (Coste *et al.*, 2009). La competenza comunicativa ingloba la competenza linguistica che chiama in causa le componenti sociolinguistiche e pragmatiche che concorrono a formare le conoscenze e le abilità del “presunto” (sic) parlante nativo monolingue (Coste *et al.*, 2009: 9), dotato di una competenza omogenea considerato in una situazione comunicativa endolingua, situazione difatti considerata dai *Livelli Soglia*. Rispetto alla competenza chomskiana si tratta di più una conoscenza linguistica sorta in ambiente francofono influenzata dalla psicologia e considerata come “a process of putting resources like declarative and procedural knowledge into practice in a specific problem-solving context” (Candelier & Castellotti, 2013 :193). Il concetto è introdotto da Coste (1991) legato alla complessità dei repertori degli studenti e deriva dalla sociolinguistica del contatto della scuola svizzera legata a Py (1984, 2007), Dabène (1994), Billiez (1998) (cit. in Moore, 2020 :44) e successivamente traslato nelle politiche linguistiche e nella didattica delle lingue nel 1997 (Coste, Moore & Zarate, 1997). Il concetto di competenza plurilingue ha comportato spostamenti significativi a livello paradigmatico come per la didattica plurilingue (Coste, 2001; Zarate, 2002 ; Moore, 2020 ; Piccardo & Puozzo, 2015)<sup>130</sup> dal momento in cui: sviluppa una visione globale e multipla piuttosto che un approccio segmentato di competenze linguistiche, sottolinea lo squilibrio e la mancata perfezione delle abilità temporaneamente parziali, declassando l'idea di un equilibrio ideale delle competenze tra le lingue, valorizza i potenziali collegamenti piuttosto che la separazione. Sociolinguisticamente è portatrice di una visione necessariamente dinamica, situata e contestualizzata di competenza, variabile e evolversi nel tempo e in base alle circostanze. Sul piano delle abilità nel QCER (Consiglio d'Europa, 2001) designava la capacità di usare un repertorio interdipendente, ineguale e flessibile genericamente concepito per:

- i. passare da una lingua o un dialetto (o una varietà) a un'altra/o;
- ii. esprimersi in una lingua (o in un dialetto, o una varietà) e comprendere una persona che ne parla un'altra/o;
- iii. richiamare la conoscenza di un certo numero di lingue (o dialetti, o varietà) per dare un senso a un testo;
- iv. riconoscere le parole di un comune stock internazionale in una nuova veste;
- v. mediare tra individui privi di linguaggio (o dialetto, o varietà) comune, anche con una conoscenza minima di sé stessi;
- vi. mettere in gioco tutta la propria attrezzatura linguistica, sperimentando forme di espressione alternative;
- vii. sfruttare la paralinguistica (mimo, gesto, espressione facciale, ecc.).

Secondo la definizione proposta dal QCER, la competenza plurilingue in quanto competenza di gestione di risorse e capacità linguistiche plurali (il repertorio plurilingue) è una, anche se costituita da numerose componenti; parimenti si può dire che ogni identità individuale è una e plurale allo stesso tempo. È una, per il fatto che

---

<sup>130</sup> Cit. in Moore (2020).

l'individuo può gestirne le diverse sfaccettature avendo l'intima percezione di questa unità; è allo stesso tempo plurale nella misura in cui, ogni attore sociale fa parte di diverse reti, di diverse comunità, si riconosce ed è riconosciuto in molteplici ruoli (Coste *et al.*, 2009: 15). La competenza plurilingue è quindi una *multicompetence* (Cook, 1992 cit. in Bonvino & Fiorenza, 2020): complessa, non sommatoria ma qualitativa “in quanto l'acquisizione di una seconda lingua può avere effetti sulla propria lingua madre e su tutte le altre componenti del repertorio, che siano di natura linguistica e/o metalinguistica” (Fiorenza cit. in Bonvino & Fiorenza, 2020: 201). La competenza plurilingue è inoltre e soprattutto una risorsa per una consapevolezza metalinguistica “enrichie” (Moore, 2020:54) attraverso interazioni interlinguistiche e translinguistiche.

#### IV.3.3 *Companion Volume/Volume complémentaire*: i descrittori per una competenza plurilingue

Il CV/VC al QCER tra le altre novità (cfr. § I.3.3) riporta dei descrittori peculiari per la competenza plurilingue. Il QCER come noto, ha influenzato prevalentemente proprio l'ambito valutativo e certificatorio, stimolando un nuovo mercato nel *language testing*, andando a incidere sulla validità della qualità stessa dei test e sulla comparabilità (Jones & Saville, 2009:54). Non essendo rilevante non approfondiamo in questa sede le critiche rivolte anche al CV/VC, già affrontate in parte nel I capitolo (cfr. § I.3.3) tendenzialmente simili a quelle mosse al QCER, come il fatto di essere uno strumento prescrittivo e di standardizzazione, promotore in questo caso del dogmatismo dell'ideologia plurilingue. Viene quindi considerato qui per come è stato concepito: uno strumento che stimoli la riflessione sull'apprendimento, insegnamento e valutazione costatandone l'influenza armonizzatrice per quanto concerne i descrittori e sostenendone la natura di quadro a cui riferirsi non da applicare, non perfetto e con diversi limiti e imprecisioni che sono state riportate non sistematicamente all'interno di questo lavoro. Alla base della redazione dei descrittori sono stati considerati concetti già presenti nel QCER in comune con gli assunti dell'educazione plurilingue:

- i.* le lingue sono interrelate e interconnesse soprattutto a livello dell'individuo;
- ii.* le lingue e le culture non sono tenute in compartimenti mentali separati;
- iii.* tutta la conoscenza e l'esperienza delle lingue contribuiscono a sviluppare la competenza comunicativa;
- iv.* la padronanza equilibrata delle diverse lingue non è l'obiettivo, ma piuttosto la capacità (e volontà) di modulare il loro utilizzo in base alla situazione sociale e comunicativa;
- v.* le barriere tra le lingue possono essere superate nella comunicazione e lingue diverse possono essere utilizzate intenzionalmente per trasmettere messaggi nella stessa situazione.

Inoltre sono stati tenuti in considerazioni riflessioni legate al concetto di pluriculturalità nell'ordine di atteggiamenti e attitudini più che di conoscenze e competenze, come (Consiglio d'Europa, 2020):

- i.* la capacità di affrontare l'«alterità» per identificare somiglianze e differenze per costruire su caratteristiche culturali conosciute e sconosciute, ecc., al fine di consentire la comunicazione e la collaborazione;
- ii.* la volontà di agire come mediatore interculturale;
- iii.* la prontezza e capacità di espandere la consapevolezza linguistica / plurilinguistica e culturale / pluriculturale attraverso un atteggiamento di apertura e curiosità.

Sul versante prettamente linguistico uno dei principi cardini è l'interconnessione tra lingue e la possibilità di mix tra i diversi codici:

- i.* la capacità proattiva di utilizzare la conoscenza di lingue familiari per comprendere nuove lingue, alla ricerca di affinità e internazionalismi per dare un senso a testi in lingue sconosciute, pur essendo consapevoli del pericolo di «falsi amici»;
- ii.* la capacità di rispondere in modo sociolinguisticamente appropriato incorporando elementi di altre lingue e / o variazioni di lingue nel proprio discorso a fini di comunicazione;
- iii.* la capacità di sfruttare il proprio repertorio linguistico mescolando, incorporando e alternando intenzionalmente le lingue a livello di espressione ea livello di discorso.

Le scale dei descrittori della competenza plurilingue e pluriculturale sono a loro volta suddivise in tre sottocomponenti (GRAF. 6):

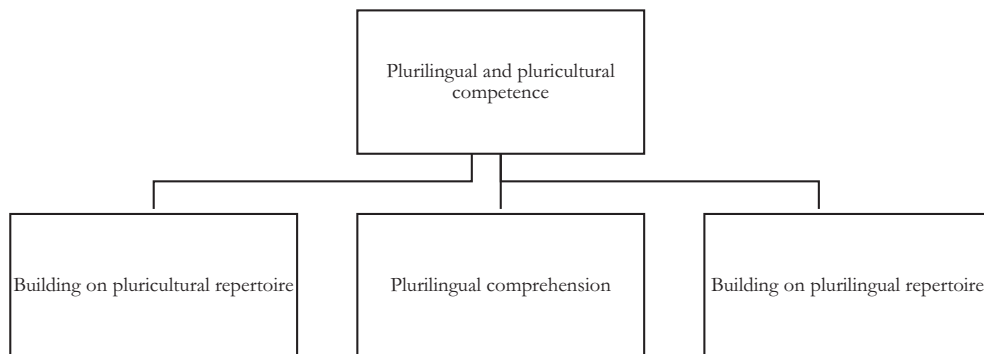


GRAFICO 6 *Plurilingual and pluricultural competence* (Consiglio d'Europa, 2020:123)

Escludendo l'analisi del *repertorio pluriculturale*, si riportano di seguito i descrittori della *comprensione plurilingue* (TAB. 21) e del *repertorio plurilingue* (TAB. 29) tenendo sempre in considerazione che i livelli sono necessariamente una semplificazione (Consiglio d'Europa, 2020) nonostante la prudenza e i dubbi di creare descrittori standardizzati per nozioni così intrinsecamente costituite di diversità, tanto più a scopo di valutazione o addirittura di certificazione (Huver, 2018).

| <b>PLURILINGUAL COMPREHENSION</b>   |  |
|---|--|
| <b>C2</b>   | <i>No descriptors available, see B2</i>  |
| <b>C1</b>   | <i>No descriptors available, see B2</i>  |
| <b>B2</b>   | Can use his/her knowledge of contrasting genre conventions and textual pattern in <i>languages in his/her plurilingual repertoire</i> in order to support comprehension.   |
| <b>B1</b>   | <p>Can use what he/she has understood in <i>one language</i> to understand the topic and main message of a text in <i>another language</i> (e.g., when reading short newspaper articles on the same theme written in different languages).</p> <p>Can use parallel translations of texts (e.g., magazine articles, stories, passages from novels) to develop comprehension in <i>different languages</i>.</p> <p>Can deduce the message of a text by exploiting what he/she has understood from texts on the same theme written in <i>different languages</i> (e.g., news in brief, museum brochure, online reviews).</p> <p>Can extract information from documents written in <i>different languages</i> in his/her field, e.g. to include in a presentation.</p> <p>Can recognise similarities and contrasts between the way concepts are expressed in <i>different languages</i>, in order to distinguish between identical uses of the same word root and 'false friends'.</p> <p>Can use his/her knowledge of contrasting grammatical structures and functional expressions of <i>languages in his/her plurilingual repertoire</i> in order to support comprehension.</p> |
| <b>A2</b>   | <p>Can understand short, clearly articulated spoken announcements by piecing together what he/she understands from the available versions in <i>different languages</i>.</p> <p>Can understand short, clearly written messages and instructions by piecing together what he/she understands from the versions in <i>different languages</i>.</p> <p>Can use simple warnings, instructions and product information given in parallel in <i>different languages</i> to find relevant information.</p>  |
| <b>A1</b>   | <p>Can recognise internationalisms and words common to <i>different languages</i> (e.g. Haus/hus/house) to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- deduce the meaning of simple signs and notices</li> <li>- identify the probable message of a short, simple, written text;</li> <li>- follow in outline short, simple social exchanges conducted very slowly and clearly in his/her presence;</li> <li>- deduce what people are trying to say directly to him/her, provided they speak very slowly and clearly, with repetition if necessary.</li> </ul>   |
| <b>Pre A1</b>   | <i>No descriptors available</i>  |
| <p>Note: What is calibrated in this scale is the practical functional ability to exploit plurilingualism for comprehension. In any particular context, when specific languages are concerned, users may wish to complete the descriptor by specifying those languages, replacing the expressions underlined and in italic in the descriptor.</p> <p><i>For example the B1 descriptor</i></p> <p><i>Can deduce the message of a text by exploiting what he/she has understood from texts on the same theme written in different languages (e.g. news in brief, museum brochure, online reviews)</i></p> <p><i>might be presented as:</i></p> <p><i>Can deduce the message of a text in German by exploiting what he/she has understood from texts on the same theme written in French and English (e.g. news in brief, museum brochure, online reviews).</i></p> |  |

TABELLA 29 Descrittori della Comprensione plurilingue (Consiglio d'Europa, 2020:126)

Il livello A1 per la comprensione plurilingue si basa essenzialmente sulla capacità di riconoscere un lessico di origine comune o di internazionalismi per comprendere testi scritti o orali brevi e semplici in condizioni favorevoli a scarse competenze: messaggi e scambi brevi e ben articolati. Il livello A2 introduce la presenza simultanea di più lingue, non mescolate ma in versioni diverse per ogni codice. La comprensione è frutto di informazioni a cui concorre ciò che è parzialmente appreso in ogni lingua. Il livello B1 intermedio, che nei descrittori classici del QCER corrisponde all'utente autonomo, prevede sempre una comprensione in cui concorrono informazioni di una lingua su un argomento ad esempio quando legge brevi articoli di giornale sullo stesso tema scritti in lingue diverse o appoggiandosi anche a traduzioni dello stesso testo (a questo livello anche più complessi e di diverse tipologie come riviste, parti di testi letterari, brochure, etc.). Si introduce a questo livello anche una dimensione legata alla riflessione metalinguistica: somiglianze e differenze a livello semantico, e morfologico (e.g. radici comuni delle parole), e l'uso di strutture grammaticali contrastanti del repertorio al fine di supportare la comprensione. Al livello B2 si aggiunge rispetto al livello precedente sempre per favorire la comprensione la conoscenza delle convenzioni di genere contrastanti e dei modelli testuali del repertorio plurilingue. Non sono stati sviluppati i livelli C1 e C2 in cui si rimanda al livello superiore precedente (B2). I descrittori risultano limitatamente descrittivi, prevalentemente incentrati sull'utilizzo di testi o fonti nelle diverse lingue.

Per le scale del repertorio (TAB. 30) sono compresi al contrario tutti i livelli. Al livello A1 si contempla l'utilizzo di un repertorio molto limitato in diverse lingue per condurre una transazione quotidiana molto semplice, concreta, con un interlocutore collaborativo. Il livello A2 ricalca l'utente A2 delle scale generali del QCER: sia per le funzioni (transazioni semplici, chiedere aiuto, etc.) che per i contesti (situazione quotidiana), considerando ovviamente un repertorio di lingue diverse al posto di un solo codice. Il livello B1 si limita all'utilizzo del repertorio differenziato in contesti quotidiani, ma per gestire creativamente situazioni inaspettate rispetto ai livelli inferiori. Il livello B2 passa dal contesto quotidiano alla comunicazione su tematiche anche specialistiche, che quindi implicano un lessico adeguato con diversi interlocutori con un'intenzione collaborativa anche al fine di incoraggiare l'uso del codice più pratico per l'interlocutore. Circa metà dei descrittori del livello B2 sono considerati di livello alto riconducibile al livello superiore C1 e si focalizzano sull'uso flessibile delle diverse lingue per rendere efficace la comunicazione, attraverso la commutazione, come il *code switchbig*, per favorire la comprensione come avviene nelle pratiche comuni tra bilingui. Il livello C1 è caratterizzato dall'utilizzo massimo della commutazione: sia per l'interazione orale che per la comprensione, attraverso l'uso di più di due lingue, fluidamente e funzionalmente alla comunicazione, adattabile alle esigenze degli interlocutori, anche su argomenti astratti e specifici. Al livello superiore C2, come per il livello ordinario si è capaci di interagire attraverso la commutazione/alternanza delle lingue anche su argomenti astratti o specialistici che richiedono un lessico specialistico. Sul piano metalinguistico si ha la consapevolezza di strutture superiori come le metafore e le figure retoriche delle diverse lingue con un fine comunicativo sia retorico che per piacere.



| <b>BUILDING ON PLURILINGUAL REPERTOIRE</b> |  |
|--|--|
| <b>C2</b>                                  | <p>Can interact in a multilingual context on abstract and specialised topics by alternating flexibly between <i>languages in his/her plurilingual repertoire</i> and if necessary explaining the different contributions made.</p> <p>Can explore similarities and differences between metaphors and other figures of speech in the <i>languages in his/her plurilingual repertoire</i>, either for rhetoric effect or for fun.</p>  |
| <b>C1</b>                                  | <p>Can alternate between languages flexibly to facilitate communication in a multilingual context, summarising and glossing in <i>different languages in his/her plurilingual repertoire</i> contributions to the discussion and texts referred to.</p> <p>Can participate effectively in a conversation in two or more <i>languages in his/her plurilingual repertoire</i>, adjusting to the changes of language and catering to the needs and linguistic skills of the interlocutors.</p> <p>Can use and explain specialised terminology from another <i>languages in his/her plurilingual repertoire</i> more familiar to the interlocutor(s), in order to improve understanding in a discussion of abstract and specialised topics.</p> <p>Can respond spontaneously and flexibly in the appropriate language when someone else changes to another <i>language in his/her plurilingual repertoire</i>.</p> <p>Can support comprehension and discussion of a text spoken or written in <i>one language</i> by explaining, summarising, clarifying and expanding it in <i>(an) other language(s) in his/her plurilingual repertoire</i>.</p>   |
| <b>B2</b>                                  | <p><b>**Can recognise the extent to which it is appropriate to make flexible use of <i>different languages in his/her plurilingual repertoire</i> in a specific situation, in order to increase the efficiency of communication.</b></p> <p><b>**Can alternate efficiently between <i>languages in his/her plurilingual repertoire</i> in order to facilitate comprehension with and between third parties who lack a common language.</b></p> <p><b>**Can introduce into an utterance an expression from <i>another language in his/her plurilingual repertoire</i> that is particularly apt for the situation/concept being discussed, explaining it for the interlocutor when necessary.</b></p> <p>Can alternate between <i>languages in his/her plurilingual repertoire</i> in order to communicate specialised information and issues on a subject in his field of interest to different interlocutors.</p> <p>Can make use of <i>different languages in his/her plurilingual repertoire</i> during collaborative interaction, in order to clarify the nature of a task, the main steps, the decisions to be taken, the outcomes expected.</p> <p>Can make use of different languages in his/her plurilingual repertoire to encourage other people to use the language in which they feel more comfortable</p> |
| <b>B1</b>                                  | <p>Can exploit creatively his limited repertoire in <i>different languages in his/her plurilingual repertoire</i> for everyday contexts, in order to cope with an unexpected situation.</p>  |
| <b>A2</b>                                  | <p>Can mobilise his/her limited repertoire in <i>different languages in his/her plurilingual repertoire</i> to conduct a simple, practical transaction or information exchange.</p> <p>Can use words and phrases from <i>different languages in his/her plurilingual repertoire</i> to make him/herself understood in a routine everyday situation, when he/she cannot think of an adequate expression in <i>the language being spoken</i>.</p>  |

|   |  |
|---|--|
| <b>A1</b>   | Can use a very limited repertoire in <i>different languages</i> to conduct a very basic, concrete, everyday transaction with a collaborative interlocutor. |
| <b>pre A1</b>   | <i>No descriptors available</i>  |
| <p>Note: What is calibrated in this scale is the practical functional ability to exploit plurilingualism. In any particular context, when specific languages are concerned, users may wish to complete the descriptor by specifying those languages, replacing the expressions underlined and in italic in the descriptor. For example the B2 descriptor: <i>Can make use of different languages in his/ her plurilingual repertoire during collaborative interaction, in order to clarify the nature of a task, the main steps, the decisions to be taken, the outcomes expected.</i></p> <p>might be presented as: <i>Can make use of English, Spanish and French during collaborative interaction, in order to clarify the nature of a task, the main steps, the decisions to be taken, the outcomes expected.</i></p> <p>Descriptors marked with asterisk (**) represent a high level for B2. They may also be suitable for the C levels.</p> |  |

TABELLA 30 Descrittori scale del repertorio plurilingue (Consiglio d'Europa, 2020:128)

#### IV.4 Esempi di valutazione plurilingue

Se pur in numero particolarmente limitato si riscontrano in letteratura tuttavia alcuni esempi di valutazione bi/plurilingue, ovvero che comprendano più lingue contemporaneamente e che ambiscano a elicitare un uso libero e funzionale dei codici coinvolti. Si è deciso di riportare alcuni esempi significativi, in base all'abilità valutata, descrivendone i limiti, se riscontrati, le caratteristiche e le modalità e quando possibile i risultati e i vantaggi riscontrati.

##### IV.4.1 Esami di bilinguismo

Gli esami di bilinguismo<sup>131</sup> sono svolti dal 1977 dalla provincia Autonoma di Bolzano (istituiti nel 1976 mediante il D.P.R. n. 752 del 26.07.1976 in base allo statuto di autonomia), hanno il fine di accertare contemporaneamente la conoscenza delle lingue italiana e tedesca. L'attestato di bilinguismo è un requisito imprescindibile per lavorare nella Pubblica Amministrazione in Alto Adige. Prevede 4 livelli (C1, B2, B1, A2) che corrispondono alle conoscenze richieste in base al titolo di studio necessario per le varie funzioni del pubblico impiego. In questi anni gli esami sono stati riformati diverse volte e le novità introdotte hanno avuto lo scopo di adeguare sempre più l'esame alle esigenze della vita reale in linea con le certificazioni monolingui e in conformità al QCER.

<sup>131</sup> <http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/bilinguismo/1-esame-di-bilinguismo.asp>, (30/11/2020).

L'esame (consideriamo come esempio in questa sede il livello B1)<sup>132</sup> è composto da una prova d'ascolto (durata 20 minuti), una prova scritta che contiene anche la comprensione di un testo (durata 105 minuti) (RIQUADRI 5 e 6), una prova orale (durata 10 minuti). La prova di ascolto prevede la lettura di un testo in lingua italiana e di uno in lingua tedesca i quesiti sono riportati nella stessa lingua del testo.

**B1 Testo n° 1**

Frutta nelle scuole

“Frutta nelle scuole” è un progetto sul tema dell'alimentazione e della salute che coinvolge numerose scuole italiane. Durante l'anno scolastico si promuove un consumo più ampio e consapevole di frutta e verdura. Arrivano nelle scuole confezioni di prodotti biologici e di stagione, da consegnare ad ogni bambino delle classi che partecipano al progetto. Gli alimenti possono essere consumati a scuola o riportati a casa, per mangiarli in famiglia. In Italia un adulto su tre ha problemi di sovrappeso, perciò, un'educazione orientata ad un'alimentazione sana ed equilibrata, a partire dall'età dell'infanzia, può essere molto importante. Frutta e verdura sono fondamentali per il benessere e gli specialisti in alimentazione suggeriscono di assumerne giornalmente almeno cinque porzioni, meglio se di colori differenti (rosso, giallo/arancione, verde, blu/violetto), nei diversi pasti, dalla prima colazione alla merenda, oltre che ovviamente a pranzo e a cena. È sempre preferibile consumare frutta e verdura secondo una "logica" stagionale: scegliere se è possibile prodotti di coltivazione locale o almeno nazionale, perché più tempo passa tra la raccolta dei vegetali e il momento del consumo più diminuisce la quantità di nutrienti e vitamine.

Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen in deutscher Sprache:

1. Die Kinder müssen das Obst in der Schule essen und dürfen es nicht mit nach Hause nehmen. Kreuzen Sie an, indem Sie die Informationen dem Text entnehmen.

richtig

falsch

2. Was gilt für den Obst- und Gemüsekonsum? Kreuzen Sie an. Nur eine Antwort ist richtig.

a) Man sollte auch viel Obst und Gemüse aus dem Ausland essen, damit man mehr Vitamine isst.

b) Man sollte am besten fünfmal täglich Obst oder Gemüse essen.

c) Man sollte wenig Obst essen, wenn man übergewichtig ist.

3. Ergänzen Sie bitte die Sätze mit einem Wort. Manchmal sind mehrere Lösungen möglich, sofern sie grammatisch und inhaltlich korrekt sind.

Viele Kinder \_\_\_\_\_ sich schlecht. Sie essen viele Süßigkeiten und trinken Cola. Die Folge ist, \_\_\_\_\_ sie dick werden. Vielen Kindern fehlen auch wichtige Vitamine und Mineralstoffe und sie \_\_\_\_\_ oft krank.

4. Schreiben Sie Ihre eigene Meinung. Ist eine korrekte Ernährung für Sie wichtig? Oder gibt es andere Dinge, die für ein gesundes Leben wichtiger sind? (80 – 100 Wörter). Am Ende der Textproduktion muss die Anzahl der Wörter angegeben werden

*RIQUADRO 5 Esempio comprensione di un testo (B1)-Esame esami di bilinguismo provincia Autonoma di Bolzano*

<sup>132</sup> <http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/bilinguismo/esame-bilinguismo/livello-b1.asp>, (30/11/2020).

**B1 Text 1**

Tina Turner ist jetzt Schweizerin

Die bekannte US-Sängerin Tina Turner hat es geschafft! In Begleitung ihres deutschen Lebenspartners Erwin Bach hat sie jetzt ihren Schweizer Pass in der Schweizer Gemeinde Küsnacht abholen können. Die 73-jährige Tina Turner hatte schon vor einiger Zeit die Schweizer Staatsbürgerschaft beantragt. Aber es war nicht so einfach, den roten Pass mit dem weißen Kreuz zu bekommen. Die Rock-Ikone lebt bereits seit 1995 in der Schweiz und genießt dort besonders seit ihrer letzten Konzerttournee im Jahr 2009 die Privatsphäre. Damit hat sie den ersten Punkt für eine Schweizer Staatsbürgerschaft erfüllt: Ausländer müssen seit mindestens 12 Jahren in der Schweiz leben, bevor sie richtige Schweizer werden können. Aber Tina Turner musste auch eine Prüfung ablegen. Mit Hilfe einer Privatlehrerin hat sie Deutsch gelernt. Allerdings nicht Schweizer-, sondern Hochdeutsch. Turner ist froh darüber: „Schwyzerdütsch wäre nochmal komplizierter.“ Auch in Politik wurde die Sängerin geprüft. Sie musste zum Beispiel die sieben Bundesräte (Minister) der Schweizer Regierung nennen. Nach der bestandenen Prüfung und der neuen Staatsbürgerschaft gibt es bald wieder etwas zu feiern. Tina und Erwin möchten jetzt heiraten.

Risponda alle seguenti domande in lingua italiana:

1. La cantante Tina Turner ha richiesto la cittadinanza elvetica non appena si è trasferita in Svizzera. Selezioni la risposta corretta, attingendo le informazioni dal testo.

o vero

o falso

2. Tina Turner ha ottenuto la cittadinanza anche perché (solo una scelta è corretta)

a) vive in Svizzera dal 1995.

b) parla bene lo svizzero tedesco.

c) intende sposare un cittadino tedesco.

3. Completate le seguenti frasi con una parola. A volte sono possibili più soluzioni purché siano corrette a livello grammaticale e contenutistico.

La cantante Tina Turner è \_\_\_\_\_ ad ottenere il passaporto svizzero, ma non \_\_\_\_\_ stato facile! La cantante infatti, \_\_\_\_\_ ottenere la cittadinanza svizzera, ha dovuto superare anche un esame.

4. È vero che nella vita gli esami non finiscono mai? Esprima la Sua opinione, parlando anche della Sua esperienza personale (80 – 100 parole). Conti e riporti il numero delle parole usate nella produzione scritta.

*RIQUADRO 6 Esempio comprensione di un testo (B1) -Esame di bilinguismo provincia Autonoma di Bolzano*

La comprensione del testo (RIQUADRI 7 e 8)<sup>133</sup> prevede per ogni testo in italiano e in tedesco quesiti nell'altra lingua (vero/falso; risposta multipla e *cloze*). La comprensione passa necessariamente attraverso una lingua diversa ma non è previsto la presa in considerazione di una dimensione di ricorso ai due codici contemporaneamente. La

<sup>133</sup> [http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/bilinguismo/downloads/1\\_schriftl\\_Arbeit\\_B1\\_italienisch.pdf](http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/bilinguismo/downloads/1_schriftl_Arbeit_B1_italienisch.pdf), e [http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/bilinguismo/downloads/1\\_schriftl\\_Arbeit\\_B1\\_deutsch.pdf](http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/bilinguismo/downloads/1_schriftl_Arbeit_B1_deutsch.pdf), (30/11/2020).

prova scritta prevede l'esposizione scritta del proprio punto di vista su un argomento dato (80-100 parole), di norma legata all'argomento del testo di comprensione, quindi nell'altro codice contemplato.

La prova orale (RIQUADRI 7 e 8)<sup>134</sup> verte sull'esposizione di due tematiche presentate in sede d'esame (10 minuti di preparazione): la scelta della lingua è libera per il primo argomento, il che implica l'uso dell'altro codice per il secondo. Sia nell'esposizione monologica che dialogica con l'esaminatore i codici sono rigorosamente tenuti separati. Inoltre è interdetto l'uso del dialetto.

**Aufgabenblatt für die mündliche Zweisprachigkeitsprüfung B1** (Vorbereitungszeit: 10 Minuten)

Die mündliche Prüfung besteht aus zwei Teilen. Sie erhalten zwei Aufgaben, von denen Sie eine in deutscher Sprache und eine in italienischer Sprache ausführen. Die Reihenfolge der Aufgaben ist vorgegeben, die Wahl der Sprache ist frei.

Im Anschluss an jede Aufgabe stellt Ihnen die Kommission zwei Fragen: eine in deutscher Sprache und eine in italienischer Sprache. Sie beantworten die deutsche Frage auf Deutsch und die italienische auf Italienisch.

**Aufgabe 1: Sprechen Sie kurz über folgendes Thema (max. 2 Minuten)**

Reisen

- Warum reisen Sie? Arbeit, Erholung, Kultur,...
- In welches Land würden Sie gerne reisen? Mit wem?
- Organisieren Sie Ihre Reisen selbst oder gehen Sie in ein Reisebüro?

**Aufgabe 2: Persönliche Meinung (max. 2 Minuten)**

Sprechen Sie kurz über eine Reise, die Sie vor kurzem gemacht haben oder die Sie besonders toll fanden.

- Wohin sind Sie gefahren?
- Was haben Sie dort gemacht?
- Wie lange hat die Reise gedauert?

*RIQUADRO 7 Esempio prova orale (B1) versione tedesca -Esame di bilinguismo provincia Autonoma di Bolzano*

<sup>134</sup> [http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/bilinguismo/downloads/Beispiel\\_1\\_B1\\_Muendliche\\_Pruefung.pdf](http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/bilinguismo/downloads/Beispiel_1_B1_Muendliche_Pruefung.pdf), (30/11/2020).

**Consegna per la prova orale dell'esame di bilinguismo B1**

Tempo a disposizione per prepararsi alla prova orale: 10 minuti

La prova orale consiste di due parti. Una parte dovrà essere svolta in lingua italiana, una parte in lingua tedesca, l'ordine delle consegne deve essere rispettato, le lingue sono a scelta libera.

Dopo la prima e dopo la seconda parte della prova orale la commissione porrà due domande: una in lingua tedesca e una in lingua italiana, risponda alla domanda in lingua tedesca in tedesco e alla domanda in lingua italiana in italiano.

**Consegna 1: Parli brevemente del seguente argomento (max. 2 minuti)**

Viaggiare

- Perché viaggia? Per lavoro, vacanza, cultura, ...
- In che paese Le piacerebbe andare? Con chi?
- Organizza Lei i Suoi viaggi o si affida ad una agenzia?

**Consegna 2: Opinione personale (max. 2 minuti)**

Parli brevemente di un Suo viaggio che ha fatto recentemente o che ha trovato particolarmente bello.

- Dove è andato?
- Cosa ha fatto?
- Quanto è durato il Suo viaggio?

*RICUADRO 8 Esempio prova orale (B1) versione italiana-Esame di bilinguismo provincia Autonoma di Bolzano*

La Provincia Autonoma offre anche un esame di trilinguismo<sup>135</sup> che consiste nella sommatoria del precedente esame di bilinguismo all'esame di ladino<sup>136</sup>.

Eccetto che per la parte di comprensione del testo e di produzione scritta l'esame di bilinguismo riproduce una concezione monoglossica del bilinguismo (cfr. § IV.1.1), in cui le competenze sono considerate separatamente e la commutazione o il mix non sono assolutamente contemplate, non elicit perciò competenze trasversali, eccetto per la comprensione, né tanto meno riproduce caratteristiche o pratiche plurilingui. A nostro avviso perpetuando la visione sommatoria di due competenze concepite singolarmente.

#### IV.4.2 Produzione scritta I

Questo studio (Cenoz & Gorter, 2011) è stato svolto nelle scuole basche, che possono essere considerate un vero e proprio laboratorio di plurilinguismo dal momento che includono tre o quattro lingue nel curriculum (spagnolo castigliano, basco (*euskara*) e inglese) sia come materie che come lingue di insegnamento attraverso l'educazione immersiva e il CLIL in situazione di insegnamento di LM/R (basco/*euskara*). I soggetti sono stati chiamati a realizzare tre composizioni (250 parole), una in ciascuna delle tre lingue. Il *task* consisteva nella descrizione in ciascuna lingua di un'immagine. In più sono stati analizzati anche alcuni esempi di comunicazione informale su di un social network con base in Spagna (simile a Facebook) come esempi di interazione naturale al

<sup>135</sup> [http://www.provincia.bz.it/it/servizi-a-z.asp?bnsv\\_svid=1031624](http://www.provincia.bz.it/it/servizi-a-z.asp?bnsv_svid=1031624), (30/11/2020).

<sup>136</sup> <http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/bilinguismo/esame-di-ladino.asp>, (30/11/2020).

di fuori della scuola nelle lingue che preferiscono i soggetti. L'analisi prendeva in considerazione: i punteggi sulla composizione, la multidirezionalità nel trasferimento linguistico, le abilità di scrittura generale e il livello di mescolanza linguistica nella scrittura informale. I punteggi per la composizione erano suddivisi in cinque parametri: contenuto, struttura, vocabolario, grammatica e meccanica. I risultati indicano che esistono correlazioni significative tra ogni coppia di lingue per la maggior parte delle dimensioni. Tutte le correlazioni sono significative (ad eccezione del parametro struttura/*organization*) nonostante le tre lingue siano di famiglie diverse e il basco addirittura non è una lingua indoeuropea. Anzi risultano correlazioni più significative tra basco e inglese, nonostante spagnolo e basco siano in contatto da secoli. I risultati mostrano come nelle competenze dei parlanti plurilingui le diverse dimensioni considerate siano correlate tra loro, ad esempio i soggetti con un punteggio elevato in meccanica o vocabolario in una delle lingue otterrebbero buoni risultati anche nelle altre lingue e viceversa. Tuttavia si evidenzia che la qualità delle composizioni è più debole in inglese ossia la LS e L3. Per quanto concerne la multidirezionalità nel *trasfer* della lingua (ivi:10-12) le lingue interagiscono in direzioni diverse e indicano chiaramente che l'influenza interlinguistica è un fenomeno multidirezionale che non si limita al trasferimento da L1 a L2. Alcuni esempi mostrano che in alcuni casi i soggetti usano un termine di un'altra lingua non solo a causa delle difficoltà, ma perché trovano che il termine corrisponda meglio al loro intento comunicativo o perché è comunemente usato da altri parlanti in un contesto bilingue. La correlazione tra le tre lingue emerge anche nell'analisi qualitativa delle strategie generali di scrittura: i soggetti tendono a utilizzare la stessa strategia generale per affrontare il *task* (e.g. una descrizione vs. una narrazione).

#### IV.4.3 Produzione scritta II

Lo studio (Mazak *et al.*, 2016) riguarda esami scritti universitari (corso di neuropsicologia della laurea in Psicologia) dell'Università portoricana, contesto bilingue anglo-spagnolo in cui lo spagnolo è la lingua di uso quotidiano e l'inglese la lingua internazionale dell'accademia. La politica linguistica educativa prevede lo studio dell'inglese dalla scuola materna e sono presenti numerose realtà di scuole bilingui, i soggetti si ponevano quindi su un *continuum* bilingue inglese-spagnolo. Nonostante alcune tensioni, dato che l'inglese è lingua di colonizzazione, è accettato nell'istruzione superiore in particolar per le discipline scientifiche (ad esempio i testi scritti utilizzati sono in lingua inglese). Gli esami afferiscono a un corso tenuto in entrambi i codici, separatamente e insieme. La prova prevedeva qualsiasi combinazione linguistica. Il fine dello studio era indagare: la tipologia di pratiche di *translanguaging* usate, se il *medium* dell'insegnamento fosse allineato con le scelte linguistiche durante l'esame, se a diverse tipologie di domande corrisponda un'attivazione o meno del *translanguaging*, e in particolare se questa pratica abbia influenzato positivamente o negativamente i risultati. I dati mostrano come anche in una situazione accademica siano presenti, accettate e consapevolmente usate pratiche di *translanguaging*, attingendo da tutte le risorse linguistiche. Le pratiche hanno consentito ai soggetti una definizione più articolata dei termini: ad esempio il ricorso sia all'inglese che allo spagnolo per poi ribadire la comprensione nell'altra lingua, attraverso analogie o metafore (in inglese). I testi in inglese possono anche aver richiesto l'uso di tali pratiche: una possibile motivazione è che sebbene il testo fosse in inglese, la discussione dei concetti valutati si è svolta in entrambe le lingue, il che

potrebbe aver attivato l'uso di entrambe le lingue. Sono state individuate 4 tipologie di pratiche di *translanguaging* (TAB. 31).

| Pratica di <i>translanguaging</i>   | Descrizione e sottotipologie  |
|---|---|
| <b><i>Translanguaging technical vocabulary</i></b>  | uso lessico tecnico in inglese in una prosa in spagnolo   |
| <b><i>Translanguaging non-technical vocabulary</i></b><br>uso lessico non tecnico, frasi brevi e stringhe più lunghe di discorsi riportati in inglese in una prosa principalmente in spagnolo | <b><i>One-word translanguaging word-level:</i></b><br>una sola parola spesso evidenziata da virgolette (non temine tecnico)<br><b><i>Translanguaging to explain further:</i></b><br>uso altra lingua per spiegare più approfonditamente: strategia per usare tutte le risorse linguistiche per “mostrare ciò che sai”<br><b><i>Translanguaging reported speech:</i></b><br>uso altra lingua per discorsi riferiti direttamente e indirettamente |
| <b><i>Whole answer alteration</i></b>   | uso lingue differenti per rispondere a domande differenti   |
| <b><i>Expert translanguagers</i></b>  | passaggio da una lingua all'altra frequentemente e in maniera diffusa   |

TABELLA 31 Tipologie delle pratiche di *translanguaging*- Tradotto e adattato da Mazak et al. (2016: 223-227)

I dati mostrano che il ricorso al *translanguaging* ha implicato risultati migliori, tuttavia tenendo presente il limite che il corso e la valutazione vertevano su contenuti specifici. Questa modalità permette ai soggetti “may not only demonstrate knowledge of the context, but they also may emerge as bilinguals able to articulate knowledge while focusing on the concept and not only on their use of one language or the other.” (ivi :232). Si evince pertanto come questa tipologia di valutazione dinamica metta in luce non solo la concezione classica di valutazione come prodotto, mostrando anche il processo di apprendimento e nonostante uno scetticismo dato dal fatto che non sempre tutti gli apprendenti condividono lo stesso repertorio, limitando ad esempio la correzione dai parte degli insegnanti.

#### IV.4.4 Task di ricezione (scritta) e produzione (scritta)

I soggetti di questa valutazione con un approccio plurilingue (Schissel *et al.*, 2018) erano insegnanti preservizio di inglese di Oaxaca (Messico) una delle regioni più diversificata a livello linguistico nel Paese. A questa categoria è richiesto per insegnare la certificazione TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) a livello universitario e i soggetti sono quindi anche valutati sul piano della spendibilità sociale delle loro competenze. La sperimentazione è stata svolta attraverso il metodo “participatory action research (PAR)” (Schissel *et al.* 2018: 5) in cui i partecipanti sono coinvolti in tutti gli aspetti chiave del processo di ricerca dato che risultano cruciali perché la loro conoscenza è intrinseca alla produzione. Anche in questo caso, come per l'educazione plurilingue, le valutazioni progettate e analizzate hanno utilizzato un modello di progettazione del linguaggio basato su attività che riflettono pratiche linguistiche eteroglossiche. La domanda di ricerca era mossa dal confronto tra una valutazione monolingue e una multilingue (ivi :2). Lo strumento è perciò composto da due *task* di lettura e scrittura: il primo *task* coinvolge inglese e spagnolo (RIQ. 9) mentre il secondo *task* si limita all'inglese.



**Attività 1: Consulenza** (spagnolo / inglese)

1. Obiettivo di apprendimento dal programma: Unità 1 sulla salute e obiettivo di scrittura “Scrivi una lettera o un’e-mail ad un amico per dare consigli su come cambiare la sua abitudini per essere più sani.”
2. Funzione linguistica: dare consigli (suggerire un’azione)
3. Abilità: annotazione e sintesi da più fonti
4. Modalità: lettura e scrittura
5. Pubblico: registro informale
6. Materiali: tre letture
  - a. *Narrazione dell’esperienza con il diabete* (inglese)
  - b. *Statistiche del diabete in Messico* (inglese)
  - c. *Informazioni sull’assistenza sanitaria preventiva per il diabete* (spagnolo)

**Obiettivi del compito di valutazione**

I partecipanti annoteranno le letture sottostando alle parole chiave o facendo commenti. I partecipanti sintetizzeranno fonti in spagnolo e inglese sul diabete per dare consigli scrivendo una mail a un amico.

*RIQUADRO 9 Task bilingue inglese/ spagnolo (Schissel et al., 2018) (tradotto e adattato).*

A un livello di significatività statistica i dati mostrano come i soggetti ottengono risultati migliori nel *task* plurilingue rispetto al *task* monolingue in inglese, mostrando che l’integrazione di più risorse linguistiche all’interno della valutazione può consentire di dimostrare “more complex or high-order thinking skills in the language they are learning.” (ivi: 1).

#### IV.4.5 Évaluation de compétences en intercompréhension (EVAL-IC)

Recentemente uno strumento di valutazione di abilità plurilingui è stato prodotto per l’IC: EVAL-IC<sup>137</sup> (progetto Erasmus+)<sup>138</sup> (Bonvino & Fiorenza, 2020). Il progetto rappresenta forse il primo esempio di valutazione di competenze plurilingue, se pur circoscritte alla pratica dell’IC, nello specifico (ivi: 203-204): IC ricettiva (scritta e parlata) e IC interattiva quindi nello scambio comunicativo e l’interproduzione ovvero la capacità di farsi capire da un interlocutore che conosce parzialmente o per nulla la lingua adattando la propria produzione. EVAL-IC è costituito da un test plurilingue rivolto a studenti universitari composto da *task* indipendenti (ivi: 204-205): proporre una candidatura attraverso un modulo di iscrizione multilingue; raccolta di informazioni da testi e materiale video in lingua diversa (5 lingue romanze: portoghese, italiano, francese, spagnolo e rumeno); preparazione di un *Power Point* rivolto a una commissione composta da membri ognuno dei quali locutore di una

<sup>137</sup> <http://evalic.eu/>, (30/11/2020).

<sup>138</sup> Coinvolti 8 paesi europei. Per l’Italia: Università Roma 3, Università di Macerata, Università Ca’ Foscari, Università degli studi di Cassino.

delle lingue coinvolte. In EVAL-IC si “mira a valutare una competenza globale di IC, che si manifesta nella capacità di gestire un input plurilingue” (ivi: 206) e non una sommatoria di competenze nelle diverse lingue come precedentemente ribadito più volte in questo lavoro. Considerando due gruppi, di cui uno caratterizzato da soggetti con un repertorio più ampio e con almeno due lingue romanze e uno con repertorio più ridotto i dati mostrano che un repertorio linguistico più articolato favorisce le abilità in IC, dato prevedibile che ciononostante mostra anche come “un unico test è in grado di mettere in evidenza il repertorio plurilingue” (ivi: 215). Questo ennesimo esempio amplia l'orizzonte della valutazione oltre la modalità monolingue, comunque valida, verso una reale presa in carico e in considerazione di repertori sempre più differenziati concepiti come un vantaggio e non un handicap.

#### IV. Riassumendo

Legittimamente ci si interroga se sia davvero opportuno avere degli standard per la valutazione plurilingue, data la grande varietà delle pratiche plurilingui alle quali dovrebbero fare riferimento (Beacco *et al.*, 2016a), ciononostante è considerata una legittima istanza sociale in termini di equità spostare –come per la didattica– il focus monolingue della valutazione cercando di fornire soluzioni più dinamiche e valide in un'ottica plurilingue. Un vistoso limite all'implementazione della valutazione in campo plurilingue è dovuto agli enti certificatori presenti sul mercato delle lingue, di norma al di fuori dei sistemi educativi, che non sentono attualmente la necessità di “questa impresa che deve ancora definire “l'oggetto della valutazione” e in un ambito in cui la richiesta di certificazione sociale è ancora debole.” (ivi:109). Tuttavia gli approcci stessi per diffondersi hanno necessità di indagare il versante valutativo, specialmente se rappresenta un limite per numerosi apprendenti svantaggiati dal *testing* monolingue, senza la necessità di scardinarlo:

Il est (...) probable que les connaissances et les compétences resteront encore évaluées variété linguistique par variété linguistique, pour des raisons fonctionnelles et sociales évidentes. Mais il est aussi très souhaitable, pour la diffusion même du principe du plurilinguisme en Europe que la compétence plurilingue soit validée en tant que telle, pour qu'elle ne soit pas réduite à la somme des compétences acquises dans chaque variété. (Beacco & Byram, 2007: 113)

Un aspetto fondamentale è valorizzare il legame del repertorio linguistico con la competenza plurilingue, come pivot per una didattica plurilingue, attraverso l'utilizzo di strumenti investigativi e di ricerca –autocondotti o eterocondotti– anche con fine valutativo, che forniscano una consapevolezza a tutti i soggetti coinvolti: apprendenti, docenti, valutatori e programmatori.

Nella II parte di questo lavoro cercheremo quindi da un lato di indagare proprio il rapporto tra i repertori linguistici e un contesto didattico sperimentale plurilingue e dall'altro una possibile via alla valutazione di una sotto componente della competenza plurilingue come la comprensione scritta attraverso uno strumento che presenti simultaneamente almeno tutte le lingue del curriculum.



## II PARTE

### V. Valle d'Aosta: educazione plurilingue in contesto multilingue

Come già introdotto all'inizio di questo lavoro l'interesse per il contesto valdostano è scaturito da diversi fattori: da un lato la politica linguistica educativa intrapresa dalla Regione Autonoma, che si orienta esplicitamente verso un'ottica europea improntando la sua educazione linguistica al plurilinguismo come promosso dal CdE, dall'altro il suo profilo linguistico che storicamente rappresenta “uno dei terreni preferiti d'indagine per la sociolinguistica del plurilinguismo” (Berruto in Fondation Chanoux, 2003 a cura di :44). L'analisi delle politiche educative e delle iniziative linguistiche degli ultimi anni, innesta in uno storico multilinguismo regionale in mutamento, un esempio di politica linguistica educativa plurilingue. Tutto ciò è possibile e favorito grazie all'autonomia di cui gode la Valle d'Aosta rispetto alle altre regioni italiane, permettendo quello che a livello nazionale italiano non c'è mai stato: ossia una politica linguistica strutturata (Serianni, 2017)<sup>139</sup>. Sarebbe comunque riduttivo pensare che solo l'autonomia sia la condizione per l'attuazione di queste politiche senza una lungimiranza a livello amministrativo.

Lo sguardo rivolto verso le organizzazioni europee fa della Valle un “Promising Model” (Cavalli & Hélot, 2017: 12) di un'educazione bi-plurilingue che potrebbe andare oltre la classica visione monoglossica dominante, sia dell'educazione linguistica *stricto sensu*, sia della didattica delle lingue. Inoltre rappresenta un valido esempio di “éducation plurilingue contextualisée” (Candelier & Castellotti, 2013), ovvero una resa esplicita delle indicazioni europee adeguate alle esigenze locali e sfruttando le risorse locali, caratteristica da cui il plurilinguismo educativo non deve mai prescindere. Non da ultimo a livello europeo il ECML/CEVL di Graz fra gli esempi di ricorso agli approcci plurali del CARAP/FREPA (cfr. § III.3.3) per l'Italia riporta difatti la Valle d'Aosta con i suoi *Adattamenti alle necessità locali della Valle d'Aosta delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Regione Autonoma Valle d'Aosta-Assessorato Istruzione, 2016)<sup>140</sup>, analizzati nel dettaglio all'interno del capitolo, dato che rappresentano il documento programmatico che sta permettendo la strutturazione di un'educazione plurilingue nella Regione. Primariamente viene descritto lo spazio linguistico in cui si collocano l'indagine e la sperimentazione:

It is important to stress here that every society is multilingual in its own way and that it is extremely rare, if not impossible, to find two completely comparable multilingual contexts. Knowledge of the linguistic history of a context, its current sociolinguistic situation and its language needs is therefore a prerequisite for the development of any language education policy that seeks to be coherent, relevant, contextualised and realistic. (Cavalli *et al.*, 2009 :5)

<sup>139</sup> Pubblicato on line in “Politica ed economia” *L'Italia dovrebbe avere una politica linguistica? Risponde il professor Luca Serianni*, <http://www.nelideliriononeromaisola.it/2017/06/215017/>, (30/11/2020).

<sup>140</sup> D'ora in avanti *Adattamenti*.

Se pur affrontandolo dettagliatamente, non è il luogo per approfondire questioni etnolinguistiche e sociolinguistiche legate alla considerazione dello spazio linguistico valdostano se non relativamente alle implicazioni legate alla didattica delle lingue e all'educazione linguistica in chiave plurilingue, evitando valutazioni di natura politico ideologico, come succede sovente trattando di minoranze linguistiche, dato il rapporto strumentale che spesso è innescato tra lingua, politica e identità.

Procedendo perciò *top-down* si descrive brevemente lo spazio linguistico regionale sul piano storico linguistico, per restringere in seguito il focus sullo spazio linguistico scolastico attraverso un breve excursus storico relativo alle iniziative e ai provvedimenti attuati dalla Regione Autonoma, relativi alle scelte intraprese per quanto riguarda l'educazione linguistica e che hanno portato alla programmazione didattica attuale. Come sostiene Cavalli (2006) “le minoranze linguistiche possono considerarsi, a giusto titolo, pioniere dell'educazione bi/plurilingue in quanto vivono da molto tempo sul loro territorio situazioni di bi/plurilinguismo sociale ed hanno acquisito, parallelamente, una lunga esperienza di educazione in più lingue nelle loro scuole.” (ivi:130). Condizione quest'ultima non sempre peculiare di qualsiasi minoranza linguistica, spesso auspicata, ma non necessariamente realizzata, come visto nelle considerazioni sull'applicazione della legge 482/1999 (cfr. § II.3).

## V.1 Plurilinguismo storico, sociale e politico

### V.1.1 Storia e politica

La Regione Autonoma della Valle d'Aosta<sup>141</sup> (RAVA) (*Vallée d'Aoste* in francese, *Val d'Outa* in patois/francoprovenzale, *Augschtalann* o *Ongstalland* in walser, *Val d'Osta* in piemontese) è situata al confine nord-occidentale dell'Italia (FIG. 12): nello specifico confina con due dipartimenti francesi (Alta Savoia e Savoia), e quattro distretti svizzeri (del cantone Vallese) e internamente con la sola regione italiana del Piemonte. Il suo territorio si estende per 3.263,25km<sup>2</sup>, facendone la regione più piccola d'Italia. Conta una popolazione residente di 125.666 abitanti<sup>142</sup> di cui 8.294 cittadini stranieri, ripartiti in 74 Comuni riuniti in 8 *Unités des Communes valdôtaines* (cui si aggiunge il Comune di Aosta) con una densità di 38,54 ab./km<sup>2</sup>.



FIGURA 12 Cartina RAVA in prospettiva europea (*Profil de la politique linguistique éducative, Vallée d'Aoste, Rapport régional:7*)<sup>143</sup>

Il territorio montuoso è attraversato dalla vallata della Dorea Baltea in cui confluiscono numerose valli laterali, la Regione caratterizzata da forti contrasti tra valli e altipiani circondati da vette montane, si suddivide in due ambiti geografici significativamente definiti *Plaine* e *Montagne*. Le due realtà presentano caratteristiche antropiche peculiari, tuttavia la Regione è culturalmente ed etnicamente omogenea, la presenza di una catena montuosa non ha prodotto discontinuità, favorendo al contrario gli scambi interni, sia con gli altri ambiti omogenei posti al di qua e al di là del confine.

<sup>141</sup> Informazioni storiche e geografiche tratte da Enciclopedia Treccani, <http://www.treccani.it/enciclopedia/valle-d-aosta>, (30/11/2020).

<sup>142</sup> Dato aggiornato al 1/1/2019, [https://www.regione.vda.it/cartaidentita/default\\_i.aspx](https://www.regione.vda.it/cartaidentita/default_i.aspx), (30/11/2020).

<sup>143</sup> <https://rm.coe.int/profil-de-la-politique-linguistique-educative-vallee-d-aoste-rapport-r/16807b3c41>, (30/11/2020).

Insieme al Friuli Venezia Giulia, alla Sardegna, alla Sicilia, al Trentino-Alto Adige/Südtirol, la Valle d'Aosta gode dell'istituto della specialità regionale in base all'art. 116, co. 1 della *Costituzione italiana* disponendo di forme e condizioni particolari di autonomia (secondo i rispettivi statuti speciali). Ogni regione ha ottenuto tale condizione in base a differenti motivazioni che rispondono a peculiari esigenze di autonomia “che si sono manifestate attraverso una forte domanda sociale, in quanto radicata in una identità culturale assai sentita.” (Cosulich, 2017)<sup>144</sup>.

Nel caso della Valle D'Aosta concorrono “la collocazione su un confine politico che non è anche un confine linguistico e dunque in qualche misura culturale, in quanto la minoranza linguistica stanziata in Italia si riconosce –in misura maggiore o minore– nell'appartenenza nazionale propria dello Stato confinante” (ibidem) quindi sul versante costituzionale, come per il Trentino Alto Adige, è stata rilevante la presenza e l'uso sul territorio accanto all'italiano, di altre lingue coufficiali “il francese, ex art. 38, co. 1, st. Valle d'Aosta che peraltro si limita a parificarlo all'italiano, senza dichiararlo lingua ufficiale” (ibidem). Sul versante storico si possono rinvenire anche ragioni di politica estera: “la redazione del d.lgs.lgt. n. 545/1945, origine dell'autonomia valdostana” è “una sorta di contropartita della rinuncia francese ai propositi annessionistici” (ibidem) durante l'occupazione fino al Luglio 1945 delle truppe d'Oltralpe con cui si intrecciavano gli orientamenti secessionisti.

Sul côté linguistico il multilinguismo della Valle (TAB. 32) è dato dal bilinguismo italiano-francese ufficialmente riconosciuto dalla legge costituzionale n 4 del 26 febbraio 1948 (Decime & Vernetto, 2009) a cui si sommano con diverso numero di parlanti altre due lingue autoctone (Cavalli, 2003): il patois/francoprovenzale<sup>145</sup> (patoué) e il walser (varietà *titsch* e *töitschu*) e altre lingue alloctone: alcuni dialetti italiani (prevalentemente piemontese e a seguire veneto, calabrese e sardo) e più recentemente le lingue immigrate. Quindi quattro varietà romanze principali più i dialetti e alcune piccole isole di varietà germanica (nella Valle del Lys).

| Bilinguismo ufficiale     | Lingue autoctone                                  | Lingue alloctone  |
|---------------------------|---|---|
| lingua nazionale italiana | Patois/ francoprovenzale (patoué)                 | dialetti italiani (piemontese, veneto, calabrese e sardo) |
| lingua francese           | walser (varietà <i>titsch</i> e <i>töitschu</i> ) | lingue immigrate  |

TABELLA 32 Composizione del multilinguismo della Valle d'Aosta

Il bilinguismo italiano-francese è di antica tradizione e risponde a pressioni che inizialmente avevano a che fare solo in parte con la protezione del patois/francoprovenzale. In un passato non lontanissimo il francese ricopriva il polo alto della diglossia, nella funzione che ormai è dell'italiano (MIUR, 2010:261). Le ragioni della presenza del francese sono più che mai storiche dato che la Valle gravitava nell'orbita di casa Savoia dal 1191, all'epoca legata al ducato francese omonimo e vi restò fino all'annessione al regno d'Italia a opera degli stessi reali sabaudi, con una

<sup>144</sup> [http://www.treccani.it/enciclopedia/regioni-a-statuto-speciale\\_%28Diritto-on-line%29](http://www.treccani.it/enciclopedia/regioni-a-statuto-speciale_%28Diritto-on-line%29), (30/11/2020).

<sup>145</sup> Si adotta in questo lavoro la forma sincretica patois/francoprovenzale, almeno che nel riferimento bibliografico venga adottato la forma semplice patois.

breve parentesi rivoluzionaria e napoleonica come gran parte del Nord Italia. Divenne la lingua degli atti ufficiali al posto del latino nel 1561 e fin dal XII secolo furono concessi statuti di autonomia soppressi solo con lo *Statuto Albertino* del 1837, che tuttavia prevedeva (1848) il francese come lingua coufficiale, quindi facoltativa della Camera del Regno di Sardegna. Al momento della sua integrazione in Italia, nel 1861, erano essenzialmente il francese e il francoprovenzale che caratterizzavano il panorama linguistico: il primo era riservato agli usi ufficiali, insegnato nelle scuole e parlato dalla borghesia e nelle aree urbane, un 80% ad Aosta (Bauer, 1998) e fortemente usato dal clero. Iniziava tuttavia a inserirsi nello spazio linguistico l'italiano negli usi ufficiali e usato da immigrati specialmente ad Aosta: 18% circa (ivi: 80). Bauer (1998) costata come già a inizio secolo l'italiano stesse scalzando il francese nei tribunali, nella stampa e come lingua di scolarizzazione, nonché iniziava a scalfire il “baluardo tradizionale del francese” (ivi: 80) ovvero la Chiesa. I membri di quest'ultima attestavano inoltre come anche il piemontese stesse erodendo già all'epoca gli usi valdostani.

