

QUALE DIDATTICA PER LE LINGUE MINORITARIE? APPROCCI E MODELLI PER UN'EDUCAZIONE PLURILINGUE

Irene Micali¹

1. MULTILINGUISMO E VALORIZZAZIONE DELLA DIVERSITÀ LINGUISTICA IN EUROPA

«Unità nella diversità» è il motto dell'Unione Europea usato per la prima volta nel 2000 a conferma della sua diversità culturale e linguistica. Attualmente sono 24 le lingue ufficiali che si caratterizzano come una parte fondamentale del patrimonio culturale europeo. Il multilinguismo è uno dei principi fondanti dell'UE ed è sancito nella *Carta dei diritti fondamentali* all'articolo 22 e all'articolo 3 del *Trattato sull'Unione Europea*². Esso rappresenta un valore ma anche “una risorsa” e “un impegno” come indicato nella *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni* del 2008³. In particolare la Comunicazione sottolinea il valore della diversità linguistica e presenta i passi da compiere per garantire che il multilinguismo sia integrato nelle politiche dell'UE al fine di raggiungere l'obiettivo di Barcellona⁴, secondo il quale i cittadini europei dovrebbero essere in grado di comunicare in due lingue oltre alla propria lingua madre. Pertanto, l'Unione Europea promuove e incoraggia il multilinguismo inteso come «capacità del singolo individuo di esprimersi in più lingue», ma anche come «coesistenza di differenti comunità linguistiche in una specifica area geografica»⁵. A tal proposito in riferimento sia alla ricerca scientifica sia ai documenti europei:

[...]si è soliti distinguere tra *plurilinguismo* e *multilinguismo*: il primo fa riferimento alle competenze individuali di un soggetto relative alla capacità di imparare e usare più lingue, il secondo invece vede il fenomeno della molteplicità di codici di comunicazione non dal punto di vista della persona ma da quello sociale. [...] Nei documenti del Consiglio d'Europa questa distinzione è sempre presente, mentre per l'Unione europea le due accezioni vengono fatte rientrare entrambe sotto il termine *multilinguismo*» (Luise, 2013: 527).

Il riconoscimento del multilinguismo passa attraverso politiche volte a promuovere e a valorizzare la diversità linguistica. Gli obiettivi dell'Unione Europea in questo senso si basano su azioni e programmi dedicati all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue al fine di rafforzare l'identità europea. Al contempo, nel rispetto dell'eterogeneità linguistica, l'UE collabora con gli Stati membri per tutelare le minoranze.

In Europa, oltre alle 24 lingue ufficiali, esistono circa 60 lingue regionali e minoritarie (parlate da 46 milioni di persone), di cui 5 riconosciute come semiufficiali: il catalano, il

¹ Università degli Studi di Firenze

² Cfr. *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*; *Trattato sull'Unione Europea*.

³ Il titolo della Comunicazione è «Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune» (Cfr. *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni*).

⁴ Consiglio europeo di Barcellona, 15 e 16 marzo 2002, Conclusioni della Presidenza, parte I, 43.1

⁵ Cfr. *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni: «Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo»*.

galiziano, il basco, il gaelico scozzese e il gallese (Carli, 2004; Panzeri, 2016). Se da un lato sono i governi nazionali a gestire e stabilire lo *status* giuridico di queste lingue, dall'altro è proprio l'Unione Europea a incoraggiare la diversità linguistica, con azioni mirate al mantenimento e alla diffusione di queste lingue, alcune peraltro rare.

Per quanto attiene alle deliberazioni del Parlamento Europeo è necessario menzionare le disposizioni più significative, adottate a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, che riflettono già nei rispettivi titoli la dicotomia tra «gruppi minoritari» e «patrimoni linguistici» (Toso, 2009: 117). Si tratta della *Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali* del 1995 e della *Carta europea delle lingue regionali e minoritarie* (ECRML) del Consiglio d'Europa⁶, trattato aperto alla firma a Strasburgo il 5 novembre 1992 ma entrato in vigore il 1° marzo 1998 e ad oggi ratificato da 25 Stati membri. In particolare la *Carta* suggerisce di affiancare al concetto di “minoranza nazionale” quello più specifico di “lingua e cultura regionale minoritaria”⁷, costituendo probabilmente il più articolato provvedimento in materia di diritti culturali delle comunità minoritarie anche per la sua estrema adattabilità ai diversi contesti nazionali e alle situazioni specifiche⁸. Essa si basa sul principio della “promozione attraverso l'uso”, quindi i paesi che firmano e ratificano il documento si impegnano a promuovere l'uso effettivo della lingua attraverso il suo utilizzo nei settori dell'istruzione, dell'amministrazione e dei servizi pubblici, dei *mass media*, della vita economica e sociale.

È d'obbligo ricordare che questi due trattati sono il risultato della pionieristica *Risoluzione del Parlamento Europeo su una Carta comunitaria delle lingue e culture regionali e una Carta dei diritti delle minoranze etniche*, nota come *Risoluzione Arfe*⁹, adottata a partire dal 1981 e dalla quale ha preso avvio nel 1982 l'attività dell'EBLUL *European Bureau for Lesser Used Languages*, sostituita nel 2011 dall'associazione non governativa *European Language Equality Network* (ELEN)¹⁰.

All'interno del contesto europeo troviamo poi la *European Federation of National Institutions for Languages* (EFNIL)¹¹, organismo fondato nel 2003, volto a fornire un importante servizio di monitoraggio delle lingue ufficiali degli stati membri dell'Unione Europea, oltre ad un'intensa attività di supporto alla promozione della diversità linguistica e culturale attraverso l'attuazione di adeguate politiche linguistiche.

Nel quadro delle attività che mirano a promuovere la diversità del patrimonio linguistico e culturale, il Parlamento europeo nel 2013 ha adottato la *Risoluzione sulle lingue europee minacciate di estinzione e sulla diversità linguistica* (nota come *Rapporto Alfonsi*)¹². Più recenti sono la *Risoluzione sulla protezione e la non discriminazione delle minoranze negli Stati membri dell'UE* del 2018 e la *Risoluzione sull'iniziativa dei cittadini europei intitolata «Minority SafePack - un milione di firme per la diversità in Europa»* del 2020¹³.

Anche l'UNESCO si è da sempre mostrato sensibile alle tematiche relative alle minoranze linguistiche. Nel 2003 un gruppo internazionale di esperti ha elaborato un

⁶ Cfr. [Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali](#); [Carta europea delle lingue regionali e minoritarie](#).

⁷ Da qui l'esistenza dei due documenti sopracitati che, di fatto, si occupano di oggetti diversi.

⁸ L'Italia ha firmato e ratificato la *Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali*. Mentre la *Carta europea delle lingue regionali e minoritarie* è stata firmata il 27 giugno 2000 ma non è stata ancora ratificata.

⁹ Cfr. [Risoluzione del Parlamento Europeo su una Carta comunitaria delle lingue e culture regionali e una Carta dei diritti delle minoranze etniche](#).

¹⁰ www.elen.ngo.

¹¹ www.efnil.org.

¹² Cfr. [Risoluzione del Parlamento europeo dell'11 settembre 2013 sulle lingue europee a rischio di estinzione e la diversità linguistica nell'Unione europea](#).

¹³ Cfr. [Risoluzione sulla protezione e la non discriminazione delle minoranze negli Stati membri dell'UE](#); [Risoluzione sull'iniziativa dei cittadini europei intitolata «Minority SafePack - un milione di firme per la diversità in Europa»](#).

quadro volto all'individuazione del grado di vitalità delle lingue minacciate. Il lavoro è confluito nel rapporto *Language Vitality and Endangerment* in cui è stata stabilita una scala di vitalità e rischio attraverso l'individuazione di nove criteri ad ognuno dei quali è stato attribuito uno specifico livello di pericolo (Brenzinger *et. al.*, 2003). Già nel 1993 era stato pubblicato il *Red Book of Endangered Languages*, un elenco delle lingue a rischio di estinzione nel mondo, sostituito nel 2010 dalla terza edizione dell'*Atlas of the World's Languages in Danger* secondo cui sarebbero circa 2.500 le lingue in grave pericolo di estinzione¹⁴.

