

L'APPROCCIO ORIENTATO ALL'AZIONE ALLA SCUOLA EUROPEA DI VARESE. STUDIO DI CASO IN UNA CLASSE PLURILINGUE MULTILIVELLO

di Antonella Cattaneo

ABSTRACT

Questo progetto di ricerca azione è considerato un secondo momento di riflessione personale iniziato da qualche anno sul plurilinguismo nella Scuola europea di Varese. Serbatoio linguistico eccezionale e unico nella sua peculiarità, l'ambiente ha stimolato questo progetto su una classe di seconda superiore in cui l'italiano è insegnato come terza lingua (S5L3), classe particolare in questo contesto perché non solo plurilingue ma anche multilivello (da A1 a B2+) e di difficile gestione didattica. Facendo riferimento alla piattaforma LINCDIRE dell'Università di Toronto, coordinata dalla professoressa Enrica Piccardo, l'obiettivo è stato quello di creare uno scenario 'reale' di lavoro attraverso l'approccio orientato all'azione che rispondesse ai diversi bisogni della classe: la necessità di (ri)motivare allo studio dell'italiano, spesso scelto come terza lingua dai ragazzi per motivi 'poco nobili', incentivare la collaborazione tra pari attraverso il lavoro di gruppo e valorizzare non solo il patrimonio plurilingue e pluriculturale di ognuno ma anche il proprio personale livello di competenza linguistica per raggiungere un obiettivo comune. Il progetto, che ha avuto come obiettivo creare un sito parallelo a quello della scuola per presentarla ai futuri studenti, ha occupato quasi tutto l'anno scolastico a livello di progettazione, coordinamento tra i gruppi, stesura dei testi, creazione dei video, interviste e assemblamento del prodotto finale. Attraverso i nuovi descrittori del Volume Complementare, in particolare quelli sulla competenza plurilingue e pluriculturale e la mediazione, vengono analizzati gli effetti di questo tipo di approccio che ha saputo rispondere ai bisogni richiesti e ha stimolato nuove riflessioni sulla didattica in classi plurilingue e multilivello.

1. DESCRIZIONE DEL CONTESTO DI RICERCA

Il percorso di ricerca-azione si è svolto presso la Scuola europea di Varese, afferente alle Sistema delle Scuole Europee (SSEE). Di seguito illustriamo il sistema della Scuole Europee e il contesto specifico della Scuola di Varese.

1.1. IL SISTEMA DELLE SCUOLE EUROPEE

Nel 1953, su iniziativa autonoma di alcuni impiegati della CECA, viene fondata in Lussemburgo la prima Scuola Europea composta da una scuola materna e da una scuola elementare. Sostenuto prima dalle autorità politiche lussemburghesi e, in seguito, da un crescente numero di politici di vari Paesi europei, l'esperienza di creare una scuola che puntasse su standard di apprendimento condivisi ha subito avuto successo. Con la fondazione di organismi sovranazionali che avrebbero portato all'attuale sviluppo dell'Unione Europea, era richiesto lo spostamento di migliaia di funzionari nelle sedi in cui venivano istituiti uffici politici e amministrativi e l'esigenza di dare ai figli di questi funzionari un ciclo completo di istruzione rappresentava un problema nuovo a cui bisognava rispondere. Il riconoscimento ufficiale delle scuole avviene il 12 aprile 1957, sempre in Lussemburgo, con la firma dello *Statuto delle scuole europee*, seguito dal *Protocollo relativo alla creazione delle scuole europee*, firmato il 13 aprile 1962.

Le scuole europee non fanno parte del sistema delle scuole italiane all'estero, non sono emanazione diretta del Governo italiano, né frutto di accordi bilaterali con i Paesi dei cittadini ospiti: si tratta, infatti, di un organismo intergovernativo riconosciuto da un accordo multilaterale tra i governi dei Paesi della UE, successivamente ratificato da ogni Parlamento nazionale. Solo nel 1994, la stessa Unione Europea è stata autorizzata a concludere la *Convenzione recante statuto delle Scuole europee*¹. Nell'arco di mezzo secolo, le scuole europee hanno accolto un'utenza sempre più vasta, formata non solo dai figli dei funzionari della Comunità Europea, ma anche dei figli di dipendenti di Enti e Società internazionali che hanno stipulato convenzioni con queste scuole.

Le SSEE sono attualmente tredici: tre in Germania (Francoforte, Monaco di

¹ Decisione 84/577/CE, EURATOM del Consiglio del 17 giugno 1994 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AJOL_1994_212_R_0001_004 ratificata dal Parlamento italiano con la legge del 6 marzo 1996, n. 151.

Baviera, Karlsruhe), una in Spagna (Alicante), due in Lussemburgo (Kirchberg, Mamer), cinque in Belgio (Uccle, Woluwé, Ixelles, Laeken a Bruxelles e una a Mol), una nei Paesi Bassi (Bergen) e una in Italia, a Varese, inizialmente istituita per i figli dei funzionari dell'EURATOM di Ispra, ora aperta anche a tutti gli studenti italiani con il pagamento di una retta (di fatto, un scuola paritaria per coloro che non hanno genitori dipendenti dalla UE o da Enti convenzionati). Il percorso di studi, identico nelle tredici scuole, prevede dodici anni di scolarizzazione, suddivisi in un ciclo primario di cinque anni e un ciclo secondario di sette anni (tre di medie e quattro di superiori), alla fine del quale si svolge la prova del BAC (baccalaureato europeo), un titolo di studio riconosciuto in tutti gli Stati che hanno sottoscritto l'intesa. Non sono previsti percorsi di professionalizzazione o di altro tipo.

Dal punto di vista didattico, la peculiarità di questo sistema è data dall'organizzazione dell'insegnamento per sezioni linguistiche: ogni studente viene istruito nella lingua materna, secondo programmi comuni che sono armonizzati per riduzione dei singoli programmi nazionali. Si è obbligati a studiare, fin dalla prima elementare, almeno una delle lingue ufficiali (inglese, francese, tedesco, spagnolo) che diventerà successivamente una delle lingue in cui verranno impartiti alcuni insegnamenti disciplinari. Altri tratti specifici di ordine didattico riguardano:

- lo studio di almeno tre lingue (francese, inglese, tedesco, spagnolo) oltre alla lingua madre dell'allievo
- un particolare programma di Matematica specifico per queste scuole
- lo studio integrato delle scienze nel triennio del secondo ciclo, successivamente articolato in Fisica, Chimica, Biologia
- l'obbligo dello studio di Arte e Musica nel primo biennio e della Filosofia nell'ultimo biennio (S6/S7)
- dei corsi di approfondimento sulla L1, L2 e Matematica a scelta dell'allievo nell'ultimo biennio superiore.

1.2 LA SCUOLA EUROPEA DI VARESE

Nata nel 1960 per i figli dei funzionari dell'EURATOM di Ispra (VA), la Scuola europea di via Montello a Varese è l'unica nel suo genere in Italia.

Per descrivere l'organizzazione delle lezioni di lingua, alla pagina che segue si fornisce, come esempio, il mio orario di lezione per l'anno scolastico 2024-2025, anno in cui si è svolta la ricerca.

8am					
9am	Period 1 8:40-9:25 S7L1-ITA AC - Room: D314	Period 1 8:40-9:25 S2L3-ITB AC - Room: D314	Period 1 8:40-9:25 S2L3-ITB AC - Room: D314		Period 1 8:40-9:25 S7L1-ITA AC - Room: D314
10am	Period 2 9:30-10:15 S4L1-ITB AC - Room: D314	Period 2 9:30-10:15 S4L1-ITB AC - Room: D314		Period 2 9:30-10:15 S7L1-ITA AC - Room: D314	Period 2 9:30-10:15 S7L2-ITA AC - Room: D314
11am	Period 3 10:30-11:15 S4L1-ITB AC - Room: D314	Period 3 10:30-11:15 S6L1-ITB AC - Room: D314			Period 3 10:30-11:15 S4L1-ITB AC - Room: D314
12pm				Period 4 11:20-12:05 S6L1-ITB AC - Room: D314	Period 4 11:20-12:05 S5L3-ITA AC - Room: D314
1pm	Period 5 12:10-12:55 S6L1AITA AC - Room: D314	Period 5 12:10-12:55 S7L1-ITA AC - Room: D314	Period 5 12:10-12:55 S6L1-ITB AC - Room: D314	Period 5 12:10-12:55 S4SUR-JC AC - Room: Mensa Coda 1	Period 5 12:10-12:55 S6L1-ITB AC - Room: D314
2pm		Period 7 13:50-14:35 S6L1AITA AC - Room: D314			
3pm	Period 6 13:00-13:45 S2L3-ITB AC - Room: D314			Period 6 13:00-13:45 S4SUR-GF AC - Room: Da Vinci D111-->D116	Period 6 13:00-13:45 S6XL1ITA AC - Room: D314
4pm	Period 8 14:40-15:25 S6XL1ITA AC - Room: D308			Period 8 14:40-15:25 S5L3-ITA AC - Room: D314	
	Period 9 15:30-16:15 S5L3-ITA AC - Room: D314	Period 9 15:30-16:15 S7L2-ITA AC - Room: D314			Period 9 15:30-16:15 S6L1AITA AC - Room: D314

Fig. 1. Esempio orario di lezione alla Scuola Europea

Sciogliendo tutte le sigle, l'orario prevede quattro classi della sezione italiana: S4L1, prima superiore; S6L1 che equivale alla terza superiore italiana; S7L1, l'ultima classe che dovrà sostenere il BAC, corrispondente alla nostra quarta superiore; una S6L1 Corso di Italiano Avanzato (AITA nell'orario); una S7L2 *sezione mista*, cioè ragazzi di diverse nazionalità che studiano italiano come seconda lingua; una classe di S5L3 (seconda superiore) *sezione mista*, cioè una classe di alunni stranieri che studiano l'italiano come terza lingua, una S2L3 *sezione mista* (seconda media di alunni che studiano italiano come terza lingua).

