

Linguae &

Rivista di lingue e culture moderne

1

2019

Il ruolo e le sfide dei Centri Linguistici universitari – Parte prima

a cura di Enrica Rossi

Nota sugli Autori	7
Enrica Rossi	11
I CLA per una moderna glottodidattica: nuovi approcci, strategie innovative e <i>best practice</i>	
Elisa Bricco, Anna Giaufret, Laura Sanfelici, Simone Torsani	17
Le tecnologie come motore di innovazione e sinergia con il territorio	
Cesare Zanca	35
Language Centres, Online Authentic Materials and Learners' Needs: Improving Autonomy and Discovery in Language Learning	
Alice Edna Spencer	57
Using Drama in ESP: The Interdepartmental Language Centre as a Learning Community	
Elisabeth Ruth Long, Franca Poppi, Sara Radighieri	67
English as a Lingua Franca in the Academic Context: The Role of University Language Centres	

Linguae & – 1/2019

<https://www.ledonline.it/linguae/> - Online ISSN 1724-8698 - Print ISSN 2281-8952

Irene Bonatti	83
<i>Éveil aux langues</i> per alunni della scuola primaria: il progetto <i>Musiche dal mondo</i> del CLA-UniTO	
RELAZIONI E RECENSIONI	101

In base alla classificazione dell'ANVUR, *Linguae &* è collocata
nella classe A per tutti i settori dell'Area 10.

Questo fascicolo di *Linguae &* è finanziato con fondi del Centro Linguistico d'Ateneo
dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

Irene Bonatti

Università degli Studi di Torino

Éveil aux langues per alunni della scuola primaria: il progetto Musiche dal mondo del CLA-UniTO

DOI: <https://doi.org/10.7358/ling-2019-001-bona>

irene.bonatti@unito.it

1. INTRODUZIONE

La diversità linguistica e culturale è ormai una realtà quotidiana dalla quale non si può prescindere e con cui occorre relazionarsi nei luoghi di studio, di lavoro e di svago. In questo articolo ci focalizzeremo su un'attività di valorizzazione della ricchezza linguistica nella scuola, e nello specifico nella scuola primaria, diventata il luogo per eccellenza in cui giovanissimi cittadini entrano in contatto con bambini di altre lingue e culture. Come cita il rapporto del MIUR sugli alunni con cittadinanza non italiana nell'a.s. 2016-2017 (2018, 8-12), nel periodo preso in considerazione, sono stati 826mila gli studenti e le studentesse di origine straniera presenti nelle scuole italiane, circa 11mila in più rispetto al precedente anno scolastico. La maggior parte di loro viene assorbita proprio nella scuola primaria, dove i bambini di origine migratoria rappresentano il 10,8% del totale. Una parte rilevante di alunni è costituita inoltre da bambini di origine straniera nati in Italia e immersi fin dalla nascita nella lingua e nel contesto culturale italiano; in alcuni casi questi alunni conservano un legame forte con la cultura di origine. Il contesto linguistico che si delinea nella scuola italiana oggi è quindi estremamente complesso ed eterogeneo. L'onere di affrontare la sfida dell'educazione al plurilinguismo, affinché la diversità linguistica possa essere tutelata e valorizzata come patrimonio, ricade in primo luogo sugli insegnanti. Riteniamo tuttavia che anche i centri linguistici universitari possano portare avanti la loro missione di promozione

del plurilinguismo, affiancando insegnanti di ogni ordine e grado e partecipando attivamente alla formazione linguistica dei cittadini del loro territorio, anche al di là dell'istruzione superiore. I centri linguistici contribuirebbero così, in un'ottica di dialogo con la comunità e di coinvolgimento della società civile, alla Terza Missione dell'università, definita come segue nel rapporto ANVUR (2014, 559):

[...] per Terza Missione si intende l'insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società, affiancando le missioni tradizionali di insegnamento (prima missione, che si basa sulla interazione con gli studenti) e di ricerca (seconda missione, in interazione prevalentemente con le comunità scientifiche o dei pari). Con la Terza Missione le università entrano in contatto diretto con soggetti e gruppi sociali ulteriori rispetto a quelli consolidati e si rendono quindi disponibili a modalità di interazione dal contenuto e dalla forma assai variabili e dipendenti dal contesto.

Per riprendere quanto teorizzato da Benson e Harkavy (2000, 48), le università dovrebbero prefiggersi l'obiettivo di migliorare non solo la qualità degli insegnamenti e la diffusione di conoscenze, ma anche il benessere delle comunità locali.

Allo scopo di fornire un esempio concreto di attività di Terza Missione per i centri linguistici, ci è sembrato significativo dedicare questo articolo al progetto di *éveil aux langues* ideato nel 2018 dal Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Torino (CLA-UniTO) e rivolto ad alunni della scuola primaria del territorio.

