

LA CO-PARTECIPAZIONE FORMATIVA COME VIA PER INTEGRARE GLI APPROCCI PLURALI NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA. UN CASO DI STUDIO IN UNA SCUOLA PRIMARIA ITALIANA

Tema

This article presents a case study of co-participatory teacher training in pluralistic language education, conducted in an Italian primary school as part of the European project NEW ABC. The study focuses on the experience of an Italian language teacher engaged in a co-design process with a research team to develop and implement classroom activities inspired by pluralistic approaches, particularly *Éveil aux langues*. Following an initial needs assessment phase, the training involved the creation of a language workshop based on the listening and analysis of a Romanian fairy tale. The main goal was to foster metalinguistic awareness through an experiential and inductive approach. Qualitative analysis of the training process and classroom data shows that active involvement in designing and testing the activity contributed to a redefinition of the teacher's didactic aims and to a deeper understanding of the potential of multilingual pedagogy. The experience further highlights how co-participatory practices can be an effective tool to support teachers in adopting innovative approaches in response to the increasing linguistic diversity of today's classrooms.

● Cecilia Andorno
| Università di Torino

● Paolo Della Putta¹
| Università di Torino

1. Introduzione: la formazione co-partecipata

La ricerca educativa ha mostrato una relazione causale significativa tra la qualità dell'insegnamento e gli esiti di apprendimento degli studenti. Tra i fattori che influenzano il successo formativo, l'efficacia didattica degli insegnanti spiega circa il 35% della variabilità dei risultati (Hattie, 2009:19). La formazione degli insegnanti assume dunque un ruolo centrale in ogni società che aspiri a un sistema educativo efficiente; ciò è ancor più vero per i docenti di lingue, che si devono confrontare

con i profondi cambiamenti derivanti dalla superdiversità sociale contemporanea (Vertovec, 2007). È oggi essenziale che i docenti sappiano gestire i repertori linguistici sempre più frammentati degli studenti e che sappiano operare in una scuola viepiù caratterizzata da biografie complesse e usi linguistici plurali. Nonostante gli approcci plurilingui alla didattica linguistica (Beacco & Byram, 2007; Candelier et al., 2012) siano ormai diffusi nelle politiche educative, la prassi didattica quotidiana fatica ad integrare efficacemente le indicazioni e i suggerimenti che ne derivano (Andorno et al., 2023). Diventa quindi prioritario supportare i docenti nella comprensione e nell'applicazione consapevole di queste nuove prospettive pedagogiche (Barni & Vedovelli, 2022).

Le attività formative per insegnanti seguono spesso un modello tradizionale di *lectio* frontale (Balboni, 2025: 17 e segg.), focalizzato unicamente sulla trasmissione di nozioni teoriche che raramente si traducono in cambiamenti metodologici profondi (Kennedy, 2016); la letteratura

di ricerca all'interno del team di progetto NEWABC – TTPA, unendo le competenze di pregresse esperienze, quali risultano dalle citazioni bibliografiche. Nelle fasi di implementazione delle attività, le docenti coinvolte nella ricerca hanno più strettamente interagito con Silvia Sordella – identificata nel testo come “la ricercatrice”. L'analisi dei dati qui presentati e la stesura del testo sono da intendersi come frutto di una stretta collaborazione fra i due autori.

¹ Il progetto NEW ABC è stato finanziato dal programma Horizon 2020 dell'Unione europea per la ricerca e l'innovazione, ai sensi del *Grant Agreement* n. 101004640. Questa pubblicazione rispecchia solo il punto di vista degli autori. In nessun caso può essere considerata come una posizione ufficiale della Commissione europea, che non è responsabile per l'uso che potrebbe essere fatto delle informazioni in essa contenute. Gli autori hanno sviluppato il protocollo

ha variamente evidenziato i limiti degli approcci «top-down» in termini di impatto sulle prassi pedagogiche (Van Veen et al., 2012; Van Schaik et al., 2019). Al contrario, modelli partecipativi e «bottom-up» fondati sulla co-costruzione attiva della conoscenza risultano più efficaci e duraturi, favorendo la formazione di insegnanti riflessivi e capaci di affrontare criticamente la propria pratica educativa (Damsa & Ludwigsen, 2016; Della Putta & Sordella, 2022).

Nel contesto italiano, questo problema formativo emerge chiaramente anche in merito alla gestione del plurilinguismo scolastico. Il tema è oggi reso nuovamente rilevante dalla presenza di allievi con background migratorio², ma non si presenta per la prima volta: la scuola italiana presenta in effetti una lunga tensione tra la tradizione di un monolinguisma idealizzato – l'«italiano scolastico» – e la realtà di una società da sempre plurilingue e plurivarietistica (Duberti 2019). Negli anni Sessanta tale contraddizione emerse con forza, evidenziando la necessità di modelli educativi più aderenti alla realtà linguistica degli alunni dialettofoni. Le Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica Democratica (GISCEL 1975) risposero invitando a valorizzare le varietà linguistiche degli studenti come punto di partenza per costruire una sensibilità plurilingue. Tali raccomandazioni non hanno tuttavia raggiunto in modo significativo le prassi dei docenti (GISCEL 2007). Analogamente, oggi, sebbene la valorizzazione del plurilinguismo sia indicata nei documenti ministeriali (Indicazioni Nazionali, 2012), mancano ancora linee guida operative chiare (Cognigni, 2020), e molte ricerche evidenziano come gli insegnanti, pur aperti teoricamente al plurilinguismo, affrontino difficoltà pratiche nella sua implementazione didattica (Sordella, 2015; Haukàs, 2015; Schroedler & Fisher, 2020).

