

L'ITALIANO COME Lx: LA DIVERSITÀ LINGUISTICA COME VANTAGGIO PER L'APPRENDIMENTO

di Paola Celentin

ABSTRACT

Qualche tempo fa aveva suscitato molto scalpore la "notizia" che l'italiano fosse la quarta lingua più studiata al mondo. La dichiarazione si prestava in effetti a più di un'interpretazione e ha provocato non pochi entusiasmi e dissapori¹, ma ha aiutato a mettere in luce un'evidenza che chi insegna italiano conosce da sempre: l'italiano raramente è la prima lingua straniera incontrata da una persona nel suo percorso di apprendimento delle lingue non native, sia all'estero che in Italia. Pur con tutte le distinzioni legate al contesto, alle modalità e alle finalità dell'apprendimento, il plurilinguismo dell'apprendente di italiano è un dato di fatto di cui l'insegnante deve avere consapevolezza: insegnare una lingua straniera a chi ne conosce già una o più di una non può e non deve avere le stesse caratteristiche dell'insegnamento della prima lingua straniera.

Abbiamo scelto di adottare per l'insegnamento dell'italiano a parlanti plurilingui la sigla di italiano Lx, laddove L1 indica la/le lingua/e nativa/e e L2 tutte le lingue diverse dalla L1 apprese dal parlante prima della Lx (nel nostro caso l'italiano).

1. DAL PARADIGMA BILINGUE ALLA COMPETENZA PLURILINGUE

L'insegnamento dell'italiano come Lx necessita innanzitutto di alcuni chiarimenti terminologici e di un "viaggio" nella storia della politica linguistica più recente.

¹ Per un'approfondita disamina di questa dichiarazione, la sua difesa, la sua smentita e le sue interpretazioni suggeriamo di consultare <https://italyuntold.org/storie-untold-la-lingua-italiana-e-la-4%CB%9A-lingua-piu-studiata-al-mondo/#:~:text=I%20dati%20pubblicati%20nell'edizione,spagnolo%20e%20il%20cinese%20mandarino.>

In primo luogo, è necessario precisare l'accezione in cui viene usato il termine plurilinguismo nel filone di studi a cui facciamo riferimento, vale a dire quello legate agli orientamenti del Consiglio d'Europa attraverso i suoi documenti d'indirizzo. Con "plurilinguismo" il Consiglio d'Europa intende riferirsi alla competenza dei parlanti in grado di utilizzare più di una lingua, competenza olistica e sovraordinata rispetto alle competenze nelle singole lingue che costituiscono il loro repertorio linguistico.

Il termine "multilinguismo", che a volte viene impiegato come sinonimo, si riferisce invece ad un dato geo-sociale, vale a dire la rilevazione della presenza di più lingue su un medesimo territorio, che non necessariamente coincide con il plurilinguismo delle persone che lo abitano. Possono infatti esistere diverse comunità monolingui che condividono un medesimo spazio geografico.

Mentre negli studi di matrice europea nella maggior parte dei casi i due concetti sono distinti anche nella terminologia inglese (*plurilingualism* e *multilingualism*), nella ricerca statunitense spesso *multilingualism* copre entrambe le accezioni.

Un'altra distinzione terminologica che è importante tenere a mente, per cogliere anche la diversa prospettiva in cui la ricerca si pone, è che negli USA l'ambito di ricerca che si occupa dei meccanismi di apprendimento della lingua straniera è denominato *SLA (Second Language Acquisition)*, dando in un certo senso per implicito che la lingua da apprendere sia esclusivamente la seconda (di solito inglese o spagnolo), cioè la unica oltre la lingua madre. In Europa si preferisce invece definire questo ambito di studi come *Applied Linguistics*, un'etichetta più neutra che non pone l'accento sull'ordine delle lingue acquisite, che normalmente sono più di due.

Entrambe queste denominazioni, per ragioni diverse, sono però inadatte a raccogliere gli studi che cercano di descrivere il processo di acquisizione di una qualsiasi lingua dopo la seconda, inevitabilmente diverso e molto più ricco di variabili. Per questa ragione è nato il filone della *TLA (Tertiary Language Acquisition)*, un campo di ricerca relativamente nuovo.

L'interesse per questo ambito di studio va di pari passo con lo sviluppo delle ricerche sul bilinguismo e le sue innervature psico-cognitive e socio-educative. Il ventaglio di definizioni del bilinguismo è molto ampio ma ormai è lontana la concezione astratta secondo la quale il bilingue è colui che conosce alla perfezione e allo stesso livello di competenza due lingue: con bilinguismo si intende comunemente l'uso di due lingue da parte di una persona, con la possibilità di molte posizioni intermedie su un continuum che va dalla conoscenza minima alla padronanza completa di ciascuna delle due lingue.

Gli studi sul bilinguismo hanno aperto la strada, e ora stanno cedendo il passo, all'analisi e all'approfondimento del fenomeno del plurilinguismo, inteso come uso di più di due lingue da parte di una persona, fenomeno più complesso rispetto al

bilinguismo, ma non necessariamente più raro o complicato (Piccardo 2019). A ben guardare, non solo il plurilinguismo è una condizione naturale per moltissime persone dall'origine dei tempi (tanto da rendere piuttosto il monolinguisimo una situazione artificialmente costruita dai nazionalismi otto e novecenteschi), ma è e sarà la condizione di vita a cui naturalmente ci stanno portando le dinamiche migratorie e di globalizzazione del XXI secolo.

Uno *shift* necessario per passare dalla concezione del bilinguismo a quello della competenza plurilingue consiste nell'abbandono di una visione disaggregata della(e) competenza(e) degli individui in materia di lingue e di culture: la competenza plurilingue e pluriculturale, definita nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (d'ora in poi QCER, Consiglio d'Europa 2002: 205) non consiste in una serie di competenze comunicative distinte e separate secondo le lingue, bensì in una competenza che include tutto il repertorio linguistico che si ha a disposizione (Coste, Moore e Zarate 1997). La gestione di questo repertorio implica che le varietà che lo compongono non siano attivate in modo isolato, ma che, benché tra loro distinte, siano trattate come una competenza unica, disponibile per l'attore sociale interessato (Beacco e Byram 2007).

Al momento della pubblicazione del QCER, l'idea di un repertorio plurilingue integrato e olistico era ampiamente innovativa e né il pluriculturalismo né la nozione di competenza interculturale vi venivano trattati in modo dettagliato, ma veniva spiegato che (Consiglio d'Europa 2002 - par. 1.3):

«La competenza plurilingue implica:

Capacità di usare un repertorio interdipendente, non equilibrato, plurilinguistico e flessibile per:

- passare da una lingua o da un dialetto (o da una varietà di lingua o di dialetto) all'altra/o;
- esprimersi in una lingua (o in una varietà di lingua o di dialetto) e comprendere una persona che parla un'altra lingua;
- ricorrere alla propria conoscenza di differenti lingue (o di varietà di lingua o di dialetto) per comprendere un testo;
- riconoscere, sotto una nuova forma, parole che appartengono ad un repertorio internazionale comune;
- mediare tra individui che non hanno alcuna lingua (o varietà di lingua o di dialetto) in comune o che ne hanno solo qualche nozione;
- mettere in gioco tutto il proprio repertorio linguistico, sperimentando forme alternative di espressione;
- sfruttare i fattori paralinguistici (mimica, gesti, espressioni del volto ecc.).»