2. L'EDUCAZIONE AL PLURILINGUISMO NELLE SCUOLE

Il plurilinguismo nelle scuole ha suscitato riflessioni contrastanti. Negli scorsi decenni, la pluralità di lingue in una stessa classe è stata considerata un ostacolo, una barriera all'apprendimento. Ad oggi, al contrario, la diversità linguistica è considerata un valore aggiunto, perlomeno a livello istituzionale. Nel contesto scolastico italiano questo concetto è esplicitato anche nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012) dove le competenze plurilingui e pluriculturali sono indicate come fondamentali per poter esercitare una cittadinanza attiva nel contesto europeo. Tuttavia, ricerche condotte in quest'ambito evidenziano

una mancanza di indicazioni metodologiche e pedagogiche concrete per poter effettivamente valorizzare in classe il patrimonio linguistico degli alunni (si vedano ad es. Minardi 2012; Pugliese e Malavolta 2017; Sordella e Andorno 2017). Con la descrizione dell'esperienza didattica che si proporrà in questo articolo, si intende prendere spunto dalle riflessioni sviluppate sull'argomento e presentare un'attività per permettere agli alunni della scuola primaria di scoprire il nesso fondamentale esistente tra lingua e cultura, valorizzare la diversità linguistica delle classi e far crescere nei bambini il desiderio di continuare a studiare le lingue straniere in futuro.

3. L'ÉVEIL AUX LANGUES: ALCUNI ESEMPI

Il concetto di *éveil aux langues* si riferisce allo sviluppo di “an enhanced consciousness and sensitivity to the forms and functions of language” (Carter 2003, 64). Scopo di un'attività di *éveil aux langues* dovrebbe pertanto essere quello di avvicinare allo studio delle lingue, privilegiando l'aspetto della scoperta di lingue nuove e del loro funzionamento, piuttosto che la competenza approfondita in una lingua specifica. In effetti, come spiega Paolo Balboni (2015, 87), occorre innanzitutto mettere in contatto i bambini con le lingue straniere, più che ‘insegarle’. La fase di scoperta del fenomeno linguistico è infatti necessaria per potersi poi accostare allo studio, consapevoli del fatto che la propria lingua materna è solo una delle tante parlate nel mondo.

Secondo Michel Candelier, coordinatore del progetto europeo CARAP *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (Candelier et al. 2003), l'*éveil aux langues* farebbe parte dei quattro approcci plurali necessari per un'efficace educazione plurilingue e pluriculturale, insieme all'intercomprensione, agli approcci interculturali e alla didattica integrata. Nello specifico, Candelier sostiene che questo approccio dovrebbe riguardare sia le lingue insegnate a scuola, sia quelle che non sono oggetto di insegnamenti scolastici, arrivando ad includere “toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement [...] et du monde, sans être exclusive d'aucun ordre” (Calvo 2012, 99). L'*éveil aux langues* dovrebbe quindi essere considerato come uno strumento utile per valorizzare il patrimonio linguistico di tutti gli alunni e per accompagnarli nell'apprendimento linguistico per l'intera durata degli studi. Non solo, adottare un approccio plurale di questo tipo significa proporre una visione integrata delle competen-

ze plurilingui e pluriculturali, che non saranno più considerate varietà isolate, ma piuttosto un insieme di molteplici repertori linguistici (Calvo 2012, 99).

Negli ultimi anni sono stati sviluppati numerosi progetti improntati all'*éveil aux langues*. In Svizzera e in Canada, realtà tradizionalmente plurilingui, sono stati ideati rispettivamente ÉOLE¹ e ÉLODIL² per sostenere e guidare gli insegnanti che lavorano in ambienti multietnici. A livello europeo, lo stesso Candelier ha coordinato il progetto di ricerca EVLANG specificatamente dedicato alla scuola primaria (Candelier 1999). In Italia, Pugliese e Malavolta (2017) hanno condotto esperienze didattiche nelle classi di scuola secondaria di I e II grado, volte a dare maggiore concretezza pedagogica alla valorizzazione del plurilinguismo nelle classi. Infine, ci sembra interessante menzionare *Noi e le nostre lingue* (Sordella e Andorno 2017), una proposta dell'Università degli Studi di Torino avviata per la prima volta nell'a.s. 2015-2016 e nata da una collaborazione tra il Dipartimento di Studi Umanistici e il Comune di Torino. Il progetto, appoggiato sui principi metodologici e pedagogici contenuti nel CARAP, è consistito in un percorso di *éveil aux langues* per alunni della scuola primaria allo scopo di inserire nel curricolo regolare un'attività didattica strutturata per l'educazione linguistica plurilingue.

