

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

BULZONI
EDITORE


Anno LIV

Settembre-Dicembre 2022/3
ISSN 0033-9725

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata 2022/3

Quadrimestrale di ricerca linguistica e glottodidattica
Anno LIV – Numero 3, 2022

DIREZIONE

Fondatore RENZO TITONE

Direttori emeriti PAOLO E. BALBONI e GIANFRANCO PORCELLI

Direttore scientifico MATTEO SANTIPOLO

Vice-direttrice ALBERTA NOVELLO

Direttore responsabile ELENA PORCELLI

COMITATO SCIENTIFICO

- S. Arduini (Urbino), C. Argondizzo (Calabria), A. Benucci (Siena Stranieri),
G. Bernini (Bergamo), M. Bondi (Modena e Reggio E.), E. Bonvino (Roma Tre),
B. Buono (Santiago de Compostela), S. Cacchiani (Modena e Reggio Emilia), B. Cambiaghi (Cattolica),
F. Caon (Ca' Foscari), M. Cardona (Bari), S. Caruana (Malta), C. M. Coonan (Ca' Foscari),
D. Coppola (Perugia Stranieri), E. Corino (Torino), M. Dalloiso (Ca' Foscari), B. D'Annunzio (S.D.A.),
A. De Marco (Cosenza), A. De Meo (L'Orientale), P. Diadori (Siena Stranieri),
E. Di Martino (Suor Orsola), B. Di Sabato (Suor Orsola), S. Ferreri (Viterbo), F. Fusco (Udine),
F. Goglia (Exeter), A. Huguet (Lleida), G. Iamartino (Milano Statale), M. C. Jamet (Ca' Foscari),
L. Lopriore (Roma Tre), M. C. Luise (Firenze), G. Mansfield (Parma), M. Masperi (Grenoble 3),
C. Marello (Torino), P. Mazzotta (Bari), M. Mezzadri (Parma), M. Rapaciuolo (Atene Politecnico),
C. Melero Rodriguez (Ca' Foscari), E. Nardon (Cattolica), P. Palladino (Pavia),
G. Pallotti (Modena e Reggio E.), A. Perri (Suor Orsola), E. Piccardo (Toronto OISE),
C. Poletto (Padova), G. Porcelli (Cattolica), C. Preite (Modena e Reggio Emilia),
A. Proietti Basar (Istanbul Yildiz), M. Santipolo (Padova), A. Sciacovelli (Turku),
G. Serragiotto (Ca' Foscari), F. Sisti (Urbino), J. Torregrossa (Francoforte),
A. Virga (Witwatersrand, Johannesburg), N. Zudic (Koper/Capodistria).

REDAZIONE

A. NOVELLO (Responsabile), V. BARUZZO, B. GAROFOLIN, C. SPALIVIERO, V. TRUBNIKOVA

*Ogni saggio per essere pubblicato deve avere tre valutazioni positive:
due dal Comitato scientifico e una dalla Redazione*

BULZONI EDITORE SRL
14, via dei Liburni – 00185 ROMA
tel. 06 44 55 207 – fax 06 44 50 355

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

Quadrimestrale di ricerca linguistica e glottodidattica

Anno LIV

3/2022

Fondatore RENZO TITONE

Direttore ELENA PORCELLI

Direttori emeriti PAOLO E. BALBONI e GIANFRANCO PORCELLI

Direttore scientifico MATTEO SANTIPOLO

Vice-direttrice scientifica ALBERTA NOVELLO

Comitato dei revisori scientifici

- A. Abi Aad (Cagliari), S. Arduini (Urbino), C. Argondizzo (Calabria),
A. Benucci (Siena Stranieri), G. Bernini (Bergamo), M. Bondi (Modena e Reggio E.),
E. Bonvino (RomaTre), B. Buono (Santiago di Compostela),
S. Cacchiani (Modena e Reggio Emilia), B. Cambiaghi (Cattolica),
F. Caon (Ca' Foscari), M. Cardona (Bari), S. Caruana (Malta),
C. M. Coonan (Ca' Foscari), D. Coppola (Perugia Stranieri), E. Corino (Torino),
M. Daloso (Parma), B. D'Annunzio (S.D.A.), A. De Marco (Cosenza),
A. De Meo (L'Orientale), P. Desideri (Chieti-Pescara), P. Diadori (Siena Stranieri),
E. Di Martino (Suor Orsola), B. Di Sabato (Suor Orsola), R. Dolci (Perugia Stranieri),
S. Ferreri (Viterbo), F. Fusco (Udine), FA. Huguet (Lleida)
G. Iamartino (Milano Statale), M. C. Jamet (Ca' Foscari),
L. Lopriore (Roma Tre), M. C. Luise (Firenze), G. Mansfield (Parma),
M. Masperi (Grenoble 3), C. Marellò (Torino), P. Mazzotta (Bari),
M. Mezzadri (Parma), M. Rapacciuolo (Atene Politecnico),
C. Melero Rodriguez (Ca' Foscari), E. Nardon (Cattolica), P. Palladino (Pavia),
G. Pallotti (Modena e Reggio E.), A. Perri (Suor Orsola), E. Piccardo (Toronto OISE),
C. Poletto (Padova), G. Porcelli (Cattolica), C. Preite (Modena e Reggio Emilia),
A. Proietti Basar (Istanbul Yildiz), M. Santipolo (Padova), A. Sciacovelli (Turku),
G. Serragiotto (Ca' Foscari), F. Sisti (Urbino), J. Torregrossa (Amburgo),
A. Virga (Witwatersrand), M. B. Vittoz (Torino), N. Zudic (Koper/Capodistria).

