

LA SEQUENZA DIDATTICA DI ITALIANO LX: CARATTERISTICHE E MODELLI DI RIFERIMENTO

di Silvia Ricchiuto

ABSTRACT

L'insegnamento dell'italiano come Lx in contesti accademici plurilingui sta assumendo crescente importanza in un'era di globalizzazione e mobilità come quella attuale. Questo contributo intende quindi offrire una riflessione sull'uso di sequenze didattiche plurilingui nell'insegnamento linguistico, in particolare dell'Italiano Lx ($x > 2$).

In un contesto accademico spesso dominato da una prospettiva monolingue emerge la necessità di sviluppare dispositivi didattici che valorizzino il plurilinguismo come risorsa. Seguendo le indicazioni del Volume Complementare del QCER (2020) riguardo alla competenza plurilingue e alla mediazione e attraverso l'analisi di alcuni modelli di riferimento nell'ambito della didattica plurilingue e del translanguaging, abbiamo delineato le caratteristiche e gli obiettivi di questo tipo di sequenza didattica.

Partendo dal Cross-linguistic Communicative Teaching Model la nostra ricerca ci ha portato a sviluppare una struttura di sequenza didattica plurilingue in diverse fasi: dalla presentazione dell'input all'analisi induttiva e cross-linguistica di un elemento linguistico obiettivo, dalla realizzazione di un'attività di produzione alla riflessione metacognitiva sul processo di apprendimento svolto. Questa sequenza didattica si caratterizza per la sua flessibilità, l'enfasi sul lavoro cooperativo e lo sviluppo di competenze metalinguistiche e interculturali. Il modello proposto contribuisce allo sviluppo di pratiche di insegnamento linguistico più inclusive ed efficaci in contesti accademici plurilingui, fornendo agli insegnanti uno strumento concreto per valorizzare i repertori linguistici delle proprie classi.

1. IL CONTESTO DELLA SEQUENZA DIDATTICA

Con italiano Lx ci si riferisce all'apprendimento della lingua italiana come lingua aggiuntiva (vedi Celentin in questo numero), dove "Lx" indica una lingua appresa in qualsiasi momento successivo alla lingua materna (L1) e ad altre lingue precedentemente acquisite. Questo concetto si discosta dalle tradizionali categorie

di "lingua seconda" o "lingua straniera", poiché sottolinea la molteplicità delle lingue in un contesto plurilingue. In un'era di crescente globalizzazione e mobilità, l'italiano Lx assume rilevanza in contesti educativi e professionali, laddove individui di diverse provenienze linguistiche interagiscono e necessitano di apprendere l'italiano per integrarsi o collaborare in ambiti specifici, sia accademici che lavorativi.

In un contesto come quello accademico, in cui spesso domina una prospettiva monolingue, che tende a considerare la diversità linguistica come un ostacolo da superare, il plurilinguismo si propone invece come una risorsa preziosa per l'insegnamento e l'apprendimento.

L'adozione di pratiche pedagogiche plurilingui consente agli studenti di attingere a tutto il loro repertorio linguistico, superando l'uso esclusivo della lingua dominante. Questo approccio ha il potenziale di migliorare l'esperienza di apprendimento, accrescere l'autostima degli studenti e favorire l'inclusione sociale (Piccardo 2018).

Inoltre, il plurilinguismo non è concepito come una competenza statica, bensì come una capacità complessa e in continua evoluzione, che riflette il percorso personale, accademico e professionale degli individui.

2. IL CONCETTO DI "TASK" NELL'APPROCCIO ORIENTATO ALL'AZIONE

Nell'ambito della didattica delle lingue, l'approccio orientato all'azione, ispirato al *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (d'ora in poi QCER), pone il focus sui compiti (*task*), concepiti come unità significative che gli apprendenti devono completare attraverso l'uso reale della lingua. Un *task* non è semplicemente un esercizio linguistico, ma un'attività concreta e contestualizzata che mira a risolvere un problema o a raggiungere un obiettivo definito, stimolando così l'uso autentico della lingua. Nell'insegnamento plurilingue, il *task* coinvolge le risorse linguistiche e culturali che gli studenti portano con sé, promuovendo la riflessione metalinguistica e il passaggio consapevole tra diverse lingue (repertori plurilingui).