In risposta a questa esigenza, all'interno del progetto europeo NEW ABC (*Networking the Educational World Across Boundaries for Community Building*)³, è stato implementato l'intervento formativo «Teacher Training and Family Involvement in Pluralistic Approaches to Language Education» (TTPA), che ha coinvolto per gli anni 2021-2023 40 insegnanti di scuole primarie e secondarie di Torino e Forlì. Nel progetto, la formazione ha adottato un approccio co-costruttivo, che valorizza le pratiche didattiche esistenti e

costruisce nuove soluzioni tramite dialogo, analisi dei bisogni e attività collaborative tra ricercatori e docenti. L'obiettivo è stato formare gli insegnanti alla creazione e sperimentazione di attività didattiche nell'ambito dell'educazione plurilingue attraverso una metodologia partecipativa, coinvolgendo quindi attivamente i docenti nella progettazione, implementazione e revisione delle attività.

Per l'area di Torino – città caratterizzata da alta presenza di studenti con background migratorio (circa il 19%) –, il progetto TTPA è stato attivo nell'arco dell'anno scolastico 2021-22 in due scuole primarie. L'articolo analizza a titolo esemplificativo il caso di un'insegnante di lingua italiana, in servizio presso una di queste due scuole e con oltre vent'anni di esperienza di insegnamento, descrivendo il percorso didattico e il cambiamento di prospettiva innescato dal percorso formativo⁴.

2. Le tappe del percorso di co-costruzione

2.1 La ricognizione dei bisogni

La ricognizione iniziale delle esigenze dei docenti è un momento ineludibile di una formazione partecipata, che deve rispondere a un'esigenza formativa realmente sentita. In questa fase – svolta tramite focus group e interviste individuali condotte da una ricercatrice TTPA – è emersa come centrale da parte dei docenti la difficoltà di adattare le proprie pratiche di insegnamento a classi con repertori linguistici differenziati, date le ineguali competenze nella lingua italiana. In particolare i docenti di lingua italiana hanno evidenziato riguardo a questi allievi difficoltà nella riflessione metalinguistica intorno alla grammatica italiana: un ambito che occupa uno spazio rilevante dell'insegnamento dell'italiano ed è da tempo segnalato dai docenti come un punto critico dei percorsi educativi, anche al di là dell'insegnamento rivolto ad alunni con background migratorio (Fiorentino, 2009). La riflessione metalinguistica viene tradizionalmente esercitata attraverso un insegnamento direttivo e deduttivo, che richiede crucialmente una elevata competenza nella lingua oggetto di riflessione, e anche per questo risulta particolarmente ostica per gli studenti con minori competenze nella lingua di scolarizzazione⁵.



Cecilia Andorno è professoressa associata in Linguistica e Glottologia presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino. Si occupa di acquisizione dell'italiano e di testualità del parlato. Si occupa inoltre di didattica della grammatica e di educazione plurilingue.



Paolo Della Putta è professore associato in Didattica delle lingue moderne presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino. Si occupa di acquisizione e didattica delle lingue straniere e di formazione degli insegnanti.

² Nell'anno scolastico 2022/23 gli studenti con cittadinanza non italiana, quindi con un *background* migratorio, erano circa il 12% della popolazione scolastica (Dati MIUR 2024).

³ Cfr. <https://newabc.eu>.

⁴ Cfr. Andorno et al. (2023) per una descrizione delle diverse fasi del percorso, e Andorno et al. (2024) – scaricabile online – per una ricognizione delle esperienze progettuali realizzate.

⁵ Il dibattito su come fare grammatica nella scuola italiana è ampio e mai scevro di polemiche. Tuttavia, cfr., *inter alia*, Lo Duca (2003, cap. 4); Sobrero (2019) e Pallotti et al. (2021, cap. 2) per avere un quadro attuale delle coordinate scientifiche più solide su cui basare le prassi pedagogiche dedicate alla grammatica.

Tre docenti coinvolte nel progetto, fra cui la docente qui selezionata per l'osservazione, hanno scelto quindi di indirizzare la propria attività di progettazione e sperimentazione al tema della riflessione metalinguistica. Di seguito descriviamo le tappe del percorso di co-progettazione.

2.2 Lo spunto di partenza e la relativa cornice metodologica

La proposta glottodidattica che descriviamo è nata a partire da una suggestione della docente stessa che l'ha condotta. Nel momento dell'osservazione, l'insegnante lavorava con una classe quinta, con alunni di 10 anni di età.

