

“UNO NESSUNO CENTOMILA”. ESPLORARE I PROPRI CONFINI ATTRAVERSO LA MEDIAZIONE LINGUISTICA NELLA SCUOLA DELL’INFANZIA

Susana Benavente Ferrera¹, Alice Fiorentino²

1. INTRODUZIONE

Con la pubblicazione del *Volume Complementare con Nuovi Descrittori* (2018) e la versione aggiornata: *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, insegnamento e valutazione. Volume complementare* (2020, d’ora in poi QCER-VC) viene ampliato lo spazio dedicato all’area della mediazione e vengono inseriti i descrittori validati e calibrati di questa modalità di comunicazione. Il QCER-VC supera la tradizionale divisione nelle quattro abilità linguistiche (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta) e conferma la prospettiva delle quattro modalità di comunicazione già accennata nel QCER del 2001: comprensione, produzione, interazione e mediazione. Rispetto all’interazione che pone l’accento sull’uso sociale della lingua, la mediazione, così come intesa nel QCER-VC, si focalizza sulla costruzione di nuovi significati – facilitando l’accesso ad un testo o ad un concetto – o sulla creazione delle condizioni per generare uno spazio efficace per la comunicazione tra interlocutori che incontrano barriere linguistiche o relazionali.

Nella mediazione chi usa/apprende la lingua agisce come un attore sociale che crea dei ponti e aiuta a costruire o trasmettere significato all’interno della stessa lingua e talvolta da una modalità all’altra (ad esempio, dal parlato al segnato o viceversa, in una comunicazione intermodale) e talvolta da una lingua all’altra (mediazione interlinguistica). L’accento è posto sul ruolo della lingua in processi consistenti nel creare lo spazio e le condizioni per comunicare e/o apprendere, per collaborare a costruire un nuovo significato, per incoraggiare gli altri a costruire o a comprendere un nuovo significato e per fare passare una nuova informazione in una forma appropriata. Il contesto può essere sociale, educativo, culturale, linguistico o professionale. (QCER-VC, 2020: 100)

Si evince che la mediazione, come descritta dal QCER-VC, integra nel suo approccio metodologico uno dei principi portanti della teoria socioculturale dello sviluppo cognitivo. Nella prospettiva di questa teoria, che si ispira agli studi dello psicologo Lev Vygotskij e che ha stimolato molte ricerche nel campo dell’apprendimento di una L≠1 (Lantolf, Pavlenko, 1995; Lantolf, 2000; Swain, 2000; Lantolf, Thorne, 2006; Lantolf, Poehner, 2008; Lantolf *et al.*, 2018), l’acquisizione di una L≠1 viene interiorizzata attraverso le esperienze di tipo socioculturale in cui agisce l’apprendente. Parallelamente,

¹ Università di Verona.

² Université Savoie Mont Blanc.

Il contributo è stato elaborato congiuntamente dalle due autrici. Per quanto riguarda la stesura, si devono a Susana Benavente Ferrera l’Introduzione, mentre a Alice Fiorentino i paragrafi 2, 3, 4 e le conclusioni. Il paragrafo 5 è stato redatto da entrambe le autrici.

negli scenari in cui avviene la mediazione sono le attività sociali dell'utente/dell'apprendente, declinate nelle diverse tipologie di mediazione, a far emergere l'acquisizione linguistica.

Nel considerare le attività sociali in cui si produce la mediazione bisogna specificare che non ci si riferisce esclusivamente alla comunicazione interlinguistica – campo in cui il QCER (2001) l'aveva inizialmente contemplata, riducendola «alla traduzione e all'interpretariato e pertanto riservata a livelli molto alti di competenza linguistica» e rendendola quasi invisibile (Piccardo, 2020: 565). Il Volume Complementare compie un cambio paradigmatico e colloca la mediazione al cuore dell'apprendimento (Piccardo, 2020: 570) e dell'educazione linguistica in senso lato come strumento di promozione e sviluppo del bagaglio linguistico dell'individuo e delle sue risorse cognitive e operative. Come Benavente Ferrera e Celentin (2022) sostengono, proprio in virtù dell'uso strumentale della lingua che avviene nella mediazione, nell'apprendente si attivano processi cognitivi di ordine superiore come controllo attentivo, flessibilità cognitiva, capacità decisionale e di risoluzione di problemi che svolgono un ruolo fondamentale in tutti i processi di apprendimento.

La mediazione è in grado di funzionare come un prisma, capace di rivelare componenti che rischierebbero di non essere percepibili e percepite nell'atto di usare e di apprendere le lingue-culture. Come un prisma che ci permette di scomporre la luce nello spettro dei colori fondamentali, la mediazione ci permette di fare emergere i diversi aspetti che entrano in gioco ogni volta che un individuo/attore sociale fa appello a risorse del proprio repertorio linguistico-culturale per co-costruire conoscenza e/o facilitare la comunicazione e attraverso ciò avanzare nella propria personale traiettoria. (Piccardo, 2020: 570)

Il Volume Complementare presenta tre macrocategorie di mediazione:

- 1) la mediazione testuale in cui apprendenti/parlanti sfruttano le loro risorse plurilinguistiche, metacognitive e strategiche per accedere alla comprensione di un testo sia per sé stessi sia per altri o con altri;
- 2) la mediazione concettuale che coinvolge gli stessi nella co-costruzione di significati per facilitare l'elaborazione di contenuti astratti;
- 3) La mediazione comunicativa che facilita la creazione di spazi di confronto collaborativi e inclusivi all'interno di contesti multiculturali.

In questo contributo un affondo particolare sarà dedicato alla mediazione concettuale nell'ambito del plurilinguismo (cfr. § 2). Dalle tre macrocategorie si evince che la mediazione svolge un ruolo cruciale in tutti i contesti, siano essi sociali, educativi, culturali o professionali, in cui convivono più lingue e più culture, laddove sia richiesto al parlante/all'apprendente di prendere distanza dai propri riferimenti culturali per procedere a comprendere testi, co-costruire nuovi significati o interagire in spazi plurali identificando potenziali incomprensioni, anticipandole oppure risolvendole. Ciò si coniuga con i principi dell'educazione linguistica inclusiva e con gli obiettivi più generali a cui aspira l'Europa, ovvero l'esercizio della cittadinanza democratica efficace, l'educazione al dialogo interculturale e lo sviluppo del pensiero critico (Beacco, 2016).

Desideriamo concludere questa sezione introduttiva segnalando un contesto in cui la mediazione trova realizzazione che ad oggi risulta poco studiato: la promozione della mediazione nei modelli di internazionalizzazione diversi dal «tutto in inglese» (in inglese, contesti di *Languages Other Than English's teaching*) che implicano, al loro interno, ad esempio, progetti di «risveglio linguistico» (in francese, *Éveil aux langues*), l'approccio plurale all'insegnamento delle lingue rivolto agli apprendenti più giovani (Cognigni, 2020).