In questo lavoro il focus è posto sull'educazione plurilingue come strumento volto al plurilinguismo, poiché a nostro avviso rappresenta l'avanguardia delle politiche linguistiche nella società, una conferma ci viene dalle vicende storiche valdostane: attorno al 1900 il declino dell'insegnamento del francese, inteso come materia e come lingua d'insegnamento accelerava anche il suo disuso nei domini della campagna e della Chiesa (Bauer, 1998). Solamente nella città di Aosta il francese manteneva la sua posizione solo negli strati sociali più alti e nel clero. Un'accelerazione alla battuta di arresto del francese si ha con la politica linguistica del regime fascista che impose la purezza dell'“idioma patrio” in opposizione ai dialetti, alle LM e ai prestiti (Raffaelli, 2010). Si sostituì l'italiano con il francese in tutti i suoi usi e ovviamente lo si impose come unica lingua di scolarizzazione (Orioles, 2010), inoltre si italianizzava la toponomastica pubblica. Queste misure provocarono una lacuna “nella formazione linguistica che riguarda più di un'intera generazione.” (Bauer, 1998:82) oltre che a un trauma dovuto a un vero e proprio “déracinement” (Benrabah, 1999 cit. in Puozzo Capron, 2012:80) non solo linguistico –anche identitario– ovvero una separazione dalla lingua madre francese.

### V.1.2 Lo spazio sociolinguistico valdostano

Bauer (1998) rifacendosi agli studi di Kloss e in seguito di Muljac'ic e di Goebel, riporta la funzionale definizione terminologica di lingua tetto<sup>146</sup> ossia: “una lingua standard scritta che ‘protegge’ e nello stesso tempo impedisce ogni iniziativa emancipatoria degli idiomi ‘protetti’”. La lingua tetto viene, nella maggior parte dei casi, “tramandata da una generazione all'altra attraverso l'insegnamento scolastico.” (ivi:76). Al polo opposto diastratico possiamo collocare invece: i dialetti selvaggi o dialetti senza tetto<sup>147</sup> che possono differenziarsi dalla lingua tetto scritta, se pur vi appartenga tipologicamente ma anche dagli altri dialetti “coperti” da questa: dialetti recintati o dialetti con tetto<sup>148</sup> che si sviluppano sotto la copertura della lingua scritta, escludendo uno sviluppo divergente di dialetto e lingua scritta (Bauer, 1998). Per quanto riguarda la Valle si individuano quindi due lingue tetto nel francese e nell'italiano, la prima ha una “funzione nettamente amichevole di un alleato del patois” (ivi:78) mentre la seconda

<sup>146</sup> *Dachsprache, roofing language, langue toit o toit linguistique.*

<sup>147</sup> *Dachlose Mundarten, roofless dialects, dialectes exposés.*

<sup>148</sup> *Überdachte Mundarten, overlaid or shielded dialects, dialectes recouverts ou dialectes protégés.*



nel tempo ha avuto il ruolo di “antagonista assimilatore” (ibidem). Per un'analisi sociolinguistica accurata la ricerca più esaustiva e più articolata a nostra disposizione, se pur ormai risale a 17 anni fa, è a opera della *Fondation Emile Chanoux- Institut d'Etude fédéralistes e régionalistes* (Fondation Chanoux, 2003 a cura di) fondata nel 1994 dalla Regione autonoma e dal *Centre International de Formation Européenne*: “institut de recherche sur l'histoire valdôtaine du XXe siècle et sur les thèmes du fédéralisme du régionalisme et les questions minoritaires”<sup>149</sup>. L'indagine linguistica tramite questionario (circa 7500 soggetti) se pur datata offre interessanti riflessioni e considerazioni articolate e particolarmente esaustive da tenere presenti nell'analisi del contesto linguistico scolastico in cui abbiamo operato. Gli atti del convegno relativo la discussione dei dati hanno il titolo emblematico –ancora valido salvo qualche specifica–: *Une Vallée d'Aoste bilingue dans une Europe plurilingue/Una Valle d'Aosta bilingue in un'Europa plurilingue*. Nonostante la fondazione stessa definisse all'epoca la situazione “dramatique” per quanto concerneva l'uso del francese, analizziamo più avanti come nelle politiche linguistiche educative possa riscontrarsi una nuova occasione di rivalsa dello storico plurilinguismo se pur in chiave diversa. Riportiamo di seguito i dati<sup>150</sup> a nostro avviso più interessanti (TABELLE 33 e 34)<sup>151</sup> adattati ai nostri fini che ci mostrano lo spazio linguistico fotografato all'epoca

| Monolingue                             | Lingua materna |
|--|----------------|
| Italiano                               | 71,58 %        |
| Patois/Patoué/Dialetto                 | 12,16 %        |
| Francoprovençal                        | 3,21 %         |
| Français                               | 0,99 %         |
| <b>Bilingue o plurilingue</b>          |                |
| Italiano-Patois/Patoué/Dialetto        | 0,96 %         |
|  |                |
| Francoprovençal-Patois/Patoué/Dialetto | 0,41 %         |
| Italiano-Francoprovençal               | 0,25 %         |
| Italiano-Français                      | 0,19 %         |
| Altri dialetti italiani <sup>152</sup> | 2,7%           |
| Altro                                  | 1,96 %         |

TABELLA 33 *Lingua materna - Qual è la sua lingua materna? (Q 0301 Fondation Chanoux, 2003)*

<sup>149</sup> <https://www.fondchanoux.org/>, (30/11/2020)

<sup>150</sup> Sondaggio linguistico-risultati (anno di riferimento 2001) <https://www.fondchanoux.org/i-risultati-valle-daosta/>, (30/11/2020).

<sup>151</sup> Nelle tabelle si adotta l'uso del colore rosso per il francese e blu per l'inglese per evidenziarle quali lingue del curriculum.

<sup>152</sup> Nell'ordine calabrese, piemontese, veneto e sardo.

| Lingue e/o dialetti conosciuti              |         | Lingue e/o dialetti conosciuti                                  |        |
|---|---------|---|--------|
| IT, FR, Francoprovenzale/Patois             | 23,49 % | IT, FR, Francoprovenzale/Patois, Piemontese, Inglese            | 2,51 % |
| IT, FR, Francoprovenzale/Patois, Piemontese | 12,68 % | IT, FR, Altro   | 2,43 % |
| IT, FR                                      | 7,86 %  | IT, Piemontese  | 2,17 % |
| IT, FR, Francoprovenzale/Patois, Inglese    | 5,94 %  | IT, Calabrese   | 1,76 % |
| IT  | 5,65 %  | IT, Francoprovenzale/Patois, Piemontese                         | 1,64 % |
| IT, FR, Inglese                             | 5,54 %  | IT, FR, Inglese, Altro  | 1,40 % |
| Altro                                       | 3,98 %  | IT, FR, Piemontese, Inglese                                     | 1,35 % |
| IT, Altro                                   | 3,31 %  | IT, FR, Francoprovenzale/Patois, Piemontese, Altro              | 1,04 % |
| IT, Francoprovenzale/Patois                 | 3,25 %  | IT, FR, Francoprovenzale/Patois, Tedesco (Hochdeutsch), Inglese | 1,01 % |
| Italiano, FR, Piemontese                    | 2,60 %  |   |        |

TABELLA 34 *Lingue conosciute - Quali conosce tra le seguenti lingue e dialetti?*<sup>153</sup> (Q 0401 Fondation Chanoux, 2003)

Barbé (in Fondation Chanoux, 2003 a cura di:11-17) delineava in base ai risultati un panorama linguistico nel 2001 caratterizzato da quattro punti fondamentali:

- i. decisa e crescente italianizzazione linguistica della Valle;
- ii. il patois era la seconda delle lingue più adoperate dai valdostani;
- iii. il francese era terzo in graduatoria, a notevole distanza;
- iv. si verificava la contemporanea presenza del piemontese [...] infine, questo quadro si completava con l'arrivo degli idiomi di cui sono portatori i migranti stranieri, il cui numero è in aumento e i cui figli incominciavano a popolare gli istituti scolastici valdostani.

Berruto pone l'accento sulle "caratteristiche assai peculiari" (in Fondation Chanoux, 2003 a cura di :44) che mostrano la complessità di una definizione sociolinguistica tradizionale. La comunità dei parlanti è essenzialmente trilingue: italiano, francese e patois/francoprovenzale. Tradizionalmente lo spazio sociolinguistico è interpretato come una diglossia italiano/francoprovenzale, tuttavia numerosi fattori concorrono a rendere articolata questa condizione: il numero, lo status delle varietà "sia per i loro rapporti funzionali e i gradini che esse occupano nella stratificazione diglottica." (ivi: 44). Aggiunge quindi alla definizione di diglossia tre specifiche (TAB. 35): "bifida" con i poli superiori occupati dall'italiano e il francese; "doppia parallela" dove piemontese e patois/francoprovenzale occupano i due poli inferiori delle rispettive lingue tetto o rifacendosi a Kloss *out-diglossia* in cui le varietà superiori entrano in rapporto con l'italiano che risulta più adattabile ad ogni situazione mentre il francese cristallizzato si limita a funzioni specializzate e contestualizzate.

<sup>153</sup> Dati riportati sopra 1%, si riscontrano altre 22 (tot. 42) combinazioni di 2 e più lingue.



TABELLA 35 Diglossia/dilalia valdostana -Adattato da Berruto in *Fondation Chanoux* (2003)

In conclusione tuttavia Berruto, ricorrendo alla sua stessa definizione di dilalia, riporta la situazione sociolinguistica della Valle d'Aosta (non tedescofona) come caratterizzata da “bilinguismo (italiano/francoprovenzale) sociale endocomunitario con dilalia multipla”(ivi: 45): dilalico in quanto rispetto a una diglossia è possibile una “sovrapposizione funzionale tra le varietà nei domini d’uso informali, così come nella socializzazione primaria, mentre [...] la (lingua A) resta l’unica possibile nei domini funzionalmente alti” (ibidem) come l’italiano che è sceso erodendo i dialetti, multipla per la presenza del francese varietà alta relegato ad alcuni domini e il piemontese, in misura marginale, in domini bassi. Sempre in base ai dati (Fondation Chanoux, 2003 a cura di) Decime e Vernetto (2007) riassumono (TAB. 36) il repertorio più comune con il 50,53% con la combinazione trilingue italiano/francese/francoprovenzale seguito da italiano/francese con il 24,88% mentre, l’italiano in combinazione col francoprovenzale che si attesta a un 5,24%.

|             | Unicamente | +ITA   | +FR    | +FRPR | (ITA+FR+FRPR) | TOT    |
|-------------|------------|--------|--------|-------|---------------|--------|
| <b>IT</b>   | 15,36%     |        | 24,88% | 5,24% | 50,53%        | 96,01% |
| <b>FR</b>   | 0          | 24,88% |        | 0     |               | 75,41% |
| <b>FRPR</b> | 0          | 5,24%  | 0      |       |               | 55,77% |

TABELLA 36 Caratterizzazione dei repertori individuali (Decime & Vernetto, 2007: 39)

Come ogni regione italiana anche la Valle d'Aosta ha un suo italiano regionale con caratteristiche peculiari, sovente dovute anche al contatto e alla convivenza col francese e il patois/francoprovenzale (cfr. Marazzini 1992, 1994; Bauer, 2017).

Riassumendo con Decime & Vernetto (2007: 45-47) il bilinguismo valdostano può essere perciò definito:

- Dal punto di vista sociolinguistico: endogeno, monocomunitario, e individuale;
- Dal punto di vista acquisizionale: coordinato ed educativo;
- Dal punto di vista dell'età dell'acquisizione: precoce consecutivo e precoce educativo;
- Dal punto di vista della dominanza e delle competenze: con dominanza (dell'italiano per la maggioranza dei valdostani) e subordinato.

V.1.3 Il francese in Valle d'Aosta: *une question relativement «chaude»*

L'*Observatoire de la langue française* (Organisation internationale de la Francophonie, 2014: 19) stimava in Valle d'Aosta nel 2015 72 mila francofoni su 120 mila abitanti ossia circa il 60 % della popolazione, tenendo di conto che nella definizione di francofono in questo caso rientra chi si limita a conoscerlo, quindi non necessariamente a un livello alto o che si tratti di una L1. A livello nazionale sottolineiamo che il francese –se pur non goda dell'antico status di prestigio– resta dopo l'inglese tra le LS più conosciute e studiate. Sempre l'*Observatoire* stimava nel 2015 in Italia circa 9 mln di parlanti (15 % della popolazione) mentre secondo l'ISTAT (2017) se pur scalzato dall'inglese (48,1%) che lo ha relegato a semplice LS restava la seconda lingua più conosciuta con il 29,5% rimanendo stabile rispetto al 2006. Non essendoci ancora state nuove indagini dell'Istituto Nazionale ci affidiamo all'*Observatoire de la langue française* che nel 2018 attesta un incremento a 11,5 mln (19% della popolazione). Risulta tuttora la seconda lingua più scelta anche alla scuola Secondaria di I grado: 65% di studenti (1,8 mln di studenti), mentre cala notevolmente al 17% tra gli studenti della scuola Secondaria di II grado. Pur progredendo leggermente nell'istruzione Primaria ha tuttavia perso il 6% degli studenti dell'istruzione Secondaria: probabilmente in favore dello spagnolo che ha quasi raddoppiato nell'istruzione Primaria e ha registrato una progressione nell'istruzione Secondaria del 5% dal 2013 (743.000 di spagnolo e 404.000 di tedesco). Il numero di studenti di inglese è stabile da diversi anni dovuto al fatto che è LS obbligatoria dal 2010. Inoltre nel 2015 il francese come lingua immigrata era comunque la terza L1 più diffusa al 23,7% dopo l'inglese al 47% (ISTAT, 2017). Come abbiamo potuto vedere lo status e l'uso del francese nella Valle ha una peculiarità rispetto alla prototipica LM. Il suo uso è stato prevalentemente incrinato durante il regima fascista al seguito del quale secondo Bauer (1998) ha provocato “una lacuna” (ivi:82) nel repertorio linguistico di un'intera generazione, e “colmare questa lacuna di tradizione diventerà infatti una delle sfide più esigenti della glottopolitica regionale postfascista e forse è rimasta tale fino al giorno d'oggi.” (ibidem). Cavalli & Matthey (2009) definiscono difatti lo status del francese nella regione ufficialmente bilingue soprattutto riferendosi alla scuola “une question linguistique relativement «chaude»”<sup>154</sup> (ivi 97). Lo status del francese è, a nostro avviso non così critico, perché è comunque una sorta di “lingua potenziale, o virtuale, che si conosce, ma che non si usa (perché non c'è bisogno di usarla): il bilinguismo italiano/francese in Valle d'Aosta appare in ultima analisi più come un bilinguismo in potenza, che come un bilinguismo in atto.” (Berruto in Fondation Chanoux, 2003 cura di: 52). Sempre Berruto citando Puolato sottolinea come il francese venga percepito dagli alunni aostani come un tipo speciale di LS o meglio una L2 di scolarizzazione senza collegarla né alla sua presenza storica né a un ruolo identitario, ruolo ricoperto dall'italiano “mentre il patois mantiene consistenti valori di varietà in-group, come *lingua del cuore*” (ibidem). Negli stessi atti della *Fondation Chanoux* (2003:10) si riconosceva come all'epoca la Valle d'Aosta si trovasse “à un tournant de son histoire linguistique.” Un bivio a cui o dovesse accettare la scomparsa del patois/francoprovenzale e l'agonia “du désormais mauvais français” o dovesse cambiare registro alla luce delle dinamiche contemporanee. Pur rappresentando una ricchezza culturale speciale nel retroterra simbolico il nodo cruciale è il mancato uso spontaneo e quotidiano, quindi nell'oralità, tanto che lo stesso

---

<sup>154</sup> Da cui il titolo del paragrafo.

*Observatoire de la langue française* (Organisation internationale de la Francophonie 2014: 16) definisce il francese in Valle d'Aosta come "un statut sans pratique", non è quindi una lingua fantasma ma piuttosto risulta "congelata" e, in quanto tale, sempre uguale a se stessa" (Puolato, 2006: 348-349) e quindi "le maillon faible du répertoire linguistique" (Bichurina, 2017:141), limitato ad alcune funzioni simboliche e al ruolo di materia scolastica. Tuttavia è una francofonia "si fortemente appoggiata sul passato ma essenzialmente rivolta al futuro" (Berruto in Fondation Chanoux, 2003 a cura di: 52) che per Cavalli pone tutte le lingue presenti al di là del bilinguismo ufficiale "faisant partie du répertoire des Valdôtains ou encore – et surtout – qu'il s'agisse du désir, clairement affiché, de ces derniers d'une pluralité de langues à apprendre et à parler." (Cavalli in Fondation Chanoux, 2003 a cura di: 18-19). Nel capitolo successivo (cfr. cap. VI) approfondiamo attraverso un'indagine sui repertori linguistici dei futuri valdostani il ruolo che ha come L2 di scolarizzazione per mostrare se abbia assunto o meno una nuova forza inserita in una forma di educazione plurilingue.

## V.1.4 Il patois/francoprovenzale

Il patois/francoprovenzale era stimato nel 2008 parlato dalle 50 alle 70.000 persone mentre nel 2014 conosciuto dal 58% della popolazione pur essendo utilizzato dal 15% (Organisation internationale de la Francophonie, 2014:19). Si tratta di un insieme di varietà dialettali con caratteri originali, diffuse nell'uso parlato sul territorio italiano in Valle d'Aosta e in parte della fascia montana della provincia di Torino (FIG. 14), e praticate anche in due piccoli centri della Puglia in seguito a un'antica emigrazione<sup>155</sup>.

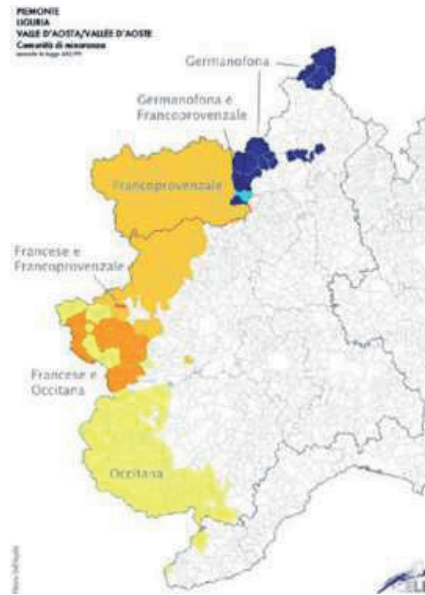


FIGURA 13 Comunità di minoranza in Piemonte, Liguria e Valle d'Aosta (MIUR)

La definizione risale al XIX secolo, il gruppo dialettale è indicato anche come *patois* (*patouès*), e dalla fine del XX secolo anche come arpitano (francoprovenzale: arpetan) e appartiene al ramo galloromanzo insieme al francese *langue d'oïl*. Nelle Alpi Occidentali, la latinizzazione delle Gallie ha oltrepassato la linea di demarcazione delle acque che separa il bacino del Rodano da quello del Po e dei suoi affluenti, di modo che le lingue parlate nelle vallate montane del territorio compreso tra il col di Tenda e il Monte Rosa non si riallacciano alla latinizzazione che ha prodotto il piemontese, ma a quella che ha originato la *langue d'oc* e il francoprovenzale. Lo straripamento delle parlate galloromanze sul versante orientale delle Alpi ha creato un *continuum* (FIG. 15) dal punto di vista geolinguistico, riunendo le popolazioni al di qua e al di là di una catena montuosa pur così imponente.

<sup>155</sup> Comuni di Faeto e Celle di San Vito (FG), [https://web.archive.org/web/20180701140143/http://www.comune.faeto.fg.it/cms/cms\\_arg.php?idarg=50](https://web.archive.org/web/20180701140143/http://www.comune.faeto.fg.it/cms/cms_arg.php?idarg=50), (30/11/2020).

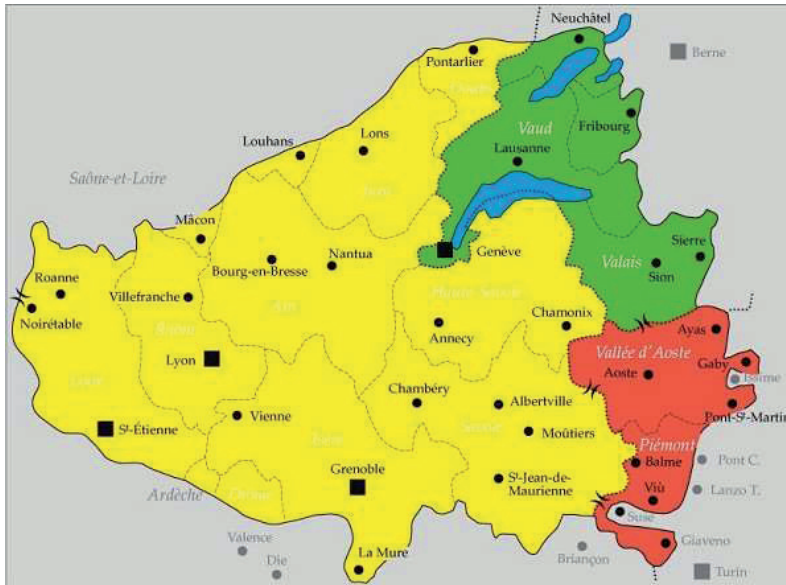


FIGURA 14 Diffusione del francoprovenzale (Centre d'Etudes Francoprovençales)<sup>156</sup>

La spiegazione del fenomeno risale al periodo in cui queste lingue si sono formate e, più precisamente, al 575, anno in cui Gontrano, re merovingio di Borgogna e della regione d'Orléans, dopo aver scacciato i Longobardi dalla Provenza, preparò una nuova spedizione militare. I Longobardi preferirono allora negoziare e riconobbero l'autorità dei Franchi sulla Valle d'Aosta e sulla Valle di Susa, territori con colli strategicamente molto importanti, così come sulle alte valli del Po e dei suoi affluenti, fino al col di Tenda. A partire da questa data, la Valle d'Aosta condivise la sorte delle Gallie e Pont-Saint-Martin divenne il limite tra le parlate delle Gallie e quelle dell'Italia del Nord, il confine tra il francese e l'italiano. Il feudalesimo consacrò l'esistenza di questa comunità, che oggi potremmo definire transfrontaliera, e Casa Savoia, da parte sua, gettò le basi per uno Stato regnante su entrambi i versanti. Questa situazione come abbiamo visto è perdurata fino al 1860-1861, con l'annessione della Savoia alla Francia e l'Unità d'Italia: la barriera delle Alpi occidentali diventa da questo momento una frontiera di Stato. Il patois/francoprovenzale è forse l'unico idioma della Valle d'Aosta, che ha sofferto meno delle varie misure di politica linguistica nazionalista del fascismo che risulta meno efficace nei domini informali tipici del patois rispetto a quelli altamente formali tradizionalmente (anche) del francese, cosa che permise una certa vitalità del francoprovenzale nei lavori tradizionali. Di per sé il regime fu antagonista dell'acroletto francese e non del basileto patois. Recentemente una visione delle caratteristiche del patois/francoprovenzale nella Valle ci è fornita da Bichurina (2017) a seguito di un periodo di osservazione in loco (2014-2016) e considerando anche i territori dove è maggiormente diffuso: come la Svizzera<sup>157</sup> romanda e lo spazio contiguo di Francia e Italia. Partendo dalla

<sup>156</sup> [http://www.centre-etudes-francoprovencales.eu/cef/foto/fpr-centre-sito\\_186\\_l.jpg](http://www.centre-etudes-francoprovencales.eu/cef/foto/fpr-centre-sito_186_l.jpg), (30/11/2020).

<sup>157</sup> Nello specifico nei cantoni svizzeri di Vallese, Friburgo e Vaud.

considerazione che i parlanti hanno un repertorio linguistico in situazione di plurilinguismo composto da codici socialmente marcati e considerando il patois/francoprovenzale non dal punto di vista dell'unità del sistema linguistico ma dai suoi usi e dall'immaginario linguistico dei suoi parlanti, suddivide lo spazio linguistico del patois/francoprovenzale in due tipologie ben distinte: *focalisée* e *diffuse*. Il primo caratteristico delle città come Lione, Ginevra e Losanna le zone più basse come Bresse e Forez in Francia, i cantoni di Vaud e Fribourg in Svizzera, dove i limiti di status di LM sono ben chiari e le funzioni sono prettamente simboliche, venendo meno la pratica sociale della diglossia. Mentre nel secondo caso riscontrato nel canton Vallese, in Savoia e in Valle d'Aosta i limiti linguistici e geografici sono confusi: si continua a usare il patois nella comunicazione quotidiana, specialmente nelle regioni montuose. Inoltre per la Valle d'Aosta individua un modello di bi/plurilinguismo, in un contesto diffuso, in cui il repertorio linguistico (variabile individualmente) non sempre distingue i due codici che coesistono, ad esempio sovente alcune norme della LM si trasferiscono nella lingua "dominante" causando incomprendimento con gli italofoeni. In questi casi di bilinguismo in un contesto diffuso, siamo lontani dall'immagine tradizionale di una diglossia che imporrebbe una lingua - e non l'altra - in tale e in tale situazione comunicativa – questo parlare bilingue (Lüdi & Py 2002 cit. in Bichurina, 2017) certamente non escludendo che i locutori possano funzionare in un contesto unilingue, di lingua francese o di lingua italiana, a seconda dei casi.

## V.2 L'educazione plurilingue in Valle d'Aosta

### V.2.1 Dall'educazione bilingue all'educazione plurilingue

La Valle d'Aosta, come detto in precedenza, ha in virtù delle sue caratteristiche storiche, geografiche e linguistiche, un patrimonio particolarmente forte nel contesto internazionale. Gode di un passato linguistico articolato, una posizione di frontiera oltre la quale si colloca a livello nazionale e ufficiale come uno dei rappresentanti del bilinguismo di frontiera, confine oltre il quale si è spesso rivolta sul versante accademico e dell'istruzione bilingue<sup>158</sup>, collocando la sua identità in prospettiva europea più che frontaliera. Sembra essere caratterizzata da più contributi e influenze esterne a differenza ad esempio di un'altra realtà come la Catalogna più centralizzata e interventista (Coste, 2004:3). Concorrono quindi più fattori favorevoli a favorire un'educazione plurilingue (ivi: 2) tra cui dal punto di vista linguistico: (i) lo statuto particolare del francese dato dalla storia e dalle tradizioni, come abbiamo approfondito nei paragrafi precedenti; (ii) la prossimità identitaria con il patois/ francoprovenzale, a cui si aggiunge la parentela linguistica, legati (i e ii) dalla prossimità alla Francia e alla Svizzera francofona (iii). Sul versante sociopolitico influiscono: (iv) il fattore demografico, ossia una popolazione abbastanza ridotta rispetto ad altri contesti nazionali, e conseguente un numero limitato di realtà scolastiche; (v) il fattore economico dato dall'autonomia in cui rientra anche la fiscalità; (vi) il fattore amministrativo che come vedremo permette adattamenti alla realtà locale rispetto alla legislazione nazionale e a nostro avviso aggiungiamo (vii) una volontà politico/amministrativa, che a livello nazionale non è mai esistita per quanto riguarda politiche linguistiche e

<sup>158</sup> Collaborazioni con le Conseil Général e l'Inspection académique de l'Haute-Savoie, l'Académie de Grenoble, l'Académie de Nice, etc. (Decime & Vernetto, 2007).



educative. Nel 2004 Coste analizzando la situazione valdostana constatava come fino ad allora la gestione del sistema educativo aveva prodotto una sorta di bilinguismo additivo che permetteva agli studenti un buon livello di francese senza andare a discapito della lingua nazionale e delle altre discipline. I risultati erano tuttavia definiti fragili a causa di diverse componenti: a parte l'instabilità dell'istruzione bilingue a un livello specifico quello Secondario superiore, concorrevano una rappresentazione del bilinguismo errata ossia la somma di due nativi monolingue, specialmente presso i genitori e un mancato riconoscimento delle capacità plurilingui al fine del percorso (scopo della sperimentazione del CAP. VII). Una soluzione era l'apertura dal livello locale bilingue in contatto con la LM verso una prospettiva nazionale e internazionale assieme all'inglese. Prospettiva che si realizzerà in seguito negli *Adattamenti* del 2016 (v.s § V.2.2). Nel 2006 Traversa (in MIUR, 2006:76) definiva nella sua globalità il primo ciclo di istruzione valdostano bilingue nonostante alcune asimmetrie e considerando anche l'insegnamento del patois/francoprovenzale non curriculare. La Secondaria superiore poteva presentare una connotazione plurilingue ma dipesa dal curriculum. Tra le diverse tipologie di educazione bi-plurilingue proposte da Castellotti *et al.* (2008) il contesto valdostano rientrava già nel 2008 nel caso: "Ouverture au plurilinguisme dans les configurations où il existe (au moins) deux langues de scolarisation et où une seule est vraiment dominante dans l'environnement" (ivi: 28). Una delle due lingue di scolarizzazione infatti non è di per sé onnipresente nell'ambiente, anche se nel nostro caso lo è stata in passato e lo è ufficialmente a livello amministrativo, come può succedere nelle scuole bilingui fuori dalla Francia, spesso scuole internazionali e frequentemente private disseminate in tutto il mondo. Tuttavia esistono macrocontesti come la RAVA o il Lussemburgo (lingue lussemburghesi, tedesco, francese, inglese). Il sistema scolastico in cui una seconda lingua si unisce alla lingua di scolarizzazione come lingua di apprendimento per un certo numero di materie scolastiche crea potenzialmente un contesto favorevole per lo sviluppo di un'educazione plurilingue (Castellotti *et al.*, 2008).

La RAVA si è dotata inoltre di un *Profil régional de la politique éducative- Région Autonome Vallée d'Aoste*. (Decime & Vernetto, 2009) al cui interno si situa un *Rapport régional* (Decime & Vernetto, 2007). La Divisione delle politiche linguistiche del CdE offre ai diversi Stati membri la possibilità di autovalutare la propria politica linguistica attraverso il confronto con un gruppo di esperti del CdE<sup>159</sup>. Si tratta di un processo particolarmente interessante di valutazione e riflessione in un'ottica olistica e non dettagliata, rispetto ad altre indagini linguistiche e progetti inerenti alle politiche linguistiche e peculiarmente alla gestione del processo di insegnamento/apprendimento di tutte le lingue presenti: l'educazione linguistica *tout court*. La Regione Autonoma ha colto questa occasione redigendo in primis il *Rapport régional* in cui mostra lo status quo e evidenziando le problematiche. Il rapporto è stato in seguito analizzato da un gruppo di esperti che produce un testo che nuovamente discusso ed elaborato ha condotto al *Profil régional*.

---

<sup>159</sup> In questo caso composta da Goullier F., Baetens-Beardsmore H., Berg C., Holmes B., Panthier J.

Le criticità riscontrate (Decime & Vernetto 2009:87-92) risultavano:

- la mancanza di coerenza del curriculum verticale: il modello valdostano si è costruito nel tempo, a seguito delle riforme nazionali, e per la scuola Secondaria di II grado non si è provveduto a definire le modalità di utilizzo del francese come lingua veicolare;
- l'assenza di un sistema di valutazione: la responsabilità pedagogica accordata alle istituzioni scolastiche con l'autonomia, in assenza di un sistema di valutazione, provoca disparità di applicazione e risultati disomogenei;
- l'assenza di profili di competenza che favoriscono la valutazione e la certificazione: senza un curriculum bi-plurilingue coerente e esplicito, diventa difficile definire profili in uscita, con livelli soglia uguali per tutti e standard di valutazione che valorizzino le competenze plurilingui degli alunni (cfr. CAP. VI);
- il quadro metodologico, la formazione degli insegnanti e i supporti didattici: sono elementi questi indispensabili per una generalizzazione e una corretta applicazione del modello.

I limiti evidenziati erano:

- l'eterogeneità nell'applicazione delle indicazioni in materia di plurilinguismo contenute negli adattamenti, eterogeneità accresciuta dalla norma sull'autonomia scolastica (L.R. n. 19/00), che lascia ampio margine di discrezionalità alle istituzioni scolastiche;
- l'assenza di meccanismi che permettano di compensare questa eterogeneità e assicurare una messa in coerenza globale del sistema che dovrebbe dotarsi di banche dati affidabili, di meccanismi di valutazione dei processi e dei risultati, in particolare per quanto riguarda le competenze linguistiche degli alunni, di un sistema di autovalutazione delle istituzioni scolastiche;
- la mancanza di dispositivi di generalizzazione e di condivisione delle buone pratiche e degli strumenti realizzati attraverso la formazione iniziale e continua dei docenti.

Tra le proposte incentivate dal *Profilo* figurava: (i) chiarire gli obiettivi dell'insegnamento delle lingue senza limitarsi ai livelli di competenza ma modularle in base alla realtà e considerare il fine di un'educazione plurilingue, (ii) la valutazione delle competenze, ad esempio attraverso il PEL di cui si doterà in seguito (cfr. § VI.1.1) , (iii) la presa in carico della diversificazione degli studenti specialmente stranieri, (iv) moltiplicare le situazioni di uso delle lingue, (v) approfondire il ruolo del francese che a differenza del resto d'Europa in Valle d'Aosta assume il ruolo di prima lingua non materna studiata. Vediamo di seguito come si è risposto a queste esigenze attraverso gli *Adattamenti* 2016.

## V.2.2 Gli Adattamenti delle Indicazioni Nazionali

Come anticipato l'intervento più recente di politica linguistica educativa è rappresentato dagli *Adattamenti delle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Regione Autonoma Valle d'Aosta-Assessorato Istruzione, 2016) che rispondono in gran parte alle riflessioni sorte dall'analisi critica del *Profilo linguistico educativo* (2009). Gli *Adattamenti* sono possibili in base all' articolo 40 dello statuto speciale regionale e all' articolo 28 della legge 16 maggio 1978, n. 196, che permettono un adeguamento alle necessità locali delle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012). Il documento contempla e sviluppa tutti gli aspetti dell'educazione e della pedagogia come ogni *Indicazioni Nazionali*, tuttavia in questo lavoro saranno presi in considerazione gli aspetti inerenti al plurilinguismo e all'educazione linguistica.

---

### Quadro legislativo delle politiche linguistiche

**Articolo 3 e 6 della Costituzione italiana del 1947**

---

**Legge costituzionale** n.4 del 26 febbraio 1948. Artt. 38, 39, 40 dello statuto speciale della Valle d'Aosta: vengono riconosciute due lingue ufficiali (italiano/francese) e gli adattamenti dell'insegnamento alle necessità locali.

**Legge costituzionale** n 2 del 23 settembre 1993, articolo 2: Art 40 bis dello statuto speciale della Valle d'Aosta: viene garantito l'insegnamento della lingua tedesca nei comuni della Valle del Lys

**Legge nazionale** n 482 del 15 dicembre 1999 Norme in materia di protezione delle minoranze linguistiche storiche

---

**Legge regionale** 27 dicembre 1996, n.50 (Interventi propedeutici all'applicazione degli articoli 39 e 40 dello Statuto speciale della Valle d'Aosta, approvato con legge costituzionale 26 febbraio 1948 n.4, nelle scuole secondarie di secondo grado).

**Legge regionale** n 47 del 19 agosto 1998 sulla salvaguardia delle caratteristiche e delle tradizioni linguistiche e culturali delle popolazioni walser della valle del Lys

---

**D.G.R.** n.1103 del 19 agosto 2016, Adattamenti alle necessità locali della Valle d'Aosta delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione e delle Indicazioni nazionali – piani di studio – delle scuole del secondo ciclo di istruzione

---

**Legge regionale** n 18 del 3 agosto 2016, Disposizioni per l'armonizzazione della legge 13luglio 2015, n.107 (Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti), con l'ordinamento scolastico della Valle d'Aosta.

---

Nel 2015 consci che fossero passati più di 20 anni dagli ultimi *Adattamenti* e che a livello nazionale ed europeo fossero state prodotte nuove indicazioni a livello normativo (v.s.)

|  |   |
|--|---|
| <b>Adattamenti dei programmi</b>       | <b>1983</b> Scuola materna<br>(DGR n. 529 28 gennaio 1983)  |
|  | <b>1988</b> Scuola primaria<br>(DGR n. 1295 12 febbraio 1988)   |
|  | <b>1994</b> Scuola media<br>(GR n. 5884 2 luglio 1994).   |
|  | <b>1996</b> Scuole superiori<br>(misure preliminari legge regionale 27 dicembre 1996)   |
| <b>Interventi nazionali ed europei</b> | Autonomia scolastica, di cui alla legge regionale 26 luglio 2000, n. 19   |
|  | Norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione, e i successivi decreti attuativi, DL19 febbraio 2004, n. 59                     |
|  | Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, DL 17 ottobre 2005, n. 226      |
|  | Nuova strategia europea EUROPA 2020 del Consiglio europeo del 17 giugno 2010  |
|  | Indicazioni nazionali del curriculum del 2012   |
|  | Legge 13 luglio 2015, n. 107, riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega al Governo per il riordino delle disposizioni legislative vigenti |

La Regione istituisce così quattro commissioni tecniche (formate da figure del settore scolastico come dirigenti e docenti) al fine di formulare delle proposte per la razionalizzazione e la revisione degli adattamenti nelle scuole del primo ciclo e per l'avvio della riflessione sugli adattamenti nelle scuole del secondo ciclo. Ispirandosi all'ideologia del plurilinguismo europeo come risorsa sia a livello globale che locale e tenendo in considerazione le *Competenze chiave* (2006) i dati di *Eurydice* 2012 e il *Rapporto regionale* che aveva evidenziato criticità e limiti esposti nel paragrafo precedente (cfr. § V.2.1), propone quello che poi sarà realizzato negli *Adattamenti* (2016). La situazione analizzata presentava un sistema educativo in cui gli alunni erano scolarizzati nelle due lingue ufficiali sin dalla scuola dell'infanzia, attraverso attività di *éveil aux langues et aux cultures* che contemplavano le LM/R (patois/francoprovenzale, walser), le lingue e i dialetti familiari e altre lingue di grande comunicazione in particolar

modo l'inglese. L'insegnamento dell'inglese come LS in linea con il livello nazionale era obbligatorio a partire dalla scuola Primaria. Il percorso scolastico prevedeva già la conoscenza di almeno tre lingue comunitarie, tra cui il tedesco nella comunità Walser. Erano presente per l'inglese sperimentazioni di didattica integrata. Altre lingue come lo spagnolo, l'arabo, il cinese o il russo erano inserite in percorsi extra-curricolari. Gli *Adattamenti* si rifanno esplicitamente agli approcci plurali (ivi: 4) (cfr, § III.3.3). e ai principi del plurilinguismo (RIQ. 10) al fine di costruire competenze plurilingui (cfr, § IV.2.2). Rifacendosi a principi comuni dell'IC viene sottolineato il rapporto di parentela tra le lingue coinvolte nell'istruzione ma anche l'appartenenza alla famiglia gallo-romanza del francese e del patois/francoprovenzale presente sul territorio.

In particolare, il curriculum di lingua francese dovrà prevedere attività che favoriscano:

la presa di coscienza del repertorio plurilingue dell'alunno, affrontando i temi del contatto tra le lingue e delle varianti temporali e spaziali della lingua francese in ambito francofono;

le strategie che lo studente mette in atto nell'apprendere una lingua, insistendo in modo particolare sulle attività di riflessione sul funzionamento delle lingue a partire non soltanto dalle lingue di scolarizzazione e dalle lingue straniere insegnate, ma anche dalle lingue del territorio;

la consapevolezza che la competenza plurilingue e pluriculturale dell'individuo è in evoluzione costante e non si costruisce in modo omogeneo ed equilibrato, ma attraverso livelli di padronanza diversi nelle varie abilità (comprensione scritta e orale, espressione scritta e orale, interazione scritta e orale, mediazione) che il Portfolio europeo delle Lingue permette di descrivere in modo trasparente.

*RIQUADRO 10 Principi del plurilinguismo negli Adattamenti (Regione autonoma Valle d'Aosta-Assessorato Istruzione, 2016)*

Il francese definito “lingua ponte” è messo in relazione non solo col patois/francoprovenzale ma anche con l'italiano e a giusto titolo con l'inglese, aspetto comunemente ignorato a livello nazionale:

La prossimità lessicale e sintattica del francese e dell'inglese, lingue di vicinanza geografica, favorisce, infine, la mutua comprensione. L'introduzione della prima lingua straniera studiata nel sistema educativo valdostano attraverso una comparazione sistematica tra le due lingue di scolarizzazione, italiano e francese, e la lingua straniera stessa, porta benefici all'apprendimento delle lingue nel loro insieme. (ivi: 5)

La didattica in conformità col QCER è azionale e collaborativa. Come esposto in Beacco *et al.* (2016a) tutto ciò si traduce nella trasversalità tra lingue e discipline e quindi in un approccio integrato dell'insegnamento di lingue e discipline attraverso l'uso delle lingue e la riflessione su di esse in particolare quella dimensione metalinguistica in questo caso favorita anche dalla prossimità dei codici coinvolti. Di seguito si evidenzia per ogni grado di scuola cosa è previsto in un'ottica plurilingue.

### Scuola d'infanzia

Nella scuola d'infanzia si traduce la valorizzazione del pluralismo linguistico di cui uno dei mezzi principi è rappresentato dall'*Éveil aux langues* (cfr. § III.3.3) come percorso di scoperta e consapevolezza delle lingue specialmente attraverso attività metalinguistiche come il confronto a livello fonologico e morfologico (ivi: 12). In questo contesto si prevede un ruolo anche per la LS inglese se pur non presente nel repertorio e la valorizzazione delle LM presenti nella Regione (patois/francoprovenzale e i dialetti alemannici imparentati con la lingua tedesca). I tempi della didattica e le modalità organizzative rispettano tuttavia una forma di didattica bilingue più tradizionale ossia un curriculum bilingue in cui un docente usa una e una sola lingua oppure la scansione della giornata tra le due lingue (mezza giornata in italiano/mezza giornata in francese). Ciononostante le modalità sono adattabili al contesto purché rispettino la parità oraria.

### Scuola Primaria

Il curriculum plurilingue per la scuola Primaria favorisce i seguenti aspetti: un approccio esperienziale, ovvero non espositivo ma concreto attraverso l'esperienza; una gradualità che prosegua attraverso la multimodalità dal gesto alla verbalizzazione con l'ausilio di note pratiche legate all'insegnamento di una LS<sup>160</sup>; il *code-switching*, inteso come mezzo utile al fine della comprensione non solo tra lingue ma anche tra modalità semiotiche (audio, visive, etc.); l'utilizzo di fonti autentiche legati a situazioni reali attraverso strumenti anche digitali. Anche per questo livello deve essere caratterizzata tra parità oraria tra le due lingue, per l'inglese LS (almeno due ore) si prevede un uso veicolare in almeno una educazione e nella parte sperimentale delle scienze.

---

<sup>160</sup> TPR (Total physical response), chant, listen and put a tick, gap filling, games, role play.

Scuola Secondaria di I grado

La scuola Secondaria di I grado traduce l'educazione plurilingue in particolare nell'insegnamento delle DNL nelle lingue del curriculum (TAB. 37).

| Italiano  | Francese (100%) | Lingua straniera (inglese / tedesco) (100%) | Progetto d'istituto (francese, inglese/tedesco) (30% del monte ore globale delle tre discipline) |
|---|-----------------|---|--|
| Italiano  | Francese        | Lingua straniera                            | Storia   |
| Matematica  | Geografia       | Scienze*                                    | Tecnologia   |
|   | Musica          | Tecnologia: informatica*                    | Arte   |
|   |                 | Educazione Fisica*                          | Religione  |
| Per l'istituzione scolastica della comunità Walser, l'individuazione delle discipline da insegnare in lingua tedesca sarà definita nel Progetto d'istituto. |                 |   |  |

TABELLA 37 Modello atteso di educazione bi-plurilingue-Adattamenti (Regione autonoma Valle d'Aosta-Assessorato Istruzione, 2016:30)

La scelta della lingua per le DNL nella tradizione di istruzione bilingue come in Lussemburgo si orientano inizialmente su una L2 in DNL meno caratterizzanti (Riagáin & Lüdi, 2003). Mentre fa propendere per una LM per la cultura minoritaria –che nel caso della Valle d'Aosta può essere considerato il francese– la storia nazionale nella lingua nazionale o contenuti storici legati alla Francia in francese. Più naturale l'uso dell'inglese per le scienze e la tecnologia, il cui lessico specialistico è mutuato in gran parte da questo codice, in particolare di ambito informatico. Si tenga conto che attività simili come il CLIL<sup>161</sup> a livello nazionale possono essere sviluppate nelle scuole di ogni ordine e grado<sup>162</sup>tuttavia in base a interesse manifestato o in base a accordi internazionali. L'organizzazione è perciò del tutto autonoma e su base volontaria<sup>163</sup>. In forma generalizzata la metodologia è prevista solamente negli ultimi anni di tutti i Licei (dalla classe terza) e Istituti Tecnici. Mentre nella RAVA l'insegnamento di DNL in lingua inglese secondo la metodologia CLIL è obbligatoria a partire dalla scuola Primaria in applicazione dell'art. 6 del Decreto legislativo n. 44/2016 *Norme di attuazione dello Statuto speciale per la Regione autonoma Valle d'Aosta in materia di ordinamento scolastico*<sup>164</sup>, da cui discendono anche gli *Adattamenti* (art. 1) e le prove linguistiche regionali (art.6). La tipologia valdostana della DNL in L2 o LS può essere proposta anche in forme modulari, programmazioni pluriennali, attività laboratoriali, momenti intensivi. L'insegnamento può avvenire anche in metodologia collaborativa e di cooperazione, anche con esperti esterni, nel caso che i docenti delle diverse DNL non siano in possesso delle competenze linguistiche necessarie.

<sup>161</sup> <https://www.miur.gov.it/normativa1>, (30/11/2020).

<sup>162</sup> Articolo 4, comma 3 del Decreto del Presidente della Repubblica 275 del 1999

<sup>163</sup> Legge di Riforma 53 del 2003 e dai Regolamenti attuativi del 2010

<sup>164</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/03/29/16G00052/sg>, (30/11/2020).

V.2.3 Monitoraggio della sperimentazione<sup>165</sup>

Come riportato gli *Adattamenti* hanno un carattere graduale di attuazione e in base all'autonomia e alle risorse dei singoli istituti, e sono soggetti a monitoraggio continuo. Per l'anno scolastico 2017/2018 nella scuola dell'infanzia (TAB. 38) le lingue coinvolte andavano da un massimo di 6 a un minimo di 3 con una media 4.

| Scuola d'infanzia        | Italiano | Francese | Inglese | Tedesco | Francoprovenzale | Lingue di immigrazione | Altro |
|--------------------------|----------|----------|---------|---------|------------------|------------------------|-------|
| attività bi-plurilingue  | 92%      | 100%     | 100%    | 4%      | 76%              | 60%                    | 8%    |
| <i>éveil aux langues</i> | 72%      | 88%      | 96%     | 4%      | 72%              | 68%                    | 28%   |

TABELLA 38 Lingue coinvolte nell'educazione plurilingue nella scuola d' Infanzia

Nell'*éveil aux langues* oltre a italiano, francese, inglese e tedesco erano coinvolte: francoprovenzale, lingue di immigrazione, spagnolo, lingua dei segni. Le attività coinvolgevano: genitori, animatori, stagisti francofoni e madrelingua inglese. Le modalità organizzative si orientavano principalmente sul curriculum bilingue, in parte in mezza giornata in italiano/mezza giornata in francese e solo marginalmente in un docente/una lingua. Tra gli strumenti utilizzati: *boîtes à histoires, kamishibai, chansons, comptines, albums, vidéo, dramatisation, sacs d'histoires*.

Per la scuola Primaria le lingue coinvolte (TAB. 39) andavano da un massimo di 7 a un minimo di 2 con una media tra 3 e 4. Le materie coinvolte erano prevalentemente: scienze, musica, educazione fisica, arte e immagine. Per l'85,7% la lezione era svolta direttamente dall'insegnante della DNL, per il 66,7% dall'insegnante della DNL in compresenza con docente di lingua interno, per il 33,3% dall'insegnante della DNL in compresenza con docente di lingua esperto esterno. Tutte le classi di tutte le istituzioni erano coinvolte in attività didattiche bi-plurilingui.

| Scuola Primaria         | Italiano | Francese | Inglese | Tedesco | Francoprovenzale | Lingue di immigrazione | Altro |
|-------------------------|----------|----------|---------|---------|------------------|------------------------|-------|
| attività bi-plurilingue | 90,5%    | 100%     | 95,2%   | 4,8%    | 52,4%            | 19%                    | 4,8%  |

TABELLA 39 Lingue coinvolte nell'educazione plurilingue nella scuola Primaria

<sup>165</sup> Dati forniti dall' Assessorato all'Istruzione, Università, Politiche giovanili, Affari europei e Partecipate



Per la Secondaria di I grado (TAB. 40) si riducono le lingue coinvolte specialmente il patois/francoprovenzale e le lingue di immigrazione, concentrandosi come previsto sulle lingue del curriculum.

| Scuola Secondaria di I grado | Italiano | Francese | Inglese | Tedesco | Francoprovenzale | Lingue di immigrazione | Altro |
|------------------------------|----------|----------|---------|---------|------------------|------------------------|-------|
| attività bi-plurilingue      | 82,4%    | 100%     | 88,2%   | 5,9%    | 11,8%            | 0%                     | 5,9%  |

TABELLA 40 Lingue coinvolte nell'educazione plurilingue nella scuola Secondaria di I grado

Nello specifico le DNL coinvolte in francese (TAB. 41):

|                   |       |
|-------------------|-------|
| Storia            | 25,9% |
| Geografia         | 25,3% |
| Scienze           | 13,5% |
| Musica            | 12,4% |
| Arte e immagine   | 11,8% |
| Tecnologia        | 6,5%  |
| Educazione Fisica | 2,9%  |
| Matematica        | 1,8%  |

TABELLA 41 DNL insegnate in francese nella scuola Secondaria di I grado

Mentre per l'inglese le DNL coinvolte (TAB. 42):

|                   |       |
|-------------------|-------|
| Storia            | 54,1% |
| Geografia         | 60,7% |
| Scienze           | 17,9% |
| Musica            | 21,0% |
| Arte e immagine   | 16,2% |
| Tecnologia        | 8,5%  |
| Educazione Fisica | 0,1%  |

TABELLA 42 DNL insegnate in inglese nella scuola Secondaria di I grado

Il monitoraggio mostra come –almeno per i primi due gradi del I ciclo– l'educazione plurilingue si declinasse quantitativamente e qualitativamente in maniera ricca e articolata.

## V.2.4 I dati INVALSI

Consapevoli che i rapporti INVALSI valutano un sistema più che delle competenze, riteniamo tuttavia significativo riportare alcune considerazioni alla luce degli ultimi dati (INVALSI, 2019) in relazione all'educazione plurilingue che ha intrapreso la RAVA. È necessario premettere che la RAVA è compresa nella zona Nord-Ovest assieme a Piemonte, Liguria e Lombardia, macroarea che in generale ottiene buoni risultati a livello nazionale in tutte e tre le materie di indagine (italiano, matematica e inglese) per i diversi gradi considerati<sup>166</sup> (eccetto il grado 2). Già per quanto riguarda l'italiano per il grado 5 in quinta Primaria il Nord-Ovest registra un punteggio significativamente più alto della media nazionale (200) insieme alle centrali Umbria e Marche. La Valle poi presenta punteggi significativamente al di sopra della media nazionale (TAB. 43 e 44) sia per la terza Secondaria di I grado, quindi al termine del I ciclo sia per la seconda Secondaria di II grado.

|                 | <b>Media regionale</b> | <b>Media nazionale</b> |
|-----------------|------------------------|------------------------|
| <b>Grado 2</b>  | 208                    | 200                    |
| <b>Grado 5</b>  | 209                    | 200                    |
| <b>Grado 8</b>  | 206                    | 199                    |
| <b>Grado 10</b> | 218                    | 204                    |
| <b>Grado 13</b> | 217                    | 200                    |

TABELLA 43 Dati sull'italiano-Confronto media regionale-media nazionale (INVALSI, 2019)

|                 | <b>Media regionale 2019</b> | <b>Media nazionale 2019</b> | <b>Media regionale 2018</b> | <b>Media nazionale 2018</b> | <b>Media regionale 2017</b> | <b>Media regionale 2017</b> | <b>Media regionale 2016</b> | <b>Media nazionale 2016</b> |
|-----------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| <b>Grado 2</b>  | 201                         | 200                         | 201                         | 200                         | 204                         | 200                         | 206                         | 200                         |
| <b>Grado 5</b>  | 203                         | 200                         | 203                         | 200                         | 206                         | 200                         | 204                         | 200                         |
| <b>Grado 8</b>  | 209                         | 200                         | 209                         | 200                         | 207                         | 200                         | 206                         | 200                         |
| <b>Grado 10</b> | 208                         | 200                         | 208                         | 200                         | 208                         | 200                         | 211                         | 200                         |

TABELLA 44 Dati sull'italiano-Media regionale Valle d'Aosta in rapporto alla media nazionale (INVALSI, 2016-2019)

In inglese le prove INVALSI si limitano alle capacità ricettive comprensione ascolto e lettura. Nella prova di ascolto (TAB. 45) la sola regione con un punteggio significativamente superiore alla media italiana (215) è proprio la Valle d'Aosta e nella prova di lettura, insieme alla Lombardia e alle Marche è tra le poche regioni il cui punteggio si differenzia in termini statistici dalla media nazionale.

<sup>166</sup> 2 grado: seconda primaria, 5 grado: quinta primaria, 8 grado: terza secondaria di I grado. 10 grado: seconda secondaria di II grado, grado 13: quinta secondaria di II grado

|                         | Media Valle d'Aosta<br>2019 | Media<br>nazionale<br>2019 | Media Valle d'Aosta<br>2018 | Media<br>nazionale<br>2018 |
|-------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| <b>Grado 5 ascolto</b>  | 215                         | 200                        | nd                          | 200                        |
| <b>Grado 5 lettura</b>  | 209                         | 200                        | nd                          | 200                        |
| <b>Grado 8 ascolto</b>  | 217                         | 202                        | 214                         | 200                        |
| <b>Grado 8 lettura</b>  | 214                         | 203                        | 208                         | 200                        |
| <b>Grado 13 ascolto</b> | 219                         | 200                        | -                           | -                          |
| <b>Grado 13 lettura</b> | 212                         | 200                        | -                           | -                          |

TABELLA 45 *Dati sull'inglese. Media regionale Valle d'Aosta in rapporto alla media nazionale (INVALSI 2018-2019)*

Per la quinta Primaria (grado 5) ottiene i risultati più alti insieme alla Provincia Autonoma di Bolzano (216 e 210) con i livelli più bassi di pre A1 e più alti di A1. Per la terza Secondaria di I grado (grado 8) si colloca al secondo posto con 217 punti tuttavia con il livello di A2 più alto nella prova di ascolto (81%).

Non vi è dubbio che sul livello del sistema di istruzione possa influire la situazione economico sociale della regione considerata. Dalla loro comparsa i risultati INVALSI, salvo eccezioni ad esempio per la scuola Primaria hanno rispecchiato la tradizionale suddivisione della penisola a due o tre velocità Nord, Centro e Sud. È tuttavia lecito supporre un'influenza sulla presenza o meno in determinati territori di un sistema educativo in cui figurano più di una lingua con uno status particolare anche se in misura diversa come nel caso preso qui in considerazione assieme ai risultati significativi per l'inglese della Provincia di Bolzano a cui fanno tuttavia da contro altare i risultati per l'italiano (INVALSI, 2019): 194 per il grado 2 (media nazionale 200), 195 per il grado 5 (media nazionale 200), 193 per il grado 8 (media nazionale 200). Indice quest'ultimo probabilmente di un riflesso di una concezione politica del rapporto lingua e identità più marcato rispetto ad altre situazioni di confine in Italia e che necessariamente hanno ricadute sulla politica linguistica educativa.

## V. Riassumendo

All'interno di questo capitolo è stato delineato il contesto linguistico della Regione Autonoma Valle d'Aosta: da un lato sul versante storico e sociolinguistico, dall'altro versante attraverso il sistema educativo che concorre alla formazione dei diversi repertori linguistici dei suoi abitanti e le scelte di politica linguistica educativa intraprese. Possiamo individuare tre livelli di analisi: il livello istituzionale da cui dipende il bilinguismo ufficiale, il livello linguistico (socio- ed etnolinguistico) reale legato agli usi effettivi delle lingue presenti nei repertori e al loro status nella società, e infine il livello educativo oggetto d'interesse dei prossimi capitoli (cfr. CAP. VI e CAP. VII). Sovente il bilinguismo valdostano è definito come istituzionale, in quanto presente nell'amministrazione e nel sistema educativo, ma limitatamente nell'ambiente, questo deve essere analizzato e considerato separatamente alla luce dei risultati e dell'impatto che può produrre attualmente nelle nuove generazioni in un'ottica più ampia di quella locale. La Fondation Chanoux riconosceva nel 2003 come all'epoca la Valle d'Aosta si trovasse “à un tournant de son histoire linguistique.” (ivi:10) in cui dovesse accettare la scomparsa del francoprovenzale e l'agonia “du désormais mauvais français” (ibidem) o dovesse cambiare registro alla luce delle dinamiche contemporanee. Questo cambio di registro è stato, a nostro avviso, intentato attraverso gli *Adattamenti* (2016), volti esplicitamente a “riconoscere, rinforzare e valorizzare le competenze bi-plurilingui degli alunni valdostani” (Grosso, 2017:20) innestando l'educazione plurilingue nella realtà didattica e prendendo in considerazione il multilinguismo della Regione e in particolare i rapporti e le prossimità tra le lingue coinvolte nell'insegnamento e sul territorio.

Si approfondisce questo ultimo aspetto nel prossimo capitolo (cfr. CAP. VI) attraverso l'analisi dei repertori degli studenti e della pratica didattica alla luce dell'educazione che si è scelto di intraprendere. Inoltre si indaga se in un futuro prossimo il francese “le maillon faible du répertoire linguistique” (Bichurina, 2017:141) sarà proiettato o meno verso un'ottica europea e inserito in una competenza plurilingue che arricchisca linguisticamente, cognitivamente e culturalmente i giovani valdostani. Concludendo perciò che –almeno nella programmazione– è stata intrapresa una scelta audace adottando un modello “more realistic and undoubtedly more complex vision of bilingualism than previous traditional representations of bilingualism as the symmetrical and equal addition of two languages.” (Cavalli & Hélot 2017: 12).

## VI. L'educazione plurilingue: tra repertorio e contesto didattico

Dopo aver descritto le caratteristiche dello spazio sociolinguistico della RAVA e analizzato le condizioni che hanno portato alle politiche linguistiche educative improntate all'attuale modello di educazione plurilingue (cfr. CAP. V), alla luce delle riflessioni esposte (cfr. § VI.3.1) sulla relazione che intercorre tra il repertorio linguistico e la competenza plurilingue, è stato ritenuto imprescindibile indagare la realtà educativa valdostana.