BULZONI EDITORE

TUTTI I DIRITTI RISERVATI

È vietata la traduzione, la memorizzazione elettronica,
la riproduzione totale o parziale, con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.
L'illecito sarà penalmente perseguibile a norma dell'art. 171
della Legge n. 633 del 22/04/1941

ISSN 0033-9725

© 2023 by Bulzoni Editore S.r.l.
00185 Roma, via dei Liburni, 14
<http://www.bulzoni.it>
e-mail: bulzoni@bulzoni.it

EDITORIALE

ALBERTA NOVELLO, *Processo verso prodotto. Un modello dalla didattica delle lingue* p. 7

NUMERO MONOGRAFICO

Repertori plurali e didattica plurilingue: dati, proposte e pratiche

A cura di ELISABETTA BONVINO, ELISA FIORENZA, DANIELA ZINI

ELISABETTA BONVINO, ELISA FIORENZA, DANIELA ZINI, *Introduzione: "Repertori plurali e didattica plurilingue: Dati, proposte e pratiche"* » 17

ELISABETTA BONVINO, DIEGO CORTÉS VELÁSQUEZ SALVADOR PIPPA, *EUROM5 e la scoperta della grammatica romanza intuitiva* » 25

SANDRINE CADDÉO, *L'accès lexical dans EUROM5 et l'apport d'une aide par les synonymes* » 45

ANNA BERTELLI, *Con EUROM5, oltre EUROM5: un percorso sperimentale* » 59

ANNA ILINA, *Processi cognitivi nei bambini durante l'intercomprensione. I risultati e le questioni metodologiche di uno studio empirico svolto in una scuola primaria di Madrid* » 81

PAOLO PONTREMOLESI, *Didattica dell'intercomprensione: i meme come materiali didattici* » 101

SANDRO CARUANA, *How has input changed? Reflections and implications for intercomprehension* » 125

ELISA FIORENZA, DANIELA ZINI, *Didattica dell'intercomprensione in presenza, online, ibrida: pratiche e riflessioni* » 143

MARCELLA MENEGALE, <i>Ambienti di apprendimento in presenza e a distanza e autonomia dello studente: due corsi di intercomprensione a confronto</i>	» 163
SANDRA GARBARINO, PAOLA LEONE, “ <i>Je suis pas sûre d’avoir compris la dernière phrase</i> ”. <i>Collaborare per capirsi in contesti di intercomprensione</i>	» 179
EMANUELA PAONE, <i>Strategie per (inter)comprendersi: uno studio esplorativo sull’accomodamento temporale e dialogico</i>	» 199
ELISA CORINO, SARAH MANTEGNA, <i>Strategie di mediazione in intercomprensione: case study su un corso per la mobilità Erasmus</i>	» 217
ANTONELLA BENUCCI, <i>Intercomprensione e percorsi di inclusione</i>	» 239
GINEVRA BONARI, <i>Didattica dell’intercomprensione nei contesti di superdiversità linguistica e culturale</i>	» 251
ROSSANA CICCARELLI, <i>La didattica del latino in prospettiva romana. Il contributo dell’intercomprensione</i>	» 277

INTERCOMPRESIONE E PERCORSI DI INCLUSIONE

Abstract

The creation of a common space between politics and language sciences within which to feel "(inter)understood" represents an important opportunity for inclusion, integration and individual affirmation: in fact, intercomprehension is an operational, as well as strictly didactic, mode that is potentially fruitful for managing "disadvantaged" contexts, marked by fragmentation and dispersion of experiences. Contexts in which the speaker uses, often unconsciously, more than one code and in which the transfer of knowledge is spontaneously practised, one of the epistemological foundations of intercomprehension, of which even the most recent neuroscience research has shown the usefulness for the learning of second and foreign languages.

Premessa

Per esplorare le possibili connessioni tra gli aspetti teorico-pratici dell'intercomprensione (da ora in poi IC) e i percorsi didattici mirati all'inclusione si cercherà di proporre una riflessione a partire da alcune domande: quanto e come il *transfer* di competenze contribuisce all'efficienza del concetto di IC nell'apprendimento linguistico; a quali lingue può essere applicato il concetto di approccio intercomprensivo; quali caratteristiche devono possedere materiali/curricoli per l'insegnamento in IC; quali scenari futuri si aprono per l'IC in ambito migratorio e quale formazione per gli insegnanti e i mediatori può essere impostata in un'ottica di IC?

1. Il concetto di transfer nell'apprendimento linguistico

Una delle caratteristiche dei metodi intercomprensivi è di aver analizzato i processi mentali utilizzati dai soggetti nel corso delle attività di comprensione e le strategie di apprendimento: alcuni studiosi dopo aver

osservato gruppi di studenti attraverso i *think-aloud protocols* hanno confermato l'ipotesi che gli apprendenti di L2 con maggiore successo sono quelli che attivano una serie di strategie metacognitive e sono capaci di trasferire le conoscenze da un ambito o una lingua ad altri ambiti o lingue. Gli studi sull'IC propugnano inoltre la trasferibilità non unicamente di nozioni grammaticali e lessico (per es. i sette setacci di Stegmann 2000, cfr. Tost 2005) ma soprattutto di strategie cognitive da lingue già apprese/acquisite alla/e lingua/e *target* (Benucci 2015; Bonvino, Jamet 2016). In quanto approccio plurale, l'IC esorta all'impiego di attività che implicano il ricorso a più varietà linguistiche e culturali contemporaneamente, distinguendosi dagli approcci singolari che pongono l'attenzione solo su una lingua e una cultura particolari (Candelier 2007; Beacco *et al.* 2017); è adatto a pubblici 'svantaggiati' adulti come gli immigrati alfabetizzati perché stimola l'apprendente a divenire consapevole del potere del *transfer* e della propria capacità di fare similitudini a partire da trasparenze formali (somiglianze morfologiche, sintattiche, lessicali, ecc. delle lingue coinvolte) e da quelle, seppur implicite, sul funzionamento del linguaggio e della comunicazione, accordando importanza primaria alla valorizzazione dei saperi pregressi (linguistici, pragmatici, procedurali, culturali) e dunque alla loro trasferibilità ad altri contesti.

