

ATTIVITÀ LUDICHE PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO LS IN CONTESTO SENEGALESE: UN'ESPERIENZA DI FORMAZIONE DOCENTI A DAKAR

Roberta Laddaga¹

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni, l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera (LS) ha conosciuto una diffusione crescente, non solo in Europa, ma anche in contesti extraeuropei caratterizzati da strutture linguistiche e culturali molto diverse. In questi contesti, il successo dell'apprendimento linguistico dipende in larga parte dalla capacità dei docenti di adattare metodologie, strumenti e materiali alle esigenze specifiche degli studenti, tenendo conto delle loro competenze plurilingui, del background culturale e delle condizioni reali delle classi. L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera (LS) si è progressivamente diffuso al di fuori dei confini europei, grazie a un crescente interesse culturale, accademico e professionale verso l'Italia. Oggi, programmi di italiano LS sono presenti in diverse aree del mondo, tra cui Africa, America Latina, Medio Oriente e Asia, con modalità e obiettivi molto diversi a seconda del contesto socio-culturale e del sistema educativo locale. In molti paesi extraeuropei, l'insegnamento dell'italiano è spesso legato a accordi culturali e istituzionali, come quelli promossi dall'Istituto Italiano di Cultura e dal Ministero degli Affari Esteri, che supportano scuole, università e corsi privati di lingua. Allo stesso tempo, l'italiano viene insegnato anche come materia opzionale nei curricula scolastici secondari, offrendo agli studenti competenze comunicative di base e un contatto con la cultura italiana.

Le caratteristiche dei contesti extraeuropei pongono molteplici e specifiche sfide: molte volte le classi sono numerose e plurilingui, gli studenti possono avere background linguistici eterogenei e l'accesso a materiali didattici aggiornati può essere limitato. Questo richiede approcci didattici flessibili e innovativi, capaci di coniugare l'apprendimento linguistico con l'esperienza interculturale e la valorizzazione delle competenze linguistiche pregresse degli studenti. Nonostante queste difficoltà, l'italiano LS in contesti extraeuropei riveste un ruolo crescente sia dal punto di vista culturale, come veicolo di dialogo interculturale, sia dal punto di vista accademico e professionale, preparando studenti e futuri insegnanti a interagire in un mondo sempre più globalizzato. In particolare, in contesti africani come il Senegal, la diffusione dell'italiano si colloca in un ambiente plurilingue e dinamico, dove le metodologie tradizionali europee si adattano sempre più alle realtà locali per garantire efficacia e inclusività.

Il Senegal rappresenta un esempio particolarmente significativo di contesto plurilingue. Secondo dati recenti, la popolazione senegalese parla molteplici lingue locali, tra cui *wolof*, *pulaar*, *serer*, *mandinga* e *diola*, accanto al francese, lingua ufficiale e veicolare dell'istruzione. L'italiano, pur non essendo diffuso su larga scala, viene insegnato sia nei licei – che

¹ Docente scuola primaria, Verona.

Questo studio ha per oggetto un workshop di formazione sull'insegnamento dell'italiano LS presso l'Istituto Italiano di Cultura di Dakar, rivolto a docenti senegalesi, realizzato nel 2025 dall'autrice.

costituiscono la maggior parte dell'offerta secondaria superiore – sia all'interno di corsi universitari, come il corso di laurea in lingua e cultura italiana dell'Università di Dakar, la capitale del Senegal. All'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) di Dakar, il principale ateneo pubblico del Senegal, è attivo un corso completo di laurea in lingua e cultura italiana, istituito come parte del Dipartimento di Lingue e Civiltà Romanze della Facoltà di Lettere.

L'insegnamento dell'italiano nell'università senegalese risale al 1986 e nel 1992 è stata formalizzata la Sezione di Italiano, con corsi pensati per studenti in possesso del diploma di scuola secondaria che abbiano già studiato l'italiano per un minimo di due anni. Il corso, con un numero di iscritti che supera attualmente i 400 studenti in tutta l'università, distribuiti tra corsi di lingua e moduli culturali, affronta in modo sistematico aspetti linguistici, letterari e culturali dell'Italia e permette agli studenti di acquisire competenze avanzate di comprensione e produzione in lingua italiana. Questo percorso universitario rappresenta un livello di istruzione più avanzato rispetto all'insegnamento dell'italiano nella scuola secondaria senegalese, dove la lingua è offerta come materia curricolare opzionale in molte scuole medie e nei licei. Nel sistema scolastico senegalese, infatti, circa 3.500 studenti frequentano corsi di italiano sotto la guida di circa 50 insegnanti, tutti formati presso la Facoltà di Scienze e Tecnologie dell'Istruzione e della Formazione (FASTEF) dell'UCAD. Mentre nel percorso universitario l'italiano è trattato con maggiore profondità teorica e culturale, offrendo anche competenze critiche e analitiche utili per l'accesso a studi superiori o a carriere legate alla mediazione linguistica, alla traduzione o agli studi culturali, nella scuola secondaria l'italiano ha un ruolo più funzionale e orientato all'acquisizione di competenze comunicative di base. Entrambi i livelli, tuttavia, sono segnali di una crescente domanda di italiano in Senegal e riflettono l'importanza attribuita a questa lingua non solo come materia scolastica, ma anche come strumento di dialogo culturale e opportunità professionale.

Oltre alle attività curriculari, l'UCAD ospita lettori di lingua italiana e partecipa a progetti di cooperazione internazionale, tra cui iniziative con università italiane volte a rafforzare la formazione accademica e la mobilità studentesca in paesi europei e non. In questo modo, l'offerta universitaria si pone in dialogo con le pratiche scolastiche e con le iniziative culturali promosse da istituzioni come l'Istituto Italiano di Cultura di Dakar, creando un ecosistema educativo in cui l'italiano è promosso sia come disciplina scientifica sia come lingua viva da apprendere e utilizzare.

La diffusione dell'italiano LS in contesti plurilingui come quello senegalese evidenzia la necessità di integrare pratiche didattiche attive e ludiche, in grado di motivare gli studenti e favorire un apprendimento significativo, anche in classi numerose. Tuttavia, la formazione dei docenti è spesso orientata all'insegnamento agli adolescenti o agli adulti, mentre l'educazione linguistica per bambini resta un ambito poco esplorato. In Senegal l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera ai bambini è ancora poco sviluppato, per alcune ragioni principali:

- priorità del sistema educativo: la maggior parte delle risorse e dei percorsi di formazione si concentra sull'insegnamento agli studenti adolescenti e adulti, sia nella scuola secondaria sia nei corsi universitari. L'italiano, pur presente in licei e nell'Università di Dakar, non è una materia obbligatoria nei programmi per bambini, quindi l'offerta è limitata;
- scarso materiale didattico per i più piccoli: molti dei manuali, strumenti e attività disponibili sono pensati per studenti della scuola media e superiore, e mancano strumenti ludici e adattati per l'età prescolare o primaria;
- formazione docente insufficiente: gli insegnanti di italiano sono generalmente preparati per lavorare con adolescenti o adulti, non con bambini. Ciò significa che

- spesso non hanno competenze specifiche per adattare le attività al livello linguistico, alla motivazione e ai ritmi di apprendimento dei più piccoli;
- classi numerose e contesto plurilingue complesso: le classi senegalesi possono arrivare fino a comprendere 40 studenti, che parlano diverse lingue madri oltre al francese. Questo rende più difficile introdurre attività individualizzate o ludiche, che richiederebbero maggiore supporto e attenzione personalizzata;
 - ruolo marginale dell'italiano nella prima infanzia: in Senegal, le lingue nazionali e il francese dominano l'insegnamento ai bambini, mentre l'italiano è considerato una lingua “secondaria” o specialistica, spesso introdotta solo nei licei o attraverso corsi extracurricolari.

In questo quadro, la progettazione di percorsi formativi innovativi, che combinino esperienza diretta, strumenti creativi e riflessione metacognitiva, diventa cruciale per promuovere competenze didattiche efficaci e consapevoli.

Il workshop di formazione docenti realizzato presso l'Istituto Italiano di Cultura di Dakar nel luglio 2025, intitolato “*L'italiano si impara giocando: strategie ludiche e inclusive per insegnare italiano LS a bambini?*” si inserisce proprio in questa prospettiva. L'incontro, della durata di due ore, ha coinvolto dieci insegnanti senegalesi, con esperienza soprattutto nella scuola secondaria, e due docenti italiane residenti nel paese, con esperienza pluriennale in contesti interculturali e plurilingui. Durante il workshop sono state presentate alcune attività ludiche utili come attività di accoglienza e socializzazione, come la “ragnatela dell'amicizia” o la “valigia delle parole”, giochi linguistici e di grammatica come il gioco dell'oca ortografico o il dettato grafico, e attività creative e interdisciplinari come il Caviardage², il Silent Book³, l'autobiografia linguistica illustrata “Il mio albero delle lingue”. L'esperienza ha permesso ai docenti di confrontarsi con metodologie attive, di riflettere sulle proprie competenze metodologiche di insegnamento e di discutere strategie per gestire classi numerose e diversificate, in un contesto dove il plurilinguismo è la norma e le pratiche occidentali richiedono adattamenti contestuali.

Numerosi studi sulla glottodidattica sottolineano come il gioco e le attività creative possano favorire l'apprendimento linguistico, stimolare la motivazione e rafforzare la consapevolezza metacognitiva degli studenti, specialmente nei contesti plurilingui e interculturali (tra gli altri Balboni, 2012; Cummins, 2000). Allo stesso tempo, strumenti come l'autobiografia linguistica sono stati ampiamente riconosciuti come pratiche efficaci per promuovere la riflessione sull'identità linguistica e culturale dei docenti e degli studenti.

Alla luce di queste premesse, il presente articolo si propone di descrivere e analizzare l'esperienza formativa condotta nel workshop di cui sopra, evidenziandone le metodologie, le attività e le riflessioni emerse, con un duplice obiettivo: contribuire alla letteratura sull'insegnamento dell'italiano LS in contesti plurilingui e offrire spunti concreti per la formazione dei docenti e la progettazione di attività didattiche creative.

² Il *Metodo Caviardage ideato da Tina Festa* è una tecnica di scrittura creativa e poetica che consiste nel creare poesie visive partendo da testi già esistenti (fogli di vecchi giornali, pagine di libri al macero, ecc.) di cui si cancellano, attraverso l'annerimento (caviardage) le parole inutili, isolando invece le parole che servono a formare un nuovo testo che risponde alle esigenze espressive e creative del bambino e che può essere accompagnato da tecniche artistiche come collage o acquerelli.

³ I silent book (libri silenziosi) sono libri illustrati che raccontano una storia senza l'uso delle parole, dialoghi o didascalie, ma solo attraverso sequenze di immagini, illustrazioni, fotografie per trasmettere una trama, emozioni e significato. Hanno una forte valenza interpretativa perché ogni bambino può creare una storia diversa ed eliminando le barriere linguistiche e culturali indipendentemente dalla lingua che egli parla. Incoraggiano l'interazione verbale, l'osservazione e lo sviluppo della creatività narrativa e della competenza linguistica.