Si tratta di aspetti che il QCER, nel suo *Volume Complementare* del 2020, esplicita nei descrittori aggiornati della mediazione e della competenza plurilingue.

La mediazione si riferisce alla capacità di facilitare la comunicazione tra individui con differenti *background* linguistici e culturali, mentre la competenza plurilingue riconosce la capacità degli apprendenti di mobilitare diverse risorse linguistiche e culturali in modo flessibile, combinando elementi di lingue differenti per comunicare in modo efficace. Questi descrittori sono particolarmente rilevanti nella progettazione di sequenze didattiche in contesti plurilingui.

Tali sequenze si configurano come attività articolate, il cui obiettivo è non solo migliorare le competenze linguistiche degli studenti, ma anche sviluppare una più profonda consapevolezza metalinguistica e interculturale (Mayr 2021:203).

Si rivelano, inoltre, uno strumento particolarmente efficace nel contesto dell'educazione inclusiva, poiché ogni studente viene coinvolto attivamente nel processo di apprendimento, sono valorizzate le lingue minoritarie e viene facilitata la comprensione reciproca all'interno di gruppi eterogenei.

Attraverso questo tipo di sequenza didattica gli apprendenti acquisiscono una maggiore consapevolezza dei legami tra lingua e identità e si ritrovano in uno spazio didattico in cui le lingue, anziché essere considerate barriere, diventano ponti per l'interazione e l'arricchimento reciproco.

3. IL TASK BASATO SUL TRANSLANGUAGING

Tra gli approcci plurilingui, il *translanguaging* promuove l'uso flessibile e consapevole del repertorio linguistico degli studenti, valorizzando le competenze in tutte le lingue a loro disposizione. Il concetto alla base del *translanguaging* è che gli apprendenti non racchiudono le lingue in compartimenti separati, ma attingono dinamicamente da tutto il loro repertorio linguistico per comunicare e apprendere in modo più efficace (García 2017). Possono utilizzare le loro diverse lingue non solo come strumenti comunicativi, ma anche come mezzi per costruire conoscenza e sviluppare competenze cognitive.

I modelli di *task* basati sul *translanguaging* enfatizzano la necessità di creare attività didattiche concrete che integrino diverse lingue all'interno del processo di apprendimento. Tali *task* sono spesso progettati per attivare il repertorio plurilingue degli studenti attraverso tre fasi principali:

- *stance* (la valorizzazione del plurilinguismo come risorsa),
- *design* (la progettazione di attività che incoraggino l'uso di più lingue),
- *shifts* (il passaggio dinamico tra lingue durante l'esecuzione del *task*).¹

Un esempio di *task* di questo tipo per l'italiano Lx potrebbe essere quello di far svolgere agli studenti un progetto di ricerca in italiano, consentendo loro, al tempo stesso, di consultare fonti in diverse lingue e di tradurre le informazioni trovate.

Un altro esempio di *task* potrebbe coinvolgere gli studenti nella creazione di narrazioni personali in italiano, ma con la libertà di attingere a risorse linguistiche in altre lingue per esprimere concetti complessi o termini culturalmente specifici. Durante la fase di elaborazione e revisione del compito, gli studenti potrebbero utilizzare l'italiano per scrivere il testo principale, potendo però fare affidamento su altre lingue per concetti chiave o passaggi più emotivi da provare successivamente

¹ <https://www.translanguagingeducation.org/>

a rendere in italiano con il supporto necessario. Questo processo permette una maggiore flessibilità espressiva e offre agli studenti l'opportunità di riflettere in modo critico su come le diverse lingue influenzano la loro visione del mondo e la loro capacità di narrare esperienze personali.

4. IL TASK PLURILINGUE NEL TASK-SUPPORTED LANGUAGE TEACHING

Il *Task-Supported Language Teaching* (TSLT) è una versione adattata e semplificata del *Task-Based Language Teaching* (TBLT). Mentre nel TBLT i compiti pratici sono il fulcro del programma di insegnamento, nel TSLT questi compiti vengono usati come strumento di supporto per rinforzare l'insegnamento di strutture linguistiche specifiche (Wouters, Woll, Paquet 2023: 34). In sostanza, i compiti del TSLT non sostituiscono le lezioni di lingua, ma offrono agli studenti occasioni pratiche per usare le strutture apprese in situazioni comunicative reali. Questo metodo bilancia l'attenzione alla forma linguistica (*focus on form*) con attività comunicative, facilitando così l'acquisizione della lingua in modo più naturale e strutturato.