In Europa la stima delle lingue minacciate ammonta a 128. La Commissione europea, attraverso vari finanziamenti, ha promosso la creazione di tre reti che si occupano della questione delle lingue regionali e minoritarie: *Network to Promote Linguistic Diversity* (NPLD)¹⁵, *Union of European Federalists* (UFCE)¹⁶, *European Research Centre on Multilingualism and Language Learning* (MERCATOR)¹⁷. Il Comitato di esperti, che coadiuva i lavori del Consiglio d'Europa, osserva che in molti Stati manca ancora un approccio strutturato alla conservazione e alla promozione delle lingue e raccomanda, pertanto, che gli Stati membri elaborino strategie strutturate e di lungo periodo per proteggere le lingue minoritarie.

2. LA LEGGE 482/1999 E LA TUTELA DELLE MINORANZE LINGUISTICHE IN ITALIA

«La risposta istituzionale all'esigenza di dare spazio all'alterità linguistica e culturale è stata differenziata nei diversi paesi in rapporto sia al diverso peso delle varietà minoritarie sia alla forza e alla coesione delle rispettive lingue standard che incarnano la tradizione nazionale» (Orioles, 2003a: 33). In Italia è la *Dichiarazione dei rappresentanti delle popolazioni alpine* o *Carta di Chivasso* del 1943 a rappresentare la prima risposta al monolinguisma linguistico-ideologico sostenuto durante il ventennio fascista (Momigliano Levi, Perrin 2003). Come riportato da Agresti (2012: 116), si tratta di «un vero e proprio manifesto del federalismo» elaborato da alcuni rappresentanti della Resistenza della Valle d'Aosta e della Valli Valdesi con lo scopo di rivendicare il diritto di usare la lingua locale e il diritto alla diversità linguistica intesa non più come “colpa” o come ostacolo alla governabilità del vasto territorio statale ma come importante fonte di ricchezza. La *Carta* costituisce pertanto un prezioso precedente che ha determinato anzitutto il risveglio di una coscienza linguistica e culturale “altra” e che ha avuto il pregio di porre la questione delle minoranze linguistiche all'attenzione della Costituente¹⁸.

La problematica distinzione tra “minoranze linguistiche” e “minoranze nazionali” che ne è poi derivata ha causato uno sterile dibattito protrattosi nel corso del tempo senza condurre all'individuazione di una soluzione in termini giuridici e legislativi. Occorrerà aspettare oltre mezzo secolo per giungere all'emanazione in via definitiva della Legge n. 482 del 15 dicembre 1999 recante “Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche”.

Con l'approvazione di tale legge, recependo i valori delle precedenti deliberazioni del Parlamento Europeo, anche in Italia si riconosce che le minoranze linguistiche rappresentano un patrimonio linguistico e culturale che merita di essere sottoposto a tutela. In particolare l'art. 2:

¹⁴ Cfr. *Atlas of the World's Languages in Danger*.

¹⁵ www.npld.eu.

¹⁶ www.federalists.eu.

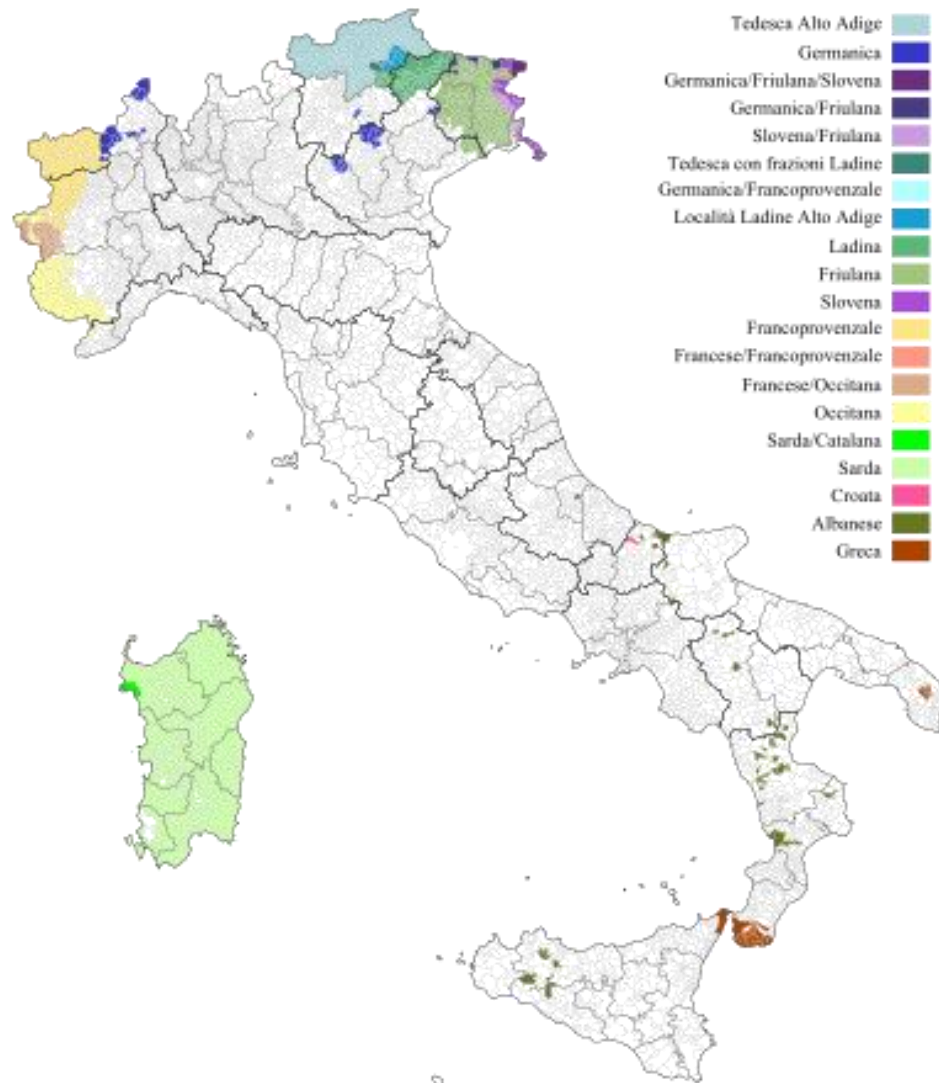
¹⁷ www.mercator-research.eu.

¹⁸ L'articolo 6 della Costituzione recita: «La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche».

[i]n attuazione dell'articolo 6 della Costituzione e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo¹⁹.

Con le sue dodici lingue di minoranza storica il nostro paese rappresenta, nel mondo occidentale, uno dei paesi con la più elevata diversità linguistica. Queste comunità, nel corso dei ventiquattro anni dall'emanazione della legge, hanno potuto sperimentare la validità della legislazione nazionale e locale. Come si vedrà più avanti, fanno riferimento agli articoli 4 e 5, per esempio, specifiche disposizioni in materia di promozione della lingua delle minoranze sia come strumento di svolgimento delle attività didattiche nella scuola materna e di insegnamento delle discipline nella scuola elementare e secondaria di primo grado, sia come oggetto specifico di apprendimento.

Figura 1. *Comunità di minoranza riconosciute in base alla legge 482/1999 e allo Statuto di autonomia della provincia di Bolzano*²⁰



¹⁹ Cfr. Legge 15 dicembre 1999, n. 482 «Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche».

²⁰ Fonte: copyright Alessio Cimarelli:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Minoranze_linguistiche_it.svg.