Le nostre società sono sempre più complesse, culturalmente e linguisticamente plurali, a causa di un costante aumento della diversità dovuto in gran parte all’impennata della mobilità umana che registra un’immigrazione su grande scala³, sia verso paesi anglofoni sia verso paesi non anglofoni. Sembra perciò riduttivo considerare, come prototipo di apprendente di una L≠1, un parlante monolingue che si proponga di imparare una sola lingua straniera (Ortega, 2014, 2015). Lo studioso Henry (2010: 151) sostiene che:

La ricerca sulla motivazione in una L2, indipendentemente dal suo ancoraggio concettuale (ad es. nella psicologia sociale o della personalità) si è in gran parte interessata, a livello teorico, a situazioni in cui gli studenti monolingui sono impegnati nell’apprendimento di una singola L2. Mentre questo approccio è interessante per quanto riguarda la prospettiva che offre sui processi motivazionali, tali condizioni ideali hanno sempre meno probabilità di realizzarsi nella realtà, sia per cause geopolitiche (globalizzazione e crescente migrazione) che per fattori sociopolitici (es. la promozione del plurilinguismo in Europa). [traduzione delle autrici]

Diverse indagini (Dörnyei, Csizér, Németh 2006; Dörnyei, 2009; Busse, 2017) condotte su apprendenti di lingua non anglofoni (ungheresi, tedeschi, spagnoli) rilevano infatti che l’acquisizione dell’inglese L2 viene percepita come parte della propria formazione di base e non in contrasto con l’acquisizione di una LOTE (in inglese *Languages Other Than English*). Anche tra gli apprendenti anglofoni lo studio di Oakes (2013) registra un atteggiamento di rifiuto della visione monolingue “English is enough” alludendo ad una maggior consapevolezza dei limiti della mentalità monolingue “solo inglese” e ad un maggior valore assegnato all’abilità di usare una LOTE in futuro. Alla luce di questi studi si può evincere che è in corso un mutamento dalla dimensione monolingue a una nuova dimensione che riguarda le aspirazioni dell’apprendente a diventare plurilingue (Dörnyei, 2006; Busse, 2017; Ushioda, 2017) a cui la promozione della mediazione può dare riscontro.

Per quanto riguarda i progetti di *Éveil aux Langues*, uno dei primi approcci plurali a diffondersi in ambito scolastico in area francofona, non mancano punti di contatto con la mediazione in quanto tra gli obiettivi da raggiungere si menziona la volontà di integrare nelle attività scolastiche tutte le varietà linguistiche presenti nel contesto di insegnamento/apprendimento al fine di sensibilizzare e educare alla diversità linguistico-culturale. Secondo il CARAP – *Quadro di riferimento per gli approcci plurali* – (Candelier *et al.*, 2012: 7, traduzione italiana):

[s]i ha *éveil aux langues* quando una parte delle attività riguarda lingue che la scuola non ha intenzione di insegnare. [...] Include anche la lingua di scolarizzazione ed ogni altra lingua che l’allievo stia apprendendo. Ma non si limita solo a queste lingue “apprese”. Esso prevede attività che integrano ogni tipo di varietà linguistiche, della famiglia, dell’ambiente... e del mondo, senza escluderne nessuna.

Consideriamo che i progetti di *éveil aux langues* promuovano occasioni di apprendimento linguistico che fanno emergere la mediazione soprattutto nella sua dimensione contestuale in quanto pone gli apprendenti in contatto con la diversità

³ Secondo il *World Migration Report 2022*, l’ultimo report elaborato dall’Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (IOM), l’attuale stima globale è di circa 281 milioni di migranti internazionali nel mondo relativi al 2020, ovvero il 3,6% della popolazione mondiale. Bisogna tener presente che la stima è in continuo aumento, se si considera che nel 1970 il dato riportato era tre volte inferiore. Consultabile: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/>.

linguistica invitandoli a confrontare le lingue del proprio repertorio con quelle oggetto di analisi al fine di riflettere e co-costruire i concetti di lingua e linguaggio. Riteniamo pertanto che l’approccio plurilingue e il ricorso alla mediazione possano trovare una collocazione naturale nell’ambito dell’educazione linguistica inclusiva poiché creano le condizioni affinché tutti gli apprendenti partecipino attivamente nel processo di apprendimento sfruttando pienamente le risorse a loro più congeniali.

2. LA MEDIAZIONE CONCETTUALE IN UNA PROSPETTIVA PLURILINGUE

Secondo il QCER-VC (2020: 120), la mediazione linguistica concettuale serve a «promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso» e «fornire le basi per permettere a una o più persone di costruire loro stesse un nuovo concetto, piuttosto che seguire passivamente». L’attività di mediazione concettuale si realizza preferibilmente secondo un approccio orientato all’azione, mediante cioè la costruzione di *scenari* (Piccardo, North, 2019: 272):

Gli scenari sono modelli di progetti e contengono uno (o più) compiti a termine ed orientati all’azione che forniscono coerenza all’intero scenario. Gli utenti/ studenti lavorano verso un obiettivo preciso e ogni compito implica la creazione di una qualche forma di artefatto (può essere un testo scritto o orale, o un prodotto multimediale che coinvolge qualche altro codice semiotico (s), come immagini o grafica, ecc.).

Mediare a livello concettuale significa quindi supportare gli apprendenti nella costruzione di concetti e significati in un quadro di interazione rivolto alla realizzazione di un compito che sia allo stesso tempo individuale e collaborativo. La mediazione è un’attività particolarmente efficace per mettere in relazione fra di loro le differenti esperienze linguistiche degli apprendenti, supportarne lo sviluppo di motivazioni personali e dell’identità come sintesi del loro patrimonio culturale. Questa concezione della mediazione giustifica bene il suo nuovo inquadramento come “modalità di comunicazione” e la colloca al centro dei descrittori del Quadro Comune che si riferiscono alla competenza plurilingue come un insieme di competenze. In particolare, la scala «Costruire e usare un repertorio pluriculturale» (QCER-VC, 2020: 134), descrive l’uso di competenze pluriculturali in una situazione di comunicazione e quindi è «su questa competenza che viene posto l’accento piuttosto che sulla conoscenza o sugli atteggiamenti». Come fa notare Piccardo (2023: 29), è proprio questa scala che descrive le modalità con cui gli individui possono, da un lato, ricorrere al loro repertorio nelle differenti lingue conosciute e, dall’altro, «creare le condizioni perché gli altri possano usare diverse lingue, fornendo un esempio di pluralità linguistica: poter usare diverse lingue nel loro repertorio linguistico per incoraggiare le altre persone ad usare la lingua in cui si sentono più a loro agio (Piccardo, 2023: 6).

L’attività di mediazione trova realizzazione nell’ambito dell’educazione plurilingue e nello sviluppo di risorse come quelle introdotte, ad esempio, dal *CARAP. Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture* (Consiglio d’Europa, 2012), distinte nelle tre competenze generali del 1) sapere; 2) saper essere e 3) saper fare:

- 1) sapere che esistono molte culture più o meno differenti, sapere che in ogni cultura gli «attori» definiscono regole /norme /valori (parzialmente) specifici concernenti le pratiche sociali / i comportamenti (p. 37);
- 2) [mostrare] disponibilità a impegnarsi nella comunicazione (verbale/ non verbale) plurale seguendo le convenzioni e le consuetudini adeguate al contesto, essere pronto

ad affrontare le difficoltà legate alle situazioni e alle interazioni plurilingui / pluriculturali (pp. 51-52);

- 3) saper identificare [individuare] elementi linguistici / fenomeni culturali in lingue / culture più o meno familiari (p. 64) o, ancora, se la situazione risulta particolarmente delicata, essere pronto a sentire minacciata la propria identità [a sentirsi privato della propria individualità (p. 52).

È importante ricordare che lo sviluppo di tali competenze può fare la differenza non solo nell'esperienza di apprendenti plurilingui, ma anche, e forse a maggior ragione, per apprendenti monolingui o comunque meno esposti alla diversità linguistica in ambiente familiare. Vediamone i vantaggi rispettivi.