Rispetto alle proposte menzionate finora, l'attività del CLA-UniTO di cui tratteremo si configura come un'esperienza didattica. L'attività non è stata inserita fin dall'inizio all'interno di un progetto di ricerca, né è stata concepita per costituire un regolare percorso curricolare. Ciononostante, questa esperienza ci ha fornito spunti di riflessione che potrebbero portare, in futuro, ad avviare un progetto maggiormente strutturato.

4. IL LABORATORIO *MUSICHE DAL MONDO*: DALLA CONSAPEVOLEZZA ALLA VALORIZZAZIONE DELLA DIVERSITÀ LINGUISTICA

Il laboratorio in questione si iscrive all'interno di *Bambine e bambini: un giorno all'Università*, un'iniziativa che invita gli alunni delle scuole primarie a visitare i luoghi dell'alta formazione torinese. Avviata nel 2014 dalla Città

¹ *Éducation et ouverture aux langues à l'école*, <http://eole.irdp.ch/eole/index.html>.

² *Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*, <http://www.elodil.umontreal.ca/presentation/>.

di Torino attraverso ITER, l'istituzione comunale deputata a promuovere le offerte educative rivolte al mondo della scuola dell'obbligo, l'iniziativa è organizzata in collaborazione con l'Università degli Studi e il Politecnico di Torino³. Tra i 42 laboratori che si sono tenuti nell'a.s. 2017-2018, il CLA-UniTO ha partecipato al progetto per la prima volta con *Musiche dal mondo: guida all'ascolto delle lingue*. All'attività, svoltasi nel mese di marzo 2018, hanno partecipato 11 classi quarte e quinte per un totale di circa 250 bambini.

Il laboratorio è volto a stimolare la curiosità dei bambini verso le lingue straniere a partire dall'ascolto della musica e intende introdurli alla comprensione interculturale, sottolineando il nesso esistente tra lingua e cultura attraverso la condivisione delle loro esperienze linguistiche e il riconoscimento di elementi culturali associati a vari Paesi. A partire da un'esperienza ricreativa quotidiana come l'ascolto della musica, i bambini hanno potuto avvicinarsi al mondo delle lingue e familiarizzare con suoni a loro sconosciuti, abituandosi così al contatto con il diverso. Le lingue proposte sono state inoltre inserite in specifici contesti geografici e culturali per ricondurre lo studio delle lingue (spesso considerato 'astratto' dai bambini) a elementi tangibili e riconoscibili. Balboni (2015, 91) sottolinea in effetti come la sensorialità sia un fattore fondamentale nella didattica delle lingue per bambini, poiché la scoperta del mondo in età infantile avviene in gran parte attraverso il contatto fisico. Per questo si è cercato di rendere l'attività quanto più possibile concreta e ancorata a esperienze reali.

L'attività, della durata di 1h30 minuti per ciascuna classe, è stata sviluppata in due momenti. In una prima fase gli alunni hanno condiviso le loro esperienze personali riguardo alle lingue e sono state proposte alcune curiosità e spunti di riflessione sulle lingue straniere in generale. Successivamente, i partecipanti sono stati divisi a squadre e hanno ascoltato documenti audio in lingua. Ad ogni squadra è stato chiesto di indovinare la lingua del documento e rispondere a un breve quiz linguistico-culturale. Tra le caratteristiche fondamentali dell'insegnamento ai bambini, Balboni (2015, 91) mette in evidenza l'importanza della ludicità, che "non significa riempire la didattica di *games* ma avere un atteggiamento da *play*". In altre parole, non è importante tanto fare giochi in classe, quanto favorire un atteggiamento giocoso, di curiosità e apertura all'apprendimento. In accordo con questa tesi, nel pianificare l'attività abbiamo ritenuto importante creare un contesto ludico, per permettere

³ Per maggiori informazioni si veda <http://www.comune.torino.it/crescere-in-citta/un-giorno-all-universita.htm>.

agli alunni di accostarsi al mondo delle lingue con la leggerezza tipica della loro età e scoprire che impararle può essere piacevole e divertente.

Inglese, francese, spagnolo, portoghese, rumeno, arabo e cinese mandarino sono state le lingue oggetto dell'attività. La scelta delle lingue è coerente con la tesi di Candelier (Calvo 2012, 99) secondo cui le attività di *éveil aux langues* dovrebbero coinvolgere le lingue che la scuola non ha l'ambizione di insegnare. Ci è sembrato tuttavia opportuno includere anche lingue più studiate, come l'inglese, il francese e lo spagnolo, sia per valorizzarle in quanto lingue degli alunni di origine straniera, sia per stimolare nei bambini riflessioni su come possano esistere differenze importanti anche tra lingue (e culture) simili tra loro, come si vedrà negli esempi a seguire.

