

## **"LE LINGUE DENTRO ME": LA VALORIZZAZIONE DEL BAGAGLIO PLURILINGUISTICO PERSONALE COME CHIAVE DI ACCESSO NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO**

di Sara Bertucci, Laura Bologna, Elena Bonetto, Haihua Chen e Laura Romanello<sup>1</sup>

### **ABSTRACT**

*Questo articolo intende illustrare una ricerca il cui obiettivo è esplorare lo sfruttamento del bagaglio linguistico di apprendenti adulti nel percorso di acquisizione della lingua italiana come lingua successiva alla seconda (Lx), attraverso lo sviluppo di alcune UdA contenenti attività che favoriscono il confronto plurilingue.*

*La nostra sperimentazione prende spunto dalle indagini sull'apprendimento plurilingue condivise da Paola Celentin in un incontro del Post Master Itals ed è stata condotta in contesti diversi (accademico e C.P.I.A., Centro Provinciale Istruzione Adulti). Ha sviluppato risorse didattiche in cui il plurilinguismo viene valorizzato in fasi gestaltiche differenti.*

*Le classi in cui abbiamo sperimentato le attività create sono composte da partecipanti di L1 diverse e con un livello linguistico di italiano A1/A2 del QCER.*

*La ricerca, di carattere qualitativo, basata sul confronto delle somiglianze e delle differenze tra le lingue, ci ha permesso di sperimentare come l'utilizzo delle lingue conosciute dagli studenti non solo possa facilitare l'acquisizione della nuova lingua, ma anche stimolare un approccio metacognitivo. Le evidenze osservate indicano*

---

<sup>1</sup> L'impostazione dell'articolo e i suoi contenuti sono condivisi dalle autrici. Elena Bonetto ha scritto i paragrafi 2 e 5.2; Laura Bologna il paragrafo 5.1; Sara Bertucci i paragrafi 1 e 3; Laura Romanello il paragrafo 6; Haihua Chen il paragrafo 8; il paragrafo 4 è frutto della collaborazione di Laura Bologna, Elena Bonetto e Laura Romanello; il paragrafo 7 è stato ideato da Laura Romanello, Elena Bonetto e Laura Bologna, Haihua Chen ha successivamente contribuito alla stesura.

*come per il docente siano necessarie sia competenze linguistiche specifiche per gestire ambienti plurilingui, sia una sensibilità particolare verso le esigenze e le difficoltà degli studenti.*

## **1. IL NOSTRO PROGETTO DI RICERCA**

Il nostro progetto è nato nell'ambito della piattaforma *Itals Post Master* condotta dalle tutor Patrizia Ceola e Sarah Corelli.

Durante il seminario del 21 dicembre 2023, *Italiano Lingua X*, si sono creati dei gruppi di lavoro sul tema "tante lingue per l'italiano" con l'obiettivo di sfruttare le conoscenze linguistiche pregresse di ciascun apprendente nell'acquisizione dell'italiano.

Il gruppo formato da Laura Bologna, Elena Bonetto e Roberto Mori ha elaborato un'unità di apprendimento per studenti universitari di livello A2 sul tema della casa.

Negli incontri successivi (*happy hour* del post master) al gruppo si sono uniti altri colleghi/altre colleghe dando vita al lavoro che presentiamo in questo articolo.

## **2. IMPOSTAZIONE DEL PROGETTO E DELL'ARTICOLO**

Il nostro progetto di ricerca si è svolto in tre fasi:

- creazione delle UdA
- sperimentazione delle UdA in contesto universitario e nel contesto di un C.P.I.A
- confronto tra le sperimentazioni

Il nostro articolo partirà da una breve rassegna degli spunti della letteratura che ci hanno guidato nella creazione delle UdA (par. 3). Al paragrafo 4 descriveremo il contenuto delle UdA, per poi passare alla descrizione delle sperimentazioni e dei dati ricavati in contesto universitario (par. 5) e in contesto CPIA (par. 6). Infine, al paragrafo 7 metteremo a confronto le diverse sperimentazioni, per poi trarre alcune conclusioni nel paragrafo finale (par. 8).

### 3. SPUNTI DALLA LETTERATURA

Come già indicato nel primo paragrafo del nostro articolo, il nostro progetto è una felice ricaduta del seminario svoltosi il 21 dicembre 2023 che si è concentrato su come utilizzare le conoscenze linguistiche pregresse di ciascun apprendente (*cross-linguistic influence* CLI).

Il seminario si collegava idealmente all'intervento sincrono di Paola Celentin sulla piattaforma ITALS - *Post Master*, svoltosi il 4 novembre 2023. In questo intervento, dal titolo *Italiano Lx. Influenza di una L2 sugli apprendimenti linguistici successivi*, Celentin, dopo aver menzionato tre modelli che studiano l'apprendimento plurilingue (*Language Switches Model* di Hammarberg & Williams, *Factor Model* di Hufeisen e *Dynamic Model of Multilingualism* di Jessner & Herdina), si è concentrata sul terzo modello ricavandone due importanti assunti: l'importanza della "manutenzione" linguistica e la consapevolezza che il plurilinguismo è un sistema per cui modificando un elemento si modifica il sistema. Ha fornito una *checklist* sulla conoscenza degli apprendenti rispetto all'esperienza di sé e del mondo (storia linguistica, strategie di apprendimento linguistico, conoscenza del mondo, esperienze interculturali ecc.) e ha offerto alcune indicazioni di sviluppo che sono state colte dal nostro gruppo. In particolare, ci siamo concentrate sulle seguenti indicazioni: sviluppare la ricerca in ambiti diversi da quelli universitari, ad esempio nei corsi per immigrati; sviluppare la ricerca in settori diversi dal parlato; elaborare strumenti di analisi; elaborare pratiche didattiche che valorizzino le potenzialità degli apprendenti plurilingui.

Per lavorare sulle indicazioni proposte da Celentin, abbiamo deciso di confrontarci da un lato con i documenti europei (descrittori competenza plurilingue e pluriculturale nel *Volume Complementare del Quadro Comune Europeo 2020*: 133-139 e in Candelier *et al.* 2012: 25-90), dall'altro con alcuni interessanti approfondimenti che ci aiutassero nella nostra ricerca, ai quali facciamo riferimento nel seguito di questo paragrafo.

La nostra sperimentazione può essere fatta rientrare nel filone dell'*éveil aux langues (EAL)/Awakening to Languages/Sensibilizzazione alle lingue e alle culture/Consapevolezza dei fenomeni linguistici* (Cognigni 2020: 99). Gli studenti/le studentesse "vengono incoraggiati a confrontare le lingue del proprio repertorio con quella oggetto di analisi con l'obiettivo di facilitare la costruzione della consapevolezza metalinguistica" (Cognigni 2020: 99-100) e i/le docenti sviluppano "la capacità di capitalizzare i repertori linguistici dei migranti ai fini dell'apprendimento della lingua obiettivo" (Cognigni 2019: 123). La lettura del CARAP e degli approcci plurali proposti, ci spinge a far rientrare la nostra proposta

in parte nella didattica integrata delle lingue, stabilendo legami fra un certo numero di lingue.

Ci preme sottolineare che, come scrive Piccardo (Piccardo 2019: 187-188), “[u]n approccio plurilingue stimola la curiosità per le lingue e le culture (Byram 2008), la capacità di vedere (e cercare) i legami tra le lingue e tra la lingua e la cultura (Auger 2010), nonché una maggiore consapevolezza di come le lingue - compresa la propria lingua madre - funzionano, generando una nuova sensibilità per il posto e il ruolo dei diversi registri e varietà (Galante 2018; Piccardo 2013) [la traduzione è nostra]”, ma anche il fatto che “l'essere plurilingue è soprattutto una questione di atteggiamento: apertura e consapevolezza [la traduzione è nostra]” (Piccardo 2019: 192).

Il seminario di formazione *Plurilingual approaches to language teaching*<sup>2</sup> con la sua proposta, sulla base di quanto esposto da Cummins 2021, di diverse strategie e conseguenti *tasks* per un apprendimento plurilingue ci ha aiutato nella realizzazione della nostra unità didattica. Durante l'incontro si presentavano gradi progressivi di insegnamento plurilingue (*language comparison, receptive intercomprehension, language alternation and code-switching, translanguaging e cross linguistic mediation*) e in particolare, la possibilità di utilizzare l'influenza reciproca di tutte le lingue e le competenze linguistiche con attività di confronto fra le lingue a tutti i livelli (fonologia, lessico, grammatica, sintassi, coesione, pragmatica ecc.) per accelerare il processo di apprendimento.

Infine, le parole tratte da Fiorentini, Gianollo e Grandi, ci hanno indicato in modo chiaro ed evidente la strada per non perderci durante la nostra ricerca: “[i]n una classe plurilingue non è possibile insegnare italiano senza considerare le lingue ‘altre’ degli studenti [...] poiché una memoria linguistica pregressa condiziona necessariamente il percorso di apprendimento” (Fiorentini, Gianollo, Grandi 2020: 6).

Sulla base dei documenti europei di riferimento, in particolare dell'*ECML CARAP* (Candelier *et al.* 2012), è stato costruito il questionario finale per gli studenti del CPIA: le scale che dettagliano le competenze del saper, saper essere e saper fare hanno permesso di creare le voci del questionario per esplicitare la riflessione metalinguistica svolta e chiedere agli studenti di esprimersi a riguardo.

---

<sup>2</sup> Il seminario di formazione per insegnanti *Plurilingual approaches to language teaching: concepts and insights, tips and tricks, tasks, strategies and scenarios*, tenuto dal Prof. Kris Peeters dell'università di Antwerpen, si è svolto presso l'università di Bolzano il 10 maggio 2024. Qui e al paragrafo 5.2.4 si fa riferimento ai materiali condivisi dal relatore a conclusione del seminario.

#### 4. LA CREAZIONE DELLE UdA

La creazione delle UdA è cominciata durante il seminario *Italiano lingua X* citato in precedenza. Il gruppo iniziale, composto da Laura Bologna, Roberto Mori ed Elena Bonetto, ha elaborato la bozza di un'UdA sul tema della casa per studenti universitari di livello A2. Questa bozza è stata ripresa durante gli incontri del *Post Master* e rielaborata per adattarsi alle esigenze del corso dell'Università di Parma, il primo contesto universitario nel quale l'UdA è stata sperimentata. Questo corso utilizzava un manuale che già conteneva al suo interno elementi volti a favorire il confronto plurilinguistico. L'obiettivo della nostra UdA era quello di introdurre momenti di confronto esplicito tra lingue anche in altre fasi gestaltiche. Nello specifico, nella nostra UdA abbiamo inserito attività che favorissero il confronto plurilinguistico in fase di motivazione e il confronto pluriculturale in fase di sintesi. La stessa UdA è stata successivamente sperimentata nel secondo contesto universitario, quello dell'università di Bolzano. Qui, in fase di osservazione durante la prima somministrazione, è emersa l'esigenza di proporre momenti di confronto plurilinguistico anche in fase di analisi (cfr. par. 5.2.2).

Nella tabella alla pagina che segue, presentiamo una descrizione sintetica e una approfondita della Uda: vengono illustrate le attività progettate per ciascuna fase gestaltica che prevedeva un confronto plurilinguistico e pluriculturale. All'interno della tabella vengono indicate le sigle delle Università presso le quali sono state somministrate le attività (Unibz per la Libera Università di Bolzano e Unipr per l'Università di Parma).

Motivazione	"Tu come lo chiami?": attività di transcodificazione (riconoscimento dell'immagine degli oggetti proiettati e annotazione dei termini corrispondenti nel Padlet ®).  Attività di pre-lettura: proiezione di alcuni annunci immobiliari in diverse lingue.	Unipr e Unibz
Analisi	Attività sul "si" impersonale. Viene distribuita una scheda per guidare il confronto tra italiano, tedesco, inglese ed eventuali altre L1 degli apprendenti. Gli studenti devono tradurre alcune frasi (es: "si beve il vino", "si mangiano gli spaghetti") in tedesco, in inglese e nella loro lingua. Successiva focalizzazione sulla differenza tra il "si" impersonale in italiano e la corrispondente forma con il "man" in tedesco (e confronto con le altre lingue della classe).	Unibz
Sintesi	"Casa che vai... abitudini che trovi": confronto pluriculturale circa l'accoglienza in casa propria in ciascun paese di provenienza e condivisione delle diverse modalità sul Padlet ®.	Unipr e Unibz

**Tab.1.** Uda sperimentata in contesto accademico.

Durante la fase di motivazione, gli studenti sono stati stimolati mediante la proiezione di immagini raffiguranti le parti della casa. Successivamente, è stato chiesto loro di scrivere su un *Padlet* ® condiviso, utilizzando un QR code, il nome dei luoghi nella loro lingua madre o in una lingua a loro scelta. Dopo aver scritto i nomi, sono stati invitati a svolgere un'attività di abbinamento tra il nome del luogo e l'immagine corrispondente.