In particolare, l'articolo è strutturato come segue: nel § 2 verrà analizzato il quadro teorico relativo al ruolo del gioco nella glottodidattica e al collegamento tra teoria e pratiche ludiche; nel § 3 verrà descritto il contesto dei destinatari del workshop e i bisogni formativi del contesto locale; nel § 4 si presenterà la struttura e le attività del workshop con i relativi adattamenti ai diversi livelli linguistici, illustrando la metodologia, gli obiettivi e i principi pedagogici che hanno guidato l'incontro. Nel § 5, sarà approfondita l'attività di autobiografia linguistica illustrata "Il mio albero delle lingue", con un excursus teorico sull'autobiografia linguistica, la descrizione dettagliata dell'attività e le riflessioni emerse dai docenti. Il § 6 è dedicato alla discussione, con l'analisi delle criticità e delle potenzialità dell'utilizzo del gioco nell'insegnamento dell'italiano LS in Senegal, basata anche sui dati del questionario Google Moduli. Infine, il § 7 presenta le conclusioni e le prospettive, evidenziando le implicazioni per la formazione dei docenti, lo sviluppo di materiali didattici replicabili e la progettazione di futuri percorsi di aggiornamento.

2. IL QUADRO TEORICO

2.1. *Italiano LS e apprendimento precoce*

L'apprendimento precoce delle lingue straniere è oggi riconosciuto come un ambito privilegiato per lo sviluppo di competenze linguistiche, cognitive e interculturali. Numerosi studi evidenziano come l'esposizione a una lingua straniera in età infantile favorisca non solo l'acquisizione fonologica e prosodica, ma anche una maggiore flessibilità cognitiva e una più sviluppata consapevolezza metalinguistica. In questo quadro, l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera (LS) ai bambini rappresenta un'opportunità significativa, sebbene ancora poco esplorata in molti contesti extraeuropei. Nel campo della glottodidattica, l'apprendimento precoce si caratterizza per un approccio globale alla lingua, in cui l'input linguistico è strettamente intrecciato con il gioco, il movimento, la narrazione e la dimensione emotiva. Come sottolinea Balboni (2012), nei bambini l'apprendimento linguistico avviene in modo prevalentemente implicito, attraverso l'uso significativo della lingua in contesti comunicativi autentici, piuttosto che mediante l'insegnamento esplicito di regole grammaticali. Di conseguenza, l'italiano LS, se introdotto precocemente, richiede metodologie specifiche che privilegino attività ludiche, creative e multisensoriali.

Un ulteriore elemento rilevante è il legame tra apprendimento precoce e plurilinguismo. Nei contesti in cui i bambini crescono già esposti a più lingue, come nel caso del Senegal, l'introduzione di una lingua straniera aggiuntiva può rafforzare la competenza plurilingue complessiva, a condizione che le lingue d'origine siano riconosciute e valorizzate (Cummins, 2000). In questo senso, l'italiano LS non si configura come una lingua "in competizione" con le altre, ma come una risorsa ulteriore all'interno del repertorio linguistico del bambino. Per lungo tempo l'insegnamento dell'italiano come LS si è rivolto quasi esclusivamente a un pubblico adulto. Negli ultimi anni, tuttavia, il profilo degli apprendenti si è notevolmente ampliato e diversificato, includendo adolescenti, studenti universitari e, in misura sempre più rilevante, bambini. In passato, l'insegnamento dell'italiano ai più piccoli era circoscritto a contesti specifici, come quello dei discendenti di emigrati italiani all'estero o dei figli di famiglie temporaneamente residenti in Italia per motivi professionali. Oggi, invece, una parte degli apprendenti è costituita anche da bambini inseriti nei contesti scolastici nei diversi paesi europei ed extraeuropei nei cui curricula è presente l'apprendimento dell'italiano, per non parlare dei bambini con background migratorio stabilmente inseriti nel sistema scolastico italiano. Ciò evidenzia la necessità di una riflessione approfondita sulle pratiche didattiche e

metodologiche per l'insegnamento dell'italiano LS (o, nel caso, L2) ai bambini. Dal punto di vista cognitivo, i bambini presentano caratteristiche profondamente diverse rispetto agli adulti e agli adolescenti, rendendo indispensabile un approccio didattico specificamente adattato alla loro età. Il loro sviluppo cognitivo, affettivo e sociale è ancora in corso, e ciò influisce sui tempi, sulle modalità e sugli strumenti dell'apprendimento linguistico. Una delle principali risorse dei bambini è la loro elevata plasticità cerebrale, che consente un'acquisizione della lingua spesso più naturale e vicina a quella dei parlanti nativi. Allo stesso tempo, il loro universo conoscitivo è fortemente ancorato all'esperienza immediata e al contesto quotidiano, piuttosto che a un sapere astratto o enciclopedico. I bambini mostrano inoltre una maggiore disponibilità alla comunicazione e all'interazione, con minori inibizioni emotive rispetto agli adulti, fattore che favorisce l'uso spontaneo della lingua e riduce l'ansia legata all'errore. Tuttavia, non possiedono ancora le competenze cognitive necessarie per sostenere un ragionamento metalinguistico complesso o per mantenere a lungo l'attenzione su attività analitiche e riflessive. Per questo motivo, l'insegnamento precoce di una lingua straniera, come nel caso dell'italiano ai bambini richiede metodologie dinamiche, concrete e fortemente esperienziali, capaci di valorizzare il gioco, l'interazione e il coinvolgimento attivo. In questo contesto, l'apprendimento precoce dell'italiano LS non può essere inteso come una semplice anticipazione dei contenuti destinati a studenti più grandi, ma come un percorso educativo autonomo, fondato su obiettivi realistici, su una forte dimensione ludica e su un approccio interculturale. L'introduzione della lingua italiana nell'infanzia può così contribuire allo sviluppo di atteggiamenti positivi verso le lingue, alla costruzione di un'identità plurilingue e alla promozione di competenze comunicative di base, gettando le basi per un apprendimento linguistico più consapevole e duraturo nel tempo. L'insegnamento della lingua straniera nella prima infanzia richiede metodologie adeguate all'età evolutiva, con attenzione al potenziamento delle competenze orali, alla memorizzazione lessicale e alla motivazione emotiva. Secondo Balboni (2012), l'apprendimento linguistico nei bambini beneficia di approcci multisensoriali e ludici, che integrano linguaggio, movimento e attività manipolative. Scrive a proposito Balboni (2006: 59) «variati devono essere corso, il materiale, il modo di guidare la comprensione, il modo di chiedere comprensione linguistica, di affrontare analisi logica o grammaticale; fare ogni giorno gli stessi esercizi, le stesse attività, togliere piacere e dà noia».

2.2. Il ruolo del gioco nella glottodidattica

Negli ultimi decenni, la glottodidattica ha progressivamente riconosciuto il valore pedagogico del gioco come strumento privilegiato per l'apprendimento linguistico, in particolare nei contesti di educazione linguistica precoce e nei contesti plurilingui. Il gioco non è più considerato un semplice momento ricreativo, ma una vera e propria strategia didattica, capace di integrare dimensioni cognitive, affettive e sociali dell'apprendimento: la *rule of forgetting* di Krashen, secondo cui si acquisisce meglio quando ci si dimentica che si sta acquisendo una lingua. Secondo Balboni (2012), il gioco favorisce l'abbassamento del filtro affettivo, aumentando la motivazione e riducendo l'ansia legata all'uso della lingua straniera. In questo senso, le attività ludiche creano un ambiente di apprendimento sicuro e partecipativo, in cui l'errore non viene percepito come fallimento, ma come parte integrante del processo di acquisizione linguistica. Tale aspetto risulta particolarmente rilevante nei contesti plurilingui, dove gli studenti si muovono costantemente tra più sistemi linguistici. Anche Cummins (2000) sottolinea l'importanza di valorizzare le competenze linguistiche pregresse degli apprendenti, evidenziando come l'apprendimento di una nuova lingua sia facilitato quando si stabiliscono connessioni significative con le

lingue già conosciute. In questo quadro, il gioco può fungere da ponte tra lingue e culture, permettendo agli studenti di attivare conoscenze preesistenti e di sviluppare una maggiore consapevolezza metalinguistica. Nel campo dell'educazione linguistica per bambini, le attività ludiche assumono un ruolo centrale, poiché rispondono ai bisogni cognitivi ed emotivi tipici dell'età evolutiva. Come evidenziato da Caon e Rutka (2010), il gioco consente di integrare apprendimento linguistico, corporeità e creatività, favorendo un approccio globale alla lingua che coinvolge il corpo, le emozioni e l'immaginazione. Questo approccio risulta particolarmente efficace anche in classi numerose, dove il coinvolgimento attivo degli studenti diventa una risorsa fondamentale per la gestione del gruppo. Oltre alla dimensione linguistica, il gioco in glottodidattica assume anche una forte valenza interculturale. Attività ludiche e creative permettono infatti di lavorare su aspetti identitari, culturali e relazionali, promuovendo atteggiamenti di apertura e rispetto verso la diversità linguistica e culturale (Byram, 1997). Infatti «l'insegnamento delle lingue non dovrebbe limitarsi solamente alla comunicazione e allo scambio di idee – al dialogo interculturale – ma dovrebbe mirare a qualcosa di più: all'azione nel mondo, al coinvolgimento nella società civile, in particolare al coinvolgimento nella società civile internazionale. [...] Abbiamo ora anche il dovere di preparare i nostri studenti per un mondo più interconnesso e diversificato» (Byram, 2009: 127). Alla luce di queste considerazioni teoriche, il gioco si configura come una metodologia particolarmente adatta all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera in contesti extraeuropei, dove le pratiche didattiche tradizionali di matrice occidentale necessitano di adattamenti. Le attività ludiche permettono infatti di coniugare apprendimento linguistico, motivazione e riflessione metacognitiva, offrendo agli insegnanti strumenti flessibili e trasferibili in diversi contesti educativi. Il workshop di formazione docenti oggetto del presente studio si colloca all'interno di questo quadro teorico, proponendo attività ludiche e creative come strumenti per l'insegnamento dell'italiano LS a bambini e per la riflessione sulle pratiche didattiche.

2.3. *Educazione interculturale e plurilinguismo*

L'educazione interculturale rappresenta oggi un quadro di riferimento imprescindibile per l'insegnamento delle lingue in contesti caratterizzati da una crescente diversità linguistica e culturale. Essa non si limita alla trasmissione di contenuti culturali relativi alla lingua oggetto di studio, ma promuove un approccio educativo orientato al dialogo, al riconoscimento delle differenze e alla valorizzazione delle identità multiple degli apprendenti (Byram, 1997; Balboni, 2012). In questa prospettiva, l'apprendimento linguistico diventa uno spazio privilegiato per sviluppare competenze comunicative, relazionali e interculturali. Il plurilinguismo costituisce un elemento centrale dell'educazione interculturale, in quanto riconosce e legittima la coesistenza di più lingue all'interno del repertorio individuale e sociale. Secondo il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, la competenza plurilingue non consiste nella somma di competenze separate in diverse lingue, ma in un sistema integrato e dinamico, in cui le lingue interagiscono tra loro e si influenzano reciprocamente. In questo senso, l'insegnamento di una lingua straniera dovrebbe favorire il trasferimento di conoscenze e strategie tra le lingue già conosciute dagli apprendenti. Nei contesti plurilingui, come quello senegalese, gli studenti crescono esposti a più lingue fin dalla prima infanzia, sviluppando repertori linguistici complessi che includono lingue familiari, lingue di scolarizzazione e lingue straniere. Un approccio interculturale alla didattica dell'italiano come lingua straniera implica il riconoscimento di tali repertori come risorsa e non come ostacolo all'apprendimento. Valorizzare le lingue d'origine degli studenti contribuisce infatti a

rafforzare l'autostima, a promuovere atteggiamenti positivi verso l'apprendimento linguistico e a facilitare l'acquisizione di nuove lingue (Cummins, 2000). In questa prospettiva, le pratiche didattiche interculturali mirano a creare ambienti di apprendimento inclusivi, in cui la diversità linguistica e culturale sia vissuta come elemento costitutivo del processo educativo. Attività come il racconto di sé, il confronto tra lingue, le autobiografie linguistiche e le pratiche riflessive permettono agli apprendenti di sviluppare consapevolezza metalinguistica e interculturale, favorendo un apprendimento più profondo e significativo. L'educazione interculturale assume un ruolo particolarmente rilevante anche nella formazione degli insegnanti di lingua. I docenti sono chiamati non solo a trasmettere competenze linguistiche, ma anche a mediare tra lingue e culture, adattando metodologie e contenuti ai contesti locali. In questo senso, percorsi di formazione che integrano dimensioni teoriche e pratiche, come il workshop descritto in questo studio, contribuiscono a sviluppare una riflessione sull'importanza del plurilinguismo e a promuovere pratiche didattiche sensibili alle differenze culturali e linguistiche.