Questo progetto è stato ideato, organizzato e svolto esclusivamente dal personale del CLA-UniTO, con il supporto di studenti tirocinanti del Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne dell'Università di Torino e di studenti volontari del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

4.1. *Biografie linguistiche*

Secondo Bettinelli 2013, i percorsi per la valorizzazione del plurilinguismo a scuola dovrebbero iniziare ricostruendo le mappe linguistiche familiari degli alunni. La riflessione sulle biografie linguistiche individuali costituisce infatti un passaggio fondamentale per costruire un'identità improntata al pluralismo e per realizzare le aspirazioni europee di una scuola inclusiva, che favorisca oltre all'apprendimento di conoscenze anche la coesione sociale (Lee Simon et Maire Sandoz 2008, 265). Come abbiamo accennato precedentemente, il laboratorio *Musiche dal mondo* prende avvio con una prima fase di sondaggio dei contesti linguistici della classe. Il sondaggio è stato condotto oralmente, invitando gli alunni a specificare la loro madrelingua, la/le lingua/e dei genitori e le lingue che, oltre all'inglese, hanno avuto modo di studiare e imparare fino a quel momento. A turno, ogni bambino ha dato la propria risposta. Un chiarimento del concetto di 'madrelingua' si è dimostrato necessario in ciascuna classe. Soprattutto ai bambini nati in Italia ma figli di migranti è parso difficile identificare la loro prima lingua di comunicazione e il termine 'madrelingua' è stato spesso inteso, erroneamente, come la lingua dei genitori. Questi alunni stranieri di seconda generazione sono in effetti *heritage speakers*, bambini che padroneggiano l'italiano come i compagni monolingui, ma al tempo stesso

hanno ereditato la lingua dei genitori, che ascoltano e utilizzano in famiglia. Secondo Montrul 2012, gli *heritage speakers* sviluppano con il tempo una competenza maggiore nella lingua appresa con la scolarizzazione (nel nostro caso l'italiano) che viene in effetti definita lingua 'dominante', superando così la lingua dei genitori che diventa 'minoritaria'. In altre parole, gli *heritage speakers* sono normalmente in grado di capire la lingua della loro famiglia e di interagire oralmente, ma sviluppano raramente competenze approfondite di comprensione e produzione scritta e conoscenza approfondita della grammatica. Durante il sondaggio condotto sulle biografie linguistiche nell'ambito di questa attività, non sono stati appurati i diversi livelli di competenza di questi alunni nelle lingue di origine, ma dalle conversazioni è in effetti emerso che gli alunni nati in Italia sanno capire i genitori e riescono a interagire con loro. Tuttavia, non sono in grado di leggere e scrivere, salvo i casi in cui frequentino delle lezioni di lingua (ad es. la scuola di arabo). Viceversa, per i bambini nati all'estero e arrivati in Italia solo in età scolare, lingua madre e lingua dei genitori coincidevano, mentre l'italiano veniva considerata ancora una lingua straniera.

In questa fase si è cercato di far emergere la ricchezza linguistica della classe, dando spazio agli alunni che, più o meno timidamente, hanno affermato di possedere già un bagaglio linguistico notevole. In particolare, gli alunni originari dell'Africa (soprattutto Marocco, Algeria, Senegal, Costa d'Avorio e Nigeria) si sono mostrati orgogliosi del loro essere plurilingui. Allo stesso tempo, si è cercato di valorizzare anche quegli alunni che, nati in Italia da genitori italiani, non sono ancora plurilingui ma dimostrano interesse verso la diversità linguistica dei compagni e, per loro stessa ammissione, sono determinati a conoscere un giorno tante altre lingue. La maggior parte dei bambini che ha partecipato all'attività ha infatti affermato spontaneamente di voler ampliare il proprio bagaglio linguistico; qualcuno ha anche affermato di essere interessato a lingue specifiche (quelle percepite come 'belle', quelle studiate da fratelli e sorelle più grandi, quelle che usate dai genitori per lavoro e, in diversi casi, quelle dei loro compagni plurilingui). Inoltre, molti dei bambini 'monolingui' hanno affermato (non senza un certo orgoglio) di conoscere un dialetto d'Italia (piemontese, sardo e veneto sono stati i più nominati) e questo ha fornito l'occasione per renderli consapevoli del patrimonio linguistico e storico che i dialetti rappresentano nel nostro Paese.