Nel contesto dell'insegnamento plurilingue, il TSLT si rivela particolarmente efficace in quanto stimola una maggiore consapevolezza metalinguistica e cross-linguistica, consentendo agli studenti di sfruttare strategicamente il loro repertorio linguistico per apprendere nuove strutture linguistiche (Wouters, Woll, Paquet 2023: 34). Ad esempio, i compiti possono chiedere agli studenti di fare confronti sintattici o semantici tra le lingue che conoscono e quella che stanno imparando, migliorando così la loro capacità di comprendere e applicare nuove regole grammaticali. Pertanto, il TSLT non è solo un metodo efficace per l'apprendimento della Lx, ma anche un potente strumento pedagogico per favorire lo sviluppo di una competenza plurilingue. Per questo ha costituito la base per la realizzazione delle sequenze didattiche che abbiamo sperimentato nella nostra ricerca

4.1. LE MODALITÀ DI LAVORO

Un dispositivo didattico (Daloiso 2023) che si rifà a un approccio come il TSLT, permette agli studenti di utilizzare appieno le loro competenze linguistiche in un ambiente di apprendimento collaborativo. La dimensione collaborativa gioca un ruolo centrale, perché lo svolgimento dei compiti richiede l'interazione tra pari. L'apprendimento cooperativo stimola una partecipazione attiva degli studenti e facilita l'apprendimento attraverso lo scambio reciproco, creando opportunità per l'uso reale della lingua e per la negoziazione di significati.

Inoltre, si riduce il carico cognitivo grazie all'uso delle lingue conosciute e si possono sviluppare competenze plurilinguistiche e metalinguistiche, fondamentali per affrontare le complesse interazioni comunicative in contesti plurilingui.

Per integrare le pratiche plurilingui con l'insegnamento comunicativo basato su compiti (TBLT, *Task-Based Language Teaching*), è stato elaborato il *Cross-linguistic Communicative Teaching Model* (Wouters, Woll, Paquet 2023: 38).

Esso si sviluppa attraverso quattro fasi principali, come evidenziato nella tabella a seguire.

Fase 1. Compito basato sull'input (<i>Input-Based Task - IBT</i>)
<p>La prima fase si concentra sull'esposizione degli studenti a un <i>input</i> significativo e ripetuto: materiale scritto o parlato in cui la struttura linguistica target (<i>Target Structure - TS</i>) è enfatizzata e ripetuta in modo naturale.</p> <p>Nella nostra ricerca abbiamo preferito indicare la TS come ELO, ovvero <i>Elemento Linguistico Obiettivo</i>, per sottolineare che il fulcro del confronto cross-linguistico non sono unicamente le strutture morfologiche, ma anche altri elementi linguistici - lessicali, culturali, pragmatici, ecc. (Celentin cds)</p> <p>L'obiettivo di questa fase è fornire una comprensione profonda della Lx attraverso un <i>input</i> contestualizzato e autentico, piuttosto che esercizi decontestualizzati. Questo compito è particolarmente utile per i principianti, poiché permette di familiarizzare con il nuovo materiale linguistico in modo accessibile.</p>
Fase 2. Compito di sensibilizzazione cross-linguistica (<i>Crosslinguistic Consciousness-Raising Task - CCRT</i>)
<p>Questa fase è il cuore del modello cross-linguistico, in cui viene promossa la consapevolezza delle somiglianze e delle differenze tra la lingua target e le altre lingue conosciute dalla classe. Attraverso compiti di sensibilizzazione, gli studenti sono incoraggiati a fare paragoni tra strutture grammaticali, lessicali o fonologiche delle varie lingue del loro repertorio. Questo tipo di compito aiuta a sviluppare una consapevolezza metalinguistica, stimolando gli studenti a riflettere sulle regole implicite della lingua e a fare ipotesi sulle funzioni delle strutture linguistiche basandosi sul confronto tra lingue. La riflessione è spesso supportata da attività collaborative, in cui gli studenti condividono le loro intuizioni con i compagni.</p>
Fase 3. Compito basato sull'output (<i>Output-Based Task - OBT</i>)
<p>Nella terza fase, gli studenti sono chiamati a produrre la lingua target in contesti comunicativi autentici. Questo compito basato sull'<i>output</i> offre agli studenti l'opportunità di utilizzare attivamente la struttura linguistica appresa in una situazione reale o simulata. Attraverso la produzione linguistica (orale o scritta), gli studenti diventano consapevoli delle lacune tra il loro <i>output</i> e l'<i>input</i> ricevuto, il che facilita il processo di <i>noticing</i>, ovvero la consapevolezza degli errori e delle differenze tra ciò che intendono esprimere e ciò che effettivamente producono. Questo tipo di compito mira non solo a migliorare l'accuratezza, ma anche la fluidità e la capacità di negoziazione del significato all'interno di un contesto comunicativo autentico.</p>