Secondo studi recenti, riflettere sulla propria esperienza e, per studenti plurilingui, vedere rappresentate tutte le lingue del loro repertorio non solo in ambiente domestico, ma anche in ambiente scolastico costituisce un fattore di continuità che supporta positivamente il loro sviluppo cognitivo (Arenare, 2022). Poter ascoltare, leggere e riconoscere suoni e parole della lingua familiare a scuola influisce positivamente su senso di auto-efficacia e motivazione. A sua volta, un miglior senso di auto-efficacia, supportato da una motivazione estrinseca, oltre che intrinseca, può avere un impatto positivo su apprendimento auto-regolato e apprendimento strategico (Mariani, 2012; Bai, Guo, 2018; Celentin, 2020). Recentemente, come Arenare (2022) ricorda, il fattore della motivazione è stato messo in relazione con l'insegnamento di LOTE. Secondo la teoria del "Sistema del sé multilingue motivazionale" (*Multilingual Motivational Self System*, Henry, 2017), quando l'identità plurilingue dell'apprendente è adeguatamente supportata da motivazioni sia interne che esterne, egli svilupperebbe un'identità plurilingue detta "ideale" (*Ideal Multilingual Self*, Dörnyei, 2009) con «un valore motivazionale superiore rispetto al desiderio di apprendere ogni lingua individualmente, guidato dalla visione ideale di sé stesso come plurilingue anziché di semplice apprendente di una lingua X o Y» (Arenare, 2022: 118⁴, Gardner, 1985; Dörnyei, 1994; Noels, 2001; Ushioda, 2001). All'interno di questo dibattito, il ruolo della scuola è centrale perché, come ribadito da Cummins e Early (2011), lo sviluppo dell'identità si esprime a partire dai contesti educativi, dove gli studenti provenienti da comunità le cui identità sono state svalutate nella società in generale potranno, secondo l'autore, beneficiare di un'istruzione che afferma le loro identità in un contesto nuovo.

Un plurilinguismo adeguatamente supportato può rappresentare, inoltre, un vantaggio non solo per gli studenti plurilingui, ma per la classe nel suo insieme. Nel loro studio su un campione di studenti tra i 5 e i 6 anni di scuole pubbliche collocate in zone socialmente svantaggiate, Robinson e Sorace (2018) hanno osservato che gli studenti monolingui che facevano parte di gruppi linguisticamente eterogenei avevano migliori risultati rispetto a studenti monolingui provenienti da gruppi linguisticamente omogenei in test standard sul controllo cognitivo. L'ipotesi delle due studiose sarebbe che questi studenti, oltre che a beneficiare di un'esperienza di apprendimento linguistico altamente stimolante (perché rivolta ad un pubblico plurilingue), avevano anche la possibilità di interagire con individui plurilingui. Le autrici concludono quindi che «non solo la durata dell'esposizione e l'intensità degli *input* ma anche l'ambiente in cui i bambini sviluppano le loro abilità linguistiche può svolgere un ruolo importante negli effetti del bilinguismo sulle funzioni esecutive» (Robinson, Sorace, 2018: 255).

Nel prossimo paragrafo tratteremo in particolare questi benefici per la fascia 3-6, a cui si è rivolto il nostro intervento.

⁴ Traduzione delle autrici.

3. LA MEDIAZIONE CONCETTUALE NELLA FASCIA 3-6:

Nonostante, per la maggior parte, l'educazione plurilingue abbia preso piede dalla Scuola Primaria in avanti, la Scuola dell'Infanzia comincia a essere l'oggetto di un crescente numero di interventi volti a sensibilizzare i giovani apprendenti alla diversità linguistica, soprattutto in virtù del fatto che tale diversità costituisce ormai una costante delle classi stesse. A questo proposito, vale la pena citare uno dei più recenti monitoraggi svolti dal MIUR (2014) sull'insegnamento linguistico della lingua straniera tra il 2011 e il 2014, i cui risultati sono ben riassunti da Cinganotto (2021: 180): su un campione di 1740 scuole su scala nazionale, 257.713 allievi, di cui 29.150 non italofoeni, «l'84,8% delle scuole rispondenti al sondaggio dichiarava di aver attivato forme di insegnamento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia, mentre il 53,4% dichiarava di aver attivato forme di sensibilizzazione alle lingue. Il 48,7% infine, dichiarava di aver attivato entrambe le attività di esposizione alla lingua straniera. Le lingue offerte dalle scuole rispondenti risultavano in netta prevalenza l'inglese, seguito dal francese, dallo spagnolo, dal tedesco e, per piccole percentuali, anche dall'arabo e dal cinese». A livello più ampio, il Consiglio d'Europa riconosce la necessità «dove possibile, di occuparsi dello sviluppo della competenza metalinguistica già dalla prima infanzia» (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2019) e anche a livello nazionale le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012: 21) ribadiscono che «i bambini vivono spesso in ambienti plurilingue e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi» e che «non si tratta di organizzare e insegnare» precocemente contenuti di conoscenza o linguaggi/abilità, perché i campi di esperienza vanno piuttosto visti come contesti culturali e pratici che «amplificano l'esperienza dei bambini grazie al loro incontro con immagini, parole, sottolineature e rilanci promossi dall'intervento dell'insegnante» (MIUR, 2018: 8).

In merito al tipo di insegnamento plurilingue più adatto per apprendenti in questa fascia di età, Cinganotto (2021: 177) riprende i «6 principi per lo sviluppo precoce di una seconda lingua» di Konishi *et al.* (2014). Per quanto riguarda l'intervento di mediazione che presenteremo di seguito i tre principi che ci sembrano più pertinenti sono i seguenti:

- i bambini imparano le parole per esprimere oggetti ed eventi che li interessano e appassionano;
- un contesto interattivo e reattivo promuove gli apprendimenti linguistici molto più di un contesto passivo;
- i bambini hanno bisogno di ascoltare innumerevoli esempi di parole e strutture linguistiche.

Soprattutto il primo punto sembra richiamare proprio il principio della mediazione, ovvero quello per cui la lingua rappresenta uno strumento per riferirsi al mondo percepito dal bambino. Come vedremo più avanti, nella ricerca svolta, la lingua spesso viene ad indicare oggetti concreti o immagini indicanti dei ricordi, che richiamano l'esperienza di *éveil aux langues*. Questo dato rimanda alla teoria socioculturale di Vygotsky citata in precedenza e, in particolare, ad uno studio del 1987, in cui lo psicologo dimostra che, in compiti che coinvolgono la memoria volontaria, il ruolo di una mediazione «esterna» (nel suo esperimento delle carte indicanti i colori), è tanto più utile quanto più giovani sono gli apprendenti. Crescendo, il processo di mediazione si interiorizzerebbe maggiormente, tornando ad esternalizzarsi in corrispondenza di compiti cognitivamente complessi (come il calcolo di operazioni complesse nello studio di Wertsch, 1998, in cui anche adulti ricorrono ad operazioni manuali).

Il concetto di mediazione esterna, cioè attraverso oggetti e riferimenti che costituiscono un aggancio mnemonico per l’apprendente, ci sembra rappresentare infatti un importante punto in comune tra le diverse esperienze di insegnamento plurilingue in età precoce, come, ad esempio la *boite à histoires* (Hélot, Stevanato, 2020), ideato da Fiorenza Mariotti, sviluppato dall’associazione *DULALA (Association d’une langue à l’autre)* e sperimentato in diverse scuole dell’infanzia italiane come strumento per introdurre le diverse lingue degli apprendenti tramite la mediazione di oggetti simbolici che costruiscono la narrazione. Un altro importante progetto sulla diversità linguistica nella scuola dell’infanzia che utilizza la mediazione di immagini è ad esempio l’*HLD-Healthy Linguistic Diet in Italy* (Cinganotto, 2021), progetto realizzato su ispirazione dell’*Healthy Linguistic Diet 2* (Bak, Mehmedbegovic-Smith, 2017), dove l’apprendimento delle lingue e il loro utilizzo vengono accostati al concetto di attività fisica, per la possibilità di trarne «benefici in termini cognitivi». Tra i progetti e le sperimentazioni in ambito italiano che mirano a riconoscere e consolidare la competenza plurilingue degli alunni in età precoce tramite oggetti e agganci mnemonici si segnalano il percorso *Lo ninno è lo tsaret* (Il mulo e il carretto) della regione della Val d’Aosta promosso dall’Assessorato all’Istruzione e alla cultura che propone materiali didattici per introdurre i bambini alle diverse varietà del francoprovenzale; il progetto “Noi e le nostre lingue” (Sordella, Andorno, 2017; Andorno, Sordella, 2018) svolto nelle scuole primarie di Torino che oltre alla sensibilizzazione verso la diversità linguistica mira a potenziare le abilità metalinguistiche dei bambini e il progetto “Lingue e culture in movimento” (Cognigni, Vitrone, 2016, 2017) condotto in un Istituto Comprensivo di Macerata che punta sulla dimensione trasversale della lingua nel curriculum scolastico e sull’importanza che riveste per il successo scolastico.