In seguito, sono state proiettate le immagini di alcuni oggetti presenti in casa e gli studenti, attraverso un altro *Padlet* ®, sono stati invitati a scrivere il nome degli oggetti nella loro L1. Dopo aver completato questa fase, è stato chiesto loro di riempire una tabella inserendo i nomi degli oggetti in base ai luoghi della casa in cui si trovavano. Avendo già familiarità con i nomi dei luoghi della casa in

italiano, grazie all'attività precedente, hanno potuto completare la tabella con l'ausilio delle lingue da loro conosciute.

Durante la fase di pre-lettura, sono stati proiettati alcuni annunci di case nelle lingue dei discenti e poi è stato chiesto loro di indovinare l'argomento della lezione. Nella fase di globalità, è stata proposta la lettura di un blog in cui un ragazzo posta un annuncio di ricerca casa e tre persone gli rispondono con le descrizioni dei loro appartamenti. La tecnica utilizzata per la comprensione è stata quella del Vero/Falso, utile per la comprensione globale del testo e per facilitare gli studenti nella focalizzazione della situazione comunicativa.

Per quanto riguarda l'analisi, all'Università di Parma è stato proposto il completamento lessicale di un dialogo sulla ricerca di una casa, che era la continuazione del testo della prima attività. Nello specifico, i discenti, durante l'ascolto del dialogo, dovevano comprendere le parole omesse dalla trascrizione e completare lo spazio vuoto. Sempre nella sperimentazione dell'Università di Parma, in base ad alcune frasi estrapolate da questo dialogo, si è avviata una riflessione sulle preposizioni articolate, il loro ruolo nella lingua, la costruzione e l'utilizzo. Sono state poi svolte alcune attività specifiche, previste dal manuale, per memorizzarne la costruzione e per esercitarne l'utilizzo.

All'università di Bolzano, dopo la lettura degli annunci in fase di globalità, la docente ha proposto l'ascolto di un dialogo sulla ricerca di una casa: gli studenti dovevano indicare a quale degli annunci scritti si riferisse il dialogo ascoltato. La fase di analisi è stata rimandata alla lezione successiva: siccome l'insegnante, nel corso del semestre, con la classe aveva adottato un approccio prevalentemente *task based*, ha deciso che nella lezione successiva sarebbe partita dalle produzioni create dagli studenti con l'attività proposta in fase di sintesi "*casa che vai... abitudine che trovi*", per lavorare sul *si impersonale* a livello plurilinguistico.

In fase di sintesi, è stata proposta un'attività legata alle abitudini di ospitalità nelle case dei vari Paesi. Ogni studente, utilizzando un *Padlet*®, doveva descrivere le consuetudini legate all'accoglienza in casa nel proprio paese di provenienza.

Nel contesto del CPIA sono state somministrate due UdA, progettate a partire dal primo nucleo di attività, operando modifiche e integrazioni in base alle specificità della classe e del contesto. Gli elementi considerati in fase di progettazione sono stati i seguenti: la presenza di lingue distanti dall'italiano e l'assenza di una lingua veicolare comune a tutti gli studenti, la scarsa abitudine al confronto plurilingue e la difficoltà a riconoscere il valore di tali attività per il miglioramento del proprio apprendimento.

È stato necessario innanzitutto far emergere le L1 degli studenti e creare una consapevolezza riguardo al valore del proprio bagaglio plurilingue.

La prima UdA ha riguardato la tematica del lavoro ed è stata progettata con le fasi descritte nella tab. 2.

Motivazione	<p>"Il muro plurilingue"</p> <p>Ogni studente traduce la frase "Benvenuto/a nella nostra scuola" nella propria L1, la scrive su un cartoncino colorato e la legge alla classe. I cartoncini di vari colori vengono attaccati a un cartellone in modo da formare un muro multicolore. I compagni si allenano ad ascoltare i suoni delle lingue provando a riconoscere qualche elemento.</p>
Globalità	<p>"Lingue in famiglia"</p> <p>Viene presentata una rappresentazione grafica della vicinanza o lontananza delle lingue dall'italiano: ogni lingua della classe è rappresentata all'interno di un cerchio e si trova a maggiore o minore distanza dall'italiano a seconda che sia una lingua indoeuropea o africana. Lo stesso schema viene riproposto vuoto con la parola "lavorare" da tradurre in tutte le lingue. A turno gli studenti vengono chiamati alla lavagna a scrivere. Infine, si analizzano in plenaria le somiglianze e le differenze tra i termini scritti tracciando linee che rappresentano i legami di vicinanza lessicale individuati.</p>
Analisi	<p>Confronto tra la formazione del passato prossimo e dell'imperfetto. Viene distribuita agli studenti una scheda che guida la riflessione chiedendo agli studenti di tradurre due frasi ("Ieri ho mangiato la pizza"/"Da piccolo mangiavo sempre la pizza") in tutte le lingue che conosce e in seguito di analizzare come si formano i verbi nei due tempi del passato, indicando se la lingua presa in esame li aiuta ad arrivare all'italiano.</p>
Sintesi	<p>"Il tuo proverbio"</p> <p>Confronto a partire dal proverbio "Chi dorme non piglia pesci": si stimola un confronto interculturale sul valore dell'impegno chiedendo agli studenti di trovare nella propria L1 un'espressione equivalente.</p>

**Tab. 2.** Descrizione delle fasi della prima UdA sperimentata presso il corso A2 del C.P.I.A. di Pordenone



Dopo la prima sperimentazione si è svolto un confronto con la collega osservatrice dal quale sono emerse alcune osservazioni utili a migliorare la successiva somministrazione. In particolare, è stata rilevata un'eccessiva complessità nella scheda di confronto sulla formazione dei verbi al passato.

La nuova sperimentazione ha riguardato la tematica degli acquisti e ha previsto le seguenti fasi:

Motivazione	Esplicitazione delle finalità dell'attività "il muro plurilingue" da parte della docente: vengono condivisi e discussi gli obiettivi quali rappresentare la pluralità di lingue della classe, osservare i diversi alfabeti, ascoltare i suoni di tutte le lingue cercando di riconoscere suoni familiari.
Globalità	"Parla come mangi" Abbinamento parola-immagine svolto in plenaria: vengono proposte foto di cibi possibilmente sconosciuti, da abbinare al nome cercando di sfruttare il proprio bagaglio plurilingue per avvicinarsi alla risposta corretta.
Analisi	Scheda di analisi sulla formazione dei verbi al futuro. Traduzione nelle lingue conosciute della frase "il corso finirà la settimana prossima" e analisi guidata dei verbi al futuro.
Sintesi	"Il tuo proverbio" <i>Brainstorming</i> in plenaria: viene chiesto agli studenti di individuare nella propria L1 i modi di dire che esprimano la caratteristica di essere tirchio a partire dall'espressione in italiano "avere le braccia corte".

**Tab. 3.** Descrizione delle fasi della seconda UdA sperimentata presso il corso A2 del C.P.I.A. di Pordenone

Rispetto alla prima sperimentazione, che si era focalizzata maggiormente sul proporre un confronto tra lingue (fonetico, lessicale e morfosintattico), la seconda sperimentazione ha avuto l'obiettivo di portare gli studenti a mobilitare il proprio repertorio linguistico per arrivare a una parola non nota nella lingua target.

Data la scarsa autonomia degli studenti in questo ambito, tutto si è svolto in plenaria per poter essere guidato dalla docente.

## 5. LA SPERIMENTAZIONE IN CONTESTO UNIVERSITARIO

L'UdA sul tema della casa è stata somministrata in due corsi di livello A1.2 e A+<sup>3</sup>, rispettivamente all'università di Bolzano e all'università di Parma.

### 5.1 LA SPERIMENTAZIONE ALL'UNIVERSITÀ DI PARMA

I corsi di Lingua italiana per stranieri sono presenti all'interno del Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle imprese culturali (DUSIC) e sono rivolti a studenti Erasmus di ogni corso di Laurea, dottorandi e ricercatori stranieri che partecipano ad accordi internazionali, discenti internazionali regolarmente iscritti all'Università di Parma.

Come riportato all'interno del sito ufficiale dei corsi LIS (*Lingua Italiana per Stranieri*) dell'Università di Parma, prima di iniziare qualsiasi corso, se l'apprendente ha già studiato lingua italiana, ma non ha mai seguito un corso all'Università di Parma, è necessario che svolga una prova d'ingresso, in questo modo gli apprendenti possono essere inseriti in corsi di lingua con un livello adeguato. I corsi di lingua italiana vengono erogati sia in presenza che online e si tengono sia nel primo semestre (settembre-dicembre) che nel secondo semestre (febbraio-maggio) e sono strutturati in due parti: una parte intensiva (trenta ore distribuite in quattro settimane) al termine della quale è previsto un esame attraverso cui gli studenti ottengono i crediti necessari per passare al corso estensivo. La parte estensiva ha una durata di trenta ore ripartite in 8 settimane alla fine delle quali si svolge l'esame. Infine, è presente anche un corso in autoapprendimento online. L'esame finale di ogni corso valuta la comprensione orale e scritta, l'uso della lingua (principalmente grammatica e lessico) e la scrittura. L'esame non prevede una prova orale. Solo gli studenti che frequentano il corso (minimo 70%) possono sostenere l'esame finale. Ogni Corso di Laurea attribuisce all'esame di lingua italiana un numero diverso di crediti formativi e l'ottenimento di questi ultimi prevede il superamento di una o due prove di italiano.

---

<sup>3</sup> Il livello A+ corrisponde ad un livello intermedio tra A1 (raggiunto) e A2.

Il corso in cui è stata somministrata questa unità di apprendimento faceva parte dei corsi estensivi del secondo semestre erogati in modalità online di livello linguistico A1+, pre A2.

Ci preme sottolineare che all'interno del corso in cui è stata somministrata tale UdA su 67 studenti e studentesse inizialmente iscritti al corso ben 25 provengono dal corso di "Food Safety", quindi la presenza di aziende come Barilla e Parmalat attrae studenti iscritti a corsi inerenti all'ambito dell'alimentazione da tutto il mondo.

### 5.1.1 SOGGETTI APPRENDENTI

Abbiamo già accennato alle motivazioni che spingono gli studenti e le studentesse provenienti da ogni parte del mondo a venire a studiare Parma nel paragrafo precedente, ma è necessario, per quanto possibile, descrivere l'età, la nazionalità, le lingue parlate degli apprendenti proprio per riprendere l'importanza dei fattori linguistici ed extralinguistici ben descritti da Chini (1995). La classe del corso estensivo di lingua italiana (anche denominato LIS II) era composta da 67 studenti. Per ricavare le informazioni base si è deciso di pubblicare, precisamente il 26 marzo, all'interno della pagina online "elly" del corso, un forum, dal titolo "mi presento" (Allegato 1, in Appendice) in cui veniva chiesto di presentarsi attraverso alcune domande-guida (come ti chiami, di dove sei, ecc.).

Su 67 apprendenti 32 hanno commentato il forum. Da questo primo dato possiamo comprendere la difficoltà delle lezioni online. L'età dei discenti è compresa tra 20 e 30 anni, fanno eccezione due studenti di 39 anni di cui uno è un *visiting professor*. La classe è plurilingue e pluriculturale proprio perché i discenti provengono da molti paesi diversi tra i quali: Iran, Libano, India, Georgia, Francia, Pakistan, Turchia, Serbia, Portogallo, Thailandia. La domanda-guida circa la motivazione che li ha spinti a studiare la lingua italiana (e quindi anche ad intraprendere un percorso di studio in Italia) è stata accolta con successo e positivamente, infatti, molti sono determinati nel volerla apprendere perché hanno l'intenzione o di fermarsi a studiare in Italia e poi intraprendere la carriera lavorativa o per specializzarsi nell'ambito di studi.

### 5.1.2. SPERIMENTAZIONE

La somministrazione dell'UdA è avvenuta giovedì 18 aprile 2024, ma durante la lezione precedente, quella di martedì 16 aprile 2024, sono state proposte due attività di preparazione all'UdA, una in classe in modalità sincrona e una in modalità asincrona. La prima attività consisteva in una riflessione finale circa l'importanza delle lingue che fanno parte del nostro bagaglio linguistico e come esse ci possono aiutare nell'apprendimento di una nuova lingua. La riflessione è stata avviata grazie ad una delle carte vincenti del manuale del corso, la *box* intitolata "nella tua lingua", uno spazio dedicato alla mediazione con la lingua dello studente, creato per favorire anche un contatto bidirezionale tra docente e discente. Gli studenti hanno tradotto nella loro lingua alcune frasi circa l'ambito lavorativo e poi hanno notato somiglianze e differenze sia a livello lessicale (vicinanza/lontananza) che a livello sintattico (l'ordine degli elementi in una frase).

