

Quale didattica per il plurilinguismo oggi?

Antonella Benucci

Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract The contribution addresses the complex problem of multilingual language development in learning paths in L2 aimed at adult subjects to facilitate social integration, ultimate goal which is not reachable without the more functional aim of a methodological elaboration of educational paths that are adequately inclusive and respectful of diversity and otherness. The underlying concept is that inclusive education is a tool to combat discrimination if it makes use of adequate practices for the enhancement of the individual, respecting his/her life experience.

Keywords Plurilingualism. Insecurity. Migrations. Contexts. Disadvantage.

Sommario 1 Introduzione. Plurilinguismo e società contemporanea. – 2 Migrazioni e insicurezza linguistica. – 3 Percorsi di inclusione e intercomprensione. – 4 Alcuni esempi di pratiche ‘inclusive’. – 5 Conclusioni. È possibile trasformare lo svantaggio in vantaggio?



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2020-06-23
Accepted 2020-08-10
Published 2020-09-30

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Benucci, A. (2020). "Quale didattica per il plurilinguismo oggi?". *EL.LE*, 9(2), 183-196.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/002

1 Introduzione. Plurilinguismo e società contemporanea

La crescita dei flussi migratori e della mobilità internazionale, unitamente all'evoluzione tecnologica, stanno radicalmente trasformando i paradigmi sociali e culturali europei e sollecitando nuove impostazioni metodologiche per la formazione degli individui e in particolare per un'educazione plurilingue 'democratica' (Vedovelli, Siebetscheu 2017).

I concetti di plurilinguismo e multiculturalismo sono sempre più al centro dei documenti europei di politica linguistica e dei commenti su di essi,¹ correlati anche a iniziative volte alla sensibilizzazione della società e di coloro che si occupano di educazione linguistica verso una trattazione etica della diversità linguistica e culturale e al dialogo interculturale.

La percezione del problema del plurilinguismo si è modificata nel tempo e si intreccia con quella dell'insicurezza linguistica, che sul versante delle emozioni analizza le situazioni di comunicazione asimmetriche e i contesti di disagio psicologico. Oggi si tende a considerare la competenza plurilingue come una competenza complessa ma ricca di potenzialità perché scaturisce da un repertorio in cui si intersecano sottocompetenze non equilibrate (competenze parziali) che possono interagire trasversalmente facendola evolvere, a patto però che questa competenza non venga vissuta come privazione od ostacolo in rapporto alla piena competenza (idealizzata) in una determinata lingua. Il plurilinguismo è da considerare come una proprietà dell'individuo (De Cristofaro 2011) in quanto risultato della capitalizzazione di esperienze linguistiche e, più estesamente, di vita e va valutato come risorsa imprescindibile per le interazioni in ambienti aperti all'incontro e all'integrazione nella sua duplice dimensione: linguistica e sociale.

Il concetto di plurilinguismo a cui si fa riferimento in questa riflessione è dunque fondato sull'idea della competenza linguistico-comunicativa frutto di segmentazione, variabilità, parzialità, individualità di saperi e al tempo stesso di complesse reti di connessioni tra capacità linguistiche e saperi stessi (Coste, Moore, Zarate 2009) e come accettazione positiva della diversità linguistico-culturale. Se si valorizza il plurilinguismo ne consegue che le diverse lingue dell'immigrazione possono e devono oggi essere lo stimolo per il miglioramento delle capacità linguistiche (e sociali) di interazione e di studio e non essere considerate una barriera, dato che è caratteristica dei fenomeni migratori la riorganizzazione dei repertori imposta dai nuovi contesti di vita, riorganizzazione che costituisce una

¹ Si vedano, tra gli altri, Balboni, Coste, Vedovelli 2014; Barni, Vedovelli 2009; Beacco, Byram 2007; Beacco et al. 2007; Beacco, Little, Hedges 2014; Cavalli 2012; Cavalli et al. 2009; Vedovelli 2013, 2016.

sfida identitaria vissuta più o meno consciamente dagli individui. In questa prospettiva sono di fondamentale importanza per una didattica democratica e inclusiva atteggiamenti, da parte della Scuola e dell'Università, positivi nell'accettazione della diversità, dell'alterità e di adozione/implementazione di pratiche educative flessibili e rispettose della volontà critica del parlante e della sua ansietà linguistica ma anche dei suoi probabili blocchi psicologici.