Le implicazioni del plurilinguismo e della competenza interculturale nella progettazione di curricula correlati al QCER vengono in seguito delineate nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, mentre una tassonomia dettagliata degli aspetti della competenza plurilingue e pluriculturale relativi agli approcci plurali è disponibile nel volume dell'ECML CARAP - *Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. competenze e risorse*, di cui si può leggere un esempio nella fig. 1.

Sezione III. Comunicazione verbale e non verbale




K 3	Conoscere alcuni principi di funzionamento della comunicazione	
K 3.2	Avere conoscenze circa il proprio repertorio comunicativo {lingue e varietà, generi del discorso, forme di comunicazione ...}	
K 3.3	Sapere che bisogna adattare il proprio repertorio comunicativo al contesto sociale e culturale nel quale si svolge la comunicazione	

Fig. 1. Esempio di descrittori del CARAP (2012: 27)

La nozione di competenza plurilingue e pluriculturale diventa centrale nel *Volume Complementare del Quadro Comune Europeo* (Consiglio d'Europa 2020), segno del cambiamento dei tempi ma anche della maturazione avvenuta a livello scientifico nel corso dei 20 anni che separano le due edizioni del prezioso documento europeo. Nel *Volume Complementare* la competenza plurilingue e pluriculturale viene articolata in tre scale di descrittori, come si può vedere nella fig. 2.

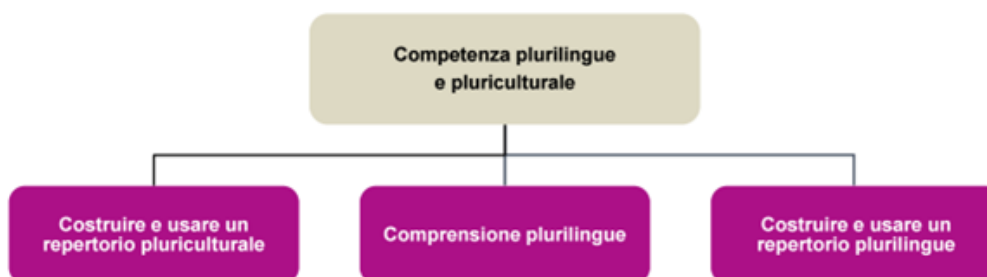


Fig. 2. Articolazione in scale della competenza plurilingue e pluriculturale secondo il *Volume Complementare del QCER* (Consiglio d'Europa 2020: 133).

Ciascuna scala si articola in descrittori che si distribuiscono secondo i livelli del QCER prevedendo una progressione in termini di ampiezza degli ambiti di impiego delle competenze e di abilità e autonomia nella gestione delle stesse. L'assegnazione di questi descrittori a uno dei livelli del QCER ha essenzialmente lo scopo di fornire un supporto agli sviluppatori di curricoli e agli insegnanti per ampliare l'orizzonte dell'educazione linguistica nel loro contesto e aiutarli a riconoscere e valorizzare la diversità linguistica e culturale dei loro studenti.

2. L'APPRENDIMENTO DI UNA Lx

Apprendere una Lx rispetto a una L2 (e quindi trovarsi come apprendente a integrare la nuova lingua in una competenza plurilingue) è un'avventura che presenta aspetti di complessità che gli studi sulla TLA hanno iniziato ad esplorare.

Innanzitutto, il plurilinguismo è il risultato di un maggior numero di variabili sociali, culturali e economiche rispetto al bilinguismo, ognuna delle quali può non solo incidere in modo diverso sull'apprendimento della Lx ma può andare a modificare l'equilibrio dell'utente attraverso un'influenza reciproca, basta pensare al peso del prestigio associato alla Lx e alla/e L1 e L2 che si teme (eventualmente) di perdere in contesto migratorio.

Mentre nell'acquisizione di una L2 l'ordine è "meccanico", nell'acquisizione di un Lx l'ordine può essere molto variabile: possono infatti esserci più L2 prima della Lx oggetto di studio, ma anche più L1. A ciò si aggiunge il fatto che i processi di attrito e ri-apprendimento possono essere molto complessi nel corso della vita del parlante e coinvolgere in modo diverso le lingue che formano il suo repertorio. Questo, chiaramente, fa sì che l'ordine di acquisizione delle lingue non necessariamente rifletta il grado di padronanza (la lingua acquisita per prima non sempre è quella meglio padroneggiata il quale può essere invece influenzato da molti altri fattori, come la *recency* (vale a dire il fatto di avere potuto tenere viva recentemente una lingua), l'esposizione all'input, la possibilità di interagire e produrre in lingua, la dimensione affettiva associata all'uso linguistico, i bisogni comunicativi del parlante.

Più alto è il numero delle lingue che formano il repertorio del parlante, più ampi e frequenti saranno i possibili fenomeni di mescolanza o di alternanza dei codici (*code mixing* e *code switching*), condizionati dalle caratteristiche dei contesti comunicativi in cui i parlanti si trovano e dalle loro esigenze comunicative.

Per finire, il parlante plurilingue normalmente si pone nei confronti della *performance* linguistica in lingua non materna in modo più rilassato e proattivo

rispetto al bilingue, in quanto le aspettative nei confronti della sua padronanza sono normalmente meno elevate.

Le ricerche sul tema della TLA hanno approfondito questi e altri aspetti legati alla complessità dell'acquisizione di una Lx, in particolar modo a partire dai fenomeni di interferenza cross-linguistica che caratterizzano le produzioni degli apprendenti. Da parte di numerosi studiosi è emersa l'esigenza di creare dei modelli di riferimento in cui cercare di dare una visione organica ed esplicativa dei meccanismi dell'apprendimento plurilingui. In questa sede non entreremo nel dettaglio dei modelli elaborati (per una disamina in italiano si veda Celentin cds), ma ci preme piuttosto sottolineare le evidenze scientifiche che li accomunano e che possono costituire una base di riferimento sicura per chi decide di avvicinarsi all'insegnamento dell'italiano come Lx.

Innanzitutto, tutti i modelli considerano il plurilinguismo una condizione naturale, non una rarità e tantomeno un'eccezione, che va studiata nelle sue manifestazioni concrete (non astratte) la cui complessità è parte intrinseca della sua natura. Qualsiasi modello che non faccia i conti con la complessità è da considerare inadeguato in partenza.

Il focus dei modelli è sempre sul plurilinguismo inteso come apprendimento linguistico individuale e non sul multilinguismo della società. L'interesse è quindi portato alle implicazioni acquisitive, non a quelle socio-educative.

La totalità dei modelli considera normale che le lingue facenti parte del repertorio del parlante siano o possano essere parziali (ad esempio, in alcune lingue può saper solo comprendere l'orale – come ad esempio avviene per i dialetti per molti giovani in Italia – in altre può saper leggere solo lo scritto – come avviene a volte per le lingue specialistiche o per le lingue classiche) e distribuite su livelli di padronanza molto diversi fra di loro (da poche parole alla capacità di dissertare su temi complessi).

Alcuni modelli portano l'attenzione su fenomeni che, seppur meno indagati, sono importanti da considerare in una prospettiva didattica. Il *Dynamic System Model of Multilingualism* di Herdina e Jessner inserisce nel modello anche l'attrito linguistico, cioè il fatto che le lingue si possano anche perdere (oltre che acquisire) e conia l'espressione "manutenzione linguistica" per definire lo sforzo che il parlante deve fare per tenere vive le lingue conosciute, sforzo che aumenta proporzionalmente al numero di lingue che entrano a far parte del repertorio.