I docenti della scuola sono tutti madrelingua assunti tramite concorso nei rispettivi Stati nazionali o colleghi 'incaricati', scelti dalla Direzione tramite colloquio e curriculum che di solito vivono sul territorio e sopperiscono alla mancanza dei docenti titolari.

2. LA RELAZIONE TRA LA RICERCA E IL CONTESTO

Nel contesto appena descritto, è emersa l'esigenza di un nuovo approccio didattico soprattutto per una classe della sezione mista, per migliorare sia la collaborazione tra pari sia per cercare di gestire il multilivello, che rende la gestione didattica spesso poco fruttuosa.

2.1 PREMESSE E PRIMI PASSI DELLA RICERCA

La lettura del testo *La classe plurilingue* (Langé, Piccardo 2023) ha permesso la scoperta della piattaforma LITE (<https://lite.lincdireproject.org/it/>) in cui, attraverso l'approccio orientato all'azione, sono presenti scenari in una determinata lingua per una classe monolingue che studia più lingue²(uno scenario può comprendere più livelli, es. A1/A2); le SSEE sono 'originali' serbatoi plurilingue: ragazzi che studiano, nel nostro caso, l'italiano, ma che hanno come repertorio un plurilinguismo naturale.

Dopo aver contattato le curatrici del testo, l'obiettivo della ricerca si è definito nel cercare di superare i limiti delle classi 'miste', che sono soprattutto il multilivello e la poca collaborazione tra pari, e al tempo stesso di valorizzare la peculiarità del plurilinguismo nel contesto europeo. Ricevute le credenziali dopo un primo colloquio conoscitivo con la professoressa Piccardo, la ricerca si è focalizzata sulla classe S5L3 per le sue caratteristiche. I ragazzi che frequentano Italiano come L3 lo fanno per diversi motivi, spesso poco nobili: alcuni sono già perfettamente bilingui, altri vivono a Varese e hanno modo di parlare italiano sia dentro che fuori la scuola ma preferiscono studiare come prima lingua inglese, e quindi frequentare la sezione inglese come L1, scegliendo il corso di Italiano L3 perché sanno che il livello in uscita dopo il ciclo S4-S5 è un A2+, molto più basso del loro e avranno quindi un voto agli esami molto alto. La loro è spesso una scelta di opportunismo. Accanto a questi alunni, di contro, ci sono studenti neoarrivati o con un livello A1 che necessitano di tutto il percorso definito secondo il programma scolastico.

L'approccio orientato all'azione su uno scenario multilivello con compiti differenziati in base al reale livello linguistico degli alunni ma che abbiano lo stesso obiettivo finale ha contribuito a sviluppare un tipo di didattica più stimolante per tutti (docenti e allievi), oltre a valorizzare la peculiarità linguistica di ogni singolo allievo, che si è sentito partecipe di un progetto educativo 'suo' (anche il ragazzo bulgaro che non parla solitamente la sua lingua a scuola, in questo progetto ha fatto ricorso alla sua L1). Lo scenario che si è deciso di realizzare è stata la presentazione della scuola da parte degli alunni, in tutte le lingue che conoscono.

² Ad esempio, un liceo linguistico lombardo ha creato uno scenario in spagnolo di livello B1.

2.2 LA CLASSE DELLA RICERCA-AZIONE: S5L3IT

Il syllabo di queste classi che studiano italiano come L3 prevede i seguenti livelli in uscita:

The learning objectives are benchmarked against the reference levels of the *Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages 2020 (CEFR)*.

The CEFR also allows for intermediate levels, defined as A1+, A2+ etc.

Cycle	Attainment level
1 st cycle S1 – S3	Level A1+
2 nd cycle S4 + S5	Level A2+
3 rd cycle S6 + S7	Level B1+

Fig. 2. Livelli di uscita per le classi di L3 tratto dal *Syllabo delle Scuole Europee* (<https://www.eursec.eu/Syllabuses/2022-11-D-33-en-2.pdf>)

La classe S5L3ITA, composta da 23 alunni, si presentava fortemente eterogenea nella sua composizione: da un anno all'altro, a un gruppo già di non semplice gestione dall'anno precedente, si sono aggiunti nuovi ragazzi, tra cui una ragazza ripetente con difficoltà linguistiche e disciplinari, un nuovo ingresso da altra scuola con diversi problemi, soprattutto nella produzione scritta, e due ragazzi in scambio da altra scuola europea fino a dicembre. A causa di problemi di gestione dell'orario interno sopraggiunti nel mese di settembre, la S5L3 è stata inizialmente divisa tra me e un'altra collega di Italiano. La classe ha approfittato di questa rotazione e ha risposto molto poco alle sollecitazioni, anche differenziate, che venivano messe in atto fino a quando è tornata al docente unico per 3 ore alla settimana ma nella sua interezza solo il venerdì, perché nelle altre due ore sei alunni hanno frequentato il corso di supporto con la collega. Il progetto di ricerca azione si è svolto quindi solo un'ora a settimana fino alla fine dell'anno scolastico.

3.TIPOLOGIA DI PROGETTO E IMPOSTAZIONE

Presentiamo qui di seguito il progetto nelle sue varie fasi.

3.1 LO STUDIO DI CASO E LE FASI DEL PROGETTO

Il progetto di Ricerca-Azione è uno studio di caso sul plurilinguismo, in quanto la strategia di ricerca è applicata ad uno specifico gruppo classe con finalità sia esplorative (ossia la descrizione e spiegazione di una determinata realtà educativa), sia esplicative, che mirano al miglioramento di una data realtà.

Si definiscono qui quali sono state le fasi sviluppate, l'osservazione dei processi e i tempi ipotizzati per la realizzazione. Impostare precisamente le coordinate temporali è stato obbligatorio fin da subito, considerata sia la calendarizzazione molto stringente dei programmi scolastici, sia le date degli esami che si svolgono da metà a fine maggio e che la classe sarebbe partita per lo *stage* da metà giugno. Il lavoro doveva essere quindi terminato improrogabilmente entro il 15 giugno 2025 (ultima fase, fine maggio - metà giugno).

Sono state individuate sette fasi di lavoro:

- **Fase 0** - Premessa operativa (riflessione sul possibile progetto) e contatti con le curatrici del testo *La classe plurilingue* prof.ssa Enrica Piccardo e ispettrice Gisella Langé: settembre - ottobre 2024
- **Fase 1** - Presentazione del progetto alla classe, obiettivi, finalità: novembre - dicembre 2024
- **Fase 2** - Prime indicazioni di lavoro e creazione dei (primi) gruppi: dicembre 2024 - gennaio 2025
- **Fase 3** - Somministrazione del questionario iniziale, primo lavoro dei gruppi, impostazione, prime bozze di stesura dei testi e prime bozze di interviste e tentativi di registrazioni dei podcast: gennaio - febbraio 2025.
- **Fase 4** - Stesura dei testi e interviste da parte di alcuni gruppi: marzo - aprile 2025
- **Fase 5** - Assemblaggio dei materiali: maggio 2025 [15 giorni ipotizzati, prima degli esami di fine ciclo]
- **Fase 6** - Revisione generale del prodotto: entro 15 giugno - agosto 2025 (alcuni alunni hanno continuato con modifiche migliorative dei video anche durante l'estate)

- **Fase 7** - Revisione generale attraverso i tecnici ICT della scuola per la verifica del sito: settembre-ottobre 2025.