Fase 4. Recap e riflessione cross-linguistica (*Recap and Crosslinguistic Reflection - RSCR*)

La fase finale serve a consolidare quanto appreso e promuove una riflessione più approfondita sia sull'ELO che sulle strategie di apprendimento utilizzate. In questa fase, gli studenti ripercorrono l'intero percorso di apprendimento, rivedendo l'elemento linguistico analizzato e discutendo su come la loro competenza plurilingue abbia contribuito al loro sviluppo linguistico. Inoltre, gli apprendenti vengono incoraggiati a considerare come le competenze acquisite nella Lx possano essere trasferite ad altre lingue conosciute e viceversa. Questa riflessione rafforza il legame tra plurilinguismo e apprendimento linguistico, rendendo gli studenti più consapevoli delle strategie efficaci per apprendere e utilizzare nuove lingue.

Tab. 1 *Fasi del Cross-linguistic Communicative Teaching Model*

5. LA SEQUENZA DIDATTICA PER L'ITALIANO LX NELLA NOSTRA SPERIMENTAZIONE

All'interno del nostro progetto di ricerca sull'Italiano Lx in ambito universitario, abbiamo sperimentato presso i CLA delle Università di Trento e Verona, con studenti dal livello A2 al livello C1 del QCER, alcune sequenze didattiche plurilingui da noi elaborate.

Abbiamo usato come riferimento il *Cross-linguistic Communicative Teaching Model*, adattandolo al nostro contesto di insegnamento, al nostro *target* di apprendenti e ai contenuti del syllabo dei nostri corsi.

I nostri *task* sono stati strutturati in questo modo:

- nella prima fase, corrispondente a quella di globalità di una tradizionale unità didattica, viene proposto un **testo input autentico** (scritto o orale), sul quale lavorare per il riconoscimento e l'analisi di un ELO (un aspetto lessicale, morfo-sintattico, pragmatico, ecc.)
- nella seconda fase, quella di analisi, ha luogo **il riconoscimento in modalità induttiva esplicita dell'ELO**, la cui osservazione viene proposta in modalità comparativa con strutture affini nelle lingue conosciute dagli studenti
- nella terza fase c'è **la condivisione delle osservazioni linguistiche effettuate in gruppo** dagli studenti e la verifica delle loro ipotesi rispetto all'italiano con, a seguire, delle **attività mirate a consolidare gli aspetti analizzati**
- nella quarta fase c'è un lavoro di produzione (scritta o orale) dove gli studenti mettono in pratica quanto hanno appreso, attraverso la **realizzazione di un compito comunicativo**

- nell'ultima fase è previsto **un momento di osservazione e riflessione di tipo metacognitivo** sull'esperienza di apprendimento effettuato.

Di seguito proponiamo una tabella riepilogativa delle sequenze didattiche realizzate nell'ambito della nostra ricerca sperimentale (Celentin, cds), con riferimento ai temi trattati, agli ELO considerati e al livello linguistico degli studenti.

LIVELLO STUDENTI	TEMA DELLA SEQUENZA	ELO (elemento linguistico obiettivo)
A2	La cucina italiana	Uso dell'imperativo per dare istruzioni
A2	Il tempo atmosferico	Lessico specifico per descrivere aspetti metereologici
A2	La famiglia italiana	Parlare della famiglia
A2	La casa	Forma e uso del futuro semplice
B1	La promozione turistica di una città	Pronomi relativi CHE e CHI
B1	La vita di condominio	Congiuntivo presente per esprimere opinioni e dubbi
B2	La raccolta differenziata	Lessico specifico e suffissi di derivazione nominale Forme per esprimere obbligo o necessità
B2	I Cambiamenti climatici	Espressioni e segnali discorsivi per esprimere accordo, disaccordo e incredulità in una conversazione
B2	Gli italiani e la TV	Condizionale passato per esprimere rimpianti
B2	I cambiamenti sociali	Forme e uso del passato remoto