Nel corso del primo incontro di co-progettazione, la docente ha richiamato come possibile spunto per la progettazione una precedente esperienza in cui una sua classe era stata coinvolta. Si trattava, in quel caso, di un progetto già condotto dai ricercatori TTPA – inclusa la ricercatrice che stava in quel momento coordinando l'incontro – e cui la docente stessa aveva partecipato in veste di osservatrice⁶; l'esperienza era ispirata agli Approcci Plurali all'Educazione Linguistica (Candelier et al., 2012) e in particolare ai principi dell'*Éveil aux langues*. Richiamiamo qui brevemente i principi ispiratori del modello e il modo in cui erano resi operativi nel progetto in questione.

All'interno del complessivo obiettivo di valorizzazione del plurilinguismo proprio degli Approcci Plurali, l'*Éveil aux langues* si propone di stimolare atteggiamenti positivi (curiosità, apertura) e attitudini (riflessione metalinguistica, comprensione) verso la varietà delle lingue, coinvolgendo gli alunni in attività relative a lingue che la scuola "non ha intenzione di insegnare" (Candelier et al., 2012: 7). L'obiettivo di questo approccio non è, dunque, di sviluppare competenze comunicative nelle lingue proposte nelle attività, ma di stimolare la scoperta attiva di fenomeni linguistici; tale scoperta può stimolare risorse cognitive utili, fra il resto, per l'apprendimento delle lingue curriculari e, anche, importanti dinamiche di piacere – fra cui, su tutti, il piacere della scoperta individuale – che, a loro volta, sostengono la motivazione verso l'apprendimento (linguistico e non solo, cfr. Balboni, 2019, p. 82 e segg.).

Nella specifica esperienza richiamata dalla docente, i principi dell'*Éveil aux*

langues erano stati declinati proponendo un approccio esperienziale e induttivo alla riflessione metalinguistica, all'interno di laboratori gestiti da esperti linguisti e dedicati all'osservazione di brevi testi in lingue "esotiche" non curriculari. In questi laboratori, la docente ha visto una possibile risorsa anche per il lavoro di riflessione sulla lingua italiana per gli alunni di origine non italiana; le motivazioni di questa associazione saranno discusse nel prossimo paragrafo, attraverso le parole stesse della docente.

Accogliendo questo spunto iniziale, i ricercatori hanno proposto alle tre docenti interessate di costruire un laboratorio intorno a un materiale già disponibile, consistente in una video-narrazione in lingua rumena; nel video, della durata di circa cinque minuti, la gestualità della narratrice e l'uso di immagini e sottotitoli in rumeno aiutano l'accesso all'input e la decodifica dei significati. La scelta è caduta su un materiale in rumeno sia per ragioni pratiche – immediata disponibilità del materiale stesso – sia in un'ottica di facilitazione per le docenti: nella fase di ricognizione dei bisogni è risultato infatti che il senso di spaesamento legato alla mancata condivisione dei repertori degli alunni è vissuto dai docenti con molto disagio⁷. Uno spunto di lavoro basato su una lingua romanza, quindi più accessibile per un docente italofono in termini di intercomprensibilità, ma al tempo stesso non completamente trasparente (cfr. Gooskens et al. 2018), avrebbe potuto offrire alle docenti la possibilità di lavorare in una prospettiva plurilingue restando all'interno di una accettabile *comfort zone*: il lavoro sul rumeno poteva offrire una rassicurazione sulle proprie possibilità di accesso, almeno parziale, a repertori linguistici alloctoni, conservando al tempo stesso la 'sfida' di una lingua diversa e sconosciuta, rispetto alla quale si rendeva necessario un approccio analitico, di esplicito ragionamento metalinguistico, a causa dell'impossibilità di sfruttare la semplice intuizione epilinguistica (Ferreri, 2014).

Le tre docenti, esperite in prima persona nella visione del video la possibilità non solo di comprensione dei contenuti ma anche di accesso all'analisi metalinguistica di alcuni fenomeni grammaticali presenti nel testo, hanno deciso di usare il materiale come punto di partenza per la costruzione dell'attività. In linea con

⁶ Si tratta del progetto *Noi e le nostre lingue* (Sordella & Andorno 2017).

⁷ Un'analisi più ampia di questo aspetto della ricerca è fornita in Andorno (in stampa). Sulla necessità sentita dai docenti di mantenere il controllo della classe, cfr. Della Putta & Sordella (2022), par. 5.1 e 5.7. Per prendere visione di alcune di queste attività, cfr. Andorno et al. (2024) e, in particolare, pp.21-24. Cfr. anche, per una riflessione complessiva sul percorso delle tre docenti, Andorno (in stampa).

“La co-progettazione trasforma la formazione in un’esperienza concreta, radicata nei bisogni reali degli insegnanti.”

l’approccio co-partecipativo adottato, le attività didattiche che ne sono scaturite hanno seguito le suggestioni di ciascuna insegnante: sono state quindi diverse fra loro e hanno avuto diverse finalità⁸. La docente che abbiamo selezionato per l’osservazione – che è anche quella da cui nasce inizialmente la proposta – è quella che più da vicino si è mossa secondo le finalità inizialmente immaginate per il materiale, ovvero lo stimolo alla riflessione metalinguistica. Attraverso le parole dell’insegnante si vedrà tuttavia come lo sviluppo dell’attività non sia consistito, neppure in questo caso, nella semplice implementazione e replica in prima persona di un’attività pensata dai formatori o già vista realizzare da altri (gli esperti linguisti osservati in azione nella propria classe nel corso della precedente esperienza di *Éveil aux langues*); si è trattato invece dell’adattamento della proposta alle proprie modalità ed obiettivi didattici. Le fasi successive della co-progettazione illustrano questo percorso di messa a fuoco e adattamento.