Intendiamo la Fase 1 come una fase di *ricognizione*, in cui sono stati presentati ai ragazzi il progetto e le sue finalità, monitorata la fattibilità, la motivazione e l'interesse degli alunni che sono apparsi subito di ampia collaborazione e di entusiasmo. Si è cercato di porre le basi di un 'patto di collaborazione' per una finalità comune: per la docente il progetto/ricerca del Master, per loro la creazione di un prodotto che poi sarebbe stato condiviso e li avrebbe visti attori sotto tutti i punti di vista. Ricordiamo che l'obiettivo era creare un nuovo scenario sulla piattaforma LITE che riguardasse la presentazione della scuola in tutte le lingue note ai ragazzi: dalla fondazione della scuola, ai suoi spazi, alle peculiarità della Scuola europea, ai suoi programmi di studio. I livelli dei ragazzi, secondo i compiti che i ragazzi dovevano svolgere, erano dall'A1 al B2+.

La Fase 2 è stata principalmente una fase di *pianificazione* in cui i ragazzi di loro iniziativa hanno creato i gruppi di ricerca a seconda dei loro interessi e abilità (scrittura e produzione testi, interazione orale, abilità informatiche) impostando il lavoro secondo il calendario scolastico: hanno deciso chi si sarebbe occupato della descrizione della scuola cercando documenti dagli anni Sessanta, chi avrebbe intervistato i ragazzi, chi la Direzione, chi si sarebbe occupato dei podcast, chi delle riprese esterne e interne e altro.

La Fase 3 è stata quella di *azione-osservazione/monitoraggio-riflessione*. È stato somministrato il questionario e i ragazzi hanno svolto le prime ricerche e steso i primi testi. In questa fase, la Direzione, le famiglie e l'Amministrazione sono state avvisate tramite mail ufficiale.

Le fasi successive sono continuate negli approcci integrati di *azione-osservazione/monitoraggio-riflessione*, così come deve essere impostata una Ricerca-Azione nella sua natura intrinseca di "pratica riflessiva" e 'circolare' che vede la ricerca in continua evoluzione.

Dopo le prime fasi la classe aveva già mostrato interesse. Per molti di loro la percezione di poter utilizzare anche la propria lingua madre, molta tecnologia e, non ultimo, di poter contribuire all'obiettivo della docente (il diploma finale) li ha motivati molto: il coinvolgimento degli alunni nella ricerca ha aperto nuovi spiragli all'azione creando una situazione molto più dinamica e rendendoli più attivi e responsabili. C'era la consapevolezza di fare qualcosa di particolare, con una risorsa unica e straordinaria, le loro lingue, alle quali forse, finora, non avevano avuto modo di riflettere sulle potenzialità.

3.2 GLI ATTORI, I DATI, GLI STRUMENTI

Come descritto da Coonan (2020), la Ricerca-Azione è una modalità di ricerca di tipo etnografico, interessata più alla natura dei processi piuttosto che alla valutazione del prodotto. Per essere obiettiva, la ricerca ha bisogno di diversi attori, con caratteristiche e 'funzioni' diverse che, oltre all'insegnante/ricercatore - osservatore e osservato -, aiutino nell'interpretazione dei dati raccolti. La triangolazione serve a far sì che la ricerca rifletta più punti di vista per avere angolazioni diverse dello stesso fenomeno e giungere così ad una conoscenza più ampia del problema (Losito, Pozzo 2005:175).

Nel nostro caso i dati sono stati raccolti attraverso l'osservazione (mia e dell'amica-critica) sia in classe durante le ore di lezione nell'aula di Italiano, sia nelle ore trascorse nel laboratorio di informatica, sia durante i colloqui individuali con gli studenti e attraverso i questionari/schede di osservazione. Pianificare la raccolta dati non è semplice ma è necessario perché una pianificazione mal fatta rischia di vanificare il lavoro; al tempo stesso ci si può trovare con quelli che Losito-Pozzo chiamano 'dati inattesi' - nei confronti dei quali è bene essere sia flessibili che disponibili -, e che possono presentare esigenze che portano ad una nuova riflessione/rimodulazione del percorso (Losito, Pozzo 2005:187).

Proprio in funzione di questo procedimento, i dati raccolti dovranno rappresentare tutti gli attori coinvolti:

- gli studenti della S5L3
- il docente-ricercatore
- l'amica critica
- la tutor

Dopo una prima lettura dei questionari, è stata creata una scheda sia sulla prima parte del questionario, con i risultati che hanno riguardato principalmente dati della parte anagrafica e delle lingue conosciute, sia una scheda per le altre risposte, meno quantificabili.

È stato necessario un confronto sistematico dei dati e, nel nostro caso, la triangolazione è stata fatta anche sul metodo utilizzando contemporaneamente informazioni provenienti da metodi e tecniche di rilevamento differenti (De Luchi 2003:7).

3.3 STRUMENTI DI RACCOLTA DATI

La consapevolezza che la raccolta dati accompagna l'intero percorso di Ricerca-Azione e che quanto più accuratamente e sistematicamente il percorso è documentato tanto più approfondita potrà essere la valutazione, comporta che l'insegnante sia chiamato a fare qualcosa che di solito non fa: raccogliere dati sulla propria attività di insegnamento, o meglio sui processi di insegnamento-apprendimento. Nella prima fase esplorativa la raccolta dati può aiutare a chiarire l'idea iniziale, a individuare meglio il problema; nel corso della ricerca la raccolta dati è indispensabile per monitorare il percorso e l'effetto delle azioni che si sono messe in atto.

3.3.1. IL QUESTIONARIO

Durante la fase di *ricognizione* è stato sottoposto ai ragazzi un questionario che ha cercato di tradurre in domande alcuni descrittori del plurilinguismo presente nel *Companion* del 2020 (<https://www.lingueculture.net/wp-content/uploads/2021/02/Volume-complementare-QCER-2020.pdf>).

Il questionario è stato tradotto anche in inglese, considerato il multilivello e la particolarità di alcune domande che i ragazzi più deboli non avrebbero probabilmente compreso in italiano, ed è stato sottoposto dalla fine di gennaio all'inizio di febbraio. La prima parte del questionario chiedeva le generalità degli alunni (anagrafica e lingue), mentre la seconda e la terza parte riguardavano i descrittori del plurilinguismo e includeva una serie di domande aperte (è stata presentata loro una sagoma su cui posizionare le loro lingue, è stato chiesto loro di paragonare le loro lingue ad un oggetto; inoltre è stata somministrata loro una foto da commentare con la prima parola che veniva in mente).

3.3.2. ALTRI STRUMENTI

Oltre al questionario sono stati utilizzati altri strumenti:

- il *diario di bordo personale*. Questo strumento introspettivo ha permesso una riflessione profonda su quanto avvenuto in classe e ha avuto il vantaggio di essere una finestra aperta sulla struttura del lavoro che stavamo facendo, monitorandolo e tenendo traccia delle eventuali variazioni in fieri. È stato

deciso di associare il diario di bordo a delle schede aneddotiche non strutturate che avrebbero aiutato a ricostruire la giornata

- *diario di bordo dei ragazzi*. Dal 6 febbraio 2025 è stato chiesto anche ai ragazzi di tenere un loro diario di bordo, singolo o per gruppo. In esso dovevano scrivere, in un'ottica metacognitiva, come erano giunti alla formazione dei gruppi e su quali basi avevano deciso di dividersi i compiti all'interno del gruppo. Non lo hanno compilato tutti ma solo i gruppi 'più diligenti' o quelli con più competenze nello scritto (anche se tutti avrebbero potuto compilare una parte in italiano e una nelle altre lingue che conoscevano)
- *note di campo (field notes)*. Si tratta di strumento descrittivo più oggettivo del diario di bordo personale. Lo abbiamo utilizzato nella prima fase della ricognizione e lo abbiamo sostituito nelle fasi 2 e 3 con una *scheda aneddotica non strutturata*, allo scopo di monitorare i singoli ragazzi all'interno del gruppo
- *una griglia per le osservazioni sistematiche*. L'abbiamo utilizzata alla fine della terza e della quarta fase e ha riguardato soprattutto il lavoro di gruppo. Questa scheda ha permesso di valutare, attraverso indicatori disposti su quattro livelli (A, B, C, D), la partecipazione, l'assunzione di incarichi, la proattività, il rispetto e la gestione dei materiali. È stata molto utile perché ha permesso di integrare con un dato 'numerico' gli altri strumenti di indagine e in parte li ha sintetizzati
- *testimonianze fotografiche*; sono servite per documentare le diverse fasi del lavoro
- *colloqui informali con i ragazzi* (uno-due per gruppo). Svolti a metà percorso, hanno permesso di avere un ulteriore dato da interpretare sia sulle difficoltà incontrate sia sugli aspetti positivi rilevati fino a quel momento
- *scheda del task per ciascun ragazzo* (LINCDIRE). In essa sono stati descritti sinteticamente i risultati raggiunti da ciascun ragazzo sulle abilità
- *intervista/colloquio informale* fatta dall'amica critica a fine percorso ai ragazzi (causa assenza di alcuni di loro, le stesse domande sono state somministrate sotto forma di questionario nel mese di giugno).