Dall'ampio dibattito stimolato dai recenti processi migratori scaturisce dunque una visione del plurilinguismo come risorsa, etica e cognitiva, e una ridefinizione dei concetti di diversità linguistica e identità plurali (Marazzini 2012). Ai fini dell'apprendimento delle L2 fondato su realistici bisogni comunicativi e sociali degli apprendenti (ad esempio De Meo et al. 2014; Grassi 2012) queste riflessioni critiche stentano tuttavia a farsi strada nella coscienza collettiva del fenomeno migratorio e in quello consequenziale di accettazione del plurilinguismo ma, ancora di più, del riconoscimento del valore delle competenze parziali a favore del persistente prestigio del monolinguisma e di pratiche didattiche fondate su strumenti di standardizzazione delle lingue.

2 Migrazioni e insicurezza linguistica

L'insicurezza e l'ansietà linguistica sono caratteristiche della quotidianità di molti immigrati, in misura maggiore di alcuni di essi appartenenti a categorie più svantaggiate, come quelle delle classi sociali medio-basse, con progetti migratori instabili e fallimentari, e presso le donne. I sistemi di valori di riferimento di alcune società di provenienza, e di altre di arrivo, possono consolidare queste caratteristiche e influenzare in maniera decisiva i processi di inserimento nelle società di arrivo e di apprendimento (incluso quello linguistico).

L'insicurezza linguistica si manifesta a vari livelli: da quello della correttezza dell'uso della L2, a quello di percezioni errate del discorso altrui influenzate da preconcetti, alla scarsa considerazione delle proprie capacità di apprendimento. Nel caso di apprendenti adulti non nativi, ai quali si rivolge questo contributo, le costruzioni mentali soggettive e le esperienze personali (che siano più o meno fallimentari) hanno un ruolo fondamentale nell'elaborazione di credenze che, se negative, possono condizionare alcune situazioni comunicative asimmetriche (apprendente-insegnante; immigrato-operatore sociale; immigrato-operatore sanitario; detenuto straniero-detenuto alloggio ecc.), come si è avuto modo di illustrare in altre sedi (Benucci 2015a, 2019; Benucci, Grosso 2015, 2018).

È noto che gli atteggiamenti affettivi hanno un ruolo chiave nell'avviamento e nella prosecuzione dell'apprendimento, ma è bene ricor-

dare che le credenze che si possiedono su se stessi e su una determinata lingua-cultura (ancorché implicite) sono determinanti per la creazione delle condizioni affinché l'apprendimento stesso abbia luogo e sia proficuo: un atteggiamento di anomia nei confronti di un popolo e/o di una lingua non produce apprendimento stabile né livelli di competenza in evoluzione.

Preconcetti che possono ostacolare il formarsi di atteggiamenti positivi e di motivazione verso l'apprendimento di una lingua 'altra' possono formarsi prima dell'inizio del percorso di apprendimento, nel paese di provenienza o in quello di arrivo, nel corso di contatti diretti o mediati con i parlanti di quella determinata lingua, entrando in relazione con prodotti della cultura e della società di arrivo - soprattutto quelli mediatici - e infine a partire dai racconti di altri migranti. Per sviluppare sicurezza linguistica e motivazione occorre invece ricercare contesti propizi di incontro interculturale e interlinguistico, valorizzare la personalità del migrante e le sue esperienze di vita, decostruire 'immaginari' distorti (De Fina, Baynham 2016; Blinder 2015).

Dal momento che le esperienze migratorie, le condizioni sociali e quelle linguistico-culturali di partenza dei migranti sono molteplici, le situazioni educative stesse in cui implementare pratiche inclusive (siano esse formali o informali) sono molto ricche di variabili e sfaccettate. In Italia l'italiano L2 può rappresentare una vera e propria lingua di contatto (Vedovelli 2010) o di esclusione, generando atteggiamenti convergenti o divergenti. Il contatto tra L1, L2 ed eventuali altre lingue va considerato perciò come confine di una dimensione, individuale e collettiva, che può sì generare incontri ma anche, spesso purtroppo, incomprensioni e momenti di conflittualità che si manifestano con: lingue in contatto che vengono alternate in funzione/contrapposizione per usi sociali o affettivo-familiari, mescolanza di codici come manifestazione di tensioni, insicurezza e scarsa competenza in L2 come risultato di dinamiche di marginalizzazione, rifiuto di apprendere la L2 come conseguenza di percezioni distorte della realtà e di pregiudizi e di tensioni derivanti dalla modificazione delle abitudini e delle coordinate spazio-temporali.