Per quanto riguarda gli obiettivi specifici dell’attività proposta dal nostro studio, abbiamo fatto riferimento allo sviluppo delle competenze plurilingui nelle diverse fasce di età indicate dal CARAP⁵:

- (K2) Conoscere il ruolo della società nel funzionamento delle lingue/delle lingue nel funzionamento delle lingue/delle lingue nel funzionamento della società;
- (K3) Conoscere alcuni principi di funzionamento della comunicazione;
- (K5) Avere conoscenze sulla diversità delle lingue / sul multilinguismo / sul plurilinguismo;
- (A1-A4) Attenzione/ Sensibilità/ Curiosità [Interesse]/ Accettazione positiva/ Apertura/ Rispetto/ Valorizzazione relativi alle lingue, culture e alla diversità delle lingue e delle culture;
- (S7) Saper appropriarsi di/ apprendere elementi o usi linguistici / riferimenti o comportamenti culturali propri di lingue / culture più o meno familiari.

Nel prossimo capitolo descriveremo l’attività che abbiamo svolto.

4. DESCRIZIONE DELL’ATTIVITÀ

L’attività presentata qui di seguito rientra in una ricerca qualitativa e quantitativa più ampia condotta dalle autrici a partire dal 2020 presso un Istituto Comprensivo di Verona tra dicembre 2021 e gennaio 2022 (Verona 12) e che ha avuto come obiettivo la valutazione dell’impatto degli approcci plurali su una popolazione fortemente

⁵ Per maggiori indicazioni sullo sviluppo delle competenze nelle diverse fasce d’età è possibile consultare il documento “Tableaux des descripteurs au fil des apprentissages” disponibile alla pagina <https://carap.ecml.at/Descriptors/TablesOfDescriptorsAcrossTheCurriculum/tabid/2663/language/fr-FR/Default.aspx>.

caratterizzata da diversità linguistica e culturale. La scuola si inserisce infatti in un contesto territoriale caratterizzato da forte pressione migratoria (il quartiere Golosine, nel sud-ovest della città di Verona) e la sua dirigenza si è caratterizzata negli ultimi decenni per una particolare attenzione verso l’inclusione scolastica. Gli strumenti di ricerca sono stati molteplici e l’indagine ha coinvolto tutti gli attori, includendo anche le famiglie degli studenti.

L’intervento è stato proposto a tre classi della Scuola dell’Infanzia. L’intervento è durato complessivamente due mesi ed ha previsto in totale sei incontri di *éveil aux langues*, condotti da una studentessa di Lingue e Letterature Straniere dell’Università di Verona nell’ambito dello svolgimento della sua tesi triennale che portava sugli approcci plurali. La studentessa è stata affiancata dalle ricercatrici sia nella fase della progettazione che in quella di svolgimento e analisi.

Il settimo incontro di mediazione linguistica, “Il *collage* plurilingue” (Daloiso, 2023), di cui verranno qui presentati i risultati qualitativi, è stato invece affidato alle insegnanti delle tre classi che sono state sempre presenti durante gli incontri ed hanno accompagnato la studentessa negli aspetti più pratici relativi alla gestione della classe. Quest’ultima parte dell’intervento è stata preparata insieme alle ricercatrici che hanno presentato contenuti ed obiettivi alle maestre durante un incontro precedente, confrontandosi con loro su eventuali criticità relative all’età e al profilo delle classi. L’obiettivo è stato quello di far prendere consapevolezza alle insegnanti dei vantaggi di un tale approccio e di permetter loro di appropriarsi degli strumenti proposti.

4.1. *Struttura dell’attività e obiettivi*

La struttura degli incontri di *éveil aux langues* si è ispirata alle attività proposte all’interno del progetto *Diversidade linguística e consciência fonológica: contributos para a aprendizagem de línguas estrangeiras*, ideato da Mónica Lourenço (2015). Li riportiamo di seguito affiancandoli agli obiettivi specifici tratti dal CARAP:

Figura 1. *Struttura del percorso di Éveil aux langues*

<p>Incontro 1 Conosciamoci</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilità al plurilinguismo e alla pluriculturalità dell’ambiente vicino o lontano (A 2.5.) • Essere sensibile alla diversità delle lingue / culture presenti nella classe (quando queste sono messe in relazione con le proprie pratiche / conoscenze linguistiche / culturali) (A 2.5.2.1.)
<p>Incontro 2 I saluti</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere il ruolo rivestito dalle diverse lingue del proprio ambiente (la lingua comune e di scolarizzazione / la lingua di famiglia/...) (K.2.5.2.) • Conoscere alcune pratiche sociali / consuetudini di culture diverse (K 8.7.1.)
<p>Incontro 3 Le Onomatopée</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sapere che il rapporto tra le parole e il loro referente <il reale al quale rinviano> / tra il significante <la parola, la struttura, l’intonazione...> e il senso è arbitrario a priori (K 1.2.)

	<ul style="list-style-type: none"> • Sapere che perfino le onomatopée, per le quali esiste un legame tra parola e referente, mantengono una porzione di arbitrarietà e variano da una lingua all’altra (K 1.2.1.)
Incontro 4 I suoni	<ul style="list-style-type: none"> • Accettazione positiva della diversità linguistica / culturale dell’altro / del diverso (A 4) • Accettare che esistano suoni <fonemi> / forme prosodiche e schemi accentuativi^o diversi da quelli della propria lingua (A 4.3.1)
Incontro 5 I sistemi di scrittura	<ul style="list-style-type: none"> • Sapere che esiste una grande varietà di sistemi di scrittura (K 5.3) • Sapere che il sistema della propria lingua è soltanto uno tra i sistemi possibili (K 6.1.1) • Sapere che esistono molti modi di scrittura {fonogrammi / ideogrammi / pittogrammi ...} (K 6.9.1) • Accettazione positiva della diversità linguistica / culturale dell’altro / del diverso (A 4)
Incontro 6 Prestiti linguistici	<ul style="list-style-type: none"> • Essere curioso (e desideroso) di comprendere le somiglianze e le differenze tra la propria lingua / (A 3.2.1) • Sapere che le culture scambiano continuamente elementi tra di loro (K 11.3)
Incontro 7 – Collage Plurilingue (60 min)	

Per quanto riguarda l’ultimo incontro, l’attività proposta si ricollega ad esperienze simili che sfruttano il *collage* come pratica per elicitarle rappresentazioni degli apprendenti su tematiche culturali legate al tema dell’identità⁶. Nello studio, il *collage* tuttavia non è stato proposto come attività a sé stante, ma piuttosto come momento di riflessione e sistematizzazione dei concetti evocati durante le lezioni dedicate al risveglio linguistico e quindi concepito come occasione per mettere in pratica la mediazione concettuale. I descrittori che vi sono stati associati sono quindi quelli relativi alle scale del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la mediazione ed in particolare ai descrittori che sviluppano le due attività per «collaborare al processo di costruzione del significato» e per «promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso». Le azioni che sono state proposte alle maestre attraverso il piano delle attività (vedi Piano didattico più sotto) sono state le seguenti:

- riassumere, valutare e collegare i diversi contributi in modo da facilitare l’accordo in vista di una soluzione o della via da seguire;
- approfondire le idee e le opinioni di altre persone;
- fare domande, commenti e proporre semplici riformulazioni per mantenere la discussione focalizzata sul compito, sull’argomento;

⁶ In particolare, un’attività simile è stata proposta da Gail Prasad, *assistant professor* all’Università del Wisconsin <http://www.iampurilingual.com/>, come parte della sua ricerca dal titolo “I am plurilingual! Je suis plurilingue”.