Successivamente, per quanto riguarda l'attività asincrona è stato caricato un *google form* sullo spazio *elly* del corso intitolato "io e le mie lingue" per capire il rapporto che gli studenti hanno con le lingue e le lingue da loro conosciute (Allegato 2, in Appendice). Le domande inserite all'interno del *google form* sono le seguenti:

- *qual è la tua lingua materna?*
- *conosci altre lingue? Se sì, dove le hai imparate? Da chi? Perché?*
- *hai una certificazione linguistica d'italiano o delle altre lingue che conosci?*
- *quale lingua parli con i tuoi genitori? E con i tuoi familiari (sorella/e, fratello/i, nonne/i)?*
- *parli la solita lingua sia con tua madre che con tuo padre?*
- *indica luoghi o contesti in cui parli una lingua diversa da quella italiana*
- *quali strategie utilizzi quando apprendi una nuova lingua?*

Abbiamo raccolto e analizzato i dati e modificato l'UdA in preparazione in base alle lingue conosciute dai discenti. L'UdA somministrata è quella descritta nel paragrafo 4. Ci preme sottolineare che durante la lezione in cui è stata sperimentata l'unità di apprendimento, su 67 studenti inizialmente iscritti nel registro erano presenti solo 37.

### 5.1.3 DATI RICAVATI

Le prime attività dal titolo "*Tu come lo chiami?*" (Allegato 3, Appendice) hanno visto una buona partecipazione da parte degli studenti, soprattutto la seconda attività. Successivamente, si è avviata una breve riflessione culturale, poiché è emerso che alcuni oggetti possono trovarsi in diversi luoghi della casa a seconda delle culture. In seguito alle prime attività, la docente ha avviato un ragionamento proprio per mettere in luce il confronto plurilinguistico: "*hai riflettuto sulla parola nella tua lingua madre o un'altra da te conosciuta, come sei arrivato a capire il significato di questa parola e come sei riuscito a collocarla correttamente nel luogo della casa avendo visto solo l'immagine? Con quali strumenti ti sei aiutato?*". Abbiamo riflettuto sulle lingue "vicine e lontane" e sul ruolo delle L1/L2 apprese prima della Lx e che possono aiutarci a comprendere le parole di quest'ultima. Successivamente, nella *chat* di *Teams*, la docente ha scritto delle frasi contenenti oggetti della casa sconosciuti ai discenti ed è stato chiesto loro di determinarne il significato.

La seconda parte della riflessione si è concentrata sull'individuare quali strumenti e strategie possono essere utilizzati per comprendere il significato di una parola sconosciuta, questa volta inserita in un contesto. Ecco ciò che è emerso da parte dei discenti, in attività di *brainstorming*, con l'aiuto dell'insegnante:

- sostituzione di una parola sconosciuta con una conosciuta e ipoteticamente simile per vedere se la frase prende senso
- aiutarsi con il suono (le lingue più vicine)
- riflessione sugli altri elementi che circondano la parola sconosciuta
- riflessione sulla posizione della parola all'interno della frase e quindi una considerazione sintattica
- riflessione solo sulla parola da punto di vista grammaticale (è un verbo, un articolo?)

Per quanto riguarda le attività in fase di pre-lettura e quindi la lettura degli annunci in diverse lingue, la docente ha notato che appena è stata lanciata l'attività gli studenti avevano già capito l'argomento grazie a tutti gli elementi paratestuali presenti. Sia la lettura che le relative attività non hanno comportato difficoltà rilevanti. È seguita la fase di completamento e poi di riflessione linguistica circa le preposizioni articolate. Per quanto riguarda la fase di sintesi "Casa che vai... abitudini che trovi" (Allegato 4, in Appendice), questa ha messo in risalto le somiglianze e le differenze che ci sono tra le varie modalità di accoglienza nei

diversi paesi ed è stato motivo di riflessione e di arricchimento per tutta la classe che si è dimostrata attiva e partecipativa.

#### 5.1.4 SONDAGGIO FINALE

Al sondaggio di fine attività hanno risposto 17 apprendenti su 37 partecipanti.

Alla prima domanda sull'utilità del confronto con le lingue conosciute, la maggioranza ha dato il voto di 3 su 5 su una scala in cui 1 corrispondeva a "per niente" e 5 a "moltissimo".

Alla seconda domanda, relativa all'utilità di usare le proprie conoscenze linguistiche per imparare l'italiano, la maggioranza (58,8%) ha risposto positivamente (sì), mentre la restante parte (41,2%) ha specificato che "dipende dalle lingue".

Infine, la modalità preferita di lavoro riguardante il confronto plurilinguistico è risultata essere quella di gruppo, rispetto a quella di classe, in autonomia e per gruppi omogenei. (Allegato 5, in Appendice)

#### 5.2 LA SPERIMENTAZIONE ALL'UNIVERSITÀ DI BOLZANO

La sperimentazione si è svolta all'interno di un corso per studenti Erasmus di livello A1.2 all'università di Bolzano. L'università di Bolzano è un'università trilingue, con tre lingue di insegnamento ufficiali: italiano, tedesco e inglese. In ogni facoltà si cerca di garantire un'equa distribuzione delle lingue di insegnamento, offrendo un terzo degli insegnamenti in inglese, un terzo in tedesco e un terzo in italiano. Mentre gli studenti regolari hanno dei requisiti linguistici in ingresso (per i *bachelor* è richiesto il livello B2 in almeno due delle tre lingue ufficiali di insegnamento), gli studenti Erasmus non hanno requisiti linguistici. La maggioranza di essi, quando arriva a Bolzano, non ha conoscenze nella lingua italiana e frequenta corsi di livello principiante (A1.1 nel primo semestre e A1.2 nel secondo semestre).

Nella loro quotidianità all'università, gli studenti Erasmus si trovano dunque ad interagire in un contesto in cui sono presenti le tre lingue: dai corsi frequentati in facoltà, che possono essere tenuti in lingue diverse, all'interazione con professori e personale amministrativo che usano le tre lingue, all'interazione informale con i

compagni e le compagne di corso, che hanno L1 diverse e con i quali la lingua franca maggiormente usata è l'inglese.

Al di fuori dell'università, gli studenti Erasmus si trovano a vivere in una regione bilingue: gli studenti che frequentano i corsi di italiano non sono dunque immersi in un contesto pienamente italofono come succede agli studenti Erasmus che vanno a studiare in altre città italiane. Bolzano è una città bilingue, in cui, pur se con una prevalenza di italiano, vengono usate entrambe le lingue; nel resto della provincia autonoma, invece, la lingua principalmente utilizzata è il tedesco. Ecco che quindi gli studenti Erasmus si trovano a vivere in un ambiente in cui sono costantemente presenti sia l'italiano sia il tedesco.

Siccome all'università ci sono studenti di madrelingua italiana e studenti di madrelingua tedesca con l'esigenza di imparare rispettivamente il tedesco e l'italiano, una particolarità dei corsi di italiano e di tedesco offerti dal centro linguistico è l'inserimento di ore dedicate al tandem all'interno dei corsi. L'obiettivo è quello di far incontrare gli apprendenti dei due gruppi linguistici e incentivare la prosecuzione degli incontri tandem anche al di fuori del corso, in un contesto di apprendimento informale. Durante le ore svolte in tandem gli insegnanti propongono attività basate sul confronto e sullo scambio interlinguistico, un approccio che ci sembra fondamentale favorire in un'università trilingue.

L'UdA con elementi di plurilinguismo da noi proposta è stata quindi somministrata in un contesto in cui gli apprendenti sono già abituati alla presenza di più lingue e al confronto tra lingue.

### **5.2.1 SOGGETTI APPRENDENTI**

Al corso A1.2 del secondo semestre erano iscritti 18 studenti, la maggioranza dei quali aveva come L1 il tedesco. Altre L1 presenti nella classe erano lo spagnolo, il portoghese, l'arabo, il ceco, l'ungherese e l'inglese. Alcuni di questi studenti avevano già frequentato il precedente corso di livello A1.1 nel primo semestre, mentre altri sono stati inseriti in questo corso in base a un *placement test* o perché avevano frequentato corsi di livello A1.1 altrove.

Nei due momenti in cui sono state somministrate le attività da noi elaborate ai fini della sperimentazione, in classe erano presenti rispettivamente 11 e 13 studenti. In totale 14 studenti hanno frequentato regolarmente il corso e sostenuto il test finale.

Gli studenti partecipanti al corso studiano discipline diverse, afferenti a una delle 5 facoltà presenti all'università di Bolzano: Scienze agrarie, ambientali e alimentari; Design e Arti; Economia; Scienze della Formazione; Ingegneria.

### 5.2.2 SPERIMENTAZIONE

L'UdA è stata somministrata dall'insegnante nella lezione del 13 maggio 2024, dalle 18 alle 20. Una seconda somministrazione è avvenuta il 3 giugno 2024: in questa lezione, l'insegnante ha somministrato un'attività focalizzata sul confronto cross-linguistico di un aspetto grammaticale (il "si" impersonale), partendo dalle produzioni scritte realizzate dagli studenti con l'attività *Casa che vai, abitudine che trovi* (per le motivazioni didattiche di questa scelta si rimanda al paragrafo 4). Qui di seguito si descrivono le due somministrazioni.

### 5.2.3 PRIMA SOMMINISTRAZIONE

Il 13 maggio 2024 è stata somministrata l'UdA sulla casa ed è stata compilata una scheda di osservazione. L'osservazione si è concentrata sui momenti di confronto cross-linguistico presenti nell'UdA. Per ciascuno di questi momenti, è stata osservata la reazione degli studenti alle attività proposte (interesse, coinvolgimento, commenti, confronto con i compagni, domande per l'insegnante) (vedi Allegato 11 in Appendice).

All'inizio, è stato comunicato alla classe che le attività previste per quella giornata erano finalizzate ad una ricerca e che a tal fine sarebbero stati raccolti dei dati.

L'UdA, completa di *link* ai questionari iniziale e finale e di *link* alle attività su *Padlet*®, è stata condivisa dall'insegnante su *Teams*, la piattaforma utilizzata nel corso per la condivisione di materiali e compiti.

Per prima cosa, l'insegnante ha proiettato il questionario iniziale "Le mie lingue", leggendo ad alta voce le domande e aiutando gli studenti nella comprensione: il questionario era formulato solo in italiano, ed è stata necessaria qualche traduzione in inglese per chiarire alcuni punti.

Dopo la compilazione del questionario, l'insegnante ha cominciato con l'UdA vera e propria, che conteneva 4 momenti di confronto tra lingue:



- 1) *Padlet* ® 1: indicare i nomi delle stanze della casa nella propria lingua (confronto lessicale) (vedi Allegato 7)
- 2) *Padlet* ® 2: indicare i nomi degli oggetti della casa nella propria lingua (confronto lessicale) (vedi Allegato 8)
- 3) Presentazione con annunci di affitto casa in diverse lingue, usata come motivazione prima della lettura "David cerca casa" (motivazione – confronto lessicale)
- 4) *Padlet* ® 3, Paese che vai, casa che trovi (confronto interculturale). (vedi Allegato 9)

#### 5.2.4 DATI RICAVATI DALLA PRIMA SOMMINISTRAZIONE

Le considerazioni di questo paragrafo si basano sulla scheda di osservazione compilata durante l'osservazione, sul colloquio post-lezione con l'insegnante e sul sondaggio post UdA plurilingue, che gli studenti hanno compilato dopo la fine della lezione.

Le attività 1 e 2, di confronto lessicale, sono state condotte in plenum dall'insegnante che ha proiettato il *padlet* alla lavagna chiedendo agli studenti di inserire i nomi degli oggetti e delle stanze nella loro L1. Quando l'insegnante ha visto comparire un buon numero di parole sul *padlet*, ha condotto l'attività citando ad alta voce alcuni dei nomi elencati, in particolare quelli nelle lingue più distanti. L'insegnante ha condotto il confronto cross-linguistico, stimolando gli studenti a confrontare le parole nelle varie lingue e a individuare somiglianze a livello di costruzione della parola oppure di suono.

Le attività proposte si collocano dunque sul livello del confronto tra lingue (*language comparison*), ovvero la prima delle strategie (presentate al seminario di formazione citato in nota 2) che si possono applicare quando si adotta un approccio plurilingue all'insegnamento delle lingue e che prevedono un crescendo che va dalle strategie che coinvolgono la ricezione (*language comparison* e *receptive intercomprehension*), a quelle che coinvolgono produzione e interazione (*language alternation*, *code switching* e *translanguaging*), per arrivare a quelle che coinvolgono la mediazione (*cross-linguistic mediation*). Un esempio di *task* che traduce in pratica la strategia della *language comparison*, strategia che accelera il processo di apprendimento grazie all'individuazione di somiglianze e differenze, è per esempio la creazione di una lista terminologica multilingue, ovvero proprio quanto è stato fatto con le attività 1 e 2 (vedi Allegati 7 e 8 in Appendice).