Fino a pochi anni fa si riteneva che soltanto gli apprendenti che avessero già sviluppato una capacità di riflettere sul funzionamento delle lingue e del linguaggio potessero trarre profitto da un approccio didattico in IC, fondato sulla modalità esplorativa e costruttiva, tanto è vero che la maggior parte dei materiali didattici in IC si rivolge a un pubblico adulto o adolescente, capace di integrare le nuove conoscenze con quelle già possedute sfruttando la trasparenza tra lingue vicine. L'apprendimento riflessivo necessita a sua volta di competenze procedurali, della consapevolezza di poter effettuare operazioni di *transfer* tra la L1, altre lingue e la L2. La dimensione metacognitiva e metalinguistica è fondamentale per l'autonomizzazione dello studente anche se non possiede un livello alto di formazione nella L1. Tuttavia, l'impiego di adeguate strategie didattiche permette di facilitare l'IC anche con soggetti adulti con scarsa abitudine allo studio e bassi livelli di formazione se si richiede loro di riflettere su ciò che stanno facendo, sulle decisioni che prendono, sulle strategie adottate e sulle ipotesi che si costruiscono. I risultati raggiunti dalla ricerca in IC hanno dimostrato che questo approccio può essere di fondamentale importanza per le prime fasi di avvicinamento alle lingue e per il *life long learning*, che si presta a favorire uno sviluppo della competenza comunicativa 'translinguistica', anche se in modo più limitato per livelli avanzati di competenza in L2, anche con soggetti 'svantaggiati' che vivono in ambienti connotati da plurilinguismo ca-

ratterizzati da *translanguaging* (García 2017), comunicazione tipica delle società plurilingui. La chiave del successo dell'applicazione dell'approccio intercomprensivo con questa tipologia di apprendenti è costituita dall'organizzazione di percorsi didattici che potremmo definire 'sociocostruttivisti', in cui i livelli di metacognizione vengono sviluppati nelle loro potenzialità affrontando il *problem solving* sotto la guida di un adulto (insegnante) o in collaborazione con compagni più capaci, portando l'apprendente a svolgere attività che non sarebbe in grado di portare a compimento da solo tramite l'attivazione di strategie di cui non ha consapevolezza utilizzando la sua pregressa competenza della dimensione funzionale della comunicazione.

Il *translanguaging* rappresenta l'anello di congiunzione tra l'approccio dei *funds of knowledge* e la dimensione linguistica: le risorse presenti nel repertorio linguistico di ciascun individuo costituiscono elementi chiave attraverso i quali gli individui possono gestire le molteplici relazioni discorsive selezionando e intrecciando consapevolmente le risorse che hanno a disposizione. Le pratiche plurilingui di *translanguaging* sono al giorno d'oggi altamente diffuse: gli individui interagiscono spesso combinando elementi di diverse lingue e codici semiotici, soprattutto durante le interazioni sui *social media* e in tal modo sia i paesaggi linguistici individuali sia i paesaggi linguistici pubblici sono caratterizzati dalla compresenza di più codici nell'uso dei parlanti. La conoscenza del contesto è un presupposto fondamentale per l'attivazione delle strategie che conducono alla comprensione, i contesti 'altri' devono essere compresi dall'immigrato grazie all'aiuto del mediatore/docente e filtrati da più elementi, non ultima la dimensione interculturale (Benucci, Grosso 2021: 99).

Un altro principio fondamentale su cui si fonda l'approccio intercomprensivo è il concetto di parzialità: le competenze parziali, acquisite sia in contesti istituzionali sia naturali, concorrono tutte alla costruzione delle identità individuali e all'integrazione sociale ed è necessario considerare che gli individui possiedono, anche se scarsamente alfabetizzati, una competenza plurilingue e pluriculturale che le ingloba tutte. La capacità di comprensione reciproca, purché accettata con lacune e interferenze, è un aspetto molto utile per certe situazioni legate ai fenomeni di immigrazione in cui anche nel caso di programmi di reinsediamento e di formazione pre-arrivo nel paese ospitante c'è poco tempo per insegnare la lingua del nuovo paese mentre invece si potrebbe invece proficuamente sfruttare questa potenzialità (Benucci *et al.* 2021).

Dunque vi sono indubbiamente alcuni presupposti epistemologici dell'IC applicabili anche per la didattica ad apprendenti adulti immigrati: chi ha già appreso una lingua conosce già molte altre cose di altre lingue anche

senza rendersene conto (ruolo del *transfer*, similarità tra lingue o aspetti della comunicazione) ma deve divenirne consapevole; si impara solo appoggiandosi a strutture di conoscenza pregresse, come i vissuti precedenti alla migrazione o in atto (anche se talvolta è doloroso ricordarli) e in relazione alle personali conoscenze e credenze che vanno comunque relativizzate per acquisirne di nuove; la costruzione di conoscenza è un processo mentale con attività che coinvolgono altre facoltà e i sensi che, se opportunamente guidati, si impara a mettere a sistema; dato che la motivazione non solo favorisce l'apprendimento ma ne è componente essenziale, l'apprendimento deve essere innanzitutto capace di soddisfare i bisogni immediati di inserimento nella nuova società.