2.3 L’appropriazione della proposta da parte dell’insegnante

Nel corso degli incontri, l’insegnante ha evidenziato le esigenze didattiche cui intendeva rispondere con la proposta in via di progettazione. L’esigenza di raccordare l’attività sia con le proprie abituali modalità didattiche sia con i propri obiettivi curriculari illustrano in modo esplicito quell’esigenza di “senso di plausibilità” (Maley, 2018) che va soddisfatto, perché l’insegnante possa appropriarsi (*portare nel mio*) di una nuova risorsa didattica:

(1) *Cioè mi piacerebbe portare questa attività un po’ più nel mio no? Quindi, devo fare i verbi, cosa succede: soprattutto con i bambini stranieri, la cosa che è più difficile è capire come si aggancia la radice con la desinenza, come cambia la desinenza, quando cambia il verbo eccetera... Quindi se potissimo andare in quella direzione lì mi piacerebbe molto...*

Le finalità del lavoro vengono esplicitamente ricollegate, dall’insegnante, con le imminenti attività di riflessione metalinguistica sulla struttura del sistema verbale (*devo fare i verbi*). È interessante, soprattutto per il confronto con la fase finale del percorso formativo che illustriamo in seguito, che le difficoltà descritte qui sono relative *“soprattutto”* agli alunni stranieri, per i quali la scomposizione

della struttura della parola (*“capire come si aggancia la radice con la desinenza, come cambia la desinenza, quando cambia il verbo eccetera”*) risulta particolarmente ardua. Ulteriormente interessante è il fatto che le competenze riguardo al sistema verbale italiano sono descritte in termini di “conoscenza” (*sapere, avere in mente*) e “riconoscimento” (*riconoscere*) di categorie metalinguistiche (tempi e coniugazioni verbali):

(2) *Sanno cos’è il verbo, sanno presente passato e futuro, sanno riconoscere qualche tempo, però proprio tutto l’indicativo non ce l’hanno ancora ben in mente*

Questa è la direzione in cui l’insegnante intende lavorare: *“se potissimo andare in quella direzione lì mi piacerebbe molto”*. L’esigenza di adattare l’attività alle proprie esigenze curriculari è ribadita più volte:

(3) *Vorrei fare l’attività ma allo stesso tempo avere un riscontro, un risultato anche in quello che è il programma che io devo portare avanti. Perché a fine anno ho un programma e lo devo finire tutto*

In questa fase di co-progettazione, lo sviluppo dell’attività è visto quindi come qualcosa che rischia di essere parzialmente slegato dalla normale attività curricolare, complementare e aggiuntivo (*“vorrei fare l’attività ma allo stesso tempo avere un risultato...”*), più che integrato nel curriculum. Si legge in questo commento anche una preoccupazione, spesso osservata negli insegnanti, per quelle che l’insegnante sente come delle priorità (*“ho un programma e lo devo finire”*), rispetto alle quali il tempo scolastico non è mai sufficiente.

⁸ Per prendere visione di alcune di queste attività, cfr. Andorno et al. (2024) e, in particolare, pp.21-24. Cfr. anche, per una riflessione complessiva sul percorso delle tre docenti, Andorno (in stampa).

Al tempo stesso, l'insegnante intravede le potenzialità di un approccio induttivo:

- (4) *Quello che avevamo fatto al corso in uno degli incontri no? avevamo visto delle immagini, avevamo provato a capire, anche se non conoscevamo la lingua, e quindi da lì loro dovrebbero capire quali strategie possono utilizzare in generale per comprendere una lingua che non è loro*

Dell'attività vista svolgere dai propri alunni nella precedente esperienza di *Éveil aux langues* ("quello che avevamo fatto al corso"), l'insegnante ricorda il lavoro induttivo ("avevamo provato a capire") di osservazione di lingue non note ("anche se non conoscevamo la lingua"). È interessante notare che, in questo caso, i verbi adoperati non sono 'sapere' e 'riconoscere', ma piuttosto 'capire' e 'comprendere': un tipo di competenza diversa da quella inizialmente individuata come lacunosa e problematica, che era legata piuttosto alle "conoscenze" linguistiche e metalinguistiche.

Questa discrasia fra due diversi approcci alla riflessione metalinguistica – quello tenuto abitualmente dall'insegnante, deduttivo e classificatorio, e quello proposto dai laboratori di *Éveil aux langues*, induttivo ed esplorativo – non viene tuttavia rilevata dall'insegnante. L'elemento di novità percepito è piuttosto centrato sulla contrapposizione fra le difficoltà incontrate dagli alunni stranieri nel lavorare sull'italiano – lingua curricolare che gli alunni italiani 'sanno' e gli stranieri 'non sanno' – e la possibilità che, abituandosi a lavorare su lingue "che non si conoscono", gli alunni stranieri possano poi adottare modalità simili anche nell'analisi dell'italiano (una lingua "che non è loro", cioè non è sufficientemente conosciuta). È a partire da questa ipotesi di supporto, di attività compensativa per gli alunni stranieri, che l'insegnante porta in classe il lavoro con il video rumeno.