Come sostiene Cognigni (2014, 4) la natura soggettiva, dinamica e personale dell'insicurezza linguistica fa sì che la rappresentazione dei sentimenti e delle credenze debba essere considerata come statuto negoziabile e variabile in base al contesto, alla lingua e alla cultura d'origine. In una comunicazione efficace il parlante non si preoccupa più di giudizi o condizionamenti nell'utilizzo del proprio repertorio ed è questo atteggiamento che deve essere favorito nei primi approcci alla L2, anche in presenza di fenomeni di *code-switching* o di *translanguaging* (García, Wei 2014).

In altre parole, la L1 o altre lingue e varietà di esse che costituiscono il repertorio linguistico dell'apprendente sono importanti

strumenti per l'apprendimento di una nuova lingua e di nuovi saperi, privarsene sarebbe sprecare importanti processi cognitivi. In una prospettiva didattica plurilinguistica l'apprendimento della L2 e la maggiore conoscenza della LM e di altre lingue, se stimolate con pratiche didattiche fondate sulla complementarità di conoscenze e atteggiamenti di apertura nei confronti di una comunicazione pluricodice ma efficace, può costituire un valore aggiunto e non un aspetto negativo, soprattutto per ciò che riguarda la (ri)costruzione di dimensioni identitarie e socio-affettive indispensabili perché l'apprendente si impegni cognitivamente nei compiti dell'apprendimento stesso e dell'evoluzione della sua qualità.

In particolare, sono plurimi i vantaggi dell'implementazione di pratiche di *translanguaging* 'intercomprensivo' poiché non solo possono essere uno strumento utile con apprendenti in età scolare e prescolare, ma anche in contesti migratori con apprendenti adulti e 'svantaggiati': reclusi, richiedenti asilo e rifugiati.

3 Percorsi di inclusione e intercomprensione

L'obiettivo generale di una didattica inclusiva è creare procedure aperte alla diversità linguistica e culturale, che permettano agli apprendenti di mobilitare, confrontare e utilizzare le loro conoscenze e le loro abilità linguistiche possibilmente in più lingue e assumendo una posizione proattiva nei confronti dell'apprendimento stesso.

Già da tempo alcune pratiche glottodidattiche hanno utilizzato per questi scopi i risultati di approcci plurali quali l'*Éveil aux langues*, l'intercomprensione, il CLIL (Content and Language Integrated Learning) o EMILE (Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère), finalizzandoli alla produzione di testi identitari plurilingui e allo sfruttamento di libri e manuali plurilingui, alla riflessione sulla differenza, sull'alterità ma anche sulla somiglianza, all'attivazione di procedure che stimolino la riflessione.

Nell'ambito degli approcci intercomprensivi viene posta particolare attenzione ai processi e alle strategie cognitive di apprendimento, è presente una spiccata sensibilità verso le componenti individuali e psicoaffettive, cui si accorda un valore aggiunto. L'apprendente con la sua individualità di stili, strategie, formazione e la sua capacità di riflettere sulla lingua e sul linguaggio è posto in primo piano ed è sollecitato ad assumere sfide. Infatti, chi impara una lingua che non sia la propria è in grado (o può essere messo in condizione) di trattare esplicitamente molti aspetti della sua esperienza: valutazioni sull'apprendimento, sulla lingua e cultura della comunità di appartenenza e della comunità 'altra', su domini e situazioni comunicative, indipendentemente dalla vicinanza dei sistemi linguistici coinvolti. L'apprendente ideale 'intercomprensivo' è capace di co-

struirsi un rapporto di cooperazione con l'insegnante e il materiale didattico per raggiungere nuove conoscenze, che non si limitano ad una LS/2 ma coinvolgono la lingua materna e altre lingue conosciute/incontrate o che possono servire da ponte per il nuovo apprendimento. Solo potenziando queste capacità innate e rendendole coscienti nell'apprendente è possibile favorire un'attitudine riflessiva e positiva verso le nuove lingue, indispensabile per attivare processi di intercomprensione, raggiungendo così due scopi contemporaneamente: agevolare i processi spontanei di intercomprensione; contribuire allo sviluppo cognitivo dell'individuo, favorito dall'abitudine al passaggio da una lingua, varietà di essa, e da un linguaggio, ad altre lingue, varietà, linguaggi.