Gli strumenti utilizzati hanno permesso di avere sia dati qualitativi-soggettivi (diario, risposte aperte del questionario) sia dati quantitativi-oggettivi (risposte chiuse questionario, schede di osservazione).

4. IL PROGETTO DI RICERCA-AZIONE

Questo paragrafo definisce la scansione temporale del progetto e le criticità incontrate.

4.1 REALIZZAZIONE: MESI MARZO-APRILE-MAGGIO 2025

Dopo la prima fase di ricognizione (novembre-dicembre), la somministrazione dei questionari (gennaio-febbraio), l'organizzazione dei gruppi e la prima impostazione generale (febbraio), il progetto è stato realizzato, come previsto, da marzo a giugno 2025. Nei paragrafi seguenti si espongono le criticità incontrate e l'interpretazione dei dati del questionario propedeutica allo sviluppo del progetto. I tempi sono stati rispettati ma, come prevedibile, qualche imprevisto c'è stato:

- l'osservazione dell'amica critica è stata fatta una sola volta
- due ragazze hanno lasciato la scuola prima del tempo per tornare nei loro Paese d'origine e non hanno avuto modo di terminare il lavoro con i gruppi in cui erano state inserite; per questo, i dati del questionario sono su 21 studenti non su 23
- non sono arrivate le autorizzazioni di alcuni ragazzi che quindi non sono stati fotografati; le loro risposte al questionario, essendo stati presenti fino all'ultimo giorno di scuola (13 giugno), sono state tuttavia inserite nel questionario
- con l'avvicinarsi del periodo degli esami è stato più difficile avere i gruppi al completo perché qualche alunno era impegnato in altre attività di recupero o in attività scolastiche interne; per lo stesso motivo la collega ha avuto difficoltà ad intervistare alcuni ragazzi (3) e, nonostante le interviste siano state fatte in due giorni separati, non siamo riusciti ad averli tutti.

4.2. ANALISI E INTERPRETAZIONE DEI DATI DEL QUESTIONARIO

Nelle pagine a seguire si sintetizzano le risposte del questionario sia per la parte anagrafica che per le successive.

4.2.1 ANAGRAFICA

La maggior parte dei ragazzi ha come L1 l'inglese (12), seguito da tedesco e ceco (3 per lingua) 1 spagnolo, 1 greco e 1 bulgaro; come L2 si equivalgono l'inglese e il francese (8-9), il tedesco è la seconda lingua per quattro studenti. La L4 è studiata solo da sei studenti, uno frequenta il corso di tedesco, cinque quello di spagnolo. Su 21 solo cinque ragazzi sono nati in Italia³. La maggior parte dei ragazzi che non è nata in Italia; è comunque in Italia da molto tempo e molti di loro (14) hanno vissuto in altri Paesi (qualcuno tra Canada, America, Argentina/Finlandia, Austria, Slovenia) anche per tempi molto lunghi (fino a dieci/undici anni). Forse per questo la maggior parte di loro non si sente italiano o solo italiano (13 su 21). Le risposte che do per interpretare questo dato sono molteplici:

- un terzo di loro è quasi perfettamente bilingue, avendo un genitore nato in Italia (7) e quindi ha segnato le due nazionalità⁴
- hanno risposto NO alcuni ragazzi nati in Italia: forse perché sono abituati ad una multiculturalità diffusa fin da piccoli e, per questo, non hanno neanche sviluppato quel senso di appartenenza così forte ad una nazione piuttosto che ad un'altra, anche se di un genitore
- hanno scritto a chiare lettere la loro nazionalità i ragazzi ucraini che probabilmente nel tragico momento per il loro Paese sentono più forte l'identità di patria che li accomuna.

La maggior parte di loro (13) ha scritto che in casa si parlano due lingue (di solito quelle dei genitori), che per la maggior parte sono inglese e tedesco, con la prevalenza dell'inglese (10); solo tre parlano l'italiano come lingua prevalente in famiglia.

Dieci ragazzi su ventuno dichiarano di parlare in modo fluido almeno tre lingue e undici su ventuno affermano di conoscere anche dei dialetti che di solito sono quelli del Paese di origine (bulgaro, greco, ucraino)⁵ ma non solo: questo probabilmente

³ Gli altri 16: 4 in Ucraina (che ha visto per motivi che tutti conosciamo, purtroppo, un aumento dei ragazzi trasferiti qua dal 2022), 2 a Bruxelles, 1 Argentina, 1 Bulgaria, 1 in Finlandia, 1 in Inghilterra, 1 in Camerun, 1 in Grecia, 2 in Repubblica Ceca, 1 in Romania, 1 in Lussemburgo.

⁴ Solo una ragazza ha entrambi i genitori italiani, gli altri 7 hanno italiana la madre (2) o il padre (5).

⁵ Due ragazzi con genitori italiani dichiarano anche di conoscere il romanesco e il dialetto

perché alcuni di loro, come precedentemente detto, hanno vissuto in più Paesi ed è plausibile che qualche parola l'abbiano sentita e assorbita, avendo vissuto fin da piccoli immersi in culture/lingue diverse oltre a quelle parlate in famiglia. Alcuni di loro scrivono di sapere anche altre lingue, seppur in modo minimo: i tedeschi affermano di sapere anche lo svizzero tedesco o il dialetto bavarese, il bulgaro afferma di conoscere anche il polacco e il rumeno, gli ucraini il russo e il bielorusso.

Alla richiesta di mettere in ordine, per utilizzo, fluidità, competenza e sicurezza, le lingue che hanno dichiarato di conoscere, l'inglese è il primo per utilizzo, fluidità e sicurezza (è la lingua veicolare della scuola tra i ragazzi, mentre tra i professori è l'italiano), mentre l'italiano lo è per competenza. Anche qui cerchiamo di interpretare: forse quest'ultimo dato, un po' anomalo rispetto alle prime tre risposte in cui ci si aspetterebbe ancora la prevalenza dell'inglese, è dato dal fatto che l'italiano è la lingua che sentono di più in ambito extrascolastico, per esempio sull'autobus, durante il tempo libero, nelle associazioni sportive a cui sono iscritti; anche a scuola, gli annunci sono dati sempre in italiano e inglese (il dato è confermato nella seconda parte del questionario, si veda oltre).

4.2.2 COMPETENZA PLURILINGUE (QCER)

La seconda parte del questionario è stata pensata trasformando in alcune domande i descrittori del QCER che riguardano la competenza plurilingue e pluriculturale partendo dal livello C1 all'A2⁶ (*Costruire e usare un repertorio plurilingue*, da p. 138 in poi Volume Complementare).⁷

La seconda parte del questionario è divisa in due: nella prima sezione sono presenti le domande tratte dai descrittori dai livelli C1 al livello A2; nella sezione successiva sono state rivolte ai ragazzi tre domande:

- nella prima, si è chiesto di posizionare le loro lingue in una parte del corpo e di argomentare il perché proprio in quella parte

milanese.

⁶ Si parte dai descrittori del livello A2 e non da quelli del livello A1 perché A2+ è il livello in uscita della classe S5L3.

⁷ Alcune domande erano seguite da altre che le completavano; per esempio, si chiedeva *il perché* della risposta precedente o *di spiegare con esempi* la risposta precedente. Queste domande nella domanda (specificate nel questionario con la dicitura bis, es. 1bis, 2bis, ecc.) hanno creato un po' di problemi perché non tutti hanno risposto.

- nella seconda, si è chiesto se la propria lingua fosse un oggetto, quale sarebbe e perché
- nella terza domanda, si è chiesto di scrivere la prima parola che veniva in mente vedendo un'immagine.

Anche in questo caso i ragazzi sono stati 21 ma le risposte sono state di più in alcune parti del questionario perché alcuni di loro hanno descritto più lingue nella seconda domanda o dato più risposte al significato dell'immagine.

Alla prima domanda, *Sai rispondere spontaneamente e facilmente a qualcuno che passa ad un'altra delle lingue del suo repertorio linguistico?* solo un ragazzo ha risposto *no*, 20 ragazzi hanno risposto *sì*.