2.4 Lo svolgimento dell'attività in aula

L'attività implementata in aula, interamente condotta dalla docente, è durata circa 4 ore⁹ e ha previsto dapprima la visione collettiva integrale del filmato. In una prima fase il lavoro è incentrato sulla comprensione globale della storia, resa possibile dal supporto delle immagini e della gestualità della narratrice: vengono in questa fase identificati e tradotti

diversi elementi lessicali, appuntati su un 'minidizionario' bilingue romeno-italiano. Si passa poi a una fase più analitica in cui la docente si concentra sull'osservazione di singole forme linguistiche, con un obiettivo di riflessione metalinguistica, mostrando di adoperare modalità di interazione con la classe simili a quelle già viste mettere in atto dagli esperti linguisti nel corso della precedente esperienza. Nell'estratto (5) si possono osservare le pratiche di *languaging* (Swain & Watanabe, 2019) attivate dall'insegnante (TEA) intorno alla struttura delle parole rumene:

- (5)
[TEA: insegnante; STU1, STU2, etc. = studenti; STU5 è un'allieva di madrelingua romena; ALL=più studenti insieme]
- r1. TEA: scusate, guardate nel vostro mini dizionario di rumeno che stiamo costruendo. *Baba* cosa significava?
- r2. ALL: 'signora'.
- r3. TEA: 'signora'. E *babei*?
- r4. STU1: 'signori'?
- r5. STU2: 'della signora'.
- r6. TEA: 'della signora'! Quindi, noi conoscevamo una parola che era *baba* e adesso invece qui vediamo *babei*. Che cosa è cambiato?
- r7. STU3: e poi forse perché *della* si aggiunge al nome.
- r8. TEA: e che cosa si aggiunge?
- r9. STU3: *ei*.
- r10. TEA: bravissima STU3!, si aggiunge *ei* per specificare che la gallina è della signora. Questo *della* quindi che cos'è in italiano?
- r11. ALL: una preposizione articolata.
- r12. TEA: una preposizione articolata. In rumeno si aggiunge *ei* a che cosa?
- r13. STU4: al... nome?
- r14. TEA: al nome, sì! Al nome. È giusto STU5? Stiamo dicendo bene?
- r15. STU5: sarebbe la preposizione, *della signora*.

Per guidare il ragionamento induttivo degli studenti, l'insegnante invita a servirsi di numerose risorse: il dizionario co-costruito con gli alunni (r.1-6), la competenza linguistica dell'alunna romena STU5 (r.15), le competenze metalinguistiche pregresse sulla grammatica italiana, che vengono attivate da STU3, STU4 e

⁹ Cfr. Andorno et al. (2024:p.21 e segg.) per maggiori dettagli.

da tutti gli alunni (r.7,9,11,13). In questo modo, risorse metalinguistiche di varia natura vengono impiegate in un'attività di *problem solving* reale intorno alla struttura di parole di una lingua ai più sconosciuta.

È di assoluta rilevanza qui osservare che il ruolo attribuito all'alunna rumena non è di solutrice, ma di valutatrice dell'appropriatezza della soluzione collettivamente raggiunta (r. 14: "è giusto *STU5?* stiamo dicendo bene?"). Il cambiamento rilevante messo in atto dall'uso del rumeno non è dunque la "facilitazione" offerta all'alunna rumenofona in quanto linguisticamente competente nella lingua in questione, ma la necessità di gestione, da parte dell'intero gruppo classe, di una difficoltà comune, che funge da stimolo collettivo. Le scoperte fatte sul funzionamento del rumeno vengono riportate all'italiano, in un lavoro corale che spinge al paragone delle strutture delle due lingue; in questo modo si esplorano attivamente anche le regole dell'italiano, sulla falsariga di quanto fatto con il romeno: ci si rende conto, così, che la grammatica è un oggetto "vivo", su cui è possibile lavorare attivamente e insieme, come degli esploratori che scoprono il funzionamento di un fenomeno, prima di memorizzare i nomi delle entità che lo compongono.