Nella prospettiva dell'educazione interculturale, la costruzione dell'identità non è più vista come un processo monolitico, legato a una singola lingua o cultura, ma come un fenomeno plurale e dinamico. L'identità plurale riflette la capacità dell'individuo di riconoscere, integrare e negoziare più appartenenze culturali e linguistiche, in relazione alle esperienze personali e ai contesti sociali in cui si trova (Byram, 1997; Pavlenko, 2002). Nei contesti plurilingui, come quello senegalese, gli studenti spesso si muovono quotidianamente tra lingue e registri differenti: lingue madri, lingua di scolarizzazione, lingue straniere e varietà comunitarie. Questa pluralità costituisce una risorsa educativa, poiché permette agli apprendenti di sviluppare consapevolezza metalinguistica e strategie comunicative flessibili. Allo stesso tempo, richiede un approccio didattico sensibile, che valorizzi le competenze già possedute e le esperienze linguistiche pregresse, evitando di concepire la lingua target come un'entità isolata e priva di legami con il repertorio linguistico degli studenti. L'insegnamento dell'italiano come LS a bambini e adolescenti può diventare un'occasione per promuovere l'identità plurale, attraverso attività che incoraggino la riflessione sul proprio percorso linguistico e culturale. Strumenti come le autobiografie linguistiche o attività creative di rappresentazione delle lingue conosciute – ad esempio il “Mio albero delle lingue” – consentono agli studenti di riconoscere e valorizzare la propria pluralità identitaria, rafforzando la motivazione e il senso di appartenenza a più comunità linguistiche. In questo senso, la didattica dell'italiano LS non si limita a trasmettere competenze linguistiche, ma si configura come uno spazio di mediazione interculturale, in cui l'apprendimento della lingua target e la valorizzazione del plurilinguismo si influenzano reciprocamente, contribuendo a formare apprendenti consapevoli, flessibili e capaci di muoversi con sicurezza in contesti multiculturali. In questo modo si riconosce sempre più l'alterità e la vita del contesto multiculturale come risorsa e opportunità di arricchimento e non come rischio o disagio (Lamberti, 2010).

3. CONTESTO DELLA FORMAZIONE E DESTINATARI

3.1. *Contesto locale e istituzionale*

L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera in Senegal si inserisce in un contesto educativo e culturale dinamico e pluralistico, caratterizzato da un crescente interesse verso la lingua italiana e da relazioni culturali consolidate tra Italia e Senegal. Il workshop oggetto di questo studio si è svolto, infatti, nell'Istituto Italiano di Cultura (IIC) di Dakar, sede ufficiale della rete degli IIC in Senegal e strumento della diplomazia culturale italiana.

L'Istituto, diretto da Serena Cinquegrane, opera come Sezione Culturale dell'Ambasciata d'Italia e ha la missione di promuovere la lingua e la cultura italiana, il dialogo interculturale e la cooperazione in ambito artistico, scientifico e formativo. La sede attuale, inaugurata nel 2020 nel quartiere Plateau, dispone di aule per l'insegnamento, spazi espositivi e una biblioteca italiana, utilizzata per il workshop. La biblioteca offre un servizio di consultazione e prestito degli oltre 800 volumi della Biblioteca italiana dell'Istituto, ma anche materiali didattici e risorse culturali, costituendo un ambiente stimolante per attività formative e di aggiornamento professionale.

Figura 1. Sede Istituto Cultura Italiana, Dakar



Figura 2. Biblioteca dell'IIC



L'IIC svolge un ruolo strategico nella diplomazia culturale tra Italia e Senegal, promuovendo programmi di cooperazione educativa, organizzando corsi di lingua e certificazioni ufficiali (come la CILS-Università per Stranieri di Siena) e collaborando con università, scuole e centri culturali locali. Attraverso la partecipazione a reti internazionali come EUNIC Senegal, l'Istituto favorisce lo scambio interculturale e la valorizzazione del plurilinguismo, contribuendo a far percepire l'insegnamento dell'italiano non solo come acquisizione linguistica, ma anche come esperienza culturale e strumento di inclusione educativa. L'area di competenza dell'Istituto Italiano di Cultura a Dakar comprende tutte le regioni della Repubblica del Senegal.

3.1. *Profilo dei docenti partecipanti*

I destinatari del workshop era composto principalmente insegnanti di italiano LS operanti nel contesto senegalese. Il gruppo comprendeva per la maggior parte docenti senegalesi, prevalentemente impegnati nell'insegnamento dell'italiano nella scuola secondaria, affiancati da due insegnanti italiane residenti a Dakar, che operano privatamente nell'insegnamento dell'italiano a studenti di diverse età. La maggior parte dei docenti senegalesi era plurilingue, parla non solo il francese e il *wolof*, ma anche altri dialetti locali come il *pulaar* o il *serer*. Questa varietà linguistica ha costituito un elemento di grande interesse durante il workshop, offrendo occasione di confronto su come l'italiano venga effettivamente insegnato nella pratica quotidiana: pur essendo formalmente previsto l'uso del francese come lingua veicolare, molti docenti ricorrono, in classe, al *wolof* per chiarimenti e spiegazioni, adattando le strategie didattiche alle esigenze degli studenti e alle loro competenze linguistiche. L'esperienza professionale dei partecipanti comprende la gestione di classi numerose, con un numero di alunni che può arrivare fino a quaranta. In tali contesti, gli insegnanti adottano strategie creative per stimolare motivazione e partecipazione. Tra queste, l'uso della musica italiana riveste un ruolo centrale: brani come

“Bella Ciao”, l'inno nazionale italiano e altre canzoni di cantautori italiani come Lucio Dalla, Giorgio Gaber e altri, sono impiegati per favorire l'apprendimento del lessico, la pronuncia e la memorizzazione di lessico e strutture linguistiche, integrando elementi ludici e culturali nella pratica quotidiana dell'insegnamento dell'italiano.

3.2. *Esigenze formative*

Le esigenze formative emerse dai docenti partecipanti erano principalmente legate alla necessità di disporre di strumenti concreti e replicabili per l'insegnamento dell'italiano LS nelle loro classi. Il workshop ha così offerto agli insegnanti strumenti e attività da utilizzare con i bambini, pur prevedendo adattamenti per studenti più grandi e livelli linguistici avanzati, così da rendere le attività ludiche applicabili anche alla scuola secondaria. In tal senso, il workshop ha rappresentato una prima sperimentazione pratica di formazione per docenti di italiano LS in età primaria nel contesto locale, combinando attività operative e momenti di riflessione pedagogica sulle modalità di integrazione del gioco, della musica e delle pratiche interculturali nella didattica della lingua italiana. L'interesse e l'entusiasmo dimostrati dagli insegnanti ha evidenziato la rilevanza di questa iniziativa nell'offrire strumenti innovativi per un ambito ancora poco esplorato e stimolare lo sviluppo di pratiche didattiche originali e interculturali.

4. IL WORKSHOP DI FORMAZIONE

4.1. *Obiettivi*

Il workshop di formazione aveva come finalità quella di fornire agli insegnanti strumenti pratici e teorici per l'insegnamento dell'italiano LS a bambini. Gli obiettivi principali si articolavano su più livelli, combinando aspetti pratici, progettuali e riflessivi. In primo luogo, il workshop mirava a far conoscere e sperimentare tecniche ludiche specificamente pensate per l'apprendimento dell'italiano da parte di bambini stranieri o con bisogni linguistici particolari. Attraverso la presentazione di giochi e attività interattive, gli insegnanti hanno potuto osservare come il gioco possa diventare uno strumento motivante e inclusivo, capace di stimolare sia la comunicazione orale sia la scrittura creativa, rafforzando l'apprendimento in contesti multiculturali. Un secondo obiettivo riguardava la progettazione di materiali didattici semplici, chiari e visivi, capaci di facilitare l'apprendimento e l'autonomia degli studenti. I docenti hanno sperimentato la creazione e l'adattamento di schede, giochi e strumenti visuali, imparando a modulare i contenuti in base all'età, al livello linguistico e alle specificità del contesto classe, così da rendere la didattica più accessibile e motivante. Parallelamente, il workshop intendeva stimolare la riflessione sulla flessibilità didattica, incoraggiando gli insegnanti a considerare come le pratiche pedagogiche possano essere adattate a diversi contesti scolastici, culturali e linguistici. L'analisi critica delle attività proposte e la loro discussione in gruppo hanno permesso di esplorarne potenzialità e limiti, sviluppando una capacità di adattamento utile per affrontare situazioni reali di insegnamento. Un altro obiettivo centrale era favorire il dialogo e lo scambio tra esperienze italiane e realtà senegalese. Attraverso la condivisione delle attività, dei metodi e delle osservazioni, i docenti hanno potuto confrontare le pratiche e le strategie didattiche utilizzate nei due Paesi, riflettendo sulle specificità culturali e linguistiche del Senegal e su come queste possano arricchire la didattica dell'italiano LS. Infine, il workshop ha promosso la condivisione e la circolazione di

materiali e buone pratiche. A tal fine è stata fornita una brochure con una lista di attività e strumenti come ispirazione e punto di partenza, pensata non come modello rigido, ma come ponte tra teoria e pratica, utile per stimolare ulteriori progettazioni autonome da parte dei docenti nei propri contesti educativi. In sintesi, il workshop non si limitava a fornire tecniche o strumenti, ma si proponeva di creare uno spazio di riflessione, sperimentazione e dialogo, in cui gli insegnanti potessero consolidare competenze operative, sviluppare consapevolezza metacognitiva e interculturale e acquisire strategie replicabili nelle proprie classi.

4.2. *Struttura e attività del workshop*

Il workshop è stato organizzato in quattro aree tematiche e articolato in momenti progressivi, volti a fornire agli insegnanti esempi concreti di attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano LS. In una prima fase, sono state illustrate le attività come input operativo, mostrando strumenti e materiali da utilizzare in classe. Successivamente, i docenti hanno partecipato alla fase pratica, in cui, divisi in gruppi, hanno elaborato e progettato attività, sperimentando strategie di adattamento per diverse fasce d'età e livelli linguistici.