Nonostante le legge abbia posto di fatto una serie di nodi ancora irrisolti, impossibili da discutere in questa sede, per i quali si rimanda a più esaustivi contributi (Savoia, 2001; Orioles, 2003b; Piergigli, 2017), essa oggi continua a costituire l'unico provvedimento atto a definire norme generali valide per tutto il territorio nazionale attraverso le quali è possibile operare in direzione della salvaguardia, della valorizzazione e della promozione delle lingue delle comunità di minoranza. D'altra parte, l'ampiezza della Legge 482 concede alle Regioni la possibilità e la responsabilità di tutelare le proprie minoranze attraverso normative specifiche di tutela²¹.

3. MODELLI E PRATICHE DI RIVITALIZZAZIONE LINGUISTICA

La pianificazione della trasmissione linguistica (*acquisition planning*) è presente in molti documenti promulgati a tutela e promozione delle lingue minoritarie a livello regionale, nazionale e sovranazionale. Nel contesto europeo sono stati elaborati dai vari governi locali piani strategici strutturati per la promozione e la salvaguardia delle lingue. Esempi virtuosi sono rappresentati dagli interventi di politica linguistica messi in atto dalle regioni spagnole e britanniche (Euridyce 2019)²². In Irlanda, il governo ha sviluppato una strategia ventennale per la promozione dell'uso della lingua irlandese. Le raccomandazioni europee, volte ad inserire negli obiettivi pedagogici le competenze di comunicazione interculturale sin dall'età precoce, si sono tradotte in molti Stati membri nell'inserimento dello studio di una lingua minoritaria, co-ufficiale o straniera già nella scuola dell'infanzia o nel primo biennio della scuola primaria: un progetto particolarmente riuscito è il *Multilingual Early Language Transmission* (MELT) realizzato tra il 2009 e il 2011 dal *Mercator Research Centre della Fryske Akademy* in collaborazione con partner bretoni, finlandesi e gallesi (Bangma, Riemersma, 2011).

Si tratta, a ben vedere, di strategie e pratiche elaborate per la tutela e la salvaguardia di lingue regionali e minoritarie che presentano, per così dire, una certa "solidità". Una riflessione più attenta permetterà infatti di comprendere che le lingue minoritarie non sono tutte egualmente minoritarie.

Anzitutto le minoranze in sé non esistono, ma si definiscono come tali soltanto sulla base dei rapporti con le maggioranze e «[...] however we define 'major' and 'minor', the overwhelming majority of the world's languages will end up on the minor side» (Dahl, 2015: 15). In secondo luogo, la condizione "minoritaria" non è un dato ontologico, ma il risultato di dinamiche politiche, economiche, sociali e culturali che hanno determinato e determinano una presenza "minore" all'interno di una comunità linguistica di una determinata lingua, sia in senso quantitativo (riduzione del numero dei parlanti, abbandono progressivo della lingua), sia da un punto di vista qualitativo (uso limitato, magari alla sola oralità, situazione di diglossia o dilalia).

Se prendiamo in considerazione il numero di parlanti ad esempio, secondo i dati "Ethnologue" nel mondo sono più di 1.500 le lingue parlate da meno di 1.000 persone (Simons, Fenning, 2017). Si tratta di quelle "lingue piccole" per le quali il dato relativo al numero dei parlanti si rivela fondamentale per la loro sopravvivenza (Nettle, 1999; Nettle, Romaine, 2000).

²¹ A ragione Agresti (2012: 132) nota che «quest'aspetto presenta naturalmente il suo rovescio» in quanto ha determinato e continua a determinare una sorta di "appropriazione indebita" dell'identità minoritaria da parte di molti Comuni al solo scopo di ottenere finanziamenti.

²² Cfr. Commissione europea/EACEA/Eurydice, *L'insegnamento delle lingue regionali o minoritarie nelle scuole in Europa. Rapporto Eurydice*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (2019).

La tutela e la salvaguardia così come la promozione e la diffusione delle lingue minoritarie rappresentano una sfida decisamente ardua e complessa per la quale sono necessarie politiche e misure specifiche. Fishman (1991) nel suo modello *Reversing Language Shift* (RLS) ritiene che prima ancora di intervenire a livello istituzionale per il recupero di una lingua minoritaria occorre agire dal basso, ovvero operare per la riaffermazione dell'uso della lingua minoritaria negli ambiti informali e nella stabilizzazione di una condizione di diglossia. Senza entrare nello specifico degli ambiti di applicazione della proposta, appare immediatamente evidente la rigidità di un modello simile che non tiene conto di situazioni che nella realtà sono invece molto eterogenee. Per molti contesti minoritari italiani, ad esempio, un ottimo risultato sarebbe quello di stabilizzare o addirittura rivitalizzare la condizione di dilalia, e sarebbe decisamente improbabile il raggiungimento della diglossia.

Uno dei modelli più noti relativi al cambiamento di status linguistico è il *Catherine Wheel Model* elaborato da Strubell (1999). Si tratta di un modello circolare – definito anche «modello della girandola» – secondo cui esiste una relazione funzionale tra la competenza di una lingua, il suo uso sociale, la presenza e la domanda di prodotti nella lingua e la motivazione ad apprenderla e ad usarla. Tutti fattori che a loro volta accrescerebbero la competenza, l'uso e il prestigio della lingua stessa, in modo circolare. Lo scopo del modello è quello di mantenere il ciclo – la ruota – sempre in movimento, in modo da autoalimentare una sorta di circolo virtuoso in cui vantaggi e bisogni tendono a trasformarsi in competenza linguistico comunicativa e uso sociale della lingua minacciata (Agresti, 2018).

Come sostiene Gazzola (2021), ai fini di una politica linguistica efficace, non è possibile pensare a una teoria generale di programmazione linguistica, o “teoria del programma”, ma il modello dovrà tenere conto dello specifico contesto di riferimento e della situazione della lingua di minoranza oggetto della pianificazione linguistica.

L'abbandono delle lingue di minoranza è determinato da una pluralità di fattori ed è anche su questi che bisogna intervenire perché la riduzione del numero dei parlanti e dei contesti d'uso si arresti. La lingua conserva o acquista parlanti se è o se diventa parte integrante delle risorse locali e se la sua salvaguardia trova spazio in politiche locali, regionali e internazionali concrete che coinvolgano i parlanti alla conservazione della diversità linguistica.

Ma come è possibile indirizzare i parlanti a usare una varietà che essi stanno per abbandonare o vogliono abbandonare? La soluzione di certo non è facile e chiama in causa, *in primis*, i sistemi educativi intesi come catalizzatori dei processi di pianificazione linguistica.

4. PER UNA DIDATTICA DELLE LINGUE MINORITARIE

Una lingua minoritaria sopravvive se è utilizzata. Questa consapevolezza ha favorito azioni di promozione volte sia all'uso veicolare della lingua, sia al suo insegnamento ma anche al recupero della memoria storica e della cultura della comunità linguistica.

Nonostante molti sistemi educativi abbiano un programma d'istruzione relativo alle lingue minoritarie, in linea con le principali Raccomandazioni europee²³, le proposte di insegnamento e trasmissione di tali lingue sono spesso prive di continuità e sistematicità. Sul piano operativo si tratta di una discontinuità dovuta principalmente ai problemi legati all'adeguata formazione degli insegnanti e alla mancanza di materiali didattici

²³ Cfr. [Raccomandazione del Consiglio d'Europa per un approccio globale all'insegnamento e apprendimento delle lingue \(2019\)](#).

metodologicamente validi. Ciò comporta paradossalmente l'attivazione di dinamiche nelle quali la didattica della lingua di minoranza anziché promuovere un atteggiamento positivo da parte della comunità, accentua una percezione di debolezza e scarso valore sociale, politico e culturale della lingua.

L'insegnamento di una lingua minoritaria (LM) si inserisce all'interno di un quadro teorico e metodologico che pur presentando alcuni punti di contatto, differisce sia dall'insegnamento della lingua materna (LM/L1) sia da quello della lingua straniera (LS/L2) e i cui modelli non sono sempre disponibili nella letteratura glottodidattica (Giacalone Ramat, 2007; Montrul, 2015; Santipolo, 2022).