Alla seconda domanda del livello C1, *Riesci a passare agilmente da una lingua all'altra in un contesto plurilingue per facilitare la comunicazione o riassumere i contenuti*), la maggior parte dei ragazzi ha risposto *sì* e tutti hanno messo la lingua inglese.⁸ Chi ha risposto anche in quale contesto, ha specificato in quasi tutti i contesti, sia a scuola che a casa, o con gli amici specificando in quali lingue riesce a farlo (solitamente tutte quelle che studiano o parlano anche senza seguire un corso). Un timoroso ha scritto *Ci provo*, senza aggiungere altro.

Per quanto concerne la terza domanda, la maggior parte dei ragazzi (18) ha risposto *sì* alla domanda più generale *Sei in grado di passare agevolmente da una lingua all'altra tenendo conto delle esigenze dell'interlocutore, parlare più lentamente o usare parole semplici?*; solo uno ha risposto *no*, gli altri hanno espresso *sì* e hanno specificato le lingue che conoscono; uno solo ha specificato che ha difficoltà in italiano (il ragazzo arrivato a metà anno scolastico l'anno scorso).

Alla domanda generale numero 4 *Sai usare un lessico specialistico con una delle lingue che conosci per facilitare la comprensione in una discussione su elementi estratti o specialistici, con un esempio per un compagno e in quale lingua?* hanno tutti risposto *sì*, (21) specificando in quale lingua; la maggior parte segnala l'inglese (13), solo uno ha messo solo il tedesco, gli altri hanno inserito almeno due lingue.

L'analisi dei dati fa percepire come la maggior parte di loro, che studiano italiano come terza lingua in seconda superiore e dovrebbero avere un livello di uscita A2+, siano di fatto molto eterogenei; alcuni sono di livello superiore a quello richiesto. Abbiamo già sottolineato come l'eterogeneità sia una specificità delle classi

⁸ Qualcuno non ha risposto perché, come specificato nella nota sopra, non ha capito che le domande erano più di una; quando ce ne siamo accorte, molto dopo aver somministrato il questionario, abbiamo restituito i fogli ai ragazzi perché completassero le loro risposte.

di L3 in S4 e S5.

Le domande del livello B2 erano cinque, con delle sotto domande anche in questo caso.

Alla prima domanda del livello B2, *Riesci a passare da una lingua ad un'altra facilitando la comprensione e riassumendo se ci sono altre persone che non hanno una lingua comune e soprattutto in quale momento capita?*, la maggior parte dei ragazzi (19) ha scritto *si*, solo uno *non spesso* e uno ha scritto *non capita*. Chi ha risposto anche *in quale momento* ha scritto soprattutto *con amici* o *a scuola*, specificando anche *in quale lingua*; si è notata una netta predominanza dell'inglese. Chi è madrelingua in una lingua 'minoritaria' della scuola ha risposto specificando: *pochi parlano bulgaro* e quindi *non capita*. Se questa comunicazione avviene a scuola, è soprattutto nelle pause, *all'intervallo* o *a mensa* o *al time break*, il momento cioè in cui i ragazzi si spostano da una classe all'altra e da un edificio all'altro.

La seconda domanda del livello B2, *Riesci a prendere in prestito da un'altra lingua che conosci un termine, un'espressione particolarmente più adatta alla discussione e a spiegarla? Per esempio, c'è un termine italiano che usi indipendentemente dal fatto che tu stia parlando con un italiano?* ha dato le risposte più omogenee, mostrando come tra i ragazzi ci sia una specie di pidgin, che riguarda sostanzialmente gli spazi della scuola come avevo già dimostrato in una precedente ricerca (Cattaneo 2021). La maggior parte di loro ha scritto *mensa* (12), *centro* (11), *Aula studio* (4), *cortile* (2), *macchinetta* (5). Un allievo ha scritto *non mi piace parlare in italiano*. Negli annunci al megafono giornalieri, in effetti *mensa* e *aula studio* sono sempre pronunciate in italiano; *macchinette* e *centro* no, ma molti ragazzi che condividono altri spazi extrascolastici sono soliti ascoltare gli italiani che dicono "andiamo in centro" per indicare ovviamente il centro di Varese, mentre le macchinette che distribuiscono l'acqua sono spesso un punto di ritrovo per ogni piano.

Alla domanda 3 del livello B2, *Riesci a passare facilmente da una lingua ad un'altra per comunicare informazioni di tuo interesse? Ad esempio, riesci a creare termini nuovi e se sì, in quale occasione?* La maggior parte di loro alla prima domanda ha detto *sì* (15), *no* in sei casi. Alla seconda, sulla capacità di creare termini nuovi, qualcuno ha risposto di *no*, uno ha scritto *penso che nessuno possa farlo quindi nemmeno io*. Qualcuno ha detto le lingue che combina, per esempio *il greco con l'inglese* senza specificare i termini, mentre uno ha scritto *killare* o *clutchare* (entrambi neologismi da parole inglesi derivanti dallo slang videoludico: uccidere - *to kill*, e ribaltare una situazione, *to clutch*).

La domanda 4, *Riesci in tutte le lingue che conosci a esprimere decisioni, chiarire e spiegare un'attività da svolgere. In quale lingua ti senti più sicuro?* la

maggior parte di loro (20) ha detto *sì*, solo una persona, *no*; la maggior parte di loro inoltre ha specificato solo in inglese (9), o l'inglese con altre lingue (8); una delle due ragazze ucraine che ha espresso solo la preferenza per la sua lingua materna.

Alla domanda 5, *Riesci a utilizzare le tue lingue per incoraggiare qualcuno a parlare nella lingua in cui si sente più sicuro o se vedi il tuo interlocutore in difficoltà?* la maggior parte di loro ha risposto o nella lingua madre o in inglese; uno ha risposto *nelle lingue romanze*.

A livello B1e A2 le domande erano di meno: a livello B1 *Riesci a sfruttare agilmente una delle lingue che conosci per gestirti in situazioni inaspettate quotidiane, per esempio una situazione sull'autobus? Se sì, in quale lingua?* tutti hanno risposto *sì* (21). Chi ha specificato in quale lingua ha sottolineato che utilizza tutte le lingue che conosce. Solo uno ha risposto *non bene in italiano* e solo uno *solo in italiano*.

A livello A2, i descrittori riguardano le azioni più quotidiane o semplici, per esempio, entrare in un bar a chiedere da bere o utilizzare una lingua piuttosto che un'altra in situazioni comuni per farsi comprendere. La maggior parte di loro ha risposto *sì* (20 su 21) specificando le proprie lingue (che solitamente sono almeno tre).

I dati anche a livelli più bassi, dall'A2 al livello soglia, mostrano come il plurilinguismo sia molto diffuso in questa classe, anche se il livello in uscita è A2+, evidenziando come i ragazzi sappiano perfettamente destreggiarsi in diverse situazioni, da quelle più comuni, ordinare da bere in un bar o prendere il biglietto dell'autobus, a quelle più complesse, per esempio spiegare in un'altra lingua argomenti specifici a qualcun altro per facilitare la comprensione.

La terza parte del questionario è quella più creativa: una sagoma linguistica era accompagnata dalla domanda: *dove metteresti le lingue che conosci nel tuo corpo? Perché?*; qui molti hanno messo nella testa la loro madre lingua, per esempio l'inglese, *perché la si usa di più*, o perché è la lingua *con cui si ragiona*; viceversa, uno ha inserito nella testa *tutte le lingue tranne l'inglese*. Qualcuno che ha detto l'italiano per valore affettivo o l'inglese *nelle gambe* perché gli permette di parlare ovunque.

Seguiva una domanda aperta: *Se la tua lingua fosse un mobile o oggetto quale sarebbe? Perché?*, le risposte sull'italiano sono state piuttosto scontate e stereotipate (*una borsa perché bella, una casa perché familiare, una pizza perché significa cibo o una palla da calcio*). Qualcuno definisce la lingua inglese *una sedia perché può essere usata da più persone* o un *letto* o un *bicchiere* per lo stesso motivo, *un coltellino svizzero perché si usa in tante situazioni*, un libro *perché è una lingua facile e interessante*. Una ragazza ucraina ha risposto che la sua lingua sarebbe *la bandiera*

di libertà, mostrando ancora una volta quanto la situazione attuale sia fortemente sentita in questi ragazzi lontani dai loro genitori.

In un'immagine finale, in cui avrebbero dovuto associare una parola in italiano all'immagine dell'aurora boreale, i ragazzi hanno espresso le parole *luce, aurora, foresta, cielo, neve*.