Da un lato partendo dai repertori linguistici degli studenti e dall'altro lato didattico concentrandosi sull'educazione plurilingue, attuata principalmente attraverso l'insegnamento delle DNL in francese e in inglese, nello specifico analizzando la gestione della disciplina da parte dei docenti e focalizzandosi sui rapporti tra lingue e allo stesso tempo sulla valutazione in questo contesto (cfr. CAP. VI).

Le domande di ricerca che sono state poste in questa indagine in relazione al repertorio linguistico vertono intorno ai seguenti poli d'interesse:

- i.* Le caratteristiche generali dei repertori: le lingue presenti, la frequenza con cui le si parla, con chi vengono parlate e con che frequenza, dove e di cosa; le loro relazioni, etc.;
- ii.* Le caratteristiche peculiari della L2 di scolarizzazione (francese) alla luce del suo ruolo storico e *sui generis* nella società valdostana;
- iii.* Le caratteristiche peculiari della LS, singolarmente e in relazione alla L2 di scolarizzazione, col fine di indagare come l'educazione plurilingue attuata influisca sui repertori degli apprendenti;
- iv.* Le caratteristiche e il ruolo della LM;
- v.* I rapporti tra tutte le lingue presenti nei repertori, sia insegnate che non.

## VI.1 Il repertorio plurilingue: strumenti di ricerca

L'indagine dei repertori è stata considerata basilare in particolar modo non solo per analizzare gli aspetti sociolinguistici dello spazio educativo ma poichè “n’y a rien de paradoxal à placer les relations entre répertoire premier de l’individu et langue de scolarisation au centre de toute considération sur les plurilinguismes.” (Coste, 2010 :5), dato che la consapevolezza dei repertori –sia da parte degli studenti che degli insegnanti– figura tra le strategie didattiche dell’educazione plurilingue. Identificare *in primis* la biografia linguistica e il repertorio plurilingue degli studenti (Castelloti *et al.*, 2008; Macaire, 2008) è considerato un pivot per un approccio plurale votato al plurilinguismo. Una pedagogia del plurilinguismo si costruisce difatti giorno dopo giorno e non può fare a meno di concentrarsi sugli attori, sui loro ambienti e sulle loro interazioni (Macaire, 2008).

Per l’analisi del repertorio linguistico sono stati quindi vagliati diversi strumenti disponibili in letteratura al fine di individuare e successivamente adattare quello più utile e versatile ai fini della ricerca, alla funzionalità della ricerca, al contesto, e alle caratteristiche dei soggetti interessati. Il questionario è per antonomasia il classico e più diffuso strumento di indagine sulle abitudini linguistiche in socio/etno-linguistica (MIUR, 2010). Strumento estremamente sensibile legato all’esperienza linguistica che è indagata necessariamente da una dimensione soggettiva: “Il ricercatore non può controllare la realtà delle risposte, e l’informatore può non essere in grado di descrivere oggettivamente il suo comportamento linguistico.” (ivi :16) indicando perciò non esclusivamente cosa fa con la lingua, ma si corre il rischio indichi cosa crede di fare o cosa crede bisognerebbe fare. Un campo di riferimento per l’indagine del repertorio plurilingue è individuabile, come già esposto, negli studi sul bilinguismo (cfr. § III.1). Per le misurazioni delle competenze linguistiche dei bilingui sono stati utilizzati strumenti dei più vari: indagare la scelta della lingua, interviste, prove valutative, compiti psicolinguistici, criteri esperienziali, criteri psicosociali (Grosjean & Miller 1994; Flege *et al.* 2002; Piller 2002)<sup>167</sup>. Recentemente sempre più si richiede una standardizzazione degli strumenti di valutazione tra le discipline al fine di specificare gli effetti del bilinguismo sull’interazione sociale, il successo accademico, la cognizione e altre attività umane<sup>168</sup>. Alcune in particolare focalizzate sul concetto di dominanza linguistica: un esempio è il *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism* (Birdsong *et al.*, 2012) dell’Università di Austin (Texas) disponibile in 15 combinazioni di lingue (versione italiano/spagnolo tradotta da Todisco, E.- Universitat de les Illes Balears)<sup>169</sup>. Indicato anche per insegnanti e amministratori scolastici per raccogliere informazioni demografiche sugli studenti specialmente in contesti di istruzione bilingue col fine di incentivare l’alfabetizzazione e l’apprendimento in generale. Pur indagando alcuni aspetti come l’atteggiamento linguistico nei confronti delle lingue si rivolge a un pubblico più adulto e implica una concezione tendenzialmente monoglossica delle competenze ossia considerate lingua per lingua, limitandosi a due sole lingue e chiamando in causa la definizione di parlante nativo. Marian *et al.* (2007) hanno sviluppato un questionario sullo stato della lingua bilingue *LEAP-Q*: l’obiettivo del progetto era quello di sviluppare un questionario affidabile e valido per l’efficienza valutazione dei profili linguistici dei bilingui, quindi combina domande sull’uso e sul contatto con domande sulla conoscenza della lingua. Negli studi in ambito neurolinguistico

<sup>167</sup> Citati in <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/need-for-the-blep/>, (30/11/2020).

<sup>168</sup> <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/need-for-the-blep/>, (30/11/2020).

<sup>169</sup> [https://sites.la.utexas.edu/bilingual/files/2018/01/BLP\\_ITALIANO-SPAGNOLO.pdf](https://sites.la.utexas.edu/bilingual/files/2018/01/BLP_ITALIANO-SPAGNOLO.pdf), (30/11/2020).

plurilingue, la competenza linguistica viene spesso generalmente misurata attraverso una semplice autovalutazione (Bot in Schwieter, 2019 a cura di: 13).

Si è reso necessario focalizzarsi su strumenti che nascono anche con fini didattici, che siano conoscitivi a fine di ricerca, ma allo stesso tempo volti a favorire la consapevolezza linguistica o per approntare politiche linguistiche che nascano da esigenze funzionali, come quelle europee, e che tengano in considerazione la complessità dei soggetti coinvolti. Il primo strumento preso in considerazione è il PEL di cui è dotata la regione autonoma Valle d'Aosta (*modèle accrédité* n° 65/2004), validato dal *Comite directeur de l'éducation- Comite européen de validation du pel*<sup>170</sup> sia per la Regione Autonoma che per la Provincia Autonoma di Bolzano (Alto Adige). Il PEL in questione è perciò quadrilingue (italiano, francese, tedesco e inglese) formato da tre parti che comprendono: la *Biografia linguistica* che documenta il processo di apprendimento delle lingue, col fine di autovalutare i progressi individuali; il *Dossier* che raccoglie i documenti e i lavori personali o collettivi; il *Passaporto delle lingue* che documenta le abilità e le competenze in tutte le lingue conosciute. Il PEL è uno strumento che permette anch'esso di auto-testimoniare il proprio percorso linguistico di apprendimento specialmente a livello cronologico, in questo caso è rivolto a studenti della scuola Secondaria di I grado. Ha prevalentemente un carattere autoreferenziale e di consapevolezza personale anche se potrebbe essere presentato al ciclo di studi successivo, aspetto a nostro avviso altamente funzionale per favorire una coerenza del curriculum per quanto riguarda le lingue soprattutto tra gradi diversi di istruzione. Il PEL è uno strumento sufficientemente complesso che comprende all'interno anche proposte progettuali di attività (linguistiche e interculturali) che per certe fasce d'età necessitano di un supporto da parte del docente sia regolativo che motivazionale, ad esempio come vere e proprie attività didattiche, e necessita di una somministrazione nel lungo periodo (almeno quello di apprendimento scolastico).

Altro recente strumento noto nel campo degli studi sul plurilinguismo sono i *language portraits* (Busch, 2012, 2018; Wolf, 2014; Zanasi & Platzgummer, 2018; Zanasi & Stopfner, 2018): strumento di indagine e didattico tra i più recenti connesso al repertorio linguistico. Sono composti da una *silhouette* umana vuota (FIG.15), in cui si richiede ai soggetti di riportare su di essa tramite l'uso di diversi colori: le loro lingue, i loro codici o i mezzi di comunicazione. Riproduce perciò una visualizzazione grafica del repertorio linguistico (Busch, 2018 :2).

---

<sup>170</sup> <http://www.coe.int/portfolio>, (30/11 /2020).

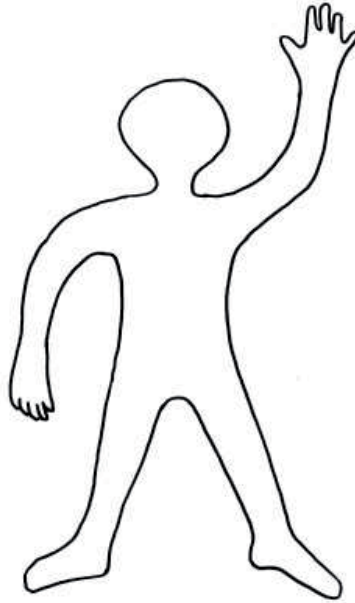


FIGURA 15 Template di una silhouette del *Language portrait* (Busch 2018:9)

Krumm & Jenkins (2001 cit. in Busch, 2018), hanno cercato di dimostrare quanto le lingue e l'apprendimento delle lingue siano legati alle emozioni, all'appartenenza e all'esperienza biografica. Sono utilizzati quindi nella ricerca sul plurilinguismo/multilinguismo specialmente per posizionare al centro le esperienze e la prospettiva del soggetto indagato. Non sono uno strumento di valutazione o misurazione, ma principalmente di consapevolezza poiché permettono di elicitare dimensioni normalmente non esplicite. La diffusione dei *portraits* è imputabile al fatto che concepiscono il linguaggio anche come un fenomeno corporeo, aspetto spesso trascurato (Busch, 2018:9). Il loro carattere multimodale (ivi: 6) inoltre offre la possibilità di presentare il repertorio linguistico in due modalità: “*pictorial-presentational*” e “*linguistic-discursive*” consentendo ai soggetti di esplicitare verbalmente quello che è espresso graficamente e graficamente quello che normalmente può non essere espresso. Questa reversibilità avviene attraverso tre poli: (i) la rappresentazione del linguaggio come oggetto, come una terza parte quasi esternalizzata, (ii) la rappresentazione di momenti nell'esperienza vissuta del linguaggio come stato corporeo-emotivo di affetto e (iii) la rappresentazione delle ideologie linguistiche su, atteggiamenti e posizione orientandosi verso lingue o pratiche linguistiche particolari. Per Busch (2012; 2018) la nozione di repertorio riguarda la dimensione soggettiva del parlante, sotto diversi aspetti: (i) l'influsso del vissuto linguistico, (ii) la natura emotiva e natura corporea, (iii) gli aspetti storico-politici. Lo strumento è stato usato ad esempio per decostruire categorie socio-politiche come le “lingue nazionali”: Busch riporta infatti interessanti *exploits* di parlanti plurilingue in zone di confine. Il *language portrait* permette difatti di articolare le proprie scelte e includere una componente emotiva attraverso le metafore della scelta del colore e la posizione sulla *silhouette*. Il *language portrait* non fornisce un'immagine precisa delle



competenze comunicative delle lingue né è uno strumento di misurazione ma risulta uno strumento di indagine e consapevolezza con fini didattici. Una recente esperienza italiana legata all'utilizzo del *portrait* si è svolta nella provincia autonoma di Bolzano (Zanasi & Platzgummer, 2018) all'interno del progetto di rilevazione linguistica *RepertoirePlus*<sup>171</sup> condotto dall'Istituto di linguistica applicata - *EURAC research*<sup>172</sup>. Il progetto indaga i repertori plurilingui degli studenti altoatesini fra i 12 e i 15 anni in un'ottica plurilingue cercando di descrivere l'utilizzo di questi repertori in contesti di interazione multilingue con un fine anche didattico:<sup>173</sup> "lo scopo generale dello studio è quello di dimostrare come rilevare e descrivere singoli repertori linguistici con strumenti pertinenti e, a partire da ciò, come si possa promuovere il loro utilizzo strategico nell'ambito di scenari di insegnamento cross-linguistico. Questo strumento se pur interessante e innovativo non è stato ritenuto adatto per questa ricerca per cause logistiche legate alla modalità di somministrazione e per il suo fine più didattico che investigativo.

---

<sup>171</sup> <https://repertoireplus.eurac.edu/it/about-project/>, (30/11/2020).

<sup>172</sup> <http://www.eurac.edu/it/research/autonomies/commul/Pages/default.aspx>, (30/11/2020).

<sup>173</sup> <https://repertoireplus.eurac.edu/it/about-project/>, (30/11/2020).

VI.1.1 Il *Language Passport*

Il *Language Passport*<sup>174</sup> (LP) realizzato dal *Centre for Diversity & Learning* (Ghent University, Belgium) (ALLEGATO 1)<sup>175</sup> nasce anch'esso come strumento per indagare la complessità e la multistratificazioni di repertori linguistici di studenti plurilingui (De Backer *et al.*, 2019b). Si richiede al soggetto di approntare una sorta di *mind-map* (FIG. 16) in cui collocherà tutte le lingue (e/o dialetti) a cui fa ricorso.



FIGURA 16 Fac-simile (fittizio) di un *Language Passport*

La durata dell'attività stimata è da una a due ore. È composto da quattro *task* (v.s.) sottoforma di consegna o domanda, che nello specifico, richiedendo di segnalare lingue e funzioni attraverso l'uso dei diversi colori.

Task 1:

- A. Tutte le lingue usate e conosciute
- B. Con chi vengono parlate, specificando i diversi familiari, tipologie di amici, etc
- C. In quali luoghi, con la possibilità di scriverli vicino alle persone con cui si parlano
- D. A cosa fa pensare la lingua, quali idee vengono associate

<sup>174</sup> Versione tradotta e adattata in italiano e francese dallo scrivente.

<sup>175</sup> Licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

**Task 2:**

- E. Con quale frequenza viene parlata (indicandolo con i diversi avverbi di frequenza)  
 F. Di quali temi si parla e con chi

**Task 3:**

- G. Le funzioni delle diverse lingue.
- Sognare
  - Pensare
  - Confidare un segreto
  - Esprimere la rabbia
  - Calcolare
  - Parlare agli animali
  - Giocare
  - Leggere
  - Scrivere
  - Guardare la tv (film e serie tv)
  - Usare le reti sociali (aggiunta sempre dovuta all'età e all'uso massiccio per l'epoca corrente)
- H. I legami tra le lingue. È richiesto di collegare (tramite il tracciamento di una linea) le lingue usate per le stesse funzioni  
 I. La combinazione tra lingue. È richiesto tramite il tracciamento di una linea di connettere le lingue usate assieme o combinate ed esprimere su tale linea la frequenza di quanto avviene ciò

**Task 4:**

- J. Punti di forza

Tramite colori diversi si richiedono di indicare con una numerazione decrescente in quale tra le quattro abilità ci si senta più forti (competenti) indicando il numero di fianco alla lingua:

- Parlato
- Ascolto
- Lettura
- Scrittura

Il *task 1* richiede di riportare tutte le lingue usate e presenti nel repertorio (A), si indica quindi di inserire qualsiasi lingua, anche i dialetti, lingue inventate etc. Si invita a riportare con chi vengono parlate: in famiglia, con amici. Specificando i diversi familiari (padre, madre, fratello e/o sorella, nonno, nonna) sono stati aggiunti i parenti, intesi come zii e cugini per distinguere una possibile distinzione generazionale, e infine in base alla socialità tipica dell'età: amici, compagni di scuola e compagni di attività sportive. Il punto C richiede di inserire il dove (ovunque, casa, o in luoghi pubblici tipo in strada/al parco). Il punto D concerne la dimensione evocativa ed emotiva di ogni idioma indicato. Il *task 2* elicit la frequenza (E) espressa tramite avverbi (sempre, spesso, qualche volta, etc.) e collegabile

ad ogni singolo interlocutore indicato nel *task* precedente, in più aggiunge l'argomento principale di discussione. Il *task* 3 ha il fine di individuare le funzioni delle diverse lingue (G): azioni più spontanee come sognare, pensare, calcolare, comuni come leggere e scrivere, intime come confidare un segreto, esprimere la rabbia, parlare agli animali e tipiche dell'età dei soggetti come giocare, guardare la tv a cui è stato aggiunto data l'epoca e la generazione film, serie tv e l'uso dei social. Il punto H richiede di esplicitare se tali funzioni siano o meno assolute in più lingue e il punto I verte sulla combinazione tra lingue permettendo di specificare quali lingue capita di mixare e con quale frequenza. Il *task* 4 come avviene nel PEL prevede da parte del soggetto una autovalutazione della competenza nelle diverse lingue suddivise per le quattro abilità tradizionalmente indicate nel QCER (in termini comuni: parlato, ascolto, lettura, scrittura). In particolare sono stati utilizzati nel contesto scolastico multilingue delle Fiandre su un focus group di 100 studenti dell'istruzione Secondaria e Primaria (De Backer *et al.*, 2019b). Come i *portraits* hanno il duplice fine di offrire un mezzo di consapevolezza per i soggetti coinvolti e uno strumento di indagine per la scuola con lo scopo di strutturare politiche plurilingui. I risultati indicano che il LP rileva i processi inconsci alla base dell'uso dei repertori linguistici, ha mostrato inoltre che gli alunni plurilingui non usano esclusivamente la lingua di scolarizzazione con persone di scuola, ma anche in larga misura con persone al di fuori della scuola come la famiglia e gli amici. Ha poi elicitato gli utilizzi di ogni lingua insegnata o meno mettendo in risalto la dinamicità con cui si ricorre a un repertorio linguistico complesso. Alla base dello strumento si considera che "Language use involves the choices, preferences or the habits of the individual." (De Backer *et al.*, 2019b:1).

Consci del fatto che i repertori linguistici sono difficilmente misurabili e ancor meno catturabili nella loro totalità, tuttavia il LP nasce da una necessaria riflessione critica sul modo in cui si prova a misurare e catturare l'uso del linguaggio. Uno delle finalità principali del LP come attività didattica è connessa al fatto che "in activities of language awareness, the focus is on attitudes to languages and to raising consciousness that can improve language learning." (ivi: 2) per questo come i *portraits* l'uso è accompagnato dalla discussione e dai commenti dei soggetti<sup>176</sup>. Una delle principali motivazioni che ha indirizzato la scelta verso l'uso dei LP è l'età dei soggetti interessati, a nostro avviso più adatto data la sua forma di attività didattica che in origine poteva e può prevedere una discussione in classe e le conseguenti riflessioni sull'uso delle lingue e stimolare la consapevolezza sul proprio repertorio. La realizzazione stessa sia scritta che grafica si colloca a metà strada tra i *language portraits* e il questionario sociolinguistico o il PEL. Sul piano tecnico i primi richiedono tempistiche e una logistica abbastanza complessa che prescinde dall'interazione col soggetto, i PEL si focalizzano sul percorso e anch'essi prevedono la redazione durante un tempo abbastanza dilatato. Il LP al contrario non pone particolari complessità nella somministrazione, senza escludere inoltre che possa essere usato come strumento didattico di riflessione e presa di consapevolezza del proprio repertorio, sia individualmente nello svolgerlo sia sotto sollecitazione dell'insegnante. Rimarchiamo la consapevolezza che il LP sia più adatto per elicitare un bagaglio personale linguistico relativo agli usi della lingua e non una dettagliata biografia linguistica individuale, tuttavia affronta in parte anche aspetti di natura emotiva come i *portraits* normalmente non presenti o riduttivi in strumenti quale il questionario sociolinguistico e i PEL.

<sup>176</sup> Aspetto venuto meno con la somministrazione digitale dovuta all'emergenza Covid-19.

**NB: Adeguamenti per la somministrazione a causa della pandemia di Sars-cov2 2020**

Come anticipato nella PREMESSA a questo elaborato l'emergenza pandemica relativa alla Covid -19 (2020) ha costretto a trasformare il LP in un questionario sotto forma di *form* digitale. Questa modalità ha implicato tecnicamente una rilevante riduzione della libertà di espressione che permetteva la resa grafica attraverso i colori della *mind map*. I soggetti erano perciò più limitati nel poter accostare alcune risposte anche se nel *form* on line si è cercato di elicitarle le stesse informazioni che potevano emergere dal LP originale. La somministrazione a distanza necessariamente implica una perdita di accuratezza mancando il controllo diretto dell'insegnante somministratore e i possibili commenti dei soggetti. Nonostante gli sforzi le condizioni non hanno permesso materialmente il confronto sul campo coi docenti coinvolti (eccetto che in prima battuta con la Commissione plurilinguismo dell'istituzione scolastica Abbé J.M. Trèves -Scuola Secondaria di I grado di Saint Vincent) tuttavia si sono prestati a portare a termine l'indagine da remoto. Sono venuti meno aggiustamenti e revisioni in itinere in base alla ricezione delle risposte, come accomodamenti di domande che dalle risposte potessero risultare strutturate in modo ambiguo e impreciso, dovuto prevalentemente ai tempi ristretti della raccolta dei dati. Le scuole si sono ritrovate difatti ad affrontare una chiusura forzata per l'anno scolastico 2019-2020, che fino al mese di maggio non ha permesso di stabilire la ripresa o meno delle attività in presenza, lo stato di incertezza e precarietà ha ristretto notevolmente le tempistiche decisionali da parte dello scrivente che è andato incontro alle disponibilità delle diverse scuole, che nonostante la situazione si sono comunque rese disponibili.

## VI.2. Analisi dei repertori linguistici

Gli istituti in una prima fase sono stati scelti tramite i monitoraggi sulla sperimentazione degli *Adattamenti* forniti dall' Assessorato all'Istruzione, Università, Politiche giovanili, Affari europei e Partecipate. Il LP, dopo confronto con il Dipartimento sovrintendenza agli studi della Valle d'Aosta è stato rivolto agli alunni delle classi terze (13-14 anni) delle secondarie di I grado che hanno aderito alla ricerca, perciò si tratta di studenti il cui percorso di studi è stato coinvolto negli *Adattamenti* (2016). Tra le 5 istituzioni scolastiche individuate 4 hanno accettato in prima istanza, ma solo 3 hanno accolto la possibilità successiva della somministrazione on line:

- Istituzione scolastica “Abbé J.M. Trèves” (via Mons. Alliod, 2 – 11027, Saint-Vincent-AO)  
Scuola Secondaria di I grado di Saint Vincent e Sede di Valtournenche
  
- Istituzione scolastica “Luigi Einaudi” (via della pace, 11 – 11100, Aosta)  
Scuola Secondaria di I grado in Aosta
  
- Istituzione scolastica “Luigi Barone” (via delle scuole, 4 – 11029, Verres-AO)  
Scuola Secondaria di I grado di Verres e sede di Brusson

Le sedi di Valtournenche e di Brusson rispetto alle restanti si collocano in situazioni montane con presenza anche di stagionali. Relativamente alle DL le scuole Secondarie di I grado valdostane prevedono: 6 ore di italiano, 6 ore di francese, 3 ore di inglese, rispetto alle scuole nazionali che in media prevedono dalle 6 alle 7 ore settimanali di italiano, 3 ore di inglese, 2 seconda lingua comunitaria. In base agli *Adattamenti* si sommano alle DL, in diversa misura, le ore di DNL in francese e in inglese.

### VI.2.1 Le lingue dei repertori

In totale sono pervenute 151 risposte valide (TAB. 46). I dati<sup>177</sup>, pervenuti in forma anonima, sono ricavati dalle risposte al *form* digitale in cui è stato adattato il LP, inviato agli studenti, in contesto di didattica a distanza, direttamente dagli insegnanti dei diversi istituti coinvolti.

|  | <i>Language Passport</i> |
|--|--------------------------|
| <i>Abbé J.M. Trèves</i><br>Saint-Vincent | 65                       |
| <i>Luigi Einaudi</i><br>Aosta            | 20                       |
| <i>Luigi Barone</i><br>Verrès            | 66                       |
| <b>Totale</b>                            | <b>151</b>               |

TABELLA 46 Risposte ricevute (*Language Passport*) per singola scuola

Si attestano 71 combinazioni di lingue differenti, di cui solo 10 sopra l'1% (TAB. 39)<sup>178</sup>, confermando come l'omogeneità linguistica in classe sia lontana dalla realtà. Nel 2001 (Fondation Chanoux, 2003 a cura di)<sup>179</sup> le combinazioni nel campione generale (Q0401 Lingue conosciute) ammontavano a 48 e per la fascia scolare (12-18 anni/1989-1983) le combinazioni individuate erano 32, si riscontra quindi un incremento notevole e in parte imputabile alla presenza di molte più lingue alloctone (immigrate o d'origine) (TABELLE 47 e 48). L'unica combinazione significativa risulta essere quella composta dalle tre lingue offerte nel curriculum (29,72%): l'italiano L1 di scolarizzazione, il francese L2 di scolarizzazione e l'inglese LS (coinvolta nell'insegnamento delle DNL) che nel 2001 per la fascia d'età più bassa si attestava all'11,47%, mentre la combinazione più indicata era Italiano/Francese/ Francoprovenzale (Patois)/Inglese al 33,68%.

<sup>177</sup> Trattati e aggregati dallo scrivente attraverso il software *Microsoft Excel*.

<sup>178</sup> Si indica in **grassetto** l'italiano; in **rosso** il francese; in **blu** l'inglese; in **giallo** le lingue alloctone; in **grigio** i dialetti italiani.

<sup>179</sup> [190](https://www.fondchanoux.org/sondaggio-linguistico-risultati/?Colonne%5B%5D=13&Comuni%5B%5D=* &ClasseEta=1&Sesso=* &Lingua=It&submit=Domandare, (30/11/2020).</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

Plurilinguismo: dall'educazione bi-plurilingue alla valutazione

| Lingue indicate |          |          |         |  |  | % studenti |
|-----------------|----------|----------|---------|--|--|------------|
| italiano        | francese | inglese  |         |  |  | 29,72%     |
| italiano        | francese | inglese  | patois  |  |  | 12,16%     |
| italiano        | patois   |          |         |  |  | 4,05%      |
| italiano        |          |          |         |  |  | 3,37%      |
| francese        | inglese  |          |         |  |  | 3,37%      |
| italiano        | inglese  |          |         |  |  | 2,02%      |
| italiano        | francese | patois   |         |  |  | 2,02 %     |
| italiano        | albanese | francese | inglese |  |  | 1,35%      |
| italiano        | francese |          |         |  |  | 1,35%      |
| francese        |          |          |         |  |  | 1,35%      |

TABELLA 47 Combinazioni linguistiche nei Language Passport (sopra l'1%)

| Lingue indicate |            |           |              |            |            | % studenti |
|-----------------|------------|-----------|--------------|------------|------------|------------|
| francese        | inglese    | patois    |              |            |            | 0,67%      |
| patois          | francese   |           |              |            |            | 0,67%      |
| inglese         | patois     |           |              |            |            | 0,67%      |
| italiano        | spagnolo   | inglese   | bolognese    | francese   |            | 0,67%      |
| italiano        | albanese   | inglese   | francese     | turco      | arabo      | 0,67%      |
| italiano        | albanese   | inglese   | francese     | greco      | turco      | 0,67%      |
| italiano        | arabo      | francese  | inglese      |            |            | 0,67%      |
| italiano        | francese   | inglese   | spagnolo     | patois     | tedesco    | 0,67%      |
| italiano        | francese   | inglese   | tedesco      |            |            | 0,67%      |
| italiano        | inglese    | francese  | spagnolo     | patois     | tedesco    | 0,67%      |
| italiano        | inglese    | francese  | piemontese   |            |            | 0,67%      |
| italiano        | inglese    | francese  | coreano      | sardo      | napoletano | 0,67%      |
| italiano        | inglese    | russo     | francese     |            |            | 0,67%      |
| italiano        | inglese    | arabo     |              |            |            | 0,67%      |
| italiano        | marocchino | inglese   | francese     |            |            | 0,67%      |
| italiano        | marocchino | francese  | inglese      |            |            | 0,67%      |
| italiano        | patois     | spagnolo  |              |            |            | 0,67%      |
| italiano        | rumeno     | francese  |              |            |            | 0,67%      |
| italiano        | napoletano | calabrese | sardo        | francese   | patois     | 0,67%      |
| italiano        | siciliano  | inglese   | spagnolo     | francese   |            | 0,67%      |
| italiano        | inglese    | svedese   |              |            |            | 0,67%      |
| italiano        | francese   | inglese   | spagnolo     | tedesco    | giapponese | 0,67%      |
| italiano        | patois     | francese  |              |            |            | 0,67%      |
| italiano        | francese   | patois    | inglese      |            |            | 0,67%      |
| italiano        | albanese   |           |              |            |            | 0,67%      |
| italiano        | calabrese  | inglese   | francese     |            |            | 0,67%      |
| italiano        | inglese    | francese  | veneto       |            |            | 0,67%      |
| italiano        | francese   | inglese   | spagnolo     |            |            | 0,67%      |
| italiano        | inglese    | francese  | pugliese     |            |            | 0,67%      |
| italiano        | inglese    | francese  | svedese      | giapponese |            | 0,67%      |
| italiano        | francese   | inglese   | greco        | croato     |            | 0,67%      |
| italiano        | arabo      | francese  | inglese      |            |            | 0,67%      |
| italiano        | patois     | francese  | inglese      |            |            | 0,67%      |
| italiano        | francese   | inglese   | montignosino | patois     |            | 0,67%      |
| italiano        | lituano    | francese  | inglese      |            |            | 0,67%      |

## Plurilinguismo: dall'educazione bi-plurilingue alla valutazione

|            |            |            |            |            |                  |       |
|------------|------------|------------|------------|------------|------------------|-------|
| italiano   | spagnolo   | francese   | inglese    | dialetto   |                  | 0,67% |
| italiano   | calabrese  |            |            |            |                  | 0,67% |
| italiano   | francese   | inglese    | rumeno     | piemontese | veneto           | 0,67% |
| italiano   | francese   | inglese    | spagnolo   | patois     |                  | 0,67% |
| italiano   | inglese    | francese   |            |            |                  | 0,67% |
| italiano   | patois     | francese   | inglese    | zongkha    | spagnolo         | 0,67% |
| italiano   | inglese    | francese   | dialetto   |            |                  | 0,67% |
| italiano   | patois     | francese   |            |            |                  | 0,67% |
| italiano   | inglese    | spagnolo   | francese   |            |                  | 0,67% |
| italiano   | patois     | francese   |            |            |                  | 0,67% |
| italiano   | francese   | inglese    | calabrese  |            |                  | 0,67% |
| italiano   | inglese    | francese   | bergamasco | milanese   |                  | 0,67% |
| italiano   | francese   | inglese    | dialetto   |            |                  | 0,67% |
| italiano   | francese   | inglese    | toscana    |            |                  | 0,67% |
| italiano   | inglese    | spagnolo   | francese   |            |                  | 0,67% |
| italiano   | tedesco    |            |            |            |                  | 0,67% |
| italiano   | danese     | inglese    | francese   |            |                  | 0,67% |
| italiano   | spagnolo   | inglese    | francese   | sardo      | calabrese        | 0,67% |
| italiano   | dialetto   | francese   | spagnolo   | inglese    | lingua dei segni | 0,67% |
| italiano   | francese   | inglese    | dialetto   |            |                  | 0,67% |
| italiano   | toscana    |            |            |            |                  | 0,67% |
| italiano   | inglese    | francese   | genovese   |            |                  | 0,67% |
| dialetto   | inglese    |            |            |            |                  | 0,67% |
| inglese    | giapponese | francese   |            |            |                  | 0,67% |
| inglese    | francese   | giapponese |            |            |                  | 0,67% |
| piemontese | patois     | francese   | sardo      | inglese    |                  | 0,67% |

TABELLA 48 Combinazioni linguistiche nei Language Passport (sotto l'1%)

In generale nei repertori rilevati (GRAF. 7) predomina l'italiano. Il francese, L2 di scolarizzazione, è stata indicata dall'82,60 % degli intervistati tuttavia con uno scarto significativo dall'italiano (15,4%) e ridotto rispetto all'inglese (4,6%). Il patois/francoprovenzale, LM locale, a questo grado di studi è raramente prevista dal curriculum, salvo rare eccezioni a livello di poche ore o limitata ad attività extracurricolari, è stata indicata dal 28% dei soggetti.

Considerate singolarmente il francese compare in 58/71 combinazioni mentre l'inglese nel 56/71, in rapporto al 2001 sempre per la fascia scolare (più ampia del nostro campione) il francese compariva in 26/32 e l'inglese in 17/32: il francese si mantiene perciò stabile (80% c.a.) mentre l'inglese subisce un incremento del 20% c.a., considerando che già il 60.38% nel 2001 dichiaravano di averlo imparato a scuola. Questo rapporto mostra come l'educazione plurilingue stia contribuendo all'aumento della LS, senza tuttavia intaccare la L2 di scolarizzazione nonostante la sua fragilità nello spazio sociolinguistico.



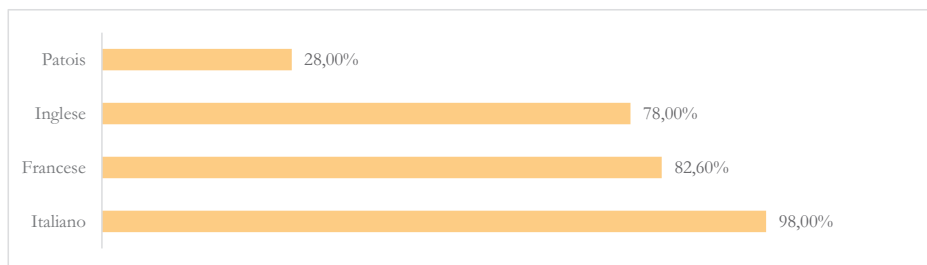


GRAFICO 7 Lingue indicate maggiormente nel LP

Figurano poi 16 lingue alloctone (GRAF. 8), di cui solo 6 con un valore percentuale compreso tra l'1% e il 10%: 5 lingue immigrate come albanese, arabo, greco, spagnolo (9,3%) e tedesco. Il giapponese è spesso indicato come lingua studiata autonomamente da alcuni studenti.

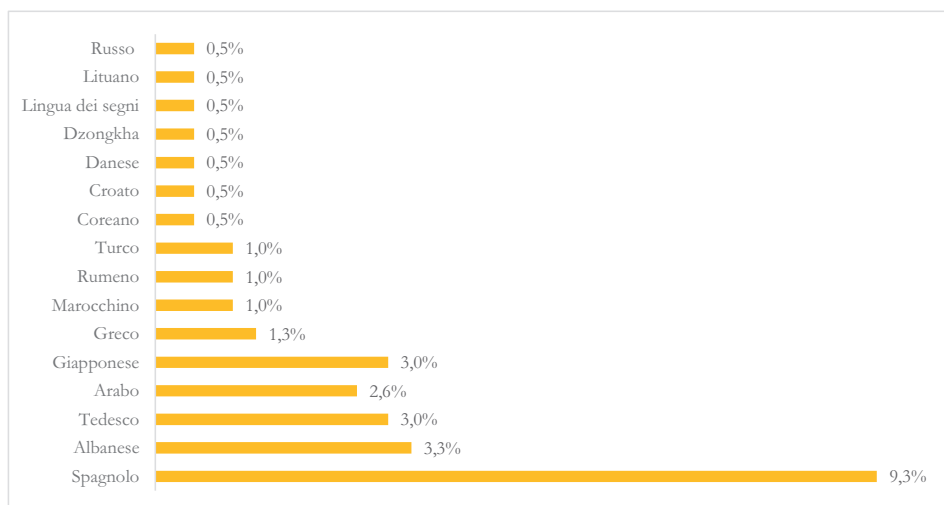


GRAFICO 8 Lingue alloctone indicate nel LP

Le restanti lingue più indicate sono anch'esse lingue immigrate diffuse in Italia. Tra le nazionalità più numerose presenti nella scuola italiana: rumena (18,36%), albanese (13,53%) e marocchina (12,25%) (MIUR, 2020:27), di cui in Valle d'Aosta: 0,2 % rumena, 0,2% albanese, 0,3 % marocchina (MIUR, 2020). Per quanto concerne la presenza di studenti stranieri (di cittadinanza non italiana) la Valle d'Aosta per l'anno scolastico 2018-2019 con il 7,2% (di cui il 4% nati in Italia) (TAB. 49) si colloca sotto la media del nazionale in aumento al 10% (MIUR, 2020)<sup>179</sup> giusto prima delle regioni del Sud. I nuovi arrivati nel sistema scolastico sono 2,3/100 alunni italiani. Come nel resto del

<sup>179</sup> Dati aggiornati al 31/08/2019.

paese principalmente gli studenti stranieri si collocano maggiormente nell'infanzia e nella Primaria, nel nostro caso la Secondaria di I grado ne annoverava il 17,2%.

Il campione tendenzialmente per quantità e qualità corrisponde alla media regionale.

| Totale | infanzia | primaria | secondaria I grado | secondaria II grado |
|--------|----------|----------|--------------------|---------------------|
| 1.294  | 20,7%    | 38,8%    | 17,2%              | 23,3%               |

TABELLA 49 Presenza studenti stranieri Regione autonoma Valle d'Aosta (MIUR, 2020)

Per il loro status particolare in rapporto alla lingua nazionale è stato deciso di riportare i dati dei dialetti italiani separatamente. Figurano 13 dialetti italiani di cui 4 sopra il punto percentuale (GRAF. 9). Da alcuni studenti è stato utilizzato il termine generico di dialetto (5,3%), quindi non è stato sempre possibile incrociando le risposte risalire a quale codice si riferissero. Il piemontese, che rappresentava la varietà *b low* della diglossia bifida doppia parallela di Berruto (in Fondation Chanoux, 2003 a cura di), si attesta tra gli studenti solo al 2%, superato ad esempio dai dialetti meridionali (napoletano e calabrese) e dal sardo, mentre nel 2001 figurava in combinazione con altri idiomi nel 10,93% degli intervistati della fascia scolare considerata.

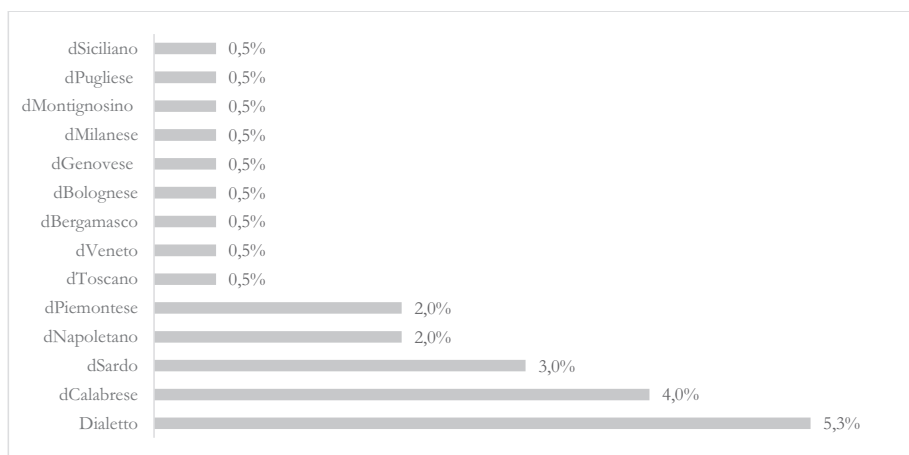


GRAFICO 9 Dialetti dell'italiano riportati nei LP

Dato che gli studenti potevano indicare qualsiasi lingua o codice di cui fanno uso si riscontrano anche alcuni linguaggi inventati (GRAF.10) ad esempio lingue o parole inventate, linguaggi criptici, legati alla dimensione del *gaming*, oltretutto legati ai videogiochi o i giochi on line. L'Omelaè, lingua inventata, risulta trasversale ai diversi istituti.

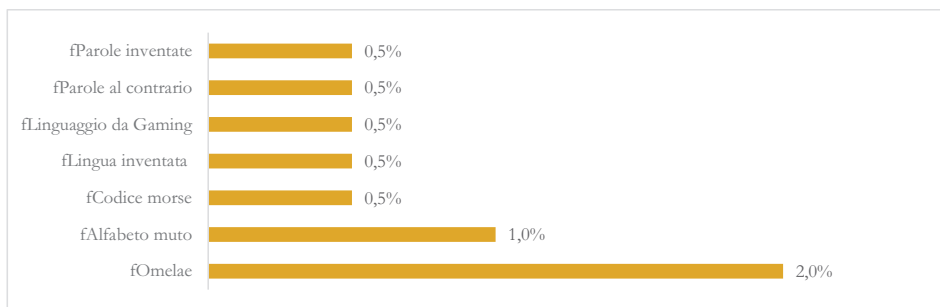


GRAFICO 10 Lingue inventate riportate nei LP

### VI.2.2 La frequenza d'uso

Nel III capitolo (cfr. § III.1.1) è stato sottolineato come nella definizione di bilinguismo a livello neuroscientifico e cognitivo sia un discriminante fondamentale la frequenza di impiego delle lingue (GRAF. 11). Fatto salvo per l'italiano che viene parlato “sempre” e “spesso” dalla maggioranza degli studenti, il francese e l'inglese, lingue curriculari, sono per la maggior parte parlate “a volte” o “quasi mai” e mostrano la medesima tendenza leggermente superiore per il francese di pochi punti percentuali tuttavia una parte dei soggetti parla entrambe lingue con una frequenza più alta (15%-17). Già questo dato mostra come il francese nonostante sia la L2 di scolarizzazione non sia usato quotidianamente confermando il suo status *sui generis* degli ultimi decenni nella Valle.

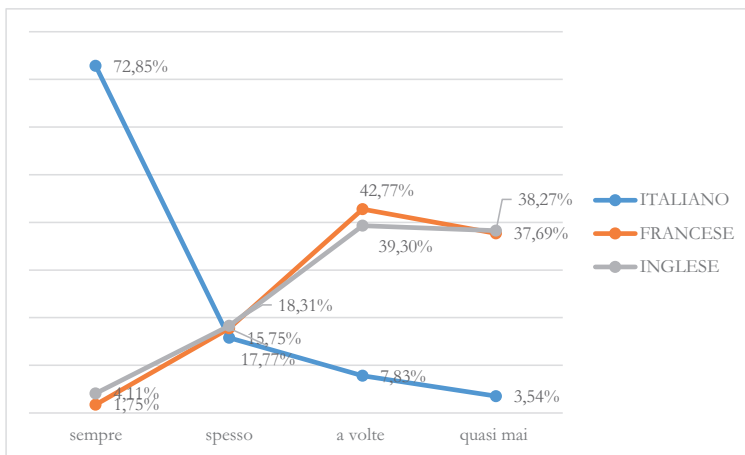


GRAFICO 11 Frequenza di utilizzo delle lingue di scolarizzazione e della LS

Se si osserva inoltre dove (GRAF. 12) il francese e l'inglese siano parlate risulta essenzialmente a scuola (48% en- 60% fr) con una netta predominanza del francese tra le mura scolastiche: quando sono parlate in casa, anche se con una frequenza molto più ridotta, addirittura l'inglese risulta maggiormente usato. Il francese è poi parlato, nei contesti dove si parla abitualmente, ossia nei paesi francofoni (e.g. “in posti dove si parla questa lingua” “quando vado in vacanza in Francia”) o funzionalmente (e.g. “nel mio ristorante”) anche se si vede in seguito come rappresenti una lingua legata a contesti e persone vicini e di frontiera (v.s. § VI.2.7). L'inglese oltre a un generico “estero” ha una sua dimensione virtuale legata alle piattaforme social e all'universo dell'online (e.g. siti, giochi online, reti sociali, computer, Internet). Comunque per circa la metà degli studenti l'inglese (51,96%) valica le mura scolastiche e in misura minore anche il francese (39,87%).

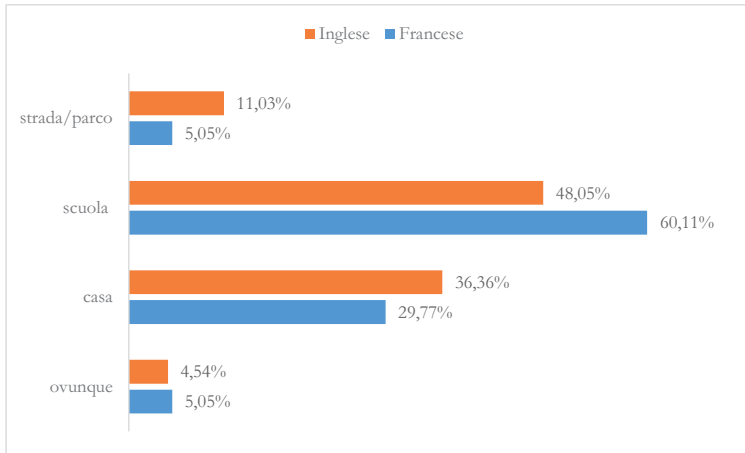


GRAFICO 12 Luoghi in cui si parla il francese e l'inglese

Le persone con cui vengono parlate le due lingue del curriculum (GRAFICI 13 e 14) risultano essere tendenzialmente le stesse: prevalentemente con i compagni di scuola (20%-24%). L'unica lieve differenza può essere riscontrata a livello generazionale: l'inglese lo si parla tendenzialmente con soggetti più giovani (amici, cugini, compagni di sport). Il francese è parlato, in misura ridotta, anche con figure come cugini e parenti e di generazioni più anziane (nonno e nonna), imputabile al fatto che se di origine valdostana hanno più probabilità di conoscerlo rispetto all'inglese.

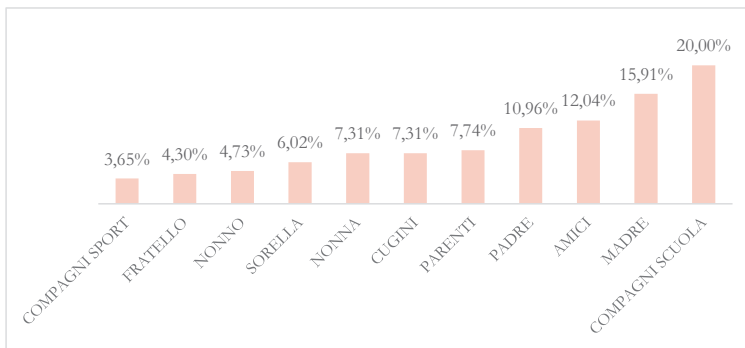


GRAFICO 13 Persone con cui viene parlato il francese

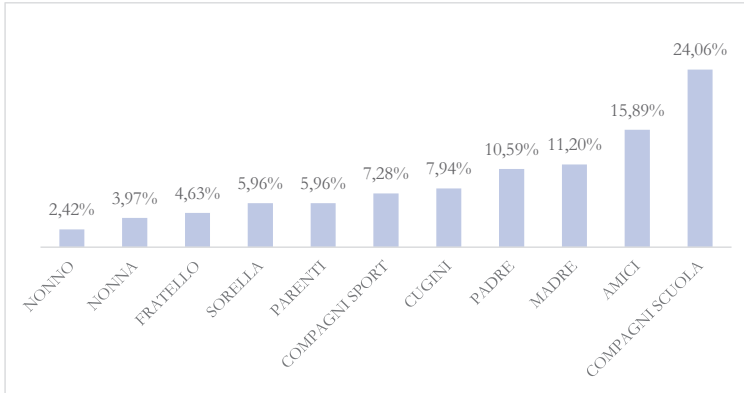


GRAFICO 14 Persone con cui viene parlato l'inglese

Relativamente alla frequenza con cui sono parlate le due lingue rispetto alle tipologie di persone (GRAFICI 15 e 16): i valori più alti (sempre e spesso) si attestano per le medesime quattro categorie: principalmente compagni di scuola e amici, cugini e i compagni di sport, per questi ultimi si riporta maggiormente l'inglese, imputabile probabilmente all'utilizzo di tale lingua per numerosi tecnicismi sportivi (tra i luoghi vengono infatti menzionati: durante lo sport, a danza, in piscina) a cui tra le varie attività sportive fanno eccezione solo la danza classica e la scherma che utilizzano il francese.

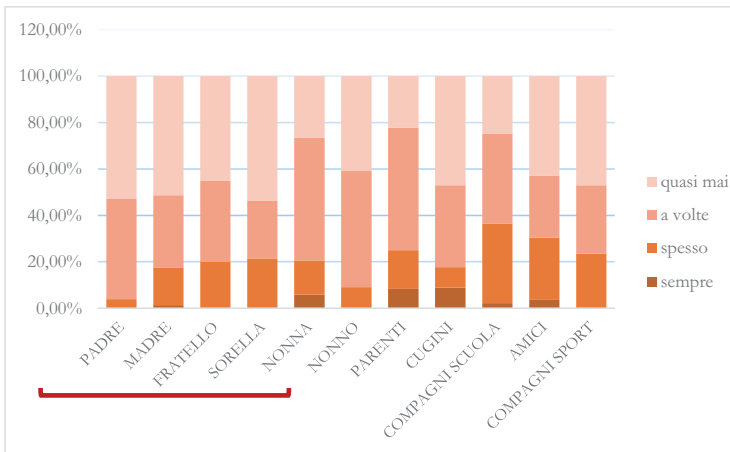


GRAFICO 15 Frequenza in base alle persone con cui viene parlato il francese

Le due lingue comunque, se con percentuali al di sotto della media vengono indicate come parlate “spesso” e “a volte” anche da chi ha indicato di parlarle in famiglia coi diversi familiari. In teoria il nucleo familiare più stretto (padre, madre, sorella e fratello e considerando i nonni) se originario della Valle ha ricevuto un'educazione anche in francese cosa che conferma la frequenza con cui viene parlato in famiglia (se pur ridotta).

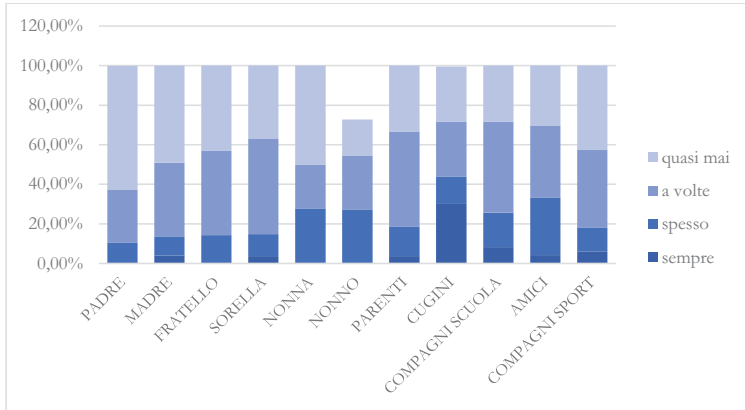


GRAFICO 16 Frequenza in base alle persone con cui viene parlato l'inglese

I dialetti italiani e le lingue alloctone (immigrate o d'origine) hanno in comune il luogo in cui sono parlate (TAB. 50), che si limita essenzialmente alla casa o al paese e alla regione di provenienza degli stessi, indicando comunque come le lingue d'origine restino usate in ambito domestico per scambi quotidiani.

|   |  |
|---|--|
| <b>Albanese</b>                                   | casa, Albania                            |
| <b>Arabo</b>                                      | casa, moschea                            |
| <b>Croato</b>                                     | Croazia                                  |
| <b>Calabrese</b>                                  | casa                                     |
| <b>Napoletano</b>                                 | casa                                     |
| <b>Piemontese</b>                                 | casa                                     |
| <b>Piemontese</b>                                 | casa, parco                              |
| <b>Pugliese</b>                                   | ovunque                                  |
| <b>Sardo</b>                                      | casa, parco, ovunque                     |
| <b>Siciliano</b>                                  | casa, strada, parco, ovunque             |
| <b>Toscano</b>                                    | Toscana, casa dei nonni                  |
| <b>Veneto</b>                                     | casa                                     |
| <b>Giapponese</b>                                 | ovunque                                  |
| <b>Greco</b>                                      | casa, Grecia da amici                    |
| <b>Marocchino</b>                                 | Casa, ovunque                            |
| <b>Montignosino<br/>toscano)</b> <b>(dialetto</b> | Toscana                                  |
| <b>Rumeno</b>                                     | casa, parco                              |
| <b>Spagnolo</b>                                   | casa, casa di mia nonna, online, vacanza |
| <b>Svedese</b>                                    | casa                                     |
| <b>Tedesco</b>                                    | casa                                     |
| <b>Turco</b>                                      | casa                                     |

TABELLA 50 Luoghi in cui sono parlate le lingue alloctone e i dialetti

Le lingue immigrate o d'origine rispetto ai dialetti diminuiscono la frequenza in base generazionale: le si parla coi genitori, più raramente con fratelli e sorelle, raramente valicano le mura domestiche con figure non parentali (e.g. amici, compagni di scuola), fatto che succede leggermente più frequentemente per i dialetti.



### VI.2.3 Il patois/francoprovenzale

Il patois/francoprovenzale, storica LM (cfr. § V.1.4), indicato dal 28% dei soggetti in base alle figure (GRAF. 17) con cui è parlato resta essenzialmente la lingua della famiglia (padre, madre, nonna e parenti) (tra l'11-12%) con un probabile distinguo generazionale dato che fratelli e/o sorelle e cugini riportano un valore decisamente minore (tra il 3-9%), anche se si deve considerare che non è detto che i nuclei siano composti da più figli. Risulta particolarmente ridotto l'uso tra coetanei ovvero coi compagni di scuola, compagni di sport.

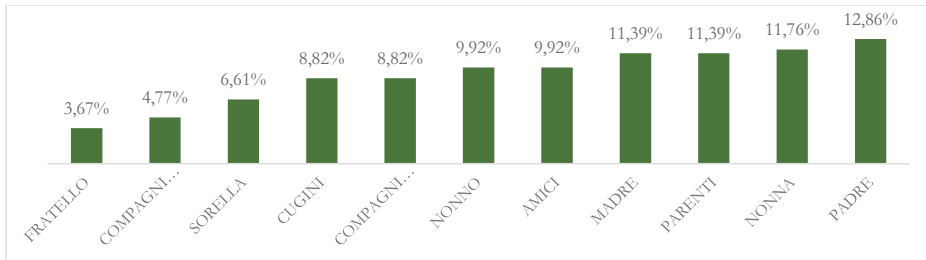


GRAFICO 17 Persone con cui viene parlato il patois/francoprovenzale

Rispetto al francese e alla LS il patois/francoprovenzale (GRAF. 18) quando è parlato lo è maggiormente “sempre” e “spesso” specialmente con i membri della famiglia (padre, madre, fratello e sorella) con un consistente aumento con le figure più anziane come i nonni, e comunque in ambito familiare come parenti e cugini.

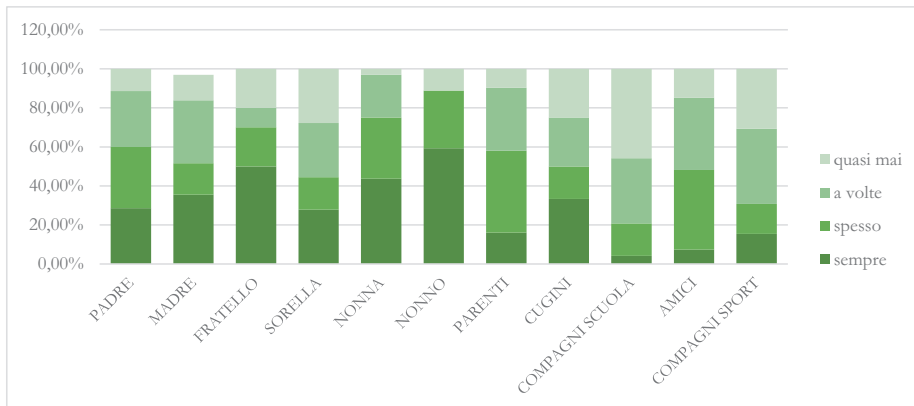


GRAFICO 18 Frequenza in base alle persone con cui viene parlato il patois/francoprovenzale

Il patois/francoprovenzale (GRAF. 19), viste le figure con cui è maggiormente parlato, è necessariamente parlato in casa (42%) e fuori casa (22%)<sup>181</sup> ma marginalmente a scuola (18%). Quindi pur essendo raramente presente nell'ambiente scolastico rimane ancorato e vitale per gli usi quotidiani e familiari.

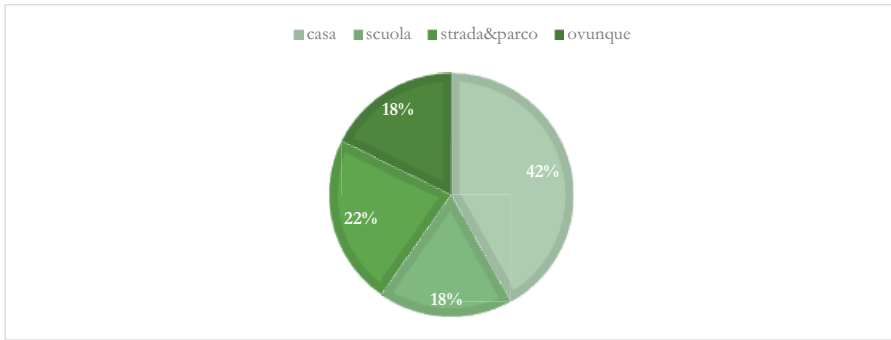


GRAFICO 19 Luoghi in cui viene parlato il patois/francoprovenzale

Se si considerano le abilità autopercepite dai soggetti (cfr. § VI.2.6), tra chi ha indicato il patois/francoprovenzale nel proprio repertorio (GRAF. 20), risultano ai primi posti le abilità orali (primi tre posti) in particolare la produzione orale e la ricezione orale con forte distacco da dimensioni come la scrittura e la lettura più estranee ai dialetti e a LM rurali come in questo caso essendo la varietà bassa nella diglossia/dilalia valdostana (Berruto in Fondation Chanoux, 2003) (cfr. § V.1.2).

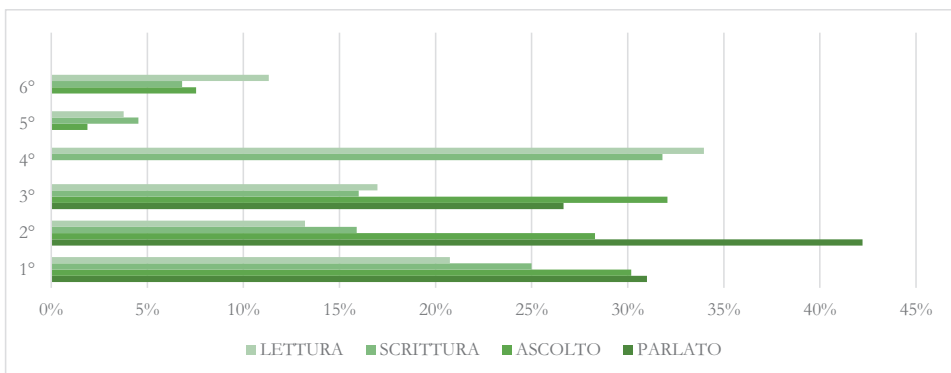


GRAFICO 20 Posizioni in cui viene collocato il patois/francoprovenzale in base alla competenza percepita per abilità

<sup>181</sup> Significativamente sono state indicate anche le manifestazioni folkloristiche.