B2	Il design italiano	Formazione e morfologia dei nomi composti
C1	La biografia di un artista	Doppia posizione dell'aggettivo qualificativo
C1	Le nuove tecnologie	Diversi significati della particella NE
C1	La religione e i modi di dire	Espressioni idiomatiche con riferimenti religiosi
C1	Raccontare una storia illustrata	Esprimere il futuro nel passato

Tab. 2 *Le sequenze didattiche create per la nostra ricerca*

Come si può osservare nella tabella 2, gli aspetti linguistici oggetto di analisi nelle sequenze didattiche sono di varia natura: da elementi più strettamente morfologici come le forme del passato remoto a elementi sintattici come la posizione dell'aggettivo, da elementi lessicali come il tempo atmosferico a elementi pragmatici come esprimere accordo e disaccordo.

La scelta degli ELO non è stata casuale ma è stata definita a partire dal sillabo dei corsi per i diversi livelli di italiano, integrando i contenuti previsti.

Occorre anche sottolineare che, a contorno della sequenza didattica proposta in aula, l'insegnante ha somministrato degli strumenti di ricerca (ad esempio, un sondaggio per rilevare il profilo linguistico dello studente, un sondaggio *feedback* dopo la sequenza didattica proposta, dei diari di apprendimento, un sondaggio finale sul percorso di apprendimento effettuato) non solo con la finalità di raccogliere dei dati, ma anche per offrire agli studenti dei momenti di riflessione sul proprio processo di apprendimento e per raccogliere il loro *feedback* sulle attività proposte e sulle modalità di lavoro utilizzate. Ciò ha permesso, proprio grazie alle osservazioni effettuate dagli studenti, di affinare le sequenze didattiche proposte, giungendo a una versione aggiornata e migliorata (Celentin, cds).

5.1. LE CARATTERISTICHE DELLA SEQUENZA DIDATTICA PLURILINGUE

In considerazione dei modelli presi in esame e della struttura di sequenza didattica utilizzata nella nostra ricerca, emergono alcune caratteristiche sostanziali di questo dispositivo didattico.

- **La flessibilità/adattabilità pedagogica:** il modello offre agli insegnanti la possibilità di adattare i materiali e le attività secondo le necessità della classe, rendendo l'insegnamento più personalizzato e in linea con i bisogni degli studenti.
- **La scelta dell'ELO:** avviene sulla base del contesto classe, degli obiettivi del corso e dei contenuti del syllabo.
- **L'organizzazione del lavoro in modalità cooperativa:** la collaborazione tra studenti e il confronto delle loro esperienze linguistiche facilita l'apprendimento e favorisce l'interazione sociale in classe.
- **La valorizzazione del repertorio plurilingue della classe:** gli studenti utilizzano attivamente le conoscenze già acquisite in altre lingue per apprendere l'italiano Lx, il che non solo facilita l'apprendimento, ma promuove anche una maggiore consapevolezza metalinguistica.
- **Lo sviluppo della riflessione metalinguistica e metacognitiva:** attraverso la riflessione cross-linguistica e metalinguistica, gli studenti sviluppano strategie cognitive che li rendono più autonomi e capaci di affrontare nuove sfide linguistiche.
- **Lo sviluppo delle competenze trasversali:** si riferisce alla capacità di applicare abilità generali in vari contesti educativi e professionali (ad esempio, il pensiero critico, la risoluzione di problemi, la comunicazione efficace e la gestione delle informazioni).
- **Il rafforzamento della dimensione interculturale:** il QCER promuove un approccio interculturale che riconosce l'importanza di sensibilizzare gli studenti verso altre culture attraverso l'apprendimento linguistico. Ciò significa che l'insegnamento plurilingue non deve limitarsi alla competenza linguistica, ma deve includere la capacità di comprendere e rispettare differenze culturali.

6. CONCLUSIONI

L'approccio orientato all'azione basato sulla sequenza didattica plurilingue riconosce la pluralità delle lingue come risorsa e offre agli studenti un ambiente collaborativo in cui utilizzare e mediare tra più repertori linguistici, migliorando non solo la competenza comunicativa in italiano Lx, ma anche le abilità interculturali in un ambiente di apprendimento collaborativo, autentico e culturalmente inclusivo.