A circa trent'anni dalle prime ricerche sull'intercomprensione la sfida attuale risiede nell'applicarne i principi epistemologici anche ad un pubblico non necessariamente abituato alla riflessione metalinguistica e a classi plurilingue e con livelli di studio e di competenze estremamente diversificati. Per il tipo di pubblico al quale si rivolge la presente riflessione occorre naturalmente poter individuare adeguate procedure didattiche che si fondino sulla consapevolezza da parte dell'insegnante delle difficoltà individuali, sociali e materiali in cui può trovarsi un apprendente 'svantaggiato', a cui richiedere uno sforzo cognitivo rapportabile alla propria formazione che non produca nuova insicurezza linguistica.

Un apprendimento di tipo riflessivo comporta un saper apprendere vs. autoapprendimento, la capacità di osservare e di partecipare a nuove esperienze e di integrare le nuove conoscenze con quelle già esistenti. La capacità di apprendimento linguistico è il risultato di diverse componenti, tra le quali vi sono le abilità di studio. Proprio su queste ultime si concentra gran parte del problema, dato che un tale approccio comporta uno sforzo di concentrazione, una posizione attiva nei confronti dei testi, un'attitudine costruttiva, la creazione di relazioni interlinguistiche sistematizzabili di differenti livelli (la costruzione di regole individuali personali di corrispondenze e trasformazioni). Di conseguenza, tappa iniziale e condizione di successo di ogni apprendimento riflessivo è la presa di coscienza da parte dell'apprendente del proprio bagaglio di esperienze di vita, il riconoscimento del valore delle proprie potenzialità e la familiarizzazione con una pratica di apprendimento per competenze parziali, ma al tempo stesso plurime in quanto a lingue e saperi coinvolti: si tratta di far emergere potenzialità nascoste e attitudini plurilinguistiche di cui non ha coscienza.

I più recenti progetti di intercomprensione si sono occupati di colmare una lacuna che da tempo penalizzava lo sviluppo dell'intercomprensione al di fuori della sfera della ricerca e delle sperimentazioni universitarie e che apre nuovi scenari di inserimento curricolare: la valutazione e la validazione delle competenze. Il Progetto

ÉVAL-IC (Évaluation des compétences en intercompréhension) fornisce descrittori delle competenze in intercomprensione ricettiva, intercomprensione interattiva e interproduzione.² Il «Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension» (REFIC) elaborato in MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance) (De Carlo, Garbarino 2016) fornisce sei dimensioni/livelli di competenze per il quadro descrittivo dell'intercomprensione e affronta la problematica da più dimensioni: linguistica, paraverbale e non verbale, cognitiva, socio-affettiva, pragmatica, interculturale.

MIRIADI-REFIC forniscono strumenti operativi per affrontare le sfide del plurilinguismo sviluppando quanto già i precedenti progetti di intercomprensione avevano concettualizzato: la stretta relazione tra competenze metalinguistiche e metacognitive generali implicate nella ricezione di ogni lingua, che permettono di anticipare il senso di un testo e di ricorrere alla *expectancy grammar* e le strategie che potenziano la capacità innata di ricostruire corrispondenze tra lingue, culture, situazioni, azioni. Se la capacità di comprendere malgrado le differenze è uno stato spontaneo, tale capacità può essere potenziata/stimolata in un atto didattico → processo → competenza in costruzione. È possibile attivare e/o migliorare le strategie di comprensione orale in ambito intercomprensivo (in particolare tra lingue romanze, ma non soltanto) sfruttando i processi cognitivi e psicoaffettivi e la dimensione testuale ed extralinguistica della comunicazione (Benucci 2015b), ricorrendo a saperi acquisiti di qualsiasi tipo: linguistici, culturali, pragmatici, procedurali. Azioni sicuramente positive dell'intercomprensione e utili per una didattica inclusiva con soggetti svantaggiati sono:

- selezionare e gerarchizzare gli obiettivi di apprendimento;
- stimolare i soggetti a far leva sull'insieme delle loro competenze, sia culturali sia linguistiche, acquisite in ambito istituzionale o personale (musica, viaggi, conoscenze ecc.);
- costruire i rudimenti di una grammatica della comprensione individuando i punti di convergenza translinguistica (regole di passaggio) e i 'tranelli' linguistici da evitare (regole di vigilanza);
- abituare progressivamente l'apprendente a mobilitare il proprio potenziale cognitivo.

Una riflessione sulla didattica inclusiva dovrebbe inoltre valutare come possa essere trattata la pluralità linguistica nella didattica intercomprensiva – cioè didattica partecipativa, plurilingue, cooperativa, costruttiva, riflessiva –, innanzi tutto nella mente dell'apprendente e poi nell'elaborazione di materiali (input testuali e tecniche

² <http://www.evalic.eu>.

didattiche in primis) adeguati allo sviluppo metacognitivo dell'apprendente adulto vulnerabile, in accordo con il quadro teorico cui si rifà l'intercomprensione e nel più ampio scenario dei processi mentali attivati nell'apprendimento e nella realtà della comunicazione.