2. *A quali lingue può essere applicato il concetto di approccio intercomprensivo?*

I progetti di IC più recenti allargano il ventaglio delle possibili lingue coinvolte al di là della stessa famiglia, sfruttando soprattutto le similitudini pragmatiche e i processi metacognitivi, e negli ultimi anni si fa strada l'idea che l'IC sia anche uno strumento di mediazione perché opera a partire dal contatto tra lingue e popoli diversi. L'approccio intercomprensivo presenta prospettive applicative anche per la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) rivolta a soggetti 'svantaggiati', adulti immigrati, che presentano potenzialità plurilinguistiche dovute al contesto in cui vivono e necessitano di acquisire competenze - almeno parziali - in ambito professionale (Benucci 2019). Alcuni progetti di ricerca coordinati da chi scrive hanno sperimentato percorsi di formazione linguistica e professionale che potrebbero costituire un traguardo tangibile da parte di apprendenti adulti non abituati allo studio; sono stati concepiti in modo tale da far concentrare l'attenzione e lo sforzo cognitivo sul contenuto dell'*input* piuttosto che prioritariamente sugli aspetti formali delle lingue, sui saper fare piuttosto che sui tradizionali saperi linguistici. Hanno dimostrato che l'approccio intercomprensivo può coinvolgere oltre alla lingua obiettivo anche le lingue ponte presenti nei repertori degli apprendenti attraverso l'elicitazione della comparazione interlinguistica e della riflessione induttiva sfruttando tutte le lingue coinvolte nella formazione dei repertori plurilinguistici degli immigrati che spesso giungono al paese che li ospiterà passando da altri paesi, come è stato dimostrato in un peculiare ambiente di contatto 'superdiverso' quale è il carcere (cfr. Benucci, Grosso 2015; 2017).

3. *Quali caratteristiche devono possedere materiali /curricoli per l'insegnamento in IC?*

È più facile predisporre materiali didattici che abbiano come *input* solo testi scritti e servirsi dei sistemi grafici e iconici per favorire i *transfer* e le riflessioni metalinguistiche ma la sfida è applicare i principi ampiamente validati dell'IC ai nuovi pubblici delle L2, migranti adulti anche con bassi livelli di scolarità pregressa che non sempre gestiscono facilmente le competenze di letto-scrittura, e privilegiare l'oralità. Ci riferiamo alle classi 'superdiverse', quelle in cui il linguaggio e le lingue sono considerati dagli stessi parlanti strumenti di potere, di (re)inserimento, interazione con la società di accoglienza, successo scolastico e/o professionale, e che richiedono un apprendimento non più indifferenziato ma come insieme di competenze di vari livelli, per varie situazioni e per differenti parlanti. Gestire la diversità multilingue con l'educazione plurilingue significa adottare una nuova concezione del locutore, e considerare la differenza (diversità) non come un ostacolo ma come una opportunità. Occorre avere ben presente che gli apprendenti sono differenti tra loro per caratteristiche individuali: livello linguistico, *background* culturale, attitudine verso le/a lingue/a, stili di apprendimento, L1, conoscenza del mondo, repertorio linguistico, età, esperienza di apprendimento, genere, motivazione, interesse, bisogni, autopromozione. Una prima soluzione per ovviare a queste diverse caratteristiche può essere quella di prevedere una differenziazione degli obiettivi, dei contenuti, dei materiali e dei supporti, degli aiuti forniti dal docente, delle procedure didattiche, partendo dai repertori misti della classe e dalla natura delle competenze metacognitive presenti perché ciascuno procede in base al proprio ritmo, alle associazioni che è in grado di fare, alla sua conoscenza del mondo. Sarà dunque consigliabile predisporre attività: che coinvolgano tutti i sensi, gli stili cognitivi e i tipi di intelligenza, motivanti; su materiali che variano per tipologia di testo, contenuti, argomenti, utilizzando molte immagini; extra per coloro che terminano il compito prima degli altri; cooperative e di gruppo assegnando compiti differenziati in base ai livelli di competenza in L2 e agli interessi, preferibilmente con soluzioni aperte (completamento di un racconto scritto/orale o meglio di un breve filmato) perché permettono di esprimere la creatività.

Le classi di italiano L2 plurilinguistiche e multiethniche con apprendenti adulti sono dunque classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) per le quali la lezione frontale tradizionale è inefficace dato che sono connotate da un forte disequilibrio di competenze e necessitano di una organizzazione e gestione della didattica capace non soltanto di differenziare i compiti ma anche di valorizzare le differenti identità e competenze di ogni apprendente.