5. IL PROGETTO: SPECIFICHE

Il progetto prevedeva inizialmente la creazione di un video per la presentazione della scuola da parte degli alunni in cui dovevano utilizzare le lingue che conoscono; su iniziativa dei ragazzi, dal video si è passati poi alla realizzazione di un sito. Si è cercato di lasciare la massima libertà agli studenti, intervenendo solo quando necessario a livello di progettazione e in fieri. Lo scopo dell'approccio orientato all'azione è infatti favorire l'autonomia dell'apprendente. Ciò non togliere che il ruolo dell'insegnante sia comunque fondamentale: l'autonomia non è una capacità innata ma, al contrario, si deve apprendere e va da sé che per alcune strategie di comunicazione e di apprendimento sono più efficaci di altre. Il lavoro sulle strategie non è inutile o una perdita di tempo come potrebbe sembrare: abbiamo dedicato molto tempo per la progettazione e quando si sono formati i gruppi, abbastanza spontaneamente, c'è voluto del tempo perché producessero i testi e decidessero insieme come raggiungere l'obiettivo che si erano prefissati. Questo è stato il momento più denso a livello analisi dei processi: la comunicazione all'interno dei gruppi, la decisione di chi fa avrebbe fatto cosa, di come e di dove e l'interazione sono stati fondamentali per la realizzazione del progetto. Il sito della scuola esiste già, ma non esiste un sito presentato dai ragazzi per i futuri studenti: abbiamo pensato quindi di utilizzare questo approccio per compiti in cui ogni gruppo cercava di raggiungere il proprio obiettivo utilizzando le lingue che conosce e usa e l'italiano come lingua base veicolare nei gruppi (in realtà l'indicazione non sempre è stata rispettata). I ragazzi hanno creato gruppi che dovevano occuparsi di:

- presentazione della scuola: nascita, documenti ufficiali, finalità, peculiarità
- descrizione degli spazi esterni
- descrizione degli spazi interni (laboratori, aule)
- interviste alla direzione
- interviste ad alcuni professori
- interviste ad altri studenti.

5.1. I PRESUPPOSTI TEORICI. L'APPROCCIO ORIENTATO ALL'AZIONE

La base del progetto prende avvio non solo dalla lettura de *La classe plurilingue* e dal *Volume complementare del QCER* ma anche dal testo *Du communicatif à l'actionnel: un cheminement de recherche* della prof.ssa Enrica Piccardo e dal sito Promoplurilinguismo dell'Università Statale di Milano, coordinato dalla prof.ssa Monica Barsi (<http://promoplurilinguismo.unimi.it/>). Il testo della professoressa Piccardo pone l'accento sull'integrazione tra il metodo comunicativo e l'approccio orientato all'azione, una specie di 'passaggio' in cui si integrano diverse azioni: le competenze e le attività comunicative, l'autonomia, l'autovalutazione, la dimensione strategico-cognitiva, la coscienza interculturale, la dimensione sociale, la didattica per compiti e il plurilinguismo.

La base teorica è che l'apprendimento si costruisce intorno all'azione: l'allievo che usa una lingua è chiamato ad agire e questa azione implica la mobilitazione di strategie e di competenze per il raggiungimento di risultati. Nella didattica orientata all'azione l'allievo deve avere coscienza sia del suo obiettivo, sia della natura del compito che deve portare a termine e deve inoltre essere consapevole che per la realizzazione del compito deve prendere coscienza dei suoi bisogni, delle proprie capacità e dei propri limiti in un'ottica autovalutativa: sa quello che sa fare, sa/capisce cosa deve fare 'in più' per raggiungere il suo obiettivo (task).

In questo processo l'allievo non è solo e il QCER (2.2) insiste sulla natura sociale dell'azione: alcuni compiti necessitano di cooperazione con altri allievi. Il processo è dinamico e interattivo, si fa qualcosa per apprendere e non si apprende per fare qualcosa; la stessa natura situata del compito implica l'esistenza di vincoli che obbligano l'apprendente a fare delle scelte ponderate e utilizzare le competenze per affrontarlo.

Analizziamo di seguito alcune componenti fondamentali della didattica orientata all'azione.

Il task e il lavoro di gruppo

Il compito permette di lavorare su più aspetti: comunicativi (ricezione, interazione, produzione), linguistici (lessico, strutture grammaticali, competenza sociolinguistica e /o pragmatica) e interculturali. Per esempio, nello scrivere i testi per le interviste con la Direzione i ragazzi hanno dovuto prestare attenzione alla dimensione diafasica della comunicazione, utilizzando un certo registro.

Nell'analisi della didattica per compiti è importante scegliere dei descrittori alla base dell'analisi interpretativa sia durante il processo che a lavoro finito, descrittori che possano mettere in luce le competenze attivate, le strategie utilizzate e il modo

in cui è stato raggiunto l'obiettivo. Il lavoro di gruppo facilitato la promozione al confronto in una classe poco collaborativa, permettendo ai partecipanti di mettere in gioco le differenti esperienze, le abilità personali, i saperi, le visioni del mondo e le strategie per arrivare all'obiettivo del singolo *task* ma anche del progetto nella sua interezza.

L'allievo come attore sociale e le strategie

La visione dell'allievo come attore sociale, che è al centro della prospettiva dell'approccio orientato all'azione del QCER, apre ad una rinnovata visione della didattica delle lingue. L'attore sociale non parte da zero ma possiede un contesto mentale che si potrebbe rappresentare come una rete a più connessioni dove la lingua materna, o le lingue materne, sono spesso presenti. Il suo percorso di apprendimento si struttura in funzione delle sue interazioni col contesto, con gli altri, con le istituzioni e i testi. Ciò si traduce nel fatto che, per esempio, un apprendente può essere più abile nell'attività di ricezione scritta o orale (o entrambe), rispetto all'attività di produzione o di interazione in una lingua; può essere più abile nella produzione scritta, rispetto quella orale. Proprio in quest'ottica, molti ragazzi hanno creato i gruppi in base alle loro abilità e con questo hanno attuato, già nelle prime fasi, un'inconscia riflessione metacognitiva che li ha spinti ad organizzarsi.

La visione dell'allievo come attore sociale valorizza lo studente in quanto individuo capace di riflettere e di prendere delle decisioni: è un apprendimento strategico proprio perché dinamico e adattabile al contesto.

Le strategie giocano un ruolo nella buona riuscita di un compito perché un apprendente strategico sa da dove partire, dove vuole arrivare, quali sono le forze e le sue debolezze, come adattarsi alla situazione, come modificare il suo percorso in caso di insuccesso. Una visione strategica dell'apprendimento prevede che l'apprendente sia sempre cosciente di quello che fa, di ciò che capita nella sua classe e le ragioni per le quali fa certe scelte per arrivare all'obiettivo. Questo è alla base del transfer della responsabilità dall'insegnante all'apprendente che prende in mano il proprio percorso di apprendimento.

5.2. ANALISI DEI DATI RACCOLTI

L'analisi dei dati è stata fatta attraverso la triangolazione con l'amica-critica sull'analisi e la valutazione dei processi, l'analisi delle risposte del questionario e delle risposte ad una intervista/colloquio informale; l'analisi dei dati elicitati tramite gli strumenti di osservazione e l'analisi dei gruppi (con particolare riferimento ai

descrittori della mediazione e del plurilinguismo del *Volume Complementare*).

L'intervista/colloquio informale è stata fatta verso metà percorso. Le domande, rivolte agli studenti, erano molto semplici e non troppo specifiche:

- Che ruolo hai/hai avuto (se ha terminato il suo compito) nel progetto?
- Cosa ti è piaciuto fare?
- Pensi di essere migliorato (esempio nella collaborazione con i tuoi compagni, nell'uso della lingua)
- Cosa non ti è piaciuto?
- Ci sono stati dei problemi durante la realizzazione del tuo compito?
- Altri commenti liberi sul progetto

Tralasciando la prima risposta, in cui ognuno doveva spiegare qual era stato il suo compito nel progetto, tutti sono hanno risposto in modo più che positivo alle domande: il lavoro di gruppo è stato piacevole, molti di loro hanno *'imparato cose nuove sulla mia scuola'*; qualcuno ha avuto il piacere di conoscere la Direzione, facendo interviste e conoscere di più l'istituzione in cui studiano, cercando notizie dalla fondazione.

Le competenze relazionali sono migliorate e i ragazzi hanno avuto il piacere di parlare più lingue, *'quelle che non uso spesso'* (questo è valso anche per chi solitamente ha come lingua madre una lingua *'minoritaria'* all'interno della scuola). Qualcuno ha migliorato l'italiano, la lingua base del progetto (*mi ha aiutato molto parlare in italiano con i compagni di altri corsi per le interviste*) e in generale sono migliorate *'le mie competenze comunicative'* (chi ha fatto interviste, ha detto di aver usato un lessico particolare e lo ha apprezzato). Qualcuno ha detto che non ha migliorato la lingua ma *'forse ho migliorato la collaborazione'* e ha imparato a fare *editing*; mentre altri sono orgogliosi di aver registrato *'per mettere la mia voce'*. All'ultima domanda, se c'era qualcosa che non aveva funzionato, tutti hanno risposto che è andato tutto molto bene.