Secondo le indicazioni della già citata Legge 482/1999 l'insegnamento della lingua minoritaria deve rientrare all'interno dell'orario scolastico curricolare e l'autonomia della proposta didattica può consentire di tenere in considerazione la specificità della situazione linguistica e sociolinguistica di ciascuna comunità di minoranza. Ma le realtà scolastiche di minoranza presenti sul territorio italiano sono assai variegata fra loro e le condizioni di applicazione della legge e delle disposizioni locali (citate nel corpo della legge) sono molto diverse. Si pensi alle regioni a statuto ordinario, nelle quali vige la Legge 482, e le regioni a statuto speciale, dove la possibilità di insegnamento in lingue diverse dall'italiano sono maggiori. Un quadro esaustivo relativo ai "modelli scolastici" esistenti è fornito da Piergigli (2021: 12-27). In particolare, nella provincia autonoma di Bolzano la scuola ladina utilizza un *modello paritetico* attraverso il quale il ladino viene adottato come materia curricolare e come lingua veicolare soprattutto nei primi anni scolastici, successivamente vengono introdotti, in modo paritario, l'italiano e il tedesco. Anche in Valle d'Aosta si riscontra una situazione analoga attraverso un modello di *bilinguismo integrale* che, riflettendo la condizione di *bilinguismo monocomunitario* (Mioni, 1982; Berruto, 1995)²⁴, prevede che sia il francese sia l'italiano possano essere usati come lingue veicolari e che all'insegnamento delle due lingue sia dedicato lo stesso numero di ore. Diversamente avviene in Alto Adige e nella Venezia Giulia dove, in corrispondenza di un *bilinguismo bicomunitario* (Mioni, 1982; Dal Negro, Iannaccaro, 2003; Marcato, 2021) prevale il *separatismo linguistico*: è possibile frequentare la scuola in lingua italiana oppure rispettivamente la scuola in lingua tedesca o slovena ma rimane obbligatorio l'insegnamento dell'italiano oppure dell'altra lingua co-ufficiale²⁵.

Per quanto attiene alle altre comunità di minoranza diffuse sul territorio italiano, che si caratterizzano per la presenza di repertori linguistici *diacrolettici*, *diglossici* o *dilalici*²⁶, l'insegnamento scolastico deve essere organizzato secondo quanto previsto dalla legge 482/99: nella scuola materna la lingua di minoranza può essere usata insieme alla lingua standard, mentre nelle scuole elementari e secondarie di primo grado può essere sia insegnata come materia curricolare sia usata come lingua veicolare, sulla base delle richieste dei genitori.

²⁴ Più precisamente, Berruto (2003: 45) definisce il bilinguismo valdostano un «bilinguismo sociale endocomunitario con dilalia multipla» e specifica che «[...] contro il francese gioca purtroppo anche il fatto di portata generale che il mantenimento stabile e a lungo termine di due lingue alte, *Ausbausprachen*, in uso effettivo paritario in tutta la gamma di funzioni all'interno di un repertoire bilingue endogeno e monocomunitario, è in un certo senso, se non disfunzionale, antieconomico sociolinguisticamente, e presuppone presso i parlanti una fortissima motivazione, che probabilmente in Val d'Aosta non può più esserci».

²⁵ Lo sloveno, diversamente dal tedesco in Trentino Alto Adige, non è lingua co-ufficiale. Tuttavia lo statuto speciale della regione Friuli Venezia Giulia «sostiene gli interventi per l'istruzione nella madrelingua slovena e concede contributi a favore delle scuole statali e paritarie con lingua di insegnamento slovena» (Piergigli, 2021: 16)

²⁶ Per le definizioni dei tre tipi di repertorio cfr. rispettivamente Iannaccaro, Dell'Aquila (2011); Ferguson (1959); Berruto (1987).

Uno dei nodi essenziali dell'insegnamento delle lingue di minoranza riguarda proprio la distinzione tra la didattica formale e la didattica veicolare, ovvero la decisione di erogare principalmente attività che prevedono l'insegnamento *della* lingua di minoranza (formale) o *nella* lingua di minoranza (veicolare). Si tratta di approcci metodologici che implicano scelte didattiche differenti, come ad esempio l'inserimento della LM nelle ore curricolari per una didattica formale (e la scelta tra insegnamento opzionale o obbligatorio) con una conseguente ripercussione sul prestigio dal momento che l'insegnamento della LM in orario extracurricolare potrebbe contribuire a identificarla come inutile e poco rilevante. Di converso, l'insegnamento curricolare di una lingua caratterizzata esclusivamente dall'oralità potrebbe privarla «della sua caratteristica di codice *in-group* degli studenti, in contrapposizione con gli insegnanti e l'istituzione» e renderla conseguentemente «sgradita, imposta, o da evitare» (Iannaccaro, Fiorentini, 2021: 49). Ad ogni modo, il prestigio che deriva dall'introduzione della LM in orario scolastico obbligatorio è insufficiente se non viene coadiuvato da una metodologia e da una pratica didattica concrete e strutturate.

Già nel 2006 la Commissione europea suggeriva l'adozione della metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) anche per l'uso veicolare delle lingue regionali o minoritarie (Euridyce 2006)²⁷. Va da sé che per applicare un tale metodo, che prevede l'insegnamento di materie curricolari attraverso l'uso veicolare della lingua, è necessario che la LM disponga di uno status e di strumenti linguistici adeguati, come il ricorso ad un linguaggio specialistico non sempre facilmente individuabile, oltre a una formazione specifica del corpo docente. La lingua per essere insegnata ha bisogno di uno standard, di una norma, e l'adozione e l'accettazione della norma sono subordinate sia al riconoscimento della competenza degli insegnanti, sia al riconoscimento di un vantaggio sociale derivante dal suo uso.

A questo punto ben si comprenderanno le principali criticità relative alla didattica di una LM nel contesto scolastico. La prima riguarda la formazione e il numero degli insegnanti. Se prendiamo in considerazione le diverse minoranze linguistiche presenti sul territorio nazionale solitamente è possibile operare una distinzione tra le comunità che hanno scuole con classi molto piccole e un numero adeguato di insegnanti (comunità francese, friulana, ladina bellunese e slovena), le comunità che dispongono di scuole con classi piccole ma con pochi insegnanti (scuole occitane) e le comunità le cui scuole hanno classi molto numerose (le scuole della Sardegna) e il cui numero di insegnanti è estremamente ridotto (comunità germaniche, albanese, greca) (Iannaccaro, 2010).

Riguardo al tema della formazione glottodidattica dei docenti, accanto ai modelli che si collocano ai poli opposti rispetto al livello di tutela delle lingue minoritarie (i contesti altoatesino, trentino e valdostano più produttivi da un lato, e i contesti calabrese, pugliese, siciliano, piemontese, veneto, spesso più lacunosi, dall'altro) troviamo anche modelli virtuosi “intermedi” come quelli relativi alla lingua friulana. Attraverso una forte sinergia tra la Società Filologica Friulana, l'Università Ca' Foscari e l'ARLeF (Agenzia Regionale della Lingua Friulana) vengono erogati gratuitamente corsi di formazione e metodologia CLIL riconosciuti ed accreditati dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli Venezia Giulia, validi per l'iscrizione all'elenco regionale degli insegnanti di lingua friulana (ARLeF, 2019). Analogamente la Sardegna dove, tra il 2011 e il 2013, è stato realizzato dall'Università di Cagliari il progetto FILS (Formazione Insegnanti Lingua Sarda) che ha inserito nell'offerta formativa anche la *limba sarda comuna* (Corongiu, 2014)²⁸.

²⁷ Cfr. Commissione europea/EACEA/Euridyce, la rete di informazione sull'istruzione in Europa, *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*, 2006.

²⁸ Per una rassegna dettagliata dello stato dell'insegnamento delle lingue di minoranza nelle diverse regioni d'Italia cfr. Bier (2021: 65-115).