Altri modelli, come il *Cumulative Enhancement Model*, lo *Scalpel Model*, il *Typological Primacy Model* e il *Linguistic Proximity Model*, si interrogano sulle caratteristiche del transfer sulla Lx da L1 e da L2, che per alcuni può essere solo facilitante (vale a dire di aiuto all'acquisizione linguistica), mentre per altri può anche essere di disturbo (cioè rallentare o inibire l'acquisizione linguistica). Infine, gli ultimi

due modelli citati - il *Typological Primacy Model* e il *Linguistic Proximity Model* - cercano di analizzare il ruolo della vicinanza fra le lingue (per famiglie linguistiche - vicinanza genetica - o per caratteristiche strutturali) nel rendere più o meno influente una L1 o una L2 sulla Lx.

Nonostante il forte avanzamento della ricerca sulla TLA, è evidente che si tratta di un settore che deve nutrirsi ancora di importanti e approfonditi studi futuri, in particolare facendo fronte ad alcuni "limiti" delle ricerche finora condotte. Ad esempio, sono necessari non solo studi comparativi fra gruppi di apprendenti paralleli (con repertori linguistici differenti) ma anche studi longitudinali, che misurino regolarmente la padronanza linguistico-comunicativa nelle lingue del repertorio ma anche l'andamento dello sviluppo della competenza plurilingue. Inoltre, gli studi sinora condotti si sono concentrati ampiamente sulla produzione linguistica (tratto più evidente da analizzare), ma è necessario approfondire anche la comprensione attraverso strumenti di raccolta idonei, come ad esempio il *Think Aloud Protocol*. Un passo avanti deve inoltre essere fatto per il tipo di dati da raccogliere: spesso le ricerche fanno perno sull'analisi degli errori prodotti dagli apprendenti, cercando di cogliere le influenze cross-linguistiche che li hanno determinati. Sarebbe utile invece individuare degli strumenti che permettano di rilevare gli effetti positivi dell'influenza cross-linguistica, cioè gli elementi linguistici in cui il trasferimento è stato positivo. Infine, oltre a una maggiore focalizzazione sui processi (anziché sui prodotti) è necessario che emerga con maggiore chiarezza il ruolo della consapevolezza metalinguistica nel costruire la competenza linguistica nella Lx.

3. INSEGNARE UNA LX

Dopo aver chiarito lo statuto di Lx e le dinamiche che ne caratterizzano i processi di apprendimento, ci interroghiamo nei seguenti paragrafi sulle caratteristiche di chi impara e di chi insegna questa lingua, mettendo in relazione i tre poli dell'agire didattico.

3.1. LO STUDENTE DI LX

L'insegnamento di una Lx deve fare i conti con apprendenti che hanno delle caratteristiche apprenditive particolari, da considerare come parte di un sistema complesso e in continua evoluzione.

Questi apprendenti portano con sé storie linguistiche diverse, in cui può esserci una certa somiglianza nella prima parte del percorso (ad esempio la L1 e la prima

L2 per un gruppo classe all'interno del percorso scolastico). Tale percorso tenderà però a svilupparsi a "mazzo di fiori" quanto più avanza l'età degli apprendenti. Le forti correnti migratorie rendono sempre più improbabile, anche nei contesti scolastici in cui la Lx è prevista dal curriculum di studi, che vi sia piena omogeneità fra le L1 presenti in classe e/o che la L1 corrisponda con la lingua ufficiale di scolarizzazione.

La realtà migratoria e, in ogni caso, l'alta mobilità mondiale che caratterizza il XXI secolo, comportano inevitabilmente un incremento della conoscenza del mondo, sia per stratificazioni successive di conoscenze legate all'età e alle esperienze di vita, sia per la quantità delle interazioni e degli scambi culturali che un repertorio plurilingue implica.

Le esperienze di apprendimento linguistico saranno diversificate non solo per lingua target ma anche per modalità (formale, informale, non formale), per approccio e metodo didattico, per tipologia di input ricevuto (autentico o elaborato), per la possibilità di ricevere un *feedback* alla propria produzione in lingua ecc. Questa diversificazione fa sì che l'apprendente abbia a disposizione, più o meno consapevolmente, numerose strategie di apprendimento linguistico e che abbia una certa consapevolezza della propria *best way* per apprendere che lo porterà a cercare un certo tipo di stimoli linguistici.

Lo studente di Lx, proprio per quanto visto sopra, normalmente è adulto o un giovane adulto, più raramente bambino o adolescente. L'età incide sulla motivazione allo studio e di conseguenza sulle strategie didattiche migliori per mantenerla, ma anche sulle capacità di studio autonomo. In particolare, se lo studente proviene da esperienze di apprendimento strutturato, avrà acquisito sistematicità e metodicità che accelereranno i risultati. Tuttavia, è anche vero che l'età adulta porta con sé ragioni diverse per accostarsi all'apprendimento di una Lx e, di conseguenza, si fa ancora più necessaria la personalizzazione della didattica per venire incontro a esigenze e finalità diversificate.

3.2 LA DIDATTICA DELLA LX

Da un punto di vista più strettamente glottodidattico, il profilo apprenditivo descritto in 3.1 fornisce all'insegnante delle indicazioni metodologiche da tradurre in pratiche operative.

Innanzitutto, è necessario partire dalle conoscenze dichiarative e procedurali che gli studenti possono mettere in gioco nella classe di Lx e che l'insegnante può "giocare" a proprio vantaggio non solo per rendere più efficace l'insegnamento linguistico (e quindi, ad esempio, accelerare il raggiungimento di determinati livelli

di padronanza) ma anche per valorizzare la persona dell'apprendente e aiutarlo a diventare parte del processo di apprendimento della classe intera.

Da un punto di vista dei "saperi", gli studenti di Lx portano con sé una più ampia conoscenza generale del mondo e un vocabolario in più lingue, con gradi di parentela diversi con la Lx il quale può favorire il confronto e la riflessione metalessicale. A livello morfosintattico, gli studenti di Lx sanno e capiscono che certi fenomeni grammaticali possono esistere o non esistere nella Lx e che il bisogno comunicativo può essere espresso attraverso strutture linguistiche diverse. Dispongono inoltre di un patrimonio semantico, fonologico e ortografico esteso a cui possono attingere in modo più o meno consapevole e che favorisce la flessibilità e la tolleranza dell'ambiguità nei confronti dei significati, dei suoni e delle forme grafiche nuovi della Lx.

Dal punto di vista del "saper fare" gli studenti di Lx hanno già preso parte a lezioni di una (o più) L2 e conoscono delle metodologie di insegnamento linguistico che costituiscono il loro termine di paragone per valutare quello che avviene in classe. Durante lo studio delle L2 hanno acquisito strategie di memorizzazione, sociali e cognitive generali e tecniche di apprendimento linguistico (*shortcuts*) a cui l'insegnante può fare riferimento e sulle quali può costruire esplicitamente un metodo di studio, soprattutto se strategie e tecniche vengono messe a confronto. Nelle lezioni di L2 hanno sicuramente già incontrato molte delle tipologie di esercizi che gli insegnanti di Lx propongono loro e non necessitano di lunghe spiegazioni e/o addestramenti per svolgerli, anche se tali esercizi sono presentati in una lingua che ancora padroneggiano poco. Inoltre, è molto probabile che conoscano almeno una terminologia grammaticale e che possono facilmente "riadattarla" alla nuova situazione di apprendimento linguistico.