Dalla scheda di osservazione emerge che la maggioranza degli studenti partecipa all'attività (sembrano interessati e coinvolti) e fa confronti tra le lingue soprattutto se stimolata dall'insegnante, che in questa fase invita il più possibile gli studenti a partecipare alla riflessione. Emerge per esempio che in arabo la parola per "camera da letto" è composta da "camera" e "dormire" e che quindi l'arabo ha somiglianze con il tedesco (*Schlaf-Zimmer*), oppure che il portoghese *gelado* ha un suono simile all'italiano *gelato*, ma che il significato è diverso.

Il terzo momento dell'UdA che prevedeva elementi di plurilinguismo era una presentazione *power point* con annunci di affitto casa scritti nelle L1 della classe (ceco, ungherese, arabo, spagnolo, portoghese, tedesco, bilingue tedesco/italiano) utilizzata in fase di motivazione prima della comprensione della lettura. Qui l'insegnante si sofferma in particolare sull'ultima *slide* (vedi Allegato 6 in Appendice) perché una studentessa fa una domanda sul tempo del verbo "vende" in italiano ("qui vende" affiancato al tedesco "hier verkauft"). Anche questa breve attività utilizzata in fase di motivazione offre quindi lo spunto per fare un confronto tra italiano e tedesco. In questo caso il confronto avviene a partire da una domanda di una studentessa, a differenza di quanto era successo nelle precedenti attività di confronto lessicale, durante le quali il confronto avveniva sempre su stimolo dell'insegnante.

L'ultimo momento di confronto cross-linguistico è stato quello proposto con il terzo *Padlet*® (*Paese che vai, casa che trovi*), focalizzato sul confronto interculturale. L'insegnante ha spiegato l'attività, facendo alcuni esempi di abitudini culturali legate alla casa in Italia e ha invitato gli studenti a descrivere le abitudini culturali legate alla casa e all'ospitalità nei loro Paesi. Ha chiesto agli studenti tedeschi di lavorare assieme, in piccoli gruppi, mentre il ragazzo ungherese, il ragazzo egiziano, il ragazzo portoghese e la ragazza ceca hanno lavorato individualmente. Alla fine, l'insegnante ha chiesto a ogni gruppo di riportare in plenum due aspetti diversi dalle abitudini culturali italiane. L'intera attività orale in plenum è stata svolta in inglese (e anche alcuni dei testi scritti dagli studenti sul *padlet* erano in inglese). In quest'ultima fase si è notata una certa stanchezza da parte degli studenti, e, come emerso dal colloquio post-lezione con l'insegnante, si è avuta l'impressione che a questa attività non sia stato dedicato il tempo sufficiente. Il *padlet* sarebbe in ogni caso stato ripreso in una lezione successiva, anche per far utilizzare attivamente le forme con il "si" riportate negli esempi degli studenti e per fare un confronto tra "si" impersonale italiano, la forma in tedesco con il *man* e la forma impersonale nelle altre lingue.

Un'osservazione interessante annotata sulla scheda osservando la classe è che, anche nella fase di globalità, durante la comprensione scritta che non

prevedeva momenti espliciti di confronto tra lingue, l'insegnante e gli studenti hanno ricostruito il significato di una parola facendo ricorso al confronto tra lingue. Come riportato nella scheda di osservazione:

Sulla lettura una ragazza chiede cosa significa "sicuramente" e l'insegnante chiede alla classe "cosa significa *-mente*"? Un ragazzo risponde che *-mente* corrisponde a "*-lich*" in Tedesco e "*-ly*" in inglese. Poi l'insegnante chiede cosa significa "sicuro" e questo per tutti è chiaro, quindi capiscono che si tratta dell'avverbio "sicuramente - *sicherlich*" (insegnante stimola il confronto interlinguistico anche nell'attività di comprensione della lettura in italiano).

Incrociando le annotazioni nella scheda di osservazione con quanto emerso dal colloquio post-lezione con l'insegnante, e dunque a livello qualitativo, si può affermare che gli studenti abbiano partecipato con interesse e motivazione alle attività che prevedevano un confronto cross-linguistico. L'insegnante ha aggiunto che lei è solita far riflettere sulla lingua, sia a livello lessicale che a livello morfosintattico, favorendo confronti espliciti con le altre lingue (principalmente tedesco e inglese, dato il contesto trilingue di unibz, ma a seconda della composizione della classe anche altre lingue) e quindi i suoi studenti sarebbero già abituati a questa modalità.

Dai dati oggettivi raccolti con il sondaggio post UdA plurilingue, al quale hanno partecipato 9 studenti, è emerso che la maggioranza degli studenti (7) ha trovato utile o molto utile il confronto con le altre lingue (cfr. Allegato 12, Domanda 1, in Appendice). Anche alla seconda domanda (*Pensi che sia utile usare le tue conoscenze linguistiche/le conoscenze linguistiche per imparare l'italiano?*), la maggioranza (6 studenti) ha risposto "sì", 2 studenti hanno indicato "dipende dalle lingue", mentre solo uno studente ha indicato "dipende dall'aspetto linguistico/funzione comunicativa esercitata" (cfr. Allegato 12, Domanda 2, in Appendice). All'ultima domanda del sondaggio, sulle modalità di lavoro preferite quando si svolgono attività di confronto plurilinguistico, la maggioranza dichiara di preferire il lavoro in coppia (5 studenti) o in gruppo (3 studenti), come riportato nel grafico in Appendice (cfr. Allegato 12, Domanda 3).

### 5.2.5 SECONDA SOMMINISTRAZIONE E DATI RICAVATI

La seconda somministrazione è avvenuta durante la lezione del 3 giugno 2024, erano presenti 13 studenti e il lavoro si è focalizzato sul confronto tra lingue a livello grammaticale: più precisamente, il confronto ha riguardato la forma del "si" impersonale.

Gli studenti sono stati invitati a riaprire il Padlet ® "Paese che vai, casa che trovi", a leggere i post e individuare i verbi alla forma impersonale.

Dopodiché è stata distribuita la scheda preparata appositamente per guidare il confronto cross-linguistico (vedi Allegato 10). In plenum, l'insegnante ha letto ad alta voce le frasi elencate al punto 1, introducendo così l'argomento della lezione, il *si* impersonale. Poi, gli studenti sono stati invitati a lavorare a coppie per tradurre le frasi alla forma impersonale in tedesco, in inglese e nella loro lingua. In questa fase, girando tra le coppie per verificare se il compito fosse chiaro, l'insegnante e l'osservatrice si sono rese conto che alcune studentesse traducevano le frasi "si offre un caffè", "si beve il vino", ecc. con l'infinito in tedesco e in inglese (*einen Kaffee anbieten; to offer a coffee*). Sono quindi emerse alcune difficoltà: non per tutti gli studenti era chiaro il concetto di "si" impersonale o non per tutti era automatico che la forma con il "si" avesse un corrispettivo in tedesco (*man* + terza persona singolare), anche se l'insegnante aveva detto che questa forma verbale era già stata introdotta in una lezione precedente. A questo punto abbiamo aiutato le studentesse ad arrivare alla forma con il *man* in tedesco.

Dopo la fase di lavoro di traduzione a coppie, l'attività è stata riportata in plenum, e l'insegnante ha posto a tutta la classe la domanda riportata al punto 2 della scheda (vedi Allegato 10): "Perché in italiano a volte si dice «si beve» e altre volte «si mangiano»? Sempre in modo interattivo e con la collaborazione degli studenti, la classe è arrivata a fissare le regole (*si* + terza persona singolare + sostantivo singolare; *si* + terza persona plurale + sostantivo plurale) e l'insegnante ha guidato gli studenti a capire che in tedesco si usa sempre *man* + terza persona singolare e che questa è la differenza principale rispetto all'italiano.

Date le incertezze notate durante lo svolgimento del compito di traduzione a coppie, a conclusione dell'attività l'osservatrice ha chiesto agli studenti se fare confronti con la grammatica della loro L1 o delle altre lingue conosciute li aiutasse. La maggioranza ha risposto di sì, mentre alcuni (due ragazze tedesche in particolare) hanno detto di no. Una ragazza ha motivato il suo no dicendo di non conoscere la grammatica della sua lingua.

Poi è stato chiesto se confrontare "parole" li aiutasse ad imparare il lessico, e in questo caso tutta la classe ha risposto di sì.

Si tratta ovviamente di un campione molto piccolo (13 studenti), però ci permette comunque di fare alcune considerazioni: il confronto lessicale, così come lo abbiamo presentato, è stato percepito come utile da tutti, mentre non tutti hanno percepito come utile il confronto grammaticale. Forse ciò potrebbe anche avere a che fare con il livello della classe: per un A1.2 la forma del "si" impersonale (anche se presentata in maniera semplice, più come *chunk* che in maniera analitica) potrebbe essere risultata difficile, soprattutto per gli studenti con L1 di lingue distanti o per coloro che hanno dichiarato di "non conoscere la grammatica della propria lingua".

## 6. LA SPERIMENTAZIONE IN CONTESTO C.P.I.A.

La sperimentazione si è svolta in un corso di livello A2 presso il C.P.I.A. di Pordenone.

Il C.P.I.A. eroga corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana strutturati in livelli in base al *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*. I corsi hanno una durata di 80-100 ore, al termine delle quali viene rilasciato un attestato di frequenza e competenza agli studenti che hanno raggiunto la sufficienza.

Il corso oggetto della sperimentazione è un corso intensivo, le lezioni si sono svolte tutti i giorni da martedì a venerdì per un totale di otto ore settimanali, in orario mattutino da febbraio a maggio 2024.

L'eterogeneità degli studenti costituisce una delle sfide educative del C.P.I.A. ed è caratterizzata da "differenze che si intersecano" in quanto sono molteplici gli elementi di variabilità: "età diverse, background scolastici diversi, percorsi biografici e culturali diversi" ai quali si aggiungono anche situazioni di analfabetismo o scarsa scolarizzazione (Zoletto 2018: 33). Una percentuale consistente di studenti è costituita da migranti richiedenti asilo provenienti dalla rotta balcanica che trova nel Friuli-Venezia Giulia la prima regione di accesso all'Italia.

### 6.1 SOGGETTI APPRENDENTI

La classe è composta da 21 studenti di età compresa tra 18 e 50 anni, 6 uomini e 15 donne. Il livello di scolarizzazione è mediamente di circa 10 anni, con

la presenza di studenti che hanno completato gli studi universitari e studenti con una scolarizzazione inferiore a 8 anni.

Le nazionalità maggiormente rappresentate sono pakistana (7), ghanese (2), albanese (3), oltre a cubana, brasiliana, argentina, bangladese, malgascia, nigeriana, kosovara, ucraina, indiana. Nella fase precedente alla sperimentazione sono state rilevate le lingue parlate dagli studenti:

STUDENTE	PAESE	L1	ALTRE LINGUE
S1	Pakistan	punjabi	urdu, inglese, tedesco
S2	Pakistan	punjabi	urdu, inglese
S3	Pakistan	punjabi	urdu, inglese
S4	Pakistan	punjabi	urdu, inglese
S5	Pakistan	punjabi	urdu, inglese
S6	Pakistan	pashto	urdu, inglese
S7	India	punjabi	inglese
S8	Bangladesh	bengalese	urdu, inglese
S9	Ghana	twi	inglese
S10	Ghana	twi	inglese
S11	Nigeria	igbo	benin, inglese
S12	Madagascar	malgascio	francese

S13	Guinea	kissi	francese
S14	Argentina	spagnolo	-
S15	Cuba	spagnolo	-
S16	Brasile	portoghese	spagnolo, inglese
S17	Albania	albanese	inglese
S18	Albania	albanese	inglese
S19	Albania	albanese	inglese
S20	Ucraina	ucraino	russo, inglese
S21	Pakistan	punjabi	urdu, inglese

**Tab. 4.** *Lingue parlate dagli studenti e loro nazionalità.*

## 6.2 SPERIMENTAZIONE

La sperimentazione si è svolta nel mese di maggio 2024. Sono state sperimentate due UdA (vedi par. 4), progettate a partire dagli obiettivi condivisi all'interno del gruppo di ricerca ma apportando degli adattamenti per le specificità del contesto C.P.I.A. Si è ritenuto opportuno proporre una gradualità nelle attività dal momento che gli studenti non sono abituati svolgere confronto plurilingue in autonomia: i materiali sono quindi stati creati con l'intento di guidare la riflessione metalinguistica e la progressiva scoperta delle relazioni tra le lingue. La scelta di proporre due UdA è legata alla necessità di costruire una familiarità con le attività di confronto plurilingue.

### 6.3 DATI RICAVATI

I dati sono stati raccolti tramite una scheda di osservazione (in appendice, all. 13) compilata da una collega osservatrice presente durante la prima sperimentazione; sono stati inoltre analizzati i dati raccolti tramite il diario di bordo della docente, i questionari finali e le schede compilate dagli studenti.