Risulta dunque evidente come iniziative stabili e sistematiche di formazione professionale rivolte agli insegnanti si dimostrino indispensabili al fine di realizzare proposte didattiche efficaci e di garantire un'educazione linguistica consapevole. Come sostiene Marra (2021: 214): «[a]l pari della formazione del docente di qualsiasi lingua, infatti, i docenti di LM necessitano di una preparazione sia disciplinare sia metodologica, oltre, naturalmente, all'adeguata competenza del codice oggetto ed eventualmente strumento di insegnamento».

Una difficoltà certamente non trascurabile è quella di dare una forma scritta a lingue che dispongono principalmente di una tradizione orale (Dal Negro, Guerini, Iannaccaro, 2015), che non si configuri come l'apprendimento di una grammatica ma che si trasformi in una pratica di trascrizione della propria varietà, in uno strumento funzionale a conservare e a tramandare le specificità della lingua e che consenta ai suoi parlanti di utilizzarla anche fuori dal contesto scolastico, magari in termini di opportunità digitali (Quochi, Russo, Soria, 2017)²⁹. Strettamente correlato a questo aspetto è la mancanza di materiali didattici idonei e codificati: anche nelle comunità che sono più “strutturate” rispetto alla tutela della LM, in cui esistono grammatiche e dizionari, spesso non ci sono manuali redatti in LM³⁰: si ricorre quindi a traduzioni, fotocopie e schede elaborate dagli insegnanti stessi. Ma lo studio e l'apprendimento di una lingua con materiale non strutturato ancora una volta si ripercuote negativamente sul suo prestigio (Harris, 2008; Iannaccaro, 2010). Migliorare, in termini di prestigio, l'immagine di una lingua minoritaria all'interno e all'esterno della sua comunità passa necessariamente attraverso la realizzazione di materiali validi e la formazione di insegnanti di qualità. Coniugare dunque un modello *top down* a un approccio *bottom up*, dove la formazione e l'aggiornamento metodologico dei docenti si dimostri funzionale anche alla produzione di materiali didattici da parte di questi ultimi, potrebbe rappresentare un'azione fondamentale per rispondere ai reali bisogni linguistici degli apprendenti e garantire lo sviluppo di una effettiva competenza linguistica.

Un'ulteriore questione riguarda l'insegnamento della LM da un punto di vista strettamente linguistico o piuttosto orientato al recupero e alla trasmissione della cultura. Per la maggior parte delle comunità linguistiche di minoranza presenti in Italia a prevalere è generalmente quest'ultima (Rivoira, 2018), fatta eccezione per le lingue nazionali come il francese e lo sloveno e le lingue con una capillare diffusione sul territorio e un forte senso di coesione come l'albanese in Calabria e il ladino in Trentino. Insegnare la cultura assume un carattere simbolico e fortemente identitario, rappresenta il recupero dell'antica memoria storica e delle tradizioni. Ma se tale approccio può trovare riscontro all'interno della scuola primaria ancora fortemente legata alla famiglia, nella scuola secondaria si va incontro agli ostacoli legati alle esigenze comunicative di giovani parlanti che richiederebbero invece il ricorso a stimoli nuovi e a strumenti più moderni (Videsott, Fiorentini, 2020), senza contare la gestione delle complesse dinamiche di identificazione *in-group* e *out-group* tipiche degli adolescenti che tendono a conformarsi e a isolare le diversità.

²⁹ La volontà di utilizzare le lingue minoritarie in ambito digitale è confermata dai risultati di un'indagine, condotta nell'ambito del progetto *Digital Language Diversity in Europe* sulle aspettative e i desideri dei parlanti di quattro lingue minoritarie (basco, bretone, sardo e kareliano) in riferimento allo sviluppo digitale della loro lingua (per il sardo cfr. Russo, Soria, 2017).

³⁰ Costituiscono eccezioni: *Il libri di Maman*, volume ludico-didattico per la scuola primaria utilizzato a supporto delle lezioni di lingua friulana (Bier, 2021: 85), *O libre meu*, manuale didattico per l'insegnamento della lingua occitana di Guardia Piemontese, in Calabria (Micali, 2022), oltre ai validi materiali di formazione prodotti per l'insegnamento del ladino in provincia di Trento da OLFED (Ofize Ladin Formazion e Ennescida Didatica) e i materiali didattici per l'insegnamento del ladino in provincia di Bolzano (Iannaccaro, Fiorentini, 2021).

Altro nodo da sciogliere riguardo ai metodi e agli strumenti per una didattica delle lingue di minoranza è quello relativo all'insegnamento della varietà standard della lingua. Come abbiamo visto le minoranze linguistiche presenti sul nostro territorio presentano situazioni sociolinguistiche e varianti standard o di prestigio assai diverse tra loro, così come differente è la percezione del ruolo delle varie lingue all'interno del repertorio (Dal Negro, Guerini, 2007). In questo panorama variegato si trovano varietà che dispongono di uno standard di riferimento con una "lingua tetto" (Kloss, 1987) dentro o fuori dai confini nazionali e varietà che spesso si configurano come realtà linguistiche isolate, anche da un punto di vista strettamente geografico e territoriale (Dal Negro, 2011). Soprattutto per queste ultime la mancanza di uno standard linguistico pone maggiori difficoltà anche rispetto alla possibilità della LM di configurarsi come lingua veicolare³¹. L'uso veicolare infatti è da preferirsi in situazioni di bilinguismo o di diglossia, all'interno di comunità dilaliche il rischio è invece quello di trovarsi davanti a un uso veicolare "passivo" in cui gli insegnanti utilizzano il codice di minoranza ma gli apprendenti rispondono quasi esclusivamente nella lingua standard³².

All'interno del dibattito sulla tutela e sulla salvaguardia delle lingue di minoranza emerge con forza la discussione sulla trasmissione linguistica intergenerazionale e in particolare sul ruolo che i sistemi educativi possono svolgere in questo senso a sostegno della lingua minoritaria. Non dobbiamo dimenticare che l'insegnamento della LM a scuola coinvolge ormai sempre più spesso i cosiddetti *semi-speakers*, parlanti imperfetti (Dorian, 1977) o parlanti evanescenti (Moretti, 1999) oggi anche definiti, sulla base degli studi più recenti, *heritage speakers* (Montrul, 2012). Per chi si occupa di lingue in contesti di minoranza è noto come nel passaggio dalla prima generazione alle successive si verifichino sempre maggiori *language gaps* tali per cui se i parlanti di prima generazione hanno appreso la lingua standard rimanendo maggiormente competenti nella lingua di minoranza (che di fatto coincide con la loro lingua materna), la seconda generazione di solito è diventata bilingue con abilità di alfabetizzazione più sviluppate nella lingua standard perché è la lingua dell'insegnamento, mentre la terza generazione di parlanti ha acquisito quasi esclusivamente la lingua standard con scarsa o nessuna competenza nella lingua dei loro nonni. Si tratta di un modello, non necessariamente valido per tutte le comunità di minoranza, ma fortemente pervasivo. Pertanto sul piano della ricerca educativa è necessario comprendere quali sono gli elementi che contribuiscono a mantenere o a interrompere la trasmissione linguistica intergenerazionale in modo che i sistemi scolastici possano coadiuvarne il mantenimento.

Infine, si pone la non trascurabile questione legata ai finanziamenti a sostegno delle lingue di minoranza che rappresentano un altro *gap* tra le LM soggette a tutela. Esistono infatti comunità di minoranza che possono contare su fondi messi a disposizione anche da altri enti di tutela (esempi virtuosi sono la Provincia Autonoma di Trento e la Regione Autonoma Valle d'Aosta) e comunità le cui attività di rivitalizzazione della LM dipendono invece integralmente dalle sempre più esigue risorse pubbliche della Legge 482/99. Uno rapido sguardo ai «finanziamenti per la realizzazione di progetti nazionali e locali nel campo dello studio delle lingue e delle tradizioni culturali appartenenti alle minoranze linguistiche storiche, ai sensi della Legge 15 dicembre 1999, n. 482» permette di verificare

³¹ Per rimanere entro i confini delle dodici lingue di minoranza tutelate dallo Stato italiano, adottare la metodologia CLIL non sarà troppo difficile per lingue nazionali come il francese, il tedesco o lo sloveno, più ardua sarà invece la sua applicazione a lingue come il franco-provenzale o l'occitano.