- guidare con efficacia lo sviluppo delle idee in una discussione su argomenti astratti e complessi, orientando il dibattito ponendo domande mirate e incoraggiando i partecipanti ad approfondire il loro ragionamento;
- formulare domande e di dare dei feedback per esortare le persone ad ampliare le loro idee e a giustificare o chiarire le loro opinioni;
- ampliare le idee degli altri e collegarle a linee di pensiero coerenti;
- chiedere di spiegare come un'idea si accorda al tema principale della discussione.

4.2. Struttura dell'attività di mediazione "Il Collage Plurilingue"

Di seguito presentiamo la struttura dell'attività, articolata in tre fasi:

Figura 2. Piano didattico dell'incontro di mediazione

<p>Fase 1</p> <ul style="list-style-type: none">• La maestra inizia la lezione ricordando ai bambini l'esperienza fatta, mettendo insieme tutti i vari momenti: la canzone dei saluti, le comete, le bandiere, le onomatopree, Fra Martino, le scritte misteriose. Poi pone ai bambini la seguente domanda: <i>«cosa vuol dire quindi per voi conoscere tante lingue diverse?»</i>
<p>Fase 2</p> <ul style="list-style-type: none">• la maestra fornisce alla classe delle immagini, delle forbici, della colla e qualche cartellone. Divide la classe, almeno, in due gruppi e poi dà agli allievi la consegna: <i>«ogni gruppo deve creare il proprio collage cercando delle immagini che facciano pensare all'idea di «conoscere le lingue»»</i>• Dopo aver scelto le immagini, le dovranno tagliare, incollare sul loro cartellone.• Per aiutare la ricerca di metafore, l'educatore può fornire qualche esempio proprio: ad esempio <i>«conoscere tante lingue è come andare in bicicletta»</i> (immagine di una bicicletta)• La maestra osserva il lavoro di gruppo e, se è necessario, aiuta alla ricerca delle immagini;
<p>Fase 3</p> <ul style="list-style-type: none">• ogni gruppo presenta il collage alla classe, spiegando perché sono state scelte determinate immagini/parole.• Insieme alla classe la maestra ricapitola tutte le metafore che sono state create.

La prima fase è servita quindi a risvegliare l'esperienza dei primi sei incontri e raccogliere i ricordi più significativi per i bambini. Per fare questo la maestra ha portato in classe alcuni degli oggetti che sono stati usati durante le lezioni come il peluche Felix, l'aiutante che ha accompagnato e introdotto il «viaggio» della classe attraverso le lingue e le fotocopie colorate dagli studenti stessi (vedi Figura 3). La seconda fase ha rappresentato la vera e propria attività di mediazione in cui si è proposto alla classe di individuare delle immagini, che si trovano all'interno di riviste portate dall'insegnante maestra, a seconda del loro poter evocativo. È interessante fare presente che questo passaggio è stato

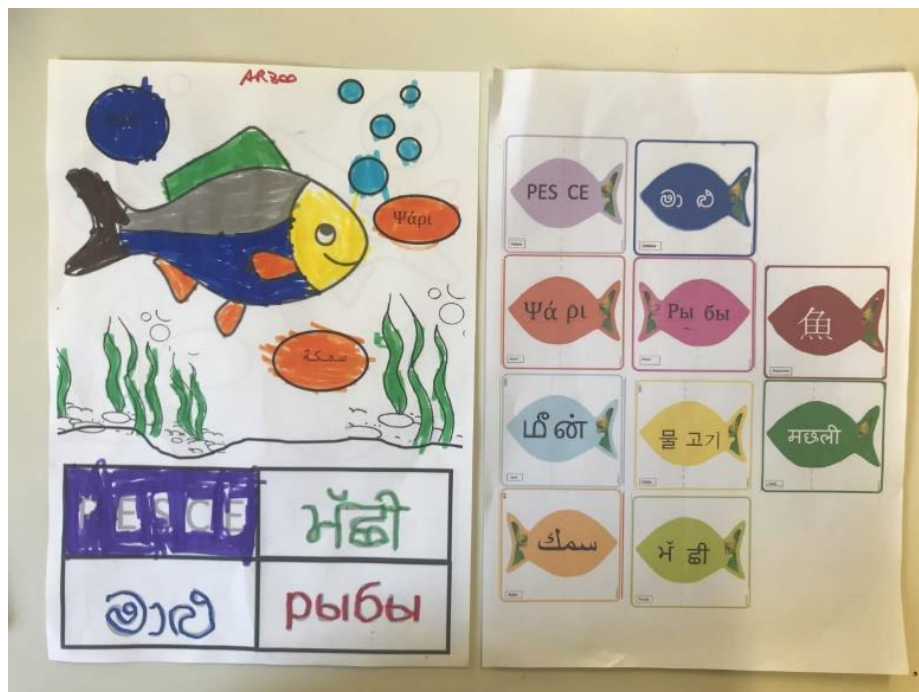
interpretato diversamente dalle maestre delle tre sezioni. Due di loro hanno lasciato la scelta ai bambini, all'interno di una rosa prescelta di foto, la terza maestra ha invece preferito orientare maggiormente gli apprendenti chiedendo direttamente cosa evocasse in loro una certa immagine. Questa differenza nell'interpretazione della consegna (volutamente lasciata aperta dalle ricercatrici) mostra la complessità del proporre un'attività di mediazione in questa fascia di età, lasciando una grande autonomia agli apprendenti nel poter far ricorso alle proprie associazioni mentali. Questo aspetto, implicando una certa presa di rischio, può avere fatto inizialmente dubitare le insegnanti sulla possibilità di riuscita. Queste considerazioni sono state affrontate durante il *Focus Group* finale che le ricercatrici hanno svolto con le insegnanti e che esula dallo scopo di questo articolo. La fase conclusiva è servita infine per riassumere il lavoro di mediazione svolto e condividere con la classe le riflessioni di tutti i compagni.

Presenteremo di seguito l'analisi di alcuni degli estratti più significativi tratti da quest'ultima lezione per mostrare qual è stata la risposta degli apprendenti alla proposta didattica.

5. ANALISI DI ESTRATTI DI MEDIAZIONE

Fase 1. L'intervento di *Éveil aux langues* ha permesso agli allievi di sviluppare la consapevolezza dell'esistenza di diverse lingue associandole sia ai diversi sistemi sonori che ai diversi sistemi grafici, come l'attività «Sistemi di Scrittura» raffigurata nella Figura 3:

Figura 3. I sistemi di scrittura



L'esempio [1] mostra una riflessione emersa durante questa attività mentre in (2) si riporta che cosa i bambini ricordano dell'esperienza dopo circa un mese:

(1)

A: non far vedere la tua carta ma descrivi cosa vedi

A2: un cerchio fatto al contrario (si riferisce alla carta blu)

A: ah qualcun altro ha un cerchio sulla propria carta?