2.5 La riflessione dopo l'implementazione e al termine della formazione

Nelle interviste conclusive al termine dell'anno scolastico e del progetto formativo, l'insegnante ha commentato gli esiti dello svolgimento dell'attività in aula. Una prima riflessione interessante riguarda il riconoscimento della spendibilità curricolare del lavoro svolto:

(5) *Mi sono resa conto diciamo che... sembrava che l'attività di traduzione dal rumeno non fosse poi così tanto attinente, perché non c'è scritto nella nostra programmazione "traduci la fiaba dal rumeno". Però in realtà mi sono resa conto soltanto dopo, facendo anche altre attività di riflessione linguistica, che loro hanno comunque capito che anche facendo la grammatica hanno bisogno e devono comunque ragionare, devono osservare, ragionare, guardare le somiglianze...*

Dopo aver esperito direttamente l'attività ("mi sono resa conto soltanto dopo"), e soprattutto dopo aver potuto valutarla

"La grammatica diventa così un oggetto 'vivo', su cui lavorare attivamente e insieme, come esploratori che scoprono il funzionamento di un fenomeno."

nell'insieme delle attività curriculari ("facendo anche altre attività"), l'insegnante ha notato elementi di utilità che vanno al di là degli obiettivi immediati ("traduci una fiaba dal romeno"). L'attività è risultata utile nei momenti di riflessione linguistica sull'italiano ("facendo la grammatica"), perché entrambi possono poggiarsi su pratiche osservative comuni, che sono quelle del ragionamento induttivo ("osservare, ragionare, guardare le somiglianze"). Questa congruenza di metodi viene richiamata esplicitamente agli alunni stessi, come loro supporto:

(6) *Per esempio dopo abbiamo fatto i verbi e abbiamo – io faccio sempre riflettere, sempre sulla distinzione tra radice e desinenza, e allora dicevo "vi ricordate quando abbiamo fatto la fiaba, guardavamo la desinenza delle parole per capire se quella parola aveva/ era un nome era un verbo quello che era"*

In queste riflessioni si evidenzia nell'insegnante, rispetto al momento iniziale, un cambiamento di prospettiva in merito agli scopi dell'attività di riflessione metalinguistica: non si tratta tanto di "sapere", "riconoscere" (cfr. es.2), ma di "saper osservare" i verbi (es.6). Le risorse cognitive messe in gioco vengono ora descritte come un "saper fare" analitico e riflessivo piuttosto che un mero sapere mnemonico e tassonomico. Si tratta di un cambiamento che l'insegnante attribuisce agli alunni, ma che riguarda anche il modo in cui lei stessa descrive il "fare grammatica":

(7) *E quindi non dico che hanno acquisito con una sola attività la capacità di ragionamento, però comunque hanno capito che devono avere una specie di atteggiamento di scoperta, di esplorazione anche nei confronti della grammatica, che sembra una cosa che tu dici "questo è il verbo studiatelo a memoria e basta".*

Fare grammatica, in queste riflessioni finali, è un'attività di "esplorazione" e "scoperta", anche se potrebbe sembrare – e così era effettivamente descritto anche da parte dell'insegnante nelle fasi iniziali – come "una cosa che tu dici studiatelo a memoria e basta".

Un secondo aspetto di cambiamento osservato, più nascosto ma ugualmente presente, riguarda i destinatari dell'attività realizzata. Se nella fase di progettazione l'insegnante immaginava l'esperienza come utile supporto per gli alunni stranieri (es. 1, 4), una risorsa compensativa per le loro ridotte conoscenze di italiano, nelle riflessioni conclusive i "loro" per i quali viene riconosciuta l'utilità dell'attività (ess. 5, 6, 7) sono l'intero gruppo classe. Le potenzialità di una attività di educazione plurilingue, in cui la classe si confronta con la diversità linguistica, vengono dunque rivalutate come un elemento di arricchimento, una potenzialità didattica per l'intera classe e non semplicemente come una risorsa da sfruttare per coinvolgere il gruppo degli alunni stranieri.

"Le potenzialità di un'attività di educazione plurilingue vengono rivalutate come arricchimento per l'intero gruppo classe, e non come una risorsa compensativa rivolta ai soli alunni stranieri."

3 Conclusioni

Il modo in cui integrare nell'educazione linguistica a scuola un approccio plurilingue è attualmente oggetto di grandi discussioni. Le proposte decisamente favorevoli sono oggi predominanti, manifestando anche un programmatico e in sé apprezzabile intento di riduzione dello stigma associato alle lingue minoritarie, immigrate, non nazionali. Vi sono d'altronde voci critiche, che mettono in luce alcuni svantaggi, fra i quali la possibile vergogna ingenerata negli studenti dalla messa in luce della propria "diversità"

linguistica (cfr. Leithonen et al., 2022), o che evidenziano come l'efficacia della didattica plurilingue non sia realmente comprovata, perché il principio fondante su cui essa poggia – l'interdipendenza dell'apprendimento (pluri)linguistico (Cummins, 1991) – potrebbe avere un ruolo assai più sfumato di quanto sino a oggi pensato (Berthele & Udry, 2022). Date queste premesse, è questione che va ampiamente oltre le possibilità di discussione di questo contributo la riflessione sul come e quanto (ed eventualmente se), nei concreti percorsi scolastici, vadano implementati, nonché armonizzati rispetto all'insegnamento delle singole lingue curriculari, momenti programmatici di stimolazione "plurale" dei repertori linguistici degli alunni.