La scheda di osservazione ha rilevato quanti studenti si siano dimostrati interessati, quanti si siano confrontati con i connazionali, quanti abbiano partecipato attivamente all'attività o abbiano riscontrato difficoltà. I dati raccolti registrano un costante interesse degli studenti per le attività proposte, con un maggiore coinvolgimento nel momento in cui i connazionali hanno scritto alla lavagna termini nella propria L1. In ogni fase dell'UdA sono stati numerosi gli studenti che si sono confrontati con i compagni utilizzando la L1. Dall'osservazione è inoltre emerso come l'attività di confronto sulla formazione dei verbi al passato sia risultata molto impegnativa per gli studenti, che hanno spesso richiesto l'aiuto della docente o dei compagni.

L'attività "Il tuo proverbio", che proponeva agli studenti di individuare nella propria L1 un proverbio che corrispondesse nel significato a "chi dorme non piglia pesci", ha visto la partecipazione attiva di pochi studenti nonostante tutta la classe sia risultata attenta e interessata.

Nel diario di bordo della docente sono state registrate le osservazioni relative alle attività svolte: l'attività "il muro plurilingue" ha coinvolto tutti gli studenti, molti dei quali sono stati orgogliosi di scrivere, e in seguito leggere, la propria L1 alla classe. Alcune studentesse sono sembrate insicure della propria L1, al punto da ricorrere al traduttore per avere conferma di quanto scritto. La studentessa nigeriana ha affermato di non saper scrivere la lingua igbo e ha quindi provato a trascriverne la pronuncia. Ogni studente ha letto la propria frase ai compagni che, guidati dalla docente, hanno cercato di riconoscere termini familiari. In quasi tutte le lingue è stato possibile riconoscere la parola "scuola".

L'attività "lingue in famiglia", che ha previsto di tradurre la parola "lavorare" in tutte le lingue, è stata utile per incentivare la ricerca di somiglianze lessicali. Confrontare una sola parola ha aiutato a focalizzare l'attenzione degli studenti, mentre la rappresentazione grafica dei legami tra le lingue ha facilitato la comprensione. Gli studenti hanno notato somiglianze in alcuni gruppi di lingue (francese-spagnolo e urdu-punjabi-bengalese-pashto): i legami individuati sono stati disegnati sotto forma di segmenti che uniscono le lingue vicine.

L'attività riguardante l'analisi dei tempi al passato (passato prossimo e imperfetto) è risultata molto complessa per gli studenti: è stata necessaria una



guida costante dell'insegnante per aiutare gli studenti a svolgere l'analisi richiesta. Per molti di loro si è trattato infatti della prima esperienza di traduzione di una specifica frase nelle lingue conosciute. La collega osservatrice ha evidenziato come l'attività di compilazione della scheda abbia stimolato gli studenti al confronto, soprattutto con la docente, e all'osservazione della propria lingua madre.

Durante la fase di sintesi è stato proposto un confronto interculturale a partire dal proverbio "Chi dorme non piglia pesci": dopo la spiegazione del significato, anche con esemplificazioni, è stato chiesto agli studenti di individuare nella propria L1 un'espressione corrispondente. Si è trattato di un momento di grande attenzione e partecipazione da parte della classe che è giunta alla conclusione che in tutte le culture è presente un modo di dire per esprimere l'importanza del lavoro e dell'impegno per ottenere un risultato. Alcuni proverbi condivisi dagli studenti sono stati i seguenti: in Guinea: "Se vuoi il miele devi sopportare il dolore (delle punture d'ape)", in Argentina: "Dio aiuta chi si sveglia presto", in Albania: "Chi di giorno non lavora, di notte non dorme", in Pakistan: "Se il bambino non piange, la mamma non gli dà il latte".

Durante la seconda somministrazione, nell'attività "parla come mangi", è stato chiesto agli studenti di sfruttare il proprio bagaglio plurilingue per svolgere un abbinamento nome-immagine con lessico relativo al cibo non conosciuto: non è stata rilevata una partecipazione attiva degli studenti ed è stata necessaria una continua sollecitazione da parte della docente. Un esempio è il caso della parola "melograno": nessuno studente ha provato a indicare a quale frutto si riferisse, neanche dopo l'invito della docente a provare a indovinare, nonostante per gli ispanofoni il termine fosse simile ("granada").

Per quanto riguarda l'attività di analisi e confronto dei verbi al future semplice, la scheda semplificata ha consentito agli studenti di lavorare con maggiore autonomia ed efficacia. Gli studenti hanno tradotto una sola frase al futuro e analizzato la formazione del verbo scegliendo le caratteristiche raccolte in un elenco puntato.

Nella fase di sintesi, "il tuo proverbio", la classe in plenaria ha cercato degli equivalenti nelle lingue presenti all'espressione "avere le braccia corte" che indica una persona turchia. La titubanza iniziale è stata superata grazie all'espressione nel dialetto veneziano "El ga i gransi in scarsea" (ha i granchi in tasca), condivisa dalla docente, che ha portato le studentesse pakistane a tradurre dall'urdu l'espressione "Ha il serpente sopra i soldi" per una persona che non vuole mai toccare i propri soldi come se sopra ci fosse un serpente. In seguito, gli studenti hanno condiviso il significato delle espressioni trovate, esplicitando alla classe i collegamenti con la propria cultura.

L'osservazione del comportamento degli studenti durante le attività, registrata nel diario di bordo del docente, ha rilevato i diversi atteggiamenti <sup>4</sup> che sono stati messi in relazione al repertorio linguistico individuale. In particolare, gli studenti ispanofoni, monolingui, sono risultati poco propensi a sfruttare la vicinanza della propria lingua all'italiano per svolgere le attività proposte.

Gli studenti più attivi e coinvolti, sia nel condividere osservazioni in L1 con i connazionali sia nel partecipare con interesse alle attività, sono stati gli studenti pakistani che hanno nel proprio repertorio linguistico almeno 4 lingue (urdu, punjabi, inglese e italiano). Lo studente più interessato nel confrontare le lingue è stato uno studente pakistano che ha dichiarato di conoscere 5 lingue, anche il tedesco in seguito a un periodo in Germania per lavoro.

#### 6.4 QUESTIONARIO FINALE

Il questionario finale è stato proposto agli studenti con lo scopo di riflettere sul percorso svolto per individuare un cambiamento nel modo di percepire e usare il proprio repertorio plurilingue. Il questionario è stato strutturato con 11 affermazioni rispetto alle quali è stato chiesto agli studenti di indicare come si comportavano prima e come si comportano dopo la sperimentazione. Le affermazioni fanno riferimento ai descrittori del *CARAP* (Candelier *et al.* 2012).

Il questionario è stato somministrato in forma cartacea e ogni domanda è stata spiegata ed esemplificata dalla docente in plenaria, facendo esempi per richiamare attività specifiche della sperimentazione. Il questionario non è stato tradotto in inglese in quanto non è una lingua veicolare per tutti gli studenti: sarebbe stato necessario affiancare almeno le traduzioni in francese e spagnolo ma si è preferito semplificare le frasi in italiano e presentarle in plenaria.

Il questionario è stato compilato da 14 studenti in forma anonima. L'analisi dei dati raccolti tramite il questionario si è concentrata nell'individuare un cambiamento in positivo: numerosi sono stati gli studenti che non hanno avuto cambiamenti perché già prima dell'attività avevano uno specifico atteggiamento. Inoltre, non sono state considerate attendibili le risposte che hanno rilevato un

---

<sup>4</sup> Abbiamo scelto di adottare il termine "attitudine plurilingue" per indicare il modo di porsi degli studenti nei confronti delle pratiche plurilingui e "atteggiamento" per riferirci invece all'accoglienza riservata alle metodologie didattiche adottate. La nostra scelta poggia sul significato attribuito ai due sostantivi nella lingua italiana alla luce anche della disamina dell'Accademia della Crusca <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/attitude-attitudine-o-atteggiamento/27374>

peggioramento, sono probabilmente dovute a una mancata comprensione della frase.

L'affermazione nella quale più studenti hanno dichiarato di essere migliorati è: "sono attento alle parole che mi fanno sbagliare perché sono simili all'italiano ma hanno un significato diverso" (6 risposte).

Le seguenti affermazioni hanno ricevuto 3 risposte: "So che le lingue possono funzionare in modo diverso (maschile/femminile, singolare/plurale, come si formano i verbi...)", "So che ci sono suoni della lingua italiana che non ci sono nella mia lingua (so che ogni lingua ha dei suoni diversi)" e "Sono attento a confrontare l'italiano con le mie lingue per trovare le differenze e cosa è simile".

Le seguenti affermazioni hanno ricevuto 2 risposte: "Ascolto il suono della lingua italiana, cerco di trovare suoni simili con le lingue che conosco" e "Confronto la mia cultura con quella italiana per capirla meglio".

## 7. SPERIMENTAZIONI A CONFRONTO

Nel progetto sono state condotte tre sperimentazioni che, pur condividendo l'obiettivo comune di adottare un approccio plurilinguistico nella didattica, presentano caratteristiche distintive significative.

Le sperimentazioni condotte presso l'Università di Parma e l'Università di Bolzano hanno coinvolto studenti Erasmus con diversi livelli linguistici: la prima, online, ha coinvolto 37 partecipanti di un gruppo variegato di 67 studenti internazionali con livelli linguistici tra A1+ e pre-A2; la seconda, in aula, ha visto 18 studenti Erasmus di livello A1.2 in un contesto trilingue. La terza sperimentazione, presso il CPIA di Pordenone e in presenza, ha riunito 21 adulti immigrati e richiedenti asilo con livelli di scolarizzazione e *background* culturali molto diversi.

Oltre alle variazioni osservate in termini di classe, livelli e tipologia di apprendenti, sono emerse anche differenze significative riguardo all'attitudine plurilingue e al repertorio plurilingue individuale, come descritto di seguito.

Nel contesto del CPIA di Pordenone, l'attitudine plurilingue è quasi totalmente assente e necessita di un lungo processo di costruzione. Sebbene le attività proposte siano state accolte positivamente e abbiano avuto un impatto favorevole, non è possibile affermare che sia stata sviluppata una consapevolezza profonda. Nonostante ciò, la consapevolezza metalinguistica, intesa come attività di riflessione sulla lingua e il suo uso, secondo la definizione di Gombert (Herdina, Jessner 2002: 63), sembra essere in fase iniziale di sviluppo. Al tempo stesso, ci

sono segnali incoraggianti di un inizio di maturazione, suggerendo che gli studenti potrebbero essere orientati verso una maggiore riflessione sulle proprie competenze linguistiche e una gestione più efficace delle lingue conosciute.

In contrasto, all'Università di Bolzano l'attitudine plurilingue è ben radicata, grazie al contesto trilingue in cui gli studenti sono immersi. Le attività proposte sono state accolte con interesse, e gli studenti hanno dimostrato un elevato grado di autonomia, soprattutto durante le attività di confronto lessicale. Questo è stato confermato dai dati raccolti tramite il sondaggio post-UdA plurilingue, al quale hanno partecipato 9 studenti. I risultati indicano che la maggior parte degli studenti, pari al 77,8%, ha trovato il confronto con le altre lingue utile o molto utile.

Analogamente, anche all'Università di Parma l'attitudine plurilingue è evidente e le attività sono state considerate strumenti utili e vantaggiosi per l'apprendimento dell'italiano. Questa osservazione è stata confermata dai risultati del sondaggio di fine attività, al quale hanno partecipato 17 studenti su 37. La maggior parte di essi ha espresso una valutazione positiva riguardo all'utilità dell'uso delle proprie conoscenze linguistiche per apprendere l'italiano, con una percentuale del 58,8%. Tuttavia, il restante 41,2% ha sottolineato che l'efficacia di tale approccio dipende dalle lingue conosciute.

Alla luce di queste osservazioni, risulta evidente l'importanza della consapevolezza metalinguistica, definita da Bialystok come la capacità di riflettere sulle strutture linguistiche e di controllare i propri processi linguistici (Herdina, Jessner 2002: 63). Sembra che, in queste istituzioni universitarie, gli studenti plurilingui mostrino questa caratteristica in misura significativa. Inoltre, Herdina e Jessner citano la conclusione delle ricerche condotte da Bialystok per sottolineare che i bilingui possono mostrare una maggiore abilità nell'affrontare compiti che richiedono un'analisi linguistica più approfondita, grazie all'uso di meccanismi cognitivi come il controllo e l'analisi (Herdina, Jessner 2002: 63). Questo suggerisce che, nel contesto plurilingue, la capacità di gestire più lingue potrebbe ulteriormente potenziare le competenze linguistiche analitiche. Anche se non esiste un vantaggio universale, l'esperienza plurilingue sembra favorire lo sviluppo di competenze linguistiche più analitiche, facilitando così l'apprendimento di ulteriori lingue.

Per quanto riguarda il repertorio plurilingue individuale, al CPIA gli studenti con un repertorio di lingue più ampio si sono rivelati i più ricettivi e partecipi. Tuttavia, riflettere su specifici aspetti linguistici e confrontare il funzionamento delle lingue conosciute è stato impegnativo per molti, richiedendo probabilmente

un percorso più lungo per sviluppare una maggiore efficacia nell'approfondimento linguistico.