Triangoliamo questi dati con quelli di alcuni diari personali dei ragazzi. L'ultimo giorno di scuola, il 14 giugno, qualche ragazzo ha voluto creare delle mini-clip con cui hanno sostanzialmente confermato i pilastri del progetto:

- la collaborazione tra pari
- avere avuto un compito per un progetto comune e aver collaborato per portarlo a termine
- aver avuto la possibilità di parlare più lingue, anche la propria L1 e aver potuto mettere *'molto di sé'* nel progetto

- lezioni diverse
- la responsabilità della propria parte che avrebbe influito sul tutto.

6. ANALISI E VALUTAZIONE DEI PROCESSI ALLA LUCE DEI DESCRITTORI

La valutazione è parte integrante del processo di apprendimento/insegnamento ed è stata presente dall'inizio; cionondimeno la visione della valutazione all'interno di un approccio orientato all'azione è nuova. Nella nuova prospettiva del QCER, la partecipazione dell'apprendente al processo di valutazione è fondamentale perché egli sviluppi le sue capacità riflessive e metacognitive nella lingua oggetto. La valutazione si ispira a ciò che l'attore sociale è capace di fare in una situazione reale: si valuta il compito e, *a partire dal compito*, si deducono le competenze che sono state messe in atto a quel livello. È chiaro anche che avere delle conoscenze non si traduce automaticamente nella messa in opera delle stesse e avere ben chiara questa distinzione significa andare oltre la logica secondo la quale valutare significa controllare delle acquisizioni per considerare, invece, il processo che ha portato alla messa in opera di quella competenza (Piccardo 2014: 44).

6.1. LA MEDIAZIONE

È grazie alla mediazione che si dà corpo alla nozione di attore sociale: essa permette infatti di recuperare i diversi aspetti che entrano in gioco ogni volta che l'apprendente ricorre alle risorse del proprio repertorio linguistico-culturale per co-costruire conoscenza e/o facilitare la comunicazione e la comprensione (inter)culturale. Lo sviluppo della nozione di attore sociale, che il lavoro sulla mediazione ha permesso, è la chiave del cambiamento paradigmatico dal modello comunicativo al modello azionale; la stessa nozione, inoltre, riflette la complessità insita nel processo di sviluppo delle competenze: l'attore sociale è impegnato in processi di mediazione in cui si mobilitano, tra le altre, le competenze plurilingue e pluriculturali.

Il *Volume Complementare* scompone la mediazione in tre azioni:

- mediare a livello testuale
- mediare a livello concettuale
- mediare a livello comunicativo

e per ognuna individua delle scale con dei descrittori, associati a delle strategie.

La mediazione è un'attività sociale, perché si media aiutando un compagno di classe in difficoltà, per esempio. Nel QCER si legge che una persona che si impegna in un'azione di mediazione deve essere disponibile a sviluppare un'apertura mentale in modo da provare empatia verso altri punti di vista. Colta in quest'ottica, la mediazione diventa un'attività di comunicazione utile allo sviluppo di quelle abilità di comportamento strettamente connesse alla sfera emozionale, cognitiva e relazionale delle persone.

6.2. LA COMPETENZA PLURILINGUE

L'attore sociale, nello svolgimento di un compito significativo, è chiamato, come abbiamo già detto, ad operare delle scelte che ritiene rilevanti per l'attuazione dello stesso, utilizzando tutte le risorse in suo possesso, in un continuo processo di mediazione. Come sostiene Piccardo (2020:577), gli individui plurilingui avranno a disposizione più concetti, veicolati dalla variazione linguistica, si tratterà di saper navigare tale ricchezza selezionando opportunatamente e organizzando le proprie scelte, all'interno di un processo eminentemente dinamico (Piccardo 2020:577).

Per la valutazione delle *performance* dei ragazzi, ci siano soffermati su alcuni aspetti, partendo da competenze più 'generalì' (Lenz, Berthel  2012: 302):

- capacit  di utilizzare (e quindi migliorare) il repertorio plurilingue; l'educazione plurilingue in senso stretto pone l'accento sulla capacit  di mobilitare l'intero repertorio linguistico e di utilizzare le competenze in modo trasversale, in qualsiasi lingua, per rispondere ai bisogni
- comunicare oralmente in contesti plurilingue, ad esempio, partecipare ad un dialogo in pi  lingue
- attingere a pi  fonti in lingue diverse per realizzare attivit  di produzione o di interazione in una lingua dominante
- sfruttare il 'disequilibrio' delle proprie competenze in modo costruttivo, ad esempio buone competenze di ricezione in una lingua e meno in un'altra
- mediazione tra lingue: traduzione di testi
- saper utilizzare ogni sapere acquisito in apprendimenti precedenti in una lingua per comprendere altre lingue affini, per esempio, tra lingue romanze
- riconoscere il valore della competenza linguistica
- avere consapevolezza delle proprie competenze linguistiche

- conoscere le proprie strategie di apprendimento linguistico
- essere in grado di autovalutare la propria competenza linguistica
- essere consapevoli di poter trasferire le proprie conoscenze e competenze in altri contesti.

6.3. DESCRIZIONE DEI GRUPPI E INTERVISTE ESEGUITE DAI SINGOLI

Di seguito (§ 6.3.1.), descriviamo i gruppi di lavoro, sintetizzando l'obiettivo dei *task*, il numero, il livello e le lingue dei partecipanti, nonché le competenze messe in atto. In un secondo sottoparagrafo (§ 6.3.2.) descriviamo le interviste eseguite dai ragazzi.

6.3.1. GRUPPI

Gruppo *Presentazione generale della scuola*

- *lingue*: italiano, inglese, spagnolo, francese, rumeno
- *task*: introduzione al sito della scuola in più lingue (italiano, inglese, francese, spagnolo, rumeno);
- *livello del gruppo di lavoro*: gruppo abbastanza omogeneo, formato da 4 ragazzi di livello superiore a quello in uscita (A2+). I ragazzi hanno tutti un livello fra il B1 e il B2+ e sono un italo-australiano, un irlandese, un argentino e un rumeno;
- *mediazione a livello testuale*: elaborare un testo, trasmettere informazioni specifiche, tradurre un testo scritto;
- *mediazione a livello concettuale (collaborare in un gruppo)*: cooperare al processo di costruzione di significato, gestire le interazioni;
- *mediazione a livello comunicativo*: agire da intermediario.

I ragazzi, a livello di valutazione, hanno raggiunto l'autonomia in tutti i parametri della scala.

Gruppo *Presentazione spazi interni*

- *lingue*: italiano, inglese, ceco
- *task*: descrizione degli spazi interni dei due edifici adibiti al ciclo secondario (Da Vinci, Erasmus) in tre lingue (italiano, inglese, ceco);
- *livello del gruppo di lavoro*: gruppo omogeneo, formato da 2 ragazzi che

frequentano L1 inglese ma sono di nazionalità ceca, di livello superiore a quello in uscita (A2+). I ragazzi hanno un livello compreso fra il B1/B2;

- *mediazione a livello testuale*: elaborare un testo, trasmettere informazioni specifiche, tradurre un testo scritto;
- *mediazione a livello concettuale (collaborare in un gruppo)*: cooperare al processo di costruzione di significato;
- *mediazione a livello comunicativo*: facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale.

I ragazzi, a livello di valutazione, hanno raggiunto l'autonomia in tutti i parametri della scala.

Gruppo Presentazione spazi esterni

- *lingue*: italiano, inglese, bulgaro, ucraino
- *task*: descrivere gli spazi esterni alla scuola utilizzando l'inglese, il bulgaro, l'ucraino e l'italiano;
- *livello del gruppo di lavoro*: gruppo non omogeneo, formato da tre ragazzi di livello superiore a quello in uscita (A2+). I ragazzi hanno un livello tra il B1 e il B2 (ma non in tutte le abilità) e sono di nazionalità bulgara, ucraina e belga; quest'ultimo a livello di ricezione e interazione ha un livello di B2 ma inferiore a livello di produzione scritta;
- *mediazione a livello testuale*: elaborare un testo, trasmettere informazioni specifiche, tradurre un testo scritto;
- *mediazione a livello concettuale (collaborare in un gruppo)*: cooperare al processo di costruzione di significato;
- *mediazione a livello comunicativo*: facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale.

I ragazzi, a livello di valutazione, hanno raggiunto l'autonomia in tutti i parametri della scala (anche se G. è più carente nella mediazione a livello testuale: nell'indicatore elaborare un testo, ha bisogno, in certi casi, di essere aiutato; tuttavia, nel lavoro di preparazione è stato propositivo). Ha fatto notevoli progressi il ragazzo ucraino che ha iniziato l'anno con un livello sufficiente e lo ha terminato a livello più che buono.