³² Tale dinamica si riscontra facilmente anche all'interno del dominio relativo alla famiglia, in cui i giovani parlanti, pur a contatto con l'uso della LM da parte dei genitori o dei nonni, si rivolgono a essi utilizzando la lingua dominante (Micali, 2023).

che le scuole di Calabria, Molise e Campania sono tra le principali destinatarie dei fondi ministeriali dal 2017 al 2022³³.

L'insegnamento delle lingue minoritarie, come abbiamo visto, richiede in primo luogo un importante impegno politico e finanziario. Ovviamente va sottolineato il limite di una politica di trasmissione linguistica basata esclusivamente sull'attività di insegnamento e apprendimento in contesti scolastici. Inoltre, l'insegnamento di una lingua di minoranza non ne garantisce l'apprendimento e la sopravvivenza, né tantomeno l'uso da parte dei parlanti.

5. VERSO UN APPROCCIO PLURILINGUE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE MINORITARIE

Gli approcci e i modelli di didattica delle lingue minoritarie, delle lingue seconde o delle lingue straniere presentano indubbiamente dei tratti comuni che in egual misura rispondono alle già citate Raccomandazioni europee volte a garantire lo sviluppo di una società plurale e plurilingue all'interno della quale venga riconosciuta e valorizzata la diversità linguistica e culturale fondamentale per favorire il dialogo e l'integrazione tra i popoli.

L'uso di una lingua minoritaria contribuisce ad arricchire la dimensione del plurilinguismo e le pratiche didattiche relative alla LM si configurano come veri e propri atti di pianificazione linguistica. Seguendo tale prospettiva la scuola diventa il principale strumento di tutela al diritto alla pluralità linguistica e culturale.

La visione europea relativa alla promozione delle lingue minoritarie si è fatta spazio nella convinzione che acquisire la conoscenza delle lingue regionali o minoritarie³⁴ vuol dire arricchire il patrimonio culturale individuale, porre le basi per una nuova interpretazione del mondo in chiave interculturale. In questo senso anche l'insegnamento delle LM contribuisce alla costruzione di un effettivo plurilinguismo, inteso sia come un'opportunità di sviluppo cognitivo e linguistico (Green, Abutalebi, 2013; Garraffa, Beveridge, Sorace, 2015; Magnani, 2019), sia come un insieme di conoscenze e competenze nelle diverse lingue associato al confronto con culture diverse. L'educazione plurilingue e interculturale occupa all'interno del curriculum scolastico una funzione centrale nello sviluppo di competenze trasversali imprescindibili³⁵.

Come abbiamo visto, l'insegnamento di una LM si configura di fatto all'interno dei quadri teorici e metodologici della teoria glottodidattica ma a differenza di una lingua seconda (L2) o di una lingua straniera (LS) presenta molteplici criticità dovute allo scollamento profondo tra gli approcci teorici e la pratica didattica concreta. Tuttavia, è indubbia la funzione che la scuola può assolvere sia come agente di tutela e di valorizzazione delle comunità di minoranza, sia nella gestione dei diversi tipi di plurilinguismo³⁶.

Istituzionalizzare la LM rendendola materia scolastica ha di fatto contribuito a innalzare il suo prestigio e questo è stato senz'altro uno dei principali risultati delle politiche linguistiche legate alla Legge 482/99. La scuola nel suo approccio alla

³³ Cfr. <https://www.miur.gov.it/web/guest/progetti-finanziati>.

³⁴ Nel contesto europeo si cerca ancora una definizione uniforme del concetto di "minoranza" e ancora molto si discute sul tema della tutela dei diritti delle minoranze (Per un approfondimento cfr. Toniatti, 2019)

³⁵ Cfr. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco et al., 2016)

³⁶ Si fa qui riferimento sia al plurilinguismo endogeno che riguarda le minoranze linguistiche di più antico insediamento, sia ai nuovi repertori plurilingui che si compongono di lingue esogene dovute ai flussi migratori più recenti.

salvaguardia delle lingue di minoranza non può sostituirsi alla famiglia, alla società o alla politica, pertanto si rivela necessaria una sinergia con gli altri attori sociali e culturali presenti sul territorio: sportelli linguistici, comuni, enti, associazioni, università.

La consapevolezza della differenza dei repertori linguistici e delle dinamiche che riguardano il contatto tra le diverse varietà impone un ripensamento della didattica delle lingue minoritarie che non trova senso nel solo insegnamento se questo non è inserito in una programmazione che tenga conto di tutte le azioni volte ad attivare le motivazioni alla trasmissione e all'apprendimento (Marra, 2001). Una valida proposta di *acquisition planning* attraverso la scuola dovrebbe mirare ad agire anche su tutti gli elementi che possono condurre alla rivalutazione della lingua e alla ricostruzione della sua immagine presso i suoi parlanti (Dell'Aquila, Iannaccaro, 2004).

La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2019 sulle lingue dimostra di andare proprio in questa direzione suggerendo agli Stati membri di «applicare approcci globali atti a migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue a livello nazionale, regionale, locale o scolastico» sostenendo e valorizzando la diversità linguistica come risorsa per l'apprendimento. Nella proposta emerge con forza il concetto di *language awareness* intesa come «explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use»³⁷. In questo senso la *consapevolezza linguistica* diventa una dimensione trasversale al curricolo scolastico, parte integrante delle didattiche disciplinari, non solo della didattica delle lingue (Santipolo, 2018).

Nel caso specifico della didattica delle lingue di minoranza avere “consapevolezza linguistica” significa comprendere che l'apprendimento di una LM viene influenzato anche dalla relazione che si instaura tra l'approccio della scuola (e l'atteggiamento degli insegnanti) nei confronti della lingua (Sordella, 2015) e l'uso della lingua da parte degli apprendenti.

Da un punto di vista metodologico il punto fondamentale sembra essere quindi la differenza tra la lingua intesa come “fine” e la lingua intesa come “mezzo”: tra una didattica che mira alla conoscenza e alla conservazione della parlata alloglotta, e un approccio che questa parlata intende utilizzarla per veicolare informazioni che rispondano a reali scopi comunicativi. Sapir (1969: 155) nota che «la lingua esiste solo in tanto e in quanto è effettivamente usata: parlata e udita, scritta e letta». Un approccio didattico che considera una lingua di minoranza nel suo valore di *heritage language* chiama indubbiamente in causa il forte legame simbolico e identitario dei suoi parlanti, pone l'accento sul “capitale linguistico e culturale” come fonte di ricchezza e sulle molteplici valenze che la lingua possiede sul piano cognitivo, psico-affettivo e culturale. Non a caso uno dei nodi fondamentali della riflessione teorica sul *language planning* è proprio il nesso lingua-cultura che all'interno della pratica didattica legata alla LM assume un valore chiave. L'approccio metodologico basato sull'insegnamento della cultura tende a considerare la lingua di minoranza come una sorta di “reperto” da conservare, un codice del passato, una lingua intima non più in uso se non all'interno dello spazio locale e familiare.

Le dinamiche tipiche della globalizzazione hanno condotto negli ultimi decenni la scuola italiana a trovarsi davanti alla richiesta sempre crescente di apprendimento delle lingue straniere, al contempo si è posta la necessità di individuare una metodologia didatticamente valida per far fronte al neoplurilinguismo dovuto ai flussi migratori³⁸ che

³⁷ Cfr. www.languageawareness.org.