Attingendo dalle raccomandazioni e dai risultati della Linguistica Educativa, un'intercomprensione inclusiva non considera le lingue come sistemi a sé stanti ma in prospettiva semiotica, riconducendole, e riconducendo le 'buone pratiche' ad essa collegate, al più ampio concetto di comunicazione, che comprende altri sistemi segnici ma con una particolare sensibilità verso le componenti affettive per creare sicurezza linguistica e comunicativa. Con un pubblico 'svantaggiato' non è sempre possibile sfruttare la vicinanza linguistica, ma è utile far emergere le conoscenze pregresse delle dimensioni paraverbale e non verbale, pragmatica, interculturale e valorizzare la parzialità delle competenze, la disparità dei livelli di competenza in comprensione e produzione, e potenziare il transfert diretto di conoscenze di vita.

4 Alcuni esempi di pratiche 'inclusive'

Una pratica didattica 'inclusiva' rivolta ad adulti migranti deve essere implementata innanzi tutto sul presupposto che una buona conoscenza dei domini favorisce la performance in L2, ma che le conoscenze di vita su un determinato dominio non necessariamente sono direttamente trasferibili ad un altro dominio. Ciò eviterà di progettare percorsi di formazione linguistica che possano rappresentare un ostacolo per i migranti adulti. Inoltre, la definizione dei domini d'uso, oltre che a dipendere dalle scelte e dai bisogni degli apprendenti, deve seguire i parametri principali di equilibrio (considerazione delle caratteristiche di ciascun dominio per permettere all'apprendente di trovare gli strumenti per essere in grado di gestire sia situazioni comunicative con le quali ha familiarità sia quelle che gli sono sconosciute) e di gerarchizzazione (alcuni domini hanno maggiore rilevanza nel progetto migratorio e nel contatto con la società di arrivo).

Chi scrive ha sperimentato in distinti percorsi di ricerca svolti negli ultimi vent'anni l'applicazione della didattica intercomprensiva a gruppi di apprendenti 'svantaggiati': richiedenti asilo, collaboratrici familiari provenienti dai Paesi dell'Est, detenuti, *resettled*. Con tali tipi di pubblico si è dimostrato utile ricorrere a pratiche innovative fondate sul riconoscimento del valore del plurilinguismo, dell'interculturalità e sui vantaggi della disposizione empatica dell'apprendente che riguardano:

- impiego di strumenti bi- o plurilingue (manuali, libri di narrativa, grammatiche facilitate ecc.);

- impiego e sollecitazione alla produzione di testi identitari plurilingue (testimonianze di vissuto) affrontando la narrazione dell'insicurezza e/o del disagio visti da molteplici prospettive, e attraverso diversi canali comunicativi;
- analisi di auto- ed eterorappresentazioni presenti nelle diverse sfere del discorso (es. pubblico, istituzionale, contesti di accoglienza, ecc.) e decostruzione di eventuali percezioni distorte di sé e degli altri;
- confronto non episodico di percezioni, sensazioni, interpretazioni, traduzioni del mondo, in funzione di storie di imprese, intenzioni o di visioni potenzialmente differenti, talvolta anche conflittuali;
- ricorso a materiali multimodali, oggi possibile per lo sviluppo che hanno avuto le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e che si fonda sulle possibilità offerte da gesti, suoni, immagini e altri simboli semiotici, compreso, ma senza limitarsi ad esso, il linguaggio;
- alternanza tra lavoro individuale e collaborativo di classe simulando situazioni di comunicazione reale in cui gli apprendenti accordino maggiore attenzione al modo con cui le loro dichiarazioni sono recepite dai loro destinatari, piuttosto che sulle mere forme linguistiche e la loro rispondenza alla norma codificata;
- sollecitazione di processi metacognitivi, vale a dire la *feedback* riflessivo dell'individuo sui propri processi cognitivi, che mette in correlazione positiva le conoscenze linguistiche degli apprendenti e le loro competenze linguistiche in L2, anche se la forza della relazione varia da uno stadio all'altro dell'apprendimento;
- sollecitazione alla percezione di somiglianze al di là delle differenze: la messa in corrispondenza di dati comuni tra fenomeni che intervengono quando si interpreta/decide/agisce genera analogia, che funziona in tutte le sfere della cognizione (percezione, memoria, linguaggio, apprendimento) e stabilisce costantemente legami tra concetti e ambiente del passato e del presente che servono a organizzare il reale;
- produzione di analogie grazie alle quali è possibile interpretare situazioni nuove e affrontare ciò che non è conosciuto assimilandolo a ciò che è conosciuto;
- sfruttamento di testi che evocano 'gli altri', altre lingue e altre culture;
- tolleranza nei confronti di produzioni di testi mistilingue e contenenti errori morfosintattici (almeno nei livelli più bassi di apprendimento della L2);
- impiego di dispositivi flessibili e compiti non molto strutturati in modo che il corso si svolga in funzione di ciò che vi succede e delle reazioni e implicazioni individuali, sociali e relazionali,