Gruppo interviste alla Direzione

- *lingue*: italiano, inglese, francese
- *task*: intervistare la Direttrice del ciclo secondario, la direttrice della scuola utilizzando l'inglese, il francese, e l'italiano per le domande (le direttrici hanno risposto nelle stesse lingue in cui sono state fatte le domande);
- *livello del gruppo di lavoro*: gruppo omogeneo, formato da due ragazze di livello superiore a quello in uscita (A2+). Le ragazze hanno un livello tra il B2 e il B2+ e sono di nazionalità belga e greca;
- *mediazione a livello testuale*: elaborare un testo, trasmettere informazioni specifiche, tradurre un testo scritto;
- *mediazione a livello concettuale (collaborare in un gruppo)*: cooperare al processo di costruzione di significato, gestire le interazioni all'interno del gruppo e nella situazione reale di intervista;
- *mediazione a livello comunicativo*: facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale;
- *interazione*: condurre un'intervista.

Le ragazze, a livello di valutazione, hanno raggiunto l'autonomia in tutti i parametri della scala.

6.3.2. INTERVISTE ESEGUITE DAI SINGOLI

Intervista al tecnico di laboratorio di Chimica

- *lingue*: italiano, inglese
- *task*: intervistare il tecnico di laboratorio in italiano e inglese;
- *livello del gruppo di lavoro*: la ragazza ucraina, fa parte del gruppo arrivato in Italia nel 2022: ha sempre avuto grosse difficoltà nell'interazione orale e nelle abilità ricettive in generale (A1); tuttavia, con questo lavoro, si è proposta di intervistare il tecnico di laboratorio stendendo i testi e facendosi aiutare nella traduzione. Il suo lavoro è stato encomiabile durante tutto il percorso perché ha cercato di sforzarsi di comunicare in italiano, nonostante le sue evidenti difficoltà all'interno del gruppo (dalla mia scheda di osservazione);
- *mediazione a livello testuale*: elaborare un testo, trasmettere informazioni specifiche, tradurre un testo scritto;
- *mediazione a livello concettuale (collaborare in un gruppo)*: in questo caso O. ha lavorato da sola ma ha collaborato in un altro gruppo per interviste a delle ragazze russo/ucraine;

- *mediazione a livello comunicativo*: facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale.
- *interazione*: condurre un'intervista.

L'allieva, a livello di valutazione, ha raggiunto l'autonomia anche se ha difficoltà sia nella produzione scritta sia nell'interazione orale. Eccellente l'impegno nel progetto.

Intervista di L. a Q. su Exchange

- *lingue*: italiano, tedesco, inglese
L. ha deciso di intervistare il suo compagno Q. per parlare dello scambio svolto da Q. in Germania, nel primo semestre dell'anno.
- *task*: intervistare il compagno partito per l'Exchange nel primo semestre, facendo domande in italiano, tedesco e inglese;
- *livello del gruppo di lavoro*: già alto in italiano, tra il B1+ (Q.) e il B2+ (L.);
- *mediazione a livello testuale*: elaborare un testo, trasmettere informazioni specifiche, tradurre un testo scritto;
- *mediazione a livello concettuale (collaborare in un gruppo)*: L. e Q. hanno gestito in autonomia le domande;
- *mediazione a livello comunicativo*: facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale;
- *interazione*: condurre un'intervista.

Gli allievi hanno collaborato per tutto il periodo con entusiasmo: sono stati anche i ragazzi che hanno cercato documentazione sulla scuola negli archivi della 'Villa' e hanno letto la documentazione in inglese, in tedesco e in italiano per creare i testi, alcuni dei quali sono serviti per il gruppo *Presentazione generale della scuola*.

Intervista al professore di Educazione fisica

- *lingue*: italiano, inglese, tedesco
Q. ha deciso di intervistare il suo professore di educazione fisica, in italiano, inglese, tedesco.
- *task*: intervistare il professore di educazione fisica facendo domande in italiano, inglese e tedesco;
- *livello del gruppo di lavoro*: solo Q., livello B1+;
- *mediazione a livello testuale*: elaborare un testo, trasmettere informazioni specifiche, tradurre un testo scritto;
- *mediazione a livello concettuale*: Q. ha gestito in autonomia le domande;

- *mediazione a livello comunicativo*: facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale;
- *interazione*: condurre un'intervista.

Intervista di M. in russo a S.

- *lingua*: russo
Le due ragazze non fanno parte della stessa classe, S. è in S6, ma M., un nuovo ingresso quest'anno, ha deciso di partecipare e si è impegnata molto in questo progetto nonostante le difficoltà in italiano: ha raggiunto gli obiettivi minimi linguistici previsti nell'esame finale e ha migliorato l'interazione con i compagni. Si è sentita a suo agio però a parlare solo nella sua lingua.

Intervista alla professoressa di greco

- *lingue*: italiano, greco, inglese
Una ragazza greca, A. molto timida ma che si è mostrata subito interessata a partecipare al progetto (è stata la prima a consegnare l'autorizzazione) ha tuttavia avuto difficoltà a fare questa intervista nella sua L1, rifatta più di una volta.
- *task*: intervistare la propria insegnante di L1, facendo domande in italiano, greco e inglese;
- *livello del gruppo di lavoro*: A. ha un livello alto in italiano, B2;
- *Mediazione a livello testuale*: elaborare un testo, trasmettere informazioni specifiche, tradurre un testo scritto;
- *mediazione a livello concettuale*: A. ha gestito in autonomia le domande;
- *mediazione a livello comunicativo*: facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale;
- *interazione*: condurre un'intervista. Il suo livello in uscita è buono, si è messa molto in gioco nell'interazione orale perché predilige lo scritto.
- *clip finali sul progetto*: italiano, inglese, francese, tedesco.

7. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

L'attenzione per il *Volume Complementare* e per i nuovi descrittori inquadrati nell'approccio orientato all'azione è servita per riconoscere e gestire la complessità, per affrontare il problema con azioni, per sperimentare un nuovo tipo di didattica.

Nell'approccio orientato all'azione i repertori linguistici diventano risorse al servizio dell'azione individuale e collettiva in cui ognuno con il suo livello partecipa

al compito comune. Proprio in funzione di quest'ultima affermazione, pensando al contesto, si è pensato di definirlo un approccio *democratico*: ha valorizzato il disequilibrio della classe e il disequilibrio di ogni singolo apprendente; ognuno di loro ha partecipato per *quello che è, con le lingue che sa e con il bagaglio culturale che si porta dietro, mettendo un 'pezzo di sé' al servizio di tutti.*

Dal punto di vista professionale, la pratica didattica ne risulta innovata e rafforzata in alcune sue componenti. Questo tipo di approccio non genera risultati sono negli studenti, inducendoli a maggiore riflessività e autonomia, ma gratificante per i docenti di L2/LS dal momento che consente una maggiore consapevolezza delle proprie azioni.

BIBLIOGRAFIA

CATTANEO A. (2021), "La competenza plurilingue e pluriculturale alla scuola europea di Varese. Un esempio di applicazione dei nuovi descrittori del Volume Complementare del QCER", *Italiano LinguaDue*, 1, 975-1020, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15923/14260>

COONAN C. (2020), *Materiali del Master ITALS, sulle basi della ricerca-azione*, Venezia, <http://www.itals.it>.

DE LUCHI M., (2003), "La ricerca-azione", in DOLCI R.; CELENTIN P., (a cura di) *La formazione base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.

LANGÉ G.; PICCARDO E., 2023 (a cura di), *La classe plurilingue*, Sanoma, Torino.

LENZ P; BERTHELE' R., 2012, "La valutazione delle competenze plurilingue e interculturali", *Italiano LinguaDue*, 1, 301-342 <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2286/2513>

LOSITO B.; POZZO G., 2005, *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento della scuola*, Carocci, Roma.

PICCARDO E., 2020, "La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0", *Italiano LinguaDue*, 1, 561-585, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13946>

SITOGRAFIA

<<http://promoplurilinguismo.unimi.it/>>

Sito coordinato dalla prof.ssa Barsi che descrive le novità del Volume Complementare con un focus sulla competenza plurilingue

<<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>>

Quadro Comune Europeo per le Lingue

<<https://lite.lincoreproject.org/it/>>

Sito LITE con scenari plurilingue

<https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif_a_l_actionnel-Un_cheminement_de_recherche.pdf>

Testo di Piccardo E. (2014), Du communicative à l'actionnel: un cheminement de recherche, che descrive il passaggio dal metodo comunicativo all'approccio orientato all'azione.

<<https://www.eursc.eu/Syllabuses/2022-11-D-33-en-2.pdf>>

Sillabo delle Scuole europee per le classi di L3