Qualunque sia la risposta didattica che si intenda dare al macro-tema dell'educazione plurilingue, appare comunque opportuno, nell'ambito della formazione docente, aiutare gli insegnanti di lingua ad acquisire una maggiore consapevolezza dell'esistenza di una base comune di risorse su cui appoggiano le competenze in lingue diverse – sia che tale base sia da descriversi come un insieme di abilità cognitive, sia che vada intesa come una effettiva "multicompetence" linguistica (Cook, 2020). Nel progetto TTPA, e in particolare nel percorso osservato, una formazione in questo senso è stata messa in atto attraverso una modalità *bottom-up*: le attività proposte nella co-progettazione sono state pensate e scelte per rispondere a necessità e obiettivi educativi individuati dai docenti nel loro quotidiano lavoro con una classe plurilingue; in questo modo, la formazione ha risposto a esigenze di supporto effettivamente espresse dagli insegnanti. È importante quindi ribadire che le singole esperienze sviluppate, inclusa quella qui illustrata, non vanno intese come l'implementazione *top-down* di un modello di didattica plurilingue, ma come occasioni formative per far esperire agli insegnanti possibilità e modalità di adozione di prospettive 'plurali' nell'educazione linguistica.

Gli obiettivi degli insegnanti – avere una maggior efficacia didattica con gli alunni stranieri – non erano *ipso facto* coincidenti con le finalità immaginate *a priori* dal progetto – formare all'implementazione di pratiche di educazione plurilingue. Nel dialogo fra ricercatori e insegnanti è però possibile individuare nuclei di

interesse comuni, come è stato nel caso illustrato per il lavoro sulla riflessione metalinguistica. La proposta di realizzare un'attività di *éveil aux langues*, che è nata nel dialogo fra le esperienze pregresse di docenti e ricercatori, ha consentito da un lato di prendere in carico difficoltà degli alunni stranieri nel perseguimento degli obiettivi curricolari, come richiesto dall'insegnante; dall'altro, proponendo nuove modalità di pratica della riflessione metalinguistica – intesa come attività esplorativa non specificamente legata alla lingua italiana – ha costituito un momento formativo concreto dell'insegnante, di sperimentazione delle possibilità e potenzialità di una educazione plurilingue, anche in risposta al più ampio problema della didattica grammaticale.

Il caso osservato mostra come un intervento formativo realizzato come progetto di co-creazione e sperimentazione di attività possa riorientare e modificare la percezione di autoefficacia, anche in un'insegnante di consolidata esperienza: da un lato, grazie a una miglior messa a fuoco degli obiettivi didattici (in questo caso, in merito alla riflessione metalinguistica), in modo che siano utili non solo agli alunni stranieri ma al gruppo classe nella sua totalità; dall'altro, nella concreta esperienza della propria possibilità di gestire attività di insegnamento legate alla varietà dei repertori linguistici della classe.

L'esperienza maturata nel progetto TTPA non può evidentemente considerarsi risolutiva di ogni difficoltà. Il largo impiego di risorse – soprattutto di tempo – richiesto da interventi formativi di questo tipo rende difficile, da un lato, l'osservazione di un numero ampio di casi e, dall'altro, una valutazione longitudinale in merito agli effetti di lungo periodo. L'esperienza illustrata, esemplificazione delle modalità di intervento di un progetto di formazione partecipata e, più in generale, di una modalità di lavoro fra docenti e ricercatori, suggerisce comunque, per confronto con più agevoli ma spesso poco efficaci esperienze di formazione frontale *una tantum*, che la strada della co-progettazione sia quella nella quale può proficuamente svolgersi l'incontro fra insegnanti e ricercatori, con un effetto concreto, sul lato docente, di ampliamento degli orizzonti di esperienza, e di conseguente apertura a prassi didattiche nuove.

Risultano in questo senso preziose esperienze di collaborazione anche di ridotta scala ma di lungo respiro temporale, che coinvolgano gruppi di ricercatori e insegnanti non come interventi eccezionali, ma calati nella quotidianità del lavoro educativo. Nel contesto torinese osservato, l'esperienza di TTPA, all'interno del più ampio progetto NEW ABC, ha costituito un importante momento di riflessione e di documentazione di interventi formativi e prassi di collaborazione, che non si sono però esaurite con l'esperienza progettuale descritta: TTPA è stato preparato e reso possibile da precedenti esperienze di cooperazione – quale quella di *éveil aux langues* qui evocata –, coltivate fra le scuole della Città e i ricercatori del progetto, grazie a iniziative finanziate con continuità dalla municipalità cittadina; la cooperazione, per il momento, prosegue grazie a queste stesse iniziative e risorse¹⁰. In questo senso, le risorse supplementari messe in campo da TTPA hanno costituito non tanto il primario motore di cambiamento, ma l'occasione per riflettere su esperienze formative in essere, documentando e monitorando la rilevanza formativa di pratiche di scambio che costituiscono l'effettivo motore del cambiamento (Coburn, 2005; Braun et al., 2011) e che, nella quotidianità del lavoro educativo, rischiano di essere sottovalutate.

¹⁰ Nel momento in cui scriviamo, una Convenzione fra Università e Municipalità di Torino intorno ai progetti di terza missione *Italiano Lingua due a Scuola* (Della Putta & Sordella, 2022) e *Noi e le nostre lingue* (Sordella & Andorno, 2017; Andorno & Sordella, 2020), è stata rinnovata per il triennio 2025-28.