### VI.2.4 Le funzioni delle lingue

Uno degli aspetti fondamentali è legato allo scopo per il quale le lingue sono usate. Confrontando sempre le lingue del curriculum (GRAF. 21 e 22) si nota un uso, scontato, prevalente dell'italiano, L1 maggioritaria dei soggetti indagati, in qualsiasi attività.

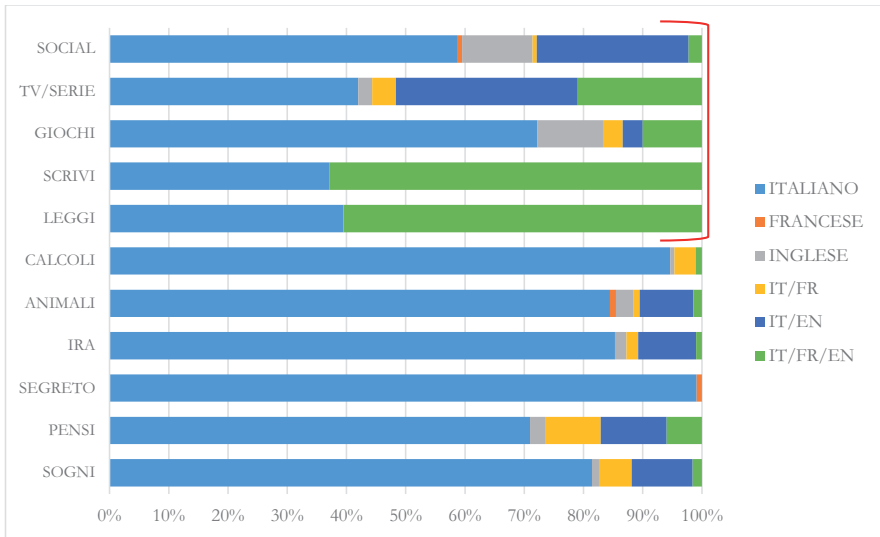


GRAFICO 21 *Suddivisione per funzione delle lingue del curriculum*

Tuttavia l'italiano insieme alle altre due lingue del curriculum in diverse combinazioni (IT/FR/EN; IT/EN; IT/FR) figura anche in attività particolarmente intime ed emotive come pensare, sognare e arrabbiarsi. Solo il francese, probabilmente perché già presente dalla scuola dell'infanzia è utilizzato in piccola parte anche per un'attività automatica come il calcolo. Un dominio specifico in cui compaiono più significativamente –assieme all'italiano– è la dimensione del gioco (spesso per questa età intesi anche giochi digitali come i video games) e soprattutto in attività tipiche dell'età con l'uso delle piattaforme social (IT/EN) e nella fruizione di film, serie TV (IT/EN; IT/FR/EN): attualmente fruibili attraverso piattaforme on line a pagamento molto diffuse. L'unico dominio in cui si riscontra una significativamente presenza dell'uso delle lingue del curriculum sono azioni legate all'alfabetizzazione (come leggere e scrivere) e alla scuola, comunque prevalenti e fondamentali per la fascia di età considerata.

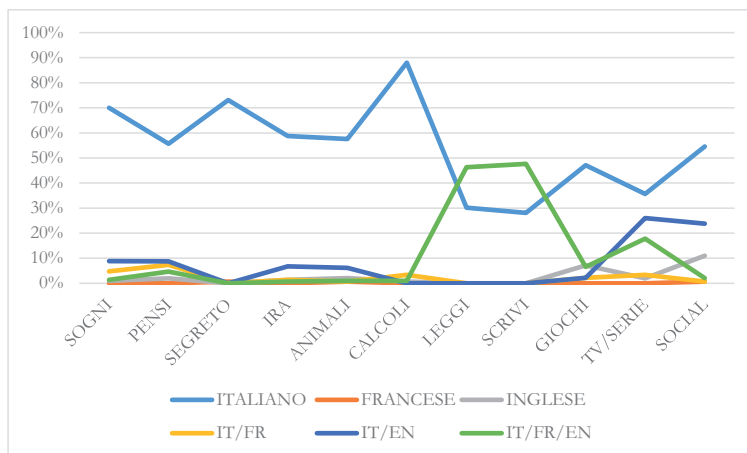


GRAFICO 22 Confronto lingue del curriculum in base alle funzioni

Poche lingue immigrate o d'origine (albanese, arabo, danese e spagnolo insieme alla LM) sono utilizzate anche in compiti scolastici (TABELLE 51; 52; 53) come leggere, scrivere e calcolare, rispetto a tutte le altre indicate. Il patois risalta solo in un'azione quotidiana esterna alla scuola come il calcolo.

| Letture                    |       |
|----------------------------|-------|
| albanese/it/en/fr          | 2,01% |
| albanese/turco/it/en       | 0,67% |
| danese/it/en/fr            | 0,67% |
| patois/it                  | 0,67% |
| patois/it/fr/en            | 1,34% |
| piemontese/latino/it/fr/en | 0,67% |
| sardo/it/fr/tedesco        | 0,67% |
| spagnolo/it/en/fr          | 1,34% |

TABELLA 51 Lingue utilizzate per la lettura

| Scrittura                  |       |
|----------------------------|-------|
| albanese/it/en/fr          | 2,01% |
| albanese/turco/it/en       | 0,67% |
| arabo/it/en/fr             | 0,67% |
| danese/it/en/fr            | 0,67% |
| patois/it/fr/en            | 1,34% |
| patois/piemontese/it/fr    | 0,67% |
| piemontese/latino/it/fr/en | 0,67% |
| sardo/it/fr/tedesco        | 0,67% |
| spagnolo/it/en/fr          | 0,67% |

TABELLA 52 Lingue utilizzate per la scrittura

| <b>Calcolo</b> |       |
|----------------|-------|
| albanese       | 0,66% |
| albanese/it    | 0,66% |
| danese/it      | 0,66% |
| dialetto       | 0,66% |
| patois         | 0,66% |
| patois/it      | 3,33% |
| spagnolo/it    | 0,66% |

TABELLA 53 *Lingue utilizzate per il calcolo*

Si aggiungono nella dimensione ludica (TAB. 54) il rumeno e alcuni dialetti.

| <b>Gioco</b>         |       |
|----------------------|-------|
| albanese/it          | 0,74% |
| albanese/it/en       | 1,47% |
| calabrese/it         | 0,74% |
| danese/it            | 0,74% |
| dialetto/it          | 2,20% |
| marocchino/it/en//fr | 0,74% |
| patois/it            | 4,34% |
| patois/it/en         | 1,44% |
| patois/it/fr/en      | 0,74% |
| patois/piemontese/it | 0,74% |
| rumeno               | 0,74% |
| sardo/calabrese/it   | 1,47% |
| spagnolo/it/en       | 0,74% |

TABELLA 54 *Lingue utilizzate per il gioco*

Nell'uso dei social le lingue immigrate o d'origine e la LM risultano irrilevanti (TAB. 55), mentre sono usate nella visione di film, tv e serie tv (TAB. 56), probabilmente dovuto al fatto che le più comuni piattaforme on line utilizzate anche da adolescenti, forniscano sovente prodotti in lingua originale con l'ausilio di sottotitoli. Tra queste risaltano le produzioni spagnole sia per disponibilità che per il successo di alcuni prodotti, come indicato anche dai soggetti. Il giapponese è invece legato alla cultura dei manga e delle anime, diffuso sempre di più in Italia dagli anni Ottanta.

| <b>Reti sociali</b> |       |
|---------------------|-------|
| albanese/it         | 0,69% |
| dialetto/it         | 0,69% |
| patois/it/en        | 0,69% |
| rumeno              | 0,69% |

TABELLA 55 Lingue utilizzate per l'uso delle reti sociali

| <b>Lingua di tv/film/serie tv</b> |       |
|-----------------------------------|-------|
| albanese/it/en/sp                 | 0,68% |
| arabo/it/en                       | 0,68% |
| danese/it/en/fr                   | 0,68% |
| dialetto/it                       | 0,68% |
| giapponese/it/en                  | 1,36% |
| patois/fr/it/bergamasco           | 0,68% |
| patois/it                         | 0,68% |
| rumeno                            | 0,68% |
| spagnolo/it                       | 2,05% |
| spagnolo/it/en                    | 3,42% |
| spagnolo/it/en/fr                 | 0,68% |

TABELLA 56 Lingue utilizzate per la visione di tv, film, serie TV

Alcune lingue alloctone assieme alla LM e specialmente ai dialetti, mantengono una funzionalità più spiccata nella dimensione intima e personale legata all'espressione di emozioni come l'ira (TAB. 57), ad attività automatiche e psicologiche come il sogno (TAB. 59), il pensare (TAB. 59) o raccontare un segreto (TAB.58). Attività in cui la presenza delle altre due lingue del curriculum è praticamente quasi nulla.

| <b>Esprimere ira/arrabbiarsi</b> |       |
|----------------------------------|-------|
| albanese/it                      | 1,35% |
| albanese/it/en                   | 0,67% |
| arabo/it                         | 0,67% |
| calabrese                        | 0,67% |
| calabrese/it                     | 0,67% |
| dialetto toscano/it/en           | 0,67% |
| dialetto/it                      | 2,70% |
| giapponese/it/en                 | 0,67% |
| marocchino/it                    | 1,35% |
| piemontese/it                    | 0,67% |
| napoletano                       | 0,67% |
| parole inventate/it              | 0,67% |
| patois                           | 3,37% |
| patois/it                        | 5,04% |
| patois/it/en                     | 1,35% |
| patois/it/sardo                  | 0,67% |
| patois/piemontese                | 0,67% |
| rumeno                           | 0,67% |
| sardo/calabrese                  | 0,67% |
| sardo/it                         | 0,67% |
| siciliano                        | 0,67% |
| spagnolo                         | 2,02% |
| spagnolo/it                      | 0,67% |

TABELLA 57 Lingue utilizzate per esprimere ira

| <b>Dire un segreto</b>     |       |
|----------------------------|-------|
| albanese/it                | 1,34% |
| codice morse/it            | 0,67% |
| danese/it/lingue inventate | 0,67% |
| dialetto/it                | 1,34% |
| marocchino/it              | 0,67% |
| lingue inventate           | 1,34% |
| marocchino/it/en//fr       | 0,67% |
| parole inventate/it        | 0,67% |
| patois                     | 1,34% |

|                    |       |
|--------------------|-------|
| patois/it          | 7,38% |
| patois/it/en       | 0,67% |
| patois/it/fr/en    | 0,67% |
| sardo/calabrese/it | 0,67% |
| siciliano/it       | 0,67% |

TABELLA 58 Lingue utilizzate per dire un segreto

|                     |       |
|---------------------|-------|
| <b>Sogni</b>        |       |
| albanese/it         | 2,04% |
| arabo/it            | 0,68% |
| danese/it/en/fr     | 0,68% |
| dialetto            | 0,68% |
| en/fr               | 0,68% |
| marocchino/it       | 0,68% |
| patois/it           | 4,70% |
| patois/it/en        | 0,68% |
| rumeno              | 0,68% |
| sardo/it            | 0,68% |
| spagnolo            | 1,36% |
| tedesco/australiano | 0,68% |

TABELLA 59 Lingue che compaiono nei sogni

|                       |       |
|-----------------------|-------|
| <b>Pensiero</b>       |       |
| albanese/it           | 2,01% |
| calabrese/it/fr/sardo | 0,67% |
| danese/it/en/fr       | 0,67% |
| dialetto              | 0,67% |
| dialetto/it           | 2,01% |
| giapponese/it/en      | 0,67% |
| marocchino/it         | 0,67% |
| lituano/it            | 0,67% |
| patois                | 2,01% |
| patois/it             | 4,02% |
| patois/it/en          | 0,67% |
| patois/it/fr/en       | 2,01% |
| patois/piemontese/it  | 0,67% |
| siciliano/it          | 0,67% |
| spagnolo              | 0,67% |

TABELLA 60 Lingue utilizzate per pensare



Il patois/francoprovenzale si distingue dai dialetti e dalle altre lingue per essere la lingua con cui ci si rivolge agli animali (TAB.61), imputabile probabilmente al fatto alla dimensione rurale legata all'allevamento, specialmente dei bovini nella RAVA.

| <b>Parlare con gli animali</b> |       |
|--------------------------------|-------|
| albanese/en                    | 0,68% |
| albanese/it                    | 0,68% |
| danese/it/en/fr                | 0,68% |
| dialetto                       | 1,36% |
| dialetto/it                    | 1,36% |
| piemontese/it                  | 0,68% |
| patois                         | 8,21% |
| patois/it                      | 8,21% |
| patois/it/fr                   | 0,68% |
| rumeno                         | 0,68% |
| sardo/calabrese                | 0,68% |
| sardo/calabrese/it             | 0,68% |
| siciliano/it                   | 0,68% |
| spagnolo                       | 0,68% |

TABELLA 61 Lingue utilizzate per rivolgersi agli animali

## VI.2.5 La commutazione di codici

Uno dei capisaldi di un approccio plurilingue più estremo è il rapporto che intercorre tra le lingue, le connessioni e la possibilità che i diversi codici del repertorio possano essere usati insieme, come avviene abitualmente nelle pratiche bi-plurilingui. I soggetti che dichiarano di usare simultaneamente le lingue (89,40%) per quanto riguarda la L1 maggioritaria (GRAF. 23) dichiarano avvenga significativamente con la LM (21,29%). Più prevedibile la commistione tra italiano e alcuni dialetti (e.g. calabrese e siciliano) e tra italiano e lingue immigrate o d'origine.

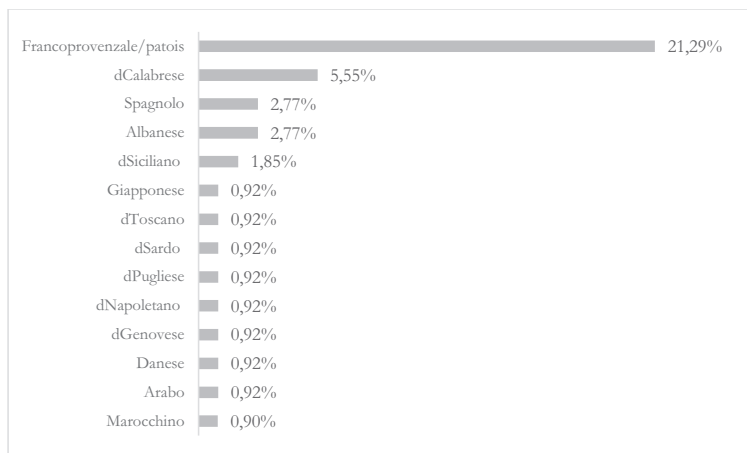


GRAFICO 23 Lingue con cui viene alternato l'italiano

Il francese (GRAF. 24) è alternato maggiormente con l'italiano (43,26%). Si conferma nell'uso da parte degli studenti il suo ruolo di lingua ponte come descritta negli *Adattamenti* con il parente stretto patois/francoprovenzale (22,11%) ma allo stesso tempo con la LS inglese (27,88%). Per le altre lingue risulta in misura molto modesta: con alcune lingue immigrate, tra le più diffuse in Italia (albanese e rumeno) e probabilmente dovuta a relazioni storico-linguistiche (arabo e marocchino).

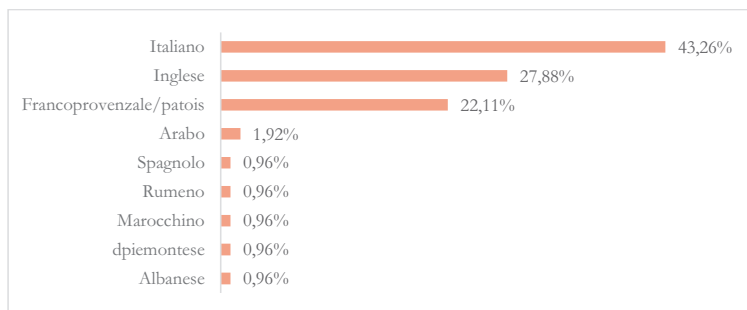


GRAFICO 24 Lingue con cui viene alternato il francese

Tra chi ha dichiarato di mescolare/alternare l'inglese (GRAF. 25), anche in questo caso, eccetto il caso più prevedibile con la L1 (54,45%), risulta un 37,62% con il francese. Anche per l'inglese in misura ridotta con le medesime lingue immigrate o d'origine (albanese, rumeno a cui si aggiunge lo svedese). La LM in misura molto minore rispetto al francese (0,99%).

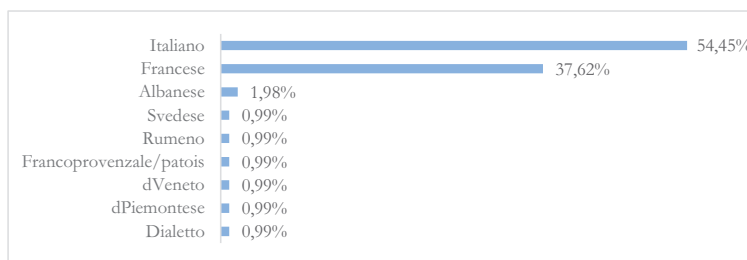


GRAFICO 25 Lingue con cui viene alternato l'inglese

Il livello a cui avviene la commistione (GRAF. 26) è prevalentemente a livello di parola (75%) in misura minore tra sintagmi (15%) e in percentuali minime a livello discorsivo di frase (4%).

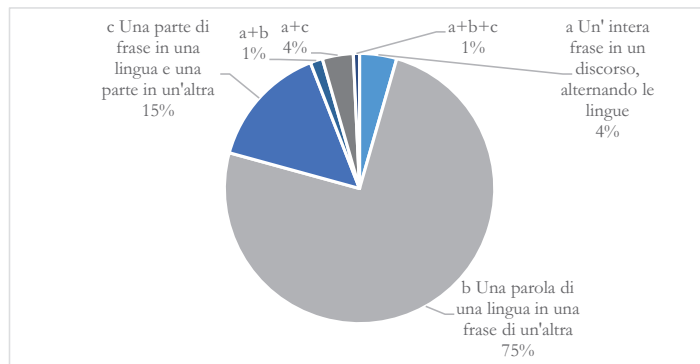


GRAFICO 26 Livello a cui avviene la commutazione di codici

### VI.2.6 La padronanza autopercepita

Il *task* 4 del LP invita i soggetti a ordinare le diverse lingue del proprio repertorio in base alla padronanza percepita ovvero in quali lingue ci si sente più abili, suddivise per le 4 abilità “classiche”. È in parte riconducibile a quella che Puozzo Capron (2012) mutua da Bandura (1997) “le sentiment d’efficacité personnelle” (SEP) (Puozzo Capron, 2012: 84) in italiano “Autoefficacia”. La SEP definisce in psicologia sociale cognitiva le credenze dell’individuo sulle proprie competenze: “Ce n’est pas une évaluation en termes de niveau de compétences ou de réussite, mais de perception des compétences.”(ibidem) attività simile all’autovalutazione presente nel PEL.

Come L1 maggioritaria le competenze in italiano (GRAF. 27) si attestano come quelle percepite più forti in tutte le abilità (81%-90%) risalta la scrittura all’81% con una percentuale alta ma comunque con uno stacco di 9% rispetto alle altre abilità. (90%-92%). Questo dato è interpretabile se si considera che i soggetti che lo hanno posto al secondo posto sono studenti che hanno indicato lingue immigrate o d’origine al primo posto (cfr. ALLEGATO 6).

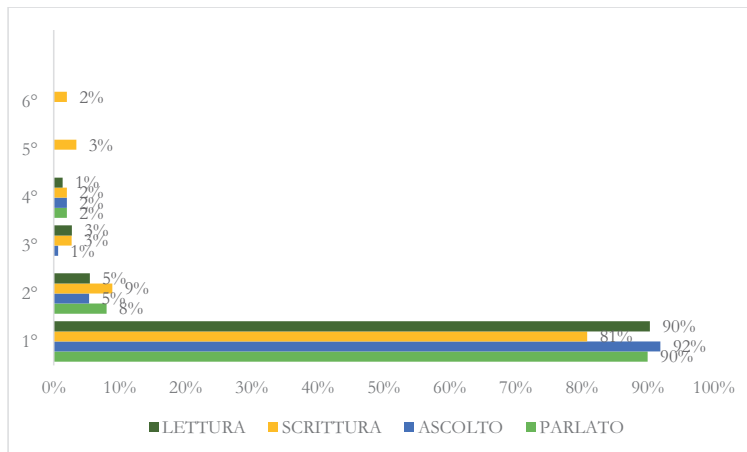


GRAFICO 27 Posizioni in cui viene collocato l’italiano in base alla competenza percepita per abilità

Abbiamo visto in precedenza come il francese sia per la frequenza che per le funzioni diverga in maniera spesso insignificante rispetto all’inglese LS, nonostante le ore dell’insegnamento dedicatogli. Al contrario nella SEP (GRAF. 28) viene percepito, in quanto a competenze, notevolmente superiore all’inglese: collocato principalmente difatti al secondo posto per tutte e quattro le abilità (dal 41%-47%) e in parte al terzo posto (dal 27%-35%). La variabile che concorre quindi è rintracciabile nel numero di ore dedicatole e dall’età in cui si inizia, confermando Riagáin & Lüdi (2003) che relativamente all’inizio dell’Immersione costatavano quanto “le plus tôt sera le mieux” (ivi:30) (cfr. § III.2.1).

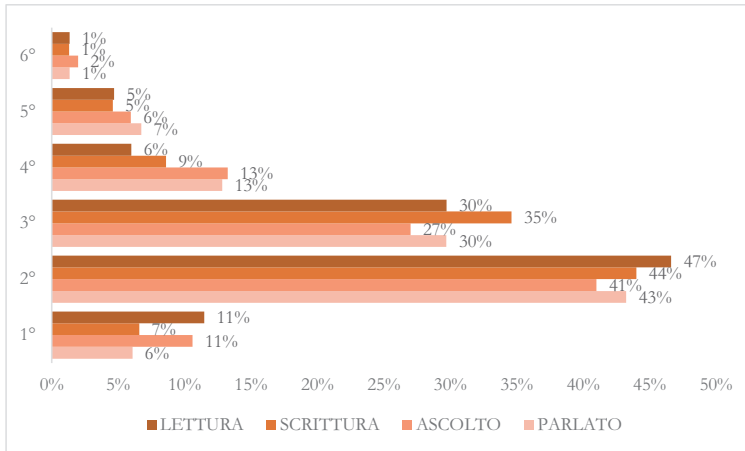


GRAFICO 28 Posizioni in cui viene collocato il francese in base alla competenza percepita per abilità

A livello di singola abilità (GRAF. 29) quando collocato al secondo posto è percepito dai soggetti con una certa omogeneità: 47% lettura, 44% scrittura, 43% parlato, 41% ascolto. Omogeneità confermata al terzo posto con le abilità orali anche in questo caso leggermente inferiori. Questa percezione riportata diverge coi dati a livello europeo (ECLC, 2012) in cui le competenze risultano diversificate per le diverse abilità, caratteristica anche della definizione stessa di competenza plurilingue (cfr. § IV.3.1). Non manca comunque un 6%-11% che lo collocano al primo posto per tutte e quattro le abilità.

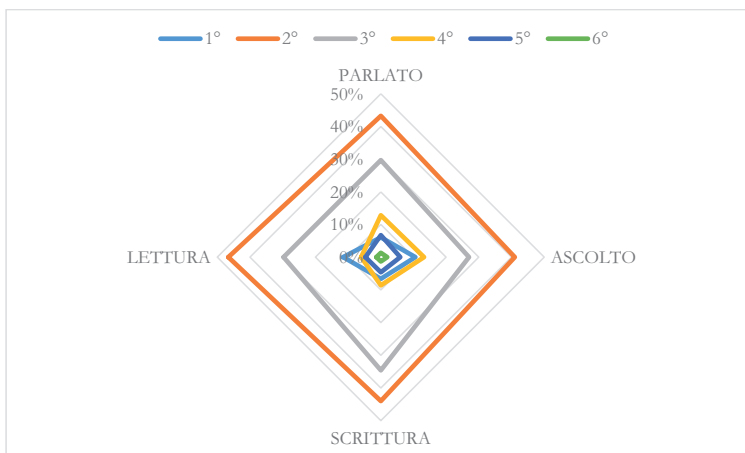


GRAFICO 29 Distribuzione competenza percepita per abilità (francese)

L'inglese (GRAFICI. 30 e 3) quando collocato in terza posizione, ricalca quasi specularmente il francese alla seconda: 39% lettura, 45% scrittura, 37% ascolto, 38%. Unica eccezione, quando riportato al secondo posto (da 27%-30%), è rappresentata dalla scrittura al 45%. Al primo posto si riduce notevolmente dal 3%-8%.

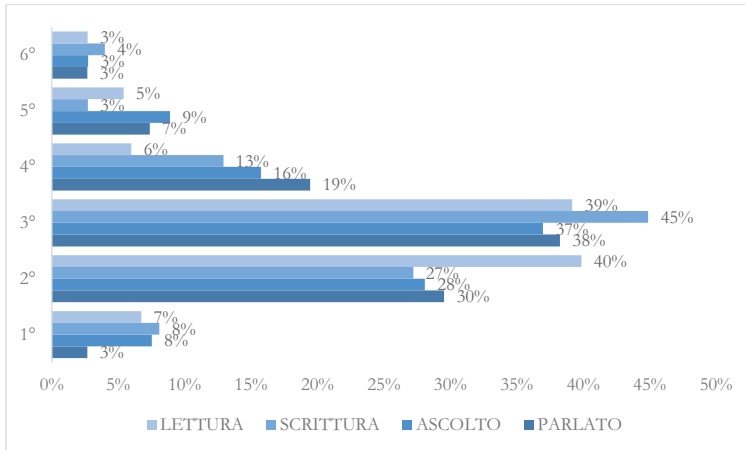


GRAFICO 30 Posizioni in cui viene collocato l'inglese in base alla competenza percepita per abilità

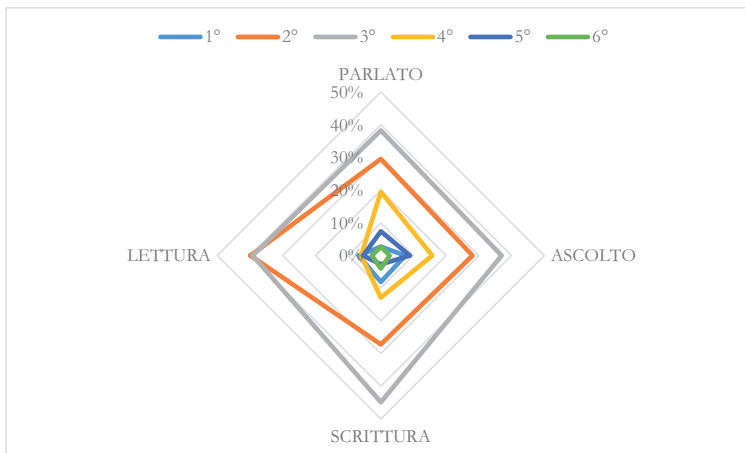


GRAFICO 31 Distribuzione competenza percepita per abilità (inglese)

Non tutti i soggetti hanno riportato i dialetti e le LS indicati nei repertori nel *task* dedicato alla percezione delle proprie abilità. Tuttavia quando anche le lingue di scolarizzazione scendono ai posti inferiori è rintracciabile il fatto che le prime posizioni sempre oltre all'italiano, siano occupate da lingue immigrate o d'origine, a volte anche dai dialetti (ALLEGATO 6).

## VI.2.7 Le rappresentazioni delle lingue

Un aspetto più emotivo e psicologico è legato alle libere associazioni che le diverse lingue occupano nell'immaginario dei soggetti. Se pur di natura qualitativa<sup>182</sup> questi dati permettono di delineare come gli studenti considerino le lingue del loro repertorio e in particolare quelle offerte nel curriculum. Si è cercato di suddividere le risposte al *task 1D* del LP (che richiedeva: "Questa lingua mi fa pensare a...") in blocchi di risposte riconducibili a un dominio comune: riferimenti geografici (nazione, città, etc.); funzione identitaria; origini; riferimenti e referenti culturali (come oggetti, alimenti e piatti tipici), etc. fino a considerazione metalinguistiche e considerazioni personali ed emozioni.

L'italiano (TAB.62) oltre ai riferimenti geografici ha essenzialmente un rimando alle origini in parte identitaria particolarmente marcata presso gli studenti valdostani del campione indagato. Rimanda essenzialmente a dove si risiede con forte senso di appartenenza: "La mia patria", "Il mio paese" "Casa mia" etc. e da dove si proviene: "La/e mia/e origine/i" "Il paese in cui sono nata" "La mia terra di provenienza", etc. La lingua è la L1 quindi la lingua usata abitualmente, semplice, legata all'infanzia, con cui si è cresciuti e che si usa più spesso, pratica per comunicare e che trasmette tranquillità e spontaneità. Non mancano riferimenti geografici alla nazione e ad alcune delle principali città italiane. Sono riportati numerosi riferimenti e referenti culturali: dal cibo (pizza) alla cultura (Dante Alighieri) e alla storia (L'Unità d'Italia).

---

<sup>182</sup> Sono state riportate tutte le considerazioni presentate dai soggetti per il loro valore qualitativo, nelle tabelle del paragrafo tuttavia sono state contrassegnate con un \*/\*\* le dichiarazioni indicate in maniera più significativa sul totale delle risposte.



|          |  |   |
|----------|--|---|
| ITALIANO | <b>Riferimenti geografici (nazione, città, etc.)</b> | Italia**<br>Roma<br>Napoli<br>Milano  |
|          | <b>Funzione identitaria</b>                          | La mia patria<br>Il mio paese**<br>Dove abito<br>La mia nazione*<br>Casa mia<br>Casa mia e al mio paese<br>La nazione in cui vivo e le mie origini<br><br>Che sono italiano/ al fatto che sono italiano<br>La mia appartenenza<br>La mia nazionalità<br>Che le persone capiscano che io provenga dall'Italia    |
|          | <b>Origini</b>                                       | La/ e mia/ e origine/ i*<br>Il paese in cui sono nata<br>La mia terra di provenienza<br>Il paese/ luogo in cui sono nata/ o<br>Il mio paese natale  |
|          |  | Essere una persona diversa<br>La mia vita   |
|          | <b>L1</b>  | Il paese in cui si parla<br>È la mia lingua d'infanzia<br>La lingua con la quale sono cresciuto<br>Alla lingua che uso più spesso<br>A che lingua uso tutti i giorni<br>Alla mia infanzia perché è quella con cui sono cresciuta<br>Avendo sempre parlato italiano, mi fa pensare a quasi tutto quello che vivo |
|          | <b>Riferimenti culturali</b>                         | -Il Colosseo<br>Il cibo*<br>La pizza*<br>La tradizione italiana<br>La bandiera italiana<br>La cultura italiana<br>-La storia<br>L' Unità d'Italia<br>Dante Alighieri<br>-Quanto è bello essere italiani<br>Alla creatività di noi italiani  |
|          | <b>Considerazione metalinguistiche</b>               | Le complessità di questa lingua<br>La differenza della mia lingua e il mio dialetto<br>Al modo più semplice per comunicare con le persone<br>Latino   |
|          |  | Comunicare con gli altri<br>Al modo più semplice per comunicare con le persone<br>Spontaneità<br>Tranquillità<br>Alla quotidianità alla vita quotidiana<br>Tutti i giorni che passano, sia belli che brutti<br>Una poesia   |

TABELLA 62 Referenti e riferimenti collegati all'italiano

Il francese (TAB.63) si colloca essenzialmente in: riferimenti geografici, referenti o riferimenti culturali, la dimensione scolastica, il dominio del viaggio e delle esperienze, persone specifiche, considerazioni sulla lingua, considerazioni personali ed emozioni. I riferimenti geografici sono prevalentemente esteri (e.g. Francia) e ovviamente i paesi appena oltre confine (e.g. Svizzera, Annecy), solo due soggetti hanno indicato la Valle d'Aosta e un richiamo alle origini. Numerosi soggetti la riconducono a persone specifiche: da parenti stretti ad amici che vivono in paesi francofoni o che vi provengono, comunque con cui si ha frequenti rapporti. I referenti culturali spesso sono stereotipati anche se si sottolinea che si mantiene una considerazione valoriale legata all'eleganza e alla "raffinatezza" della lingua (e.g. "Persone colte", "Una lingua elegante", "Qualcosa di dolce perché è una lingua raffinata" etc). Una delle associazioni più frequenti è legata alla dimensione scolastica, cosa molto più ridotta per l'inglese. È inoltre spesso riferita all'infanzia quando si inizia a studiarla nella RAVA. Non mancano considerazioni metalinguistiche sulla lingua: sulla vicinanza con l'italiano, sulle sue caratteristiche o sulla difficoltà di apprendimento. Non mancano considerazioni emotive di rifiuto.

|                 |  |   |
|-----------------|--|---|
| <b>FRANCESE</b> | <b>Riferimenti geografici</b>            | <i>La Francia*</i><br><i>Parigi**</i><br><i>Il Belgio</i><br><i>I francesi</i><br><i>Il loro paese</i><br><i>Un paese diverso</i><br><i>La regione in qui abito la Valle d'Aosta</i><br><i>Le nostre vecchie origini</i>  |
|                 | <b>Referenti o riferimenti culturali</b> | <i>Parigi e gli accenti strani francesi</i><br><i>La cultura francese e a Parigi</i><br><i>La Tour Eiffel</i><br><i>Notre Dame</i><br><i>La Gioconda</i><br><i>Il tricolore francese</i><br><i>Il bidee</i><br><i>La finale dei mondiali e i croissant</i><br><i>Le baguettes</i><br><i>Stromae</i><br><i>La rivoluzione francese</i> |
|                 |  | <i>Persone colte</i><br><i>Una lingua elegante</i><br><i>L'eleganza della Francia</i>   |
|                 | <b>Dimensione scolastica</b>             | <i>La scuola **</i><br><i>Le supplenti di francese</i><br><i>Le lezioni di francese, I compiti</i><br><i>La prof di francese</i><br><i>La B****d (nome dell'insegnante)</i>   |
|                 |  | <i>La mia infanzia**</i><br><i>La mia infanzia, quando mi è stata insegnata</i><br><i>Le elementari dove ho un brutto ricordo</i>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <b>Viaggio esperienze</b>                | <b>ed</b><br><i>I posti in Francia che ho visitato</i><br><i>La desarpa di Annecy che vado a vedere ogni anno e quando vado a trovare mio zio in Svizzera</i><br><i>La mia vacanza a Parigi</i><br><i>I viaggi in Francia</i><br><i>Un viaggio</i>   |
|  | <b>Persone specifiche</b>                | <i>Mia sorella, perché vive in Svizzera</i><br><i>Mio nonno</i><br><i>Mio amico francese</i><br><i>Una cara mia amica che si è dovuta trasferire l'anno scorso in Francia</i><br><i>Il mio fidanzato</i><br><i>I miei parenti francesi</i><br><i>I parenti che ho in Francia.</i><br><i>La terra d'origine di mia nonna</i><br><i>[...] quando vado a trovare mio zio in Svizzera</i>  |
|  | <b>Considerazioni sulla lingua</b>       | <i>Parlare il francese con altre persone</i><br><i>Che dovrei saperla padroneggiare meglio</i><br><i>È una lingua che mi piace e che conosco abbastanza bene. Il problema è che la parliamo molto poco in ambienti al di fuori della scuola</i><br><br><i>La r moscia</i><br><i>La somiglianza con l'italiano, alle sue complessità e alla sua importanza</i><br><i>Alle numerose eccezioni che sono presenti nella grammatica francese</i><br><i>Difficoltà</i><br><i>Qualcosa di dolce perché è una lingua raffinata</i> |
|  | <b>Considerazioni personali emozioni</b> | <b>ed</b><br><i>L'amore</i><br><i>Una lingua che odio</i><br><i>Uno stato che non mi piace</i><br><i>Aver preferito nascere lontano dal confine francese</i><br><i>Vorrei che non esistesse, scusate ma non mi piace</i>   |

TABELLA 63 Referenti e riferimenti collegati al francese

L'Inglese (TAB. 64) presenta gli stessi domini del francese (riferimenti geografici, referenti o riferimenti culturali, dimensione scolastica, dominio del viaggio, persone specifiche, considerazioni ed emozioni) a cui si aggiungono dimensioni significative come: la dimensione globale, una funzionalità della lingua (utilità, etc.), i mezzi di comunicazione e digitali, una prospettiva futura personale. Emblematico è il concetto di globalità legato alla lingua (e.g. "Il Mondo", "Il mondo intero", "Tutto il mondo", "L'internazionalità") tuttavia significativamente alta e diffusa è la percezione della spendibilità e funzionalità delle lingua: "Una lingua internazionale", "La lingua della globalizzazione", "Che mi capiscano ovunque", "La ritengo una lingua molto utile perché parlata in tutto il mondo, anche se però non sono molto bravo a parlarla", "Quanto sia importante saperla", "Che imparare l'inglese aumenta la capacità di studio". I riferimenti geografici e i referenti culturali sono dei più disparati e tendenzialmente relativi alla cultura britannica e statunitense.

|                |  |  |
|----------------|--|--|
| <b>INGLESE</b> | <b>Riferimenti geografici</b>                                  | <i>Inghilterra**<br/>Londra**<br/>Gli inglesi<br/>La mia nazione preferita<br/>America*<br/>New York<br/>Un Paese straniero<br/>Le nazioni dove si parla l'inglese</i>   |
|                | <b>Referenti o riferimenti culturali</b>                       | <i>La bandiera inglese<br/>Le auto inglesi<br/>La monarchia Inglese<br/>I film americani<br/>Harry Potter<br/>Pewdiepie<br/>Cantante preferito<br/>La musica<br/>La moda<br/>Lo sport</i>  |
|                | <b>Dimensione globale</b>                                      | <i>Il Mondo<br/>Il mondo intero<br/>Tutto il mondo<br/>L'internazionalità</i>  |
|                | <b>Funzionalità della lingua e considerazioni sulla lingua</b> | <i>Una lingua internazionale<br/>La lingua della globalizzazione<br/>Che mi capiscano ovunque<br/>La ritengo una lingua molto utile perché parlata in tutto il mondo, anche se però non sono molto bravo a parlarla<br/>Quanto sia importante saperla<br/>Mi fa pensare che è molto importante saperla<br/>Che imparare l'inglese aumenta la capacità di studio<br/>La mia vasta scelta di lingue da parlare<br/>A molte cose. La maggior parte di ciò che guardo è in inglese</i> |
|                |  | <i>La difficoltà<br/>Una lingua semplice ma mondiale<br/>La regolarità della lingua<br/>A quanto impegno io abbia impiegato per saperla</i>  |
|                | <b>Persone specifiche</b>                                      | <i>La mia famiglia<br/>I miei zii che sono in Inghilterra<br/>Dei vecchi amici<br/>I miei amici d'Inghilterra<br/>Una mia zia che abita in Inghilterra<br/>Mia sorella</i>   |
|                | <b>Viaggi ed esperienze personali</b>                          | <i>Vacanze studio in Inghilterra<br/>Viaggi<br/>Il mio viaggio a New York<br/>Viaggiare, così posso comunicare con la gente</i>  |
|                | <b>Dimensione scolastica</b>                                   | <i>Scuola<br/>Il prof di inglese</i>   |

|  |               |   |
|--|---------------|---|
|  |               | <i>La S****on (insegnante di Inglese)</i>                           |
| <b>Mezzi di comunicazione digitali</b> | <b>di e</b>   | <i>Le serie tv*<br/>I film<br/>Internet<br/>I Social<br/>I meme</i> |
| <b>Prospettiva personale</b>           | <b>futura</b> | <i>Al mio futuro*<br/>Al posto in cui vorrei vivere</i>             |
| <b>Considerazioni emozioni</b>         | <b>ed</b>     | <i>Gli stati che non mi piacciono</i>                               |

TABELLA 64 Referenti e riferimenti collegati all'inglese

Il patois/francoprovenzale (TAB. 65) rimane saldo nella dimensione peculiare legata alla Valle e alle proprie origini (e.g. “Casa mia”, “il mio paese”) con un particolare enfasi sulle origini storiche (“Le antiche persone che vivevano nel paese”), i riferimenti culturali (la cultura, le mucche) e la tradizione.

|                                    |   |  |
|------------------------------------|---|--|
| <b>PATOIS<br/>FRANCOPROVENZALE</b> | <b>Riferimenti geografici</b>                                     | <i>Valle D'Aosta*<br/>La mia Valle</i>   |
|                                    | <b>Origini</b>  | <i>Le mie origini<br/>La mia infanzia<br/>Il mio Comune<br/>Le persone che vivono nel luogo in cui la di parla<br/>Il mio paese*<br/>Casa mia<br/>Dove abito<br/>Alla mia terra e al luogo dove sono nata e dove vivo da quasi sempre</i>                                |
|                                    | <b>Origini storiche, riferimenti culturali e della tradizione</b> | <i>Le origini del paese<br/>Le antiche persone che vivevano nel paese<br/><br/>La mia cultura<br/>Le tradizioni della mia regione<br/>La (mia) tradizione*<br/>La cultura valdostana<br/>Alle tradizioni, piatti tipici e in generale cosa contraddistingue la Valle</i> |
|                                    | <b>Referenti</b>  | <i>Le mie montagne di casa<br/>Gli Alpini<br/>Le mucche</i>  |
|                                    |   | <i>Quando parlo mi sento molto bene<br/>Penso che sia una lingua che stia morendo<br/>La differenza tra i dialetti in tutta la valle d'Aosta<br/>È una lingua che mi piace perché la sento vicina alle tradizioni valdostane</i>   |
|                                    | <b>Persone specifiche</b>   | <i>La mia famiglia<br/>Mio nonno/ Mia nonna<br/>I miei amici e ai miei parenti</i>   |

TABELLA 65 Referenti e riferimenti collegati al patois/francoprovenzale

Le lingue immigrate o di origine e dialetti (TAB. 66), fatta eccezione per lo spagnolo e pochi altri referenti sparsi (tra cui le serie TV e la musica), evocano essenzialmente le origini, i parenti stretti e il riferimento geografico (nazione, regione e/o città).

|                       |   |                  |  |
|-----------------------|---|------------------|--|
| ALBANESE              | <i>La mia famiglia che è in un altro paese<br/>La mia famiglia<br/>Il mio posto di nascita<br/>Il mio paese d'origine<br/>Le vacanze in Albania</i>       | BERGAMASCO       | <i>La Lombardia</i>  |
| ARABO                 | <i>Allah<br/>L'Africa<br/>La mia famiglia</i>   | BOLOGNESE        | <i>Mia nonna</i>   |
| COREANO               | <i>La Corea</i>   | CALABRESE        | <i>Le mie origini<br/>Le origini della mia famiglia<br/>L'Italia<br/>La Calabria<br/>La bellezza dell'Italia</i> |
| CROATO                | <i>Il calcio e le vacanze</i>   | DIALETTO         | <i>La mia terra natia<br/>La mia bellissima terra</i>  |
| DANESE                | <i>Il paese da dove viene mia madre</i>   | DIALETTO TOSCANO | <i>I miei nonni<br/>La mia infanzia</i>  |
| DZONGKHA              | <i>Il Bhutan</i>  | GENOVESE         | <i>Genova</i>  |
| GIAPPONESE            | <i>Il Giappone in generale. Mi piace molto<br/>Viaggiare<br/>Le nime e i manga<br/>"al fatto che vorrei trasferirmi in Giappone"</i>                      | MILANESE         | <i>La Lombardia</i>  |
| GRECO                 | <i>Il mare<br/>La Grecia</i>  | NAPOLETANO       | <i>Napoli</i>  |
| LITUANO               | <i>I miei nonni che vivono in Lituania</i>  | MONTIGNOSINO     | <i>Il mare</i>   |
| MARICCHINO (dialetto) | <i>Al mare ed ai miei parenti in Marocco</i>  | PUGLIESE         | <i>I miei amici</i>  |
| RUMENO                | <i>Il mio paese<br/>La Romania</i>  | PIEMONTESE       | <i>Torino<br/>Le origini di mio padre</i>  |
| SPAGNOLO              | <i>Barcellona<br/>La Colombia<br/><br/>Le Serie tv<br/>"La Casa di Carta" e la musica<br/>Le Vacanze<br/>La musica e l'arte<br/>I fumetti<br/>Il mare</i> | SARDO            | <i>La Sardegna<br/>Mia nonna e al mare<br/>Una mia amica sarda</i>   |
| SVEDESE               | <i>Il futuro. "Mi piacerebbe vivere a Stoccolma"</i>  | VENETO           | <i>Il Veneto<br/>Venezia</i>   |
| TEDESCO               | <i>I nonni<br/>Gli Sci<br/>La Germania<br/>I Bretzel</i>  |                  |  |
| TURCO                 | <i>I miei cugini in Albania<br/>Una serie turca</i>   |                  |  |

TABELLA 66 Referenti e riferimenti collegati alle lingue alloctone e ai dialetti italiani

Azzardiamo un riferimento ai dati della *Fondazione Chanoux* (2003 a cura di) (cfr. § V.1.2) consapevoli: della natura diversa dei soggetti coinvolti, delle modalità di indagine (questionario sociolinguistico su vasta scala), della quantità del campione, della terminologia utilizzata. I dati dei repertori riferiti agli studenti delle classi terze confermano l'italianizzazione (Barbé in *Fondazione Chanoux*, 2003 a cura di) sia quantitativamente, sia in base alla frequenza d'uso, alle funzioni attribuite all'italiano e anche in base alla rappresentazione fornita dai soggetti polarizzata su un ruolo identitario. Il patois/francoprovenzale, per chi lo usa, “mantiene consistenti valori di varietà in-group, come lingua del cuore” (Berruto in *Fondazione Chanoux*, 2003 a cura di) e della tradizione, parlata spesso all'interno del nucleo familiare e coi parenti comunque indicata dal 28% dei soggetti su un campione in piccola parte appartenente a realtà montane dove è maggiormente radicato. Nel 2001 il patois era la seconda lingua più utilizzata a cui seguiva il francese (Barbé in *Fondazione Chanoux*, 2003 a cura di) essendo il campione non paragonabile non ci è possibile indicarlo, tuttavia resta forte la percezione della lingua come L2 particolare dato il ruolo di L2 di scolarizzazione senza collegarla né alla sua presenza storica né a un ruolo identitario (Puolato cit. in Berruto, 2003). Almeno nel campione analizzato il piemontese presente nel 2001, retrocede a favore di altri dialetti italiani e si conferma la presenza “degli idiomi di cui sono portatori i migranti stranieri, il cui numero è in aumento e i cui figli incominciano a popolare gli istituti scolastici valdostani” (Barbé in *Fondazione Chanoux*, 2003 a cura di).

### VI.3 Il polo del docente in contesto didattico plurilingue: la classe di DNL in francese e in inglese

#### VI.3.1 L'uso delle lingue

Per quanto concerne gli aspetti legati all'educazione plurilingue come anticipato la ricerca si è rivolta a quei docenti che si occupano dell'insegnamento delle DNL in francese e in inglese LS. Data l'affinità di questa pratica didattica con la metodologia CLIL –se pur non concepita identica in questo contesto – il questionario (ALLEGATI 2 e 3) è stato redatto partendo dai questionari rivolti ai docenti all'interno del progetto *Assessment and Assessment in Content and Language Integrated Learning* (Quartapelle, 2012 a cura di) focalizzato su come valutare in CLIL e valutare l'efficacia della metodologia CLIC, finanziato dalla Commissione Europea con l'obiettivo di diffondere la metodologia CLIL condividendo le migliori pratiche tra i diversi centri e istituzioni di ricerca europei. Nello specifico quindi sono stati adattati i quesiti relativi alla gestione dell'insegnamento. Un particolare interesse è stato posto in quesiti che indagassero il rapporto tra le lingue (QDF5-QDF16/QDE5-QDE16)<sup>183</sup>: sia tra le due lingue di scolarizzazione e la LS ma anche le lingue del repertorio degli studenti, indagando la possibilità o meno di ricorrere ai codici non esplicitamente adoperati nel contesto della DNL in una specifica lingua, sia da parte dei docenti che degli studenti ovvero sia all'alternanza/commutazione codica. Sono stati coinvolti 34 docenti (TAB. 67) dei diversi istituti: 60% si occupano delle DNLfr e il 40% delle DNLen.

|  | Questionario docenti DNL francese | Questionario docenti DNL inglese |
|--|-----------------------------------|----------------------------------|
| <i>Abbé J.M. Trèves</i><br>Saint-Vincent | 12                                | 7                                |
| <i>Luigi Einaudi</i><br>Aosta            | 1                                 | 2                                |
| <i>Luigi Barone</i><br>Verrès            | 6                                 | 6                                |
| <b>Totale</b>                            | <b>19</b>                         | <b>15</b>                        |

TABELLA 67 Risposte valide pervenute dai questionari docenti

<sup>183</sup> Come riportato nell'Indice delle abbreviazioni, delle sigle e degli acronimi: Quesito docenti *français* (QDF) Quesito docenti *english* (QDE).



Come previsto dagli *Adattamenti* (cfr. § V.2.2) in francese (TAB. 68) viene insegnata prevalentemente la Storia (69%), a seguire Arte e immagine e Musica (11%) tuttavia in questo caso figurano anche altre DNL indicate per l'inglese come Tecnologia (11%) e Scienze (4%).

|                                    | Discipline insegnate | DNL insegnata in francese |
|------------------------------------|----------------------|---------------------------|
| <b>Italiano storia e geografia</b> | 53%                  | -                         |
| <b>Storia</b>                      | -                    | 69%                       |
| <b>Tecnologia</b>                  | 11%                  | 11%                       |
| <b>Musica</b>                      | 4%                   | 4%                        |
| <b>Arte e immagine</b>             | 11%                  | 11%                       |
| <b>Lettere</b>                     | 21%                  | -                         |
| <b>Scienze</b>                     | -                    | 4%                        |

TABELLA 68 DNL insegnate in francese

Al contrario per l'inglese (TAB. 69) le DNL sono quelle previste: prevalentemente le Scienze, e in misura minore Educazione fisica e Tecnologia.

|                             | Discipline insegnate | DNL insegnata in inglese |
|-----------------------------|----------------------|--------------------------|
| <b>Matematica e scienze</b> | 43%                  | -                        |
| <b>Scienze</b>              | 29%                  | 86%                      |
| <b>Inglese</b>              | 7%                   | -                        |
| <b>Educazione fisica</b>    | 7%                   | 2%                       |
| <b>Matematica</b>           | 7%                   | -                        |
| <b>Tecnologia</b>           | 7%                   | 2%                       |

TABELLA 69 DNL insegnate in inglese

Le modalità di insegnamento differiscono necessariamente tra le due lingue. Questo aspetto rappresenta un dato rilevante per la formazione pregressa dei docenti: in Valle d'Aosta i docenti in base all'articolo 7 del *Regolamento regionale* 11 dicembre 1996, n. 6<sup>184</sup> che disciplina l'accesso al pubblico impiego regionale sono tenuti al superamento dell'accertamento della conoscenza della lingua francese<sup>185</sup> e italiana.

L'insegnamento delle DNL (TAB. 70) avviene: in francese nel 93% dei casi in copresenza, e solo in minima parte impartito esclusivamente dal docente della disciplina. Le modalità per l'inglese al contrario sono più variegate: la metà avviene in copresenza interna, in parte direttamente dal docente della DNL (21%). Per il restante ci si avvale sempre in copresenza di supporti esterni: esperto esterno (21%) o stagisti anglofoni (8%). Si sottolinea che l'insegnamento CLIL in Italia ai docenti è richiesto un livello C1 del QCER (Decreto del Ministro del 30

<sup>184</sup>[http://www.consiglio.regione.vda.it/app/leggeregolamenti/dettaglio?pk\\_lr=2399&versione=S#articolo\\_7\\_\\_](http://www.consiglio.regione.vda.it/app/leggeregolamenti/dettaglio?pk_lr=2399&versione=S#articolo_7__) (30/11/2020)

<sup>185</sup> Normato in base alla *Legge regionale* 8 marzo 1993, n. 12 e alla *Legge regionale* 1 agosto 2005, n.18.

settembre 201)<sup>186</sup>. Queste modalità sopperiscono quindi a un buon livello richiesto a un docente di DNL nella lingua veicolare che spesso rappresenta il limite principale dell'attuazione della metodologia CLIL.

|   | EN  | FR  |
|---|-----|-----|
| <b>Compresenza interna</b>                      | 50% | 93% |
| <b>Compresenza esterna (stagisti anglofoni)</b> | 8%  | -   |
| <b>Compresenza esperto esterno</b>              | 21% | -   |
| <b>Docente della DNL</b>                        | 21% | 7%  |

TABELLA 70 Modalità insegnamento DNL in francese e in inglese

Il rapporto tra le lingue è stato osservato in contesti particolari in cui la L1 maggioritaria non rappresenta il *medium* dell'insegnamento ed è considerato fondamentale nella metodologia EMILE sotto forma di commutazione codica/*code switching* (Causa, 1996; Castellotti, 1997; Duverger, 2007; Causa, 2007). Dal punto di vista del docente (GRAFICI 32 e 33) il ricorso al francese (25%) è molto più limitato per rivolgersi alla classe rispetto all'inglese (più del 70%) imputabile probabilmente al ruolo istituzionale del francese all'interno del bilinguismo ufficiale della scuola. Stessa condizione si riflette sulla discussione: in francese (20%) rispetto a un ricorso massiccio in inglese (70% c.a).

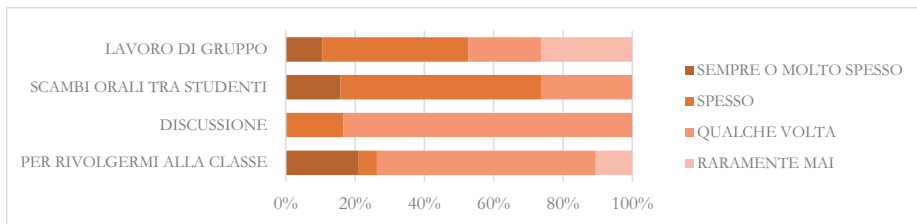


GRAFICO 32 Ricorso all'italiano nella classe DNLfr (QDF6)

<sup>186</sup> [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decreto+Ministeriale+30+settembre+2011/c0938174-9654-46d7-b4a2-6ca49333ce92?version=1.1, \(30/11/2020\).](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decreto+Ministeriale+30+settembre+2011/c0938174-9654-46d7-b4a2-6ca49333ce92?version=1.1, (30/11/2020).)

## Plurilinguismo: dall'educazione bi-plurilingue alla valutazione

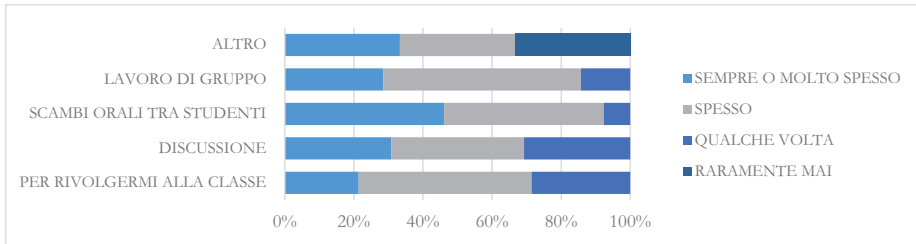


GRAFICO 33 Ricorso all'italiano nella classe DNLen (QDE6)

Mentre gli studenti sia nel contesto della DNLen che della DNLen vi ricorrono senza differenze significative negli scambi orali, eccetto per una differenza minima in francese durante il lavoro di gruppo. Più rilevante è indagare cosa succeda sul versante delle altre lingue del curriculum, in base al principio cardine dell'educazione plurilingue secondo il CdE ossia la trasversalità tra le lingue (Beacco *et al.*, 2016a). Per la classe DNLen (GRAF. 34) il ricorso alla LS è pressoché ridotto in qualsiasi attività sia da parte degli studenti che dei docenti (per entrambi inferiori al 20% tra i valori di frequenza “spesso” e “qualche volta”).

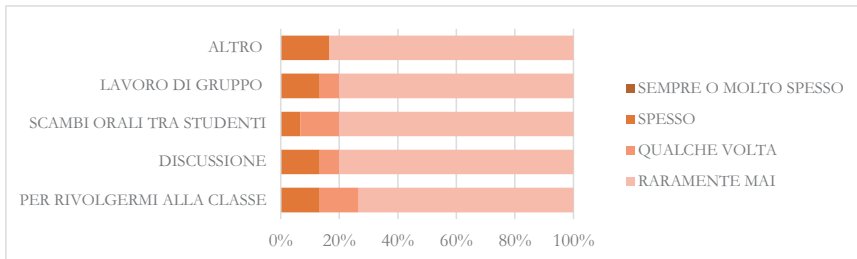


GRAFICO 34 Ricorso all'inglese nella classe DNLen (QDF7)

Al contrario durante la classe di DNLen (GRAF. 35), il francese assume un ruolo più rilevante: ne fa un ricorso più significativo docente (per rivolgersi alla classe e nella discussione) e in parte vi ricorrono gli studenti nel lavoro di gruppo.

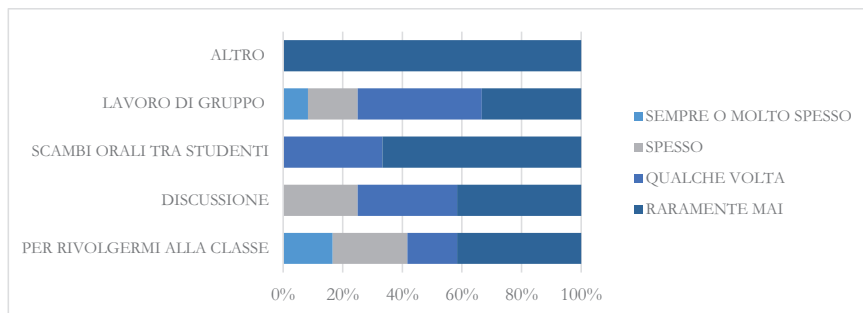


GRAFICO 35 Ricorso al francese nella classe DNL in inglese (QDE7)

Il ricorso alle lingue dei repertori linguistici degli studenti non previste dal curriculum (GRAFICI 36 e 37) – componente fondamentale di approcci didattici plurilingui più “estremi” come il *translanguaging* – è molto limitato in entrambi i contesti: leggermente più significativo nella classe DNLfr, tuttavia limitato.