Pur partendo da uno stesso input testuale è indispensabile che siano previsti compiti (*task*) di varia difficoltà e complessità: la stratificazione del compito si può ottenere ricorrendo a tecniche e schede di valutazione che vanno dal più semplice al più complesso, per es. testo e schede con domande di comprensione graduate - le prime più semplici, generali e di comprensione globale, le successive sempre più difficili, specifiche e di comprensione dei dettagli. Ogni studente sarà in grado di rispondere ad un certo numero di domande e anche di autovalutare la propria *performance* perché le attività multilivello favoriscono la differenziazione e il rispetto dei ritmi e delle competenze di ciascuno, non prevedono un'unica risposta corretta e possono essere svolte a diversi livelli di competenza linguistica, applicando svariate strategie, non necessariamente solo linguistiche, ma soprattutto abitano progressivamente l'apprendente a mobilitare il proprio potenziale cognitivo. Si propone un esempio di raccomandazioni da proporre all'apprendente:

Es. di riflessione metalinguistica semiguidata di comprensione

Dove siamo? Chi parla? Perché? (riflessione sul contesto)

Pensa a cosa si può dire/fare in questa situazione

Osserva attentamente gesti/immagini/persone/luoghi

Pensa a esperienze comunicative simili da te vissute

Pensa alle caratteristiche del testo e perché è stato prodotto (aspetti testuali e funzioni)

Pensa a come si svolge la comunicazione orale/scritta/sui *social* (caratteristiche del canale comunicativo)

Per aiutarti a comprendere ricorri alla L1 se vicina all'italiano

Ricorri ad altre lingue come il francese, lo spagnolo, il rumeno ecc. (lingue romanze conosciute anche se molto parzialmente)

Non scoraggiarti se ti sembra di non comprendere niente

Impegnati e dimostra a te stesso che puoi comprendere di più (assumere la comprensione e le difficoltà come sfide)

(Se il testo *input* è orale) concentrarsi sul tono della voce e sulle pause

(Se il testo *input* è scritto) concentrarsi sulla grafica (parole in evidenza, visione d'insieme del testo, immagini)

Utilizza le parole che capisci per indovinare il significato delle parole che non comprendi, se necessario ricorri a un dizionario

Tabella 1. Raccomandazioni per l'apprendente.

La conoscenza degli obiettivi permette a chi studia di dirigere meglio la sua attività e l'interesse; è provato che si impara prima e meglio se si conoscono e capiscono gli obiettivi del lavoro: se un determinato contenuto è stato oggetto di varie operazioni (analizzato, riassunto, trasformato) le sue

tracce in memoria saranno più profonde rispetto a quelle lasciate da un'esposizione passiva.

4. *Quali scenari futuri si aprono per l'IC in ambito migratorio?*

I vantaggi della didattica intercomprensiva per *task* in CAD sono evidenti: permettono di utilizzare tutte le risorse linguistiche e non a disposizione come avviene nella realtà, indipendentemente dalle forme usate e dal livello di accuratezza; secondo il tipo di *task* proposto sarà necessario che gli alunni si sforzino di utilizzare lingua/gestualità ecc. per compiere attività anche molto diverse imparando a variarli rispetto al contesto e agli interlocutori.

I *task* intercomprensivi accordano maggiore importanza al primato del significato più che a quello della forma: l'attenzione dei parlanti si concentra su ciò che stanno dicendo, più che su come lo stanno dicendo. Concedono libertà di esecuzione: si utilizzano le forme linguistiche che si hanno a disposizione nel proprio repertorio mentre in una attività tradizionale si chiede che gli apprendenti riutilizzino i *pattern* linguistici precedentemente proposti dall'insegnante. Inoltre sono aderenti alle attività del mondo reale perché per portare a termine il *task* si compiono operazioni tipiche del contesto non scolastico (es. classificare, raccontare, descrivere, pianificare, eseguire un ordine, comprendere un procedimento). Si dovrà però avere cura di fornire sempre una contestualizzazione, cioè individuare sempre il contesto, i parlanti e gli scopi della realtà quotidiana: lo scopo principale dei partecipanti è portare a termine il *task* (nelle attività tradizionali è quello di riuscire a utilizzare correttamente la struttura linguistica). La valutazione riguarderà principalmente il risultato finale, cioè la capacità di portare a termine il *task* e non la capacità di utilizzare correttamente determinate strutture linguistiche.

Nella formazione dei migranti adulti la presenza in aula di diverse lingue e varietà linguistiche, nonché di livelli di competenza differenti, da criticità quale viene vissuta può, grazie all'IC, diventare un punto di partenza e un plusvalore glottodidattico: da un lato essa consente di rendere gli apprendenti consapevoli del loro 'capitale' linguistico e di cosa sia trasferibile o meno nella L2, dall'altro promuove un clima d'aula accogliente e collaborativo in cui le varie lingue-culture presenti in classe siano valorizzate e dove ciascun apprendente può mettere a servizio degli altri le proprie competenze, anche parziali, in una o più lingue ponte. La potenzialità maggiore dell'IC, dunque, non va vista semplicemente in un'accelerazione dei tempi di apprendimento della L2 che il ricorso ad altre lingue ponte può generare,

quanto piuttosto nell'occasione di potenziare la consapevolezza metalinguistica degli apprendenti e, con essa, la loro autonomia di apprendimento (Cognigni 2019: 133).

I progetti *Deport* e *RiUscire* (cfr. Benucci, Grosso 2015; 2017) hanno applicato alcuni principi dell'IC in due contesti di superdiversità: i contesti di accoglienza e i penitenziari, contesti in cui gli apprendenti, migranti adulti, possiedono repertori linguistici che possono includere alcune lingue europee apprese o 'incontrate' nei tragitti migratori come lo spagnolo, il francese o l'inglese e che sovente si configurano come lingue franche nei paesi di provenienza. Oltre al fatto che, ad eccezione dell'inglese, queste lingue appartengono all'ambito romanzo così come l'italiano, è utile sfruttare la loro natura di lingue veicolari e il ruolo che possono svolgere nella comunicazione tra parlanti di lingue diverse. Questa situazione plurilinguistica ha in sé potenzialità glottodidattiche perché, come si è già detto, i parlanti plurilingui non costruiscono le proprie strategie di *transfer* interlinguistico a partire dalla sola L1: nelle numerose interviste condotte durante il Progetto *Deport* i detenuti stranieri hanno affermato che ricorrono a queste lingue 'altre', da loro in qualche misura conosciute, per le interazioni in carcere con altri detenuti o con gli operatori e per l'apprendimento dell'italiano. L'approccio intercomprensivo diventa così anche uno strumento di inclusione e un mezzo per fare attività di mediazione e negoziazione di significati, un modo per creare elementi di unione in contesti che risentono molto della frammentazione e della diversità intesa come mancanza di comprensione dell'altro.