Nel contesto universitario di Bolzano, gli studenti hanno mostrato impegno e coinvolgimento nel riflettere su somiglianze e differenze tra le lingue del loro repertorio. Alcuni hanno anche fatto ricorso ai dialetti, oltre alla loro lingua madre. All'Università di Parma, i discenti hanno dimostrato interesse nel riflettere sul loro repertorio plurilingue, cercando tecniche utili per dedurre il significato di parole sconosciute sfruttando il loro bagaglio linguistico.

Infine sono emerse alcune osservazioni specifiche che evidenziano ulteriori aspetti. Al CPIA, gli studenti ispanofoni monolingui sono risultati meno attivi e meno capaci di sfruttare la vicinanza tra la loro lingua madre e l'italiano, contrariamente alle aspettative. Inoltre, alcuni studenti hanno mostrato insicurezza nell'utilizzo della lingua madre, con problemi di competenza anche nelle altre lingue dichiarate.

All'Università di Bolzano, nonostante l'attitudine plurilingue generalmente presente, alcuni studenti hanno mostrato difficoltà nel fare confronti grammaticali con la propria lingua madre, suggerendo la necessità di attività più guidate. Presso l'Università di Parma, i discenti con una lingua madre vicina all'italiano hanno mostrato maggiore sicurezza e disinvoltura, mentre altri hanno manifestato esitazione iniziale. Tuttavia, durante le attività pluriculturali, questi ultimi si sono dimostrati molto reattivi, suggerendo una crescita nel loro coinvolgimento e nella partecipazione.

## 8. CONCLUSIONI

Le sperimentazioni condotte presso l'Università di Parma, l'Università di Bolzano e il CPIA di Pordenone hanno cercato di offrire spunti per l'adozione e l'espansione dell'approccio plurilinguistico nella pratica didattica. Analizzando i risultati e le esperienze di ciascuna sperimentazione, emergono diverse prospettive future che possono guidare l'implementazione e l'evoluzione di pratiche educative basate sul plurilinguismo.

In primo luogo, le sperimentazioni hanno dimostrato che l'utilizzo delle conoscenze preesistenti nelle lingue già conosciute dagli studenti — dalla lingua madre alle altre lingue apprese — per comprendere il significato di termini sconosciuti nella lingua *target* non solo facilita l'acquisizione della nuova lingua, ma stimola anche un approccio metacognitivo. Questo tipo di approccio è strettamente legato alla consapevolezza metalinguistica e plurilinguistica, concetti

chiave descritti da Jessner (2006). L'autrice sottolinea come la riflessione sulle strutture linguistiche, inclusa l'analisi delle somiglianze e delle differenze tra le lingue, e la gestione consapevole delle lingue conosciute possano favorire un apprendimento più profondo e integrato delle nuove lingue. In futuro, i docenti possono applicare le tecniche sperimentate per creare esercizi che non solo arricchiscono il vocabolario degli studenti, ma rinforzano anche la loro capacità di fare inferenze linguistiche basate sulle conoscenze già acquisite. Mentre le attività focalizzate sul confronto interlinguistico degli aspetti morfosintattici, come il "si" impersonale e la formazione del passato prossimo e dell'imperfetto, si sono rivelate impegnative. Le difficoltà emerse in queste attività grammaticali potrebbero derivare dalla mancanza di attività preparatorie adeguate o dalla necessità di una presentazione più efficace delle stesse. È bene tener presente che per ottimizzare l'approccio plurilinguistico senza appesantire il processo di apprendimento, è cruciale prestare attenzione alla modalità con cui si propongono le attività che prevedono un confronto a livello morfosintattico. Pertanto ci si prefigge di migliorare la preparazione e adottare metodologie più appropriate, in modo che gli sforzi contribuiscano effettivamente a ottimizzare il confronto morfosintattico.

Passando a un'altra dimensione dell'approccio plurilinguistico, le attività interculturali svolte presso l'Università di Parma, Bolzano e il CPIA di Pordenone hanno sottolineato come il plurilinguismo vada ben oltre la semplice conoscenza di più lingue. Infatti, esso include anche le *semiotic resources* (Piccardo 2018: 9) di una persona, che comprende non solo le lingue, ma anche simboli e icone, codici e convenzioni, e le culture e i riti specifici di determinati gruppi sociali. Nelle sperimentazioni condotte, le attività che esplorano le abitudini culturali legate alla casa e all'ospitalità nei Paesi degli apprendenti, il muro plurilingue e l'uso di proverbi ed espressioni come "Chi dorme non piglia pesci" e "Avere le braccia corte", insieme all'espressione equivalente in dialetto veneziano "El ga i gransi in scarsea" (che significa "ha i granchi in tasca"), hanno significativamente arricchito l'apprendimento della lingua. Infatti gli studenti, in particolare i discenti adulti immigrati del CPIA di Pordenone, hanno dimostrato un notevole entusiasmo e una partecipazione vivace. Pertanto, in contesti globali e multiculturali, è essenziale creare attività che sviluppino la competenza nel riconoscere e interpretare segni e simboli culturali. Tali attività rappresentano uno strumento fondamentale per la promozione e lo sviluppo della competenza plurilingue e pluriculturale, garantendo così una comunicazione efficace e rispettosa.

Queste osservazioni, che evidenziano sia il successo delle strategie plurilinguistiche sia le sfide incontrate, forniscono una base per comprendere le variazioni nell'atteggiamento verso la didattica plurilinguistica tra diversi contesti

educativi. Infatti, le sperimentazioni hanno messo in luce un atteggiamento positivo verso la didattica plurilinguistica sia tra studenti universitari sia tra adulti immigrati. Tuttavia, si sono osservate differenze significative tra i diversi contesti educativi. Al CPIA di Pordenone, l'attitudine plurilingue è ancora in fase di sviluppo. Sebbene le attività didattiche plurilingui siano state accolte positivamente, la consapevolezza plurilingue tra gli studenti rimane iniziale e necessita di ulteriori interventi per consolidarsi. In contrasto, nelle università di Parma e Bolzano, l'attitudine plurilingue è ben presente e le attività sono state ben accolte. Gli studenti di queste istituzioni hanno dimostrato un buon grado di autonomia e coinvolgimento, soprattutto nelle attività di confronto lessicale. Inoltre, il repertorio plurilingue degli studenti ha avuto un impatto notevole sulla loro partecipazione e riflessione linguistica. Gli apprendenti con un repertorio linguistico più ampio hanno mostrato una partecipazione più attiva e una riflessione più profonda sugli aspetti linguistici specifici, mentre quelli con un repertorio più limitato hanno manifestato maggiori difficoltà e insicurezze.

Questi risultati sono coerenti con l'ipotesi che i bilingui e i plurilingui possano essere migliori nell'apprendimento delle lingue rispetto ai monolingui, come discusso negli studi di Jessner (2006).

Infine, le sperimentazioni hanno rivelato diverse sfide legate alla conoscenza della grammatica della lingua madre e alle condizioni particolari degli studenti, come l'analfabetismo o il disagio in un nuovo ambiente. Questa variabilità tra i diversi contesti educativi e la diversità dei *background* socio-culturali degli studenti sottolineano l'importanza di una preparazione adeguata per gli insegnanti che devono avere non solo competenze linguistiche specifiche per gestire ambienti plurilingui, ma anche una sensibilità particolare verso le esigenze e le difficoltà specifiche degli studenti.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- CANDELIER, M.; CAMILLERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J.-F.; LÖRINCZ, I.; MEIBNER, F.-J.; SCHRÖDER-SURA, A., 2012, "Il CARAP - Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse", *Italiano LinguaDue*, 4, 2, pp. 1-124.  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823>



- CEOLA, P.; CORELLI, S., 2023, "Sintesi incontro Celentin", *ITALS - Post Master*.  
[https://post.itals.it/system/files/forum/Sintesi%20Italiano%20Lx\\_Celentin.pdf](https://post.itals.it/system/files/forum/Sintesi%20Italiano%20Lx_Celentin.pdf)
- CHINI, M., 1995, *Genere Grammaticale e Acquisizione. Aspetti della Morfologia Nominale dell'Italiano L2*, Franco Angeli, Milano.
- COGNIGNI, E., 2019, "Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte", *EL.LE*, 8, 1, , pp. 121-137.  
<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1num-monogr/plurilinguismo-e-intercomprensione-nella-classe-di/>
- COGNIGNI, E., 2020, *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, ETS, Pisa.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2020, "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione. Volume Complementare", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2.  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>
- CUMMINS, J., 2021, *Rethinking the Education of Multilingual Learners*, Multilingual Matters, Bristol.
- FIORENTINI, I.; GIANOLLO, C.; GRANDI, N., 2020, *La classe plurilingue*, Bononia University Press, Bologna.  
<https://buonline.com/prodotto/la-classe-plurilingue/>
- HERDINA, F.; JESSNER, U., 2002, *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Multilingual Matters, Clevedon.
- JESSNER, U., 2006, *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- PICCARDO, E., 2018, "Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices", in P. TRIFONAS, T. ARAVOSSITAS (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*, Springer, New York, 1-19.



PICCARDO, E., 2019, "We are all (potential) plurilingual", *OLBI Working Papers*, 10, 183-204.

<https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/3825/3781>

QUADRIO T., 2016, "L'apprendimento dell'italiano come Lx dopo il francese", in *Bollettino Itals*, 64, pp. 1-33

[https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/QUADRIO\\_3\\_def.pdf](https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/QUADRIO_3_def.pdf)

ZOLETTO D., 2018, "Eterogeneità, inclusione, cittadinanza. Prospettive e sfide pedagogiche nel contesto dei Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti" in P. FLOREANCIG (a cura di), *Tecnologie, lingua cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, Franco Angeli, Milano, 32-41.

<https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/317/122/1488>

## SITOGRAFIA

<<http://www.apatche.eu/>>

Sito internet del progetto APATCHE (*Adding Plurilingual Approaches to language Teacher Competences in Higher education*), realizzato in collaborazione dalla Universiteit Antwerpen, dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, dall'Universidade do Algarve e dalla Uniwersytet Warszawski. I risultati del progetto sono una scala della competenza plurilingue (*Descriptive Scale of Plurilingual Competence for Higher Education*) e un corso online sul plurilinguismo suddiviso in tre moduli: *What is plurilingualism?*, *Why do we need plurilingual approaches in HE?*, *How to implement plurilingual approaches in HE?* Sia le scale che il corso sono liberamente accessibili sul sito internet del progetto.

## APPENDICI

### Allegato 1. "Mi presento"

#### Mi presento 🧑 🧒



"**Mi presento**": scrivi una breve presentazione di te stesso. Se vuoi, puoi condividere un'immagine che ti rappresenta, non è necessario che sia una tua foto, può essere un oggetto, un fiore... insomma qualcosa che parla di te!

*"Let me introduce myself": write a short presentation about yourself. If you want, you can share an image (or picture) that represents you, it doesn't have to be a photo of you, it can be an object, a flower... in short, something that talks about you!*

Se vuoi, puoi aiutarti con le seguenti domande:

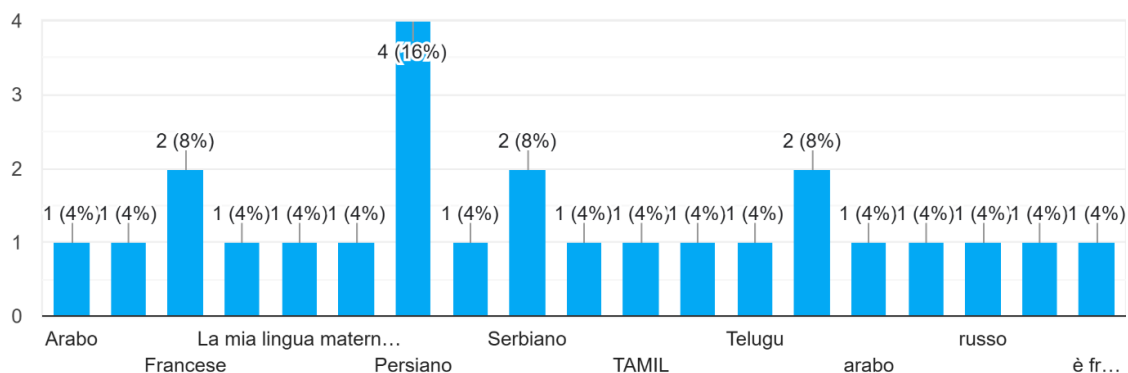
- come ti chiami?
- di dove sei?
- dove sei nato?
- dove abiti?
- quanti anni hai?
- perchè sei in Italia?
- ti piace la lingua italiana?