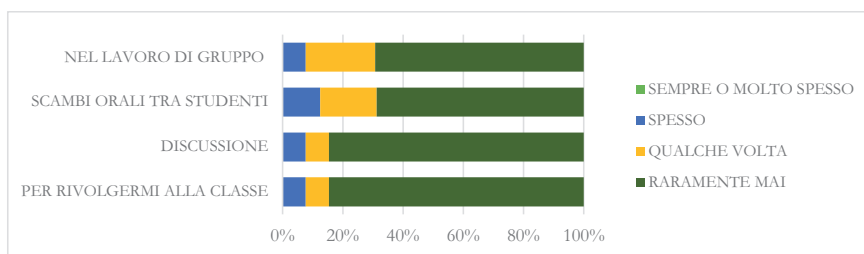


GRAFICO 36 Ricorso alle lingue del repertorio nella classe DNLfr (QDF15).

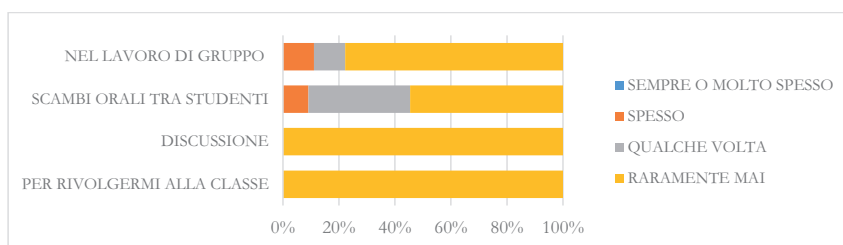


GRAFICO 37 Ricorso lingue del repertorio nella classe DNLen (QDE15).

La possibilità del ricorso a una lingua non presente nel curriculum (GRAFICI 38 e 39) in entrambe le classi è in gran parte non contemplata dai docenti (FR 68%; EN 77%). Avviene in parte spontaneamente nella classe DNLfr (16%) ed è spontaneamente incentivata in entrambi i casi in misura ristretta (FR 11%; EN 23%). Quando avviene è significativo avvenga in ambedue i contesti per la LM patois/francoprovenzale e in parte in spagnolo, lingue di cui i docenti hanno competenza.

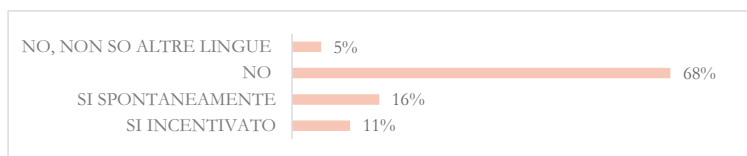


GRAFICO 38 Modalità ricorso a una lingua del repertorio degli studenti non presente nel curriculum DNLfr (QDF13).

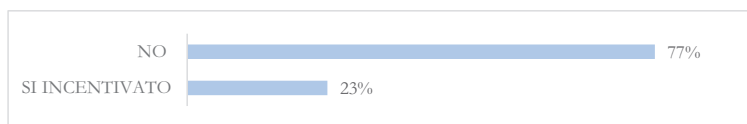


GRAFICO 39 Modalità ricorso a una lingua del repertorio degli studenti non presente nel curriculum DNLen (QDE13)

Il rapporto tra le lingue tuttavia non si esaurisce a ciò che è concesso dal docente o alle modalità d'insegnamento ma dalle pratiche linguistiche che possono occorrere in situazioni multilingui. Nella classe DNLfr i docenti (GRAFICI 40, 41 e 42) sostengono di usare qualche volta (84%) parole di lingue diverse: pratica che avviene prevalentemente anche in questo caso tra italiano e il francese (74%) e solo in parte tra inglese e italiano (22%) mentre tra le due lingue del curriculum non maggioritarie in misura ridotta (4%).

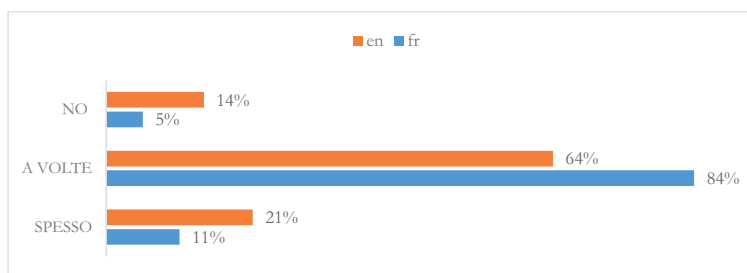


GRAFICO 40 Uso parole di lingue diverse nella stessa frase da parte del docente (QDF11; QDE9)

## Plurilinguismo: dall'educazione bi-plurilingue alla valutazione

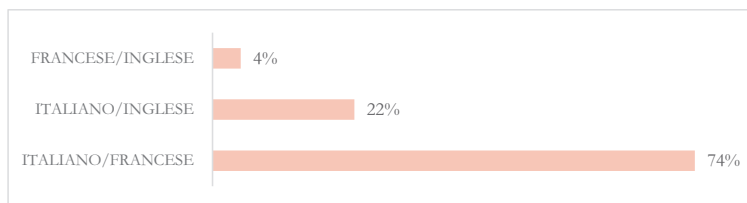


GRAFICO 41 Lingue coinvolte nel mix/ commutazione DNLfr (QDF10)

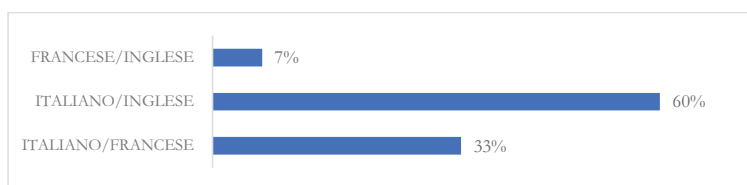


GRAFICO 42 Lingue coinvolte nel mix/ commutazione DNLen (QDE10)

Al contrario dei docenti, si constata come agli studenti capiti più spesso il *mixing* tra le lingue sia nella classe DNLfr che DNLen (GRAF. 43).

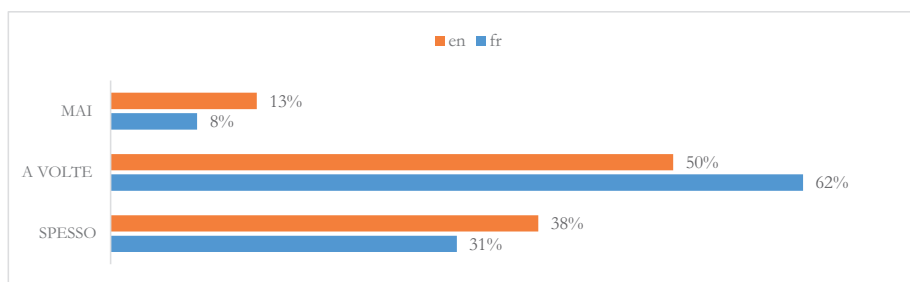


GRAFICO 43 Uso parole di lingue diverse nella stessa frase da parte degli studenti DNLfr, DNLen (QDE11; QDF11)

Nella DNLen tuttavia non è contemplata la combinazione italiano/francese, tuttavia rispetto ai docenti è presente la commistione anche tra inglese/francese (da 14% DNLfr a 29% DNLen) (GRAFICI 44 e 45).

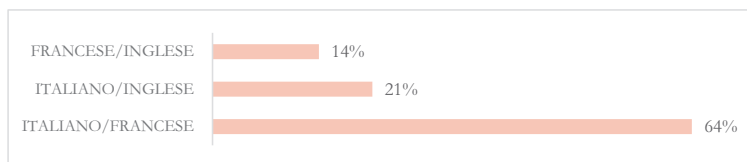


GRAFICO 44 Lingue coinvolte nel mix/commutazione da parte degli studenti DNLfr (QDF12).

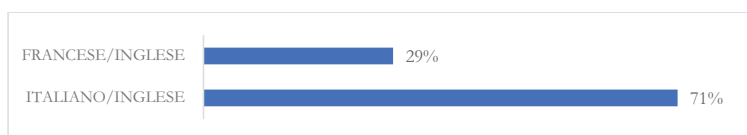


GRAFICO 45 Lingue coinvolte nel mix/commutazione da parte degli studenti DNLen (QDE12).

I dati sulla combinazione tra lingue, nonostante la forma di educazione plurilingue, mostrano come da parte del docente il ricorso all'alternanza codica in contesto simil EMILE sia presente ma ancora limitato. Avviene in entrambi i contesti in italiano, ma più limitato nella DNLfr probabilmente perché considerata lingua di scolarizzazione quindi con uno status di importanza nel curriculum meno malleabile di una LS. La frequenza all'alternanza risulta comunque limitata da parte dei docenti, al contrario di quanto questi riportino per gli studenti. Questi in sintonia con quanto dichiarato nel LP (v.s. § VI.2.5) ne fanno ricorso tra gli scambi tra pari (lavoro di gruppo, scambi orali) e inoltre sul piano della varietà mixano anche il francese con l'inglese, aspetto quest'ultimo quasi assente da parte dei docenti. Anche questo fenomeno risulta più limitato nella DNLfr probabilmente riflesso di una concezione più "rigida" e istituzionale di una lingua di scolarizzazione, dato che non risulta dal LP che il francese differisca nell'uso quotidiano dall'inglese. Altro limite è rappresentato dal ricorso alle lingue dei repertori del tutto non contemplate o praticamente assenti nell'alternanza.

### VI.3.2 Le componenti linguistiche dell'insegnamento

Su un còtè più prettamente didattico si è indagato anche il rapporto tra le lingue, inteso come confronto e comparazione in un'ottica plurilingue e l'importanza accordata dai docenti ad alcune componenti tipiche di un insegnamento linguistico alla luce della prevalenza ad esempio del contenuto sulla lingua come avviene tipicamente nel CLIL (Quartapelle, 2012). Tra le componenti linguistiche tipiche dell'insegnamento/apprendimento tra li lingue in una prospettiva di riflessione metalinguistica sia per DNLfr che DNLen (GRAF. 46) il lessico è considerato – a giusto titolo (cfr. IC) – il più adatto. Per la DNLen viene indicata in parte anche la morfologia (16%) cosa che non avviene per la DNLfr (3%) anche se in stretta connessione con il lessico presenta un campo comparativo funzionale (cfr. IC). Per la DNLfr la componente culturale è più rilevante (28%) imputabile probabilmente al ruolo storico/sociale del francese nella società valdostana. Inaspettatamente risulta ridotto il ruolo della grammatica (7%-8%) nonostante il suo ruolo principe nell'educazione linguistica in Italia.

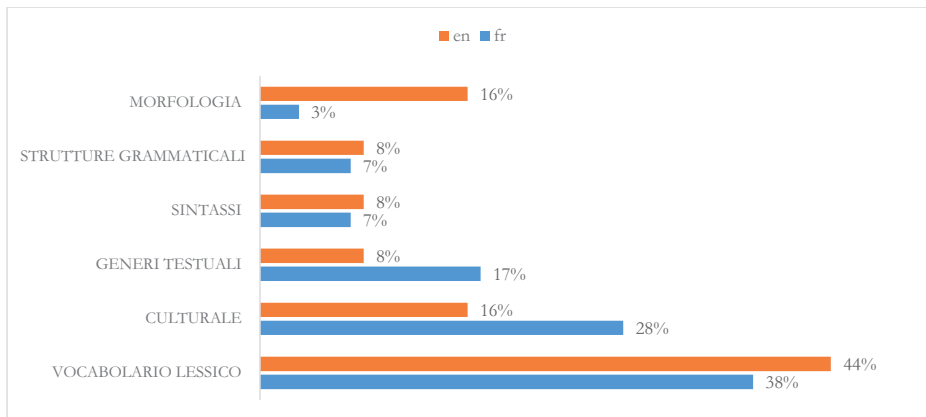


GRAFICO 46 Componenti linguistiche indicate nel confronto tra lingue diverse (QDF8; QDE8)

Le componenti indagate tratte da Quartapelle (2012) sono come precedentemente esposto riferite al CLIL e perciò indagavano gli aspetti salienti stessi della metodologia ossia l'apprendimento della lingua tramite il contenuto che sposta il focus tradizionale dell'insegnamento/apprendimento. A un polo si collocano competenze più pratiche e pragmatiche legate al saper fare con la lingua come: il controllo della comprensione, la chiarezza e la capacità di riformulare, la capacità di improvvisare assieme anche al linguaggio non verbale (LNV) e quindi il contenuto, a cui è legato il vocabolario(lessico) su un versante più linguistico e tradizionale si collocano invece la correttezza grammatica e la corretta pronuncia.

I dati (GRAFICI 47 e 48) mostrano come gli insegnanti diano sia nella DNLfr che DNLen un'importanza maggiore e significativa alle prime componenti, in particolare nella classe DNLfr. La corretta pronuncia è considerata tuttavia fondamentale al contrario della correttezza grammaticale sufficientemente ridimensionata: nel



complesso considerata importante (60%-65%) importante ma non come giustamente avviene per il contenuto (86%-100% importante o molto importante) a cui si lega l'importanza del lessico. La differenza tra i due contesti è data da un'importanza comunque maggiore data nella DNLfr in gran parte delle componenti (eccetto la correttezza grammaticale) come se si fosse più "esigente" poiché non considerata come una vera e propria LS.

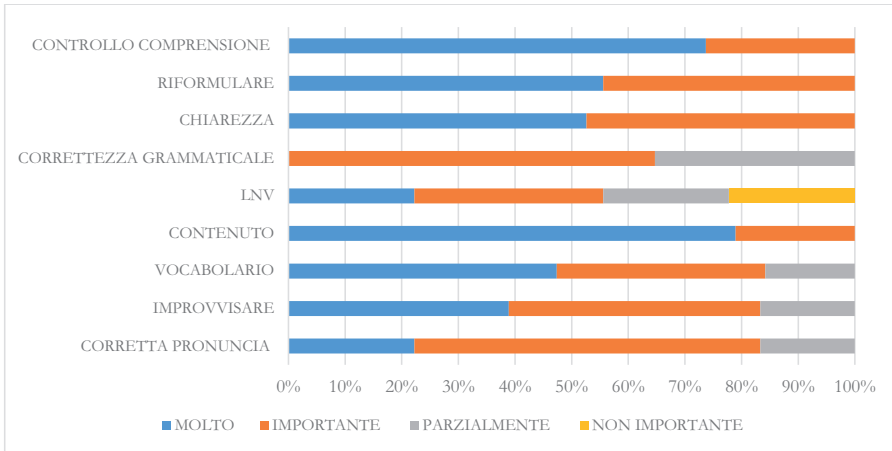


GRAFICO 47 Valore assegnato alle linguistico/ comunicative da parte dei docenti DNLfr (QDF16).

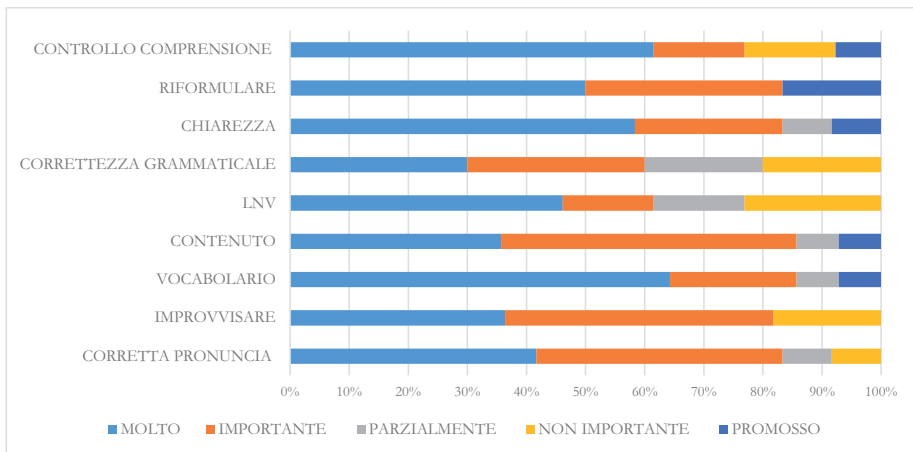


GRAFICO 48 Valore assegnato alle linguistico/ comunicative da parte dei docenti DNLen (QDE16).

#### VI.4 La percezione dell'insegnamento

Il questionario di gradimento e di impatto (ALLEGATO 5) somministrato a conclusione della PP aveva il fine di valutare l'atteggiamento dei soggetti sia verso le caratteristiche della prova (cfr. § VII.5) sia verso l'insegnamento stesso delle DNL impartito nelle due lingue. Il fine era quello in un'ottica di equità di analizzare il comportamento verso tale forma di educazione e l'opinione personale degli studenti che in larga parte, se come abbiamo visto plurilingui non appartengono a una minoranza linguistica, fatta eccezione per i parlanti patois/francoprovenzale e una parte ridotta di studenti con background migratorio o un bagaglio dialettale, subendo quindi una decisione di politica educativa a livello regionale dovuta a motivazioni storiche e funzionali. Sono stati considerati tre poli: l'importanza (GRAF. 49), l'interesse (GRAF. 50) e l'utilità (GRAF. 51) relative a un'insegnamento/apprendimento di lingue non L1 come *medium* dell'istruzione. Sia per il francese (52%) che per l'inglese (63%) gli insegnamenti delle DNL in lingua sono considerati ampiamente in maniera positiva (molto importante e importante) con un significativo "molto importante" (27%) per l'inglese, imputabile probabilmente a una spendibilità lavorativa e sociale maggiore e innegabile come evinto dalle rappresentazioni (cfr. § VII.2.7).

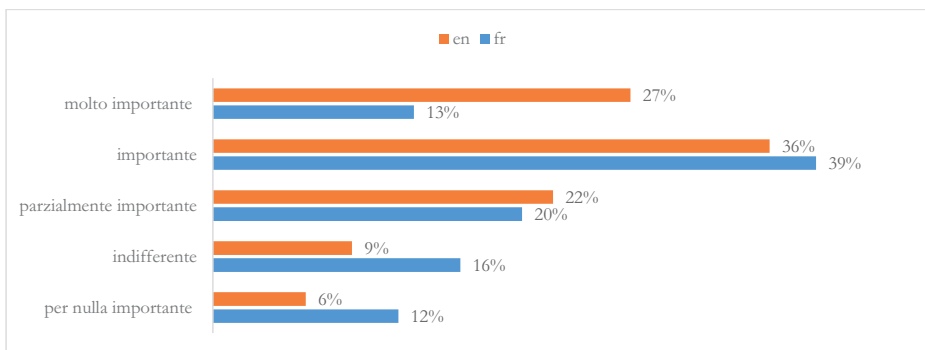


GRAFICO 49 *Importanza attribuita dagli studenti alle DNLfr e DNLen (QG1 8; QG1 9)*

Mentre l'interesse risulta ridimensionato per il francese 43% (*molto interessante e interessante*) al contrario dell'inglese 54% (*molto interessante e interessante*).

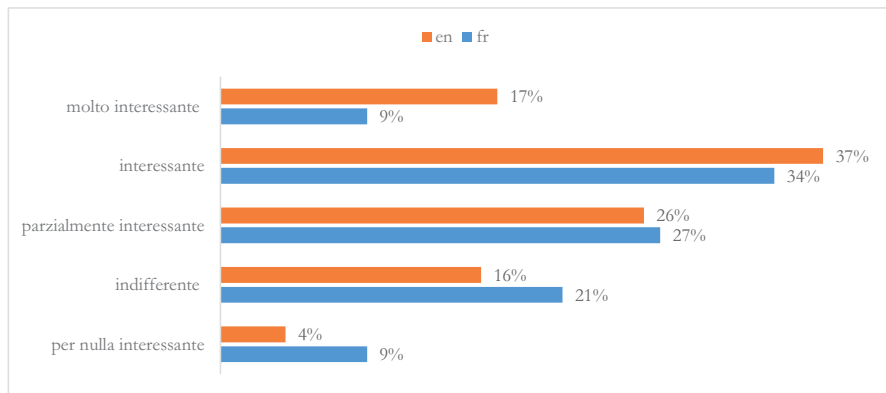


GRAFICO 50 Interesse attribuito dagli studenti alle DNLfr e DNLen (QG19; QG110)

L' utilità o meglio l'efficacia della metodologia è percepita molto più significativamente rispetto all'importanza e all'interesse: il 70% ritiene che l'insegnamento in francese di una DNL abbia aiutato abbastanza/molto a migliorare la capacità di espressione e in egual misura per l'inglese (72%).

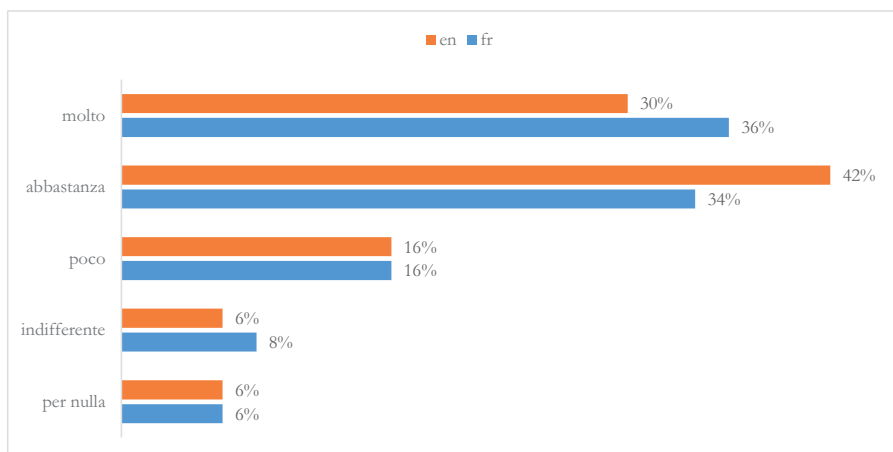


GRAFICO 51 Percezione da parte degli studenti dell'impatto delle DNLfr e DNLen sulla capacità di espressione (QG110; QG111)

## VI. Riassumendo

Abbiamo cercato in questa indagine di mostrare le caratteristiche di un'educazione plurilingue contestualizzata in un contesto storicamente multilingue attraverso una politica linguistica educativa che proietta un multilinguismo storico in mutamento verso un'ottica europea, e quindi in una prospettiva funzionale –sia sul piano culturale che lavorativo– per le sue nuove generazioni.

La dimensione scolastica è stata analizzata perciò attraverso: (i) i repertori degli studenti, (ii) la gestione delle DNL in francese e in inglese da parte dei docenti e (iii) in misura minore attraverso l'attitudine e l'atteggiamento degli studenti verso questa forma di educazione plurilingue.

Il LP usato per l'indagine, si dimostra, anche in questa forma più rigida e meno creativa, un valido strumento per associare l'uso della lingua a scelte, preferenze o abitudini dell'individuo confermando “how dynamically the pupils use their languages. The use of languages did not seem to be limited to one person, setting or state of mind.” (De Backer *et al.*, 2019b: 5). I repertori (i) mostrano la complessità di combinazioni altamente differenziate rispetto al passato: in cui rimane salda la LM territoriale (patois/francoprovenzale) nonostante il campione ridotto; in cui –se pur in una popolazione ridotta rispetto al livello nazionale– si affacciano nuove lingue immigrate e d'origine e restano vitali i dialetti nazionali non alloctoni della Regione. Dall'analisi dei repertori si può evincere come sia il francese (L2 di scolarizzazione) che l'inglese (LS) rientrino a pieno titolo nei repertori linguistici, se pur con frequenza d'uso ristretta, entrambe i codici valicano le mura scolastiche. L'educazione plurilingue ha contribuito all'aumento della LS senza intaccare la L2 di scolarizzazione, nonostante la sua presunta fragilità dovuta all'uso limitato nell'ambiente. Le loro funzioni sono maggiormente legate ad attività scolastiche ma il loro uso assieme alla L1 maggioritaria è rilevato anche per altre funzioni quotidiane. Nonostante l'uso e la frequenza limitata gli studenti percepiscono una valida padronanza del francese. Il ruolo del francese, almeno dai dati evinti dai repertori, risulta quasi paritetico all'inglese, che in alcune funzioni e per certe frequenze d'uso risulta addirittura superiore, tuttavia non risulta intaccato rispetto al passato.

I dati raccolti presso i docenti (ii) che si dedicano all'insegnamento delle DNL in francese e in inglese mostrano come l'interconnessione tra le lingue si presenti sempre più dinamica in questo contesto: in particolare più sul versante degli studenti (nel mescolare le lingue, non esclusivamente con la L1 di scolarizzazione) sia come indicato dai docenti sia come riportato dagli studenti. Al contrario se pur presente sempre più timoroso è il ricorso all'alternanza da parte dei docenti in francese al contrario dei docenti in inglese. Questa ultima caratteristica è dipesa forse dal ruolo istituzionale del francese come L2 di scolarizzazione che difatti è presente anche nella classe di DNLen. L'alternanza codica e il mix delle lingue dovrebbe probabilmente assumere un ruolo più centrale incentivando un dinamismo presente in potenza nei repertori degli studenti che ricorrono a più lingue per più funzioni nonostante la prevalenza dell'italiano. Specialmente il confronto e la riflessione metalinguistica sulle lingue dovrebbero aumentare le dimensioni da mettere in relazione, tendenzialmente limitati al lessico, sfruttando ad esempio i principi dell'IC (cfr. § III.3.3) non solo tra lingue affini ma ad esempio tra le lingue del curriculum data la forte componente di lessico di origine francese in inglese.

Le altre lingue (non curriculari) dei repertori, ovvero immigrate o d'origine, pur essendo usate per alcune funzioni basilari più dei dialetti, non sono presenti nell'ambiente scolastico eccetto per la LM, in parte più usata sul territorio e probabilmente favorita dalla vicinanza con la L2 di scolarizzazione. Questa ultima considerazione rappresenta forse una delle sfide più ardue per approcci plurali e per le diverse forme di educazione plurilingue, che come mostrato nel CAP. III, solo verso il polo più estremo del *continuum* valicano significativamente i confini tra lingue anche non curriculari. Il coinvolgimento e la presa in considerazione dell'intero repertorio risulta essere sempre ardua nonostante sia fondamentale.

Gli studenti infine mostrano una discreta consapevolezza e una buona percezione di un'educazione improntata al plurilinguismo specialmente attraverso le DNL in francese e in inglese: considerata mediamente importante e interessante soprattutto se ne percepisce l'utilità nell'apprendimento della lingua coinvolta.

## VII. La comprensione plurilingue: verso una valutazione plurilingue

L'interesse verso la valutazione della competenza plurilingue è scaturita –come anticipato nel IV capitolo– dal fatto che ogni forma di apprendimento/insegnamento linguistico è in stretto rapporto con la dimensione valutativa, nel caso specifico della RAVA è stato sottolineato (Coste, 2004; Decime & Vernetto, 2007, 2009) come sia necessario dotare gli studenti coinvolti in un percorso plurilingue di un profilo in uscita che valorizzi e in qualche modo attesti la loro competenza plurilingue acquisita, requisito fondamentale in generale per incentivare pratiche didattiche plurilingui *tout court*. Gli *Adattamenti delle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Regione Autonoma Valle d'Aosta-Assessorato all'Istruzione, 2016) (cfr. § V.2.2) prevedono inoltre una *Certificazione Delle Competenze Al Termine Del Primo Ciclo Di Istruzione* (ivi: 47-50) che includono descrittori per una competenza plurilingue.

Alla luce delle riflessioni sulla competenza plurilingue (cfr. CAP. IV) come possibile oggetto di valutazione e in base ai recenti descrittori del CV/VC (Consiglio d'Europa, 2020) si è cercato di redigere una prova multilingue<sup>187</sup> che contemplasse la presenza di almeno le due lingue di scolarizzazione (italiano e francese) e la LS insegnata (inglese). La prova è stata quindi proposta all'Assessorato Istruzione, Università, Politiche Giovanili, Affari Europei e Partecipate della regione<sup>188</sup> per essere somministrata assieme all'indagine sui repertori linguistici nella forma del LP (cfr. CAP. VI) ad alcune istituzioni scolastiche della Valle.

È necessario esplicitare che la ricerca e la sperimentazione legate allo strumento valutativo qui presentato, nonostante le visioni legittime, condivisibili ed estremamente innovative sulla valutazione in ottica plurilingue (cfr. § IV.1), sono sorte in un contesto educativo istituzionalizzato. Ci siamo mossi perciò di concerto con la referente del Dipartimento della Sovrintendenza agli studi della RAVA, e nei limiti e nella dimensione possibile per una tesi di dottorato.

Prima di procedere alla redazione della prova sono stati indagati il ruolo e la gestione della valutazione –in particolare delle DNL in francese e in LS– da parte dei docenti già coinvolti nel questionario sulla gestione dell'insegnamento di quest'ultime (cfr. §.VI.3).

<sup>187</sup> All'inizio di questa ricerca si è adottata la dicitura prova plurilingue, (e.g ALLEGATI 2 e 3) considerata in seguito in sede di redazione erronea dato che lo strumento rientra in una valutazione plurilingue in quanto connessa al plurilinguismo dell'individuo mentre la prova in qualità di oggetto come un territorio è da considerarsi multilingue (adottato anche in Faenza & Bonvino & Fiorenza, 2020).

<sup>188</sup> Referente dott.ssa Gabriella Vernetto, dirigente tecnico del Dipartimento sovrintendenza agli studi della Valle d'Aosta.

## VII.1 I docenti e la valutazione plurilingue

Il questionario rivolto ai docenti delle DNL in francese e in inglese (ALLEGATI 2 e 3) come anticipato è suddiviso in due parti, di cui la seconda parte dedicata alla valutazione della DNL in lingua (QDF17-23; QDE 17-23), al fine di vagliare le modalità adottate per valutare le possibili competenze acquisite e gli atteggiamenti dei docenti di fronte alla valutazione in questo particolare ambito.

Per quanto riguarda l'uso delle lingue durante la valutazione si deduce che nella DNLfr (GRAF. 52) poco più della metà (53% + 5%) dei docenti predilige esclusivamente la lingua veicolare, mentre i rimanenti (37% + 5%) utilizzano anche le altre lingue del curriculum, in netta opposizione con la valutazione della DNLe (GRAF. 53) in cui l'87% ricorre a prove che contemplano le altre lingue del curriculum contro un 15% che valutano totalmente in inglese. Questa asimmetria tra le due lingue è probabilmente imputabile allo status del francese di L2 di scolarizzazione.

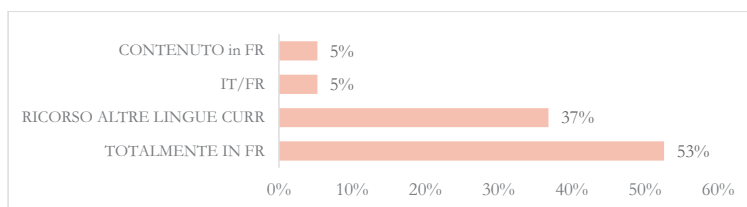


GRAFICO 52 Lingue utilizzate per la valutazione della DNLfr (QDF17)

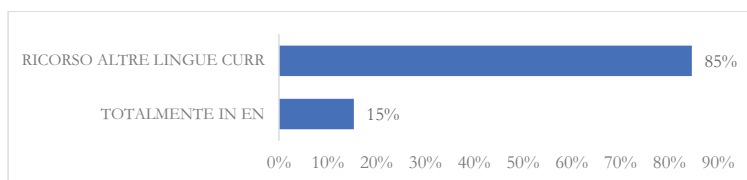


GRAFICO 53 Lingue utilizzate per la valutazione DNLe (QDE17)

Le tipologie di prova adottate variano: nella DNLfr (GRAF. 54) si suddividono tra modalità mista scritta e orale (20%) di cui la metà attraverso domande aperte, solo oralmente (29%). Tendenzialmente si ricorre maggiormente alla modalità scritta: 14% attraverso la comprensione, 10% attraverso la produzione, 24% tramite test come la risposta multipla.

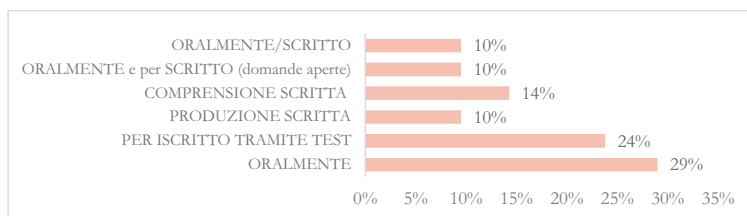


GRAFICO 54 Modalità valutazione DNLfr (QDF18)

Nella DNLen (GRAF. 55) al contrario circa la metà (52%) predilige la modalità orale, solo un 5% la modalità mista scritto e orale mentre il restante attraverso lo scritto: 24% test, 14% produzione e solo il 5% attraverso la comprensione.

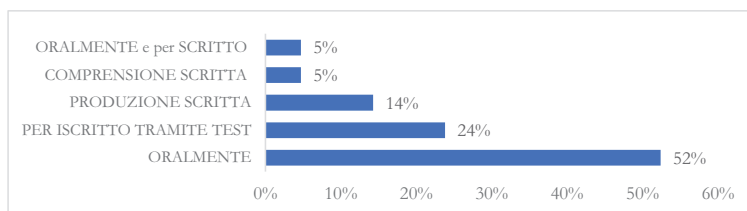


GRAFICO 55 Modalità valutazione DNLen (QDE18)



Per quanto riguarda la possibilità di ricorrere ad altre lingue –almeno quelle del curriculum– durante la valutazione (GRAF.56) della DNLen è concessa maggiormente la possibilità di ricorrere all'italiano: 79% contro il 63% della valutazione della DNLfr.

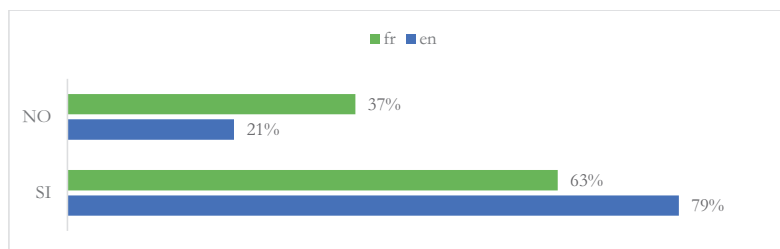


GRAFICO 56 Possibilità ricorso altra lingua del curriculum durante la valutazione (QDF19; QDE19)

Si riscontra quindi un'eterogeneità delle modalità valutative, spesso legate all'esperienza, alla formazione e alla preferenza dei docenti.

Come è stato sottolineato un elemento fondante e discriminante per un approccio plurilingue è il rapporto tra le lingue e di conseguenza il loro uso simultaneo (cfr. CAP. III e CAP. IV). Anche per la valutazione si è ritenuto importante vagliare l'atteggiamento dei docenti verso l'uso di parole di altre lingue durante la valutazione della DNL. L'atteggiamento dei docenti sull'utilizzo di parole di altre lingue da parte degli studenti nella DNLen (GRAF. 58) si presenta più omogeneo rispetto alla DNLfr (GRAF. 57). Tendenzialmente infatti nella DNLen è valutato addirittura positivamente dal 50% dei docenti, il 29% lo considera in maniera neutra mentre solo il 21% lo considera negativamente. Più eterogeneo l'atteggiamento per i docenti della DNLfr: un 16% lo valuta negativamente con una piccola parte che lo sanziona (5%) e una parte (5%) –si presuppone all'orale– cerca di riportarlo al francese. Tendenzialmente è considerato positivamente dal 16% ma solo in piccola parte (5%) è incentivato. I rimanenti (32%) lo considerano in maniera neutra più un 5% che lo tollera, una parte predilige la valutazione del contenuto rispetto alla lingua (5%+5%). Solo una piccola parte riscontra che se non è esplicitamente richiesto non ne viene fatto ricorso.

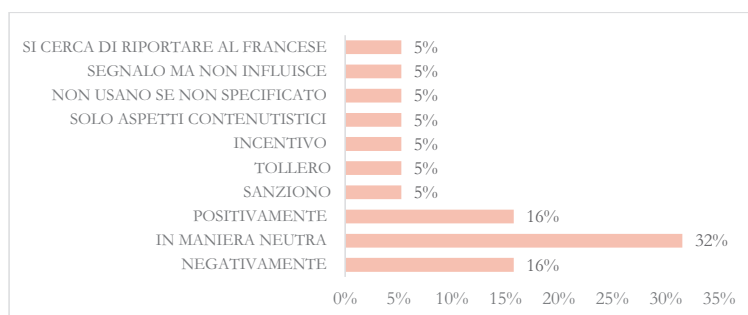


GRAFICO 57 Atteggiamento dei docenti verso l'uso di parole di altre lingue durante la valutazione DNLfr (QDF20)

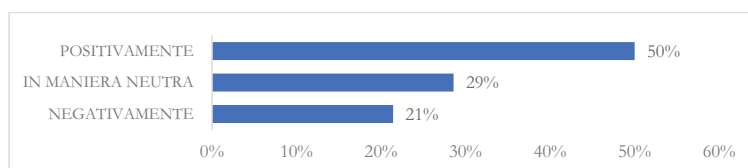


GRAFICO 58 Atteggiamento dei docenti verso l'uso di parole di altre lingue durante la valutazione DNLen (QDE20)

Questo mostra come i docenti abbiano tendenzialmente un atteggiamento aperto, o quanto meno non ostile, al ricorso alle altre lingue, condizione ad esempio vietata negli esami di bilinguismo della Provincia Autonoma di Bolzano (cfr. § IV.4.1). La differenza tra i due contesti (DNLfr e DNLen) è forse imputabile, come nel caso della classe della DNL, allo status ufficiale che si riconosce comunque al francese di L2 di scolarizzazione caratterizzata quindi implicitamente di una rilevanza maggiore in ambito scolastico rispetto a una LS.

Per quanto riguarda la competenza plurilingue è stato poi richiesto ai docenti dei due gruppi di indicare se ci fosse secondo la loro opinione e la loro esperienza un'abilità più adatta oggetto di una prova multilingue. Sia per i docenti della classe DNLfr che DNLen (GRAFICI 59 e 60) risulta una prevalenza della componente orale, probabilmente più gestibile da parte del docente e spesso caratterizzata da una valutazione più soggettiva: produzione orale (27%-33%) e interazione orale (27%-22%). Tuttavia si riscontra una varietà di risposte, senza una significativa prevalenza di un'abilità rispetto ad un'altra, concentrate su due poli: produzione orale e comprensione scritta e orale.

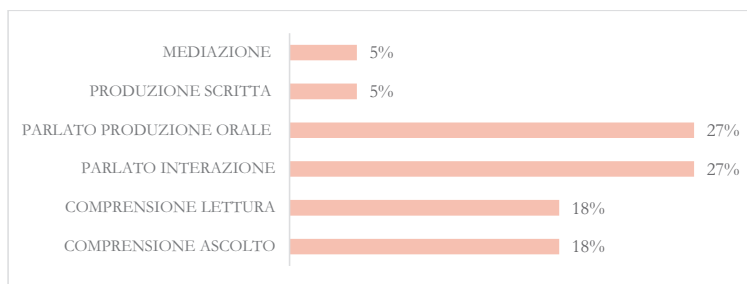


GRAFICO 59 *Abilità ritenuta dai docenti più adatta ad essere valutata attraverso una prova multilingue DNLfr (QDF23)*

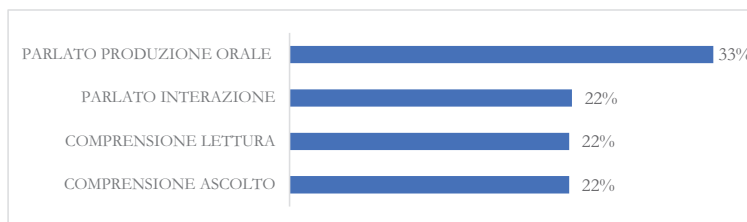


GRAFICO 60 *Abilità ritenuta dai docenti più adatta ad essere valutata attraverso una prova multilingue DNLen (QDE23)*

## VII.2 L'oggetto della valutazione: la competenza plurilingue

Gli *Adattamenti* (Regione Autonoma Valle d'Aosta- Assessorato Istruzione, 2016) come anticipato, prevedono una *Certificazione Delle Competenze Al Termine Del Primo Ciclo Di Istruzione* (ivi: 47-50)<sup>189</sup>. Le competenze considerate si rifanno alle *Competenze Europee per l'apprendimento permanente* (Consiglio Europeo, 2006) e includono: la competenza matematica e le competenze di base in scienza e tecnologia; la competenza digitale; un atteggiamento finalizzato ad apprendere, consapevole delle proprie modalità e attitudini come l'interesse e la curiosità ("Imparare ad imparare"); le competenze sociali e civiche, un "Spirito d'iniziativa", inteso a livello di ideativo e relativo alla consapevolezza delle proprie potenzialità; una consapevolezza ed un'espressione culturale, in ambito artistico, musicale e in relazione alle diverse forme di cultura verso un atteggiamento di apertura. Per la dimensione prettamente linguistica si considerano tre differenti competenze legate a ogni lingua del curriculum concepite separatamente: comunicazione nella lingua italiana (*i*), comunicazione nella lingua francese (*ii*) e comunicazione nelle lingue straniere (*iii*). Nel dettaglio suddivise come in TABELLA (n. 71)

| <b>Comunicazione nella lingua italiana</b>  | <b>Comunicazione nella lingua francese</b>  | <b>Comunicazione nelle lingue straniere</b>  |
|---|---|--|
| Ha una padronanza della lingua italiana che gli consente di comprendere e produrre enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni. | Ha una padronanza della lingua francese che gli consente di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni. | È in grado di esprimersi in lingua straniera a livello elementare (A2 del QCER). Utilizza la lingua straniera in scienze, in informatica e in educazione fisica. Utilizza la lingua straniera anche con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. |

TABELLA 71 *Competenze DL - Certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione*

Si contempla già nella comunicazione nelle lingue straniere le capacità frutto dell'insegnamento delle DNL in LS come previsto dagli *Adattamenti*. Sottolineiamo che le competenze sono legittimamente considerate singolarmente e con descrittori differenziati, dato anche il diverso ruolo e uso di ogni codice, questo tuttavia non esclude una novità rilevante come l'inserimento di una competenza plurilingue, suddivisa in tre sotto-componenti (TAB. 72) anticipando di fatto le *Competenze europee* del 2018 (cfr. § I.2.1).

<sup>189</sup> Seconda versione disponibile <https://www.abbetveves.it/public/scuola/documenti/secondaria.pdf>, (30/11/2020).

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Competenza plurilingue</b> | (i) Ha un atteggiamento di curiosità, apertura e rispetto nei confronti della diversità linguistica e culturale.  |
|                               | (ii) Utilizza conoscenze e competenze di cui dispone in una lingua per comprendere e produrre in un'altra lingua. |
|                               | (iii) Si sente a suo agio in situazioni di comunicazione in cui più lingue e/o culture sono presenti.             |

TABELLA 72 *Competenza plurilingue- Certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione*

La sotto-competenza più adatta a uno strumento valutativo attesa nella certificazione finale a nostro avviso è risultata la *ii* che prevede infatti che lo studente utilizzi “conoscenze e competenze di cui dispone in una lingua per comprendere e produrre in un'altra lingua”. Dato che la *i* “Ha un atteggiamento di curiosità, apertura e rispetto nei confronti della diversità linguistica e culturale” e la *iii* “Si sente a suo agio in situazioni di comunicazione in cui più lingue e/o culture sono presenti” sono classificabili più come atteggiamenti/attitudini e “saper essere” che non come vere e proprie competenze prettamente linguistiche, più affini ai descrittori CARAP/FREPA (cfr. § IV.2.2). Le diverse competenze inoltre vengono classificate attraverso 4 livelli: A Avanzato, B Intermedio, C Base, D Iniziale (TAB. 73) che descrivono il grado delle capacità di affrontare un compito da parte dello studente.

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>A Avanzato</b>   | L'alunno/a svolge e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli. |
| <b>B Intermedio</b> | L'alunno/a svolge e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.  |
| <b>C Base</b>       | L'alunno/a svolge compiti semplici in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.                                  |
| <b>D Iniziale</b>   | L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.  |

TABELLA 73 *Livelli assegnati nella Certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione*

Le competenze sono monitorate annualmente dall' Assessorato all'Istruzione, Università, Politiche giovanili, Affari europei e Partecipate. Riportiamo un confronto (GRAF. 61) tra le competenze per le DL (Comunicazione lingua italiana, Comunicazione lingua francese, Comunicazione lingue straniere, Comunicazione plurilingue) per gli aa. ss. 2018/2019 e 2019/2020.

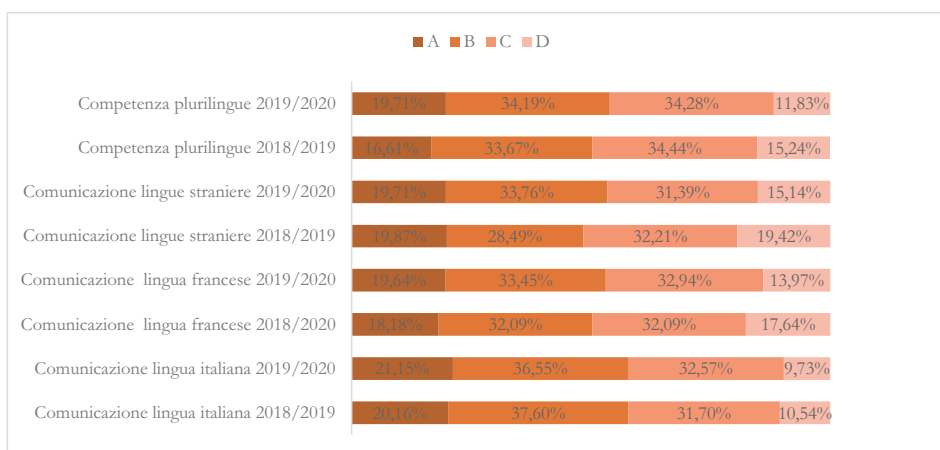


GRAFICO 61 Monitoraggio competenze DL e competenza plurilingue confronto a.s. 2018/2019 vs a.s. 2019/2020- Secondaria di I grado

Nel monitoraggio tendenzialmente gli alunni della secondaria di I grado si collocano per tutte e quattro le competenze maggiormente nei due livelli B base e C intermedio con un'ovvia prevalenza nei livelli alti dell'italiano a cui seguono il francese e l'inglese con differenziazioni minime per livello, anche se nella padronanza auto-percezione del LP gli studenti percepivano le loro competenze in francese molto più salde che in inglese (cfr. § VI.2.6). Tra gli anni scolastici si riscontra un leggero aumento a favore dei gradi superiori (A e B) da un minimo di 1% a un massimo di 4%.

Per quanto riguarda specificatamente la competenza plurilingue sono state indagate sempre presso i docenti: le modalità di valutazione, i soggetti coinvolti, le tipologie di prove, le componenti considerate più rilevanti, etc. Principalmente è valutata solo dagli insegnanti di lingue (71%/72%) (GRAFICI 62 e 63) e in piccola parte a livello collegiale.

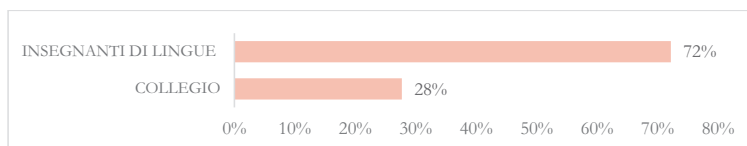


GRAFICO 62 Soggetti coinvolti nella valutazione della competenza plurilingue (QDF21)

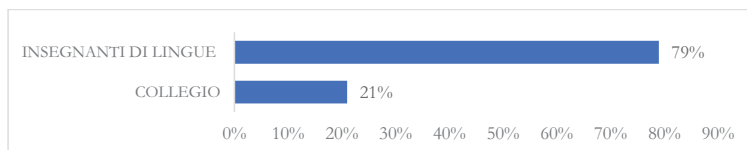


GRAFICO 63 Soggetti coinvolti nella valutazione della competenza plurilingue (QDE21)

La modalità per l'assegnazione (GRAFICI 64 e 65) del livello si suddivide essenzialmente in prove mirate e attraverso l'osservazione durante l'anno, leggermente prevalente (53%/55%), questo non stupisce dato che le sotto-componenti (*i* e *ii*) sono descrivibili come attitudini legate a un "saper essere".

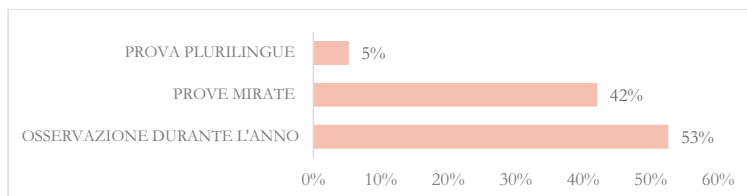


GRAFICO 64 Modalità di assegnazione del livello di competenza plurilingue (QDF22)

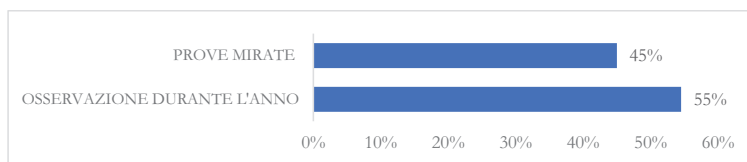


GRAFICO 65 Modalità di assegnazione del livello di competenza plurilingue (QDE22)

La politica educativa valdostana (cfr. § V.2) gode di un innegabile vantaggio, ovvero essere stata indagata a più riprese, da più esperti e da un punto di vista esterno così da aver incentivato una riflessione anche a livello locale articolata e significativa (cfr. Coste, 2004; Decime & Vernetto 2007; 2008). A tal proposito per quanto riguarda le competenze da considerare già Coste (2004) assai prima degli *Adattamenti* riscontrava come:

Les profils de sortie des élèves seraient alors pensables en termes de compétence plurilingue différenciée (le français et l'anglais y sont aussi des langues d'accès au savoir et de développement personnel et professionnel, mais pas nécessairement au même niveau de maîtrise que l'italien) et non plus en termes de bilinguisme idéal (où on attendrait des capacités en français exactement égales à celles acquises en italien.” (ivi:10)

Concepando perciò una competenza differenziata per le lingue, oltrepassando una visione omogenea che ambisse a un bilinguismo ideale –o meglio idealizzato– in cui il francese è concepito sullo stesso piano dell'italiano che ormai è consolidato sia la L1 della maggior parte dei valdostani come elicitato dai dati del LP (cfr. § VI.2) (caso mai in rapporto diglossico con il patois/francoprovenzale per una minoranza della popolazione).



## VII.3 La prova multilingue

### VII.3.1 Le specifiche del test

Ci si è interrogati perciò se fosse possibile proporre uno strumento valutativo che contribuisse almeno in parte alla valutazione della competenza plurilingue prevista, se vi fosse una sottocomponente più adatta alla valutazione e in che modalità, considerando come fondamentale il coinvolgimento di tutte le lingue del curriculum e la possibilità di usarle contemporaneamente. Per la costruzione sono state adottate le procedure dell'*Association of Language Testers in Europe* (ALTE) per il QCER (ALTE, 2011) interrogandosi sui seguenti parametri:

- i.* le caratteristiche dei candidati che faranno il test o l'esame (età, genere, situazione sociale, livello di istruzione, lingua materna, ect.);
- ii.* lo scopo del test o dell'esame (certificato di fine studi, ammissione a un programma educativo, minimo richiesto in un campo professionale, valutazione formativa o diagnosi, ect.);
- iii.* il contesto educativo in cui si svolge il test o l'esame (un programma, un approccio metodologico, obiettivi di apprendimento, ect.);
- iv.* lo standard richiesto dall'obiettivo proposto (un livello QCER in determinate competenze linguistiche, tutte le competenze, uno standard correlato ad un'area specifica, ect.);
- v.* l'uso dei risultati del test o dell'esame.

Il contesto educativo è stato descritto sul piano formale nel CAP. V come modello promettente di educazione plurilingue e analizzato nel CAP. VI assieme alle caratteristiche dei candidati elicitate attraverso il LP. Sono stati scelti gli studenti delle classi terze della secondaria di II grado poiché sarebbe stata prevista a fine anno la *Certificazione Delle Competenze Al Termine Del Primo Ciclo Di Istruzione* e poiché coinvolti dagli *Adattamenti* nel loro intero percorso scolastico. Lo scopo del test perciò si inserisce nella valutazione parziale della competenza plurilingue prevista.

Lo standard richiesto dall'obiettivo (ALTE, 2011: 19) è stato ricercato interrogandosi su quali aspetti del modello di uso della lingua del QCER siano più adatti alla tua situazione e quali livelli di abilità siano più adatti. Il modello di uso –in questo caso delle lingue– è stato considerato rispetto alle nuove scale del CV/VC (Consiglio d'Europa, 2020) (cfr. § IV.3.3). Della competenza plurilingue indicata a fine ciclo sono state scartate le sotto-componenti *i* e *iii* (TAB. 72) riguardanti più un'attitudine che una vera e propria competenza, riconducibili ai "Saper essere" come intesi nei descrittori del CARAP/FREPA (cfr. § IV.2.2). Moe *et al.* (2015) hanno indagato i descrittori del QCER per la lingua di scolarizzazione per il successo dell'apprendimento della matematica, della storia e dell'educazione civica (DNL) per studenti di 12/13 anni provenienti da gruppi di migranti e minoranze,

individuano un livello minimo di competenza corrispondente al B1 del QCER. Il livello è stato preso in considerazione sia per l'età dei soggetti e sia perché gli studenti in base agli *Adattamenti* ricevono l'insegnamento di determinate DNL in francese e in inglese.

Sul piano nazionale inoltre l' *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione* (D.M. 741 del 3/10/2017) del *Sistema nazionale di valutazione* (MIUR, 2017) prevede un livello inferiore per le competenze di comprensione e produzione scritta: A2 per l'inglese e A1 per la seconda lingua comunitaria, tuttavia la Valle d'Aosta grazie all'autonomia regionale in base al *Decreto Assessore all' Istruzione e Cultura* n. 19917/SS - 16/10/2019 stabilisce come livello per l'inglese A2, in linea con la scelta nazionale e le prove INVALSI, mentre per il francese, che è seconda lingua di scolarizzazione il livello A2.2 –B1.1. I livelli scelti sono perciò per il francese e l'inglese dall' A2 al B1 del QCER.

Abbiamo individuato quindi tra le competenze legate agli obiettivi in materia di competenza plurilingue indicati da Lenz & Berthele (2012: 303) quelle declinabili all'abilità della comprensione scritta, dato che rappresenta l'abilità che gli studenti incontrano nella valutazione a fine ciclo, sono state selezionate perciò:

- “sfruttare un profilo di competenze linguistiche sviluppate in modo non uniforme in diverse lingue”;
- “attingere da più fonti in lingue diverse per realizzare attività di produzione (o di interazione) in una lingua dominante” o una lingua target a scelta;
- “utilizzare l'alternanza/commutazione dei codici (*code-switching*) e la mescolanza tra codici (*code-mixing*) come mezzi funzionali (rispetto alla comunicazione e al contesto)”;

Si individuano i descrittori adatti nelle sezioni del livello B1 della *Comprensione plurilingue* (Consiglio d'Europa, 2020: 122-126), sottocategoria della *Competenza plurilingue*, riportati nella TABELLA (74)<sup>190</sup> sottostante:

|           |   |
|-----------|---|
| <b>B1</b> | Può usare ciò che ha capito in una lingua per comprendere l'argomento e il messaggio principale di un testo in un'altra lingua (ad es. quando si leggono brevi articoli di giornale in lingue diverse sullo stesso tema). |
|           | Può dedurre il messaggio di un testo sfruttando ciò che ha capito da testi sullo stesso tema scritti in lingue diverse (es. Notizie in breve, brochure del museo, recensioni online).                                     |
|           | Può estrarre informazioni da documenti relativi al suo campo, scritti in diverse lingue (ad esempio per includerli in una presentazione).   |

TABELLA 74 Descrittori *Comprensione plurilingue* (Consiglio d'Europa, 2020: 122-126)

Si tratta quindi di una comprensione scritta attraverso l'utilizzo di testi/fonti in diverse lingue, su temi comunque familiari. Attualmente la competenza relativa alla comprensione di un testo scritto è una delle sotto-competenze più importanti in ambito educativo. È sistematicamente valutata, nel progetto PISA (OCSE), nelle lingue di scolarizzazione di numerosi paesi, inoltre per molti studenti europei che vivono in contesti eterogenei, leggere nella lingua di scolarizzazione significa leggere in una L2 (Lenz & Berthele, 2012: 332).

### VII.3.2 La stesura degli items

A livello nazionale per la LS è previsto un questionario di comprensione di un testo a risposta chiusa e aperta previsto dall'*Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione* (D.M. 741 del 3/10/2017), compreso in una prova unica con due sezioni distinte assieme alle seguenti tipologie: completamento o riordino e riscrittura o trasformazione di un testo, elaborazione di un dialogo, lettera o email personale, sintesi di un testo. A livello regionale, sempre in base al *Decreto Assessore all'Istruzione e Cultura* n° 19917/SS - 16/10/2019, è prevista per il francese una comprensione scritta di due documenti di cui uno non continuo livello A2, uno continuo di livello B1 di max 400 parole.

<sup>190</sup> Traduzione a opera dello scrivente.

È stato considerato uno dei criteri della mediazione (Lenz & Berthele, 2012) per strutturare la prova in relazione alle lingue coinvolte: “la lingua del testo ascoltato o letto (= testo di partenza) e la lingua nella quale l’informazione viene trasmessa (= testo obiettivo - di arrivo)” (ivi: 232) adattandolo alle lingue del curriculum:

- Testo di partenza in LS → testo di arrivo in L1 o lingua di scolarizzazione locale;
- Testo di partenza in L1 o lingua di scolarizzazione locale → testo di arrivo in LS;
- Testo di partenza in LS → testo di arrivo in un'altra LS.