A2: è srilankese *** sa parlare srilankese

A: ma lo sai anche riconoscere, la tua mamma sa scrivere così?

A9: alcune volte lo sa scrivere la mia nonna

[...]

A: e questo è il Punjabi

MA: mamma che lingua difficile

A2: questo sembra un serpente con la testa qua e la lingua

(2)

A1: c'era scritto in tutte le lingue pesciolino

A2: non c'era scritto pesciolino, c'era scritto pesce

MA: C'era in tutte le lingue pesciolino

A1: anche in arabo

MA: davvero?

A2: e anche in coreano... io lo so, cioè vorrei tanto...

A3: e anche in srilankese

MA: e anche in srilankese?

A2: perché io lo ricordavo quello dell'arabo

MA: l'hai riconosciuto tu i segni della lingua dell'arabo?

A2: e io ho riconosciuto quello in coreano

MA: in coreano?

A2: sì perché io ho guardato una serie Netflix [...] Squid Game in inglese vuol dire polipo

Come si può leggere dall'esempio, l'attività ha sollecitato gli apprendenti a riflettere sull'esistenza di diverse lingue e di diversi sistemi di scrittura, permettendo così di allargare la loro consapevolezza linguistica e di associare le diverse lingue alla loro esperienza personale. Si noti in questo senso i diversi interventi dell'apprendente A2, la cui famiglia è di origine moldava, che durante tutta la lezione mostra particolare interesse: «*ho riconosciuto quello in coreano perché io ho guardato una serie Netflix, Squid Game in inglese vuol dire polipo*» (nb. nell'esempio 3 è lo stesso bambino che, ripreso dalla maestra per i suoi interventi ripetuti risponde dicendo «*dopo conto fino a cento*», a probabile dimostrazione dell'interesse suscitatogli dall'attività). Questa fase iniziale serve quindi come presa di consapevolezza del concetto di diversità e come punto di partenza per l'attività di mediazione vera e propria che segue.

A questo punto la maestra introduce l'attività di mediazione concettuale chiedendo «*cosa vuol dire quindi per voi conoscere tante lingue diverse?*». In questa fase si comincia così ad esplorare l'idea generale che gli allievi hanno del plurilinguismo, così come si è manifestato fino ad ora nella loro esperienza:

(3)

MA: a per voi allora cosa significa conoscere diverse lingue?

A3: *Arigato?* [ride]

A2: eh vuol dire

MA: uno alla volta! Si alza la mano

A2: dopo conto fino al cento

MA: va bene, alzare la mano!

A4: **camminare lontano**⁷

L'intervento della maestra in (3) – così come in (9) – rientra nella scala di mediazione «Collaborare al processo di costruzione del significato» ed è volto a «riassumere, valutare e collegare i diversi contributi in modo da facilitare l'accordo in vista di una soluzione o della via da seguire», in questo caso la produzione di metafore legate alle lingue. La prima metafora che emerge è quella dell'«andare lontano», concetto che la maestra approfondisce ulteriormente chiedendo all'allievo di proseguire nella riflessione:

(4)

MA: cosa volevi dire?

A5: vuol dire quando vado **in un mondo diverso dall'Italia**, così sei in un altro mondo e puoi parlare con la lingua

Nell'esempio (4) si osserva l'emergere di una consapevolezza legata alla diversità culturale e alla corrispondenza tra paesi diversi e lingue diverse, che corrisponde alla prima delle tre competenze generali descritte nel CARAP (2012): «sapere che esistono molte culture più o meno differenti, sapere che in ogni cultura gli «attori» definiscono regole /norme /valori (parzialmente) specifici concernenti le pratiche sociali / i comportamenti» (K 8.2) e che si comincia a sviluppare pienamente dalla Scuola Primaria in avanti.

Tuttavia, questi primi scambi tra maestra e alunno spingono altri alunni plurilingui ad ampliare il campo ed il concetto di diversità linguistica all'esperienza che se ne può fare nella società in cui si vive, in quanto parlanti di lingue diverse, com'è probabilmente l'esperienza di A6 in (5):

(5)

MA: E poi

A6: **se te non lo sai il... parlare italiano...**puoi stare nel paese che sei già e parlare in quella lingua

(6)

A7: **ma se sei tipo nell'Italia e parli tipo inglese**

MA: eh, ti capiscono?

A7: sì... e poi tipo il marito ... non hai origini italiane

(7)

A7: [e io quando ho imparato] **o si parla inglese o si parla in una lingua che non mi ricordo** e perché **si parla un po' nella lingua italiana...**

È interessante come i bambini in (4)-(7) propongano due diverse prospettive sull'utilità di imparare le lingue. Considerato che l'intervento di *Eveil aux langues* che ha preceduto l'attività di mediazione non ha presentato esempi come quelli riportati dagli alunni si può immaginare che i casi presentati siano ripresi dalla loro esperienza personale. Per (4) «andare lontano» significa parlare altre lingue per viaggiare verso paesi diversi dall'Italia («in un mondo diverso») mentre per (5), (6) e (7) significa parlare altre lingue per vivere in un paese di cui non si conosce necessariamente la lingua («se non lo sai il parlare l'italiano»).

⁷ In grassetto si indicano i frammenti di enunciazione in cui si manifesta il processo di mediazione da parte degli apprendenti.

Questi esempi riflettono una prima manifestazione delle competenze descritte dal CARAP come «sapere che tutti gli individui sono membri di almeno una comunità linguistica e che numerose persone sono membri di più di una comunità linguistica» (K2.2, CARAP, 2012: 29) e «Conoscere alcune caratteristiche della propria situazione /del proprio ambiente linguistico» (K2.5, CARAP, 2012: 29), competenze che, come abbiamo visto nel paragrafo 3 sono osservate già nella fascia prescolare. In questi ultimi tre esempi si rivede anche la prima manifestazione di una consapevolezza relativa ai contesti di uso di una lingua, descritta dal CARAP come «Conoscere il ruolo rivestito dalle diverse lingue del proprio ambiente (la lingua comune e di scolarizzazione/ la lingua di famiglia/...)» (K 2.5.2., p. 29), che viene anche riassunto dall'intervento conclusivo («quindi») della maestra nell'esempio (8):

[8]

A8: che così almeno quando vado in un posto vai in una scuola che impari tutte le lingue

MA: eh

A7: e poi quando vai in un posto puoi conoscere...

M: ah e quindi puoi parlare [...] quindi conoscere lingue diverse vuol dire riuscire a parlare con altre persone

L'intervento della maestra in (8) consiste proprio in un'attività di mediazione, ovvero quella di *proporre semplici riformulazioni per mantenere la discussione focalizzata sul compito, sull'argomento.*

Fase 2. Per approfondire i concetti su cui hanno lavorato, nella seconda fase la maestra propone di lavorare con delle immagini che ha portato da casa, attivando perciò un tipo di comunicazione multimodale. Tramite la mediazione multimodale, l'insegnante accompagna quindi gli apprendenti nella costruzione di un concetto di lingua che poggia su una concezione più individuale e maggiormente svincolata dall'esperienza personale:

(9)

MA: perché adesso io avrei delle immagini per voi

A8: di cosa?