4.2. Riconoscere le lingue

Per l'attività di riconoscimento delle lingue, le classi sono state divise in gruppi di 4-5 bambini. Nella suddivisione dei gruppi, si è scelto di non tenere conto delle lingue degli alunni, creando così squadre 'miste' con bambini di origine italiana e di origine straniera. Il documento audio proposto per l'esercizio è stato la canzone "Sognando l'estate" tratto dal film d'animazione Disney *Frozen – Il regno di ghiaccio* (2013). L'estratto è stato mostrato alla classe prima in italiano, con supporto video. Successivamente, è stato riproposto solo come documento audio nelle lingue elencate sopra. Al termine di ogni ascolto, è stato lasciato qualche minuto di tempo durante i quali i bambini potevano scambiarsi le reciproche opinioni sulla lingua del documento audio. Infine, ogni squadra è stata chiamata a rispondere, tramite un portavoce scelto dal gruppo, alla domanda "Che lingua avete ascoltato?". Il documento è stato proposto una sola volta per ciascuna lingua, salvo richiesta esplicita dei bambini di poter riascoltare una seconda volta in caso di dubbio. Solo dopo aver ascoltato le risposte di tutti i portavoce è stata svelata la risposta corretta e ogni squadra che ha saputo indovinare è stata premiata con un punto. Alla fine del laboratorio è stata decretata una squadra vincitrice, in base al numero di punti totalizzati.

Il laboratorio è stato strutturato secondo un percorso di scoperta delle lingue da quelle percepite come più 'facili' a quelle più 'difficili', prendendo come riferimento l'italiano per parlanti nativi. La totalità dei bambini ha riconosciuto facilmente il francese e lo spagnolo, nonostante solo una minoranza avesse già avuto occasione di studiarle. Quando è stato chiesto loro di giustificare la risposta, la maggior parte ha affermato di essersi basata su fonemi caratteristici come la fricativa uvulare sonora [ʁ] per quanto riguarda il francese (identificata dai bambini come la 'erre francese') e su analogie lessicali con l'italiano per quanto riguarda lo spagnolo. Entrambe le lingue sono state definite 'facili' in quanto 'molto simili all'italiano'. La facilità con la quale i bambini hanno riconosciuto il francese e lo spagnolo può essere giustificata dalla vicinanza linguistica con l'italiano e anche dal fatto che si trovano a essere discretamente esposti all'ascolto di queste lingue, pur non essendo, in questi casi, oggetto di studio a scuola. In effetti, la ricerca condotta da Skirgård, Roberts e Yencken (2017) dimostrerebbe che si tende a riconoscere più facilmente le lingue maggiormente diffuse a livello globale, come è il caso di francese e spagnolo. Anche Romano e Russo 2014 hanno messo in evidenza, nella loro ricerca sull'Identificazione Automatica delle Lingue e degli

Accenti, che è tanto più semplice riconoscere una lingua quanto più spesso si è esposti al suo ascolto. Analogamente, anche l'inglese è stato riconosciuto all'unanimità.

L'ascolto del portoghese e del rumeno ha posto invece alcuni problemi nel riconoscimento, tanto per gli alunni italofoeni quanto per quelli stranieri. Contrariamente a quanto ci si aspettava, i bambini hanno infatti descritto queste lingue come 'difficili' e 'diverse' dall'italiano (poiché l'italiano è stato posto come lingua di riferimento per i paragoni) e hanno mostrato un certo stupore quando è stato loro spiegato che si tratta di lingue romanze e pertanto 'cugine' dell'italiano, con un legame di parentela molto più stretto rispetto, ad esempio, all'inglese. Se si escludono i casi in cui erano presenti in classe alunni madrelingua, la maggior parte dei bambini è stata portata a confondere queste lingue con altre appartenenti a gruppi linguistici diversi. In particolare, sono state riscontrate facilmente similitudini con il tedesco e il russo. La ragione di tanta confusione può anche risiedere nel fatto che i giovani partecipanti abbiano cercato di ragionare piuttosto che di ascoltare: dopo aver giocato con lingue molto diffuse nel mondo e spesso insegnate nelle scuole italiane, molti di loro si aspettavano forse di ascoltarne altre 'famosse', vale a dire lingue di Paesi di cui si sente parlare più spesso, come appunto Germania o Russia. Di conseguenza, potrebbero non aver colto durante l'ascolto le similitudini con le altre lingue romanze e sono stati tratti in errore. Del resto, però, anche la ricerca di Skirgård, Roberts e Yencken (2017, 19) ha messo in evidenza una tendenza generale ad associare erroneamente, anche negli adulti, portoghese e rumeno con le lingue slave. Secondo gli autori, la confusione si spiega nel caso del rumeno per il contatto geografico-culturale con queste lingue, mentre nel caso del portoghese si ipotizza che sia dovuta a similitudini fonologiche, in particolare con il polacco. La difficoltà di identificazione del rumeno emerge inoltre anche dalla ricerca di Romano e Russo (2014, 135), secondo la quale questa lingua risulta essere stata tra le meno indovinate, insieme a lettone, macedone e farsi, su un campione di 54 studenti universitari.