La struttura della prova (FIG. 17) è stata perciò proposta schematicamente attraverso un confronto coi docenti coinvolti nella ricerca. Essa doveva prevedere tre fonti nelle tre lingue insegnate, con due quesiti a scelta multipla relativi alla comprensione di ogni testo formulati in una lingua diversa. Un settimo quesito (Q7) prevedeva una breve produzione scritta relativamente all'argomento generale che accomunava le tre fonti.

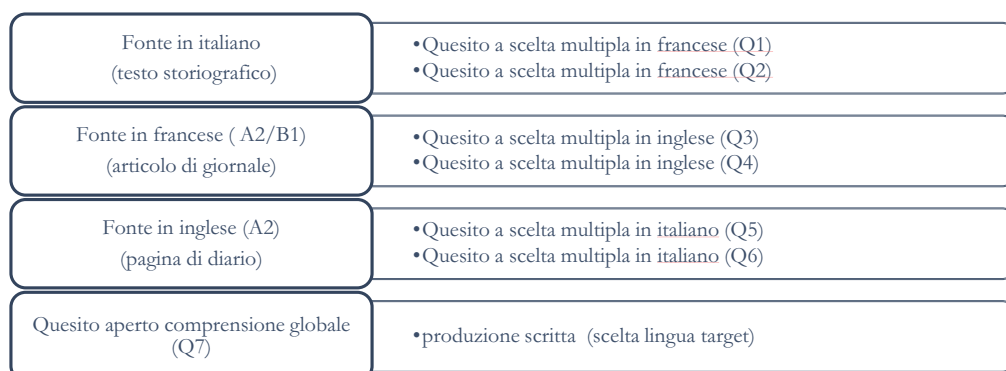


FIGURA 9 Struttura prova di comprensione plurilingue

Sono stati scelti testi di diverse tipologie con cui gli studenti hanno familiarità: un testo storiografico (RIQ.11), un articolo di giornale (RIQ. 12), una pagina di diario (RIQ. 13) su un argomento proposto dai docenti interpellati e trattato nella classe terza della secondaria di II grado sia a livello storico che di attualità, individuato in questo caso nell'antisemitismo. I contenuti sono stati selezionati Commissione Plurilinguismo (professori: Roberto Crecca, Alice Brunod, Elisabetta Ciocca, Elisabetta Meynet) dell'Istituzione scolastica Abbé Trèves di Saint Vincent, al fine di non proporre dall'esterno una prova avulsa dal percorso degli studenti interessati, ma produrre uno strumento

attraverso il confronto coi docenti in servizio che operano nella realtà selezionata e in base all'esperienza maturata in servizio.

### **COSÌ NACQUE L'ODIO PER GLI EBREI**

**Per i medievali gli Ebrei appartenevano al popolo che aveva assassinato Gesù sulla croce: erano dunque accusati di “deicidio” (uccisione di Dio). Per questo erano perseguitati. Oltre a essere disprezzati in quanto usurai, su di loro si diffusero pregiudizi assurdi. Per esempio venivano accusati di profanare ostie consacrate e di uccidere dei ragazzi cristiani per impastare il pane con il loro sangue...**

L'antisemitismo, cioè l'odio e l'intolleranza nei confronti degli Ebrei, ha accompagnato la storia di questo popolo fino ai giorni nostri. In origine l'antisemitismo era essenzialmente religioso: gli Ebrei venivano accusati dai cristiani di deicidio, cioè di aver ucciso Gesù e quindi Dio, e di essere imparentati con il demonio. All'antisemitismo religioso si aggiunse poi quello economico: nel Medioevo agli ebrei venne impedito l'acquisto di terre e l'iscrizione alle Corporazioni nelle città. Le uniche attività a loro consentite furono il commercio e, soprattutto, l'usura, mestiere vietato ai cristiani: gli ebrei venivano perciò odiati perché giudicati affamatori del popolo. Nei primi secoli del Medioevo gli ebrei solo raramente vennero perseguitati. Le vere e proprie persecuzioni iniziarono solo dopo il Mille, quando furono organizzate le Crociate contro gli infedeli: oltre che contro i musulmani, i Crociati si scatenarono contro gli Ebrei con veri e propri massacri. Sugli Ebrei iniziarono a circolare assurde dicerie. Per esempio venivano accusati di commettere crimini contro la fede cristiana, in particolare di profanare ostie consacrate e di commettere omicidi rituali, cioè di rapire dei fanciulli per torturarli e ucciderli usando il loro sangue per impastare il pane azzimo (cioè non lievitato), che gli ebrei mangiano in occasione della festa di *Pesab*, la pasqua ebraica. E le ignobili accuse spesso erano seguite da massacri di ebrei innocenti: per esempio ad Ancona molti ebrei vennero trucidati perché ritenuti responsabili del terremoto che nel 1269 aveva devastato la città. Inoltre nel Duecento il papa impose agli ebrei di cucire sui propri abiti una “rotella” gialla come segno di riconoscimento: un uso ripreso nel Novecento dai nazisti con la stella di David.

**Tag antisémite sur le portrait de Simone Veil : « Ce n'est pas un acte isolé »**

Une enquête de police a été ouverte, ce lundi matin, après la découverte de croix gammées taguées sur le visage de Simone Veil peint sur deux boîtes aux lettres de la mairie du XIIIe.

Par **Céline Carez** et **Caroline Piquet**, le 11 février 2019

« Immonde, abject et surtout lâche ! ». Le maire (DVG) du XIIIe, Jérôme Coumet, n'a pas mâché ses mots ce lundi matin.

Les élus et les habitants qui passaient place d'Italie (XIIIe), sur le parvis de la mairie, ont découvert que les deux boîtes à lettres avaient été taguées probablement dans la nuit de... croix gammées.

Une enquête de police pour « dégradations volontaires aggravées » et « provocation à la haine raciale » a été ouverte par le Parquet de Paris.

Il ne s'agit pas de n'importe quelles boîtes à lettres. Ces deux boîtes jaunes, propriétés de la Poste, ont été officiellement confiées à l'artiste de street art C215 qui a réalisé un portrait hommage à Simone Veil, l'ancienne femme d'État, rescapée des camps de la mort, décédée le 30 juin 2017 à l'âge de 89 ans.

Ces deux portraits ont été commandés dans le cadre de la Panthéonisation de Simone Veil, l'été dernier.

« Ce n'est pas la première fois que l'une de mes œuvres est dégradée, regrette l'artiste Christian Guémy, alias C215. Mais là, ce qui est choquant, c'est que Simone Veil a souffert de la Shoah. C'est très vil. Cette femme incarne des valeurs de combat. Elle a défendu l'Européanisme, les droits des femmes, la mémoire de la Shoah et sa judéité. C'est tout cela qui est bafoué, de la pire manière qui soit, puisqu'elle est défigurée d'une croix gammée. »

**D'autres faits dénoncés**

Ce mardi, C215 a annoncé sur Twitter qu'il irait restaurer les portraits dans l'après-midi.

« Ce n'est pas un acte isolé, assure Jérôme Coumet. On voit quand même toute une série d'actes antisémites dans Paris. Je ne pensais pas voir se réveiller la bête immonde ».

Ce week-end, une autre enquête de police a été ouverte suite à la découverte du tag « Juden » (« juifs », en allemand, vestiges du vocabulaire nazi, NDLR) tracé à la peinture jaune sur la devanture d'une enseigne Bagelstein de l'Île Saint-Louis (IVe).

Ce lundi encore, un tag « truie juive » a été découvert boulevard de la Chapelle (XVIIIe). [...]

Article tiré de <http://www.leparisien.fr/paris-75/un-tag-antisemite-sur-le-portrait-de-simone-veil-11-02-2019-8009301.php>

**Renia's diary**

Renia Spiegel (18th June 1924 – 30th July 1942) was a Jewish Polish girl who was killed during World War II in the Holocaust. In August 1939 she was separated from her parents and forced to live with her grandparents in Przemysl (Poland). She started to keep a diary in which she talked about everyday school, social and family life. In July 1942 Renia moved to Przemysl ghetto along with 24.000 other Jews. She remained there for about two weeks. She was then secretly removed and hid in the attic of a man of the local Resistance to avoid deportation to concentration camps; unfortunately, the Nazi police discovered the hiding place and Renia was executed at the age of eighteen.

**In the summer of 1940 Stalin deported a great number of Polish Jews to Siberia. On the 6 th of July Renia wrote a page of her diary to chronicle what happened the previous night.**

6 th July 1940

Dear diary,

What a terrible night! Horrible! I was here with my eyes wide open and my heart pounding. I could hear the clanking of wheels again. Oh, Lord God, please help us! I could hear a car horn beeping. Was it coming for us? Then they (The Russian soldiers) went in and took loads of people with them: children, parents, old people. The whole night was horrific. I couldn't wait for the dawn to come.

Some of the people were crying. Most of the children were asking for bread. Poor children, parents, old people! Their eyes were filled with insane fear, despair, abandon. They will travel in closed, dark carriages for many long weeks. How many will reach their destination? How many will die on the way from illness, infestation, longing?

(adapted from "Renia's diary")

RIQUADRO 13 Testo n.3 in inglese- Prova multilingue

Sono stati previsti in totale 6 quesiti di comprensione (Q1-Q6) (RIQ. 14) a risposta multipla (Balboni, 2012 :178-179) 2 per fonte, formulati non nella lingua corrispondente del testo, come avviene per *gli esami di bilinguismo* previsti dalla Provincia Autonoma di Bolzano (cfr.§ IV.4.1) e in base al criterio della mediazione (Lenz & Berthele, 2012:232). Si ipotizzava inoltre di elicitarle se alcune lingue, come la L1 maggioritaria, favorissero o meno la comprensione.

*doc 1 Questions:*

**Q1** Quand est-ce que les premières persécutions envers les Juifs ont-elles commencé?

- a) Pendant l'Empire Romain
- b) À l'époque de la Renaissance
- c) Pendant le Moyen Âge, après l'an mille ✓
- d) Pendant la Deuxième Guerre Mondiale

**Q2** De quoi les Juifs étaient-ils injustement accusés?

- a) Profaner les hosties consacrées
- b) Profaner les hosties consacrées et faire des sacrifices humains ✓
- c) Faire des sacrifices humains
- d) Ajouter du sang hébreux au vin consacré

*doc 2 Questions :*

**Q3** What happened in « place d'Italie » yesterday night?

- a) The Police arrested some Jews for anti-semitic acts.
- b) Criminals sent anti-semitic letters to the street artist C215.
- c) Some vandals tagged with swastikas Simone Veil's portrait on mail boxes. ✓

**Q4** What do journalists write about the recent anti-semitic episodes in France?

- a) They think they only happened once.
- b) They are happening everywhere in Paris ✓
- c) They are recently decreasing in number

*doc 3 Quesiti:*

**Q5** Dove si trova Renia quando scrive la sua pagina di diario?

- a) Nella soffitta di un uomo della Resistenza
- b) Nel ghetto di Przemyl
- c) In Siberia
- d) A casa dei nonni ✓

**Q6** Chi viene deportato dal ghetto verso la Siberia?

- a) I bambini ma non gli anziani
- b) I genitori e i bambini
- c) I bambini, i genitori e gli anziani ✓
- d) Gli anziani e i genitori

*RIQUADRO 14 Quesiti di comprensione (Q1-Q6) - Prova multilingue*



Il Q7 (RIQ. 15) è un quesito aperto a risposta articolata (breve produzione scritta) e ha come fine di valutare una comprensione generale dei tre documenti, richiedendo un minimo di rielaborazione e argomentazione e risponde al descrittore B1 (TAB. 74) in cui il locutore “può dedurre il messaggio di un testo sfruttando ciò che ha capito da testi sullo stesso tema scritti in lingue diverse”. È lasciata al soggetto la possibilità della scelta della lingua target (Bonvino & Fiorenza, 2020) – e se ritenuto necessario– ricorrere a tutte le lingue coinvolte nella prova.

doc 1, 2 e 3. **Domanda generale. Question globale.**

Rispondi in una lingua a tua scelta (tra le 3 lingue dei testi).  
Réponds dans la langue que tu préfères (parmi les 3 langues des textes)

Se vuoi o ne hai necessità puoi utilizzare anche le lingue insieme.  
Si tu veux ou tu en as besoin, tu peux également utiliser des langues ensemble

Cosa accomuna i tre documenti? Motiva la tua risposta basandoti sui testi appena letti (circa 5 righe) Quel est le point commun des trois documents? Motive ta réponse en t'appuyant sur les textes que tu viens de lire (environ 5 lignes).

*RIQUADRO 15 Quesito di comprensione generale (Q7)- Prova multilingue*

La comprensione scritta rientra nella *Reading literacy* che è considerato “as the major domain” (PISA, 2018 :3), definita come “understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society.” (ivi: 8). Nello specifico la comprensione del testo:

may be seen as the construction by the reader of a mental representation of what the text is about, or “situation model” (Kintsch, 1998). A situation model is based on two core processes: the construction of a memory representation of the literal meaning of the text; and the integration of literal text contents with one’s prior knowledge through mapping and inference processes (McNamara & Magliano, 2009; Zwaan & Singer, 2003). (PISA, 2015)

La comprensione implica molteplici operazioni a diversi livelli di complessità e difficoltà. PISA individua: tre fondamentali macro-aspetti ai quali è possibile ricondurre i processi cognitivo-linguistici (INVALSI, 2018): (i) localizzare e individuare informazioni all’interno del testo; (ii) ricostruire il significato del testo, a livello locale o globale; (iii) riflettere sul contenuto o sulla forma del testo, a livello locale o globale, e valutarli. Localizzare e individuare informazioni implica il rintracciare all’interno del testo informazioni date in maniera esplicita.

Ricostruire il significato del testo coinvolge tutti i processi con cui il lettore costruisce una rappresentazione del significato letterale del testo (nel suo insieme o in sue singole parti). Infine, riflettere sul contenuto o sulla forma del testo e valutarli comporta una presa di distanza dal testo e un guardare ad esso esternamente per comprenderne il contenuto andando al di là del suo significato letterale.

Riassumendo la pianificazione in base a ALTE (2011: 23) è stato necessario chiedersi:

- i.* L'oggetto principale dell'attività: comprensione del testo;
- ii.* L'oggetto della valutazione: competenze di comprensione plurilingue;
- iii.* I generi e i tipi di testi utilizzati come supporti: testo argomentativo, articolo di giornale, pagina di diario;
- iv.* Proposte di temi: l'antisemitismo e la persecuzione degli ebrei;
- v.* Tipi di situazioni quotidiane familiari ai candidati: prova come prevista dall'esame di stato nazionale a fine I ciclo;
- vi.* Il livello di prestazione corrispondente a i livelli del QCER : da A2-B1 in base alle competenze parziali e di diverso livello

### **Criteri di correzione**

I 6 quesiti (Q1-Q6) di comprensione a risposta multipla prevedono una sola risposta esatta del valore di 1/10 (per un totale di 6/10). Il quesito Q7 aperto a risposta articolata (breve produzione scritta) ha un valore di 4/10: ogni risposta può ottenere un punteggio da 0 a 4 punti (compresi i punti intermedi). I criteri per la valutazione del Q7 rispondono a una valutazione più olistica della produzione, in cui il massimo del punteggio come per la valutazione CLIL è assegnato al contenuto rispetto alla forma. Si considera perciò l'adempimento del compito (completezza), mentre struttura e coerenza, capacità espressiva (differenziazione lessicale), correttezza grammaticale rivestono un valore minore. L'utilizzo di più di un testo richiede l'integrazione e la generazione di inferenze (Perfetti, Rouet e Britt, 1999 cit. in PISA, 2018), il quesito tuttavia lasciava una forte componente interpretativa. Il punteggio è assegnato in base anche all'accuratezza e all'articolazione del pensiero prodotto: più la risposta integra le informazioni da più testi e più è definibile accurato.

## VII.4 Analisi e discussione

Come premesso la somministrazione del test è potuta avvenire tramite DAD, gestita direttamente dai docenti referenti tramite moduli on line (tra fine aprile 2020 a metà maggio 2020). Le tempistiche e le modalità dettate dalla situazione pandemica hanno: ridotto il campione; non permesso un pre-test né l'individuazione di un gruppo di controllo (nella fattispecie una classe che avesse attuata la sperimentazione in numero di ore esigue). Il campione è composto da 142 soggetti (TAB. 75), quindi il 93,37% dei rispondenti al LP.

|  | <b>Prova multilingue</b> |
|--|--------------------------|
| <i>Abbé J.M. Trèves</i><br>Saint-Vincent | 70                       |
| <i>Luigi Einaudi</i><br>Aosta            | 20                       |
| <i>Luigi Barone</i><br>Verrès            | 52                       |
| Totale                                   | <b>142</b>               |

TABELLA 75 Risposte valide – Prova multilingue

Si è proceduto con una breve analisi statistica dei dati in base alle teorie del *language testing* (Porcelli, 1975; McNamara, 2000; Hughes, 2002; Weir, 2005; Fulcher & Davidson, 2007; ALTE, 2011). Se si considerano i dati aggregati (GRAF. 66): essendo la mediana più bassa della media e la moda lontana, la distribuzione non risulta simmetrica e la media non è particolarmente rappresentativa. Data la situazione pandemica la affidabilità (*Reliability*) (ALTE 2011: 25) dei risultati non è stata appurata dal momento in cui non è stato possibile ripetere la prova per appurare la costanza e la stabilità nel tempo.

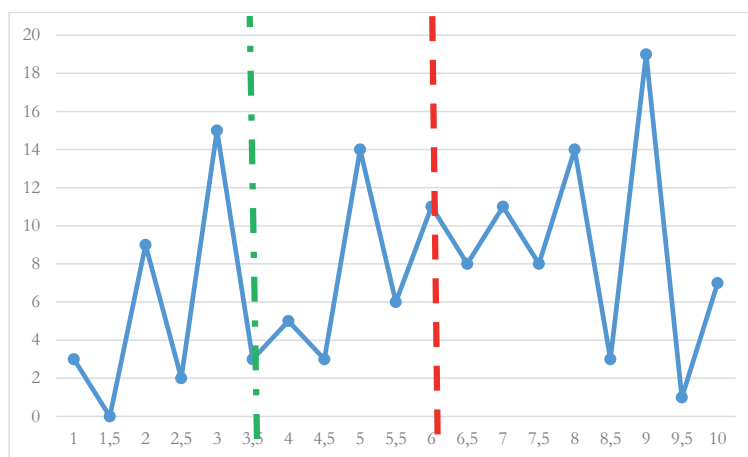


GRAFICO 66 Distribuzione frequenze risultati in base alla media e alla mediana

Se considerati per campione i dati diventano singolarmente più omogenei (TAB. 76), questo evidenzia una variabile legata al singolo campione “classe/istituto” che in parte conferma una fragilità già presente nel Rapporto Regionale (Decime & Vernetto, 2007) e sottolineato da Vernetto (2016) ovvero “l’hétérogénéité dans l’application des orientations en matière de plurilinguisme qui, suite à la loi sur l’autonomie scolaire (L.R. n. 19/00)” (ivi: 5) a cui possono contribuire in parte anche le modalità di gestione della didattica da parte dei docenti risultate eterogenee (cfr. § VI.3). La differenziazione tra i dati relativi alle competenze tra istituti inoltre non è una caratteristica regionale ma si riscontra a livello nazionale come mostrato dai dati INVALSI (2019) (cfr. § II.2.4).

|                 | Media | Mediana    | Moda | Deviazione standard |
|-----------------|-------|------------|------|---------------------|
| <b>PPtotale</b> | 6,04  | 5,5        | 9    | 2,42                |
| <b>PPI</b>      | 6,18  | 6          | 8;10 | 2,60                |
| <b>PPII</b>     | 6,78  | <b>7,5</b> | 9    | <b>2,35</b>         |
| <b>PPIII</b>    | 5,03  | 6          | 5;9  | 2,43                |

TABELLA 76 Media, Mediana, Moda e Deviazione standard dei risultati per campione

VII.4.1 Analisi degli items<sup>191</sup>

Non potendo effettuare un *pre-test* su un campione dato, abbiamo adottato i medesimi items per tutte e te le prove senza la possibilità di selezionare o ponderare il punteggio in base all'indice di facilità/difficoltà (Porcelli, 1975; McNamara, 2000; Hughes, 2002; Weir, 2005; Fulcher & Davidson, 2007; ALTE, 2011).

**Indice di facilità/difficoltà**

$$\text{Indice di facilità} = N_i / N$$

dove:  $N_i$  = numero di studenti che ha risposto correttamente all'item  $i$  di cui si sta calcolando l'indice di difficoltà  $N$  = numero di studenti che hanno svolto il test. L'indice di difficoltà/facilità è accettabile se risulta compreso tra 0,26 e 0,75: oltre 0,75 l'item è troppo facile, sotto 0,26 troppo difficile. Nello specifico da 0-25% di R esatte l'item è considerato molto difficile (DD); da 26%-50% di R esatte: item difficile (D); 51%-75% di R esatte: item facile (F); 76%-100% di R esatte: item molto facile (FF).

|    | Totale risposte esatte ( $N_i$ ) | Totale risposte ( $N$ ) | Indice di difficoltà |        |
|----|----------------------------------|-------------------------|----------------------|--------|
| Q1 | 107                              | 142                     | 0,75                 | 75% F  |
| Q2 | 108                              | 142                     | 0,76                 | 76% FF |
| Q3 | 89                               | 142                     | 0,62                 | 62% F  |
| Q4 | 101                              | 142                     | 0,71                 | 71% F  |
| Q5 | 40                               | 142                     | 0,28                 | 28% D  |
| Q6 | 118                              | 142                     | 0,83                 | 83% FF |
| Q7 | 69                               | 142                     | 0,48                 | 48% D  |

TABELLA 77 *Indice di facilità/difficoltà degli item*

<sup>191</sup> Attraverso *Sistema per l'Item Analysis*, software per la valutazione e l'analisi delle prove oggettive (test a risposta multipla) sviluppato in ambiente MS Office. <https://www.epicentro.iss.it/igea/strumenti/sita>, (30/11/2020).

### Indice di distrattività

L'indice di distrattività individua la capacità dei singoli distrattori di far deviare dalla risposta corretta. Questo indice, importante per le scelte multiple, si calcola, sul complesso degli errori, quanti, per ciascun item, si riferiscono a ciascun distrattore.

$$\text{Indice di distrattività} = D/Et$$

dove: D = numero alunni che hanno scelto i diversi distrattori E = errori totali commessi

|    | Q1   | Q2   | Q3   | Q4   | Q5   | Q6   |
|----|------|------|------|------|------|------|
| D1 | 0,38 | 0,61 | 0,22 | 0,39 | 0,30 | 0,30 |
| D2 | 0,14 | 0,29 | 0,77 | 0,60 | 0,41 | 0,39 |
| D3 | 0,47 | 0,08 |      |      | 0,29 | 0,30 |

TABELLA 78 Indice di distrattività per quesito (Q1-Q6)

### Indice di discriminatività/selettività

L'Indice di discriminatività indica la capacità di una domanda di distinguere i soggetti meno abili da quelli più abili e si calcola nel modo seguente

$$(Es - Ei)/N$$

dove: Es = numero delle risposte esatte registrate nell'estremo superiore (numero di allievi della fascia alta che hanno risposto correttamente all'item) Ei = numero delle risposte esatte registrate nell'estremo inferiore (numero degli allievi della fascia bassa che hanno risposto correttamente all'item) N = numero dei soggetti che costituiscono ciascun gruppo estremo.

|    | Q1   | Q2   | Q3   | Q4   | Q5   | Q6   |
|----|------|------|------|------|------|------|
| Es | 51   | 52   | 48   | 46   | 24   | 53   |
| Ei | 26   | 26   | 19   | 29   | 9    | 36   |
| N  | 53   | 53   | 53   | 53   | 53   | 53   |
|    | 0,47 | 0,49 | 0,54 | 0,32 | 0,28 | 0,32 |

TABELLA 79 Indice di discriminatività/selettività dei quesiti (Q1-Q6)

Un buon indice di selettività è compreso tra 0,30 e 0,60: un item > 0,3 non è discriminante, un item > 0,6 rischia di essere troppo selettivo. I quesiti risultano tutti con un buon indice di selettività eccetto il Q5.

### Correlazione lingue testo e lingue quesito

Un dato fondamentale da indagare era legato alla sussistenza di una correlazione tra la lingua della fonte e la lingua in cui era formulato il quesito. Ad esempio se l'italiano, L1 della maggioranza dei soggetti, sia nel testo che nei quesiti, potesse rappresentare un vantaggio per la comprensione e facilitasse la risposta esatta e di conseguenza se esistesse una variabile lingua. Non si riscontrano rilevanti differenze relative all'uso della L1 nel testo (TAB. 80): per il testo in italiano con quesiti in francese si ha, come prevedibili, dei buoni risultati: un 75% Q1 e 76% Q2 di risposte esatte, non si differenzia molto il testo in francese con il 63% Q3 e il 71% Q4 di risposte esatte. I quesiti Q5 e Q6 mostrano due risultati significativamente differenti: 29% e 84% di risposte esatte, essendo relativi allo stesso testo la variabile è data dal quesito stesso –confermando l'indice di facilità/difficoltà del Q– e non imputabile alla lingua della fonte né del quesito che è in L1 maggioritaria del campione.

| Lingua testo/lingua quesito | Risposte esatte (%) |
|-----------------------------|---------------------|
| Q1 testo IT/quesito in FR   | 75%                 |
| Q2 testo IT/quesito in FR   | 76%                 |
| Q3 testo FR/quesito in EN   | 63%                 |
| Q4 testo FR/quesito in EN   | 71%                 |
| Q5 testo EN/quesito in IT   | 29%                 |
| Q6 testo EN/quesito in IT   | 84%                 |

TABELLA 80 Correlazione lingua testo/ lingua quesito in base al risultato

Se si considerano perciò l'indice di facilità/difficoltà di ogni quesito (tab. 77) si può dedurre che l'andamento generale non mostra particolari problematiche. Nonostante l'utilizzo di quesiti non pre-testati comunque la coppia costituisce in qualche modo una coppia controllo essendo nella stessa di lingua ma con indice diverso: la difficoltà è perciò legata al quesito e non alla lingua in cui è formulato. Inoltre i risultati –trattandosi di competenze parziali– mostrano leggere differenze per ogni lingua ma non particolarmente significative.

VII.4.2 Quesito di comprensione globale

Il Q7 di comprensione generale prevedeva la scelta della lingua in cui rispondere e la possibilità di usare assieme le tre lingue dei testi (RIQ. 15). Si suppone che la modalità di somministrazione, come già premesso, abbia influito sul grado di accuratezza da parte degli studenti, una parte delle risposte è risultata di lunghezza limitata. La media delle risposte al quesito è di 2,07/4.

Anche la scelta della lingua (GRAF. 67) presenta due limiti: la modalità di somministrazione senza controllo diretto del docente e l'imprinting dato involontariamente dalla scelta delle lingue per le istruzioni (le due ufficiali italiano e francese. Ciononostante una parte ridotta (11%) sul totale ha deciso di usare più di un codice, di cui il 10% tutte e tre le lingue<sup>192</sup>.

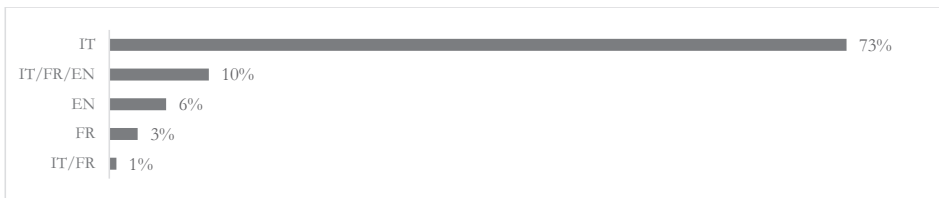


GRAFICO 67 Lingue utilizzate risposte al Q7

Data l'esiguità il dato non è statisticamente rilevante da un punto di vista quantitativo, tuttavia sul piano qualitativo l'analisi delle produzioni mistilingui suscita alcune riflessioni. Riportiamo alcuni esempi monolingui (TAB. 81) in cui si nota come siano state tratte e integrate informazioni differenti da tutti e tre i testi fonte.

|           |  |
|-----------|--|
| <b>IT</b> | Tutti e tre i documenti trattano principalmente il tema delle discriminazioni verso il popolo ebraico. Nel primo testo ne vengono raccontate la causa e la storia, nel secondo estratto abbiamo un esempio di queste attività ai nostri giorni e nell'ultimo documento una testimonianza storica   |
| <b>IT</b> | I tre testi sono accomunati dal razzismo. Nel primo si parla di com'è nato il razzismo verso gli ebrei e del fatto che c'è sempre stato dove c'erano gli uomini, nel secondo invece di alcuni atti vandalici sempre razzisti avvenuti a Parigi, e nel terzo si parla di una bambina uccisa ingiustamente solo perché era ebrea e di tutto ciò che hanno dovuto sopportare durante la seconda guerra mondiale.  |
| <b>IT</b> | I tre documenti sono accomunati dallo stesso argomento, il razzismo nei confronti degli ebrei. Il primo parla di quando è iniziato questo odio nei confronti dei giudei, nel periodo medioevale. Nel secondo si parla di un vergognoso atto di razzismo avvenuto in Francia, nei confronti dell'immagine di Simone Veil, una sopravvissuta ai campi di concentramento, ritratta su delle buche delle lettere. Inoltre, i giornalisti che hanno scritto i testi, denunciano il fatto che questo è solo uno dei tanti atti di antisemitismo avvenuto |

<sup>192</sup> Una produzione riporta un termine di lessico tedesco (2c).



|           |   |
|-----------|---|
|           | a Parigi nel 2019. Mentre nel terzo testo si può leggere una pagina di diario di una giovane vittima dell'olocausto, la giovane ebrea-polacca Renia Spiegel, giustiziata dopo essere stata trovata in un nascondiglio che gli aveva dato un uomo della resistenza.  |
| <b>IT</b> | La cosa che accomuna i tre documenti è l'antisemitismo. Perché nel primo documento si parla di quando è cominciato l'antisemitismo e la persecuzione degli ebrei e inoltre dice il motivo religioso e quello politico del perché sono stati sempre odiati.<br>Nel secondo documento invece si parla di un atto di vandalismo antisemita che è stato fatto a Parigi nel 2019. Infine l'ultimo documento parla della storia di una ragazza ebrea della Polonia che ha vissuto nel periodo della Shoah ed è stata uccisa tragicamente dai nazisti.   |
| <b>FR</b> | C'est l'antisémitisme. Les trois documents parlent en fait du fait que les juifs ont été (et ils sont encore) persécutés par beaucoup de personnes. Il y a de l'haine qui est malheureusement très répandue et inacceptable, car se sont des stéréotypes qui n'ont pas assez d'argumentations valables pour être suffisantes. Pour moi, le fait qu'on pense comme dans le Moyen Âge, où on croyait beaucoup à la religion, c'est la pire des choses. En effet, nous sommes dans ère de la technologie et on ne peut pas encore avoir une mentalité si ancienne: on devrait donc penser qu'on est tous des êtres humains et qu'il n'y a pas une telle différence entre nous. |
| <b>FR</b> | Les trois textes ont en commun la persécution des juifs et l'antisémitisme. Ils racontent des faits vraiment arrivés. Ils parlent du préjugé et l'haine envers les juifs qui n'ont fait rien de vraiment mauvais pour mériter les persécutions.<br>Les antisémites ont inventé l'histoire du deicide pour justifier un comportement terrible pour l'entière humanité. Pour cette raison les juifs ont dû se cacher pendant les siècles.   |

TABELLA 81 Esempi di risposta monolingue al Q7

Data la mancanza di referenziali dettagliati per la commutazione di codice nella competenza plurilingue, si fa riferimento agli studi sul *code switching* e/o *code mixing* che vantano una cospicua letteratura dagli anni Cinquanta (Weinreich, 1953) specificatamente per quanto riguarda lo studio del contatto linguistico, delle produzioni dei parlanti bilingui, dei pidgin e dei creoli. Negli ultimi decenni lo studio si è intensificato anche per quanto riguarda il bilinguismo producendo diverse teorie linguistiche e sociolinguistiche del fenomeno. In questa sede ci si è avvalsi esclusivamente di parametri descrittivi del fenomeno (Mlroyn & Muyskwinn, 1995 a cura di; Li Wei, 1998 in Auer, 1998 a cura di, Li Wei, 2000 a cura di; Isurin *et al.* 2009, McClure in Jacobson, 2001) senza perciò approfondire né abbracciare una specifica teoria. L'uso dei termini *code-switching* e *code-mixing* è variabile: usati entrambi per denotare la stessa pratica, o per denotare le proprietà linguistiche formali dei fenomeni di contatto linguistico e della commutazione del codice per denotare gli usi effettivi da parte della persona plurilingue, il *mixing* in quest'ultimo caso rispetto allo *switching* è inteso come fenomeno involontario o compensativo di competenza parziale o più limitata rispetto a uno dei codici coinvolti (Genesee in Li Wei, 2000, a cura di). Gli esempi riportati tuttavia non descrivono pratiche orali spontanee ma produzioni scritte controllate dal soggetto e "su richiesta", non necessariamente dettate da una situazione comunicativa tra diversi parlanti ed eventuali esigenze comunicative, quindi non è stato possibile un vero e proprio parallelismo con descrizioni presenti in letteratura.

Adottiamo comunque alcune distinzioni riportate di seguito:

- i. *Intersentential switching*, in italiano interfrasale: al confine della frase o a livello di proposizione;
- ii. *Intrasentential switching*, in italiano intrafrasale: all'interno della frase o della proposizione; definito anche *code mixing* o enunciazione mistilingue<sup>192</sup>;
- iii. *Tag-switching*: allocuzioni, interiezioni, intercalari;
- iv. *Intraword switching*: all'interno di una parola stessa, ad esempio al confine di un morfema.

Si introduce inoltre una distinzione in base agli esempi analizzati: “interfrasale” inteso tra proposizioni interne allo stesso periodo (coordinata e/o subordinata) e “extrafrasale” al confine del periodo. L'unico esempio che ricorre alla traduzione (TAB. 82) riporta la solita proposizione tradotta nelle tre lingue.

|  |   |
|--|---|
|  | <p>quello che accomuna i seguenti documenti è il periodo del regime fascista.<br/> <span style="color: blue;">what the following documents have in common is the period of the fascist regime.</span><br/> <span style="color: red;">ce que les documents suivants ont en commun, c'est la période du régime fasciste.</span></p> |
|--|---|

TABELLA 82 Esempio di risposta multilingue al Q7

La quasi totalità degli esempi multilingui riportati (TAB. 83 e 84)<sup>193</sup> mostrano il ricorso misto delle tre tipologie inter-; intra- ed extra- con una notevole prevalenza del fenomeno a livello di *mixing* interno alla proposizione. Fenomeni come il *Tag-switching* e l'*Intraword switching* non sono presenti. dato che –come precedentemente sottolineato– si tratta di pratiche più comunemente legate alla produzione orale riguardando difatti i livelli pragmatici e/o fonetici.

<sup>192</sup> Alfonzetti, G. (2010) in Enciclopedia dell'italiano-Treccani, [https://www.treccani.it/enciclopedia/commutazione-di-codice\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/commutazione-di-codice_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (30/11/2020).

<sup>193</sup> Le lingue sono indicate attraverso i colori: **nero** per l'italiano, **rosso** per il francese, **blu** per l'inglese. I confini dell'EXTRA-frasale sono indicati con barre oblique /, l' INTER e INTRA-frasale con il trattino breve -.

|                        |   |   |
|------------------------|---|---|
| Produzioni multilingui | a) The three documents have in common that they all talk about anti-semitism. /   | 1 |
|                        | b) Tutti e tre i documenti lasciano intendere che gli Ebrei - <i>venaient persécutés et, malheureusement est comme ça aujourd'hui encore.</i> /   |   |
|                        | c) Tuttavia ciò accade per semplici stereotipi messi in testa alla gente fin dall'epoca - <i>of the Roman Empire and the Middle Ages.</i> /   |   |
|                        | d) <i>En plus les gens blâment les Juifs innocentes pour choses faites dans l'antiquité par d'autres personnes</i> - which has only one thing in common: the fact of being Jewish.  |   |
|                        | a) <i>Selon moi le point qui ont en commun les trois textes que j'ai lu est la Deuxième Guerre Mondiale. Dans le premier on parle des juifs et de ce qu'ils étaient accusés mais on parle aussi des premières persécutions.</i> / | 2 |
|                        | b) In the second text there is some vandals who tagged with swastikas Simone Veil's portrait on mail boxes - <i>et donc on parle toujours des juifs-</i> and a antisemitic episode./  |   |
|                        | c) The last one told about a Renia's diary. Renia was a <i>jung girl</i> who was deportaed - in Siberia nei campi di concentramento.  |   |
|                        | a) <i>Tous le textes</i> - talk about -l'antisemitismo - in three different ways. /   | 3 |
|                        | b) Prima con un testo riguardante le origini de l'antisemitismo. /  |   |
|                        | c) <i>Le deuxième est un article d'un journal qui parle de vandalisme antisémites.</i> /  | 4 |
|                        | d) <i>The <u>tiend</u> document is a diary of a Jewish little girl who is hidden in the attic of a man.</i>   |   |
|                        | a) <i>La chose qui unit les 3 textes est l'antisémitisme, in fact in every text the hatred of Jews is expressed./</i>   |   |
|                        | b) Credo che gli ebrei venissero perseguitati senza un vero e proprio motivo, <i>-les seules choses qui pouvaient les différencier des autres étaient la langue et la culture./</i>   | 5 |
|                        | c) <i>Hatred for Jews has unfortunately always existed because, for example, some populations felt the need to feel superior</i>  |   |
|                        | a) Accomuna tutti l'argomento della popolazione ebraica la loro deportazione nei campi di concentramento il razzismo <i>-contre leur etnie par les Allemands-</i> and their deportation to concentration camps                    |   |
|                        | a) <i>the three texts have in common -l'haine-</i> e il disprezzo <i>-vers le juifs, ce sont des</i> - testimonianze che - <i>indiques - that - les juifs ont - always be-</i> perseguitati                                       | 6 |

TABELLA 83 Esempi di risposta multilingue al Q7

Solo in un esempio (7a) (TAB.83) l'italiano L1 è usato da base discorsiva su cui si innestano elementi degli altri codici.

|                     |  |   |
|---------------------|--|---|
| Produzione bilingue | a) Il punto in comune nei tre documenti è <i>-l'antisémitisme</i> -cioè l'odio e l'intolleranza nei confronti degli Ebrei; infatti in tutti i tre documenti si parla di azioni antisemitiche. Nel primo di divieti e persecuzioni nei confronti degli ebrei durante il medioevo, nel secondo alcuni simboli nazisti su di dipinti raffiguranti degli ebrei, nel terzo la loro deportazione | 7 |
|---------------------|--|---|

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | a) I tre testi parlano dei tragici episodi che gli ebrei hanno dovuto sopportare dal Medioevo fino ai giorni nostri./  | 8 |
|  | b) Dans les textes ont racontes des épisodes différents, dans le premier quand sont commencé les persécution des Juifs, dans le deuxième un épisode d'antisémitisme et dans le troisième la vie pendant la deuxième guerre mondiale. |   |

TABELLA 84 Esempi di risposta bilingue al Q7

Nella seguente TABELLA (TAB. 85) si propone un'analisi delle tipologie di *switching/mixing*. I parametri considerati per la descrizione del fenomeno sono: la tipologia del fenomeno (inter- o intra- frasale, etc.); gli elementi e/o le classi di parole coinvolte; la competenza trasversale/crosslinguistica coinvolta.

|      | Esempio  | Tipologia fenomeno | Elementi/Classi di parole           | Competenza trasversale/crosslinguistica               |
|------|--|--------------------|-------------------------------------|---|
| 1b   | gli Ebrei - <i>venaient persécutés</i>                                 | Intrafrasale       | Sostantivo<br>Verbo                 | Morfosintattica<br>(genere e numero)<br>Lessicale     |
| 6a   | <i>les juifs ont</i> - always be - perseguitati                        | Intrafrasale       | Sostantivo<br>Verbo<br>Avverbio     | Morfosintattica<br>(genere e numero; tempo e modo)    |
| 1c   | fin dall'epoca - <i>of the Roman Empire and the Middle Ages.</i>       | Intrafrasale       | Sostantivo<br>Preposizione          | Morfosintattica<br>Lessicale                          |
| 2c   | <i>girl who was deportaed</i> - in Siberia nei campi di concentramento | Intrafrasale       | Verbo<br>Preposizione               | Morfosintattica<br>*Lessicale (valenza verbale in IT) |
| 3a   | <i>Tous le textes</i> - talk about - l'antisemitismo                   | Intrafrasale       | Sostantivo<br>Verbo                 | Morfosintassi<br>Lessicale (valenza verbale)          |
| 3*   | talk about - l'antisemitismo - <i>in three different ways.</i>         | Intrafrasale       | Verbo<br>Sostantivo<br>Preposizione | Morfosintassi<br>Lessicale                            |
| 5a   | il razzismo - <i>contre leur etnie par les Allemands</i>               | Intrafrasale       | Sostantivo<br>Preposizione          | Morfosintattica<br>Lessicale                          |
| 6a   | <i>the three texts have in common</i> - l'haïne- e il disprezzo        | Intrafrasale       | Sostantivo<br>Verbo                 | Morfosintattica<br>Lessicale                          |
| 6a   | il disprezzo - <i>vers le juifs</i>                                    | Intrafrasale       | Sostantivo<br>Preposizione          | Morfosintattica<br>Lessicale                          |
| 6a   | <i>ce sont des</i> - testimonianze                                     | Intrafrasale       | Verbo<br>Sostantivo                 | Morfosintattica                                       |
| 6a*  | testimonianze che - <i>indiques</i> -                                  | Intrafrasale       | Verbo<br>Pronome                    | *Morfosintattica                                      |
| 6a** | che - <i>indiques</i> - <i>that</i> - les juifs ont                    | Intrafrasale       | Verbo<br>Pronome                    | Morfosintattica<br>Lessicale                          |

|    |  |              |                              |                         |
|----|--|--------------|------------------------------|-------------------------|
| 1d | D'autres personnes - which has only one thing in common: the fact of being Jewish. | Interfrasale | Subordinazione<br>Connettori | Sintattica<br>Lessicale |
| 2b | on mail boxes - et donc on parle toujours des juifs - and a antisemitic episode.   | Interfrasale | Subordinazione<br>Connettori | Sintattica<br>Lessicale |
| 4a | est l'antisémitisme, - in fact in every text the hatred of Jews is expressed.      | Interfrasale | Subordinazione<br>Connettori | Sintattica<br>Lessicale |

TABELLA 85 Analisi delle tipologie di *switching/mixing*

Gli esempi extrafrasali e interfrasali mostrano come la stessa risposta alterni i codici esponendo un contenuto comunque coerente e coeso. Principalmente tuttavia si tratta di fenomeni intrafrasali (*mixing*), che coinvolgono sia classi di parole aperte che chiuse. Gli enunciati prodotti presentano le caratteristiche di tutti i codici coinvolti, eccetto due casi (6a\*; 2c) in cui si adotta e si rispetta ad esempio la valenza verbale del verbo italiano (2c) dato che il verbo *to deport* in inglese richiede l'argomento retto da dalla preposizione *to*. Gli altri esempi a nostro avviso elicitano come siano necessarie possedere le competenze dei codici coinvolti per permettere una commutazione che rispetti la rispettiva competenza di ogni lingua. In particolare rifacendosi alle competenze del QCER (Consiglio d'Europa, 2001:109-115; Diadori *et al.*, 2015) si riscontra la consapevolezza a livello metalinguistico della:

- Competenza grammaticale, che comprende morfologia e sintassi;
- Competenza lessicale, che implica la competenza di parole e delle loro proprietà: semantiche (e.g. accezioni, usi figurati, etc.); morfologico-derivative; sintattiche (e.g. valenza verbale) (*ibidem*).

Passando da una lingua all'altra frequentemente e in maniera diffusa i soggetti si avvicinano alla descrizione presentata da Mazak *et al.* (2016: 223-227) di *Expert translanguagers* (cfr. § IV.4.3 TAB. 31). A livello sintattico si nota che non si "rompono" sintagmi nominali, mentre si mixano sintagmi verbali e preposizionali. A livello di subordinazione si inserisce una subordinata che rispetti sia la sintassi del codice precedente che del codice in cui si alterna (1d, 2b, 4a). Un aspetto rilevante è legato alle strategie applicate: si osserva come il ricorso ai tre codici non corrisponde all'uso della lingua della fonte per il contenuto riportato, ossia non vi è l'utilizzo dello stesso lessico reperibile nei testi per l'argomento o per l'informazione riportata, eccetto per l'esempio 3 che usa i tre codici per il contenuto generale (3a) e ogni lingua del testo per una specificazione relativa all'argomento del documento a cui si riferisce (3b IT;3c FR;3d EN).

Gli esempi multilingui elicitano a nostro avviso competenze trasversali, che implicano una consapevolezza metalinguistica e crosslinguistica dei tre codici tale da permettere pratiche di *switching/mixing* ponderate che considerano le caratteristiche di tutti i codici coinvolti a livello morfologico, lessicale sintattico e semantico, al fine

di trasmettere un messaggio in maniera coerente e coesa. Se pur produzioni scritte e non inserite in un contesto comunicativo di scambio con interlocutori di diverse lingue, gli esempi sono riconducibili a descrittori del repertorio plurilingue per un livello superiore B2 (Consiglio d'Europa, 2020:128) relativi alla flessibilità nel ricorrere alle diverse lingue del proprio repertorio:

Può introdurre in un enunciato un'espressione di un'altra lingua del suo repertorio plurilingue particolarmente adatta alla situazione / concetto in discussione (spiegandola all' interlocutore quando necessario.)

Sa alternare le lingue nel proprio repertorio plurilingue al fine di comunicare (a diversi interlocutori) informazioni e tematiche specialistiche su un argomento di suo interesse. (Consiglio d'Europa, 2020:128)

## VII.5 Questionario d'impatto e di gradimento

Allegata alla prova sperimentale è stato ritenuto opportuno inserire una serie di quesiti (QG11-QG15) volti a valutare l'impatto della tipologia della prova, sia come feedback per la sperimentazione stessa sia per l'importanza del concetto di impatto, considerazione fondamentale nello sviluppo più in generale dei test (Jones & Saville, 2009). In questo caso specifico il questionario era incentrato a elicitar l'atteggiamento degli studenti nei confronti della tipologia della prova sui generis, nella sua peculiarità di comprendere codici linguistici diversi contemporaneamente, che rappresenta una modalità nuova per la dimensione valutativa scolastica. In parte si mutua il concetto di impatto nel design dei test da parte degli sviluppatori (Jones & Saville, 2009) che devono tenere in considerazione il percorso e le politiche educative in cui si inserisce la valutazione. Si è quindi ritenuto opportuno indagare direttamente presso i soggetti due parametri legati in generale alla prova: utilità e interesse anche in base alla forma di educazione plurilingue che ricevono. Su un piano più pratico l'atteggiamento di fronte alle modalità legate alla caratteristica plurilingue: atteggiamento (agio, indifferenza, disagio) e il giudizio sulla copresenza di più lingue al fine dello svolgimento (facilitante-fuorviante, utile-inutile). Le risposte pervenute corrispondono al 97% dei soggetti che hanno svolto la prova (TAB. 86).

|  | <b>Questionario gradimento e impatto</b> |
|--|--|
| <i>Abbé J.M. Trèves</i><br>Saint-Vincent | 61                                       |
| <i>Luigi Einaudi</i><br>Aosta            | 20                                       |
| <i>Luigi Barone</i><br>Verrès            | 57                                       |
| <b>Totale</b>                            | <b>138</b>                               |

TABELLA 86 Risposte valide questionario gradimento e impatto

La maggioranza degli studenti considera la prova utile o molto utile (66%) e interessante (62%) (GRAFICI 68 e 69).

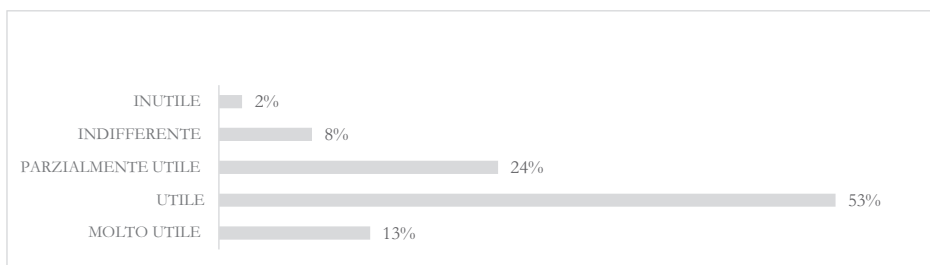


GRAFICO 68 Utilità della prova da parte degli studenti (QG1)

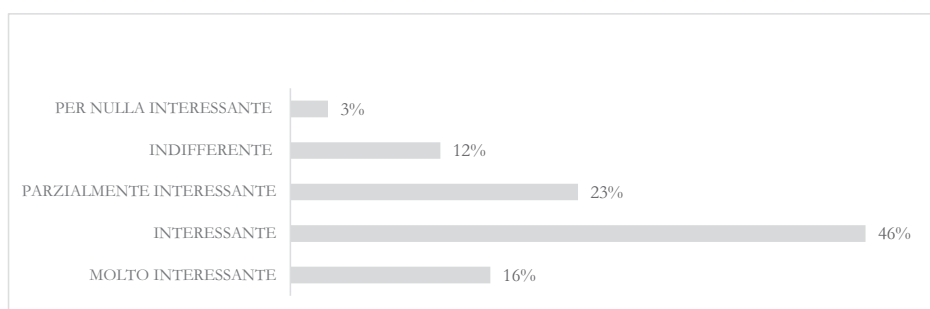


GRAFICO 69 Interesse per la prova da parte degli studenti (QG2)

Per quanto riguarda l'atteggiamento di fronte a più lingue comprese nello stesso strumento valutativo (GRAF. 70) il campione si divide a metà: con un 48,50% che si è trovato a proprio agio e un 46,50% ha trovato la modalità indifferente, nonostante rappresentasse una novità.



GRAFICO 70 *Atteggiamento da parte degli studenti di fronte alla PP(QG13)*

Dal punto di vista della tipologia rispetto al favorire o meno la prestazione (GRAF. 71) solo il 7% ha ritenuto che l'uso di più lingue facilitasse la performance, il 30% solo in parte facilitante contro un 36% a cui resta indifferente. Un 22% ha riscontrato al contrario potesse essere fuorviante.

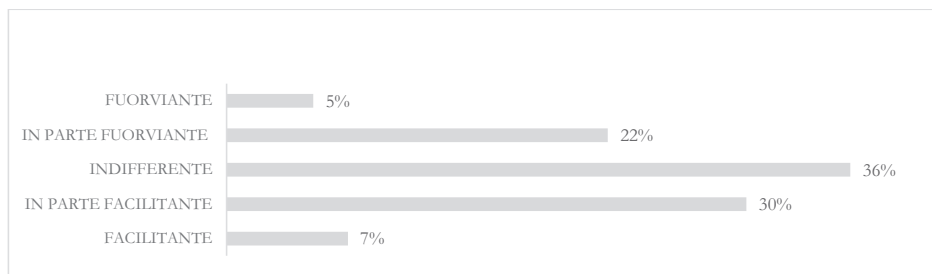


GRAFICO 71 *Facilità percepita nell'uso di più lingue nella pp (QG14)*

Ciononostante la metà del campione (55%) ha ritenuto utile e molto utile la possibilità di mescolare le lingue mentre un 30% solo parzialmente utile (GRAF. 72).



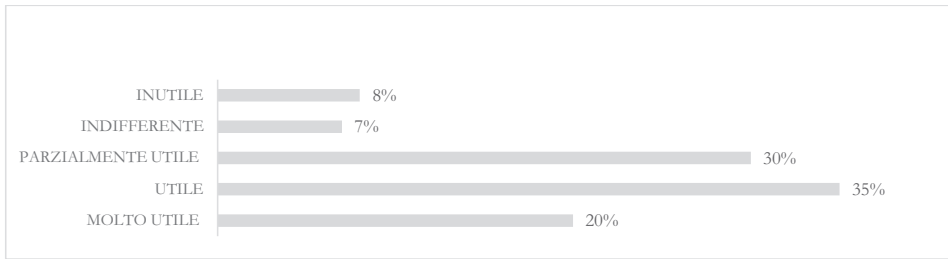


GRAFICO 72 Utilità percepita da parte degli studenti di mescolare le lingue (QGL5)

## VII. Riassumendo

L'intento della sperimentazione è stato di produrre uno strumento nuovo per i docenti al fine di valutare almeno in parte la competenza plurilingue che sono chiamati a certificare alla fine del I ciclo di istruzione attraverso l'assegnazione di un livello. La prova si è concentrata sulla valutazione della comprensione plurilingue, una delle sotto-competenze dei descrittori previsti nella competenza plurilingue, introducendo per la prima volta una prova che presentasse l'uso simultaneo di più lingue (le tre lingue del curriculum) di cui gli studenti hanno una competenza parziale e a diversi livelli.

I quesiti hanno mostrato la loro facilità/difficoltà in quanto tali e non in base alla lingua della fonte a cui erano riferiti né alla lingua in cui erano formulati, permettendo una buona riuscita della comprensione.

La scelta libera della lingua nel quesito Q7 di produzione scritta al fine di una comprensione globale e integrazione delle informazioni ha rappresentato un limite dato che la maggioranza del campione si è orientato sulla scelta della L1 maggioritaria mentre la minoranza che ha fatto ricorso ad almeno due o tre lingue ha permesso di mostrare una consapevolezza metalinguistica trasversale significativa nell'uso dello *switching/mixing* a livello inter- e intra-frasale attraverso ad esempio l'uso della sintassi e della morfologia flessiva di tutti i codici coinvolti. Questo ambito potrebbe essere approfondito cercando di fornire referenziali per la commutazione anche attraverso l'uso di tipologie di prove più mirate di comprensione come il *cloze* (Balboni, 2012: 174-175).

A livello di attitudine e atteggiamento i soggetti hanno mostrato in gran parte interesse e utilità verso la tipologia di prova che rappresentava una novità rispetto al contrario della didattica plurilingue, tuttavia solo in parte hanno trovato facilitante l'uso di più codici contro una maggioranza che lo ha considerato indifferente. Questo mostra come se pur non abituati anche nella valutazione alla copresenza e all'uso di pratiche plurilingui non risulti insolito né impattante.

All'attribuzione di un livello di competenza contribuisce comunque anche l'osservazione da parte dei docenti, specialmente delle diverse lingue, a giusto titolo, poiché la competenza plurilingue prevede atteggiamenti e "saper essere" di fronte alla diversità linguistica. Inoltre rientra in qualche modo in una sorte di valutazione sommativa di un percorso che avviene attraverso l'apprendimento/insegnamento linguistico e non linguistico durante tutto l'anno scolastico.

## Conclusioni

Dopo quasi vent'anni dalla pubblicazione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue Apprendimento, Insegnamento, Valutazione* (Consiglio d'Europa, 2001) e dopo il suo recente aggiornamento e la sua integrazione attraverso il *Companion volume/Volume complémentaire* (Consiglio d'Europa, [2018] 2020) le riflessioni attorno al plurilinguismo degli individui e al multilinguismo delle società rappresentano una componente fondamentale alla base della linguistica educativa e della didattica delle lingue.

La trasposizione dei principi del plurilinguismo educativo –così come incentivati dal Consiglio d'Europa e dall'Unione Europa– nelle politiche linguistiche educative ha influito lentamente e in diversa misura sull'apprendimento/insegnamento delle lingue in qualsiasi Stato membro delle due organizzazioni. Ciononostante il paradigma monolingue/monoglossico è stato incrinato solo in parte.

Ogni spazio linguistico e ogni realtà educativa hanno e avranno sempre le loro peculiarità, complesse e spesso non avulse da tensioni, tuttavia attraverso il plurilinguismo educativo possono ambire a una gestione della diversità linguistica in un'ottica sempre più ecologica, aperta ed equa verso tutti i soggetti coinvolti, in particolare verso gli apprendenti nel sistema scolastico. È un'esigenza ormai comune in gran parte delle società sempre più linguisticamente diversificate, come l'Italia che si trova davanti a un suo neoplurilinguismo (Vedovelli & Casini, 2016) dovuto alla presenza ormai salda di lingue immigrate, anche per evitare un'omologazione linguistica dovuta al ricorso a una lingua franca, irrimediabilmente indispensabile e funzionale, ma rischiosamente limitante e non democratica.

Le politiche linguistiche possono definirsi monolingui nella misura in cui presuppongono che tutti abbiano una L1 e che chiunque debba acquisirne una L2 in modi simili (con alcuni mezzi formali) e con obiettivi comparabili. L'educazione plurilingue –spesso appannaggio di particolari contesti storicamente multilingui– ha ampliato invece sempre più il suo orizzonte scalfendo questa concezione monoglossica dell'apprendimento/insegnamento delle lingue che tuttora continua a dominare il panorama didattico. I suoi approcci, sostenuti anche da studi interdisciplinari di linguistica, neurolinguistica e scienze cognitive, continuano tuttavia a essere poco diffusi. Il cammino per l'accettazione istituzionale di una prospettiva plurilingue è iniziato ma non si è ancora dipanato: “le difficoltà provengono dal fatto che questa prospettiva rivoluzionerebbe un sistema consolidato mettendo in discussione molte delle convinzioni e delle tradizioni di insegnamento.” (De Carlo, 2013:38).

Nonostante ciò, la ricerca fornisce nuovi strumenti spingendo la didattica delle lingue su un *continuum* sempre più caratterizzato dall'importanza del rapporto e dell'interconnessione tra le lingue. Il confronto tra codici, la riflessione metalinguistica, la consapevolezza della variazione sono solo alcuni dei pivot su cui rafforzare e arricchire l'apprendimento/insegnamento delle lingue in tutte le sue componenti: la/e lingua/e di scolarizzazione, le lingue straniere, le eventuali lingue minoritarie, le nuove lingue immigrate e/o d'origine, la dimensione linguistica

di tutte le discipline e il contenuto mediato dall'insegnamento in altre lingue. A questi codici si aggiungono inoltre le lingue del repertorio degli apprendenti, repertorio che attraverso l'autoconsapevolezza e la riflessione diventa "testata d'angolo" per l'educazione linguistica *stricto sensu*, retroterra –di gisceliana memoria– portatore di variazione, non sola alloctona, da riconoscere e valorizzare come ricchezza e non da interpretare come deficit.