Ogni area tematica è stata pensata per stimolare competenze linguistiche, creative e sociali:

- attività di accoglienza e socializzazione: ragnatela dell'amicizia, valigia delle parole, catena delle parole; adattabili per bambini e adolescenti;
- attività per favorire il passaggio dall'oralità alla scrittura: sacchetto misterioso, dettato grafico; modulabili per livelli A1-B2 e per età differenti;
- attività ludiche di grammatica: gioco dell'oca ortografico, gioco dell'oca dei verbi, frasi matte; complessità linguistica adattabile ai livelli degli studenti;
- attività creative e interdisciplinari: *silent book*, *Caviardage*, *memory*; stimolano creatività, cooperazione e consapevolezza linguistica.

Questa articolazione ha permesso agli insegnanti di sperimentare attivamente le attività, valutandone l'efficacia, i possibili adattamenti e le modalità di applicazione concreta nelle proprie classi. Le attività descritte in questa sezione saranno esaminate nel dettaglio nel § 4.3, dove saranno presentati esempi concreti di applicazione, modalità di svolgimento e strategie operative adottate durante il workshop. L'attività metacognitiva sull'autobiografia linguistica "Il mio albero delle lingue" è analizzata e presentata nel dettaglio nel § 5.

4.3. *Metodologia del workshop*

La metodologia adottata si è concentrata sul coinvolgimento diretto dei docenti come progettisti e sperimentatori, privilegiando l'apprendimento attivo. L'incontro è stato condotto con un approccio modulare, alternando momenti di esposizione teorica, dimostrazione pratica delle attività e lavori di gruppo. Durante la fase pratica, i docenti hanno ricevuto materiali e linee guida per sviluppare autonomamente le attività. L'esperienza è stata guidata da tre principi chiave:

1. differenziazione per livello linguistico e fascia d'età: le attività sono state adattate a studenti A1-A2 e livelli più avanzati B1-B2, modulando lessico, complessità grammaticale e modalità di interazione a seconda dell'età (bambini o adolescenti);

2. riflessione metacognitiva e interculturale: i partecipanti hanno analizzato come le attività possano stimolare la consapevolezza delle proprie strategie di apprendimento, dell'identità plurilingue e delle pratiche interculturali;
3. collaborazione e condivisione: le attività di gruppo hanno favorito la discussione su potenzialità, limiti e adattamenti delle attività, incentivando lo scambio di buone pratiche tra docenti.

In breve, tale metodologia ha consentito di coniugare sperimentazione pratica e riflessione pedagogica, permettendo ai docenti di acquisire strumenti concreti per l'insegnamento dell'italiano L2 e stimolando al contempo la capacità di adattare attività ludiche a contesti e livelli differenti.

4.4. Esempi di attività

Nel primo momento del workshop le attività presentate sono state suddivise in quattro categorie principali:

- a) Attività di accoglienza e conoscenza reciproca.

Ragnatela dell'amicizia: con un gomitolo di lana, i bambini si presentano e creano una rete simbolica di connessioni tra i compagni.

Figura 1.



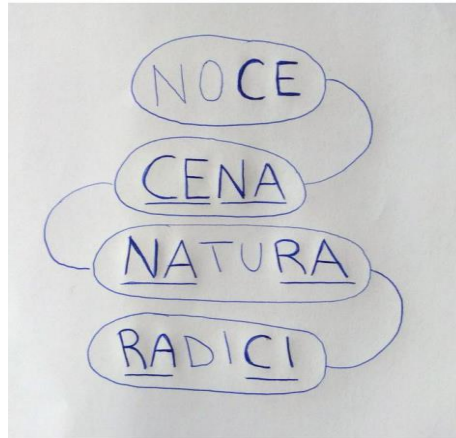
Livello A1-A2: comprensione di comandi semplici, presentazioni e parole chiave.

Livello B1-B2: riflessione su concetti astratti quali amicizia, rispetto e differenze culturali. Adattamento adolescenti: discussioni tematiche su valori condivisi e connessioni interculturali.

- b) Attività per favorire il passaggio dall'oralità alla scrittura

Catena delle parole: ogni bambino formula una parola che inizia con l'ultima lettera di quella precedente, o con la sillaba finale (vedi foto esempio); segue la trascrizione su cartoncini colorati, con eventuali brevi frasi per livelli avanzati.

Figura 2.



Sacchetto misterioso: ogni bambino indovina oggetti toccandoli senza vederli e scrive nomi e aggettivi, sviluppando lessico e consapevolezza ortografica.

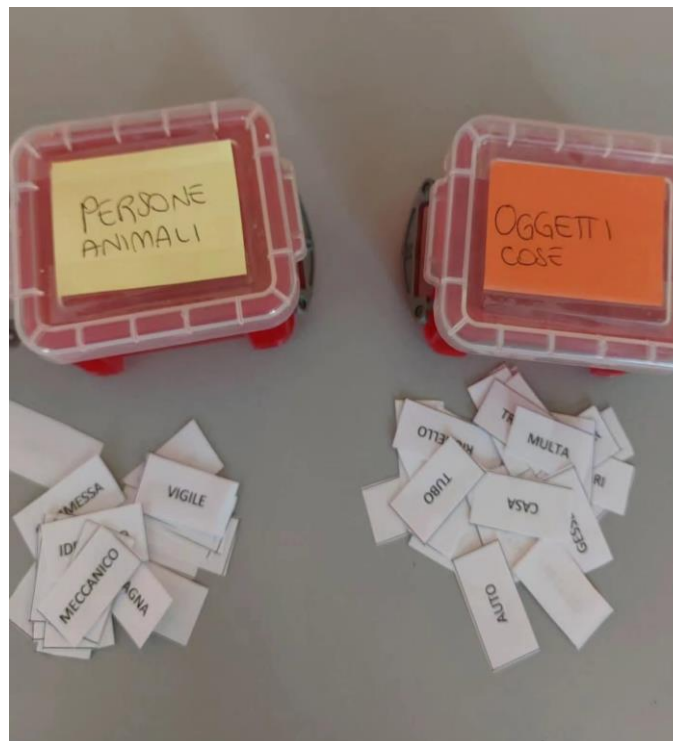
Livello A1-A2: vocaboli concreti e semplici frasi.

Livello B1-B2: costruzione di frasi più articolate e narrazioni brevi.

c) Attività ludiche di grammatica

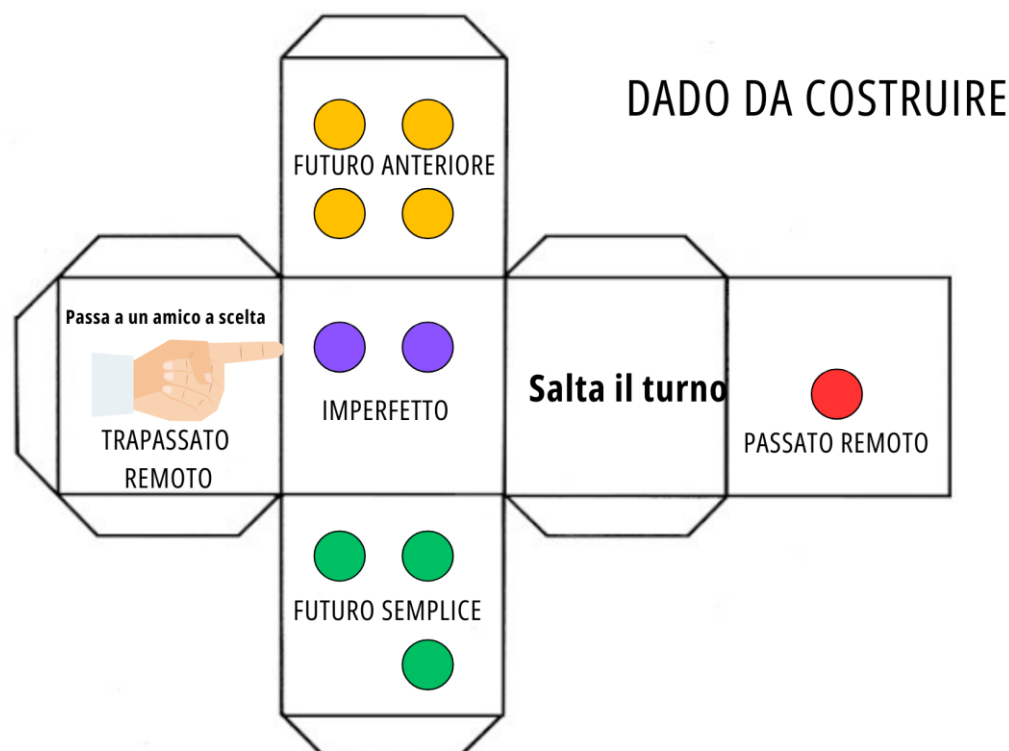
Frase matte: combinazione di soggetti, verbi e complementi in frasi comiche o assurde da correggere o trasformare in racconti. Favorisce il riconoscimento della struttura della frase e stimola la creatività linguistica.

Figura 3



Gioco dell'oca dei verbi: coniugazione di verbi regolari e irregolari; nei livelli avanzati si introducono tempi composti e verbi pronominali. Si crea un cartellone con caselle progressivamente numerate da 1 a 30 ciascuna contenente un verbo all'infinito e la persona con cui va coniugato. Si costruisce il dado qui sotto rappresentato e si procede come nel tradizionale gioco dell'oca, pronunciando la forma verbale richiesta.

Figura 4.



d) Attività creative e interdisciplinari

Silent Book: sono libri privi di testo, nei quali la storia è raccontata esclusivamente attraverso le immagini. Questa forma narrativa stimola l'interpretazione personale, la comprensione inferenziale e la produzione linguistica orale o scritta, permettendo agli studenti di inventare dialoghi, descrizioni e narrazioni secondo il proprio livello di competenza. Ad esempio, il libro di Alice Barberini *In the tube*⁴ può essere utilizzato in classe di italiano L2: le immagini guidano la comprensione e offrono spunti per esercizi di narrazione, ampliamento del lessico e riflessione sulla sequenza degli eventi.

Livello A1-A2: frasi essenziali guidate dalle immagini.

Livello B1-B2: frasi articolate, connettivi, descrizioni e opinioni argomentate.

Memory raccontastorie: integra competenze di comprensione visiva e produzione linguistica. L'attività prevede carte con immagini o vocaboli che gli studenti devono associare, creando al contempo brevi narrazioni. Nei livelli base (A1-A2), si utilizzano frasi semplici per presentare oggetti o animali; nei livelli avanzati (B1-B2), le carte stimolano la costruzione di storie più articolate, con connettivi temporali, causali e descrizioni

⁴ https://issuu.com/germana.orecchioacerbo/docs/in_the_tube.

dettagliate. Questa attività permette di consolidare il lessico, sviluppare abilità narrative e favorire la partecipazione attiva, risultando facilmente integrabile in contesti plurilingui.