5. *Quale formazione per gli insegnanti e i mediatori può essere impostata in una ottica di IC?*

La capacità di apprendimento linguistico è il risultato di diverse componenti, tra le quali vi sono le abilità di studio. Proprio su queste ultime si concentra gran parte del problema dato che l'approccio intercomprensivo comporta uno sforzo di concentrazione, una posizione attiva nei confronti dei testi, una attitudine costruttiva, la creazione di relazioni interlinguistiche sistematizzabili di differenti livelli che molti adulti immigrati hanno difficoltà a realizzare anche per la scarsa confidenza in sé stessi. La sfida è possibile purché il docente sappia esplorare le componenti psicologiche e sia consapevole dei fattori di differenza:

- personali: bisogni e motivazioni di studio, stili cognitivi, stili di apprendimento, attitudine all'apprendimento linguistico, tipi di perso-

- nalità, tipi di intelligenza, età e patologie;
- socioculturali: ambiente familiare, ambiente sociale, storia migratoria, emancipazione /fallimento;
- relazionali: clima della classe, relazione docente-studenti, costruzione della conoscenza attraverso il dialogo e la relazione con gli altri, collaborazione e cooperazione, esecuzione di compiti autentici, situati, motivanti e vicini al vissuto degli apprendenti.

Molti studi indicano le caratteristiche e le differenze degli apprendenti (per una prima bibliografia di riferimento Ur 1996; Tice 1997; Caon 2008) purtroppo pochi offrono possibili soluzioni operative per la gestione da parte dell'insegnante.

Il docente dovrà inoltre essere in grado di svolgere la propria attività sapendo che si troverà a gestire comunicazioni in lingue che non conosce, che non potrà essere esperto nel guidare all'osservazione di tutte le culture presenti nel gruppo classe ma dovrà sempre più assumere il ruolo di mediatore perché, se è vero che l'apprendente non può essere lasciato solo nella costruzione del suo apprendimento, va comunque proiettato nella co-costruzione quanto più possibile autonoma dei significati dell'ambiente sociale di accoglienza. Il docente dovrà dunque per prima cosa reimpostare le modalità di interazione e gestione della classe considerandola nella propria variabilità e ricchezza, mostrare interesse per le lingue di origine, cercando di stabilire delle connessioni con l'italiano.

6. *Le azioni di IC sviluppate costituiscono un buon modello operativo per ulteriori azioni/ricerche?*

All'IC sono legate molteplici questioni in risposta alle più recenti esigenze dell'Europa plurilingue e pluriculturale come quella dell'inclusività dato che la lingua è uno dei primi elementi attraverso i quali si stabilisce un contatto con il mondo esterno e non si ha inclusività se innanzitutto non c'è comprensione e comunicazione: l'IC da fenomeno descritto e riconosciuto passa ad essere un fenomeno operativo sul piano didattico, formativo e socio-culturale e politico. È ormai evidente la stretta correlazione tra valorizzazione del plurilinguismo e inclusione dei migranti, l'importanza che i repertori plurilingui degli studenti (e degli immigrati) debbano poter diventare dei 'capitali didattici' di apprendimento ai fini di una politica di integrazione efficace.

Ciò che l'IC ha dimostrato, e continua a dimostrare, anche prima che ne fosse riconosciuto il valore per l'educazione plurilinguistica e inclusiva

per soggetti ‘svantaggiati’, è la necessità di una rivisitazione di alcuni punti rispetto ai quali la didattica tradizionale delle lingue fatica a distaccarsi come la paura dell’uso simultaneo di più lingue, l’accettazione della validità di apprendimenti lacunosi e parziali ma non per questo incompleti poiché vanno ad inserirsi all’interno di un insieme più grande e ad arricchire un repertorio già esistente; la demonizzazione degli errori.

Come si può osservare, l’epistemologia dell’intercomprensione ha fatto molta strada da quando Benveniste aveva individuato il profilo dell’apprendente adulto con una buona scolarizzazione come pubblico a cui rivolgere il progetto, i buoni lettori con competenze elevate nella propria L1 e le tipologie testuali oggetto di studio nei testi scritti. Oggi possediamo i criteri e i descrittori delle competenze di *Evalic* e gli obiettivi di apprendimento di *Refic* (De Carlo, Anquetil 2019) e possiamo procedere a elaborare un *Portfolio* con descrizione di competenze capitalizzabili per apprendenti ‘svantaggiati’ che possa circolare in Europa insieme a loro.

A nostro avviso gli scenari futuri per l’intercomprensione non possono prescindere dalla consapevolezza che il sistema educativo in Europa ha subito importanti mutamenti dovuti al fenomeno delle migrazioni e che le istanze glottodidattiche seguendo il filo conduttore del plurilinguismo devono permettere di preservare la diversità, promuovere l’affermazione individuale, e la coesione sociale.