Bibliografia

Andorno, C., Della Putta, P., Pugliese, R., Sordella, S., & Zanoni, G. (2023). Per un'educazione linguistica plurale: La formazione degli insegnanti in un'ottica di progettazione co-partecipata. *Italiano LinguaDue*, 15 (2).

Andorno, C., Della Putta, P., Nasi, N., Pugliese, R., Sordella, S., & Zanoni, G. (2024). *Teacher training and family involvement in pluralistic approaches to language education. Pilot action activity handbook*. Durango: Elhuyar. Scaricabile da: [10.6092/unibo/amsacta/7944](https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/7944)

Andorno, C., in stampa, Co-constructing multilingual activities in Italian primary schools. A case study concerning the benefits of a participatory approach to teacher training. In Guarda, M., Stopfner, M., Meier, G. (a cura di), *Changing Perspectives Towards Linguistic Diversity in Education: Promoting Social Cohesion Through Agency*, Berlin: Springer.

Andorno, C., & Sordella, S. (2020). Noi e le nostre lingue. Potenziare attitudini metalinguistiche in laboratori di éveil aux langues. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 330–352.

Balboni, P. (2019). *Le sfide di Babele. Quarta edizione*. Novara: UTET Università.

Balboni, P. (2025). *Capovolgere la formazione dei docenti di italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Venezia: Edizioni Ca'Foscari.

Barni, M., & Vedovelli, M. (2022). La formazione degli insegnanti di lingue nella dialettica fra monolinguisimo e plurilinguisimo. *Lingua e Nuova Didattica*, LI (5), Numero speciale "L'insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione", 14–26.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Council of Europe. www.coe.int/lang

Berthele, R. & Udry, I. (2022). Multilingual boost vs. cognitive abilities: testing two theories of multilingual language learning in a primary school context. *International Journal of Multilingualism*, 19:1, 142-161.

Braun, A., Ball, S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse*, 32: 4, 585–596.

- Candelier, M. et al.** (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. European Council for Modern Languages.
- Coburn, C.** (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509.
- Cognigni, E.** (2020). *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.
- Cook, V.** (2020). Multicompetence. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. London: Wiley.
- Cummins, J.** (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 70–89.
- Damşa, C. & Ludvigsen, s.** (2016). Learning through interaction and co-construction of knowledge objects in teacher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 11 (1), 1–18.
- Della Putta, P., & Sordella, S.** (2022). *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati: Un modello laboratoriale*. Pisa: ETS.
- Duberti, N.** (2019). Altre lingue, altri alunni, altri italiani: la scuola e il plurilinguismo in classe. Breve storia di un rapporto difficile. In M. Del Savio, M. Rivoira, A. Pons (a cura di), *Lingue e migranti nell'area alpina e peralpina occidentale*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, pp. 329–350.
- Ferreri, S.** (2014). Metalinguisticità riflessiva: Statuto teorico e potenzialità d'uso. In A. Colombo, G. Pallotti (a cura di), *L'italiano per capire* (pp. 29–48). Roma: Aracne.
- Fiorentino, G. [a cura di]** (2009). *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*. Roma: Carocci.
- GISCEL.** (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>
- GISCEL** (Ed.). (2007). *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*. Milano: Angeli.
- Gooskens, C., Van Heuven, V. J., Golubović, J., Schüppert, A., Swarte, F., & Voigt, S.** (2018). Mutual intelligibility between closely related languages in Europe. *International Journal of Multilingualism*, 15(2), 169–193.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haukås, Å.** (2015). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13 (1), 1–18.
- Kennedy, M.** (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of Educational Research*, 86 (4), 945–980.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.* (2012). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>
- Lehtonen, H. & Spindler Möller, J.** (2022). "We just want the language tone": when requests to use minority languages lead to interactional breakdown in multilingual classrooms". *International Journal of the Sociology of Language*, 275 (1), 65–88.
- Lo Duca, M.G.** (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Maley, A.** (2018). The teacher's sense of plausibility. *Training Language and Culture*, 2(1), 23–37.
- Pallotti, G., Borghetti, C. & Rosi, F.** (2021). *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*. Cesena: Caissa.
- Schroedler, T., & Fischer, N.** (2020). The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8 (1), 49–72.
- Sobrero, A.** (2019). Tesi V, VI, VII. La pedagogia linguistica tradizionale. Caratteri, inefficacia, limiti». In S. Loiero & E. Lugarini (a cura di), *Tullio De Mauro: 'Dieci tesi' per una scuola democratica*. Firenze: Cesati, 85–94.
- Sordella, S.** (2015). L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti. *Italiano LinguaDue*, 7 (1), 60–110.
- Sordella, S., & Andorno, C.** (2017). Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di *éveil aux langues* nella scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 9 (2), 162–228.
- Swain, M. & Watanabe, Y.** (2019). Languageing: collaborative dialogue as a source of second language learning. In C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. London: Wiley.
- Van Schaik, P. et al.** (2019). Approaches to co-construction of knowledge in teacher learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 84, 30–43.
- Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J.** (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy, M., & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives*. New York: Routledge, pp. 3–22.
- Vertovec, S.** (2007). Superdiversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024–1054.