Tale concezione dinamica consente un apprendimento più flessibile e integrato, in cui gli studenti possono fare uso delle proprie competenze linguistiche in maniera interconnessa, piuttosto che compartimentata, offrendo così un contributo significativo al successo accademico e alla costruzione di identità più inclusive.

Resta importante sottolineare che non esiste, però, un modello perfetto né ricette pronte per l'uso riguardo a ciò che gli insegnanti possono fare in classe.

Esistono invece degli schemi e degli esempi di sequenze didattiche che possono funzionare come spunto di riflessione e possono ispirare gli insegnanti a creare o adattare i propri compiti plurilingui.

Possiamo, infatti, immaginare che il plurilinguismo di ciascuno rappresenti una sorta di "impronta digitale", quella che Galante denomina *plurilingual blueprint* (Galante 2019)²:

Considerate le esperienze con le lingue e le culture dovute ai viaggi transnazionali, alle migrazioni, alla mobilità all'interno dello stesso Paese, all'istruzione e al lavoro, ai giochi online, all'arte, ecc., gli individui possiedono quello che io chiamo un' "impronta plurilingue", che si può considerare unica ed esclusiva e un marcatore di identità individuale.

Pertanto ogni classe costituisce una realtà a sé stante e occorre che le attività proposte siano sempre molto legate al contesto di apprendimento.

In ultimo ci preme ricordare che un approccio plurilingue all'italiano Lx non può basarsi su estemporanee, per quanto ben costruite, sequenze didattiche proposte in classe, ma richiede un percorso graduale di scoperta e valorizzazione dei repertori linguistici del gruppo classe, sia studenti che insegnante, e di sensibilizzazione verso le varie identità culturali presenti nel contesto, sviluppando strategie di mediazione e competenze interculturali accanto all'apprendimento linguistico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

CELENTIN, P. (a cura di), *Apprendere e insegnare l'italiano come LX. Quadro teorico e indicazioni operative per contesti universitari plurilingui*, in corso di stampa, Atene, Ornimi.

COUNCIL OF EUROPE, 2020, *Volume complementare del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*, Cambridge University Press, Cambridge.

² La traduzione è nostra.

- DALOISO, M. (a cura di), 2023, *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola: Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*, Erickson, Trento.
- GALANTE, A., 2019, "«The moment I realized I am plurilingual»: Plurilingual tasks for creative representations in EAP at a Canadian university", *Applied Linguistics Review*, 11, 4, 551-580 <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0116>.
- GALANTE, A., CHIRAS, M., DELA CRUZ, J. W. N., & ZEAITER, L. F., 2022, *Plurilingual guide: Implementing critical plurilingual pedagogy in language education*, Plurilingual Lab Publishing, McGill University.
https://www.mcgill.ca/plurilinguallab/files/plurilinguallab/plurilingual_guide_2.pdf
- GARCÍA, O., 2017, "Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education", in CENoz, J.; GORTER, D.; MAY, S. (eds.), *Language Awareness and Multilingualism*, Springer International Publishing, Cham, 1-17.
- MAYR, G., 2021, "Il task plurilingue: uno strumento didattico per la promozione dell'apprendimento interculturale e di inclusione sociale", in DALOISO, M.; MEZZADRI, M. (eds.), *Educazione linguistica inclusiva*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 14-34,
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-477-6/978-88-6969-477-6-ch-14.pdf>
DOI: <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6/014>.
- PICCARDO, E., 2018, "Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices", in TRIFONAS, P.; ARAVOSSITAS, T. (eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*, Springer International Publishing, New York, pp. 207-226.
- PICCARDO, E.; NORTH, B., 2019, *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*, Multilingual Matters, Bristol.
- WOLL, N.; PAQUET, P.-L., 2021, "Developing crosslinguistic awareness through plurilingual consciousness-raising tasks", *Language Teaching Research*, 1-25, DOI: <https://doi.org/10.1177/13621688211056544>
- WOUTERS, I.; WOLL, N.; PAQUET, P.-L., 2023, "Modelling plurilingual instruction through a crosslinguistic-communicative task sequence: A developmental study", *TASK*, 3, 1 28-73, DOI: <https://doi.org/10.1075/task.22013.wou>