- in considerazione del fatto che la variabilità è una condizione necessaria all'apprendimento;
- invito allo svolgimento di compiti sociali o compiti che simulino situazioni reali di socializzazione poiché gli apprendenti hanno bisogno di compiti contestualizzati che permettano loro di reperire le ricorrenze di situazioni nelle quali devono agire prima di affrontare nuove situazioni: si tratta di compiti che permettono di aumentare l'intenzionalità dell'apprendimento tramite la proposta di situazioni che necessitano di un utilizzo effettivo delle lingue da apprendere.

I dati a disposizione (che in questa sede non è possibile riportare in dettaglio) confermano che per la quasi totalità dei soggetti monitorati la familiarità con il contenuto facilita il processo di apprendimento e comprensione ma aumenta anche la fluidità della produzione, non tanto in termini di correttezza e complessità quanto di capacità di comunicare pur ricorrendo e mescolando codici e lingue diversi. Occorre quindi essere, in particolare nei primi momenti del percorso di apprendimento, permissivi nei confronti degli errori, inevitabili dal momento che il bisogno di rapportarsi con gli altri attiva il ricorso alla lingua che permette di scambiare messaggi il cui contenuto (informativo, affettivo, disciplinare, scientifico) importa più che le forme puramente linguistiche che lo veicolano. È pur vero che le norme della lingua scelta o delle lingue scelte facilitano l'interazione - culturalmente, cognitivamente e socialmente - ma il contenuto dello scambio è ciò che più importa e dovrebbe quindi essere ritenuto prioritario per assicurare l'apprendente 'svantaggiato'. Il passaggio da un sistema culturale e linguistico ad un altro susciterà problemi comunicativi che gli apprendenti hanno bisogno di percepire, con consapevolezza, per poterli gestire e per risolverli, senza però che appesantiscano l'insicurezza.

I bisogni linguistici e socioculturali di ciascun gruppo di apprendenti sono stati determinati a partire da un lavoro iniziale fondato su compiti sociali o su compiti che simulano situazioni reali di vita; come già accennato gli apprendenti adulti hanno bisogno di compiti socialmente situati, cioè contestualizzati, che li stimolino a superare le sfide e le 'criticità pedagogiche' perché ne intravedono l'utilità e il reimpiego immediato.

Con l'etichetta di pedagogia critica si riuniscono studi di García (2017), Freire (1970), Cummins (2000) e The New London Group (1996) che si riassumono in quattro macro-caratteristiche:

- pratica socialmente autentica;
- istruzioni esplicite per lo sviluppo di una pratica riflessiva;
- ritorno critico sulle pratiche in cui gli apprendenti rimettono in questione ciò che hanno appreso;

- pratiche modificate dalla sperimentazione risultante dalla riflessione, dalle istruzioni esplicite e dal riequilibrio critico.

A ciò va aggiunto che è essenziale tenere ben presenti i fattori che influenzano l'acquisizione/apprendimento della L2 nell'adulto: età anagrafica, bisogni e motivazioni (viaggio, condizioni di vita, progetto migratorio), conoscenze linguistiche altre, scolarità precedente, caratteristiche individuali ed emotive (attitudine, stili cognitivi ecc.), modalità del contatto e di immersione (quantità e qualità), sostegno nei vari ambiti di vita, tempo di esposizione continuativa alla L2, lingua materna. Ricordando che la produzione linguistica non è fine a sé stessa, così come l'interazione, poiché entrambe hanno obiettivi, intenzionalità che attivano negoziazioni del quadro culturale e del senso su un soggetto dato, in un dominio preciso.