M: eh delle immagini delle foto () delle foto da rivista e voi adesso dividendovi in due tre gruppetti dovete cercare delle immagini che vi fanno pensare a delle lingue però tutti devono cercare delle immagini non solo i bambini grandi o i bambini medi anche i piccolini [...] quando poi avete trovato delle immagini le ritagliate e le incollate su un grande cartellone però dovete sapere perché avete ritagliato quell'immagine e che cosa o quale lingua vi fa pensare

Come era prevedibile, si è osservato che la mediazione concettuale con bambini di quest'età non può funzionare per astrazione, in altre parole non è possibile indagare i concetti e le associazioni in modo generale, tramite domande aperte e dirette, come dimostra l'esempio (10):

(10)

M: E tu cosa stai tagliando? E perché hai tagliato questo?

[nessuna risposta]

M: È molto bella questa figura. Perché l'hai tagliata?

[nessuna risposta]

M: Non lo sai?

È necessario quindi individuare un referente reale, un ricordo, un'esperienza, un aggancio con la realtà. Nel caso di questa classe, l'aggancio è stato l'intervento di *Eveil aux langues* ed è interessante osservare come questo collegamento sia possibile proprio grazie all'attività di mediazione proposta. Il vantaggio di aver svolto un'attività di mediazione come questa in seguito ad un'attività di classe è stato quello di poter contare su un referente comune a tutti gli apprendenti che, da una parte, come abbiamo visto, rimandi alle diverse esperienze personali, e dall'altra, costituisca un elemento accomunante che orienti le riflessioni verso un concetto collettivo. Per ognuna delle sei attività gli allievi hanno mostrato di ricordare in modo particolare una parola o un'immagine, probabilmente anche per la natura delle attività che sono state tutte orientate all'azione (cfr. il concetto di scenario ripreso da Piccardo e North, 2019) o alla riproduzione di oggetti e prodotti tangibili:

(11)

MA: Ma voi adesso mi sapreste dire, pensando alle lingue, un'immagine che possiamo dare pensando a queste lingue cioè che cosa potremmo dire per esempio a proposito della lingua...

A1: «*Kon'nichiva*» puoi fare così

MA: ah l'inchino

Come si osserva nell'esempio (11) il concetto di lingua è mediato dal saluto giapponese «*Kon'nichiva*», che appare nella canzone dei saluti durante la prima lezione del ciclo di *Eveil aux langues*, a sua volta mediato dal gesto dell'inchino che gli apprendenti avevano imparato a fare durante l'ascolto alla parola «*Kon'nichiva*» (cfr. Incontro 1). Tuttavia, l'immagine che più ritorna nelle risposte degli studenti è quella del pesce, legata all'attività «Sistemi di scrittura» (cfr. Incontro 5, Figura. 3):

Figura 4. *Collage plurilingue*



(12)
«vorrei ritagliare il **Pesciolino**»

(13)
«ho ritagliato questo perché **mi fa ricordare il gioco del pesce**»

(14)
«e sai perché ho messo il Sushi?»
«**perché il Sushi è fatto di pesce**»

Come si può osservare dagli esempi qui di seguito e dalla foto della Figura 4 l'immagine del «pesciolino» (o l'attività ad essa legata) è risultata particolarmente evocativa e ha dato seguito a nuovi concetti:

(15)
MB: perché hai scelto il pesciolino amore? Cosa ti ricorda il pesciolino?
B1: **sotto l'acqua vedere fuori tutti i mondi**
MB: davvero? Stare nell'acqua e guardare tutto il mondo
B1: tipo/si può saltare

(16)
B3: **spruzzare l'acqua**
MB: spruzzare l'acqua
B3: tipo ti butta l'acqua così

(17)
B6: **è come andare al mare**

(18)
«**E allora qua se vai in un altro mare**»

Negli esempi (19)-(21) si intravede l'intervento dell'insegnante nell'aiutare gli studenti ad espandere le loro associazioni, approfondire le loro metafore e orientare la discussione verso l'argomento desiderato:

(19)
MB: Allora conoscere lingue è come?
B2: **un aereo**
MB: prendere un aereo e andare dove?
B2: uhm in città
MB: in città? In tutto il mondo? Viaggiare?

(20)
B4: **è come andare a vedere il cielo**

(21)
B6: **guardare dalla finestra**
MB: guardare dalla finestra vedere cosa c'è, vero?

6. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

In questo contributo è stata presentata un’esperienza di mediazione linguistica di tipo concettuale a seguito di un intervento *éveil aux langues* in una scuola dell’infanzia. Gli obiettivi erano, da un lato, quello di osservare le manifestazioni di sinergia tra educazione plurilingue e mediazione e, dall’altro, quello di comprendere come introdurre la riflessione sul plurilinguismo in classi di studenti in età precoce.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, nel nostro studio quindi, mediazione linguistica e approccio plurilingue si sono manifestati come funzionali l’uno all’altro. Attraverso l’attività proposta, le insegnanti hanno saputo mettere in pratica azioni di mediazione come “riassumere, valutare e collegare i diversi contributi”, “approfondire le idee e le opinioni”, “proporre riformulazioni per mantenere la discussione focalizzata, “guidare con efficacia lo sviluppo delle idee in una discussione su argomenti astratti e complessi”, “formulare domande e di dare dei feedback per esortare le persone ad ampliare le loro idee e a giustificare o chiarire le loro opinioni”. Grazie a queste azioni nell’analisi del discorso degli apprendenti sono emerse manifestazioni delle competenze descritte in particolare dalle scale del *CARAP. Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture* come «sapere che esistono molte culture più o meno differenti, sapere che in ogni cultura gli «attori» definiscono regole /norme /valori (parzialmente) specifici concernenti le pratiche sociali / i comportamenti», «sapere che tutti gli individui sono membri di almeno una comunità linguistica e che numerose persone sono membri di più di una comunità linguistica», «Conoscere alcune caratteristiche della propria situazione /del proprio ambiente linguistico», e «Conoscere il ruolo rivestito dalle diverse lingue del proprio ambiente (la lingua comune e di scolarizzazione/ la lingua di famiglia/...).

Relativamente all’età degli apprendenti, l’analisi del discorso ha confermato le osservazioni di precedenti ricerche condotte sullo sviluppo del plurilinguismo in età precoce e ha mostrato che gli apprendenti hanno fatto ricorso soprattutto a fonti di “mediazione esterna” (saluti, gesti e immagini) tratti dall’esperienza di *éveil aux langues* per costruire la propria nozione di plurilinguismo. In particolare, alcune immagini sono risultate più evocative di altre e hanno permesso di far progredire la riflessione, sia a livello individuale che come gruppo classe.