Riferimenti bibliografici

- BEACCO J. C., KRUMM H.-J., LITTLE D., THALGOTT P. (a cura di), 2017, *The Linguistic integration of Adult Migrants*, Berlin - Boston, De Gruyter.
- BENUCCI A., 2015, “Intercultural and Inter-linguistic Models in disadvantaged migration contexts”, in ARGONDISSO C. (ed.), *European Projects in University Language Centres*, Bern, Peter Lang, pp. 81-104.
- BENUCCI A., 2019, “Inter-comprehension, CLIL and Disadvantaged Backgrounds”, *RPLA*, 19, 2, pp. 57-66.
- BENUCCI A., DEL PRA L.M.G., GROSSO G.I., MONACI V., TROTTA G., 2021, *Didattica inclusiva e azioni educative in contesti di vulnerabilità*, Roma, Aracne.
- BENUCCI A., GROSSO G. I., 2015, *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*, Pisa, Pacini.
- BENUCCI A., GROSSO G. I., 2017, *Buone pratiche e repertori linguistici in carcere*, Roma, Aracne.
- BONVINO E., JAMET M. C. (a cura di), 2016, *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Venezia, Ca’ Foscari.
- CANDELIER M. (Ed.), 2007, *CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurilingues des Langues et des Cultures*, Graz, CELV – Conseil de l’Europe.

- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET.
- 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.
- DE CARLO M., ANQUETIL M., 2019, “Un Référentiel de Compétences de Communication Plurilingue en Intercompréhension. REFIC”, *EL.LE*, 8, 1, pp. 157-228.
- GARCÍA O., 2017, “Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education”, in CENOZ J., GORTER D., MAY S. (eds), *Language Awareness and Multilingualism*. Cham: Springer International Publishing, pp. 1-17.
- TICE J., 1997, *The Mixed Ability Class*, London, Richmond.
- TOST PLANET A. M., 2005, “I progetti europei d’intercomprensione tra parlanti di lingue romanze”, in BENUCCI A. (a cura di), *Le lingue romanze*, Utet, Torino, pp. 15-54.
- UR P., 1996, *A Course in Language Teaching: Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

RILA è uno strumento messo a disposizione dall'Editore Bulzoni per gli studiosi del settore. Nell'estate del 2012 è stata inserita nella "Classe A" dall'ANVUR. Perché essa continui ad essere disponibile occorre promuovere gli abbonamenti presso tutti gli interessati - privati, istituti, biblioteche, ecc., soprattutto quelle delle istituzioni dell'autore, che può anche sottoscrivere un abbonamento personale. Alcuni numeri monografici possono essere utili come testi per corsi universitari e quindi possono essere acquistati dagli studenti come normali volumi.

Per abbonamenti, pubblicità, ecc. ci si rivolga direttamente a <http://www.bulzoni.it/> (Web) oppure bulzoni@bulzoni.it (e-mail).

Temario

I confini della Linguistica Applicata sono abbastanza aperti, includono un'ampia area che non identifichiamo a priori con la sola Glottodidattica, la Linguistica computazionale, l'analisi dei *corpora*, i bisogni linguistici speciali ecc. L'importante è che gli autori che vogliono mandarci dei testi si chiedano due cose:

- a. riguarda le scienze del linguaggio da una prospettiva applicata?
- b. qual è il 'valore aggiunto' di questa proposta per un pubblico costituito da specialisti?

Per questo pubblico, sono più preziose poche pagine che illustrano i risultati di un'indagine o di una sperimentazione che molte pagine di premesse storico-metodologiche, di inquadramento del tema, e così via, che affrontano temi ben noti al lettore implicito.

Invio di saggi per la pubblicazione

- Inviando un testo per la pubblicazione, l'Autore dichiara implicitamente che
- il lavoro è originale, non pubblicato altrove nemmeno in altra lingua, non messo in pre-print online;
 - di essere titolare di ogni diritto di pubblicazione e riproduzione del testo e di tutto quanto in esso è contenuto - citazioni, immagini e/o altro materiale soggetto a copyright, sollevando l'editore da ogni responsabilità.

I saggi possono essere in francese, inglese, italiano, spagnolo o tedesco e avranno un *Abstract* di non oltre 120 parole, in italiano per i lavori in lingua straniera e viceversa. La correttezza linguistica è responsabilità dell'autore.

Un saggio dovrebbe essere tra i 30.000-35.000 caratteri, spazi inclusi, ivi comprese le note, la bibliografia ecc., se ci sono schemi e figure, ridurre i caratteri; va inviato solo in word a matteo.santipolo@unipd.it e a alberta.novello@unipd.it, con una versione pdf per verificare l'impaginazione.

Revisione scientifica

Ogni saggio passa tre valutazioni:

- la prima è della redazione. Nelle sezioni monografiche, il curatore funge da *guest editor* integrando la redazione per quello specifico numero.
- due valutazioni esterne ed anonime; i saggi che necessitano di modifiche vengono ri-inviati agli autori prima di passare alla seconda fase di referato. Nel caso in cui una delle due valutazioni sia negativa (quindi non solo una richiesta di aggiustamenti), il saggio viene sottoposto a un terzo revisore esterno.

Solo i saggi con tre valutazioni positive vengono accettati.

Norme di stile

I saggi vengono presi in considerazione se seguono le seguenti indicazioni:

- a. Vanno composti in word;
- b. tabelle, rientri, elenchi puntati vanno realizzati usando gli appositi comandi di word e non la barra spaziatrice;
- c. immagini in toni di grigio devono essere di qualità adeguata ad una facile lettura, visto che la rivista non è a colori;
- d. tener conto del formato e della dimensione della pagina di RILA.