AGGIUNGI UN ARGOMENTO DI DISCUSSIONE

## Allegato 2. Risultati del questionario "Io e le mie lingue" (Università di Parma)

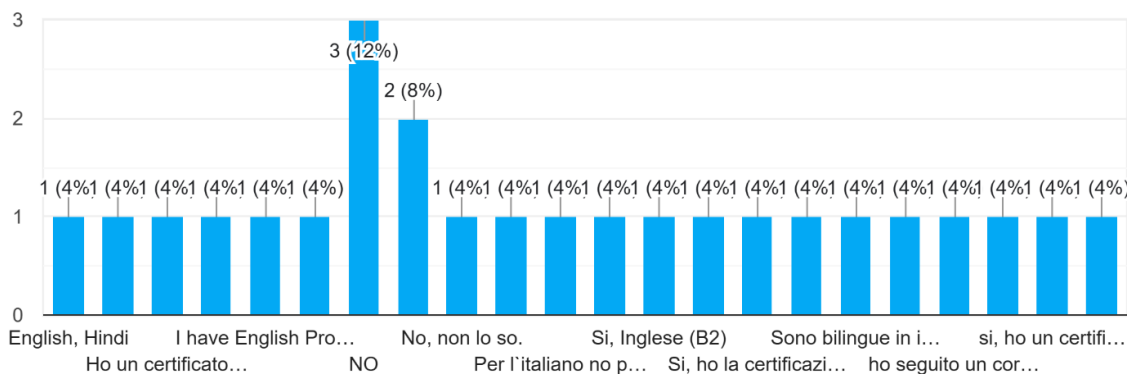
Qual è la tua lingua materna?

25 risposte



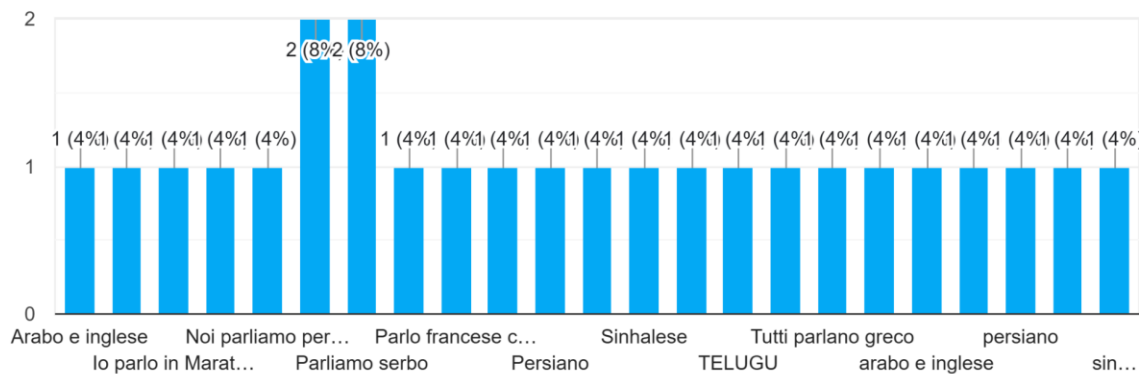
### Hai una certificazione linguistica d'italiano o delle altre lingue che conosci?

25 risposte



### Quale lingua parli con i tuoi genitori? E con i tuoi familiari (sorella/e, fratello/i, nonne/i)?

25 risposte



### Conosci altre lingue? Se sì, dove le hai imparate? Da chi? Perché?

25 risposte

macedone (bilingue), Inglese, spagnolo, russo. ho imparato a scuola.

Inglese a scuola, coreano ai corsi di lingua, georgiano a casa

Inglese - ho fatto un corso (livello B2) e un poco di spagnolo (ho frequentato lezione a la scuola)

studiato inglese e francese a scuola

Ho studiato a scuola e all'università in lingua inglese. Inoltre, ho preso lezioni private di tedesco e ho un livello B2 di tedesco perché volevo studiare in Germania.

English: It is a compulsory course in our school system and most of the books in our country are also in English. Moreover, in our universities the language of instruction and examination is always English. In short, it is considered compulsory language in our country.

Italian: I also know some basic knowledge of Italian Language. I learn it from Duolingo App as well as by taking Italian Language courses at UNIPR, Italy. In my opinion, to stay well in Italy, it is necessary to learn Italian. Otherwise the communication in Italy is difficult due to lack of usage of other languages in Italy.

### Indica luoghi o contesti in cui parli una lingua diversa da quella italiana:

25 risposte

durante un viaggio, a scuola, al lavoro

Leggo le notizie, parlo con gli stranieri

Adesso quando parlo con i miei

Parlo arabo nel mio paese e inglese all'università

Parlo inglese all'università e arabo nel mio paese.

At home i speak Urdu, But in Italy i speak English in most of the cases.

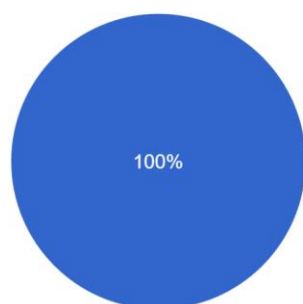
Parlo persiano co i miei genitori e vedo i miei amici iraniani. Provo a parlare con il mio amico italiano.

In molti paesi

in molti paesi

Parli la solita lingua sia con tua madre che con tuo padre?

25 risposte



● Si  
● No



## Allegato 4. "Casa che vai... abitudini che trovi"

Casa che vai ... abitudine che trovi: pensate alle case dei vostri Paesi. Ci sono delle abitudini particolari legate alla casa e all'ospitalità? Leggete gli esempi e completate con le abitudini tipiche dei vostri Paesi.

### Greece

We say: Να περάσω? Can I come in?  
And it's rude to go empty handed to someone's house. We usually bring dessert.  
And the host will offer you drinks and food depending on what the plan is.

In francia, quando arriviamo in una casa, deviamo rimuovere le scarpe.

Si offre un te' con dolci.

In iran , togliamo le scarpe

In Iran, rimuoviamo le scarpe e offriamo dolci e tè

### Portogallo

Si chiede permesso  
Si offre qualcosa da bere o di mangiare

### Muhammad Naeem

In Pakistan: When we go to someone's home, we need to take some sweets and we also ask for permission to enter the home. But usually the host come outside the home just to receive the guest.

Then we can stay together the after some conversation we can have lunch or dinner.

Then the host take us upto the room just to say bye.

In francia, offriamo anche qualcosa da bere

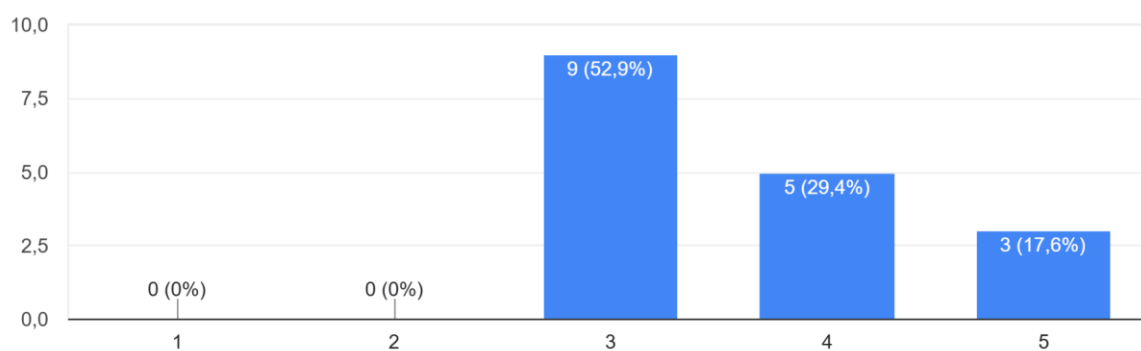
In Turchia noi offriamo té e cibo,dolci.

In libano quando andiamo a trovare qualcuno dovremmo portare qualcosa con noi



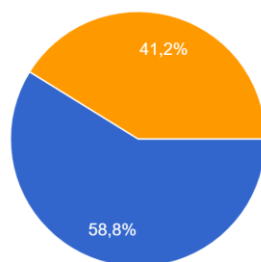
## Allegato 5. Sondaggio di fine attività sul confronto plurilinguistico (Università di Parma)

Quanto è stato utile il confronto con le lingue che conosci/con altre lingue (1=niente 5=tantissimo)/ How useful was the comparison with l...r languages? (1=not at all 5= extremely useful)  
17 risposte



Pensi che sia utile usare le tue conoscenze linguistiche/le conoscenze linguistiche per imparare l'italiano?/Do you think it is useful to use your language skills/knowledge to learn Italian?

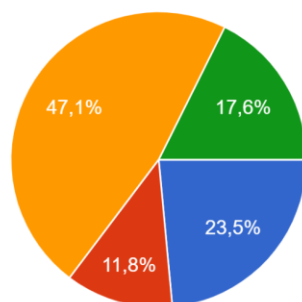
17 risposte



- si/yes
- no/no
- dipende dalle lingue/It depends on the language
- dipende dall'aspetto linguistico/funzione comunicativa esercitato/alt depends on the on the language aspect / communicative function being practised
- altro/other

Qual è la vostra modalità preferita per lavorare sul confronto plurilinguistico?/What is your favorite way to work on multilingual comparison?

17 risposte



- da solo/a/ individually
- in coppia/in pairs
- in gruppo/in a group
- tutta la classe insieme/with all the class together
- per gruppi omogenei linguisticamente/in monolingual groups
- altro/other

ISSN 2724-5888

Bollettino Itals

Anno 22, numero 106

Novembre 2024

Laboratorio Itals (itals@unive.it)

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati  
Università Ca' Foscari, Venezia

---

**Allegato 6. Ultima *slide* della presentazione (motivazione pre-lettura, università di Bolzano)**



## Allegato 7. I nomi delle stanze – confronto lessicale (Università di Bolzano)

Esena Bonetto • 30 • 100






### Come si chiama?

Scrivi il nome di questi 4 luoghi nella tua lingua. Numeri con 1., 2., 3., 4.

1. Badezimmer	1. koupelna	2. Küche	2. kuchyně	1. Fürdőszoba	3. Schlafzimmer	1. banheiro
2. Konyha	4. Wohnzimmer	1. Badezimmer	محيط	2. cozinha	مطبخ	3. pokojček (informal) pokoj (formal) ložnice (formal)
1. Badezimmer/Bad 2. Küche 3. Schlafzimmer 4. Wohnzimmer	2. Küche 4. sala	1. غرفة نوم	1. Bad/ Badezimmer	2. Küche	صالة	3. quarto
3. Habitación	3. Schlafzimmer	4. Nappali	4. obývací (informal) obývací pokoj (formal)	3. Hálószoba	3. Wohnzimmer	2. Küche
			4. Wohnzimmer	1. Baño	2. Cocina	3. Schlafzimmer
						4. Salón





## Allegato 8. Gli oggetti della casa – confronto lessicale (Università di Bolzano)


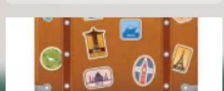

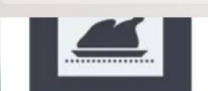
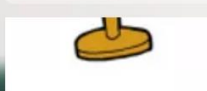
Elena Bonetto + 11 • 1mo  
 Scrivi il nome di ogni oggetto nella tua lingua

1. Vasca da bagno	2. Libreria	3. Quadro	4. Fornello	5. Lavandino
				
Badewanne	Bücherregal	quadro	sporák	umyvadlo
vana	knihovna	obrázek / obraz	fogão	Waschbecken
banheira	estande	Bild	Herd	Waschbecken
Bodwonna	Bücherregal	Bild	Herd	pia
بانيير	Bücherregal	Buidl	Herd	Waschbecken
Badewanne	Biacharegal	Bilderrahmen	بوتجائر	Woschbeckn
Fürdókád	Könyvespolc	Kép	Tűzhely	حوض
Bodwanna	مكتبة	صوره	Ofa	Csap
bañera	libreria	cuadro	horno	lavabo

Elena Bonetto + 11 • 1mo

Scrivi il nome di ogni oggetto nella tua lingua

6. Tappeto	7. Lampadina	8. Frigorifero	9. Comodino
			
koberec	žárovka	lednička	Nachttisch
Teppich	Glühbirne	Kühlschrank	noční stolec
Teppich	Glühbirne	Kühlschrank	Nachttisch
tapete	Glühbirne	Kühlschrank	Nochtkastl/Nochtkaschterl
Teppich	lampada	geladeira	كوميدينو
سجادہ	Glühbirne	Kühlschrank	criado-mudo
Szőnyeg	لمبة	تلاجه	Nachtkästchen
alfombra	Égő / izzó	Hűtőszekrény	Komód
	bombilla	nevera	Nochtkastl
			cómoda

10. Lampadario	11. Valigia	12. Poltrona	13. Forno	14. Lampada
				
Kronleuchter	Koffer	Sessel	Ofen	Lampe
lustr	kuf	Sessel	Ofen	Lampe
Kronleuchter	Koffer	křeslo	trouba	lampa
Kronleuchter	Koffer	Sessel	Ofen	Lampe
Kronleichta	Koffa	Sessel	Backofen/Ofen	Lampe
نچله	كشطه	poltrona	فرن	ليچورد
lustre		كرسی	forno	abajur
Lüster	mala	Fotel	Ofa	Lámpa
Csillár	Börönd	sillón	Sütó	Lampn
lámpara	maleta		horno	lámpara


## Allegato 9. Paese che vai, casa che trovi – confronto interculturale (Università di Bolzano)

Elena Bonetto + 8 + 17d

### Le case della classe


Descrivete le case del vostro Paese (arredamento tipico, grandezza, ecc.). Usate anche delle immagini. Descrivete un'abitudine legata alla casa, tipica del vostro Paese.