Figura 5. *Memory raccontastorie utilizzato durante il workshop per attività di produzione orale e narrativa*



Durante la parte operativa del workshop, i docenti hanno sperimentato la progettazione e realizzazione concreta di attività didattiche, ovvero:

Dettato grafico

Il dettato grafico è un'attività finalizzata a rafforzare la connessione tra suono e segno, potenziando la consapevolezza fonologica e ortografica. Durante il workshop, il gruppo docente ha progettato un'attività da replicare in classe per studenti di lingua italiana di livello A1-A2, centrata sul testo "Disegnare il viso di un bambino". Nel dettato grafico gli studenti ascoltando le istruzioni del docente, riproducono graficamente le informazioni, curando i dettagli. Oltre a consolidare il lessico, il dettato grafico permette di esercitare la capacità di attenzione e di organizzazione, offrendo strumenti concreti per la programmazione didattica nella scuola primaria e secondaria. Il dettato grafico nasce come strumento didattico finalizzato a rafforzare la relazione tra suono e segno nella scrittura. Tradizionalmente utilizzato nella scuola primaria per lo sviluppo della consapevolezza fonologica e ortografica, permette agli studenti di collegare ciò che ascoltano con la corretta rappresentazione grafica dei suoni, migliorando la precisione ortografica e la comprensione della struttura della lingua. Nell'insegnamento dell'italiano L2 o LS, il dettato grafico si presta a una vasta gamma di applicazioni: per i bambini con livello A1-A2, può essere utilizzato per consolidare vocabolario di base e strutture semplici, come nomi, aggettivi e verbi regolari, trasformando l'attività in un gioco in cui i bambini riproducono graficamente le parole ascoltate, anche attraverso supporti visivi, cartoncini colorati o schede con esempi guidati. La dimensione ludica e concreta riduce l'ansia da prestazione e favorisce l'attenzione e la concentrazione. Per gli adolescenti e studenti con livello B1-B2, il dettato grafico può essere adattato a testi più complessi, includendo verbi irregolari, tempi composti, frasi subordinate e lessico più articolato. L'attività diventa così

non solo un esercizio ortografico, ma anche uno strumento di analisi sintattica, riflessione metalinguistica e consolidamento del repertorio linguistico, stimolando capacità di comprensione, memorizzazione e produzione scritta. Inoltre, può essere combinato con attività creative, come il disegno di elementi o scene ispirati al testo dettato, integrando così competenze linguistiche e artistiche e favorendo una didattica inclusiva e motivante. In sintesi, il dettato grafico si configura come uno strumento versatile, trasferibile a diverse fasce d'età e livelli linguistici, capace di coniugare apprendimento della scrittura, consapevolezza fonologica e potenziamento del lessico, risultando particolarmente efficace sia nella scuola primaria sia nei contesti di insegnamento dell'italiano L2 a studenti adolescenti.

Esempio di indicazioni dettate dall'insegnante per un dettato grafico a studenti di italiano LS, livello A1-A2

Disegniamo un gatto!

Fai un cerchio grande per la testa del gatto.

In alto, disegna due triangoli: sono le orecchie.

Fai due cerchietti dentro il cerchio: sono gli occhi.

Poi fai un piccolo triangolo rovesciato per il naso.

Sotto il naso, disegna due linee curve: è la bocca.

Fai sei linee ai lati del muso: sono i baffi.

Adesso disegna un ovale sotto la testa: è il corpo.

Aggiungi quattro zampe corte.

Infine fai una lunga coda curva.

Bravo! È un bel gatto.

Figura 6. *Dettato grafico disegnato da Ndanck, 7 anni*



Caviardage

Il *Caviardage* è una metodologia di scrittura creativa ideata da Tina Festa (vd. nota 2), basata sul recupero e sulla trasformazione di testi preesistenti per generare nuovi contenuti

poetici o narrativi. La tecnica consiste nel selezionare parole, frasi o gruppi di parole da articoli, libri, riviste o testi digitali, eliminando gli elementi superflui e combinando ciò che resta in modo originale. Questo approccio si rivela particolarmente efficace per affrontare la “paura del foglio bianco”, tipica di studenti con ansia da prestazione o blocchi emotivi legati alla scrittura: lavorando su un testo già esistente, l'alunno non parte da zero, ma ha un punto di partenza concreto che stimola la creatività senza pressione. Dal punto di vista didattico, il *Caviardage* sviluppa numerose competenze linguistiche e trasversali:

- comprensione del testo: gli studenti devono leggere, selezionare e interpretare le parole del testo originale;
- consapevolezza lessicale e semantica: il processo di scelta dei vocaboli rafforza la conoscenza delle parole e delle loro collocazioni, favorendo l'ampliamento del lessico;
- riflessione sulla sintassi e sulle strutture: osservando come le parole possano combinarsi in modi diversi, gli studenti apprendono regole grammaticali in contesti concreti e significativi;
- creatività e espressione personale: la trasformazione dei testi stimola la produzione di nuovi significati e narrazioni, favorendo l'espressione di idee originali;
- inclusione ed empowerment: gli studenti più timidi o con difficoltà emotive possono partecipare attivamente, poiché il lavoro su testi già esistenti riduce l'ansia da prestazione.

Nel contesto del workshop, il gruppo docente ha lavorato su alcune pagine del romanzo “Il fu Mattia Pascal” di Luigi Pirandello, sperimentando tecniche di *Caviardage* per trasformare parti del testo in brevi composizioni poetiche e narrative, per provare la metodologia in prima persona e replicarla poi in classe con i propri studenti. Questo strumento didattico si presta particolarmente per studenti adolescenti, sia a livello di liceo sia in contesti di italiano LS di livello intermedio e avanzato (B1-B2), perché permette di esercitare competenze linguistiche complesse, come l'uso dei tempi verbali passati, l'organizzazione del discorso e l'argomentazione scritta, in un'attività creativa e motivante. Inoltre, il *Caviardage* può essere integrato in percorsi interdisciplinari, collegando la lingua alla letteratura, alla poesia e all'analisi dei media, favorendo così un approccio autenticamente comunicativo e laboratoriale.

Un ulteriore aspetto interessante del *Caviardage* riguarda il suo utilizzo artistico. Tradizionalmente, la tecnica prevede di cancellare o “censurare” (dal francese *caviar* ‘annerire’) parole o parti di un testo utilizzando pennarelli neri o colori scuri, trasformando il foglio originario in un supporto visivo per la creazione di opere grafiche o poetiche. Questo approccio permette agli studenti di esprimere creatività visiva e linguistica, stimolando un apprendimento multisensoriale.

Nell'ambito della didattica dell'italiano L2 o LS, può essere adattato per sviluppare competenze linguistiche e metacognitive, senza perdere la componente artistica: gli studenti possono lavorare sulla selezione delle parole, sulla comprensione del testo e sulla costruzione di nuove frasi, ma anche produrre elaborati visivi che riflettano le loro scelte linguistiche e interpretative. In questo modo, la tecnica diventa uno strumento interdisciplinare, capace di coniugare apprendimento linguistico, creatività e motivazione, risultando particolarmente efficace con studenti adolescenti di livello intermedio e avanzato (B1-B2). In sintesi, il *Caviardage* rappresenta uno strumento versatile per promuovere sia l'apprendimento linguistico sia la crescita emotiva e creativa degli studenti, stimolando riflessione metalinguistica, consapevolezza lessicale e capacità di espressione personale in un contesto ludico e inclusivo.

Figura 7. Docenti impegnati nella sperimentazione laboratoriale della tecnica del Cavardage durante il workshop

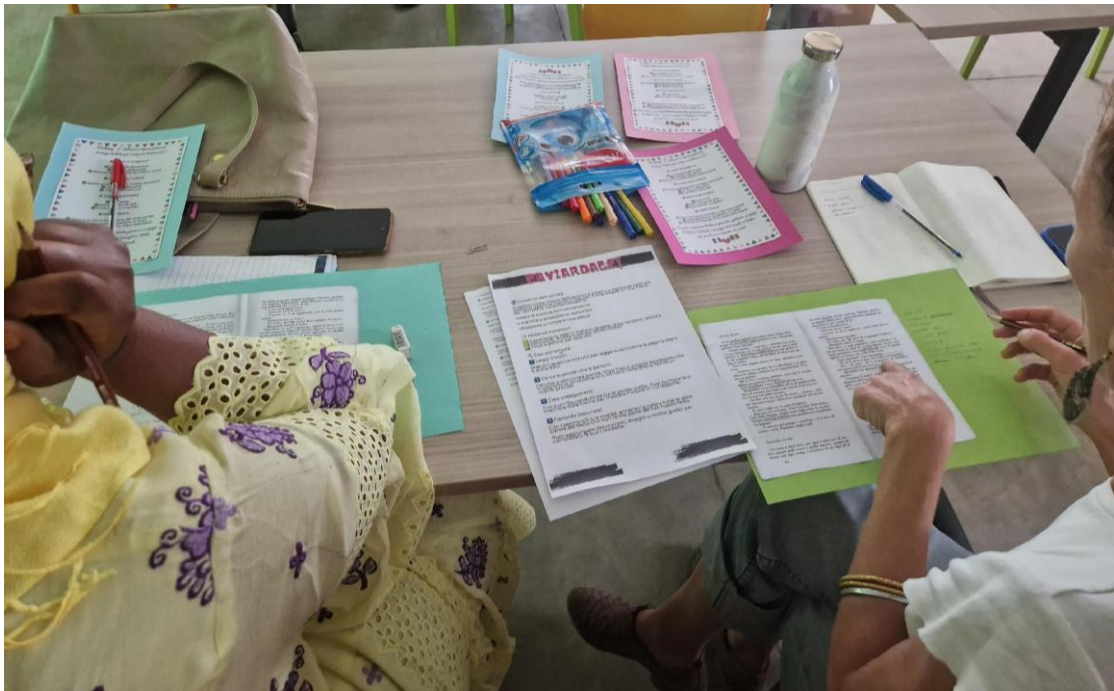
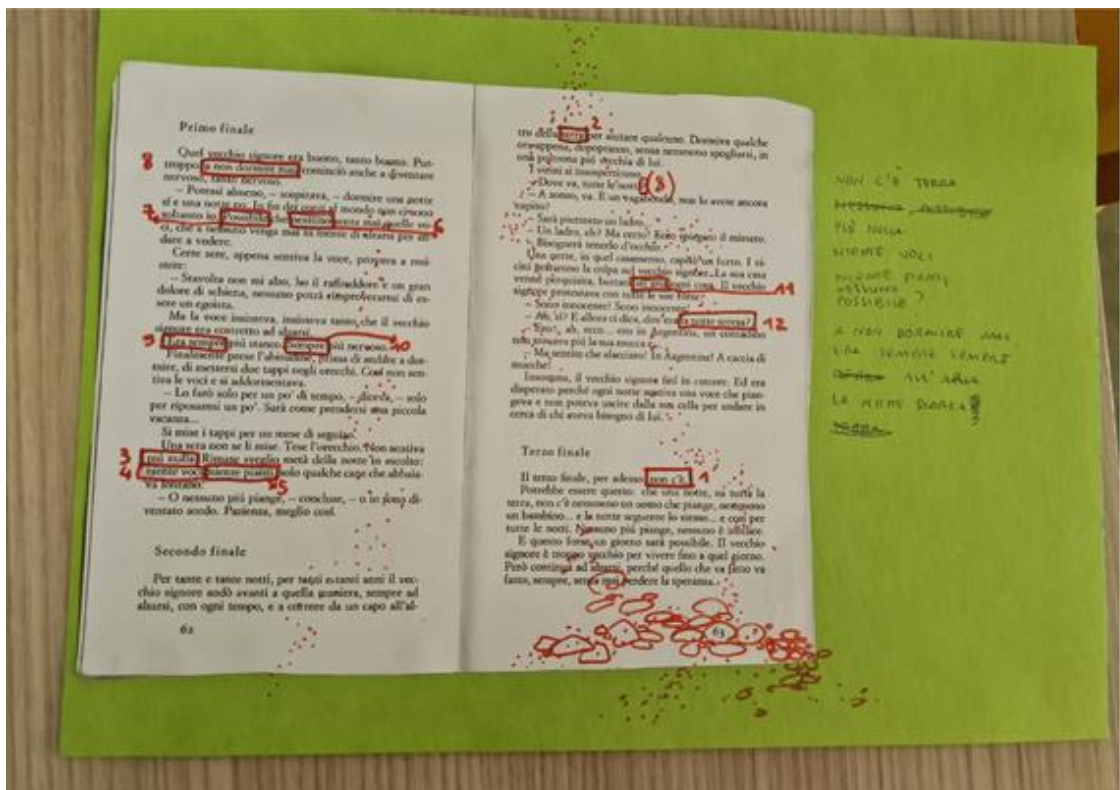


Figura 8. Esempio di Cavardage realizzato da una docente



Gioco dell'oca ortografico

Il gioco dell'oca ortografico si configura come uno strumento ludico-didattico altamente motivante, che integra l'apprendimento delle regole ortografiche in un contesto di gioco collaborativo. Durante il workshop, il gruppo docente ha lavorato direttamente sulle caselle del gioco, inserendo errori ortografici o semantici intenzionali (ad esempio "ciesa" o "chiesa"?) per stimolare la capacità degli studenti di riconoscere e correggere gli errori.