Dal punto di vista del "saper essere", si tratta di apprendenti che conoscono il proprio modo di apprendere ma anche la gradualità del processo di apprendimento e la necessità di procedere per approssimazioni successive, consapevoli che l'errore non è da temere ma da sfruttare. Le esperienze di contatto linguistico che hanno esperito hanno ampliato le conoscenze interculturali le quali, se sfruttate in modo esplicito, possono dare luogo a meccanismi di distanziamento e relativizzazione.

Di fronte a questa tipologia di apprendenti, è evidente che il compito principale dell'insegnante in una classe di Lx è far sì che gli apprendenti (ancora di più) "imparino ad imparare", mettano a servizio degli altri i saperi di cui dispongono e sfruttino il più possibile le conoscenze che già posseggono per accedere alla padronanza della Lx.

4. LE RICERCHE SULL'ITALIANO LX

La ricerca sulla TLA ha preso le mosse e si è sviluppata con grande slancio nel nord Europa, in particolare nei paesi in cui l'inglese non è L1 ma è una L2 ampiamente padroneggiata dalla popolazione e in cui l'apprendimento di altre lingue è fortemente caldeggiato e sostenuto dalle politiche linguistiche nazionali e internazionali. Esistono pertanto numerose e approfondite ricerche che riguardano l'apprendimento del tedesco e delle lingue scandinave, del catalano e del basco come Lx. Cominciano a farsi strada, inoltre, un numero sempre più ampio di ricerche condotte nei paesi asiatici (in particolare Cina e India) che esplorano l'apprendimento di Lx da parte degli apprendenti delle università locali.

Gli studi sull'apprendimento dell'italiano come Lx sono ancora poco numerosi e soprattutto scarsamente comparabili fra di loro perché condotti con metodologie e finalità diverse. Inoltre, tutti quelli di cui siamo riusciti ad avere notizia, riguardano l'apprendimento dell'italiano Lx fuori dall'Italia.

Riportiamo di seguito in ordine cronologico gli studi principali di cui siamo a conoscenza che esplicitano il riferimento all'italiano nel loro titolo.

QUADRIO, T., 2016, "L'apprendimento dell'italiano come Lx dopo il francese", *Bollettino Itals*, 14, 64, 1-33.
https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/QUADRIO_3_def.pdf

L'autrice riferisce di una sua esperienza di Ricerca-Azione condotta in un corso di italiano di livello A1 erogato dallo *Zentrum fur Sprachen* della Julius-Maximilians-Universität di Wurzburg.

Gli obiettivi della RA erano osservare l'influenza di una lingua appresa precedentemente dagli studenti sull'apprendimento dell'italiano come L3 o L4 e costruire e sperimentare momenti di riflessione interlinguistica.

La ricerca si focalizza sull'osservazione del transfer positivo dal francese, lingua facente parte del *background* linguistico degli studenti coinvolti.

L'autrice descrive il proprio percorso di RA e le caratteristiche del suo studio, che prevede un gruppo sperimentale e due gruppi di controllo. Oltre a elencare gli strumenti di ricerca impiegati, Quadrio presenta anche l'impostazione didattica adottata e gli accorgimenti volti a promuovere il transfer positivo dal francese all'italiano.

CAPUA, C., 2016, *L'apprendimento dei plurilingui in contesti multilingui: l'italiano L3 dei neerlandesi*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari, Venezia.

<http://dspace.unive.it/handle/10579/8832>

La ricerca osserva le modalità di apprendimento della lingua italiana da parte di persone plurilingui inserite nella società multilingue dei Paesi Bassi. Di queste persone sono stati osservati il loro rapporto con la lingua italiana, le abilità di apprendenti esperti, le strategie conservate nel tempo, la consapevolezza di quelle strategie, le identità di plurilingui.

La tesi è pensata e strutturata in tre sezioni distinte: (1) apparato teorico, storico ed epistemologico di riferimento (2) ricerca e risultati (3) deduzioni e sviluppi futuri.

IZZO, G.; CENNI, I.; DE SMET J., 2017, *Third language acquisition and its consequences for foreign language didactics: the case of Italian in Flanders*, Universiteit Leiden.

<https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/57210>

BADAN, L.; CENNI, I.; DE SMET, J., 2021, "Fenomeni di transfer nell'italiano L3 di nederlandofoni. Conseguenze per la didattica", *Incontri*, 36, 2, 1-16.

<https://rivista-incontri.nl/article/view/12824/14398>

Lo studio riportato nei due articoli ha esaminato l'influenza cross-linguistica di L1 e L2 in due gruppi di studenti plurilingui di italiano Lx. I due gruppi avevano in comune la L1 (olandese) e due L2 (conoscenze elementari di francese e tedesco), mentre si differenziavano per il livello di conoscenza della L2 inglese (il Gruppo 1 ne aveva una conoscenza elevata, mentre il Gruppo 2 ne aveva una conoscenza intermedia) e per la conoscenza della L2 spagnolo (il Gruppo 1 aveva un'elevata conoscenza di spagnolo, mentre il Gruppo 2 non aveva nessuna conoscenza di spagnolo).

Lo studio ha dimostrato che gli studenti con L1 uguale possono comportarsi in modo sostanzialmente divergente nell'apprendimento della Lx se il *background* linguistico è diverso e che, se le L2 sono tipologicamente vicine e gli studenti vi hanno un alto livello di competenza, questa differenza si amplifica.

Nello studio, oltre a discutere i risultati dell'esperimento, se ne evidenziano le conseguenze didattiche che pongono in evidenza come l'insegnante debba prendere misure diverse a seconda del *background* linguistico degli studenti di italiano Lx. Lo studio dimostra infatti che gli studenti che hanno lo spagnolo L2, pur conoscendo il francese, tendono a rifarsi unicamente ad esso nell'apprendimento dell'italiano Lx e

necessitano quindi di un'istruzione esplicita per sfruttare i transfer positivi che possono derivare dalle altre lingue facenti parte del repertorio.

FORYŚ-NOGALA, M.; BRONIŚ, O.; OPAKCI, M.; OTWINOWSKA, A., 2020, "Cross-linguistic influences, language proficiency and metalinguistic knowledge in L3 Italian subject placement", *International Journal of Multilingualism*, 20, 2, 308-328.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790718.2020.1811710>

Lo studio si pone l'obiettivo di esaminare come la tipologia linguistica, la padronanza linguistica del parlante e la sua conoscenza metalinguistica influenzino la sensibilità dello stesso sulla posizione del soggetto in italiano Lx.

Il gruppo oggetto di ricerca è costituito da 49 apprendenti di italiano Lx, con polacco L1 e inglese L2. Polacco e italiano sono lingue in cui il soggetto può essere omesso (*pro-drop*) mentre l'inglese no (*non-pro-drop*). I partecipanti, oltre che essere stati sottoposti a dei test per verificare il grado di padronanza di italiano e inglese, sono stati classificati anche in base alla conoscenza della L2 (inglese), alle altre lingue del repertorio e alle conoscenze metalinguistiche grazie a dei questionari mirati.

La ricerca si è svolta attraverso un compito di giudizio di accettabilità computerizzato (AJT), cioè un test che richiede all'esaminato di valutare il grado di naturalezza di una serie di frasi in italiano contenenti soggetti collocati correttamente e non.

I risultati hanno dimostrato che gli studenti con polacco L1 che seguono un corso intensivo di italiano Lx formulano un numero considerevole di giudizi imprecisi sulla collocazione del soggetto in italiano Lx, nonostante tale collocazione sia notevolmente simile alla collocazione del soggetto loro L1. Lo studio rivela che l'unico predittore significativo della sensibilità all'uso corretto del soggetto in italiano Lx è la padronanza dell'italiano Lx e che, ai livelli più bassi di tale padronanza, si verificano *transfer* negativi dall'inglese L2.