Spostare il focus della ricerca dell'acquisizione di una seconda lingua, degli studi sul bi-plurilinguismo e della didattica delle lingue è un obiettivo inevitabile, il quale –nelle ultime decadi– è stato forse troppo rallentato e non così uniformemente diffuso e conosciuto, nonostante i risultati scientifici e le considerazioni sociopolitiche spingessero in questa direzione. È necessario un *Focus on multilingualism* (Cenoz & Gorter, 2011) che esamini l'intero repertorio linguistico e le relazioni tra le lingue quando si conducono ricerche, si insegnano o si valutano lingue diverse. La valutazione rappresenta difatti una sfida per la diffusione stessa degli approcci plurilingui, come parte integrante del processo di apprendimento e per legittimare il fine aggiuntivo di una competenza plurilingue che può rappresentare un vantaggio cognitivo, sociale ed economico per l'individuo.

Abbiamo visto in questo lavoro come un contesto regionale come la Regione Autonoma Valle d'Aosta, attraverso anni di riflessione e autoanalisi, sia riuscita a trasformarsi in un laboratorio di linguistica educativa proiettata verso un plurilinguismo in ottica europea. Partendo dai suoi vantaggi locali, linguistici e amministrativi, ma anche dalle sue criticità, come il limitato e debole ruolo del francese, ha tracciato un percorso partendo da quel "tournant de son histoire linguistique." (Fondation Chanoux, 2003 a cura di:10) a cui si trovava nel 2001. Un bivio a cui avrebbe dovuto accettare la scomparsa della sua LM (patois/francoprovenzale) e l'agonia "du désormais mauvais français" (ibidem) o cambiare registro alla luce delle dinamiche contemporanee. Attraverso l'analisi della sua politica linguistica educativa e attraverso l'analisi dei repertori dei suoi studenti si è cercato di dimostrare come l'educazione plurilingue renda ancora più dinamico e possa arricchire –non senza criticità– la complessità dei repertori di partenza indirizzandoli verso una spendibilità sociale e professionale in ottica europea.

Il *Language Passport* (De Backer *et al.*, 2019b), strumento d'indagine adottato e allo stesso tempo dispositivo didattico, si è dimostrato –anche in questa forma più rigida e meno creativa dovuta alle modalità di somministrazione in contesto pandemico– un valido mezzo per associare l'uso della lingua a scelte, preferenze o abitudini dell'individuo confermando "how dynamically the pupils use their languages. The use of languages did not seem to be limited to one person, setting or state of mind." (ivi: 5). Rappresenta solo uno dei diversi strumenti ormai disponibili, adattabili e indispensabili per indagare uno spazio linguistico educativo e programmare curricula sempre più improntati all'equità, alla qualità ma che nascono dalle pratiche e dalle caratteristiche degli apprendenti (Moore, 2020). In prospettiva futura sarebbe necessario integrare le riflessioni degli studenti sulle loro scelte linguistiche e i loro comportamenti, sia attraverso il confronto coi docenti che attraverso l'osservazione da parte del ricercatore di didattica delle lingue e affiancare lo strumento con altri dispositivi come le biografie linguistiche, i *language portraits* cercando di integrarli al fine di valorizzare il repertorio linguistico sia sul piano didattico che della ricerca.

Si è visto come oltre l'italiano lingua primaria di scolarizzazione le altre lingue del curriculum (francese L2 di scolarizzazione e inglese LS) valicano le mura scolastiche in ambienti e funzioni quotidiane differenziate, si legano

in rapporti di commutazione nei repertori e dialogano con le altre lingue del repertorio, che ad eccezione della lingua minoritaria (patois/francoprovenzale) restano tendenzialmente escluse dal contesto scolastico. Il francese, anello debole nel territorio nonostante la sua storia in declino, risulta saldo nel tempo nel sistema educativo, non scalfito dall'affermazione dell'inglese e rafforzato dall'educazione plurilingue messa in atto.

L'indagine presso i docenti ha mostrato come nonostante l'impronta plurilingue e dinamica dell'apprendimento/insegnamento delle lingue sussistano sempre atteggiamenti tipici della tradizione monolingue come lo scarso ricorso all'alternanza codica ad esempio nel caso della classe di disciplina non linguistica in francese. Nonostante questa pratica rappresenti un efficace strumento didattico in generale per la didattica delle lingue straniere e più che mai poich : "L'alternance codique, le mélange codique, l'interlecte et la fusion des langues dans leur ensemble semblent s'associer   la notion de plurilinguisme ou plutôt relever d'une «forme de bi-plurilinguisme naissant, une compétence langag re spécifique et complexe relevant d'un macro-système » (Anciaux, 2013:36). Quest'ultimo aspetto relativo alla commutazione di codice e al *switching/mixing*   difatti rilevabile nei dati del *Language Passport* e osservato dagli stessi docenti nei comportamenti linguistici degli studenti, anche tra le due lingue del curriculum, non L1 della maggioranza, nonostante siano usate pi  limitatamente a livello quotidiano.

Proprio l'alternanza codica e il confronto tra sistemi linguistici dovrebbero essere implementati, anche in base ai principi di approcci plurali come l'Intercomprensione gi  prevista negli "Adattamenti alle necessit  locali della Valle d'Aosta delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" (Regione autonoma Valle d'Aosta-Assessorato all'Istruzione, 2016), tanto da farne un approccio imprescindibile –insieme alle altre pratiche plurilingue– dall'educazione linguistica *tout court* che veda nella dimensione inter- e crosslinguistica un terreno fertile per implementare la trasversalit  prima fra discipline linguistiche, e in seguito tra quest'ultime e le discipline non linguistiche.

Sul c t  valutativo, abbiamo cercato di introdurre alcuni principi cardine dell'educazione plurilingue attraverso uno strumento che potesse per la prima volta contemplare l'uso simultaneo di pi  lingue, almeno tutte le lingue del curriculum. Nello specifico una prova multilingue di comprensione plurilingue basata sui nuovi descrittori per una competenza plurilingue (Consiglio d'Europa, [2018] 2020) che servisse ai docenti per basare l'assegnazione della competenza plurilingue alla fine del I ciclo di istruzione come previsto dalla Regione Autonoma, cos  da contemplare nei profili di uscita degli studenti valdostani, oltre alle competenze comunicative nelle diverse lingue, una dimensione integrata che rispecchi la tipologia di educazione che ricevono.

Nonostante i limiti dovuti all'emergenza pandemica i dati hanno mostrato come i soggetti affrontino con disinvoltura un momento valutativo che per la prima volta presenti loro pi  codici alternati tra loro, elicitando come la difficolt  fosse legata ai quesiti in s  e non all'uso di una determinata lingua, mostrando un'applicazione di competenze linguistiche di pi  codici se pur parziali n  allo stesso livello. I risultati per i diversi contesti mostrano come l'eterogeneit  delle realt , sia per modalit  di applicazione delle pratiche bi-plurilingue o per ulteriori variabili da indagare in futuro, resti a livello regionale –come lo   a livello nazionale– una delle limitazioni pi  vistose all'insegnamento/apprendimento delle lingue.

La libertà prevista di ricorrere a più lingue –per manifestare la comprensione globale dei testi– ha rappresentato un limite della strutturazione della prova, dato che le produzioni multilingui riportate (se pur in numero esiguo) evidenziano una competenza metalinguistica trasversale, legata alla possibilità di ricorrere alla morfologia, alla sintassi, etc. in modo combinatorio e consapevole, a un livello di competenza che nei descrittori risulta più elevato (B2) rispetto a quello atteso dai soggetti per le singole lingue (B1 per il francese e A2 per l'inglese).

Le prospettive future dovrebbero approfondire questo dominio della valutazione ancora limitatamente sviluppato, ad esempio vagliando e testando i nuovi descrittori della competenza plurilingue (Consiglio d'Europa, 2020) per stimolare la ricerca nel campo della valutazione plurilingue in tutte le abilità. Inoltre cercando di fornire referenziali per l'commutazione codica e strumenti per elicitare la riflessione metalinguistica tra lingue –ad esempio basandosi sui principi dell'Intercomprensione o del *translanguaging*– o ricorrendo a diverse tipologie di prove indirizzate in questo senso (e.g., *cloze multilingui*).

Facendo riferimento agli assi della valutazione (GRAF.5) come descritti da De Baker, Van Avermaet & Slembrouck (2017) (cfr. § IV.1.2) con la nostra sperimentazione abbiamo solamente iniziato lo slittamento dal polo della “valutazione in una lingua” verso “la valutazione attraverso i repertori plurilingui” dato che abbiamo contemplato solo le lingue del curriculum, se pur simultaneamente e in relazione tra loro, non negando quanto la considerazione dei repertori sia essenziale ma tuttavia complessa. Forse minore è risultato lo *shift* sull'asse verticale dalla visione *narrow* della valutazione a quella *broad*, dato il riferimento a scale di valutazione tradizionali utilizzando un modello di prova oggettiva come prevista abitualmente per le singole lingue ed essendoci inseriti in un percorso già istituzionalizzato –se pur sperimentale–.

Ciononostante anche la valutazione dovrebbe compiere lo sforzo di spostarsi verso una dimensione in cui diverse competenze sono misurate in diverse occasioni, attraverso diversi strumenti e coinvolgendo l'apprendente. Incentivando così sia nella didattica che nella valutazione il superamento della concezione monolingue per il quale in sociolinguistica sono sorte le riflessioni che hanno portato all'ingresso del plurilinguismo in linguistica educativa: sdoganare quindi l'adagio nazionalista ormai improprio e ingiusto “una lingua, una nazione” che in didattica si può tradurre in “una lingua, un corso”<sup>195</sup> verso un vero e proprio *multilingual turn* di cui attualmente si percepisce un'eco ancora troppo limitata a livello nazionale.

---

<sup>195</sup> Bonvino, E. *Approcci plurali, inclusione e valutazione: concetti inconciliabili?* Intervento al Convegno scientifico “Verso un'educazione linguistica inclusiva: problemi di oggi, prospettive di domani”10/11 Settembre 2019-Parma.



## Bibliografia

(URL validi al 31/12/2020)

ADAMI, H. & ANDRÉ V. (2015), *Introduction: l'hétérodoxie comme facteur d'innovation scientifique*, in Adami H. & André V. (a cura di), "De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue: regards pluridisciplinaires", Peter Lang, Bern, pp. 1-6.

ANCIAX, F. (2013), *Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*, Habilitation à Diriger des Recherches. CRREF: Centre de recherches et de ressources en éducation et formation.

ANTONIOU, M. (2019), *The Advantages of Bilingualism Debate*, in "Annual Review of Linguistics", 5(1), pp. 395-415. (doi:10.1146/annurev-linguistics-011718-011820).

ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS IN EUROPE (ALTE) (2011), *Manual for Relating language examinations for use with the CEFRL*, Council of Europe, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/manual-for-language-test-development-and-examining-for-use-with-the-ce/1680667a2b>).

ÁLVAREZ, D. CHARDENET, P. & TOST, M. (a cura di) (2011), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Union Latine, Paris, (<https://www.unilat.org/Data/Publications/79.pdf>).

AUER, P. & LI WEI (a cura di) (2007), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, Mouton de Gruyter, Berlin, Germany.

BAKER, C. (2001), *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Multilingual Matters, Philadelphia, 3th edition.

BAKER, C. & LEWIS, G. (2015), *A Synthesis of Research on Bilingual and Multilingual Education* in Wright, W. E., Boun, S., García, O., "The Handbook of Bilingual and Multilingual Education", John Wiley & Sons, pp. 109-126.

BAGNA, C. MACHETTI, S., VEDOVELLI, M. (2003), *Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?* in "Ecologia linguistica", Società linguistica italiana (SLI 47), Bulzoni, Roma.

BALBONI, P. (2009), *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, UTET Università, Torino.

ID. (2012), *Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.

BANFI, E. (a cura di) (1993), *La formazione dell'Europa linguistica, Le lingue d'Europa tra il fine del I e del II millennio*, La Nuova Italia, Perugia.

BARNI, M. (2010), *Etica e politica della valutazione*, in Lugarini, E. (2010) (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Franco Angeli, Milano, pp. 86-99.



- BARTHES, R. (1973), *Le plaisir du texte*, Éditions du seuil, Évreux (Eure).
- BAUER, R. (1998), *Storia della copertura linguistica della Valle d'Aosta dal 1860 al 2000 : un approccio sociolinguistico*, Salzburg, 1998, inedito,  
([https://www.academia.edu/11630759/Storia\\_della\\_copertura\\_linguistica\\_della\\_Valle\\_d\\_Aosta\\_dal\\_1860\\_al\\_2000\\_un\\_approccio\\_sociolinguistico\\_NCEF\\_1999](https://www.academia.edu/11630759/Storia_della_copertura_linguistica_della_Valle_d_Aosta_dal_1860_al_2000_un_approccio_sociolinguistico_NCEF_1999))
- BAUER, R. (2017), *Le français en Europe: Pays limitrophes: Vallée d'Aoste*, in Reutner, U. (a cura di) “Manuel des francophonies”, De Gruyter, Berlin, pp. 246-273.
- BEACCO, J.-C. (2005), *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme “manière d’être” en Europe*, “Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue : étude de référence”, Division des Politiques linguistiques Conseil de l’Europe, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/16802fc3a4>)
- 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=09000016802fc1c>).
- ID. (2007), *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue*, Division des Politiques linguistiques Conseil de l’Europe, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>).
- BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., CUENAT, E.M., GOULLIER, F.; PANTHIER, J. (2016a) (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Division des Politiques linguistiques Conseil de l’Europe, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>) traduzione italiana di Lugarini, E. e Minardi, S., (2016), *Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, in “Italiano LinguaDue”, (<https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d>).
- BEACCO, J.-C., FLEMING, M., GOULLIER, F.; THÜRMAN, E., VALLMER, H.; SHEILS, J. (contributi di) (2016b), *Guide pour l’élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l’Europe, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c>) traduzione italiana di Lugarini, E., (2016), *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche, una guida per l’elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti* in “Italiano Lingua Due” , (<https://rm.coe.int/09000016806a55bb>).

BEACCO, J. C. & COSTE, D. (2009), *Pour une éducation plurilingue en Europe*, in “Le français dans le monde 363”, Texte présenté aux Etats généraux du multilinguisme, 26 septembre 2008, Paris, pp. 30-32.

BECCARIA, G.L. (a cura di) (2004), *Dizionario di linguistica, e di filologia, metrica e retorica*, 3° edizione, Giulio Einaudi editore, Torino.

BENUCCI, A. (a cura di) (2005), *Le lingue romanze, Una guida per l'intercomprensione*, Utet Libreria, Torino.

BENUCCI, A. & CORTÉS VELÁSQUEZ, D. (2014), *Le pratiche dell'IC, una visione d'insieme*, in Degache, C. & Garbarino, S. (a cura di), “Intercomprension: compétences plurielles, corpus, intégration”: atti del colloquio tenutosi presso l'Università Stendhal di Grenoble, 21-22-23 giugno 2012, pp. 1-13. (<http://ic2012-u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/24.pdf>).

BERRUTO, G. (1974), *La sociolinguistica*, Zanichelli, Bologna.

ID. (2003), *Sul parlante nativo (di italiano)*, in Radatz, H.-I. & Schlösser, R. (a cura di), *Donum grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*, Niemeyer, Tübingen, pp. 1-14.

BICHURINA, N. (2017), *Entre transformation et disparition de la diglossie: les dynamiques bilingues dans la transmission du francoprovençal en Suisse et en Vallée d'Aoste*, in “Revue transatlantique d'études suisses”, 6/7, 2016/17, pp. 137-154, ([https://www.academia.edu/32394804/Entre\\_transformation\\_et\\_disparition\\_de\\_la\\_diglossie\\_les\\_dynamiques\\_bilingues\\_dans\\_la\\_transmission\\_du\\_francoproven%C3%A7al\\_en\\_Suisse\\_et\\_en\\_Vall%C3%A9e\\_dAoste](https://www.academia.edu/32394804/Entre_transformation_et_disparition_de_la_diglossie_les_dynamiques_bilingues_dans_la_transmission_du_francoproven%C3%A7al_en_Suisse_et_en_Vall%C3%A9e_dAoste)).

BLANCHET, P. & COSTE, D. (2008), *Sur quelques parcours de la notion d'«interculturalité» analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* in Blanchet, P. & Coste, D. (a cura di), “Regards critiques sur la notion d'«interculturalité» Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle”, L'Harmattan, Paris, pp. 8-27, (<https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00631329>).

BIALYSTOK, E. (2001), *Bilingualism in development Language, Literacy, and Cognition*, Cambridge University Press, UK

BOURDIEUX, P. (1991), *Language and Symbolic Power*, Polity Press, UK.

BIRDSONG, D., GERTKEN, L.M., & AMENGUAL, M. (2012), *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. COERLL, University of Texas at Austin, (<https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>>).

BONVINO, E., & FIORENZA, E. (2020), *Valutare per includere. Il valore dei repertori linguistici plurali*, in “Educazione linguistica language education”, 9(2), pp. 197-218, (<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2020/2/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2020-02-003.pdf>).

BREIDBACH, S. (2003), *Plurilingualism, democratic citizenship in europe and the role of english*, Language Policy Division DG IV, Directorate of School Out-of-School and Higher Education, Council of Europe, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/16806a892c>).

BUSCH, B. (2012), *The Linguistic Repertoire Revisited*, in “Applied Linguistics” (2012), Oxford University Press, pp. 1-22, ([https://www.heteroglossia.net/fileadmin/user\\_upload/publication/2012-Busch-Applied\\_Ling.pdf](https://www.heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/2012-Busch-Applied_Ling.pdf)).

ID. (2018), *The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations* in “Working Papers in Urban Language & Literacies”, Paper 236, pp. 2-13, ([https://www.academia.edu/35988562/WP236\\_Busch\\_2018\\_The\\_language\\_portrait\\_in\\_multilingualism\\_research\\_Theoretical\\_and\\_methodological\\_considerations](https://www.academia.edu/35988562/WP236_Busch_2018_The_language_portrait_in_multilingualism_research_Theoretical_and_methodological_considerations)).

CANDELIER, M. (2008), *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*, in “Cahiers de l'ACEDLE”, 5(1), pp. 65-90, (<http://acedle.org/spip.php?article1009>).

CANDELIER, M. (a cura di), CAMILLERI-GRIMA A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO J.-F., LÓRINCZ I., MEIßNER F.-J., NOGUEROL A., SCHRÖDER-SURA A., MOLINIÉ M. (coll.) (2012), *Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture, Competenze e risorse*, Council of Europe in “Italiano LinguaDue” traduzione italiana di Curci A. M. e Lugarini, E., ([https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP\\_Italien\\_sur\\_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867](https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP_Italien_sur_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867)).

CANDELIER, M. & CASTELLOTTI, V. (2013), *Didactique(s) du/ des plurilinguisme(s)*, in Simonin, J. & Wharton, S. (a cura di), “Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts”, pp. 293-318, ENS-LSH éditions, Lyon.

CARBONARA, V. & SCIBETTA, A. (2020), *Imparare attraverso le lingue, Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci editore, Roma.

CASTELLOTTI, V., COSTE D., DUVERGER J. (a cura di) (2008), *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue, Paris, ([http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/03/ADEB\\_brochure\\_Tours\\_2007.pdf](http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/03/ADEB_brochure_Tours_2007.pdf)).

CASTELLOTTI, V., CAVALLI, M., COSTE, D., MOORE, D. (2009), *À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou Du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique*, in Pierozak, I. & Eloy, J.-M. (a cura di) “Intervenir : appliquer, s'impliquer ?”, pp.95-104.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2005), *Les portfolios européens des langues: des outils plurilingues pour une culture éducative partagée* in “Repère”, n° 29. pp. 167-183, (<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS029-9.pdf>).

CARRASCO PEREA, E. & DE CARLO, M. (2016), *Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue*, in Bonvino E. & Jamet M.-C. (a cura di) "Intercomprensione: lingue, processi e percorsi" SAIL 9, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 183-204, (<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5.pdf>).

CAUSA, M. (1996), *L'alternance codique dans le discours de l'enseignant*, in "Les Carnets du Cediscor", 4 | 1996, pp. 1-16, (<http://journals.openedition.org/cediscor/404>).

ID. (2007), *L'indispensable alternance codique*, in "Le Français dans le monde", n 351, p. 18-19.

CAVALLI, M. (2006), *Alternanza codica e costruzione di conoscenze disciplinari*, in Coonan, C.M. (a cura di), "CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera", Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia, pp. 129-141, (<http://hdl.handle.net/11707/1035>).

CAVALLI, M., COSTE, D., CRIŞAN, A. & VAN DE VEN, P.-H. (2009), *Plurilingual and intercultural education as a project*, Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/plurilingual-and-intercultural-education-as-a-right-this-text-has-been/16805a219d>).

CAVALLI, M. (2012), *La "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale": scopi, struttura, destinatari*, in "Italiano LinguaDue", n. 1. 2012, pp. 211-22, (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2279/2506>).

CAVALLI, M. & MATTHEY, M. (2009), *Formation des enseignants à l'éducation bi-/plurilingue : point de vue et réflexions sur quelques expériences valdôtaines*, in "Lidil", 39 | 2009, pp. 97-114, (<http://journals.openedition.org/lidil/2743>).

CELLA, R. (2015), *Storia dell'italiano*, Società editrice il Mulino, Bologna.

CENOZ, J., HUFSEIN, B., JESSNER, U. (2002), *The Multilingual Lexicon*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

CENOZ, J. & GORTER, D. (2011), *Focus on Multilingualism: a Study of Trilingual Writing*, in "The Modern Language Journal", 95, 3, pp. 356-369, (<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>).

CHARDENET, P. (2005), *Évaluer des compétences plurilingues et interlingues*, in "Synergies Italie" 2, pp. 90-102, (<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/chardenet.pdf>).

CHEN, Y.-Z. & HÉLOT, C. (2018), *The Notion of Plurilingual and Pluricultural Competence in the Teaching of Foreign Languages in France*, in "Language Education and Multilingualism" LEM 1/2018, pp. 168-187, ([https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19771/LEM-2018\\_Chen\\_Helot.pdf?sequence=1](https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19771/LEM-2018_Chen_Helot.pdf?sequence=1)).

CHINI, M. & BOSISIO, C. (a cura di) (2018), *Fondamenti di glottodidattica, Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci editore, Città di Castello (PG).

CONTEH, J & MEIER, G. (a cura di) (2014), *The multilingual turn in languages education: opportunities and challenges*, Multilingual Matters, UK.

COGNIGNI, E. & VITRONE, F. (2016), *Lingue e culture in movimento: percezione e didattica del patrimonio linguistico-culturale a scuola*, in Coltrinari, F. (cura di), "La percezione e comunicazione del patrimonio nel contesto multiculturale- The Perception and communication of cultural heritage for audience development and rights of citizenSHIP in Europe" (Cross-ship), EUM, Macerata, pp. 399-416.

ID. (2017), *Usi e atteggiamenti linguistici dei nuovi italiani. Spazi ed orizzonti dell'identità linguistico-culturale in una scuola del Maceratese*, in Vedovelli, M. (a cura di), pp. 455-470.

COGNIGNI, E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa, Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, ETS, Pisa.

COOK, V. (1992), *Evidence for Multi-Competence*, in "Language Learning", 42, pp. 557-591, (<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>).

ID. (2008), *Multi-competence: Black hole or wormhole for second language acquisition research?*, in Han, Z. (a cura di) "Understanding second language process", Multilingual Matters, North York (ON).

COOK, V. & BASSETTI, B. (2011), *Language and Bilingual Cognition*, Psychology Press, GB.

COONAN, C. M., BIER A. & BALLARIN, E. (a cura di) (2018), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio, Le sfide dell'internazionalizzazione*, Studi e ricerche 13, Edizione Ca' Foscari, (<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7>).

CORBALLIS, M. C. (2020), *La verità sul linguaggio (per quel che ne so)*, Carocci editore, Roma.

CORTIER, C. & CAVALLI, M. (a cura di) (2013), *Langues régionales/ minoritaires dans l'éducation bi-/ plurilingue Langues d'ici, langues d'ailleurs*, Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. (<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/ebp-ici-FR.pdf?ver=2018-03-20-115007-950>).

COPPOLA, D. (a cura di) (2019), *Educazione linguistica e insegnamento*, Iana lingua, culture, educazione, Edizioni ETS, Pisa.

ID. (2019), *Educare alla diversità linguistica e culturale: tecniche dialogiche e supporti tecnologici*, in Coppola, D. (a cura di), "Educazione linguistica e insegnamento", Iana lingua, culture, educazione, Edizioni ETS, Pisa, pp. 115-137.

COPPOLA, D. & MORETTI, R. (2018), *Valorizzare la diversità linguistica e culturale Uno studio di caso*, in Coonan, C. M., Bier A. & Ballarin, E. (a cura di) (2018), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio, Le sfide dell'internazionalizzazione*, Studi e ricerche 13, Edizione Ca' Foscari, pp. 397-412, (<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7>).

COPPOLA, D. & RUSSO, I. (2019), *Risorse digitali per il translanguaging e lo sviluppo di competenze lessicali e metalinguistiche*, in Carbonara, V. et al. (a cura di), "Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici", Pacini Editore, Pisa.

CORTÉS VELÁSQUEZ, D. (2015), *Intercomprensione orale, Ricerca e pratiche didattiche*, Le Lettere, Firenze.

COSTA, P. & ALBERGARIA-ALMEIDA, P. (2015), *The European Survey on Language Competences: measuring foreign language student proficiency* in “Procedia - Social and Behavioral Sciences” 191, pp. 2369-2373, (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281502515X>).

COSTANZO, E. (2003), *L'education linguistique (Educazione linguistica) en Italie: une experience pour l'Europe?*, Conseil d'Europe, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/l-education-linguistique-en-italie-une-experience-pour-l-europe-/1680874593>).

COSTE, D. (2004a), *Coup d'œil sur des 'regards croisés'. Education bilingue et formation plurilingue en Vallée d'Aoste*, in “Education et sociétés plurilingues” 17, pp. 19-36.

ID. (2004b), *De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue* in Auchlin A. et al. “Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet”, Editions Nota bene, pp. 67-85, ([https://www.academia.edu/37274142/2004\\_De\\_quelques\\_d%C3%A9placements\\_op%C3%A9r%C3%A9s\\_en\\_didactique\\_des\\_langues\\_par\\_la\\_notion\\_de\\_comp%C3%A9tence\\_plurilingue](https://www.academia.edu/37274142/2004_De_quelques_d%C3%A9placements_op%C3%A9r%C3%A9s_en_didactique_des_langues_par_la_notion_de_comp%C3%A9tence_plurilingue)).

ID. (2010), *Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle*, in “Recherches en didactique des langues et des cultures” 7-1 | 2010, (<http://journals.openedition.org/rdlc/2031>).

ID. (2011), *Plurilinguisme et intercompréhension*, in *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, in Álvarez, D., Chardenet, P., Tost, M. (a cura di), “Union Latine, Paris”, pp.179-190, (<https://www.unilat.org/Data/Publications/79.pdf>).

COSTE D., MOORE, D. & ZARATE, G. (2009 [1997]), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire, in “Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires”, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/168069d29c>).

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (2009), *Plurilingual and pluricultural competence. With a Foreword and Complementary Bibliography* French version originally published in 1997 Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching Language Policy Division, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/168069d29b>).

COSTE, D. (a cura di), CAVALLI, M., CRIŞAN, A. & VAN DE VEN, P.-H. (2009), *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, Consiglio d'Europa, Divisione delle Politiche linguistiche, Sette città, traduzione italiana di Calò R. & Ferreri S., (<https://rm.coe.int/16805a31e6>).

CRESCENTINI C., MARINI A., FABBRO F. (2012), *Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo*, in “Globes. Glottodidattica per Bisogni educativi speciali”, in ELLE,1,3, pp. 81-98, ([http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload\\_pdf/ELLE312\\_06\\_CrescentiniMariniFabbro.pdf](http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/ELLE312_06_CrescentiniMariniFabbro.pdf)).

- CRYSTAL, D (2006), *How Language Works*. New York: The Overlook Press.
- CUMMINS, J. (1981), *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*, in California State Department of Education (a cura di), "Schooling and language minority students: A theoretical framework." Evaluation, Dissemination, and Assessment Center California State University, Los Angeles, pp. 3-49.
- ID. (1991), *Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children*, in BIALYSTOK, E. (a cura di) "Language processing in bilingual children", Cambridge University Press, Cambridge, pp: 70-89.
- ID. (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CURCI, A. M. (2005), *Educazione linguistica come educazione plurilingue*, in "Daf-Werkstatt", 6/2005, pp. 59-70, ([https://muttercourage.files.wordpress.com/2008/03/educazione\\_plurilingue.pdf](https://muttercourage.files.wordpress.com/2008/03/educazione_plurilingue.pdf)).
- ID. (2012), *Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP)* in "Italiano LinguaDue", n. 1, (<https://doi.org/10.13130/2037-3597/2824>).
- DAVIES, A. (2003), *The Native Speaker: Myth and Reality*, Multilingual Matters, Clevedon.
- ID. (2013), *Native speaker and native users: Loss and gain*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DE BACKER, F., VAN AVERMAET, P., SLEMBROUCK, S. (2017), *Schools as laboratories for exploring multilingual assessment policies and practices*, in "Language and Education", 31:3, pp. 217-230, (<https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261896>).
- DE BACKER, F., SLEMBROUCK, S. & VAN AVERMAET, P. (2019a), *Assessment accommodations for multilingual learners: pupils' perceptions of fairness*, in "Journal of Multilingual and Multicultural Development", pp. 833-846, (<http://hdl.handle.net/1854/LU-8612268>).
- DE BACKER, F., SLEMBROUCK, S., & VAN AVERMAET, P. (2019b), *Language passports: the multilayered linguistic repertoires of multilingual pupils in Flanders (Belgium)* in Brunn, S. & Kehrein, R. (a cura di), "Handbook of the changing world language map." Springer, (<http://hdl.handle.net/1854/LU-8612459>).
- DE BOT, K. (2017), *Complexity Theory and Dynamic Systems Theory, Same or different?*, in Ortega, L. & Han, Z. (2017) "Complexity Theory and Language Development: In celebration of Diane Larsen-Freeman", John Benjamins Publishers, Amsterdam, pp. 51-58.
- DE CARLO, M. (a cura di) (2011), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Vol. 17, Wizarts editore, Porto Sant'Elpidio (FM).

ID. (2013), *L'intercompréhension, sans le savoir... et l'intercompréhension en le voulant. lunga vita all'intercomprensione!* in "Passages de Paris" 8 (2013), pp. 30-41, ([http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8\\_Dossic2.pdf](http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossic2.pdf)).

ID. (2015), *L'intercomprensione al servizio dell'educazione plurilingue nella scuola italiana*, in Benucci, A. (a cura di), (2015), "L'intercomprensione: il contributo italiano", Utet Università, Torino.

DE MAURO, T. (1963), *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Editori Laterza, Bari.

ID. (1970), *Storia linguistica dell'Italia Unita*, II ed., Editori Laterza, Bari.

ID. (2006), *Nuovi linguaggi e dinamiche linguistiche del mondo contemporaneo*, in MIUR, "Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue, La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico, Bilancio dei primi sei anni di attuazione", Annali della pubblica istruzione 5-6/2006, MIUR, pp. 1-5, (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/154388/ANNALI05062006.pdf/cfe01894-0b32-dfb1-c6f8-e25815b47bcf?t=1569928139721>).

DIADORI, P., PALERMO, M., TRONCARELLI, D. (2015) *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci editore, Roma.

DICKS J. & GENESEE, F. (2016), *Bilingual Education in Canada*, in García O., Lin A., May S. (a cura di) (2017) "Bilingual and Multilingual Education", Encyclopedia of Language and Education Springer International Publishing, pp. 453-467.

DUVERGER, J. (2007), *Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL*, in "Tréma" 28 | 2007, (<http://journals.openedition.org/trema/302>).

DUVERGER, J. (A CURA DI), BEACCO J.C., CAUSA M., CAVALLI M., DEMARTY-WARZEE, J., GAJO L., VIGNER G. (2011), *Enseignement bilingue, Le Professeur de « Discipline Non Linguistique » Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue, ([http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB\\_brochure\\_DNL\\_12\\_2011.pdf](http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf)).

EBERHARD, D. M., SIMONS, G. F AND FENNIG, C. D. (a cura di) (2019), *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-second edition, SIL International, Dallas, Texas, (<http://www.ethnologue.com>).

ECO, U. (1993) *La ricerca della lingua perfetta*, Laterza Fare l'Europa, 1993.

EXTRA, G. & YAĞMUR, K. (a cura di) (2012), *Language Rich Europe, Tendenze nelle politiche e nelle pratiche per il multilinguismo in Europa*, British Council, Cambridge University Press, Cambridge,



([https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LRE\\_Italian\\_Language\\_Rich\\_Europe\\_Tendenze\\_nelle\\_politiche\\_e\\_nelle\\_pratiche\\_per\\_il\\_multilinguismo\\_in\\_Europa.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LRE_Italian_Language_Rich_Europe_Tendenze_nelle_politiche_e_nelle_pratiche_per_il_multilinguismo_in_Europa.pdf)).

FERRERI, S. & VOGHERA, M. (2013), *Conoscere e usare più lingue è fattore di ricchezza*, in “Italiano LinguaDue” n. 1. 2013, (file:///C:/Users/Utente/Downloads/3116-Articolo-11580-1-10-20130709%20(1).pdf).

FLEMING, M. (2009), *The use of descriptors in learning, teaching and assessment*, Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/the-use-of-descriptors-in-learning-teaching-and-assessment/16805a2353>).

FIRPO, E. & SANFELICI, L. (2018), *Spagnolo Lingua di Origine e Italstudio in un modello di educazione bilingue di tipo eteroglossico* in Coonan, C. M., Bier A. & Ballarin, E. (a cura di) “La didattica delle lingue nel nuovo millennio, Le sfide dell'internazionalizzazione”, Studi e ricerche 13, Edizione Ca' Foscari, pp. 83-93 (<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7>).

FONDATION EMILE CHANOUX (2003), *Une Vallée d'Aoste bilingue dans une Europe plurilingue-Una Valle d'Aosta bilingue in un'Europa plurilingue*, Tipografia Valdostana, Aosta.

FONDAZIONE MIGRANTES (2018), *XXVII rapporto immigrazione caritas e migrantes (ricm) 2017-2018 “un nuovo linguaggio per le migrazioni”*, (<https://www.caritas.it/caritasitaliana/allegati/7824/Sintesi%20per%20giornalisti.pdf>).

FORLOT, G. (2012), *Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible*, in “Langage et société”, 140, pp. 105-114, (<http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-2-page-105.htm>).

ID. (2015), *Du « fait linguistique » au « fait plurilingue » à l'école française*, in “Éducation et sociétés plurilingues” 38 | 2015, pp. 73-86, (<http://esp.revues.org/554> ; DOI : 10.4000/esp.554).

FULCHER, G. & DAVIDSON, F. (2007), *Language Testing and Assessment, An advanced resource book*, Routledge Taylor and Francis group, UK.

GALLINA, F. (2019), *Educazione linguistica oggi: dal passato al prossimo futuro*, in Coppola, D. (a cura di) (2019), pp.37-61.

ID. (in corso di stampa), *Le parole delle politiche linguistiche dell'Unione Europea: spunti per un'analisi lessicale*, in Caruana S., Chircop K., Pace M., Vassallo Gauci P. (a cura di), “Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale”, Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico (SAIL), Università Ca' Foscari, Venezia.

GARRAFFA, M.; OBREGON, M.; O'ROURKE, B.; SORACE, A. (2020), *Language and Cognition in Gaelic-English Young Adult Bilingual Speakers: A Positive Effect of School Immersion Program on Attentional and Grammatical Skills*, in “Frontiers in Psychology”, (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570587>).

GARCIA, O. (2009), *Bilingual Educatio in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective*, Basil/Blackwell, Malden (MA)-Oxford.

GARCÍA, O., & TORRES-GUEVARA, R. (2010), *Monoglossic ideologies and language policies in the education of U.S. Latinas/os*, in Murillo, E., Villenas, S., Trinidad Galván, R., Sánchez Muñoz, J., Martínez, C., Machado-Casas, M. (a cura di), "Handbook of Latinos and education: Research, theory, and practice", Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 182-194.

GARCÍA, O. & LIN, A. M.Y. (2016), *Translanguaging in Bilingual Education* in García, O., Lin, A., May, S. (a cura di), "Bilingual and Multilingual Education", Encyclopedia of Language and Education, Springer International Publishing Switzerland

GARCIA, O. & OTHEGUY, R. (2019), *Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences*, in "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", pp. 17-35, (<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>).

GAZZOLA, M. (2016), *Il Valore Economico Delle Lingue* in Gobbo, F. (a cura di) (2016) in "Lingua, politica e cultura – Serta gratualoria in honorem Renato Corsetti", Mondial, New York.

GENESE, F. (2000), *Early bilingual language development: one language or two?*, in Li Wei (a cura di), "The Bilingualism Reader", Routledge, London.

GOGOLIN, I. (2002a), *Diversite linguistique et nouvelles minorites en europe*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Etude de référence, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/diversite-linguistique-et-nouvelles-minorites-en-europe/16802fc3a9>).

ID. (2002b), *Linguistic and Cultural Diversity in Europe: a challenge for educational research and practice* in "European Educational Research Journal", Volume 1, Number 1, 2002, pp. 123-128, (<https://doi.org/10.2304/eej.2002.1.1.3>).

GROSJEAN, F. (1982), *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge.

ID. (1995), *A psycholinguistic approach to code-switching: The recognition of guest words by bilinguals*, in Milroy, L. & Muysken, P. (a cura di), "One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching", Cambridge University Press, Cambridge.

ID. (2010), *Bilingual: Life and reality*, Harvard University Press, Cambridge.

ID. (2015), *Bilinguismo, Miti e realtà*, Mimesis, Milano.

ID. (2018), *Être bilingue aujourd'hui*, in "Revue française de linguistique appliquée" 2018/2 Vol. XXIII, Université de Neuchâtel, pp.7-14, (<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2018-2-page-7.htm>).

GROSSO, E.M. (2017), *Per una scuola che guarda all'Europa e al plurilinguismo*, in "Éducation et sociétés Plurilingues", 42 | 2017, pp. 19-25, (<http://journals.openedition.org/esp/1080>).

GRUPPO D'INTERVENTO E STUDIO NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA, SOCIETÀ DI LINGUISTICA ITALIANA (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, (<https://giscl.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>).

GRUPPO DI STUDIO SULLE POLITICHE LINGUISTICHE, SOCIETÀ DI LINGUISTICA ITALIANA (2013), *Sette tesi per la promozione di politiche linguistiche democratiche*, in "Italiano LinguaDue", n. 1, (<https://doi.org/10.13130/2037-3597/3116>).

GORTER, D. & CENOZ, J. (2017), *Language education policy and multilingual assessment* in "Language and education", 2017, VOL. 31, NO. 3, pp 231-248, (<http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2016.1261892>).

GUMPERZ (1982), *Language and social identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

HÉLOT, C. & CAVALLI, M. (2017), *Bilingual Education in Europe: Dominant Languages* in García, O., Lin, A., May, S. (a cura di), "Bilingual and Multilingual Education", Encyclopedia of Language and Education, Springer International Publishing.

HUGHES, A. (2002), *Testing for language teachers*, (II ed.), Cambridge University Press, UK.

HUVER, E. (2010), « J'ai pas pu corriger parce que c'est le mélange des langues » L'évaluation de la compétence plurilingue entre résistances et tensions, in "Les Cahiers de l'Acedle", 7(2), 2010, Recherches en didactique des langues : Les langues tout au long de la vie, pp.113-137, ([http://acedle.org/IMG/pdf/Huver\\_Cahiers-Acedle\\_7-2.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Huver_Cahiers-Acedle_7-2.pdf)).

ID. (2018a), « Ce qui fait enjeu » dans les évaluations linguistiques : Définitions, circulations, implications, in Suzuki et al. (a cura di), "Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : idéologies, politiques, dispositifs", PUR, Rennes, (<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01817787>).

ID. (2018b), *Peut-on (encore) penser à partir du CECRL ? Perspectives critiques sur la version amplifiée*, in "Mélanges, Crapel, Éclectisme en didactique des langues: hommage à Francis Carton", n°38, pp. 28-42, (<http://www.atilf.fr/spip.php?article4222>).

HUVER, E. & LJALIKOVA, A., (a cura di) (2013), *L'évaluation en didactique des langues et des cultures: continuités, tensions, ruptures*, in "Recherches et applications – Le français dans le monde", n°53, pp. 7-18,

([https://www.researchgate.net/publication/309574735\\_Evaluer\\_en\\_didactique\\_des\\_langues\\_cultures\\_continuit\\_es\\_tensions\\_ruptures\\_-\\_Dimensions\\_epistemologiques\\_politiques\\_et\\_didactiques](https://www.researchgate.net/publication/309574735_Evaluer_en_didactique_des_langues_cultures_continuit_es_tensions_ruptures_-_Dimensions_epistemologiques_politiques_et_didactiques)).

ISTITUTO NAZIONALE PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE (INVALSI) (2018), *Quadro di riferimento delle prove invalsi di italiano*, ([https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR\\_ITALIANO.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf)).

ISTITUTO NAZIONALE PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE (INVALSI) (2019), *Rapporto prove invalsi 2019, rapporto nazionale*, ([https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf)).

ISURIN, L., WINFORD, D., DE BOT, K. (2009), *Multidisciplinary Approaches to Code Switching*, Studies in Bilingualism, 41, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia.

JANIN, P. (2016), *L'intercomprension, une ancienne pratique d'échange, une clé pour l'avenir*, in "Repères dorif langues et citoyenneté - comprendre le monde pour agir dans la société", Dorif Università, Roma, ([http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_printarticle.php?id=285](http://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?id=285)).

JONES, N. & SAVILLE, N. (2009), *European language policy: assessment, learning, and the CERF*, in "Annual Review of Applied Linguistics" 29, Cambridge University Press, USA, pp. 51–63, (<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.2739&rep=rep1&type=pdf>).

JÖRIMANN VANCHERI, B. (2015), *La didattica integrata delle lingue tra italiano e lingue seconde* in Ostinelli, M. (a cura di), "La didattica dell'italiano. Problemi e prospettive", Edizione del Dipartimento formazione e apprendimento Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Locarno, pp. 229-234, ([https://www.didattica-italiano.supsi.ch/wp-content/uploads/sites/8/2015/12/DidIta\\_completo.pdf](https://www.didattica-italiano.supsi.ch/wp-content/uploads/sites/8/2015/12/DidIta_completo.pdf)).

KING, L. (2018), *The Impact of Multilingualism on Global Education and Language Learning*, Cambridge Assessment English Perspectives, Cambridge, (<https://assets.cambridgeenglish.org/research/perspectives-multilingualism.pdf>).

LASAGABASTER, D. (2015), *Different Educational Approaches to Bi- or Multilingualism and Their Effect on Language Attitudes* in Juan-Garau, M. & Salazar-Noguera, J. (a cura di), "Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments", Educational Linguistics 23, Springer, Cham, pp.13-30.

LENGYEL, D. (2011), *La valutazione diagnostica delle competenze linguistiche* in "Italiano LinguaDue", n. 1, pp. 294-322, (<https://rm.coe.int/la-valutazione-diagnostica-delle-competenze-linguistiche-in-un-contest/16806abd9d>).

LENZ, P. & BERTHELE, R. (2012), *La valutazione delle competenze plurilingui e interculturali*, Divisione delle politiche linguistiche, Consiglio d'Europa, Strasburgo, traduzione italiana di Lugarini, E., in "Italiano LinguaDue", n. 1. 2012., (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2286/2513>).

LI WEI (1998), *The "Why" and "How" Questions in the Analysis of Conversational Codeswitching*, in Auer, P. (a cura di) "Code-Switching in Conversation: Language, Interaction, and Identity", Routledge, London, pp. 156-176.

ID. (a cura di) (2000), *The Bilingualism Reader*, Routledge, London.

LO DUCA, MARIA G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.

ID. (2010), *Educazione linguistica*, in Enciclopedia dell'Italiano, ([https://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-linguistica\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-linguistica_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/)).

LOIERO, S. & MARCHESE, M. A. (a cura di) (2018), *Tullio De Mauro: L'Educazione linguistica democratica*, Gius. Laterza & Figli Spa, Bari.

LOIERO, S. & LUGARINI, E. (a cura di) (2019), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, I Quaderni del GISCEL, Franco cesari Editore, Firenze.

LOPEZ, A.A., TURKAN, S., GUZMAN-ORTH, D. (2017), *Assessing Multilingual Competence*, in Shohamy E., Or, I., May S. (a cura di) "Language Testing and Assessment. Encyclopedia of Language and Education" (3° ed.), Springer, Cham.

MACAIRE, D. (2008), *D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes? Réflexions pour la recherche* in "Les Cahiers de l'Acadelle", volume 5, numéro 1, 2008, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme, pp. 3-40, (<https://journals.openedition.org/rdlc/6245>).

MAALOUF, A. (a cura di) (2008), *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*, Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione europea, Bruxelles, (<https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/27c6e1a8-73cb-4332-8954-b1c8ab4af6b7>).

MARAZZINI, C. (1992), *Il Piemonte e la Valle d'Aosta*, in Bruni, F. (a cura di), "L'italiano nelle regioni. Lingua nazionale e identità regionali", Torino, UTET, pp. 1-44.

ID. (1994), *Il Piemonte e la Valle d'Aosta*, in Bruni, F. (a cura di), "L'italiano nelle regioni. Testi e documenti", Torino, UTET, pp. 1-54.

- MARCATO, C. (2012), *Il plurilinguismo*, Editori Laterza, Bari.
- MARIAN, V., BLUMENFELD, H.K. & KAUSHANSKAYA, M. (2007), *Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q)*, in "Journal of Speech Language and Hearing Research", 50 (4), pp. 940-967.
- MARSH, D. (2002), *CLIL/EMILE, The European dimension: actions, trends and foresight potential*, UniCOM, Continuing Education Centre, Finland, (<http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>).
- MARSH, D.; MEHISTO, P., WOLFF, D. FRIGOLS MARTÍN, M.J. (2012), *European framework for CLIL teacher education, A framework for the professional development of CLIL teachers*, The European Centre for Modern Languages (ECML), in "Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas", 2012, n.21, pp. 146-183, (<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CLIL-EN.pdf?ver=2018-03-21-153925-563>).
- MARROCCHI, D. (2019), *Lingue di minoranza a scuola. Luci, ombre e prospettive future nel ventennale della Legge 482/1999*, ([https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Seminario+LM\\_+Luci%2C+ombre+e+prospettive+future+.pdf/3a097b46-ff80-fea4-1269-11e78eb0ab07?t=1592576716382](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Seminario+LM_+Luci%2C+ombre+e+prospettive+future+.pdf/3a097b46-ff80-fea4-1269-11e78eb0ab07?t=1592576716382)).
- MAURER, B. (2011), *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- MAURER, B. & PUREN, C. (2019), *CECR: par ici la sortie !*, Editions des archives contemporaines, France, (<https://eac.ac/books/9782813003522>).
- MAY, S (a cura di) (2014), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*, Routledge, New York.
- MAZAK, C. M., RIVERA, R. L. & SOTO G.J. (2016), "Show what you know" translanguaging in dynamic assessment in a bilingual university classroom in Guazzardo Tamargo, R.E., Mazak, C.M., Parafita Couto, M. C. (a cura di) "Spanish-English code switching in Caribbean and the US", John Benjamins Publishing Company.
- MCCLURE, E. (2001), *Oral and Written Assyrian-English Code-switching Archived 2019-04-07 at the Wayback Machine*, in Jacobson, R. "Codeswitching Worldwide II", Mouton de Gruyter, Berlin, New York. pp. 166.
- MCNAMARA, T. F. (2000), *Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- ID. (2010), *The use of language tests in the service of policy: issues of validity*, in "Revue française de linguistique appliquée", 2010, XV-1 Pub. Linguistiques, pp. 7-23, ([www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquée](http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee)).
- MCNAMARA, T. & SHOHAMY, E. (2018), *Language tests and human rights*, in "International Journal of Applied Linguistics"18(1), pp. 89-95, (<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2008.00191.x>).

MELO-PFEIFER S. (2019), *Business as Usual? (Re)conceptualizations and the Multilingual Turn in Education. The Case of Mother Tongue*, in Vetter E. & Jessner U. (a cura di) "International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective". Multilingual Education, vol 35. Springer, Cham.

MEZZADRI, M. (2016), *Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento*, in Melero Rodriguez, C.A. (a cura di), "Le lingue in Italia, le lingue in Europa, dove siamo, dove andiamo", SAIL7, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 11-20, (<http://doi.org/10.14277/978-88-6969-072-3>).

MILLER, D., BAYRAM, F., ROTHMAN, J., SERRATRICE, L. (2018), *Bilingual Cognition and Language, The state of the science across its subfields*, Studies in Bilingualism, John Benjamins.

MINARDI, S. (2012), *Quale educazione plurilingue nella scuola?*, in "Italiano LinguaDue", n. 1. 2012., pp. 242-250, (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2282/2509>).

MINERVINI, L. (2010), *Lingua franca, italiano come* in "Enciclopedia dell'Italiano", ([https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-franca-italiano-come\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-franca-italiano-come_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/)).

MLAZARUK, W. A. (2007), *Linguistic, Academic, and Cognitive Benefits of French Immersion*, in "The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes", Volume 63, Number 5, University of Toronto Press, pp. 605-627, (<http://languages.sd62.bc.ca/files/2013/09/September-2013-Benefits-of-FI.pdf>).

MILROY, L. & MUYSKWN, P. (a cura di) (1995), *One speaker, two languages, Cross-disciplinary perspectives on code switching*, Cambridge University Press, UK.

MOE, E. HÄRMÄLÄ, M. LEE KRISTMANSON, P. PASCOAL, J. RAMONIENÉ, M. (2015), *Language skills for successful subject learning. CEFR-linked descriptors for mathematics and history/civics*, Council of Europe Publishing, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, ([https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language\\_descriptors/documents/language-descriptors-EN.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language_descriptors/documents/language-descriptors-EN.pdf)).

MOORE, D. (2019), *Conversations autour du plurilinguisme: théorisation du pluriel et pouvoir des langues*, in "Cahiers de l'Ilob", Vol. 10, 2019, pp. 43-64, (<https://pdfs.semanticscholar.org/afe0/5df132184ddf6f0a98c11ac648fd67a6baaf.pdf>).

MOORE, D., COSTE, D., & CASTELLOTTI, V. (2009), *À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou Du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique* in Pierozak, I. & Eloy, J.-M. (a cura di), "Intervenir : appliquer, s'impliquer ?", pp. 95-104, ([https://www.academia.edu/17015287/%C3%80\\_propos\\_de\\_la\\_notion\\_de\\_comp%C3%A9tence\\_plurilingue\\_en\\_relation\\_%C3%A0\\_quelques\\_concepts\\_sociolinguistiques\\_ou\\_Du\\_r%C3%B4le\\_de\\_limplication\\_et\\_de\\_lintervention\\_dans\\_la\\_construction\\_th%C3%A9orique?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/17015287/%C3%80_propos_de_la_notion_de_comp%C3%A9tence_plurilingue_en_relation_%C3%A0_quelques_concepts_sociolinguistiques_ou_Du_r%C3%B4le_de_limplication_et_de_lintervention_dans_la_construction_th%C3%A9orique?email_work_card=view-paper)).

NORTH, B. & PICCARDO, E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project* in “Language Teaching” 49(03), pp. 455-459, (<https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c>).

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (2014), *La langue française dans le monde 2014*, Éditions Nathan, Paris, (<https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-10/Synthese-Langue-Francaise-2014.pdf>).

ID. (2019), *La langue française dans le monde 2015-2018*, Gallimard, Organisation internationale de la Francophonie, ([http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2020/02/Edition-2019-La-langue-francaise-dans-le-monde\\_VF-2020-.pdf](http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2020/02/Edition-2019-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2020-.pdf)).

Ó RIAGAIN, P. & LÜDI, G. (2003), *Éléments pour une politique de l'éducation bilingue*, Division des Politiques linguistiques DG IV – Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, Conseil de l'Europe, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/16806acca0>).

ORIOLES, V. (2003), *Le minoranze linguistiche, Profili sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela*, Il Calamo, Roma

ID. (2010), *Legislazione linguistica* in Enciclopedia dell'italiano, Treccani, ([http://www.treccani.it/enciclopedia/legislazione-linguistica\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/legislazione-linguistica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)).

OTHEGUY, R., GARCÍA, O. & REID, W. (2015), *Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics* in “Applied Linguistics Review” 2015; 6(3), pp. 281–307, (<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/otheguyreidgarcia.pdf>).

PARADIS, M. (1980), *Contributions of neurolinguistics to the theory of bilingualism*, in Herbert, R.K. (a cura di), “Applications of Linguistic Theory in the Human Sciences”, East Lansing, Michigan State University Press, pp. 180-211.

ID. (2004), *A neurolinguistic theory of bilingualism*, Studies in bilingualism 18, J. Benjamins, Philadelphia.

PARADIS, M., KECSKES, I., ALBERTAZZI, L. (a cura di) (2007), *Cognitive Aspects of Bilingualism*, Springer, Netherland.

PÉREZ-CAÑADO, M.-L. (2012), *CLIL research in Europe: past, present, and future*, in “International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, 15:3, pp. 315-341, ([https://www.researchgate.net/publication/254242336\\_CLIL\\_research\\_in\\_Europe\\_Past\\_present\\_and\\_future](https://www.researchgate.net/publication/254242336_CLIL_research_in_Europe_Past_present_and_future)).



PIPPA, S., PIPPA, E., & BONVINO, E. (2017), *L'italiano tra le lingue romanze. L'apporto dell'Intercomprensione all'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere*, in "Aggiornamenti", 12, pp. 4-13, ([https://adi-germania.org/wp-content/uploads/2017/12/aggiornamenti\\_1217.pdf](https://adi-germania.org/wp-content/uploads/2017/12/aggiornamenti_1217.pdf)).

PIZZOLLI, L. (2018), *La politica linguistica in Italia. Dall'unificazione nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione*, Carocci editore, Roma.

PUOZZO CAPRON, I. (2012), *Entre idéologie et réalité, entre bilinguisme parfait et éducation plurilingue: le paradoxe de la Vallée d'Aoste*, in "Alterstice", 2(1), pp. 79-88, (<http://hdl.handle.net/20.500.12162/355>).

QUARTAPELLE, F. (a cura di) (2012), *Assessment and evaluation in CLIL*, Ibis, Como-Pavia 2012.

RAFFAELLI, A. (2010), *Lingua del fascismo* in Enciclopedia dell'italiano, Treccani, ([http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-fascismo\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-fascismo_(Enciclopedia-dell'Italiano))).

SCHISSEL, J.L., LEUNG, C., LÓPEZ-GOPAR, M., DAVIS, J. R. (2018), *Multilingual learners in language assessment: assessment design for linguistically diverse communities*, in "Language and Education", pp. 167-182, (<https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1429463>).

SERRA, C. (2007), *Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study*, in "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 10:5, pp. 582-602, (<https://doi.org/10.2167/beb461.0>).

SCHWIETER, J. W. (a cura di) (2019), *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism*, John Wiley & Sons Ltd, UK.

SHOHAMY, E. (2011), *Assessing multilingual competencies: adopting construct valid assessment policies*, in "The Modern Language Journal", 95, III, pp. 418-429, (<https://www.jstor.org/stable/41262376>).

ID. (2013), *Expanding the construct of language testing with regards to language varieties and multilingualism*, in Tsagari D., Papadima-Sophocleous S., Ioannou-Georgiou S. (a cura di), "International Experiences in Language Testing and Assessment – Selected papers in Memory of Pavlos Pavlou", Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, pp. 17-32

SHOHAMY, E. & MENKEN, K., (2015), *Language Assessment. Past to Present Misuses and Future Possibilities* in Wright, W. E., Boun, S., García, O. (a cura di) (2015), pp 253-269.

SIERENS, S., & VAN AVERMAET, P. (2014), *Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning*, n Little, D., Leung, C. & Van Avermaet, P. (a cura di), "Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies", Multilingual Matters, Bristol, pp. 204-222.

ID. (2015), *Inequality, inequity and language in education: There are no simple recipes!*, 6th meeting of “Transatlantic Forum on Inclusive Early Years. Investing in the development of young children from migrant and low-income families”, Washington DC, (<file:///C:/Users/Utente/Downloads/Inequality,%20Inequity%20and%20Language%20in%20Education.pdf>).

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 (2017), pp. 162-228, (<https://doi.org/10.13130/2037-3597/9875>).

TOSI, A. (2008), *The Language Situation in Italy*, in Kaplan, R.B. & Baldauf, Jr. R.B. (a cura di) “Language Planning and Policy in Europe, Vol. 3, The Baltic States, Ireland and Italy”, pp.262-550, Multilingual Matters Ltd, UK.

TOSO, F. (2008), *Le minoranze linguistiche in Italia*, Il Mulino, Bologna.

TREMBLAY, C. (2007), *Du multilinguisme au plurilinguisme*, Charte de l'observatoire européen du plurilinguisme, (<https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/plurilinguismemultilinguismev3.pdf>).

TRIM, J.L.M (2007), *Les langues vivantes au conseil de l'europe 1954-1997, la cooperation internationale en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, pour une communication efficace, un enrichissement culturel mutuel et la citoyennete democratique en europe*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/les-langues-vivantes-au-conseil-de-l-europe-1954-1997-la-cooperation-i/1680886caf>).

VEDOVELLI, M. (2014), *Il neoplurilinguismo italiano. Una risorsa per il sistema produttivo, una sfida per la linguistica educativa*, in Balboni P., Coste D., Vedovelli M., “Il diritto al plurilinguismo”, Edizioni Unicopli, Milano, pp. 65-92

VEDOVELLI, M. & CASINI, S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci editore, Roma.

VERDIGI, M. (2019), *Educazione linguistica e politiche linguistiche europee: alcune tematiche comuni dal QCER a oggi*, in Coppola, D. (a cura di), “Educazione linguistica e insegnamento”, edizioni ETS, Pisa, pp. 79-96.

VERDIGI, M. (in corso di stampa), *Le politiche linguistiche europee e l'educazione plurilingue: un caso nella realtà scolastica italiana* in Caruana S., Chircop K., Pace M., Vassallo Gauci P. (a cura di), “Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale”, Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico (SAIL), Università Ca' Foscari, Venezia.

VERNETTO, G. (2016), *Le Profil de la politique linguistique éducative de la Vallée d'Aoste : retombées et perspectives*, in Brancaglion, C. & Molinari, C. (a cura di) “Repères DoRiF n.11 - Francophonies européennes: regards historiques et perspectives contemporaines” DoRiF Università, Roma, ([http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_printarticle.php?id=325](http://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?id=325)).