Dal punto di vista didattico, il gioco consente di consolidare la consapevolezza ortografica, la corretta corrispondenza tra suono e grafia e la capacità di analisi delle parole, favorendo al contempo coinvolgimento, partecipazione e motivazione grazie alla dimensione ludica. Per bambini con livello A1-A2, il gioco può focalizzarsi su vocaboli di base e regole ortografiche semplici, con supporti visivi e aiuti grafici per facilitare l'apprendimento. Per studenti di fascia superiore e livello B1-B2, le caselle possono includere parole più complesse, forme verbali irregolari o frasi da completare e correggere, stimolando riflessione metalinguistica, capacità di autocorrezione e rafforzamento del lessico avanzato.

La struttura del gioco favorisce anche l'interazione tra pari e lo sviluppo di competenze sociali, rendendolo uno strumento versatile e trasferibile a diversi contesti scolastici e livelli linguistici.

Figura 9. *Template del gioco dell'oca ortografico fornito ai docenti come base per la progettazione didattica*



Figura 10. Gruppo di docenti impegnato nella progettazione collaborativa delle caselle del gioco



Memory

Il *memory* si basa sul principio della memorizzazione visiva e associativa, ed è stato utilizzato durante il workshop come esempio di attività che integra lingua, cultura e gioco. Il gioco prevede l'utilizzo di carte disposte coperte sul tavolo: a turno, gli studenti ne scoprono due cercando di individuare le coppie corrispondenti (immagine-immagine o immagine-parola); in caso di corrispondenza, il giocatore mantiene la coppia e può continuare il turno, altrimenti le carte vengono nuovamente coperte.

Il gruppo docente ha progettato un *memory* con immagini di oggetti scolastici e frutta, includendo accanto ai nomi in italiano anche quelli in *Wolof*, valorizzando così la lingua madre e creando un ponte tra plurilinguismo e apprendimento della L2.

Dal punto di vista didattico, il *memory* favorisce lo sviluppo di attenzione, memoria visiva, riconoscimento lessicale e categorizzazione semantica, permettendo agli studenti di apprendere nuove parole in italiano in modo divertente e interattivo. Per studenti con livello A1-A2, il gioco può concentrarsi su parole isolate, immagini semplici e frasi brevi di presentazione o descrizione, mentre per studenti B1-B2 può essere adattato includendo vocaboli più complessi, combinazioni lessicali, frasi complete, connettivi e strutture sintattiche più articolate, stimolando anche la produzione orale e scritta. Il *memory* rappresenta, quindi, uno strumento inclusivo e adattabile, che unisce motivazione, apprendimento linguistico e attività interculturale attraverso il confronto tra lingua madre e L2.

Figura 11 *Memory illustrato con oggetti scolastici*

4.5. *Feedback dei docenti*

La discussione finale ha evidenziato come le attività stimolino riflessione metacognitiva, consapevolezza interculturale e creatività nell'insegnamento dell'italiano L2/LS. I docenti hanno apprezzato in particolare:

- a) il confronto sulle proprie esperienze plurilingue e culturali, con la consapevolezza della propria identità linguistica;
- b) la trasferibilità delle attività nelle loro classi, come strumenti metacognitivi e motivanti per gli studenti plurilingue;

Le immagini e i materiali prodotti dai gruppi hanno documentato momenti di progettazione e sperimentazione, evidenziando la partecipazione attiva dei docenti e il valore formativo del workshop. Ogni attività ha la potenzialità di essere reinterpretata, adattata e applicata nei diversi contesti scolastici, dai bambini agli adolescenti, rendendo l'approccio ludico uno strumento flessibile e inclusivo per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda o straniera.

5. ATTIVITÀ DI AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA: IL MIO ALBERO DELLE LINGUE

5.1. *Excursus teorico sull'autobiografia linguistica*

L'autobiografia linguistica è una metodologia didattica che permette agli apprendenti di riflettere sulle proprie esperienze linguistiche e culturali, documentando i percorsi di apprendimento e le pratiche comunicative a cui sono stati esposti nel tempo. Secondo l'approccio di autoriflessione e metacognizione proposto da Pavlenko e altri autori,

L'autobiografia linguistica consente di sviluppare consapevolezza delle proprie competenze plurilingui e di esplorare il ruolo della lingua nell'identità personale e sociale. L'uso dell'autobiografia linguistica come strumento didattico ha radici consolidate nella ricerca linguistica e nella formazione universitaria. Ispirandosi al saggio di Francescato (1983), già dal 1984 Telmon invitava i suoi studenti di dialettologia a produrre una breve riflessione scritta sulle proprie esperienze linguistiche e socioculturali (Telmon, 2006: 223). Seguendo questa impostazione, tra il 1990-1991 e il 2001-2002, Sabina Canobbio ha introdotto presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Amedeo Avogadro di Vercelli la compilazione di autobiografie linguistiche da parte dei suoi studenti (Canobbio, 2006: 239). Inizialmente privi di linee guida precise, i partecipanti venivano poi supportati con spunti tematici basati sull'analisi delle prime stesure. I temi suggeriti da Canobbio, e successivamente adottati anche da D'Agostino all'Università di Palermo e Cartago all'Università di Milano, includevano: dati anagrafici e movimenti significativi della famiglia, informazioni sulla situazione linguistica personale e familiare, lingua materna, codici comunicativi tra i membri della famiglia, l'uso e la funzione dei dialetti, e le tappe della consapevolezza linguistica degli studenti, comprese le esperienze scolastiche e sociali (Canobbio, 2005: 74). Parallelamente, l'autobiografia linguistica è stata adottata anche nella didattica dell'italiano L2/LS come strumento di riflessione e scrittura (Favaro, 2004). Permette agli studenti stranieri di esplorare il proprio bagaglio linguistico e culturale, spesso multilingue, favorendo la consapevolezza della propria dimensione sociale e interculturale. Allo stesso tempo, fornisce all'insegnante informazioni preziose sul repertorio linguistico degli studenti, i contesti d'uso dei diversi codici, le strategie di apprendimento adottate, le motivazioni che guidano lo studio dell'italiano e il rapporto emotivo e cognitivo con la lingua e le sue varietà. In questo modo, l'autobiografia linguistica si configura come un strumento di doppia utilità, in grado di stimolare la riflessione metacognitiva degli studenti e di guidare la progettazione didattica da parte degli insegnanti. Nella didattica della lingua straniera, questa metodologia assume diverse funzioni: favorisce la riflessione sull'identità plurale, stimola la consapevolezza metalinguistica, promuove la motivazione all'apprendimento e incoraggia un approccio emotivamente coinvolgente e inclusivo. In contesti di scuola primaria, l'autobiografia linguistica può essere adattata attraverso strumenti creativi e visuali, permettendo anche a bambini con competenze linguistiche ancora in via di sviluppo di esplorare e rappresentare la propria esperienza linguistica. Nell'insegnamento dell'italiano LS a bambini, questa attività illustrata offre l'opportunità di combinare riflessione personale e attività ludico-creativa, incoraggiando la rappresentazione visiva delle lingue conosciute, utilizzate o desiderate.

5.2. *Descrizione dell'attività: il mio albero delle lingue*

L'attività proposta nel workshop, denominata "Il mio albero delle lingue", è stata progettata con l'obiettivo di stimolare la riflessione sull'identità plurilingue dei docenti partecipanti e di favorire un'esperienza di consapevolezza linguistica sia emotiva che metacognitiva. Lo scopo principale era aiutare i docenti a riconoscere le lingue che caratterizzano la propria storia personale, professionale e culturale, e a esplorare come queste influenzino la propria pratica educativa e la percezione dell'insegnamento dell'italiano LS.

L'attività si è articolata in una rappresentazione grafica dell'albero, con tre livelli principali:

- *Le radici* rappresentano la lingua madre e i dialetti di origine, ossia quelle lingue apprese in famiglia o nel contesto culturale di appartenenza. I docenti sono stati invitati a

colorare e annotare le radici con i nomi delle lingue e dei dialetti che costituiscono il fondamento della propria esperienza linguistica.

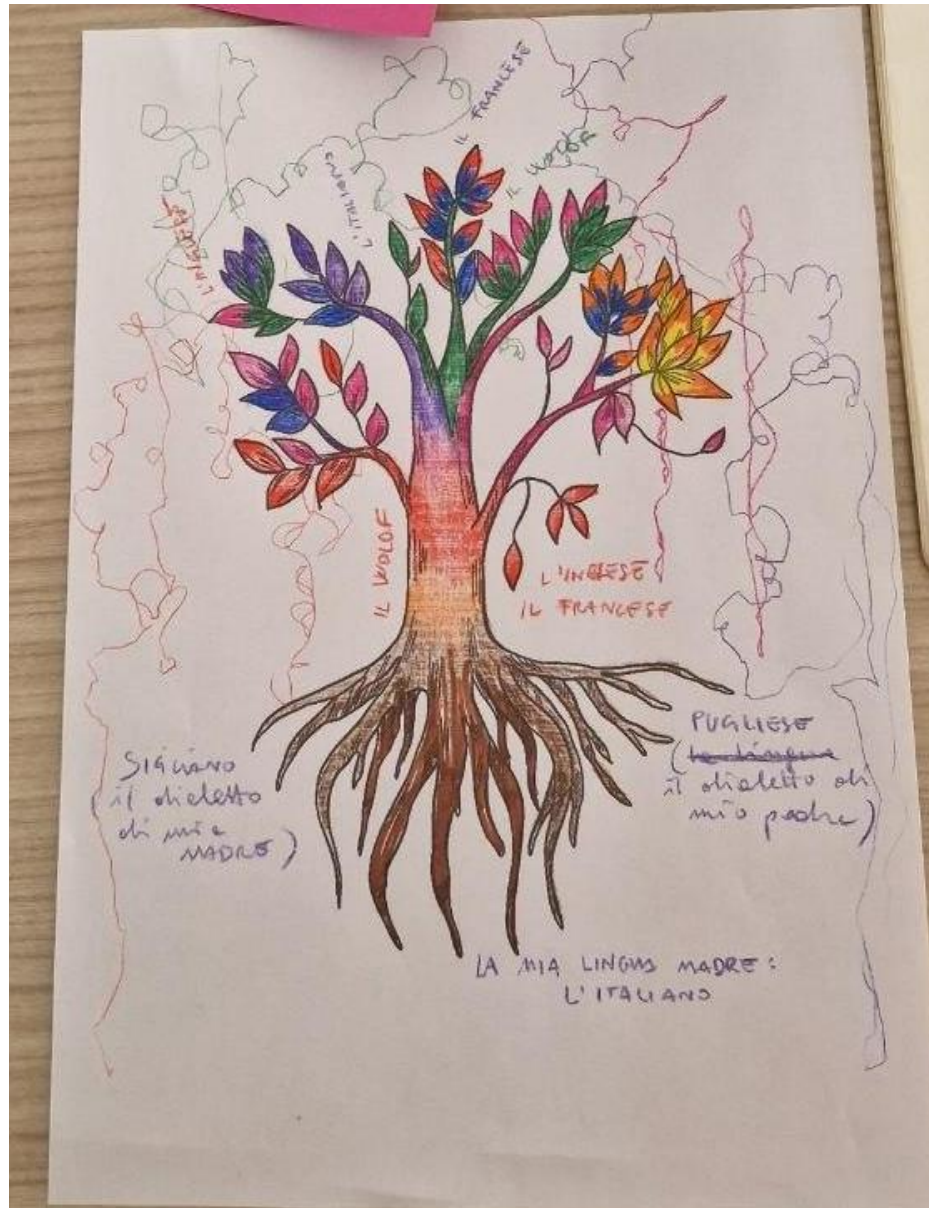
- *Il tronco* simboleggia le lingue di apprendimento, ovvero quelle lingue utilizzate a scuola, nel lavoro o in contesti ufficiali di studio e professionali. In questo spazio, i partecipanti hanno indicato le lingue che utilizzano regolarmente come strumenti di lavoro, insegnamento o studio, evidenziando la relazione tra competenze linguistiche e contesto operativo.
- *Le foglie e i fiori* rappresentano le lingue e le culture desiderate o legate a esperienze future, comprese le lingue che si intendono apprendere e i paesi e le culture con cui si desidera entrare in contatto. In questo modo, l'albero diventa una mappa dinamica e aperta della plurilinguismo e dell'orientamento interculturale di ciascun docente, integrando dimensioni riflessive, aspirazionali ed emotive.