#### In Italia...



In Italia, quando si entra a casa di qualcuno si chiede "permesso".  
Di solito, si offre un caffè agli ospiti.

#### In Giappone



In Giappone spesso le case sono piccole.  
Un elemento tipico delle case giapponesi è il tatami.

#### In Hungary...

we also offer our guests coffee or tea (or alcohol, depends on the situation) and show them around our house if it is their first time there. We prefer them to leave their shoes at the entrance.

#### Egypt

If you are from Egypt and someone comes to you. First, you should offer him a tea, after that you can show him your house and offer him some food. And if you are the one going to an Egyptian house, you should take some sweets with you.

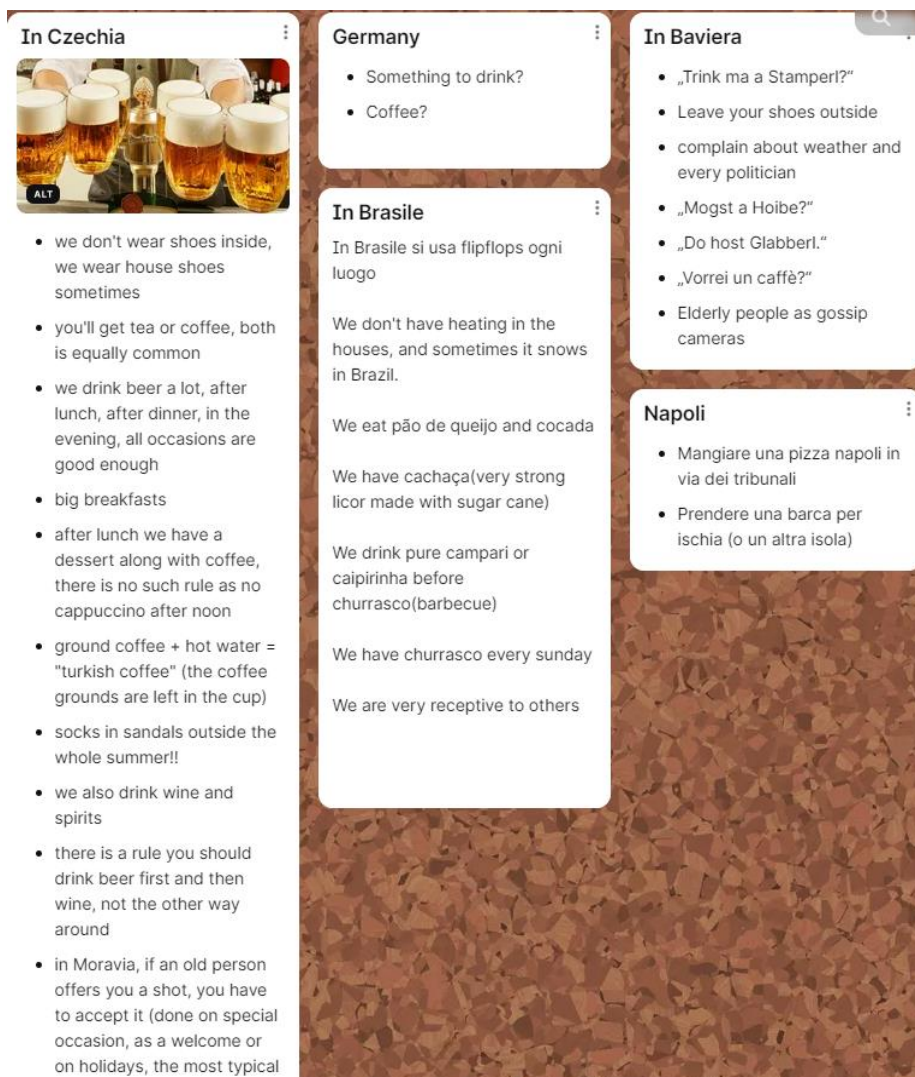
#### In Northern Germany...

"Moin"  
"Please take off your shoes."  
"Do you need slippers or warm socks?"  
"Do you want tea or coffee? With or without milk/ sugar?"  
"Do you want water (with or without gas)?"  
"Have a seat."  
"Here is the toilet."  
"Talking about the rain/weather."


#### In Spain

When you meet someone, you offer any type of food or drink, but the usual thing is to drink coffee with sweets and you show them the house.





**In Czechia**



- we don't wear shoes inside, we wear house shoes sometimes
- you'll get tea or coffee, both is equally common
- we drink beer a lot, after lunch, after dinner, in the evening, all occasions are good enough
- big breakfasts
- after lunch we have a dessert along with coffee, there is no such rule as no cappuccino after noon
- ground coffee + hot water = "turkish coffee" (the coffee grounds are left in the cup)
- socks in sandals outside the whole summer!
- we also drink wine and spirits
- there is a rule you should drink beer first and then wine, not the other way around
- in Moravia, if an old person offers you a shot, you have to accept it (done on special occasion, as a welcome or on holidays, the most typical)

**Germany**

- Something to drink?
- Coffee?

**In Brasile**

In Brasile si usa flipflops ogni luogo

We don't have heating in the houses, and sometimes it snows in Brazil.

We eat pão de queijo and cocada

We have cachaça(very strong licor made with sugar cane)

We drink pure campari or caipirinha before churrasco(barbecue)

We have churrasco every sunday

We are very receptive to others

**In Baviera**

- „Trink ma a Stamperl!“
- Leave your shoes outside
- complain about weather and every politician
- „Mogst a Hoibe?“
- „Do host Glabberl.“
- „Vorrei un caffè?“
- Elderly people as gossip cameras

**Napoli**

- Mangiare una pizza napoli in via dei tribunali
- Prendere una barca per ischia (o un'altra isola)

## Allegato 10. Scheda per il confronto plurilinguistico del si impersonale

1. In coppia. Leggi le frasi e osserva i verbi in grassetto. Che forma è? Come si dice nella tua lingua?

In Italia, quando **si entra** a casa di qualcuno **si chiede** "permesso". Di solito, **si offre** un caffè agli ospiti.

In Germania **si beve** molto spesso la birra, quando si hanno ospiti a casa.

In Italia spesso a cena **si beve** il vino e **si mangiano** gli spaghetti.

2. Adesso traduci queste frasi in tedesco, in inglese e nella tua lingua.

Che differenze noti?

Perché in italiano a volte si dice "si beve" e altre volte "si mangiano"?

Italiano	tedesco	inglese	la mia lingua
<b>si offre</b> un caffè			
<b>si beve</b> il vino			
<b>si beve</b> la birra			
<b>si bevono</b> alcolici			
<b>si mangiano</b> gli spaghetti			

Si + terza persona singolare + \_\_\_\_\_

si + terza persona plurale + \_\_\_\_\_

*3. Ora confronta con le altre lingue e completa. La forma impersonale si costruisce usando particelle:*

In italiano: Sì  no

In tedesco: Sì  no

in inglese: Sì  no

nella mia lingua: Sì  no

*Il verbo è alla terza persona singolare:*

In italiano: Sì  no

In tedesco: Sì  no

in inglese: Sì  no

nella mia lingua: Sì  no

*Il verbo è alla terza persona plurale:*

In italiano: Sì  no

In tedesco: Sì  no

in inglese: Sì  no

nella mia lingua: Sì  no

**Allegato 11. Scheda di osservazione per la prima somministrazione  
(università di Bolzano)**

**Livello:** A1.2

**Docente:** Annalisa Iannelli

**Osservatrice:** Elena Bonetto

**Data e ora:** 13.05.2024, ore 18-20

**Modalità:** in presenza

**Studenti presenti:** nr. 11

L'osservazione si concentra sui momenti di confronto plurilinguistico presenti nella UdA somministrata.

	<b>Reazioni degli studenti alle attività di confronto interlinguistico (interesse, coinvolgimento, commenti, confronto con i compagni, domande per l'insegnante?)</b>
Questionario iniziale "Le mie lingue"	
Padlet ® 1 – nomi delle stanze (confronto lessicale)	
Padlet ® 2 – nomi degli oggetti (confronto lessicale)	
Presentazione annunci (motivazione prima della lettura) (confronto lessicale)	
Padlet ® 3 – Paese che vai, casa che trovi (confronto interculturale)	

**Eventuali altre riflessioni emerse durante l'osservazione**

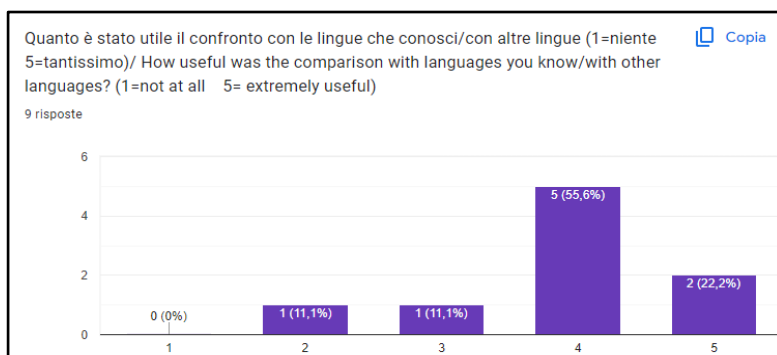
--

**Colloquio post lezione con la docente**

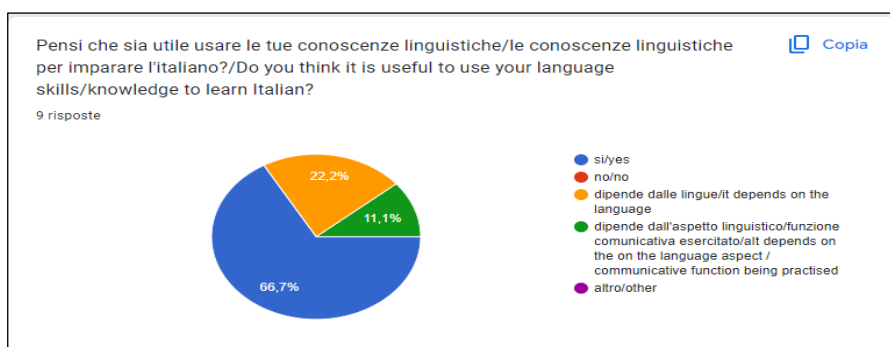
--

## Allegato 12. Sondaggio post UdA plurilingue (Università di Bolzano)

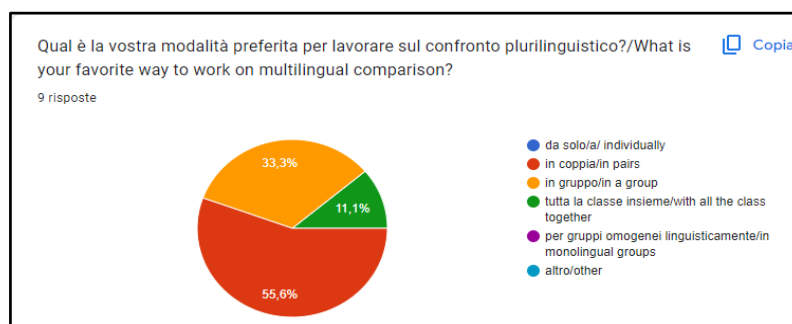
### Domanda 1.



### Domanda 2.



### Domanda 3.



### **Allegato 13. Scheda di osservazione (C.P.I.A.)**

Attività "lingue in famiglia"

<b>Studenti interessati</b>	
<b>Studenti che spontaneamente fanno delle osservazioni</b>	
<b>Studenti che hanno difficoltà a trovare la parola nella LM</b>	
<b>Studenti distratti o che fanno altro (cellulare)</b>	

**Annotazione di alcune riflessioni rilevanti emerse in classe**

--

### **Scheda di confronto e analisi delle lingue nei tempi al passato**

<b>Studenti interessati</b>	
<b>Studenti che utilizzano il traduttore</b>	
<b>Studenti che chiedono spiegazioni all'insegnante</b>	
<b>Studenti che si confrontano con i compagni</b>	
<b>Studenti poco interessati</b>	
<b>Studenti in difficoltà</b>	
<b>Studenti che faticano a capire l'attività</b>	



### **Annotazione di alcune riflessioni rilevanti emerse in classe**

--

#### Attività "Il tuo proverbio"

<b>Studenti che si confrontano con connazionali</b>	
<b>Studenti interessati</b>	
<b>Studenti che non partecipano</b>	
<b>Studenti che faticano a capire l'attività</b>	

## **Annotazione di alcune riflessioni rilevanti emerse in classe**