Una competenza plurilinguistica si associa poi sempre ad una competenza interculturale che si fonda su una concezione plurale e dinamica dell'identità culturale e sociale e necessita di adeguati modelli didattici capaci di produrre risultati efficaci, con particolare attenzione alla funzione di prevenzione (per preparare a vivere e ad agire nelle società multiculturali), di aiuto (per poter affrontarne e superarne le sfide) e di recupero (per preparare a risolvere i problemi che scaturiscono dai conflitti presenti nelle società).

Il linguaggio è ricco di analogie grazie alle quali si possono interpretare situazioni nuove e permette di affrontare ciò che non è conosciuto assimilandolo a ciò che è conosciuto. Sul piano pedagogico avvicinarsi al vissuto conosciuto rende accessibile un problema astratto su una questione nuova e un'analogia pertinente può facilitare la risoluzione di un problema attraverso le spiegazioni che apporta: le analogie sono infatti onnipresenti e permettono di vivere e di creare, cioè di apprendere favorendo il ragionamento relazionale tra simboli e linguaggio.

5 Conclusioni. È possibile trasformare lo svantaggio in vantaggio?

I programmi di formazione linguistica sperimentati da chi scrive hanno avuto lo scopo primario di guidare l'apprendente adulto nel suo modo di affrontare i processi di apprendimento nella convinzione che sia possibile trasformare un iniziale svantaggio in vantaggio, a patto però di fornire agli apprendenti modelli sociolinguistici utili, che siano cioè funzionali e rispondenti alle loro reali necessità, riconoscendo il valore della diversità linguistica e affiancando tali scelte con una sensibilità verso le dimensioni emotiva, cognitiva e culturale con adeguate scelte pedagogiche e glottodidattiche. Questo implica un rinnovamento – che non sia soltanto sul piano dell'e-

nunciazione di principi - delle pratiche di insegnamento fondate sul plurilinguismo, sul *translanguaging* e sull'accettazione di competenze sbilanciate e parziali. Si tratta però di un rinnovamento che deve passare dall'evoluzione delle rappresentazioni mentali degli attori del processo di insegnamento/apprendimento linguistico e dal riconoscimento del valore del plurilinguismo. L'uguaglianza di accesso al sapere e l'accettazione dei vari percorsi con i quali l'apprendente può raggiungerlo in base alle sue motivazioni, alla sua sicurezza/insicurezza sociale e linguistica, alla sua situazione sociale e giuridica, è premessa indispensabile per il successo e per trasformare un iniziale svantaggio in vantaggio. L'uguaglianza di accesso al sapere, da cui non può prescindere una didattica inclusiva, è uno strumento di lotta contro la discriminazione che si avvale di adeguate pratiche didattiche, della valorizzazione di buone pratiche quali sono - come è ormai stato dimostrato - quelle degli approcci plurali.

È possibile dunque progettare e realizzare percorsi didattici per il plurilinguismo ma si deve tuttavia essere coscienti che non esistono soluzioni universalmente valide per organizzare la formazione linguistica e valutarla. Un'utile guida per orientarsi nella valutazione della sicurezza linguistica e dell'adeguatezza dei percorsi formativi 'inclusivi' per pubblici svantaggiati è quella fornita da Beacco (2016, 172-88), che qui viene sintetizzata.

1. Integrazione linguistica passiva: la poca competenza nella L2 non permette di gestire ordinarie situazioni comunicative, dunque richiede il continuo ricorso ad altre persone (ad es. mediatori linguistico-culturali) e dipende dall'atteggiamento comprensivo degli interlocutori. I parlanti nativi potrebbero giudicare tale competenza inefficace e dar luogo, quindi, ad atteggiamenti di esclusione; al contrario, la lingua di origine conserva tutte le sue funzioni identitarie.
2. Funzione linguistica funzionale: la competenza raggiunta permette al migrante di gestire la maggior parte delle situazioni comunicative, il migrante si preoccupa maggiormente dell'efficacia comunicativa piuttosto che della correttezza formale. La lingua di origine conserva uno statuto identitario preminente, ma la L2 è accettata per la sua utilità pratica.
3. Integrazione linguistica proattiva: i migranti cercano di migliorare le loro competenze anche per motivi personali, si sforzano di fare meno errori e di acquisire competenze più avanzate e accettabili ai loro occhi.
4. Integrazione linguistica che sviluppa l'identità linguistica: i migranti riconfigurano il loro repertorio linguistico integrandovi pienamente la L2, non evitano l'alternanza delle lingue nella vita sociale. La lingua di origine conserva la funzione identitaria, ma la L2 comincia a diventare co-identitaria.