La scelta dell'albero come elemento centrale dell'autobiografia linguistica illustrata non è stata casuale, ma frutto di una metafora intenzionale sia simbolica sia didattica. L'albero rappresenta la struttura complessa e articolata dell'identità linguistica di un individuo, richiamando un parallelo con il corpo umano: le radici, assimilabili ai piedi, simboleggiano la lingua madre, i dialetti e le lingue d'origine che sostengono e nutrono lo sviluppo linguistico; il tronco, paragonabile al busto e alle gambe, rappresenta le lingue di apprendimento, ovvero quelle lingue utilizzate per lo studio, il lavoro o l'insegnamento; i rami, come le braccia, simboleggiano l'espansione verso nuove lingue e culture; infine, i fiori e i frutti, assimilabili alla testa e all'immaginazione, indicano le lingue e le culture desiderate, gli obiettivi futuri di apprendimento e di esperienza interculturale. Dal punto di vista didattico, l'albero offre un supporto visivo e intuitivo che facilita la comprensione della complessità del plurilinguismo e della pluriculturalità, rendendo la riflessione accessibile anche ai più piccoli. La sua struttura permette di integrare dimensioni metacognitive, emotive e affettive, rendendo l'esperienza significativa sia per docenti che per studenti di ogni ordine scolastico. In particolare, l'albero può essere utilizzato nella scuola primaria, aiutando i bambini a esplorare e rappresentare la propria esperienza linguistica, a riflettere sulle lingue conosciute e desiderate e a comprendere l'importanza della lingua madre. L'attività può essere arricchita dall'inserimento di parole, frasi o testi brevi in ciascuna lingua rappresentata: nelle radici, ad esempio, si possono annotare ninnananne, filastrocche o canzoni cantate dai genitori durante l'infanzia; nel tronco, vocaboli o brevi frasi utilizzate quotidianamente in contesti scolastici o professionali; nei rami e nei fiori, parole e brevi testi nelle lingue che si desidera imparare o culture che si vogliono esplorare.

Questo approccio favorisce l'integrazione pratica della lingua e consente di rendere tangibile e significativa la propria esperienza plurilingue. Inoltre, l'albero può essere collegato a ricorrenze culturali e linguistiche, come la "Giornata internazionale della lingua madre", valorizzando il patrimonio linguistico personale e stimolando riflessioni sul legame tra identità e lingua. Grazie a questa flessibilità, l'autobiografia linguistica illustrata con l'albero si configura come uno strumento versatile e adattabile a tutti i livelli scolastici, capace di promuovere consapevolezza linguistica, riflessione sull'identità plurale e motivazione all'apprendimento in contesti interculturali. Durante l'attività, i docenti hanno lavorato individualmente, per poi condividere con il gruppo le proprie scelte e riflessioni, creando uno spazio di confronto sulle diverse esperienze plurilingui presenti nel gruppo. L'esperienza ha permesso di evidenziare le strategie linguistiche personali, i legami emotivi con le lingue e le culture, nonché di discutere l'integrazione di queste competenze nella progettazione didattica per bambini. In sintesi, "il mio io albero delle lingue" ha rappresentato uno strumento versatile per promuovere consapevolezza

linguistica, riflessione sull'identità plurale e approcci metacognitivi, adattabile sia a contesti di formazione docenti sia a percorsi didattici con studenti della scuola primaria.

Figura 12. *Albero delle lingue realizzato da un docente italiano residente in Senegal durante il workshop*



5.3. Riflessioni dai docenti

La fase finale del workshop, in cui i docenti hanno condiviso in gruppo le proprie rappresentazioni del “Il mio albero delle lingue”, si è rivelata particolarmente formativa e significativa. Dopo aver completato individualmente l'attività, i partecipanti hanno avuto l'opportunità di discutere le proprie scelte linguistiche e culturali, confrontandosi sulle origine plurilingue e pluriculturali che caratterizzano la loro esperienza personale e professionale. Questo momento ha permesso di riconoscere la ricchezza del plurilinguismo presente nel contesto senegalese, non solo tra gli studenti, ma anche tra gli stessi insegnanti, e di valorizzare le differenze e le traiettorie linguistiche individuali.

L'attività si è dimostrata emotivamente coinvolgente e riflessiva, stimolando nei docenti una maggiore consapevolezza della propria identità plurilingue e della relazione tra lingue conosciute, lingue apprese e lingue desiderate.

Particolarmente significativo è stato il momento dedicato alla proiezione verso il futuro, in cui gli insegnanti hanno individuato lingue e culture che desiderano apprendere, in un'ottica di *learning to learn* e di apprendimento permanente, concetto centrale nella formazione continua dei docenti (Byram, 2008). Questo approccio riflette la consapevolezza che nelle persone plurilingue l'apprendimento non si esaurisce con il conseguimento di competenze linguistiche iniziali, ma continua lungo tutto l'arco della vita, integrandosi con la crescita professionale e personale.

Dal punto di vista didattico, l'attività ha evidenziato anche il potenziale dell'autobiografia linguistica illustrata come strumento metacognitivo da utilizzare nelle proprie classi. I docenti hanno osservato come un simile approccio possa aiutare gli studenti a riflettere sulle proprie esperienze linguistiche, sulle lingue d'origine e sulle lingue di apprendimento, favorendo consapevolezza, motivazione e autonomia nello studio. La possibilità di rappresentare visivamente le lingue, associandole a ricordi, esperienze emotive e aspirazioni future, si presta in particolare a percorsi di scuola primaria, ma può essere adattata anche a contesti di scuola secondaria e a momenti di riflessione interculturale, incoraggiando l'adozione di strategie di apprendimento consapevoli e l'apertura a nuove lingue e culture. Il confronto tra i docenti ha permesso di valorizzare non solo le competenze linguistiche già acquisite, ma anche l'orientamento verso un apprendimento continuo e riflessivo, sottolineando l'importanza di integrare strumenti metacognitivi e attività creative nella pratica quotidiana dell'insegnamento dell'italiano LS.

6. DISCUSSIONE

L'analisi delle interazioni sviluppatesi durante il workshop, integrate con i momenti di confronto collettivo e con le restituzioni fornite dai partecipanti, permette di individuare alcune linee interpretative significative rispetto all'introduzione del gioco nella didattica dell'italiano LS nel contesto senegalese.

Un primo elemento, condiviso in modo quasi unanime dai docenti, riguarda l'elevata potenzialità motivazionale dell'approccio ludico. Le attività presentate sono state percepite come capaci di favorire la partecipazione attiva degli apprendenti, di ridurre la distanza affettiva nei confronti della lingua straniera e di creare un clima di classe maggiormente collaborativo. Il gioco, in questa prospettiva, non viene interpretato come momento ricreativo separato dall'apprendimento, bensì come dispositivo metodologico in grado di sostenere processi cognitivi complessi attraverso dinamiche di cooperazione, sfida e *problem solving*. In più occasioni gli insegnanti hanno sottolineato come la dimensione ludica possa stimolare la curiosità, la creatività e la disponibilità a "mettersi in gioco", aspetti ritenuti fondamentali soprattutto in gruppi di studenti adolescenti spesso abituati a modalità di insegnamento più trasmissive. Accanto alla motivazione, è emerso il valore del gioco quale facilitatore della produzione linguistica. Le simulazioni, i giochi a squadre, le attività manipolative o a base visiva permettono infatti di abbassare il filtro affettivo e di incoraggiare l'uso della lingua anche da parte degli studenti meno sicuri, creando spazi di sperimentazione in cui l'errore diventa parte integrante del percorso.

Parallelamente, tuttavia, la discussione ha fatto emergere anche alcune criticità. Diverse pratiche presentate, nate in contesti scolastici europei caratterizzati da numeri più contenuti e da una differente organizzazione degli spazi, richiedono inevitabilmente adattamenti quando vengono trasferite nelle aule senegalesi. L'alto numero di allievi per classe – che può superare i quaranta studenti – rende più complessa la gestione dei tempi,

dei materiali e delle dinamiche di gruppo e impone una riflessione sulla sostenibilità di alcune proposte nella quotidianità didattica.

Alcuni insegnanti hanno inoltre evidenziato la necessità di mediare certe modalità operative con le aspettative istituzionali e con le rappresentazioni culturali del ruolo del docente e dell'apprendente. In questo senso, il trasferimento di metodologie ludiche non può configurarsi come semplice applicazione di modelli, ma come processo di negoziazione pedagogica, capace di tenere conto delle abitudini locali e delle risorse effettivamente disponibili. Proprio dal confronto sono emerse interessanti strategie di adattamento: la trasformazione dei giochi in attività dimostrative guidate dall'insegnante, l'utilizzo di materiali a basso costo o facilmente reperibili, la riorganizzazione del lavoro in piccoli gruppi stabili, la selezione di obiettivi linguistici circoscritti. Tali proposte testimoniano la volontà dei docenti di integrare l'innovazione metodologica senza rinunciare alla fattibilità concreta.

In maniera ricorrente è stata sottolineata l'esigenza di poter contare su percorsi di formazione più strutturati e continuativi, che accompagnino nel tempo la sperimentazione e offrano occasioni di monitoraggio e scambio tra pari. Il workshop è stato percepito come un primo passo, capace di aprire piste di lavoro ma bisognoso di ulteriori approfondimenti, momenti di follow-up e reti di collaborazione professionale.