VALLEROSSA, F., 2023, *Learning aspect in Italian as a third language: Transfer patterns among multilingual learners in the Swedish context*, Tesi di dottorato, Stockholm University.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1718107/FULLTEXT03.pdf>

La ricerca esplora l'apprendimento dell'italiano come Lx da parte di 36 studenti universitari in Svezia, di cui la maggior parte (27) con lo svedese come L1 (i restanti

con una conoscenza molto alta dello svedese) e tutti aventi l'inglese come L2. Il gruppo di ricerca (estremamente eterogeneo per età e studi) è stato suddiviso in due sottogruppi, di cui uno con conoscenza di almeno una lingua romanza (nello specifico francese e spagnolo) e l'altro senza alcuna conoscenza di una lingua romanza. La ricerca ha previsto anche il coinvolgimento di un gruppo di controllo formato da 8 studenti con L1 italiano.

Lo studio ha inteso indagare l'impatto delle L1 e delle L2 sull'apprendimento dell'italiano Lx concentrandosi sull'apprendimento delle categorie flessive dell'aspetto passato in italiano. La comparazione dell'influenza viene fatta sulla base di quattro fattori:

- il fattore tipologico (cioè il grado di somiglianza linguistica tra Lx, L2 e L1),
- il fattore di *status* linguistico (cioè i ruoli svolti da L1 e da L2) lingua,
- il fattore di padronanza (cioè a che livello il parlante padroneggia le L2 e La Lx),
- il fattore prototipale (cioè le combinazioni di aspetti grammaticali e lessicali, definiti come prototipici e non prototipici).

Lo studio è molto articolato e non si limita a studiare isolatamente i fattori ma li pone in relazione fra di loro. Nel complesso, i risultati indicano che tutte le L1 e le L2 influenzano l'apprendimento della Lx, anche se la loro influenza varia a seconda del fattore preso in considerazione. Questa influenza sembra essere maggiore nelle prime fasi dell'acquisizione, mentre nelle fasi avanzate sembra diluirsi progressivamente e il transfer sembra avvenire per singoli tratti linguistici anziché in toto.

Dal punto di vista glottodidattico, la ricerca invita a promuovere un insegnamento della Lx che renda espliciti i confronti interlinguistici volto a favorire il transfer positivo attraverso l'uso delle L1 e delle L2 degli studenti. In particolare, l'autore invita a sfruttare le *awareness-raising language methodologies to language teaching*: gli studenti universitari di italiano Lx sono spesso apprendenti di lingue esperti e l'istruzione esplicita si conforma alla loro familiarità con le spiegazioni metalinguistiche sulle lingue. L'insegnante è inoltre invitato ad adottare un approccio *focus on forms*, allargandolo a tutte le lingue facenti parte del repertorio degli studenti. Proprio per questa ragione, è necessario che il docente avvii i corsi facendo un censimento delle lingue conosciute dagli studenti in termini di numero, ordine di acquisizione e grado di padronanza.

ZHANGHUA, C., 2023, *The acquisition of Italian as L3 by L1-Chinese learners under the influence of L2-English: a study on determiners and adjectives*, Tesi di laurea, Università di Padova.
<https://thesis.unipd.it/handle/20.500.12608/51051>

Lo studio condotto da questa ricerca intende in primo luogo comprendere i meccanismi di acquisizione degli articoli e dell'ordine degli aggettivi in italiano Lx da parte di studenti con L1 cinese e L2 inglese, adottando una prospettiva sintattica. Oltre a focalizzarsi sui processi di acquisizione delle strutture, lo studio prende in considerazione alcuni fattori che li influenzano, nello specifico il repertorio linguistico, le strategie di apprendimento e l'input nella Lx.

La ricerca è condotta attraverso strumenti quantitativi e la metodologia *corpus based*, indagando i dati raccolti attraverso dei questionari e le produzioni scritte degli studenti partecipanti. Alla ricerca hanno preso parte 10 insegnanti di italiano in università cinesi, interrogati attraverso un questionario mirato a indagare le difficoltà degli studenti nell'acquisire gli elementi didattici oggetto dell'indagine (articoli e sequenze aggettivali), e 30 parlanti di cinese L1 apprendenti italiano Lx, suddivisi in tre gruppi in base alla loro padronanza dell'inglese L2. Il gruppo di controllo è costituito da apprendenti di italiano Lx con una conoscenza molto bassa dell'inglese L2. I dati sono stati raccolti attraverso un test linguistico e delle produzioni scritte.

I risultati evidenziano l'esistenza di *transfer* tanto positivo quanto negativo dall'inglese L2 sull'italiano Lx; dimostrando inoltre che, in generale, una più alta padronanza della L2 incide positivamente sull'acquisizione della Lx.

Punto di arrivo della ricerca sono alcune considerazioni glottodidattiche per l'insegnamento degli elementi sintattici ad un pubblico di studenti sinofoni. Oltre a considerazioni più generali, ve ne sono alcune che riguardano l'aspetto plurilingue dell'apprendimento; in particolare, per gli insegnanti di italiano Lx, l'autrice esprime l'invito a evidenziare le differenze fra italiano e inglese per gli elementi linguistici presi in considerazione dalla ricerca e in genere a effettuare comparazioni cross-linguistiche, in quanto vi sono tratti di parziale similitudine che possono aiutare l'apprendente di L1 cinese. L'autore insiste inoltre sull'importanza di introdurre l'aspetto culturale dell'uso linguistico, in particolare per l'impiego degli aggettivi nella lingua italiana per dare enfasi, familiarità o specificità.

Segnaliamo inoltre altri due studi rilevanti per la tematica ma che non abbiamo approfondito ai fini del presente articolo in quanto meno orientati alla didattica e di cui ci limitiamo a riportare l'indicazione bibliografica.

SCIUTTI, S., 2020, "The acquisition of clitic pronouns in complex infinitival clauses by German-speaking learners of Italian as an L3: The role of proficiency in target and background language(s)", in C. BARDEL, L. SANCHEZ (eds.), *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism*, Language Science, Berlin, 111-144.

<https://zenodo.org/records/4138741>

DAEDT, T., 2020, *L'italiano come L3: amusante o divertente? Uno studio di corpus qualitativo sulle interferenze in italiano L3 da parte di studenti nederlandofoni*, Tesi di laurea, Universiteit Gent.

https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/835/503/RUG01-002835503_2020_0001_AC.pdf

5. UN PROGETTO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE DI INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO Lx ALL'UNIVERSITÀ IN ITALIA

Come evidenziato nella prima parte del nostro articolo, lo studio della TLA, seppur relativamente recente, gode di una messe di studi abbastanza ampia e diversificata per quanto riguarda gli aspetti più strettamente acquisizionali, in particolare per alcune lingue, e fornisce preziose indicazioni sui processi che regolano l'apprendimento delle Lx e sui fattori che ne influenzano la velocità e la qualità.

Meno numerosi sinora, invece, i lavori che, raccogliendo le istanze provenienti dalla ricerca, provino a fornire delle risposte metodologiche che vadano oltre l'empirismo. Questi studi, inoltre, riguardano prevalentemente lingue diverse dall'italiano (per una disamina in prospettiva didattica si veda Wouters *et. al.* 2023).