Bibliografia

- Balboni, P.E.; Coste, D.; Vedovelli, M. (2014). *Il diritto al plurilinguismo*. Milano: Unicopli.
- Barni, M.; Vedovelli, M. (2009). «L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità». Palermo, M. (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda. Sondaggi su ADIL2*. Perugia: Guerra, 29-47.
- Beacco, J.-C. (2016). *École et politiques linguistiques. Pour une gestion de la diversité linguistique*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C. et al. (2007). *DERLE. Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation? Langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Division des Politiques Linguistiques.
- Beacco, J.-C.; Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Division des Politiques Linguistiques.
- Beacco, J.-C.; Little, D.; Hedges, C. (2014). *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Benucci, A.; Grosso, G.I. (2015). *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*. Pisa: Pacini.
- Benucci, A.; Grosso, G.I. (2018). «Strategie di "sopravvivenza linguistica" in carcere e didattica inclusiva». *SILTA. Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLVII(1), 187-204.
- Benucci, A. (2015a) «Intercultural and Inter-Linguistic Models in Disadvantaged Migration Contexts». Argondizzo, C. (ed.), *European Projects in University Language Centres*. Bern: Peter Lang, 81-104.
- Benucci, A. (2015b). «Plurilinguismo, intercomprensione e strategie cognitive». Mordente, O.A.; Ferroni, R. (eds), *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 97-111.
- Benucci, A. (2019) «Inter-Comprehension, CLIL, and Disadvantaged Backgrounds». *RIPLA. Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, XIX(2), 57-66. <https://doi.org/10.19272/201907702005>.
- Blinder, S. (2015). «Imagined Immigration. The Impact of Different Meanings of Immigrants in Public Opinion and Policy Debates in Britain». *Political Studies*, 63(1), 80-100. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12053>.
- Cavalli, M. (2012). «Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale. Scopi, struttura, destinatari». *Italiano LinguaDue*, 4(1), 211-21. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2279>.
- Cavalli, M. et al. (2009). *L'éducation plurilingue et pluriculturelle comme projet*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Division des Politiques Linguistiques.
- Cognigni, E. (2014). «Errare paedagogicum est? Disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere». Lévy, D.; Anquetil, M. (a cura di), *Heteroglossia*, vol. 13. *Malelingue*. Atti del Seminario *Malelingue, Mauvaises langues, Bad Tongues and Languages* (Macerata, 4-5 aprile 2013). Macerata: Edizioni Università di Macerata, 1-30.
- Coste, D.; Moore, D.; Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Division des Politiques Linguistiques.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

- De Carlo, M.; Garbarino, S. (2016). «Integrare l'intercomprensione ai curricoli istituzionali. Le risorse della piattaforma MIRIADI». *Italiano a stranieri*, 21, 13-19.
- De Cristofaro, G. (2011) «Costruire l'Europa attraverso il plurilinguismo». *Scuol@Europa*, VI(12), 1-2.
- De Fina, A.; Baynham, M. (2016). *Dislocations/Relocations. Narratives of Displacement*. London: Routledge.
- De Meo, A. et al. (2014). *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*. Milano: Associazione Italiana di Linguistica Applicata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- García, O. (2017). «Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education». Cenoz, J.; Gorter, D.; May, S. (eds), *Language Awareness and Multilingualism*. Cham: Springer International Publishing, 1-17.
- García, O.; Wei L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Grassi, R. (2012). *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento. L'italiano nelle realtà plurilinguistiche*. Perugia: Guerra.
- Marazzini, C. (2012). *Italia dei territori e Italia del futuro. Varietà e mutamento nello spazio linguistico*. Firenze: Le Lettere.
- The New London Group (1996). «A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures». *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro Comune Europeo per le Lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2013). *La migrazione globale delle lingue. Lingue in (super-)contatto nei contesti migratori del mondo globale*. Roma: Centro Studi Emigrazione.
- Vedovelli, M. (2016). «Neoemigrazione, immigrazione straniera, nuovo spazio linguistico italiano». Bombi, R.; Orioles, V. (a cura di), *Lingue in contatto. Contact Linguistics*. Udine: Bulzoni, 51-75.
- Vedovelli, M.; Siebetchu, R. (2017). «60 anni di politica linguistica dell'Unione Europea». Coccia B.; Pittau, F. (a cura di), *La dimensione sociale dell'Europa. Dal trattato di Roma ad oggi*. Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, 127-32.