³⁸ Per gli studi svolti negli ultimi anni sul plurilinguismo cfr. Bagna, Machetti, Vedovelli (2003); Chini (2004, 2009); Bagna, Barni, Vedovelli (2007); Fusco (2017); Chini, Andorno (2018); Gianollo, Fiorentini, (2020); Zanasi, Platzgummer, Engel (2020); Fiorentini, Gianollo (2021); Siebetchu, Ferrini (2021).

porta in classe un vero e proprio “mosaico di lingue” fatto di continue negoziazioni di culture e di identità (Jullien 2017; Benhabib, Cotrone, 2019).

All'interno di questo quadro complesso, la vera sfida che la scuola si trova ad affrontare per garantire la sopravvivenza e la rivitalizzazione delle lingue di minoranza consiste nella necessità di conservarne la memoria storica senza però rimanerne intrappolata. Ribaltare il paradigma partendo proprio dallo sviluppo di quella “consapevolezza linguistica” che permetta di vedere le lingue di minoranza come lingue reali, vive e dotate di una molteplicità di dimensioni: lingue che si compongono di diverse varietà di cui quella diatopica parlata dai nonni è solo una tra quelle possibili.

L'uso di una LM contribuisce ad arricchire la dimensione del plurilinguismo configurandosi come fonte di ricchezza di un patrimonio linguistico e culturale collettivo. Occorre però trasformare la lingua di minoranza in “capitale sociale”, in un codice da potenziare a partire da ciò che eventualmente si conosce già, che sappia rispondere alle esigenze comunicative dei suoi parlanti, che si dimostri funzionale all'interazione e svolga una valida funzione comunicativa. Per farlo servono approcci nuovi e nuovi strumenti che permettano ai parlanti stessi di essere non solo parlanti ma veri e propri pianificatori linguistici.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agresti G. (2018), *Diversità linguistica e sviluppo sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Agresti G., Bruni P., Bruni M. (2012), *Le Minoranze e l'Italia unita. Le radici, il Risorgimento e la Repubblica*, Euromediterranea, Provincia di Foggia, pp. 116-125.
- ARLeF - Agenzie regional pe lenghe furlane (2019), *Insegnamento curricolare della lingua friulana nella scuola dell'infanzia e primarie. Analisi rendicontazioni anno scolastico 2017/2018*: <https://arlef.it/it/lingua-e-cultura/scuola/>.
- Bagna C., Barni M., Vedovelli M. (2007), “Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia”, in Consani C., Desideri P. (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma, pp. 270-290.
- Bagna C., Machetti S., Vedovelli M. (2003), “Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso una varietà di contatto?”, in Valentini A. *et al.* (a cura di), *Ecologia linguistica*. Atti del LXVII Convegno della Società di Linguistica Italiana, Bulzoni, Roma, pp. 201-222.
- Bangma I., Riemersma A. (2011), *Multilingual Early Language Transmission (MELT) Summary of relevant literature on early multilingual learning, related to European smaller state and regional & minority language communities*, Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning, Leeuwarden Ljouwert.
- Beacco J. C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (2016), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. 2a ed. Trad. it. di Lugarini E., Minardi S., Consiglio d'Europa, Strasburgo:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1532>.
- Benhabib S., Cotrone N (2019), *Nuovi paradigmi democratici*, Mimesis, Milano-Udine.
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Berruto G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.

- Berruto G., (2003), “Una Valle d’Aosta, tante Valli d’Aosta? Considerazioni sulle dimensioni del plurilinguismo in una comunità regionale” in Iannaccaro G., Dell’Aquila V., Andrione E. (a cura di), *Une Vallée d’Aoste bilingue dans une Europe plurilingue / Una Valle d’Aosta bilingue in un’Europa plurilingue*, Fondation Emile Chanoux, Aosta pp. 44-53.
- Bier A. (2021), “Le agenzie di formazione degli insegnanti delle lingue di minoranza in Italia” in Luise M. C., Vicario F. (a cura di), *Le lingue regionali a scuola*, UTET Università, Torino, pp. 65-115.
- Brenzinger M., Dwyer A. M., de Graaf T., Grinevald C., Krauss M., Miyaoka O., Ostler N., Sakiyama O., Villalón M. E., Yamamoto A. Y., Zepeda O. (a cura di) (2003), *Language vitality and endangerment*, UNESCO publishing, Paris.
- Carli A. (2004), “Plurilinguismo e lingue minoritarie nella politica linguistica europea”, in *Revue française de linguistique appliquée*, 2, IX, pp. 59-79.
- Chini M., Andorno C. (2018), *Repertori e usi linguistici nell’immigrazione. Una indagine su minori alloglotti dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano
- Chini M. (2009), “L’italiano L2 nel repertorio delle nuove comunità alloglotte: riflessioni su alcune dinamiche in atto”, in Consani C., Desideri P., Guazzelli F., Perta C. (a cura di), *Alloglossie e comunità alloglotte nell’Italia contemporanea. Teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive*. Atti del XLI congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana, Pescara, 27-29 Settembre 2007, Bulzoni, Roma, pp. 279-315.
- Chini M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un’indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice, la rete di informazione sull’istruzione in Europa, *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*, 2006.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice, *L’insegnamento delle lingue regionali o minoritarie nelle scuole in Europa. Rapporto Eurydice*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea, 2019.
- Corongiu G. (2014), *Monitoraggio sull’uso sperimentale della lingua sarda comune anni 2007-2013*: https://www.sardegnaecultura.it/documenti/7_91_20140418114135.pdf.
- Dahl O. (2015), “The ‘minor language’ perspective”, in D’haen T., Goerlandt I., Sell R. D. (eds.), *Major Versus Minor?: Languages and Literatures in a Globalized World*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 15-24.
- Dal Negro S. (2011) “Überdacht o dachlos? Di vitalità e di coperture linguistiche”, in Moretti B., Pandolfi E. M., Casoni M. (a cura di), *Vitalità di una lingua minoritaria. Aspetti e proposte metodologiche*. Atti del Convegno di Bellinzona, 15-16 ottobre 2010, Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana, Bellinzona, pp.193-210.
- Dal Negro S., Iannaccaro G. (2003), “Qui parliamo tutti uguale, ma diverso. Repertori complessi e interventi sulle lingue”, in Valentini A., Molinelli P., Cuzzolin P., Bernini G. (a cura di), *Ecologia linguistica*, Atti del XXXVI Congresso internazionale di studi della SLI, Bergamo 26-28 settembre 2002, Bulzoni, Roma, pp.431-450.
- Dal Negro S., Guerini F. (2007), *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- Dal Negro S., Guerini F., Iannaccaro G. (a cura di) (2015), *Elaborazione ortografica delle varietà non standard. Esperienze spontanee in Italia e all’estero*, Bergamo University Press, Bergamo.
- Dell’Aquila V., Iannaccaro G. (2004), *La pianificazione linguistica. Lingue, società, istituzioni*, Carocci, Roma.
- Dorian N. (1977), “The problem of the semi-speaker in language death”, in *Linguistics*, 191, pp. 23-32.
- Ferguson C. (1959) “Diglossia”, in *Word*, 16, pp. 325-340.