Paradossalmente, minori difficoltà sono state incontrate nell'identificare cinese e arabo, grazie anche all'elevata percentuale di alunni arabofoni e sinofoni nelle classi partecipanti. La maggior parte dei bambini ha infatti riconosciuto correttamente la famiglia linguistica di entrambe. Nel caso dell'arabo, la difficoltà principale per i bambini italofoeni è stata assegnare alla lingua il suo nome corretto, poiché spesso tendevano a rispondere con il nome di una variante, ad esempio tunisino, marocchino o egiziano. Queste risposte derivavano probabilmente dal fatto che riconoscevano nella lingua ascoltata

quella dei loro compagni, che sapevano provenire, appunto, dalla Tunisia, dal Marocco, dall'Egitto, ecc. Viceversa, i bambini arabofoni hanno generalmente riconosciuto la propria lingua con il nome corretto. Invece, nel caso del cinese è stato essenziale spiegare la distinzione con altre lingue frequentemente proposte dai bambini, come il giapponese o il coreano, e mettere in evidenza come ognuna di queste sia una lingua con le proprie specificità e con profonde differenze rispetto alle lingue limitrofe, contrastando così l'idea molto radicata nella maggior parte degli alunni secondo cui le lingue asiatiche sarebbero 'tutte uguali'. Questa percezione risulta in effetti anche a Skirgård, Roberts e Yencken (2017, 21), il campione di soggetti⁴ tende a percepire queste lingue e popolazioni come un'unica realtà.

Giocare a riconoscere le lingue ha suscitato negli alunni sentimenti ed atteggiamenti contrastanti, dall'entusiasmo per aver dato la risposta corretta, alla frustrazione per non riuscire a capire, fino anche alla noia di chi ha trovato 'troppo facile', persino 'ovvio' ascoltare lingue diffuse come francese, spagnolo e inglese.

4.3. *Chi dice lingua, dice cultura*

Dopo aver svelato la lingua del documento audio, ne è stata proposta una presentazione sintetica. Utilizzando la LIM, è stato mostrato alla classe il planisfero evidenziando i Paesi del mondo dove si parla la lingua in questione. Sono stati accennati concetti come 'famiglia linguistica', 'lingua ufficiale', 'lingua veicolare', 'parlanti nativi', 'varianti linguistiche' e 'accenti'. Nel caso di arabo e cinese si è attirata l'attenzione anche sull'uso di un sistema di scrittura diverso da quello dell'italiano. Al termine della presentazione, è stato poi chiesto ad ogni squadra di rispondere a una domanda su una curiosità linguistico-culturale. Ogni domanda è stata proiettata alla LIM con 3 possibili opzioni tra cui scegliere. Come per l'attività precedente, anche in questo caso la risposta corretta veniva decisa all'interno del gruppo e comunicata dal portavoce. Ogni squadra che ha risposto in modo corretto ha ricevuto un punto, da sommare ai punti indovinati per il riconoscimento delle lingue.

⁴ La ricerca prende in considerazione un numero stimato di 767.000 partecipanti al progetto/gioco online di riconoscimento delle lingue denominato "The Great Language Game". Lo studio non fornisce informazioni relative ai partecipanti, in quanto l'unico dato rilevato dal gioco è l'indirizzo IP del computer usato.

Riportiamo di seguito a titolo di esempio le domande relative, nell'ordine, a cinese, portoghese e arabo e alcune delle riflessioni che sono state proposte ai bambini:

- Quale importante festa è stata celebrata in Cina nel mese di febbraio?
 - Carnevale
 - Pasqua
 - Capodanno

Risposta esatta: Capodanno.

Riflessioni: le nostre festività e i nostri rituali spesso non coincidono con quelli di persone di lingue e culture diverse. I bambini di origine cinese, quando presenti, sono stati chiamati a raccontare i festeggiamenti del Capodanno cinese e il sistema di segni zodiacali.

- Secondo voi, che cosa significa in italiano la parola portoghese “decorar”?
 - Decorare
 - Ricordare
 - Imparare a memoria

Risposta esatta: imparare a memoria

Riflessioni: è stato spiegato ai bambini che cosa sono i ‘falsi amici’. Sono stati invitati a considerare che anche le lingue che vengono normalmente considerate ‘facili’ rispetto all’italiano (ad esempio il francese o lo spagnolo) nascondono ‘trabocchetti’ e difficoltà. Gli alunni sono stati invitati a trovare ulteriori esempi di falsi amici in altre lingue (tra i più frequentemente segnalati, ‘cold’ e ‘library’ in inglese).

- Quale di queste parole italiane ha un’origine araba?
 - Albicocca
 - Scuola
 - Festa

Risposta esatta: albicocca.

Riflessioni: In italiano usiamo quotidianamente gli arabismi. Quella arabo e quella italiana sono lingue e culture diverse l’una dall’altra, eppure non mancano le contaminazioni reciproche. Gli alunni di origine araba, quando presenti, sono stati invitati a pronunciare alcune parole nella loro lingua per permettere una comparazione con la pronuncia italiana. In molti casi, si sono offerti spontaneamente per aggiungere curiosità a quanto già spiegato.