A completamento dell'esperienza, al termine dell'incontro è stato somministrato ai partecipanti un questionario tramite Google Moduli (vedi appendice), finalizzato a raccogliere impressioni, bisogni e suggerimenti relativi all'impiego del gioco nell'insegnamento dell'italiano LS. Le risposte, pur nella loro natura esplorativa, confermano l'interesse verso pratiche didattiche più dinamiche e partecipative e, al contempo, ribadiscono la richiesta di supporto metodologico per adattare alle specificità del sistema scolastico locale.

Nel complesso, il quadro che emerge mostra come l'approccio ludico venga percepito non tanto come alternativa alla didattica tradizionale, quanto come possibile integrazione capace di arricchire gli strumenti professionali degli insegnanti, a patto che sia accompagnato da riflessione, contestualizzazione e formazione continua. In definitiva, l'esperienza formativa ha messo in luce un interesse vivo verso l'ampliamento del repertorio metodologico dei docenti e una diffusa disponibilità a sperimentare pratiche ludiche, purché queste siano rilette alla luce delle condizioni materiali e culturali del contesto di insegnamento. Le osservazioni raccolte non esauriscono dunque la portata dell'iniziativa, ma aprono interrogativi più ampi relativi alla trasferibilità dei modelli, alla loro sostenibilità nel tempo e alle forme di innovazione didattica realmente praticabili. Su tali dimensioni si concentreranno le riflessioni conclusive.

7. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

L'esperienza del workshop realizzato presso l'Istituto Italiano di Cultura di Dakar consente di formulare alcune considerazioni di carattere generale che superano la singola iniziativa e interrogano più ampiamente il tema della formazione dei docenti di italiano LS in contesti extraeuropei. Una prima questione riguarda la trasferibilità delle pratiche. Le attività ludiche presentate, elaborate in larga parte all'interno della tradizione pedagogica europea, hanno mostrato una forte capacità attrattiva e un indubbio potenziale motivazionale; tuttavia la loro applicazione non può avvenire per semplice replica. Esse richiedono processi di reinterpretazione, semplificazione o ristrutturazione che tengano conto della numerosità delle classi, delle infrastrutture disponibili, delle abitudini scolastiche e delle aspettative sociali attribuite al ruolo docente. In questa prospettiva, il

valore del workshop non risiede tanto nella trasmissione di modelli pronti all'uso, quanto nell'aver avviato un laboratorio di adattamento critico.

Strettamente collegato a questo aspetto è il tema della sostenibilità. L'innovazione metodologica diventa significativa solo se può essere mantenuta nel tempo, integrata nella programmazione ordinaria e condivisa all'interno delle comunità professionali. Le richieste emerse dai partecipanti – desiderosi di momenti di confronto continuativi, materiali di supporto e occasioni di accompagnamento alla sperimentazione – indicano chiaramente che interventi isolati, per quanto apprezzati, non sono sufficienti a produrre cambiamenti stabili. Diventa pertanto fondamentale immaginare percorsi di cooperazione tra istituzioni, reti di docenti e programmi di aggiornamento periodico.

Il terzo nodo interpretativo riguarda l'innovazione. L'approccio ludico è stato riconosciuto come un elemento capace di rinnovare le pratiche d'aula, di valorizzare la partecipazione degli studenti e di aprire spazi per una didattica più inclusiva e interculturale. Al tempo stesso, l'innovazione non coincide con la rottura rispetto alla tradizione, ma con la possibilità di integrare strumenti nuovi dentro quadri educativi esistenti, generando equilibri originali tra esigenze locali e stimoli provenienti dall'esterno. In tale orizzonte, il questionario somministrato al termine dell'incontro rappresenta un primo dispositivo di ascolto sistematico dei bisogni, utile per orientare future progettazioni e per comprendere come i docenti intendano rielaborare le proposte ricevute nelle proprie realtà scolastiche.

Guardando al futuro, appare evidente la necessità di rafforzare iniziative che promuovano scambi professionali, co-progettazione e ricerca sul campo. L'auspicio è che esperienze come quella descritta possano evolvere verso forme di collaborazione più continuative, capaci di sostenere i docenti nel delicato equilibrio tra apertura all'innovazione e radicamento nel contesto. In questa prospettiva, la riflessione sulla trasferibilità, sulla sostenibilità e sull'innovazione metodologica non può prescindere dal quadro più ampio delle politiche linguistiche e delle azioni di cooperazione culturale che sostengono la diffusione dell'italiano nel mondo. La promozione della lingua, infatti, non si esaurisce nell'offerta di corsi o materiali, ma implica la costruzione di comunità professionali, la valorizzazione delle competenze locali e l'attivazione di spazi di dialogo in cui le pratiche possano essere negoziate e ripensate. In tal senso, la formazione assume una funzione strategica: diventa il luogo in cui modelli didattici differenti entrano in relazione e si trasformano reciprocamente. All'interno di questa cornice si colloca il ruolo dell'Istituto Italiano di Cultura, attore privilegiato della diplomazia culturale tra Italia e Senegal. Ospitando momenti di aggiornamento professionale, favorendo l'incontro tra docenti di diversa provenienza e sostenendo la circolazione di idee e strumenti, l'Istituto non opera soltanto come sede logistica, ma come mediatore di processi educativi e culturali. Il workshop descritto rappresenta un esempio concreto di come tali istituzioni possano facilitare la nascita di reti, incoraggiare la sperimentazione e accompagnare la crescita di pratiche didattiche sensibili al plurilinguismo e all'intercultura. In questa direzione, i dati raccolti attraverso il questionario finale e le osservazioni condivise dai partecipanti suggeriscono l'opportunità di sviluppare percorsi di collaborazione più continuativi, capaci di integrare ricerca, formazione e pratica d'aula. Solo attraverso una progettazione partecipata e di lungo periodo sarà possibile trasformare l'entusiasmo per l'innovazione in cambiamento strutturale. L'esperienza di Dakar mostra che la diffusione dell'italiano LS passa non soltanto attraverso la lingua insegnata, ma attraverso le relazioni che la lingua è in grado di generare: tra docenti, istituzioni, culture e visioni educative. È in questo spazio condiviso che la didattica diventa, al tempo stesso, pratica professionale e gesto di diplomazia culturale. In conclusione, l'esperienza del workshop ha costituito un dispositivo privilegiato di mediazione tra cultura educativa italiana e contesto senegalese: all'interno dell'Istituto Italiano di Cultura di Dakar si è attivato uno spazio di confronto

professionale che ha messo in luce la vitalità del plurilinguismo locale, l'attenzione crescente verso la lingua italiana e il valore delle pratiche condivise, evidenziando come la cooperazione con un partner così ricco e dinamico possa tradursi in processi formativi significativi e in prospettive di sviluppo durevoli.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anfosso E., Polimeni G., Salvadori G. (2016), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Balboni P. E. (2012), *Le competenze linguistiche e l'insegnamento della lingua straniera*, il Mulino, Bologna.
- Balboni P. E. (2008), *Fare educazione linguistica: attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2012), "Educazione linguistica: coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista", in *ELLE Educazione linguistica. Language Education*, 1, 1, pp. 9-31: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/1/art-10.14277-2280-6792-2p.pdf>.
- Balboni P. E. (2014), "Una politica di qualità per il plurilinguismo in Europa: tra promozione, tutela o percorso per un declino senza sofferenza umana", in Balboni P. E., Coste D., Vedovelli M., *Il diritto al plurilinguismo*, Unicopli, Milano, pp. 13-39.
- Balboni P. E. (2015⁴), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Byram M. (2020), *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*, Multilingual Matters, Bristol (UK).
- Brusca D. (2015), *Gioco e lingua nella didattica precoce*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci C. (2016), *Educazione linguistica e interculturalità*, Le Monnier, Firenze.
- Canobbio S. (2005), *Autobiografie linguistiche e didattica dell'italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- Caon F. (2017), *Didattica dell'italiano L2/Ls*, Carocci, Roma.
- Caon F. (2019). *L'italiano parla Mogol. Imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni. Con un'intervista a Mogol*, Guerra, Perugia.
- Caon F., Rutka S. (2004), *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.
- Caon F., Rutka S., "La glottodidattica ludica", modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari, Venezia: https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_glotto_ludica_teorica.pdf.
- Cognigni E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Edizioni ETS, Pisa.
- Cummins J. (2000), *Language, power, and pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Festa T. (2019), *Educare alla bellezza con il Metodo Caviardage*, Edizioni la Meridiana, Molfetta (BA).
- Favaro E., Sofia V. (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- Lamberti S. (2010), *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale: percorsi e attività per la scuola primaria*, Edizioni Eriskon, Trento.
- Krashen S. (1988), *Second language acquisition and second language learning*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Piller I., Pavlenko A. (2007), "Globalization, gender, and multilingualism", in Decke-Cornill H., Volkmann L. (eds.), *Gender studies and foreign language teaching*, Narr, Tübingen, pp. 15-30.

Telmon, T. (2006), "Autobiografia linguistica e didattica", in Savy R., Crocco C. (a cura di), *Per una educazione linguistica democratica. Studi in onore di Tullio De Mauro*, pp. 223-232, Carocci, Roma.

APPENDICE

Il questionario Google Moduli somministrato ai docenti partecipanti al workshop.

1. Da quanti anni insegna italiano L2?

- Meno di 1 anno
- 1-3 anni
- 4-6 anni
- Più di 6 anni

2. A quali fasce d'età insegna principalmente?

- 4 -10 anni
- 11-14 anni
- 15- 18 anni
- Adulti

3. Dove svolge la sua attività di insegnamento?

- Scuola primaria
- Liceo
- Università
- Centro culturale

4. Utilizza attività ludiche (giochi, canzoni, drammatizzazioni, ecc.) nell'insegnamento?

- Mai
- Raramente
- Qualche volta
- Spesso
- Sempre

5. Dopo il workshop, pensa di utilizzare di più le strategie ludiche?

- Sì
- No
- Forse

6. Quali attività ludiche ritiene più efficaci per i suoi studenti?

- Giochi linguistici (es. memory, domino, tombola)
- Attività motorie (es. giochi di movimento, caccia al tesoro)
- Drammatizzazioni e role-play
- Attività più creative e interdisciplinari

7. Quali difficoltà incontra nell'uso di attività ludiche?

- Mancanza di materiali
- Difficoltà nella gestione della classe
- Poco tempo a disposizione
- Non sempre gli studenti capiscono le regole

8. Nella sua pratica quotidiana, quale approccio utilizza più spesso?

- Tradizionale (grammatica, esercizi sul libro ecc)
- Ludico-comunicativo (giochi, attività di gruppo)
- Una combinazione dei due

9. In base alla sua esperienza, quale approccio risulta più efficace per i suoi studenti?

- Tradizionale
- Ludico
- Entrambi in base al contesto
- Non saprei

10. Ha avuto esperienze o conoscenze dirette dell'insegnamento dell'italiano L2 a stranieri in Italia?

- Sì, ho insegnato in Italia
- Sì, ma solo per corsi brevi o tirocini
- No, solo tramite letture e racconti

11. Secondo lei, quali sono le principali differenze tra l'insegnamento dell'italiano L2 in Senegal e L2 in Italia (per studenti stranieri)?

12. Quali aspetti del workshop sulla didattica ludica ha trovato più utili?

13. Vorrebbe ricevere ulteriori corsi o materiali su questo tema?