Per il layout:

- a. *sopra il titolo*: indirizzo postale completo e la posta elettronica, per i contatti;
 - b. *sotto il titolo* riportare il nome completo dell'Autore, seguito dalla istituzione di appartenenza;
 - c. sotto l'autore un Abstract di non oltre 120 parole, in corsivo;
 - d. *paragrafatura*: evitare di titolare un paragrafo iniziale con 'premessa' o 'introduzione';
 - e. paragrafi di primo livello hanno numero+punto e sono in corsivo nero:
- 2. La complessità...;**
- f. quelli di secondo livello non hanno punto dopo l'ultimo numero e sono in corsivo chiaro: *2.1 La complessità...;*
 - g. quelli di terzo livello sono in tondo chiaro: *2.1.2 La complessità...*

Quanto allo stile tipografico:

- a. parole straniere nel corpo del testo in corsivo;
- b. virgolette: nelle citazioni "..."; per le parole da evidenziare '...'; se ci sono virgolette, non c'è corsivo. Evitare « »; l'evidenziazione col neretto è esclusa;
- c. interlinea 1; verificare in Layout di pagina che come interlinea sia selezionato 0 in entrambe le caselle.
- d. *citazioni*: oltre le tre righe di testo, comporre un paragrafo a sé, col margine sinistro rientrato di almeno un centimetro e senza virgolette iniziali e finali, corpo 11;
- e. *maiuscolo*: sigle come SLI o CLIL, editori come Esi o UTET vanno scritti in maiuscoletto (ctrl+maiusc+K); il MAIUSCOLO PIENO, così come il **neretto**, è escluso dal saggio;
- f. *le note* si usano solo quando non si può usare un riferimento interno tra parentesi; le note vanno messe con l'apposito comando di word che le numera e le colloca a pie' di pagina;

Riferimenti bibliografici

Autore-data tra parentesi, senza virgola fra il nome dell'autore e la data:

- se ci sono le pagine, due punti dopo l'anno e poi uno spazio (**Rossi 1998: 134-135**);
- se si citano più opere, dello stesso autore o di autori diversi, separare ogni riferimento con un punto e virgola: es. (**Rossi 1993; 1994; Bianchi 1999; 2009**).
- due opere dello stesso autore pubblicate nello stesso anno vanno distinte con una lettera dell'alfabeto: (**Rossi 1998a**) e (**Rossi 1998b**);
- citazione di opere con più di due autori: il primo autore seguito da *et al.* (**Rossi et al., 1999**) purché non si creino ambiguità. La *entry* completa sarà in bibliografia.

Bibliografia

Si sconsigliano bibliografie generali, facilmente reperibili on line; si richiedono invece i riferimenti completi alle opere citate nel saggio, collocate in ordine alfabetico, senza sezioni separate. Quanto allo stile:

Volume:

Rossi M., 2014, Titolo in corsivo, Città, Editore.

- a. niente virgola tra cognome e nome; tutte virgole tra i vari elementi, punto finale;
- b. se ci sono più di 3 autori, segnare il primo seguito da *et al.*;
- e. curatela senza virgola antecedente: **BIANCHI G. (a cura di), 2015,**

Titolo del libro, Città, Editore.

- d. l'anno *dell'edizione originale* non va tra parentesi ma tra virgole, dopo eventuale (a cura di); l'anno deve essere quello; eventuale traduzione va indicata di seguito, (tra parentesi),
- e. il titolo deve essere quello originale;
- f. città in italiano;
- g. nome editore, senza 'editore', 'edizioni, ecc.

Saggio:

Rossi M., 2014, "Titolo in tondo", in BIANCHI G. (a cura di), Titolo del libro in corsivo, Città, Editore.

Rossi M., BIANCHI G., 2014, "Titolo in tondo", in Nome della rivista in corsivo, n. 2 (oppure: nn. 1-2).

Non servono le pagine, ma se si desidera metterle, allora vanno in tutte le *entries*. Non serve il volume della rivista, ma se si mette in una *entry*, va in tutte.

On line

Volimi o saggi reperibili anche on line (in siti stabili, quali ad esempio le versioni on line delle riviste) possono indicare, dopo il punto che segue l'editore o il numero della rivista, la url dove si può trovare il saggio.

Matteo Santipolo, matteo.santipolo@unipd.it

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

Quadrimestrale di ricerca linguistica e glottodidattica

Redazione Matteo Santipolo
Amministrazione Bulzoni editore srl
Via dei Liburni, 14 - 00185 ROMA
Tel. 06 4455207 - fax 06 4450355

Abbonamenti

Italia	€ 50,00
Estero	€ 85,00
Un fascicolo	€ 20,00
Fascicolo doppio	€ 35,00

Versamento su c.c.p. n. 31054000 intestato a:

Bulzoni editore srl - via dei Liburni, 14 - 00185 Roma

I fascicoli non pervenuti all'abbonato devono essere reclamati esclusivamente entro 30 giorni dal ricevimento del fascicolo successivo.

Stampa: DOMOGRAF sas
Circonvallazione Tuscolana, 38 - 00174 Roma

Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 290-93 dell'8 luglio 1993

Le opinioni espresse negli scritti qui pubblicati impegnano soltanto la responsabilità dei singoli autori

Referees

Ogni contributo destinato ai fascicoli della rivista Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, è sottoposto dal Comitato scientifico alla valutazione di due referees, rispettando il criterio dell'anonimato

Finito di stampare nel mese di luglio 2023
dalla tipolitografia DOMOGRAF - Roma