Ci preme inoltre sottolineare come, nel momento in cui scriviamo, non abbiamo notizia di ricerche condotte sull'insegnamento dell'italiano Lx in Italia, cioè in classi in cui le L1 sono molto diversificate, l'ordine di acquisizione delle L2 non è omogeneo, i gradi di padronanza delle L2 sono molto diversificati così come le modalità d'istruzione esperite.

Nell'editoria recente per l'italiano a stranieri esistono già delle pubblicazioni che invitano a sfruttare alcuni principi degli approcci plurilingui e in particolare dell'intercomprensione, per valorizzare il repertorio linguistico della classe e sostenere in particolare l'apprendimento del lessico².

² Si vedano ad esempio PIANTONI, M.; BOZZONE COSTA, R.; FUMAGALLI, L., 2021, *Volentieri! A1-B2*, Milano, Loescher e MEZZADRI, M; PIERACCIONI, G., 2015, *Italiano plus A1-B2*, Milano, Bonacci.

Durante l'A.A. 2023/2024, insieme ad alcune delle colleghe che collaborano a questo monografico, è stata condotta una sperimentazione in due fasi con l'intento di dare risposta a delle domande di ricerca che ha portato all'elaborazione e alla implementazione monitorata di alcune attività didattiche di italiano Lx. Nei paragrafi seguenti inquadreremo brevemente questa sperimentazione, alcuni passaggi della quale verranno poi ripresi e approfonditi in questo numero da Maria Chiara Aielli, Giorgia Bassani e Silvia Ricchiuto.

Descriviamo di seguito la metodologia utilizzata nel progetto di ricerca e sperimentazione. In primo luogo, viene presentato il disegno di ricerca, quindi i partecipanti, seguiti da materiali e strumenti di ricerca e dalla procedura di raccolta dei dati. Procederemo dunque a delineare i metodi utilizzati per l'analisi dei dati (appena iniziata) e concluderemo con alcune considerazioni metodologiche riguardanti il tipo di ricerca da noi condotta.

5.1 DISEGNO DEL PROGETTO DI RICERCA

Il progetto di ricerca muove dall'intenzione di rispondere ad alcune domande riguardanti l'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano come Lx riguardanti il profilo dell'apprendente e le caratteristiche della didattica.

In particolare, per il gruppo di ricerca era importante individuare i tratti salienti dello studente di italiano Lx all'università (composizione del repertorio linguistico, padronanza delle L2, strategie di apprendimento linguistico impiegate consapevolmente, sforzo nella manutenzione linguistica, atteggiamento nei confronti dell'errore, influenza del senso di autoefficacia nell'apprendimento linguistico) e il suo atteggiamento nei confronti di una didattica esplicitamente plurilingue, al fine di delineare le caratteristiche di una didattica efficace dell'italiano Lx a lui/lei rivolta. A tal fine, il progetto ha previsto anche l'elaborazione e la somministrazione monitorata di *task* plurilingui che ha permesso di indagare anche la capacità di riflessione metalinguistica degli studenti e la loro capacità di collaborare in un *task*.

Il progetto di ricerca si articola in due macro-fasi, la pre-ricerca (d'ora in poi PR) e ricerca-sperimentazione (d'ora in poi RS).

La PR si è svolta nel mese di settembre 2023 e si è posta come obiettivo l'elaborazione e la verifica della funzionalità degli strumenti di ricerca impiegati nella fase di RS. I dati raccolti in questa fase sono stati organizzati ed analizzati e costituiscono il punto di partenza delle riflessioni condotte dalle colleghe Maria Chiara Aielli e Giorgia Bassani nei rispettivi articoli in questo numero.

La RS si è svolta nel periodo febbraio-maggio 2024 e, a differenza della PR, ha previsto anche la creazione e la sperimentazione dei *task* didattici plurilingui, il cui processo è illustrato nel contributo di Silvia Ricchiuto.

PR e RS si sono sviluppate secondo le fasi illustrate nello schema della fig. 3.



Fig. 3. Fasi del disegno di ricerca

La RS intende continuare da un lato con un'analisi multidimensionale dei dati raccolti (tenendo conto, ad esempio, della tipologia linguistica di L1 e L2, della padronanza in italiano Lx e delle strategie di apprendimento dichiarate), dall'altra con l'elaborazione e la sperimentazione di ulteriori *task* che tengano conto dei dati emersi dal monitoraggio.

5.2 PARTECIPANTI

La PR è stata condotta durante il 1° semestre dell'A.A. 2023/2024 nei precorsi di Italiano L2 (livelli A1-A2-B1 del QCER) del Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università di Verona, che si tengono durante il mese di settembre, interamente online e si rivolgono prevalentemente (ma non esclusivamente) agli studenti Erasmus incoming. Gli studenti partecipanti alla PR sono stati 66, ma è stato possibile raccogliere informazioni sul *background* linguistico di 61. Gli strumenti di ricerca sono stati somministrate da tre insegnanti di italiano L2 (diverse dalle ricercatrici) di cui è stato raccolto il profilo linguistico e professionale.

La RS è stata condotta durante il 2° semestre dell'A.A. 2023/2024 nei corsi di italiano L2 (livelli A2-B2-C1 del QCER) del Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università di Verona e nei corsi di italiano L2 (livello A2-B1-B2 del QCER) del Centro Linguistico

d'Ateneo dell'Università di Trento. Gli studenti partecipanti alla RS sono stati complessivamente 244, di cui 175 a Verona e 69 a Trento. Alla RS hanno partecipato 7 insegnanti di italiano L2, 4 di Verona (di cui una ricercatrice del progetto) e 3 di Trento (di cui una ricercatrice del progetto). Questi insegnanti hanno preso parte al *focus group* finale condotto da ricercatrici non partecipanti direttamente alla sperimentazione.

La partecipazione ai corsi di italiano L2 è su base volontaria e la frequenza non è obbligatoria (Verona) o lo è solo in parte (Trento)³ ai fini di accedere ai corsi universitari e/o di sostenere delle prove di certificazione in lingua italiana. Per questa ragione, non è stato possibile costruire una campionatura omogenea dei partecipanti né formare un gruppo di controllo, è nemmeno si è stati in grado di raccogliere le risposte di tutti i partecipanti ai quesiti somministrati tramite gli strumenti di ricerca. In ragione di tali limiti, la ricerca condotta si configura come studio di caso con finalità esplorative e descrittive.

5.3 MATERIALI, STRUMENTI DI RICERCA E RACCOLTA DEI DATI

Nella PR sono stati somministrati 7 strumenti di ricerca bilingui (italiano/inglese) che hanno generato dati di tipo diverso. Sono state inoltre proposte alcune attività didattiche (chiamate Strumenti Didattici nella PR) aventi lo scopo di generare materiale atto a definire meglio il profilo degli studenti e a suggerire nuovi strumenti di ricerca attraverso produzioni spontanee.

Le insegnanti hanno compilato un sondaggio sullo stile di insegnamento.

Una panoramica degli strumenti e della loro finalità è fornita nella tab. 1.

Strumenti ⁴	Finalità	Obiettivo di ricerca
SR01 Sondaggio iniziale	Rilevazione dati anagrafici e del repertorio linguistico	-composizione del repertorio linguistico dei partecipanti -padronanza delle L2 -sforzo di manutenzione linguistica -influenza del senso di autoefficacia nell'apprendimento linguistico

³ Sui limiti derivanti da questa caratteristica si vedano più avanti le *Considerazioni metodologiche*.

⁴ Inizialmente era previsto un materiale SR05 che si è poi deciso di non somministrare. Per coerenza col progetto iniziale e per facilità di analisi si è deciso di mantenere la numerazione originaria.