Prima di iniziare l’attività, diversi alunni, in più di una classe, hanno posto un quesito quanto mai attuale: a che cosa serve studiare altre lingue, quando si può semplicemente usare l’inglese in tutto il mondo? Con la nostra attività

abbiamo cercato di rispondere, in modo più o meno esplicito, insegnando che le lingue non hanno solo una valenza comunicativa o di utilizzo commerciale, ma posseggono un valore umano molto più complesso (Simon et Sandoz 2008, 274). Sono intrinsecamente legate ad una cultura specifica che occorre conoscere, se ci si vuole relazionare in modo efficace con i suoi parlanti nativi. Scopo di quest'ultima parte del laboratorio era ricondurre ogni lingua ad uno specifico contesto geografico-culturale, per far comprendere ai giovani partecipanti che studiare una lingua non significa solo imparare delle regole utili da un punto di vista meramente comunicativo, ma significa anche aprirsi verso una cultura diversa attraverso una serie di conoscenze trasversali. Il laboratorio proposto è stato infatti concepito in un'ottica di interdisciplinarietà e di integrazione dei saperi, che non dovrebbero essere considerati ciascuno un insieme chiuso, ma piuttosto correlati e interdipendenti (Minardi 2012, 244).

Nello specifico, tramite gli stimoli proposti si è voluto mostrare ai bambini l'ampiezza geografica delle lingue proposte, spesso sovrabbondante rispetto ai confini degli Stati europei più conosciuti, dar loro un'idea di sistemi di scrittura diversi, come l'alfabeto arabo e i caratteri cinesi, e farli riflettere su come lingue vicine e apparentemente simili nascondano anche differenze importanti, come nel caso dei falsi amici tra lingue romanze. Viceversa, lingue e culture che sembrano distanti possono rivelare sorprendenti punti di contatto. Durante lo svolgimento dell'attività è stato estremamente utile e arricchente il contributo degli alunni di origine straniera che, secondo la propria sensibilità e il proprio carattere, hanno partecipato attivamente ampliando le spiegazioni proposte. Il laboratorio è diventato così un momento di condivisione e di scambio, secondo le caratteristiche di una pedagogia attiva in cui gli alunni non siano solo riceventi passivi di contenuti, ma veri e propri attori (Armand, Dagenais, et Nicollin 2008, 52-54).

5. VALUTAZIONE E PROSPETTIVE FUTURE

Questo progetto ha rappresentato una novità per il CLA-UniTO che, da centro di ricerca e di servizi per l'Ateneo, ha aperto le sue porte a un pubblico esterno all'ambiente accademico, nella convinzione che la disseminazione del sapere debba avvenire anche grazie ad attività che valorizzino il legame tra l'università e il territorio. Si è voluto dare così un contributo, che reputiamo significativo nel contesto descritto, alla promozione di un'educazione plu-

rilingue che parta fin dall'istruzione primaria per formare dei cittadini del mondo consapevoli, critici e aperti alla comprensione dell'Altro.

Il laboratorio *Musiche dal mondo* è stato vissuto con entusiasmo tanto dagli alunni quanto dagli insegnanti, che ne hanno apprezzato la completezza, la trasversalità e la serietà dei contenuti, pur sviluppati in un contesto ludico. L'attività ha dato modo agli insegnanti di apprezzare la diversità linguistica e culturale della propria classe. I docenti hanno incoraggiato la partecipazione attiva dei loro alunni, approfittando di questi momenti di condivisione per i quali, purtroppo, si fatica a trovare spazio e tempo durante le attività curriculari. Gli alunni di origine straniera hanno gradito l'occasione per mettere in rilievo le proprie specificità culturali. Particolarmente espansivi si sono rivelati gli alunni arabofoni, entusiasti di condividere con i compagni le proprie conoscenze della lingua, specie ciò che hanno imparato presso la scuola araba. I bambini originari di Cina e Romania sono stati generalmente più restii a intervenire spontaneamente, sebbene tutti abbiano mostrato entusiasmo e orgoglio nel riconoscere la 'loro' lingua durante l'ascolto del documento audio. Da parte loro, i bambini italiani si sono mostrati curiosi e recettivi verso gli stimoli proposti. Tanti di loro hanno dimostrato sensibilità all'ascolto delle lingue straniere e hanno raccontato episodi in cui hanno sentito parlare lingue straniere da amici e conoscenti. Non sono stati rari i casi in cui alunni di origine italiana hanno affermato di chiedere ai loro compagni stranieri di insegnare loro a pronunciare e scrivere delle brevi frasi, o il loro nome o ancora contare fino a 10 in un'altra lingua.