Grazie, infine, alle attività di tipo collaborativo è stato possibile osservare attraverso l’analisi condotta come i processi di mediazione emergano spontaneamente nell’interazione con un altro interlocutore (insegnante-apprendente o apprendente-apprendente) e diventino strumento per sviluppare nuovi concetti. Gli apprendenti traggono maggior beneficio da attività in cui interagiscono in modo collaborativo e dinamico in quanto sono stimolati a usare le proprie risorse linguistiche e cognitive per mediare la loro partecipazione all’attività. In questa prospettiva la mediazione linguistica gioca un ruolo fondamentale nella costruzione di nuove conoscenze di tipo concettuale e nella modifica delle conoscenze esistenti degli apprendenti creando le condizioni per la realizzazione di un’educazione linguistica inclusiva.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Sordella S. (2018), “Usare le lingue seconde nell’educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell’Éveil aux langues”, in De Meo A., Fasulo M. (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, Studi AITLA, Officinaventuno, Milano, pp. 211-233:
<http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAITLA7/017Andorno-Sordella.pdf>.
- Arenare G. (2022, in stampa), “(Why) See yourself as plurilingual – Intercomprehension and motivation towards the learning of LOTEs in young learners”, in *JLIE – Journal of Language, Identity and Education*.
- Bai B., Guo W. (2018), “Influences of self-regulated learning strategy use on self-efficacy in primary school students’ English writing in Hong Kong”, in *Reading & Writing Quarterly*, 34, 6, pp. 523-536: <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1499058>.
- Bak T. H., Mehmedbegovic D. (2017), “Healthy linguistic diet: the value of linguistic diversity and language learning across the lifespan”, in *Languages, Society & Policy*:
<https://doi.org/10.17863/CAM.9854>.
- Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (2015), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe, Strasbourg:
<https://book.coe.int/en/language-policy/7107-guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education.html>.
(Trad. it., *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l’elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*, in *Italiano LinguaDue*, 8, 1, 2016:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>).
- Benavente Ferrera S., Celentin P. (2022), “L’accessibilità del testo letterario alla luce dei descrittori del Volume complementare del QCER”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 7-9 pp. 18–27
- Busse V. (2017), “Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes towards English and other European languages among adolescents”, in *Bulgaria, Germany, the Netherlands and Spain. Modern Language Journal*, 101, pp. 566-582.
- Celentin P. (2020), *Le variabili dell’apprendimento linguistico. Perché non tutti impariamo le lingue allo stesso modo*, Quiedit, Verona.
- Cinganotto L. (2021), “L’apprendimento Precoce delle lingue: Quadri Teorici, Riflessioni e Esperienze”, in *IUL Research*, 2, 4, pp. 175-187:
<https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.176>.
- Cognigni E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Edizioni ETS, Pisa.
- Cognigni E., Vitrone F. (2016), “Lingue e culture in movimento: percezione e didattica del patrimonio linguistico-culturale a scuola”, in Coltrinari F. (a cura di), *La percezione e comunicazione del patrimonio nel contesto multiculturale – The perception and communication of cultural heritage for audience development and rights of citizenSHIP in Europe (Cross-hip)*, EUM, Macerata, pp. 399-416.
- Cognigni E., Vitrone F. (2017), “Usi ed atteggiamenti linguistici dei nuovi italiani. Spazi ed orizzonti dell’identità linguistico-culturale in una scuola del Maceratese”, in Vedovelli M. (a cura di), *L’italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno nazionale del Giscel, Siena 7-9 aprile 2016, pp. 455-470.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge:
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

- Council of Europe (2012), Il CARAP. *Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2, 2012:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg:
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-newdescriptors-2018/1680787989>
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Cummins J., Early M. (eds.) (2011), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*, Trentham Books, Stoke-on-Trent, England.
- Daloiso M., Gruppo di Ricerca ELICom (2023), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un’educazione linguistica efficace e inclusiva. Le guide Erickson*, Erickson, Trento.
- Dörnyei Z. (1994), “Understanding L2 motivation: On with the challenge!”, in *Modern Language Journal*, 78, pp. 515-523.
- Dörnyei Z. (2009), “The L2 Motivational Self System”, in Dörnyei Z., Ushioda E. (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 9-42.
- Dörnyei Z., Csizér K., Németh N. (2006), *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*, Multilingual Matters, Bristol.
- Gardner R. C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, Edward Arnold, London.
- Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 su un approccio globale all’insegnamento e all’apprendimento delle lingue*:
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)).
- Konishi H., Kanero J., Freeman M. R., Michnick Golinkoff R., Hirsh-Pasek K. (2014), “Six Principles of Language Development: Implications for Second Language Learners”, in *Developmental Neuropsychology*, 39, 5, pp. 404-420:
<https://doi.org/10.1080/87565641.2014.931961>.
- Hélot C., Stevanato A. (2020), “Dulala : Une association engagée pour une école Multilingue”, in *Enfances & Psy*, 86, 2, pp. 63-74:
<https://doi.org/10.3917/ep.086.0063>.
- Henry A. (2010), “Contexts of Possibility in Simultaneous Language Learning: Using the L2 Motivational Self System to Assess the Impact of Global English”, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31, pp. 149-162.
- Henry A. (2017), “Rewarding Foreign Language Learning: Effects of the Swedish Grade Point Average Enhancement Initiative on Students’ Motivation to Learn French”, in *Language Learning Journal*, 45, pp. 301-315.
- Konishi H. et al. (2014), “Six principles of language development: Implications for Second language learners”, in *Developmental Neuropsychology*, 39, 5, pp. 404-420:
<https://doi.org/10.1080/87565641.2014.931961>.
- Lantolf J. P., Pavlenko A. (1995), “Sociocultural theory and Second language acquisition”, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, pp. 108-124:
<https://doi.org/10.1017/s0267190500002646>.
- Lantolf J. P. (2000), “Second language learning as a mediated process”, in *Language Teaching*, 33, 2, pp. 79-96. Available: <https://doi.org/10.1017/s0261444800015329>.

- Lantolf J. P., Thorne S. L. (2006), *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford University Press, Oxford.
- Lantolf J. P., Poehner M. E. (2008), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, Equinox Pub, London.
- Lantolf J. P., Poehner M. E., Swain M. (2018), *Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second language development*, Routledge, New York.
- Lourenço M., Andrade A. I. (2015), *Educar para a diversidade e desenvolver a consciência fonológica: propostas pedagógico-didáticas para o jardim de infância*, UA Editora, Universidade de Aveiro, Aveiro (PT).
- Mariani L. (2012), “La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche”, in *Italiano LinguaDue*, 4, 1: 1-19.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2267>.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*:
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262.
- MIUR (2018), *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari - miur.gov.it*:
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- Noels K. A. (2001), “New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic and Integrative Orientations and Motivation”, in Dörnyei Z., Schmid R. (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report #123), University of Hawai’i at Mānoa, Honolulu, pp. 43-68.
- Oakes L. (2013), “Foreign Language Learning in a ‘Monoglot Culture’: Motivational Variables amongst Students of French and Spanish at an English University”, in *System*, 41, pp. 178-191.
- Ortega L. (2014), “Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA”, in May S. (ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*, Routledge-Taylor & Francis, New York, pp. 32-53.
- Ortega L. (2015²), “Second language learning explained? SLA across 10 contemporary theories”, in VanPatten B., Williams J. (eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction*, Routledge-Taylor & Francis, New York, pp. 245-272.
- Piccardo E., North B. (2019), *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*, Multilingual Matters, Bristol.
- Piccardo E. (2020), “La mediazione al cuore dell’apprendimento linguistico per una didattica 3.0”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 561-585:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13946/13088>.
- Piccardo E. (2023), “Mediation and the plurilingual / pluricultural dimension in language education”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 24-45:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19568>.
- Robinson M. G., Sorace A. (2018), “The influence of collaborative language learning on cognitive control in unbalanced multilingual migrant children”, in *European Journal of Psychology of Education*, 34, 1, pp. 255-272: <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0377-x>.
- Sordella S., Andorno C. (2017), “Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di Éveil aux langues nella scuola primaria”, in *Italiano LinguaDue*, 9, 2, pp. 162-228: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9875>.
- Swain M. (2000), “The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue”, in Lantolf J. P. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, pp. 97-114.

- Ushioda E. (2001), “Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking”, in Dörnyei Z., Schmidt R. (eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #123), University of Hawai’i at Mānoa, Honolulu, pp. 93-125.
- Ushioda E. (2017), “The impact of Global English on motivation to learn other languages: Toward an ideal multilingual self”, in *Modern Language Journal*, 101, pp. 469-482.
- Vygotsky L. S. (1987), “Thinking and speech”, in Rieber R.W., Carton A.S. (eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology*, Plenum Press, New York (Original work published 1934), pp. 39-285.
- Wertsch (1998), *Mind as Action*, Oxford University Press, Oxford.
- Wickman P-O., Östman L. (2002), “Learning as discourse change: A sociocultural mechanism”, in *Science Education*, 86, pp. 601-623.