SR02 Diario di apprendimento settimana 1	Rilevazione delle impressioni sul corso, sull'insegnante e autovalutazione	-strategie di apprendimento linguistico impiegate consapevolmente -atteggiamento nei confronti dell'errore -atteggiamento nei confronti di una didattica esplicitamente plurilingue -influenza del senso di autoefficacia nell'apprendimento linguistico
SR03 Primo sondaggio strategie	Rilevazione delle strategie di apprendimento linguistico (a partire dal SILL ⁵ di Rebecca Oxford)	-strategie di apprendimento linguistico impiegate consapevolmente
SR04 Secondo sondaggio strategie	Rilevazione delle strategie di apprendimento linguistico (a partire dal SILL di Rebecca Oxford)	-strategie di apprendimento linguistico impiegate consapevolmente
SR06 Diario di apprendimento settimana 2	Rilevazione delle impressioni sul corso, sull'insegnante e autovalutazione	-strategie di apprendimento linguistico impiegate consapevolmente -atteggiamento nei confronti dell'errore -atteggiamento nei confronti di una didattica esplicitamente plurilingue -influenza del senso di autoefficacia nell'apprendimento linguistico
SR07 Sondaggio finale	Rilevazione delle impressioni sulle attività condotte e sugli impieghi linguistici delle insegnanti. Autovalutazione dell'utilità delle proprie conoscenze linguistiche pregresse.	-atteggiamento nei confronti di una didattica esplicitamente plurilingue -sforzo di manutenzione linguistica

⁵ SILL - *Strategy Inventory for Language Learning* di Oxford (1990), un questionario di 50 punti suddiviso in sei sezioni il cui scopo è misurare la frequenza d'uso delle strategie (bassa, media o alta).

SR08 Diario di apprendimento settimana 3	Rilevazione delle impressioni sul corso, sull'insegnante e autovalutazione	-strategie di apprendimento linguistico impiegate consapevolmente -atteggiamento nei confronti dell'errore -atteggiamento nei confronti di una didattica esplicitamente plurilingue -influenza del senso di autoefficacia nell'apprendimento linguistico
SR09 Sondaggio stile di insegnamento	Riflessione sulle preferenze personali in termini di stili di apprendimento e ricadute sulle scelte metodologiche.	

Tab. 1. *Strumenti di ricerca impiegati nella PR.*

Nella RS sono stati somministrati degli strumenti di ricerca bilingui (italiano/inglese), ottenuti in gran parte dalla messa a punto degli strumenti della PR. Questi materiali hanno generato dati di tipo diverso. Come anticipato, sono stati inoltre somministrati e monitorati 11 *task* plurilingui, elaborati a partire dalle indicazioni recepite dalla letteratura sull'argomento e dai dati raccolti nella PR. È stata raccolta una parte delle produzioni degli studenti legate allo svolgimento dei *task*.

Le insegnanti (sei su sette) hanno preso parte al *focus group* finale condotto online dalle due ricercatrici che non hanno ricoperto anche il ruolo di insegnanti somministratrici dei *task*.

Una panoramica di materiali e strumenti e della loro finalità è fornita nella tab. 2.

Materiali e strumenti⁶	Finalità	Obiettivo di ricerca
SR01 Sondaggio iniziale	Rilevazione dati anagrafici e del repertorio linguistico	-composizione del repertorio linguistico dei partecipanti -padronanza delle L2 -sforzo di manutenzione linguistica -influenza del senso di

⁶ La denominazione dei materiali della RS riprende quella degli strumenti della PR in quanto si tratta della rielaborazione dello strumento precedente; assume invece una nuova denominazione quando si tratta di uno strumento costruito *ex novo*.

		autoefficacia nell'apprendimento linguistico
SR02 Diario di apprendimento settimana 1	Rilevazione delle impressioni sul corso, sull'insegnante e autovalutazione	-strategie di apprendimento linguistico impiegate consapevolmente -atteggiamento nei confronti dell'errore -atteggiamento nei confronti di una didattica esplicitamente plurilingue -influenza del senso di autoefficacia nell'apprendimento linguistico
SR03 Sondaggio strategie	Rilevazione delle strategie di apprendimento linguistico (a partire dal SILL di Rebecca Oxford)	-strategie di apprendimento linguistico impiegate consapevolmente
SR06 Diario di apprendimento settimana 2	Rilevazione delle impressioni sul corso, sull'insegnante e autovalutazione	-strategie di apprendimento linguistico impiegate consapevolmente -atteggiamento nei confronti dell'errore -atteggiamento nei confronti di una didattica esplicitamente plurilingue -influenza del senso di autoefficacia nell'apprendimento linguistico
SR07 Sondaggio finale	Rilevazione delle impressioni sulle attività condotte e sugli impieghi linguistici delle insegnanti. Autovalutazione dell'utilità delle proprie conoscenze linguistiche pregresse.	-strategie di apprendimento linguistico impiegate consapevolmente -atteggiamento nei confronti dell'errore -atteggiamento nei confronti di una didattica esplicitamente plurilingue -influenza del senso di autoefficacia nell'apprendimento linguistico

SR08 Diario di apprendimento settimana 3	Rilevazione delle impressioni sul corso, sull'insegnante e autovalutazione.	-strategie di apprendimento linguistico impiegate consapevolmente -atteggiamento nei confronti dell'errore -atteggiamento nei confronti di una didattica esplicitamente plurilingue -influenza del senso di autoefficacia nell'apprendimento linguistico
SR09 Sondaggio post-task _1	Rilevazione delle impressioni sul task plurilingue sperimentato. Ripetuta ad ogni task.	-atteggiamento nei confronti di una didattica esplicitamente plurilingue
SR10 Sondaggio post-task _2	Rilevazione delle impressioni sul task plurilingue sperimentato. Ripetuta ad ogni task.	-atteggiamento nei confronti di una didattica esplicitamente plurilingue
SR11 Sondaggio post-task _3	Rilevazione delle impressioni sul task plurilingue sperimentato. Ripetuto ad ogni task.	-atteggiamento nei confronti di una didattica esplicitamente plurilingue
TASK plurilingui - 3 task corso di livello A2 - 1 task corso di livello B1 - 3 task corso di livello C1 - 4 task corso di livello B2	Verifica dell'impatto della metodologia plurilingue nell'insegnamento di aspetti specifici della Lx.	-capacità di riflessione metalinguistica degli studenti -atteggiamento nei confronti della didattica plurilingue -capacità di collaborare in un task
SR12_Focus group - insegnanti	Rilevazione delle impressioni sul percorso di sperimentazione dei task e sull'atteggiamento nei confronti degli approcci plurilingui.	

Tab. 2. *Strumenti e materiali di ricerca impiegati nella RS.*

La descrizione degli strumenti impiegati nella PR, le considerazioni sui loro punti di forza e di debolezza e l'avvio della successiva elaborazione degli strumenti della RS sono riportati nell'articolo di Giorgia Bassani in questo numero.

5.4 ANALISI DEI DATI

La PR e la RS hanno generato una mole considerevole di dati qualitativi e quantitativi che le ricercatrici hanno iniziato ad indagare e che permettono di rispondere agli obiettivi della ricerca delineati in 5.1. Le piste di ricerca che si presentano al momento come più significative sono quelle che riguardano il profilo dell'apprendente di italiano Lx nel contesto universitario italiano (descritto da Maria Chiara Aielli nel suo articolo in questo numero e a cui rimandiamo), l'impiego delle strategie di apprendimento per la manutenzione (pluri)lingue e la percezione dell'utilizzo di lingue altre nell'apprendimento di una Lx durante un programma di mobilità studentesca nel paese in cui la Lx è lingua ufficiale.