- Fiorentini I., Gianollo C. (2021), "L'alfabetizzazione nella classe plurilingue. Un'indagine a Bologna", in *Lingue e Linguaggi*, 41, pp. 215-232.
- Fishman J. A. (1991), *Reversing language shift*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Fusco F. (2017), *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Carocci, Roma.
- Garraffa M., Beveridge M., Sorace A. (2015), "Linguistic and Cognitive Skills in Sardinian-Italian Bilingual Children", in *Frontiers in Psychology*, 6:
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01898/full>.
- Garraffa M., Sorace A., Vender M. (2020), *Il cervello bilingue*, Carocci, Roma.
- Gazzola M. (2021), "Principi di programmazione, attuazione e valutazione di una politica linguistica", in Agresti G., Feliu Torrent F. (a cura di), *Valutare le politiche linguistiche. Quali obiettivi, criteri, indicatori? / Evaluer les politiques linguistiques Quels objectifs, critères, indicateurs ?*, Aracne, Roma, pp. 53-73.
- Giaccalone Ramat A. (2007), "Acquisizione e contatto nel divenire linguistico", in Consani C., Desideri P. (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma, pp.291-309.
- Gianollo C., Fiorentini I. (2020), "La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione", in Favaro G. (a cura di), *Quante lingue in classe! conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi per l'infanzia* (monografia), in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 372-380:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13767>.
- Green D. W., Abutalebi J. (2013), "Language control in bilinguals: the adaptive control hypothesis", in *Journal of Cognitive Psychology*, 25, pp. 515-530.
- Harris J. (2009), "The declining role of primary schools in the revitalization of Irish", in *AILA Review, (Multilingualism and minority languages)*, 21, pp. 49-68.
- Iannaccaro G. (a cura di) (2010), *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99*, MIUR, Roma:
https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/lingue_minoranza_scuola.pdf.
- Iannaccaro G., Dell'Aquila V. (2011), "Historical linguistic minorities: suggestions for classification and typology", in Dal Negro S., Guerini F. (a cura di), *Italian sociolinguistics: Twenty years on*, numero monografico di *International Journal of the Sociology of Language*, 210, pp. 29-45.
- Iannaccaro G., Fiorentini I. (2021), "Le lingue minoritarie a scuola", in Luise M. C., Vicario F. (a cura di), *Le lingue regionali a scuola*, UTET Università, Torino, pp. 37-64.
- Jullien F. (2018), *L'identità culturale non esiste*, Einaudi, Torino.
- Kloss H. (1987), "Abstandsprache und Ausbausprache", in Ammon U., Dittmar N., Mattheier K. J. (eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, de Gruyter, Berlin-New York, pp. 302-308.
- Luise M. C. (2013), "Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale", in *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, pp. 525-535.
- Marcato C. (a cura di) (2021), *Ricerche su plurilinguismo e neoplurilinguismo nel Friuli Venezia Giulia*, Forum, Udine.
- Magnani M. (2019), "Lo sviluppo di abilità pragmatiche nei bambini bilingui della Val di Fassa: le implicature scalari", in Nuzzo E., Vedder I. (a cura di), *Lingua in contesto: la prospettiva pragmatica*, Studi AItLA, Officinaventuno, Milano, pp. 245-260:
http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAItLA9/015_Magnani.pdf.
- Marra A. (2001), *Lingue in formazione, lingue in estinzione e teoria glottodidattica*, Liguori, Napoli.
- Marra A. (2021), "L'insegnamento della lingua sarda", in Luise M. C., Vicario F. (a cura di), *Le lingue regionali a scuola*, UTET Università, Torino, pp. 197-224.
- Micali I. (2022), *L'occitano di Guardia Piemontese tra lingua e identità*, Pacini, Pisa.
- Mioni A. M. (1982), "Variabilità linguistica e contrastività" in Calleri D., Marellò C. (a cura

- di), *Linguistica contrastiva*, Bulzoni, Roma, pp. 339-357.
- Momigliano Levi P., Perrin J. C. (a cura di) (2003), *Dichiarazione dei rappresentanti delle popolazioni alpine. Il contesto storico, i protagonisti e i testi*, Le Château Edizioni, Aosta.
- Montrul S. (2015), *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Montrul S. (2012), "Is the Heritage Language like a Second Language?", in Roberts L., Lindqvist C., Bardel C., Abrahamsson (eds.), *EUROSLA Yearbook*, 12, John Benjamins, Amsterdam, pp. 1-29.
- Moretti B. (1999), *Ai margini del dialetto*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Locarno.
- Nettle D. (1999), *Linguistic diversity*, Oxford University Press, Oxford.
- Nettle D., Romaine S. (2000), *Vanishing Voices. The extinction of the World's languages*, Oxford University Press, Oxford.
- Orioles V. (2003a), *Le minoranze linguistiche. Profili sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela*, Il Calamo, Roma.
- Orioles V. (2003b), "La legislazione nazionale sulle minoranze linguistiche. Problemi, applicazioni, prospettive. In ricordo di Giuseppe Francescato", in Orioles V. (a cura di), *Plurilinguismo. Contatti di lingue e culture 9*. Atti del Convegno, Udine, 30 novembre-1 dicembre 2001, Forum, Udine.
- Panzeri L. (2016), *La tutela dei diritti linguistici nella Repubblica delle autonomie*, Giuffrè, Milano.
- Piergigli V. (2017), *Art. 6. Costituzione italiana. La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche*, Carocci, Roma.
- Piergigli V. (2021), "Diritti linguistici e istruzione: il quadro normativo", in Luise M. C., Vicario F. (a cura di), *Le lingue regionali a scuola*, UTET Università, Torino, pp. 5-36.
- Quochi V., Russo I., Soria C. (a cura di) (2017), *Reports on Digital Language Diversity in Europe*: www.dldp.eu/en/content/reports-digital-language-diversity-europe.
- Rivoira M. (2018) "L'insegnamento dell'occitano: chi, cosa, quando, dove e perché? (e in che modo?)" in Pons A. (a cura di) *A scuola di occitano? I come e i perché dell'insegnamento delle lingue locali*. Atti del Convegno della Scuola Latina di Pomaretto, 23 Settembre 2017, Associazione Amici della Scuola Latina, Pomaretto, pp. 45-54.
- Russo I., Soria C. (2017), *Sardinian - a digital language?:*
www.dldp.eu/sites/default/files/documents/DLDP_Sardinian-Report.pdf.
- Santipolo M. (2022), *Educazione e politica linguistica. Teoria e Pratica*, Bulzoni, Roma.
- Santipolo M. (2018), "Consapevolezza ed educazione linguistica", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA)*, 2/3, pp. 7-19.
- Sapir E. (1969), *Il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Einaudi, Torino.
- Savoia L. M. (2001), "La legge 482 sulle minoranze linguistiche. Le lingue di minoranza e le varietà non standard in Italia", in *Rivista italiana di dialettologia*, 25, pp. 7-50.
- Siebetcheu R., Ferrini C. (2021), *Le città del plurilinguismo. Monterotondo, Mentana, Fonte Nuova. Scuola, istituzioni, famiglie e società*, Presentazione al Terzo Colloquio Internazionale sul Plurilinguismo, Udine, 8-12 novembre 2021.
- Simons G., Fenning C.D. (a cura di) (2017), *Ethnologue: Languages of the World, Twentieth edition*, Dallas, SIL International: <http://www.ethnologue.com>.
- Sordella S. (2015), "L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti" in *Italiano LinguaDue*, 7, 1, pp. 60-110:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5038>.
- Strubell M. (2001), "Catalan a decade later", in Fisham J.A. (ed.), *Can threatened languages be saved?*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Toso F. (2009), "Patrimoni linguistici e lingue minoritarie: la prospettiva europea e quella italiana" in *Università di Sassari. Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere*, 5, pp. 115-124.

- Toniatti R. (a cura di) (2019), *Le minoranze linguistiche nell'Unione Europea. Le prospettive di nuovi strumenti di tutela e promozione*. Atti del Seminario di studio in tema di configurazione di nuovi strumenti giuridici di tutela e promozione delle minoranze linguistiche nell'ordinamento dell'Unione Europea, Palù del Fersina/Palai en Bersntol, 2-3 marzo 2018:
www.liatn.eu/images/Toniatti_Le_minoranze_linguistiche_dellUnione_eBook_completo_compressed.pdf.
- Videsott R., Fiorentini I. (2020) “Il ladino dolomitico nel mondo digitale: tra norma e uso”, in *Rivista Italiana di Dialettologia*, XLIII, pp. 193-224.
- Zanasi L., Platzgummer V., Engel D. (2020), “Risorse linguistiche nei repertori dei giovani altoatesini, tra lingue standard e dialetti” in Dal Negro S., Marra A. (a cura di), *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, Studi Aitla 11, Officinaventuno, Milano, pp. 151-166.