VERTOVEC, S. (2007), *Super-diversity and its implications*, in "Ethnic and Racial Studies". 30 (6), pp. 1024-1054, (<https://doi.org/10.1080/01419870701599465>).

VETTER, E. & JESSNER, U. (a cura di) (2019), *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective*, Multilingual Education, Springer, Charm.

VEZ, J. M. (2009), *Multilingual Education in Europe: Policy Developments*, in "Porta linguarum" 12, pp.7-24, (<http://www.linguisticsnetwork.com/wp-content/uploads/Multilingual-Education-in-Europe-Policy-Developments.compressed.pdf>).

VOGEL, S. & GARCIA, O. (2017), *Translanguaging* in Noblit, G. & Moll, L. (a cura di) "Oxford Research Encyclopedia of Education", Oxford University Press, Oxford.

WEINREICH, U. (1953), *Languages in Contact*, Mouton, The Hague.

WEIR, C. J. (2005), *Language Testing and Validation, An Evidence-based Approach*, Palgrave Macmillan, UK.

WESCHE, M. B. (2002), *Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time?* in Burmeister, P., Piske, T., Rohde, A. (a cura di) (2002) "An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode", Wissenschaftlicher Verlag Trier, pp. 357-379, ([file:///C:/Users/Utente/Downloads/WescheWVT\\_FMKS.pdf](file:///C:/Users/Utente/Downloads/WescheWVT_FMKS.pdf)).

WOLF, G. (2014), *Discovering pupils' linguistic repertoires. On the way towards a heteroglossic foreign language teaching?*, in "SPROGforum", 59, pp. 1-8.

WRIGHT, W.E., BOUN, S. & GARCÍA, O. (2015), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, John Wiley & Sons, Oxford, UK.

YBAÑEZ, JR, M. G., SAGAYAP, C., CAMACHO, V.M. I. (2016), *The Effects of Scientific Reasoning Skills, English Language Proficiency and other Factors on the Acquisition of Chemistry Content Knowledge*, in KIMIKA Volume 27-2, pp. 28-37, ([https://www.researchgate.net/publication/324036319\\_The\\_Effects\\_of\\_Scientific\\_Reasoning\\_Skills\\_English\\_Language\\_Proficiency\\_and\\_other\\_Factors\\_on\\_the\\_Acquisition\\_of\\_Chemistry\\_Content\\_Knowledge](https://www.researchgate.net/publication/324036319_The_Effects_of_Scientific_Reasoning_Skills_English_Language_Proficiency_and_other_Factors_on_the_Acquisition_of_Chemistry_Content_Knowledge)).

YOUNG, A. & HELOT, C. (2016), *Les enjeux du multilinguisme au 21ème siècle*, in Benoild, A. (a cura di), "Babel, L'héritage: Une équation à 7 milliards d'inconnus", Strasbourg, Editions du Signe. pp. 204-210.

ZANASI, L. & STOPFNER, M. (2018), *Rilevare, osservare, consultare, Metodi e strumenti per l'analisi del plurilinguismo nella scuola secondaria di primo grado* in Coonan, C. M., Bier A. & Ballarín, E. (a cura di) "La didattica delle lingue nel nuovo

millennio, *Le sfide dell'internazionalizzazione*”, Studi e ricerche 13, Edizione Ca' Foscari, Venezia, pp. 135-148, (<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7>).

ZANASI L. & PLATZGUMMER V. (2018), *Repertori linguistici in contesti di plurilinguismo* in Hepp, M. & Nied Curcio, M. (a cura di) “Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche”, Istituto Italiano Studi Germanici, Roma, pp. 51-64.

#### Publicazioni ufficiali

##### Documenti e pubblicazioni dell'Unione Europea e dei suoi organi (Parlamento europeo, Consiglio europeo, Commissione europea)

COMMISSIONE EUROPEA (1995), *Libro bianco su istruzione e formazione, Insegnare e apprendere-Verso la società conoscitiva*, Commissione europea, COM(95) 590 del 29.11.1995, Bruxelles/Brussels, (<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF>).

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2005), *Comunicazione della commissione al consiglio, al parlamento europeo, al comitato economico e sociale e al comitato delle regioni, Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo*, Bruxelles, 22.11.2005, COM (2005) 596 definitivo, (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=it>).

COMMISSIONE EUROPEA (2017), *Libro bianco sul futuro dell'Europa, Riflessioni e scenari per l'UE a 27 verso il 2025* Commissione europea, COM (2017) 2025 del 1° marzo 2017, Bruxelles/Brussels, ([https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/libro\\_bianco\\_sul\\_futuro\\_dell\\_europa\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/libro_bianco_sul_futuro_dell_europa_it.pdf)).

COMUNITÀ EUROPEA (1992), *Trattato sull'unione europea (Trattato di Maastricht)* in “Gazzetta ufficiale delle Comunità europee”, C 191 / 1, (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT&from=IT>).

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2006), *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE) in “Gazzetta ufficiale dell'Unione europea”, L 394/10, pp. 10-18, (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>).

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2014), *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*, in “Gazzetta ufficiale dell'Unione europea” C 183/26, pp. 26-29, (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/18fb5e89-f38a-11e3-831f-01aa75ed71a1/language-cn>).

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2018), *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01) in “Gazzetta ufficiale dell'Unione europea” C189, pp. 1-13, ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))).

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2019), *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2019 su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue* (2019/C 189/03) in "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea" C 189, pp. 15-22, ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN)).

DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE, DELLA GIOVENTÙ, DELLO SPORT E DELLA CULTURA (COMMISSIONE EUROPEA) (2006), *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*, traduzione in italiano a cura di Vecci, S., Commissione Europea, (<https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>).

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2017), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*, Eurydice Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ([https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-%E2%80%93-2017-edition\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-%E2%80%93-2017-edition_en)).

UNIONE EUROPEA (2000), *Carta dei diritti fondamentali dell'unione europea* in "Gazzetta ufficiale delle Comunità europee" C 364/1, ([https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_it.pdf](https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf)).

UNIONE EUROPEA (2007) (versione consolidata 2016), *Trattato sull'unione europea e del trattato sul funzionamento dell'unione europea* in "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea" C 202/1, (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:12016ME/TXT&from=IT>).

#### Documenti e pubblicazioni ufficiali o afferenti al Consiglio d'Europa

CONSIGLIO D'EUROPA (1950), *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali*, Council of Europe, Strasburg, ([https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_ITA.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ITA.pdf)).

CONSIGLIO D'EUROPA (1954), *Convenzione culturale europea*, Council of Europe, Serie dei Trattati Europei Parigi, traduzione ufficiale della Cancelleria federale della Svizzera, (<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016800645c8>).

CONSIGLIO D'EUROPA (1995), *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie*, Serie dei Trattati Europei - n° 148, Strasburgo, traduzione ufficiale della Cancelleria federale della Svizzera, (<https://www.coe.int/it/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007c095>).

CONSIGLIO D'EUROPA (1995), *Convenzione-quadro per la protezione delle minoranze nazionali*, Serie dei Trattati Europei - n° 157, traduzione ufficiale della Cancelleria federale della Svizzera, (<https://rm.coe.int/168007cdd0>).

CONSIGLIO D'EUROPA (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/1680459f97>).

CONSIGLIO D'EUROPA (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/16802fc3a8>).

CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, traduzione italiana di Bertocchi D., Quartapelle F., RCS Scuola/La Nuova Italia-Oxford University Press, Milano-Firenze.

CONSIGLIO D'EUROPA (2004), *Portfolio européen des langues/Portfolio Europeo delle Lingue/Europäisches Sprachenportfolio/European Language Portfolio* (modèle accrédité n° 65/2004) Regione Autonoma Valle d'Aosta/Région Autonome Vallée d'Aoste & Provincia autonoma di Bolzano – Alto Adige Autonome Provinz Bozen – Südtirol.

CONSIGLIO D'EUROPA (2014), *Recommendation no. r (98) 6 of the committee of ministers to member states concerning modern languages*, adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/16804fc569>).

CONSIGLIO D'EUROPA, COMITE DES MINISTRES (2017), *Résolution CM/ResCMN (2017)4 sur la mise en œuvre de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales par l'Italie*, Conseil de l'Europe, (<https://rm.coe.int/16807303ab>).

CONSIGLIO D'EUROPA (2018), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment, companion volume with new descriptors*, Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, Council of Europe, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>)

CONSIGLIO D'EUROPA (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Programme des Politiques linguistiques, Division des Politiques éducatives, Service de l'Education, Conseil de l'Europe, Strasbourg, (<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>).

CONSIGLIO D'EUROPA (2020), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment, companion volume with new descriptors*, Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, Council of Europe, Strasbourg, (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/18fb5e89-f38a-11e3-831f-01aa75ed71a1/language-en>) traduzione italiana a cura di Barsi, M., Lugarini, E. e Cardinaletti, A. (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. volume complementare, in “Italiano LinguaDue”*, (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>).

DECIME, R. & VERNETTO, G. (a cura di) (2007), *Profil regional de la politique linguistique educative Vallée d'Aoste, Rapport regional*, Assessorat de l'Education e de la Culture, Département Surintendance des écoles et Le Château Éditeur, Aoste.

ID (2009), *Profil regional de la politique linguistique educative, Region Autonome Vallée d'Aoste Italie*, Assessorat de l'Education e de la Culture, Département Surintendance des écoles et Le Château Éditeur, Aoste

REGIONE AUTONOMA VALLE D'AOSTA-ASSESSORATO ISTRUZIONE E CULTURA, REGIONE AUTONOMA VALLE D'AOSTA (2016), *Adattamenti delle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (articolo 40 dello statuto speciale della valle d'Aosta e articolo 28 della legge 16 maggio 1978, n. 196), (<https://scuole.vda.it/images/adattamenti/inf-primo.pdf>).

Documenti e pubblicazioni ufficiali della Repubblica italiana e dei suoi organi  
(Parlamento italiano, Senato della Repubblica, Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca)

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2001), *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, Documento del Ministro, (<https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2001%2002%2028%201%20indirizzi%201%2C%202%2C%20area.pdf>).

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA, (2004), *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*, ufficio legislativo, allegato b, ([https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all\\_b.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_b.pdf)).

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA (2006), *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue, La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico, Bilancio dei primi sei anni di attuazione*, in *Annali della pubblica istruzione* 5-6/2006, MIUR, (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/154388/ANNALI05062006.pdf/cfe01894-0b32-dfb1-c6f8-e25815b47bcf?t=156992813972>)

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Tecnodid editrice, Napoli, ([https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir\\_310707.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf)).

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA, (2010), *Quaderni della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica* N. 1 - 11 marzo 2010 *Lingue di minoranza e scuola A dieci anni dalla Legge 482/99 Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*, Edizioni Anicia, ([https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/lingue\\_minoranza\\_scuola.pdf](https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/lingue_minoranza_scuola.pdf)).

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA, (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* in *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale 2012, anno LXXXVIII,

Le Monnier, Firenze, ([http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)).

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA, (2017), *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione*, D.M. 741 del 3/10/2017, ([https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/DM+741\\_2017.pdf/f7768e43-fb00-447d-8f27-8f4f584f2f8f?version=1.0&t=1507659515293](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/DM+741_2017.pdf/f7768e43-fb00-447d-8f27-8f4f584f2f8f?version=1.0&t=1507659515293)).

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, (<http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf>).

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA, (2020), *Gli alunni con cittadinanza non italiana-a.s. 2018/2019* Ufficio Statistica e studi, ([https://www.miur.gov.it/documents/20182/2447435/Notiziario+Alunni+con+Cittadinanza+non+italiana+A.S.+2018\\_2019.pdf/ad84f9fc-efe5-46bd-2aa4-091b81727197?version=1.0&t=1593701066178](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2447435/Notiziario+Alunni+con+Cittadinanza+non+italiana+A.S.+2018_2019.pdf/ad84f9fc-efe5-46bd-2aa4-091b81727197?version=1.0&t=1593701066178)).

PARLAMENTO ITALIANO (1999), *Legge 15 Dicembre 1999, n. 482, Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*, nella Gazzetta Ufficiale n. 297 del 20 dicembre 1999, (<https://www.camera.it/parlam/leggi/99482l.htm>).

SENATO DELLA REPUBBLICA (2009; 2012), *Costituzione della Repubblica Italiana*, Tipografia del Senato, Roma, (<https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>).



## Sitografia

(URL validi al 31/12/2020)

COMMISSIONE EUROPEA: [https://ec.europa.eu/info/index\\_it](https://ec.europa.eu/info/index_it)

CONSIGLIO D'EUROPA: <https://www.coe.int/en/web/portal/home>

ENCICLOPEDIA DELL'ITALIANO:

[https://www.treccani.it/enciclopedia/elencoopere/Enciclopedia\\_dell%27Italiano](https://www.treccani.it/enciclopedia/elencoopere/Enciclopedia_dell%27Italiano)

ETHNOLOGUE - SIL INTERNATIONAL: <https://www.ethnologue.com/>

EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES OF THE COUNCIL OF EUROPE: <https://www.ecml.at/>

FONDATION ÉMILE CHANOUX: <https://www.fondchanoux.org/>

FRANÇOIS GROSJEAN: <https://www.francoisgrosjean.ch/accueil.html>

IL SITO DELLO GNALÈI - IL PORTALE DEL FRANCOPROVENZALE IN VALLE D'AOSTA:

<http://www.patoisvda.org/it/>

ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA: <https://www.istat.it/>

ISTITUTO NAZIONALE PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE:

<https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA: <https://www.miur.gov.it/>

OFELIA GARCÍA: <https://ofeliagarcia.org/>

PLATEFORME DE RESSOURCES ET DE REFERENCES POUR L'EDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE :

<https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home>

REGIONE AUTONOMA VALLE D'AOSTA: <https://www.regione.vda.it/>

UNIONE EUROPEA: <https://europa.eu/>

WEBÉCOLE - IL SITO DELLA SCUOLA VALDOSTANA: <https://scuole.vda.it/>

## Appendice

### Allegato 1

## LANGUAGE PASSPORT

(Passaporto linguistico/ Passeport linguistique)

### Istruzioni per il passaporto delle lingue/ Instructions pour le passeport linguistique

Tempi: da 1 a 2 ore/Durée: de 1 à 2 heures

Ogni alunno avrà bisogno di: 1 foglio di carta A3; penne colorate per la scrittura (nero, verde, rosso, blu, viola, arancione, marrone, rosa)

Chaque élève aura besoin de: 1 feuille de papier A3; stylos de couleur pour l'écriture (noir, vert, rouge, bleu, violet, orange, marron, rose)

### Task 1/ Tâche 1

#### A. IO+ lingue

Scrivi IO nel mezzo a un pezzo di carta A3 (orizzontale). Scrivi tutte le lingue che usi intorno a IO (puoi anche mettere dialetti, lingue segrete, lingue inventate ...). Non devi parlare perfettamente una lingua per aggiungerla al passaporto.

#### A.MOI + langues

Écris MOI au milieu d'un morceau de papier A3 (horizontal). Écris toutes les langues que tu utilise autour de MOI (tu peux aussi utiliser des dialectes, des langues secrètes, des langues inventées...). Tu n'es pas obligé de parler parfaitement une langue pour l'ajouter à ton passeport.

#### B. Persone (verde)

Accanto a ogni lingua scrivi con chi parli quella lingua in verde. Cerca di essere il più specifico possibile, ad esempio non scrivere solo "amici", ma dire quali amici: amici a scuola, amici della tua squadra di calcio ... Invece di "famiglia", scrivi "madre", "padre", "fratello", "sorella", "nonna", "nonno", "zia", "zio", "cugini"...

### B. Personnes (vert)

À côté de chaque langue, écris en vert avec qui tu parles cette langue. Essaie d'être aussi précis que possible, par exemple n'écris pas simplement "amis", mais dis quels amis: des amis à l'école, des amis de ton équipe de football... Au lieu de "famille", écris "mère", "père", "frère", "sœur", "grand-mère", "grand-père", "tante", "oncle", "cousins"...

### C. Luoghi (rosso)

Accanto a ogni lingua scrivi dove la parli in rosso. Ad esempio: in cucina a casa, in classe a scuola, nel parco giochi, in strada, al forno, ...

### C. Lieux (rouge)

À côté de chaque langue, écris en rouge où tu la parles. Par exemple: dans la cuisine chez toi, dans la salle de classe de l'école, dans la cour de récréation, dans la rue, à la boulangerie, ...

### D. Mi fa pensare a ... (blu)

Accanto a ogni lingua scrivi ciò che quella lingua ti fa pensare in blu. Quali parole, associazioni o idee ti vengono in mente quando pensi a quella lingua?

### D. Cela me fait penser à... (bleu)

À côté de chaque langue, écris en bleu ce à quoi cette langue te fait penser. Quels mots associations ou idées te viennent à l'esprit lorsque tu penses à cette langue?

## Task 2/ Tâche 2

### E. Quanto spesso? (viola)

Accanto a ogni lingua, usa il viola per scrivere quante volte parli ogni lingua con persone diverse: quasi mai, a volte, spesso, sempre. Ad esempio: quanto spesso parli italiano con tua madre?

### E. Avec quelle fréquence? (violet)

À côté de chaque langue, utilise le violet pour écrire combien de fois tu parles une langue avec des personnes différentes : presque jamais, parfois, souvent, toujours. Par exemple: avec quelle fréquence parles-tu italien avec ta mère?

### F. Di cosa? (arancione)

Per ogni lingua scrivi in arancione gli argomenti di cui parli. Ad esempio: "A volte parlo francese con mia madre, quando parliamo di scuola" puoi scrivere "scuola" in arancione accanto a francese - mamma - a volte.

### F. Sur quoi? (Orange)

Pour chaque langue, écris en orange les sujets dont tu parles. Par exemple: «Je parle parfois français à ma mère, quand nous parlons d'école» tu peux écrire "école" en orange à côté du français - mère - parfois.

## Task 3 / Tâche 3

### G. Funzioni (marrone)/Fonctions (marron)

Scrivi in marrone accanto a ciascuna lingua (puoi scrivere le parole accanto a più di una lingua se esegui le seguenti operazioni in più di una lingua)

Écris en marron à côté de chaque langue (tu peux écrire les mots à côté de plusieurs langues si tu effectues les opérations suivantes dans plusieurs langues):

- In quale lingua/e sogni? Scrivi SOGNO/ Dans quelle/s langue/s rêves-tu? Écris RÊVE
- In quale lingua/e pensi? Scrivi PENSIERO/ Dans quelle/s langue/s penses-tu? Écris PENSÉE
- In quale lingua/e dici a qualcuno un segreto? Scrivi SEGRETO/ Dans quelle/s langue/s dis-tu un secret à quelqu'un? Écris SECRET
- In quali lingua/e ti arrabbi? Scrivi ARRABBIATO / Dans quelle/s langue/s tu te mets en colère? Écris COLÈRE
- In quale lingua/e preferisci fare matematica o calcolare? Scrivi CALCOLO/ Dans quelle/s langue/s préfères-tu faire des mathématiques ou calculer? Écris CALCULER
- In quale lingua/e parli con gli animali? Scrivi ANIMALI/ Dans quelle/s langue/s parles-tu aux animaux? Écris ANIMAUX
- In che lingua/e giochi? Scrivi GIOCO/ Dans quelle/s langue/s joues-tu? Écris JOUER
- In quale lingua/e leggi? Scrivi LETTURA/ Dans quelle/s langue/s lis-tu? Écris LIRE
- In quale lingua/e scrivi? Scrivi SCRITTURA/ Dans quelle/s langue/s écris-tu? Écris ECRIRE
- In quale lingua/e guardi la televisione (serie tv o film)? Scrivi TV, SERIE TV, FILM/ Dans quelle/s langue/s regardes-tu la télévision (séries télé ou films)? Écris TÉLÉ, SÉRIES TÉLÉ, FILMS
- In quale lingua/e usi i social (ad esempio: Facebook, Instagram)? Scrivi SOCIAL/ Dans quelle/s langue/s utilises-tu les réseaux sociaux (par exemple: Facebook, Instagram)? Écris SOCIAL

#### H. Legami (marrone)

Vedi connessioni tra le lingue che usi? Traccia una linea marrone tra somiglianze (ad esempio, sogno in italiano, ma sogno anche in inglese. Disegna una linea tra le due e scrivi “sogno” sulla linea).

#### H. Connexions (marron)

Vois-tu des liens entre les langues que tu utilises? Trace une ligne en marron entre les similitudes (par exemple, je rêve en italien, mais je rêve en français aussi. Trace une ligne entre les deux et écris “rêve” sur cette ligne).

#### I. Combinazione di lingue (rosa)

Mischiare o usare lingue diverse allo stesso tempo è naturale per un bilingue. Disegna una linea in rosa tra le lingue che usi insieme. Ad esempio, se mescoli italiano e francoprovenzale quando parli con tua nonna, traccia una linea tra italiano e francoprovenzale. Su quella linea scrivi quanto spesso usi queste due lingue insieme in una conversazione: quasi mai, a volte, spesso, sempre.

#### I. Combinaison de langues (rose)

Mélanger ou utiliser différentes langues en même temps est naturel pour un bilingue. Trace une ligne rose entre les langues que tu utilises ensemble. Par exemple, si tu mélanges l'italien et le patoué/ francoprovençal lorsque tu parles à ta grand-mère, trace une ligne entre le français et le francoprovençal. Sur cette ligne indique la fréquence d'utilisation de ces deux langues : presque jamais, parfois, souvent, toujours.

### Task 4 / Tâche 4

#### J. Punti di forza/Points forts

Metti le tue lingue in ordine per ciascuna delle abilità. Se pensi di essere altrettanto bravo in qualcosa in entrambe le lingue, puoi dare loro lo stesso punteggio.

Pour chaque activité langagière mets tes langues en ordre décroissant. Si tu penses être doué pour quelque chose dans les deux langues, tu peux leur donner le même score.

- Usa il **blu** per il **PARLATO**. Scrivi **1** (in blu) accanto alla lingua in cui sei più forte nel parlato. Scrivi **2** (in blu) vicino alla lingua che è la seconda in cui sei più forte, **3** per la terza e così via. / Utilise le **bleu** pour le **PARLER**. Écris **1** (en bleu) à côté de la langue où tu es plus fort en production orale. Écris **2** (en bleu) à côté de la deuxième langue où tu es plus fort, **3** pour la troisième et ainsi de suite.

- Usa il **verde** per l'**ASCOLTO**. Scrivi **1** (in verde) accanto alla lingua in cui sei più forte nell'ascolto. Scrivi **2** (in verde) vicino alla lingua che è la seconda in cui sei più forte, **3** per la terza e così via. / Utilise le **vert** pour l'**ÉCOUTE**. Écris **1** (en vert) à côté de la langue où tu es plus fort en compréhension orale. Écris **2** (en vert) à côté de la deuxième langue où tu es plus fort, **3** pour la troisième et ainsi de suite.
- Usa il **rosso** per la **LETTURA**. Scrivi **1** (in rosso) accanto alla lingua in cui sei più forte nella lettura. Scrivi **2** (in rosso) vicino alla lingua che è la seconda in cui sei più forte, **3** per la terza e così via. / Utilise le **rouge** pour la **LECTURE**. Écris **1** (en rouge) à côté de la langue où tu es plus fort en compréhension écrite. Écris **2** (en rouge) à côté de la deuxième langue où tu es plus fort, **3** pour la troisième et ainsi de suite.
- Usa il **nero** per la **SCRITTURA**. Scrivi **1** (in nero) accanto alla lingua in cui sei più forte nella scrittura. Scrivi **2** (in nero) vicino alla lingua che è la seconda in cui sei più forte, **3** per la terza e così via. / Utilise le **noir** pour l'**ÉCRITURE**. Écris **1** (en noir) à côté de la langue où tu es plus fort en production écrite. Écris **2** (en noir) à côté de la deuxième langue où tu es plus fort, **3** pour la troisième et ainsi de suite.

Allegato 2

**Questionario docenti DNL in Francese**

*QDF1.* Quale disciplina insegna?

*QDF2.* Quale disciplina non linguistica insegna in francese?

*QDF3.* Da chi è svolta la lezione?

insegnante della DNL /insegnante della DNL in compresenza con docente di lingua interno /insegnante della DNL in compresenza con docente di lingua esperto esterno o altro, specificare.

*QDF4.* Durante l'insegnamento delle diverse DNL è possibile ricorrere alle altre lingue insegnate (it e inglese LS)? Sì/No

*QDF5.* Se sì:  
incentivato dall'insegnante/avviene spontaneamente

*QDF6.* In quale di queste situazioni è successo di usare l'altra lingua di scolarizzazione? (indica con una x)

|   | Sempre o molto spesso | Spesso | Qualche volta | Raramente/mai |
|---|-----------------------|--------|---------------|---------------|
| a. Per rivolgermi oralmente alla classe |                       |        |               |               |
| b. Discussione                          |                       |        |               |               |
| c. Scambi orali tra studenti            |                       |        |               |               |
| d. Nel lavoro di gruppo                 |                       |        |               |               |
| e. Altro:                               |                       |        |               |               |

*QDF7.* In quale di queste situazioni è successo di usare l'altra lingua insegnata? (indica con una x)

|   | Sempre o molto spesso | Spesso | Qualche volta | Raramente/mai |
|---|-----------------------|--------|---------------|---------------|
| a. Per rivolgermi oralmente alla classe |                       |        |               |               |
| b. Discussione                          |                       |        |               |               |
| c. Scambi orali tra studenti            |                       |        |               |               |
| d. Nel lavoro di gruppo                 |                       |        |               |               |
| e. Altro:                               |                       |        |               |               |

*QDF8.* In quale dei seguenti campi può avvenire il confronto tra lingue diverse:

vocabolario/lessico (es: origine, etc)  
 grammatica/strutture grammaticali  
 morfologia (es: suffissi, composizione)  
 generi testuali  
 sintassi  
 socio-pragmatica  
 culturale  
 altro:

*QDF9.* Può succedere che usi parole di lingue diverse nella stessa frase? Si/No

*QDF10.* Se sì per quali lingue?

*QDF11.* Può succedere che gli studenti usino parole di lingue diverse nella stessa frase? Si/No

*QDF12.* Se sì per quali lingue?

*QDF13.* Durante l'insegnamento delle diverse DNL è possibile ricorrere a una lingua del repertorio degli studenti non presente nel curriculum? Si/No

*QDF14.* Se sì:  
 incentivato dall'insegnante/ spontaneamente da parte degli studenti



*QDF15.* In quale di queste situazioni è successo di usare una lingua del repertorio degli studenti non presente nel curriculum? (indica con una x)

|   | Sempre o molto spesso | Spesso | Qualche volta | Raramente/mai |
|---|-----------------------|--------|---------------|---------------|
| a. Per rivolgermi oralmente alla classe |                       |        |               |               |
| b. Discussione                          |                       |        |               |               |
| c. Intervista                           |                       |        |               |               |
| d. Scambi orali con gli studenti        |                       |        |               |               |
| e. Scambi orali tra studenti            |                       |        |               |               |
| f. Nel lavoro di gruppo                 |                       |        |               |               |
| g. Altro:                               |                       |        |               |               |

*QDF16.* Parlando in una lingua straniera in questa materia, considera importante ...

|   | Molto importante | Importante | Parzialmente importante | Non importante | Promosso nella lezione |
|---|------------------|------------|-------------------------|----------------|------------------------|
| a. La corretta pronuncia delle parole                         |                  |            |                         |                |                        |
| b. La capacità di improvvisare                                |                  |            |                         |                |                        |
| c. La conoscenza del vocabolario                              |                  |            |                         |                |                        |
| d. La conoscenza del contenuto                                |                  |            |                         |                |                        |
| e. L'uso di espressioni facciali, gesti e movimenti del corpo |                  |            |                         |                |                        |
| f. La correttezza grammaticale                                |                  |            |                         |                |                        |
| g. La chiarezza dell'esposizione                              |                  |            |                         |                |                        |
| h. L'abilità nel riformulare                                  |                  |            |                         |                |                        |

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
| i. | Controllare che gli altri mi capiscano quando parlo |  |  |  |  |  |
| j. | altro:  |  |  |  |  |  |

### Valutazione

*QDF17.* Come valuta l'apprendimento della materia studiata in francese?  
totalmente in francese/ricorrendo anche alle altre lingue del curriculum/altro

*QDF18.* Come valuta l'apprendimento della materia?  
oralmente /tramite test o scritti /entrambe/ altro

*QDF19.* È possibile utilizzare durante la valutazione l'altra lingua di scolarizzazione? Sì/No

*QDF20.* Come valuta l'uso di parole di lingue diverse durante la valutazione?  
negativamente/in maniera neutra/positivamente/lo sanziono/lo tollero/lo incentivo

*QDF21.* Da chi viene valutata la competenza plurilingue presente nella Certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione?  
collegialmente dal consiglio di classe/dai docenti di lingua/altro:

*QDF22.* In base a cosa viene assegnato il livello di competenza previsto dalla Certificazione delle competenze?  
tramite l'osservazione durante l'anno scolastico/con prove mirate/altro:

*QDF23.* Pensa ci sia un'abilità più adatta ad essere valutata attraverso una prova plurilingue? Sì/No  
Se sì, quale?  
comprensione ascolto/comprensione lettura/parlato interazione/parlato produzione orale/scritto/mediazione

Allegato 3

**Questionario docenti DNL in LS**

*QDE1.* Quale disciplina insegna?

*QDE2.* Quale disciplina non linguistica insegna in inglese?

*QDE3.* Da chi è svolta la lezione?

insegnante della DNL/insegnante della DNL in presenza con docente di lingua interno/insegnante della DNL in presenza con docente di lingua esperto esterno altro, specificare:

*QDE4.* Durante l'insegnamento delle diverse DNL è possibile ricorrere alle altre lingue di scolarizzazione (it e fr)? Sì/No

*QDE5.* Se sì:  
incentivato dall'insegnante/avviene spontaneamente

*QDE6.* In quale di queste situazioni è successo di usare l'italiano? (indica con una x)

|   | Sempre o molto spesso | Spesso | Qualche volta | Raramente/mai |
|---|-----------------------|--------|---------------|---------------|
| a. Per rivolgermi oralmente alla classe |                       |        |               |               |
| b. Discussione                          |                       |        |               |               |
| c. Scambi orali tra studenti            |                       |        |               |               |
| d. Nel lavoro di gruppo                 |                       |        |               |               |
| e. Altro:                               |                       |        |               |               |

*QDE7.* In quale di queste situazioni è successo di usare l'altra lingua di scolarizzazione? (indica con una x)

|   | Sempre o molto spesso | Spesso | Qualche volta | Raramente/mai |
|---|-----------------------|--------|---------------|---------------|
| a. Per rivolgermi oralmente alla classe |                       |        |               |               |
| b. Discussione                          |                       |        |               |               |
| c. Scambi orali tra studenti            |                       |        |               |               |
| d. Nel lavoro di gruppo                 |                       |        |               |               |
| e. Altro:                               |                       |        |               |               |

*QDE8.* In quale dei seguenti campi può avvenire il confronto tra lingue diverse:

vocabolario/lessico (es: origine, etc)  
 grammatica/strutture grammaticali  
 morfologia (es: suffissi, composizione)  
 generi testuali  
 sintassi  
 socio-pragmatica  
 culturale  
 altro:

*QDE9.* Può succedere che usi parole di lingue diverse nella stessa frase? Sì/No

*QDE10.* Se sì per quali lingue?

*QDE11.* Può succedere che gli studenti usino parole di lingue diverse nella stessa frase? Sì/No

*QDE12.* Se sì per quali lingue?

*QDE13.* Durante l'insegnamento delle diverse DNL è possibile ricorrere a una lingua del repertorio degli studenti non presente nel curriculum? Sì/No

*QDE14.* Se sì:  
 incentivato dall'insegnante/spontaneamente da parte degli studenti

*QDE15.* In quale di queste situazioni è successo di usare una lingua del repertorio degli studenti non presente nel curriculum? (indica con una x)

|   | Sempre o molto spesso | Spesso | Qualche volta | Raramente/mai |
|---|-----------------------|--------|---------------|---------------|
| a. Per rivolgermi oralmente alla classe |                       |        |               |               |
| b. Discussione                          |                       |        |               |               |
| c. Intervista                           |                       |        |               |               |
| d. Scambi orali con gli studenti        |                       |        |               |               |
| e. Scambi orali tra studenti            |                       |        |               |               |
| f. Nel lavoro di gruppo                 |                       |        |               |               |
| g. Altro:                               |                       |        |               |               |

*QDE16.* Parlando in una lingua straniera in questa materia, considera importante ...

|   | Molto importante | Importante | Parzialmente importante | Non importante | Promosso nella lezione |
|---|------------------|------------|-------------------------|----------------|------------------------|
| a. La corretta pronuncia delle parole                         |                  |            |                         |                |                        |
| b. La capacità di improvvisare                                |                  |            |                         |                |                        |
| c. La conoscenza del vocabolario                              |                  |            |                         |                |                        |
| d. La conoscenza del contenuto                                |                  |            |                         |                |                        |
| e. L'uso di espressioni facciali, gesti e movimenti del corpo |                  |            |                         |                |                        |
| f. La correttezza grammaticale                                |                  |            |                         |                |                        |
| g. La chiarezza dell'esposizione                              |                  |            |                         |                |                        |

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
| h. | L'abilità nel riformulare                           |  |  |  |  |  |
| i. | Controllare che gli altri mi capiscano quando parlo |  |  |  |  |  |
| j. | altro:  |  |  |  |  |  |

### Valutazione

*QDE17.* Come valuta l'apprendimento della materia studiata in lingua straniera? totalmente in lingua straniera/ricorrendo anche alle altre lingue del curriculum/altro

*QDE18.* Come valuta l'apprendimento della materia? oralmente in LS/tramite test scritti in LS/entrambe/altro:

*QDE19.* È possibile utilizzare durante la valutazione una delle due lingue di scolarizzazione? Sì/No

*QDE20.* Come valuta l'uso di parole di lingue diverse durante la valutazione? negativamente/in maniera neutra/positivamente/lo sanziono/lo tollero/lo incentivo

*QDE21.* Da chi viene valutata la competenza plurilingue presente nella Certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione? collegialmente dal consiglio di classe/dai docenti di lingua/altro

*QDE22.* In base a cosa viene assegnato il livello di competenza previsto dalla Certificazione delle competenze? tramite l'osservazione durante l'anno scolastico/con prove mirate/altro

*QDE23.* Pensa ci sia un'abilità più adatta ad essere valutata attraverso una prova plurilingue? Sì/No  
Se sì, quale?  
comprensione ascolto/comprensione lettura/parlato interazione/parlato produzione orale/scritto/mediazione

Allegato 4

**Prova di comprensione plurilingue**

doc. 1 italiano

**COSÌ NACQUE L'ODIO PER GLI EBREI**

**Per i medievali gli Ebrei appartenevano al popolo che aveva assassinato Gesù sulla croce: erano dunque accusati di “deicidio” (uccisione di Dio). Per questo erano perseguitati. Oltre a essere disprezzati in quanto usurai, su di loro si diffusero pregiudizi assurdi. Per esempio venivano accusati di profanare ostie consacrate e di uccidere dei ragazzi cristiani per impastare il pane con il loro sangue...**

L'antisemitismo, cioè l'odio e l'intolleranza nei confronti degli Ebrei, ha accompagnato la storia di questo popolo fino ai giorni nostri. In origine l'antisemitismo era essenzialmente religioso: gli Ebrei venivano accusati dai cristiani di deicidio", cioè di aver ucciso Gesù e quindi Dio, e di essere imparentati con il demonio. All'antisemitismo religioso si aggiunse poi quello economico: nel Medioevo agli ebrei venne impedito l'acquisto di terre e l'iscrizione alle Corporazioni nelle città. Le uniche attività a loro consentite furono il commercio e, soprattutto, l'usura, mestiere vietato ai cristiani: gli ebrei venivano perciò odiati perché giudicati affamatori del popolo. Nei primi secoli del Medioevo gli ebrei solo raramente vennero perseguitati. Le vere e proprie persecuzioni iniziarono solo dopo il Mille, quando furono organizzate le Crociate contro gli infedeli: oltre che contro i musulmani, i Crociati si scatenarono contro gli Ebrei con veri e propri massacri. Sugli Ebrei iniziarono a circolare assurde dicerie. Per esempio venivano accusati di commettere crimini contro la fede cristiana, in particolare di profanare ostie consacrate e di commettere omicidi rituali, cioè di rapire dei fanciulli per torturarli e ucciderli usando il loro sangue per impastare il pane azzimo (cioè non lievitato), che gli ebrei mangiano in occasione della festa di *Pesach*, la pasqua ebraica. E le ignobili accuse spesso erano seguite da massacri di ebrei innocenti: per esempio ad Ancona molti ebrei vennero trucidati perché ritenuti responsabili del terremoto che nel 1269 aveva devastato la città. Inoltre nel Duecento il papa impose agli ebrei di cucire sui propri abiti una “rotella” gialla come segno di riconoscimento: un uso ripreso nel Novecento dai nazisti con la stella di David.

doc 1 Questions:

1- Quand est-ce que les premières persécutions envers les Juifs ont-elles commencé?

- a) pendant l'Empire Romain
- b) à l'époque de la Renaissance
- c) pendant le Moyen Âge, après l'an mille
- d) pendant la Deuxième Guerre Mondiale

2- De quoi les Juifs étaient-ils injustement accusés?

- a) profaner les hosties consacrées
- b) profaner les hosties consacrées et faire des sacrifices humains
- c) faire des sacrifices humains
- d) ajouter du sang hébreux au vin consacré



*doc 2 français*

**Tag antisémite sur le portrait de Simone Veil : « Ce n'est pas un acte isolé »**

Une enquête de police a été ouverte, ce lundi matin, après la découverte de croix gammées taguées sur le visage de Simone Veil peint sur deux boîtes aux lettres de la mairie du XIIIe.

Par **Céline Carez et Caroline Piquet**, le 11 février 2019

« Immonde, abject et surtout lâche ! ». Le maire (DVG) du XIIIe, Jérôme Coumet, n'a pas mâché ses mots ce lundi matin.

Les élus et les habitants qui passaient place d'Italie (XIIIe), sur le parvis de la mairie, ont découvert que les deux boîtes à lettres avaient été taguées probablement dans la nuit de... croix gammées.

Une enquête de police pour « dégradations volontaires aggravées » et « provocation à la haine raciale » a été ouverte par le Parquet de Paris.

Il ne s'agit pas de n'importe quelles boîtes à lettres. Ces deux boîtes jaunes, propriétés de la Poste, ont été officiellement confiées à l'artiste de street art C215 qui a réalisé un portrait hommage à Simone Veil, l'ancienne femme d'État, rescapée des camps de la mort, décédée le 30 juin 2017 à l'âge de 89 ans.

Ces deux portraits ont été commandés dans le cadre de la Panthéonisation de Simone Veil, l'été dernier.

« Ce n'est pas la première fois que l'une de mes œuvres est dégradée, regrette l'artiste Christian Guémy, alias C215. Mais là, ce qui est choquant, c'est que Simone Veil a souffert de la Shoah. C'est très vil. Cette femme incarne des valeurs de combat. Elle a défendu l'Européanisme, les droits des femmes, la mémoire de la Shoah et sa judéité. C'est tout cela qui est bafoué, de la pire manière qui soit, puisqu'elle est défigurée d'une croix gammée. »

**D'autres faits dénoncés**

Ce mardi, C215 a annoncé sur Twitter qu'il irait restaurer les portraits dans l'après-midi.

« Ce n'est pas un acte isolé, assure Jérôme Coumet. On voit quand même toute une série d'actes antisémites dans Paris. Je ne pensais pas voir se réveiller la bête immonde ».

Ce week-end, une autre enquête de police a été ouverte suite à la découverte du tag « Juden » (« juifs », en allemand, vestiges du vocabulaire nazi, NDLR) tracé à la peinture jaune sur la devanture d'une enseigne Bagelstein de l'Île Saint-Louis (IVe).

Ce lundi encore, un tag « truie juive » a été découvert boulevard de la Chapelle (XVIIIe). [...]

Article tiré de <http://www.leparisien.fr/paris-75/un-tag-antisemite-sur-le-portrait-de-simone-weil-11-02-2019-8009301.php>

doc 2 Questions :

1- What happened in « place d'Italie » yesterday night?

- a) The Police arrested some Jews for anti-semitic acts.
- b) Criminals sent anti-semitic letters to the street artist C215.
- c) Some vandals tagged with swastikas Simone Veil's portrait on mail boxes.

2- What do journalists write about the recent anti-semitic episodes in France?

- a) They think they only happened once.
- b) They are happening everywhere in Paris
- c) They are recently decreasing in number

doc 3 English

**Renia's diary**

Renia Spiegel (18th June 1924 – 30th July 1942) was a Jewish Polish girl who was killed during World War II in the Holocaust. In August 1939 she was separated from her parents and forced to live with her grandparents in Przemysl(Poland). She started to keep a diary in which she talked about everyday school, social and family life. In July 1942 Renia moved to Przemysl ghetto along with 24.000 other Jews. She remained there for about two weeks. She was then secretly removed and hid in the attic of a man of the local Resistance to avoid deportation to concentration camps; unfortunately, the Nazi police discovered the hiding place and Renia was executed at the age of eighteen.

**In the summer of 1940 Stalin deported a great number of Polish Jews to Siberia. On the 6 th of July Renia wrote a page of her diary to chronicle what happened the previous night.**

6 th July 1940

Dear diary,

What a terrible night! Horrible! I was here with my eyes wide open and my heart pounding. I could hear the clanking of wheels again. Oh, Lord God, please help us! I could hear a car horn beeping. Was it coming for us? Then they (The Russian soldiers) went in and took loads of people with them: children, parents, old people. The whole night was horrific. I couldn't wait for the dawn to come.

Some of the people were crying. Most of the children were asking for bread. Poor children, parents, old people! Their eyes were filled with insane fear, despair, abandon. They will travel in closed, dark carriages for many long weeks. How many will reach their destination? How many will die on the way from illness, infestation, longing?

(adapted from "Renia's diary")

doc 3 Quesiti:

1. Dove si trova Renia quando scrive la sua pagina di diario?
  - a) Nella soffitta di un uomo della Resistenza
  - b) Nel ghetto di Przemysl
  - c) In Siberia
  - d) A casa dei nonni

2. Chi viene deportato dal ghetto verso la Siberia?
- a) I bambini ma non gli anziani
  - b) I genitori e i bambini
  - c) I bambini, i genitori e gli anziani
  - d) Gli anziani e i genitori

doc 1, 2 e 3. **Domanda generale. Question globale.**

Rispondi in una lingua a tua scelta (tra le 3 lingue dei testi).

Réponds dans la langue que tu préfères (parmi les 3 langues des textes)

Se vuoi o ne hai necessità puoi utilizzare anche le lingue insieme.

Si tu veux ou tu en as besoin, tu peux également utiliser des langues ensemble

Cosa accomuna i tre documenti? Motiva la tua risposta basandoti sui testi appena letti (circa 5 righe)

Quel est le point commun des trois documents? Motive ta réponse en t'appuyant sur les textes que tu viens de lire (environ 5 lignes).

Allegato 5

**Questionario impatto e gradimento:**

*QGI1.* Come ritieni la prova svolta in più lingue?

molto utile/utile/parzialmente utile/indifferente/inutile

*QGI2.* Come ritieni la prova svolta in più lingue?

molto interessante/interessante/parzialmente interessante/per nulla interessante

*QGI3.* Come ti sei trovato nell'affrontare la prova?

a mio agio/indifferente/a disagio

*QGI4.* Come trovi l'uso di più lingue in una stessa prova?

facilitante/in parte facilitante/indifferente/in parte fuorviante/fuorviante

*QGI5.* Come trovi la possibilità di poter mescolare le lingue?

molto utile/utile/indifferente/poco utile/inutile/altro

*QGI6.* Come consideri l'insegnamento di una materia non linguistica (esempio: scienze, storia, musica, ecc) in francese?

molto importante/importante/parzialmente importante/per nulla importante

*QGI7.* Come consideri l'insegnamento di una materia non linguistica (esempio: scienze, storia, musica, ecc) in francese?

molto interessante/interessante/parzialmente interessante/per nulla interessante

*QGI8.* Come consideri l'insegnamento di una materia non linguistica (esempio: scienze, storia, musica, ecc) in lingua straniera?

molto importante/importante/parzialmente importante/per nulla importante

*QGI9.* Come consideri l'insegnamento di una materia non linguistica (esempio: scienze, storia, musica, ecc) in lingua straniera?

molto interessante/interessante/parzialmente interessante/per nulla interessante

*QGI10.* L'insegnamento di una materia in francese ti ha aiutato a migliorare la tua capacità di esprimerti in francese?

molto/abbastanza/poco/indifferente/per niente

*QG111.* L'insegnamento di una materia in lingua straniera (inglese) ti ha aiutato a migliorare la tua capacità di esprimerti in lingue straniera (inglese)?

molto/abbastanza/poco/indifferente/per niente

Allegato 6

Grafici secondari LP

Padronanza autopercetpità per abilità (task 4)  
Lingue alloctone (immigrate o d'origine) e per i dialetti

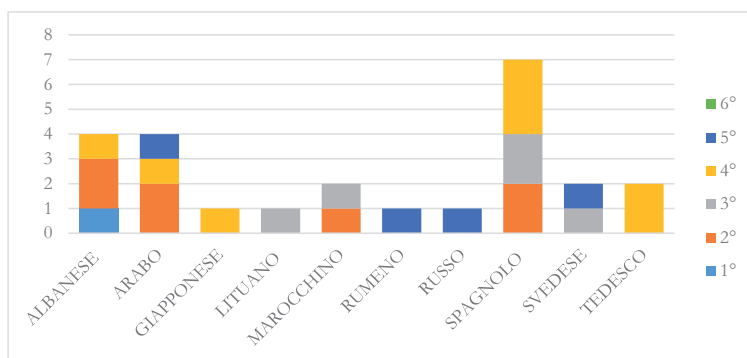


GRAFICO 73 Posizioni in cui vengono collocate le lingue alloctone in base alla competenza percepita: produzione orale

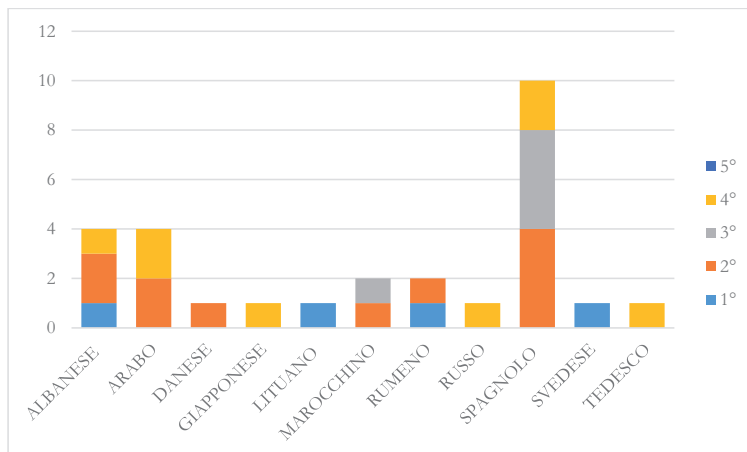


GRAFICO 74 Posizioni in cui vengono collocate le lingue alloctone in base alla competenza percepita: ricezione orale

Plurilinguismo: dall'educazione bi-plurilingue alla valutazione

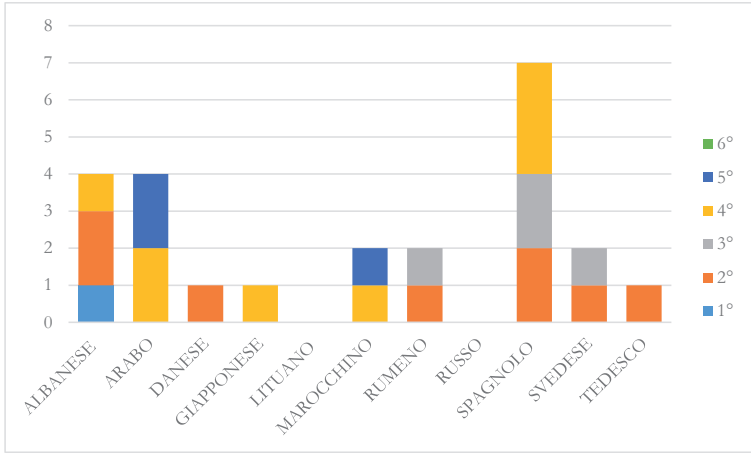


GRAFICO 75 Posizioni in cui vengono collocate le lingue alloctone in base alla competenza percepita: ricezione scritta

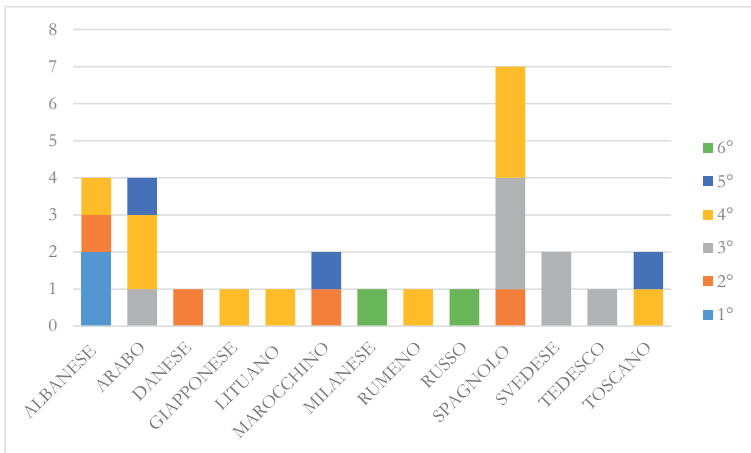


GRAFICO 76 Posizioni in cui vengono collocate le lingue alloctone in base alla competenza percepita: produzione scritta



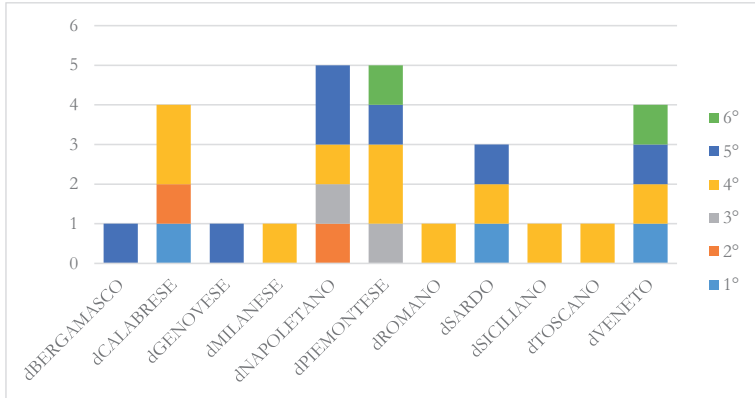


GRAFICO 77 Posizioni in cui vengono collocati i dialetti in base alla competenza percepita: produzione orale

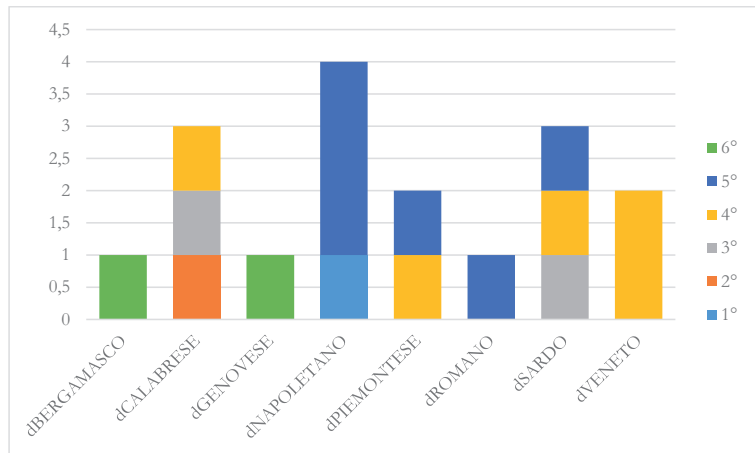


GRAFICO 78 Posizioni in cui vengono collocati i dialetti in base alla competenza percepita: produzione scritta

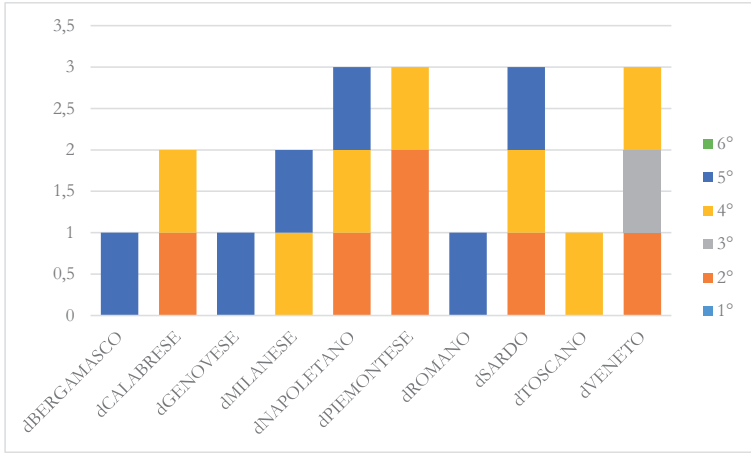


GRAFICO 79 Posizioni in cui vengono collocati i dialetti in base alla competenza percepita: ricezione scritta

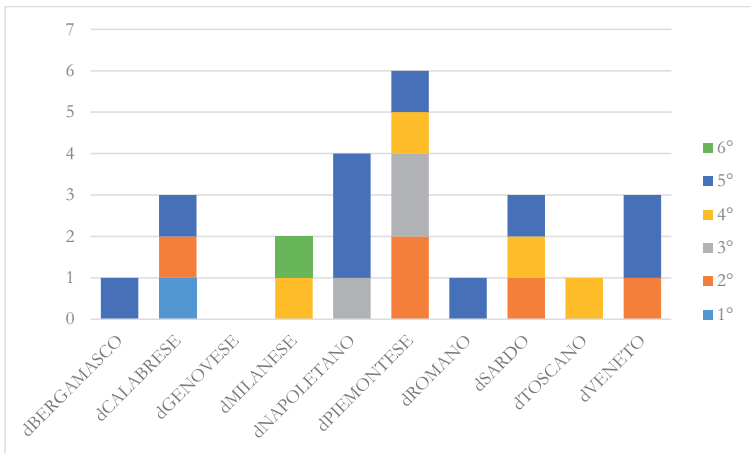


GRAFICO 80 Posizioni in cui vengono collocati i dialetti in base alla competenza percepita: ricezione orale

**Confronto lingue del curriculum per padronanza di abilità autopercettita**

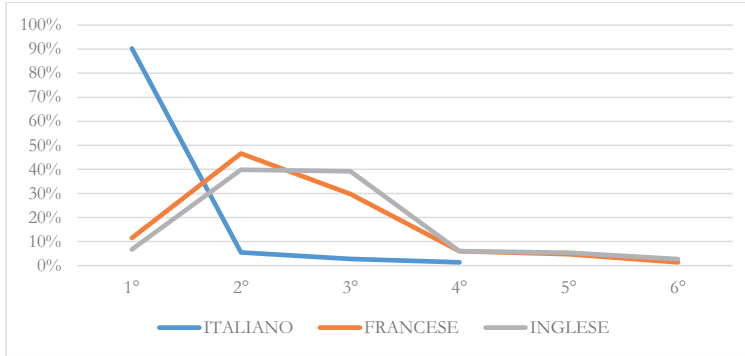


GRAFICO 81 Confronto lingue del curriculum per abilità percepita: ricezione scritta

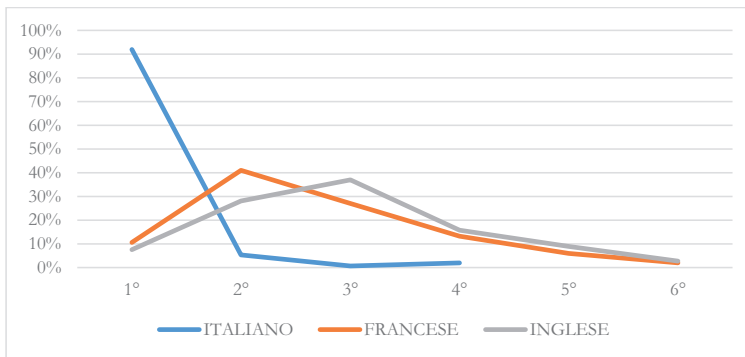


GRAFICO 82 Confronto lingue del curriculum per abilità percepita: ricezione orale

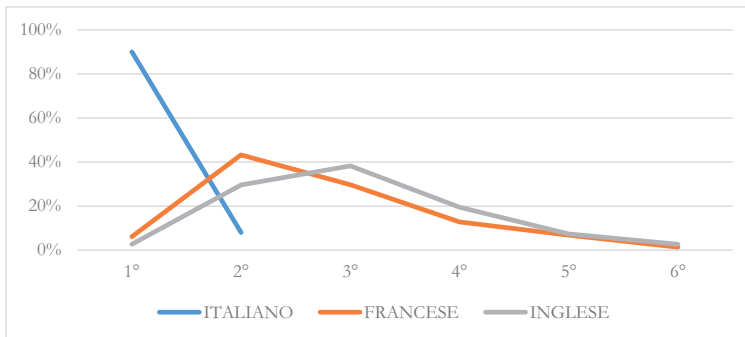


GRAFICO 83 Confronto lingue del curriculum per abilità percepita: produzione orale

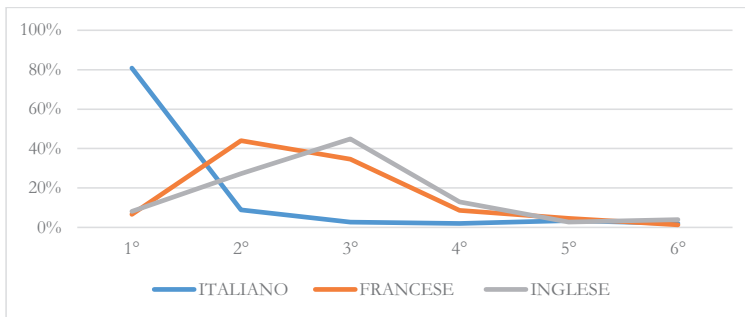


GRAFICO 84 *Confronto lingue del curriculum per abilità percepita: produzione scritta*