Il materiale raccolto attraverso il monitoraggio dei *task* plurilingui e le produzioni che ne sono conseguite nella RS offrono inoltre interessanti spunti di riflessione sullo sviluppo e sul ruolo della competenza metalinguistica in L1 e L2 degli studenti universitari. Tramite gli strumenti della RS, inoltre, si sono potute raccogliere evidenze circa l'atteggiamento degli studenti nei confronti della didattica plurilingue, il grado di consapevolezza dell'uso plurilingue e le aspettative nei confronti di un insegnamento di italiano Lx in Italia. Una parte di questi risultati sono confluiti nell'articolo di Silvia Ricchiuto che illustra le caratteristiche del *task plurilingue* per l'insegnamento dell'italiano Lx.

Esula dagli interessi della ricerca l'analisi delle influenze cross-linguistiche e degli altri fattori che incidono sull'acquisizione della Lx, in quanto il profilo variegato del campione partecipante all'indagine e la tipologia di prodotti linguistici raccolti non permettono un'indagine trasversale e significativa.

5.5 CONSIDERAZIONI METODOLOGICHE

Come evidenziato in precedenza, le caratteristiche dei corsi in cui la ricerca ha avuto luogo non hanno permesso la formazione di un gruppo campione e nemmeno di individuare un gruppo di controllo. La risposta agli interrogativi da cui ha avuto origine la ricerca è quindi dovuta avvenire attraverso il tracciamento dei profili dei partecipanti che avevano completato il maggior numero degli strumenti.

Anche la verifica dell'efficacia della pratica didattica plurilingue messa in atto è stata inficiata dall'estrema fluidità della frequenza e dal continuo mutamento della composizione della classe, i quali hanno reso difficile raccogliere dei dati significativi. Non è stato quindi possibile raccogliere le percezioni dei partecipanti sull'efficacia di un percorso di didattica plurilingue e i dati raccolti costringono a limitare le considerazioni alle singole somministrazioni dei *task*, presi nella loro unicità.

In alcuni casi, inoltre, l'impiego del sondaggio non ha permesso di mettere in luce e di indagare nel dettaglio le componenti più fini della competenza metalinguistica e della consapevolezza strategica dei partecipanti, tratti per i quali sarebbe più opportuno l'impiego di strumenti narrativi e l'adozione di tecniche di analisi *corpus based*.

Nonostante queste limitazioni, riteniamo che la ricerca abbia comunque gettato le basi per la sperimentazione di un dispositivo didattico ispirato ad un approccio plurilingue nell'insegnamento dell'italiano Lx in Italia e abbia messo in luce non solo i bisogni formativi dello studente universitario di italiano Lx ma anche le necessità formative degli insegnanti.

6. CONCLUSIONI

La ricerca sulla TLA ha aperto un filone interessante e produttivo di ricerche che trova terreno fertile nell'insegnamento dell'italiano, Lx per definizione nel curriculum degli studenti universitari che si accingono a studiarla. Questo posizionamento dell'italiano richiede agli insegnanti (tanto in Italia quanto all'estero) un aggiornamento metodologico affinché il repertorio di lingue e strategie che gli apprendenti portano in classe venga valorizzato e sfruttato ai fini di una didattica più efficace, la quali possa permettere di conseguire risultati significativi e duraturi un arco di tempo relativamente breve.

Questo passaggio di paradigma non si profila però né semplice né indolore, in quanto richiede di passare da una prospettiva monolingue immersiva ad una pratica plurilingue improntata a metodologie che "sdoganano" l'impiego in classe di lingue diverse dalla lingua *target*. Questo passaggio può mettere in crisi l'insegnante sia da un punto di vista metodologico che da un punto di vista identitario: la competenza linguistica dell'insegnante nella lingua *target* cessa di essere "la" competenza di riferimento, deve confluire in un profilo di competenza linguisticamente più complesso e, soprattutto, deve lasciare spazio alla costruzione di una competenza plurilingue del gruppo-classe. L'insegnante, non potendo conoscere tutte le lingue in possesso degli studenti, deve investire la propria formazione professionale nel rendersi capace di sostenere i confronti interlinguistici, la riflessione metalinguistica e lo sviluppo di una consapevolezza delle strategie di apprendimento e di manutenzione linguistica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BADAN, L.; CENNI, I.; DE SMET, J., 2021, "Fenomeni di transfer nell'italiano L3 di nederlandofoni. Conseguenze per la didattica", *Incontri*, 36, 2, 1-16.

<https://rivista-incontri.nl/article/view/12824/14398>

BEACCO, J.-C.; BYRAM, M., 2007, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

www.coe.int/lang/fr

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.

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823>

CAPUA, C., 2016, *L'apprendimento dei plurilingui in contesti multilingui: l'italiano L3 dei neerlandesi*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari, Venezia.

<http://dspace.unive.it/handle/10579/8832>

CELENTIN, P., cds, *Apprendere e insegnare l'italiano come Lx. Quadro teorico e indicazioni operative per contesti universitari plurilingui*, Ornimi, Atene.

CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, La Nuova Italia-Oxford R.C.S. Scuola, Milano,

CONSIGLIO D'EUROPA, 2020, "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare", *Italiano LinguaDue*, 12, 2.

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

DAEDT, T., 2020, *L'italiano come L3: amusante o divertente? Uno studio di corpus qualitativo sulle interferenze in italiano L3 da parte di studenti nederlandofoni*, Tesi di laurea, Universiteit Gent.

https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/835/503/RUG01-002835503_2020_0001_AC.pdf

FORYŚ-NOGALA, M.; BRONIŚ, O.; OPAKCI, M.; OTWINOWSKA, A., 2020, "Cross-linguistic influences, language proficiency and metalinguistic knowledge in L3 Italian subject placement", *International Journal of Multilingualism*, 20, 2, 308-328.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790718.2020.1811710>

IZZO, G.; CENNI, I.; DE SMET J., 2017, *Third language acquisition and its consequences for foreign language didactics: the case of Italian in Flanders*, Universiteit Leiden.

<https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/57210>

OXFORD, R. L., 1990, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House.

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

<https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>

QUADRIO, T., 2016, "L'apprendimento dell'italiano come Lx dopo il francese", *Bollettino Itals*, 14, 64, 1-33.

https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/QUADRIO_3_def.pdf

SCIUTTI, S., 2020, "The acquisition of clitic pronouns in complex infinitival clauses by German-speaking learners of Italian as an L3: The role of proficiency in target and background language(s)", in C. BARDEL, L. SANCHEZ (eds.), *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism*, Language Science, Berlin, 111-144.

<https://zenodo.org/records/4138741>

VALLEROSSA, F., 2023, *Learning aspect in Italian as a third language: Transfer patterns among multilingual learners in the Swedish context*, Tesi di dottorato, Stockholm University.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1718107/FULLTEXT03.pdf>

WOUTERS, I.; WOLL, N.; PAQUET, P.-L., 2023, "Modelling plurilingual instruction through a crosslinguistic-communicative task sequence. A developmental study", *TASK. Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, 3, 1, 28-73.

ZHANGHUA, C., 2023, *The acquisition of Italian as L3 by L1-Chinese learners under the influence of L2-English: a study on determiners and adjectives*, Tesi di laurea, Università di Padova.

<https://thesis.unipd.it/handle/20.500.12608/51051>