Essendo stata la prima esperienza di un laboratorio di *éveil aux langues* per alunni della scuola primaria presso il CLA-UniTO, l'attività è naturalmente suscettibile di miglioramenti, alcuni dei quali verranno presi in considerazione nel progettare la seconda edizione, già confermata per gennaio 2019. In particolare, si prevedono questionari preliminari per la raccolta di dati relativi alle lingue e ai Paesi di origine degli alunni, dati che non sono stati acquisiti con precisione nel corso dell'edizione 2018 poiché l'attività è stata concepita inizialmente come esperienza didattica e non come progetto di ricerca. Inoltre, si reputa utile prendere spunto dai progetti realizzati da Sordella e Andorno (2017) e da Lee Simon e Maire Sandoz (2008). Entrambe le ricerche sottolineano l'importanza di far realizzare ai partecipanti un prodotto, come l'albero poliglotta o il fiore delle lingue: elaborati che rappresentano sotto forma di alberi o fiori le lingue di ciascun alunno, per aiutarli ad acquisire maggiore consapevolezza della propria biografia linguistica e di quanto imparato durante il laboratorio. Per il nuovo anno si cercherà quindi

di integrare l'attività proposta con la creazione di un elaborato che valorizzi e faccia ricordare l'esperienza anche a distanza di tempo. Infine, per l'organizzazione del laboratorio si è dovuto tenere in considerazione esigenze logistiche e di tempo che hanno sicuramente limitato le possibilità di approfondimento degli argomenti. Trattandosi di laboratori per classi singole e con un solo incontro per ciascuna classe, non è stato possibile strutturare un percorso completo di *éveil aux langues*. Fermo restando l'impatto positivo che può avere anche un'attività semplice e a sé stante come quella descritta, si lascia aperta la prospettiva di avviare, in futuro, un ciclo di laboratori che prevedano più incontri in ciascuna classe, al fine di proporre ulteriori sollecitazioni che si sono dovute tralasciare per le ragioni di cui sopra.

6. CONCLUSIONI

Tramite l'approccio dell'*éveil aux langues*, abbiamo voluto proporre un progetto di educazione al plurilinguismo, volto non tanto allo sviluppo di competenze linguistiche, quanto alla sensibilizzazione verso la diversità linguistica e culturale. Inoltre, uno degli insegnamenti che si è cercato di trasmettere ai bambini durante l'attività riguarda proprio il modo in cui si imparano le lingue, che si studiano, certo, sui libri ma soprattutto vengono vissute. Pertanto, il loro apprendimento delle lingue non dovrebbe essere limitato ad attività meramente scolastiche, ma coinvolgere la loro quotidianità. Ne sono prova tutti i bambini che hanno riconosciuto lingue come l'arabo o il cinese non perché le conoscessero in prima persona, ma perché hanno sviluppato spontaneamente la sensibilità di ascoltare compagni e conoscenti di origine straniera. L'apertura sulle lingue dovrebbe quindi essere innanzitutto un'apertura esplorativa, una curiosità verso il diverso che potrà, eventualmente, essere approfondita in futuro con studi specifici. Ci auguriamo che questo possa avvenire per tutti i bambini che hanno partecipato al nostro laboratorio.

Tenuto conto delle osservazioni precedenti, riteniamo che il laboratorio *Musiche dal mondo* abbia fornito stimoli significativi per contribuire all'educazione al plurilinguismo, coerentemente con le indicazioni fornite nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco et al. 2016, 9) elaborata dal Consiglio d'Europa:

L'educazione plurilingue ed interculturale risponde alle necessità ed alle esigenze di un'educazione di qualità: acquisizione di competenze, di conoscenze, di disposizioni e di atteggiamenti; diversità di esperienze di apprendimento; costruzioni culturali identitarie individuali e collettive. Il suo fine è rendere l'insegnamento più efficace e migliorare il contributo degli insegnamenti al successo scolastico degli studenti più vulnerabili e alla coesione sociale.

In questo senso si può affermare che il CLA-UniTO ha agito nell'ambito della Terza Missione dell'università, contribuendo al ruolo civico dell'Ateneo torinese poiché, come spiegato dal professor John Goddard nella prolusione di inaugurazione all'a.a. 2015-2016 presso l'Università di Torino e intitolata "The Civic University and the City"⁵, la funzione civica riguarda proprio il contributo apportato dall'università pubblica alla società civile, sia a livello globale che locale. Questo implica un ruolo attivo dell'università nello sviluppo della cultura e della vita sociale del territorio al quale essa è strettamente legata. Auspichiamo che l'impegno dei CLA in questa direzione continui, parallelamente alle attività didattiche e di ricerca, per sostenere il territorio nella valorizzazione e promozione del plurilinguismo.

BIBLIOGRAFIA

- ANVUR. 2014. *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*. http://www.anvur.it/attachments/article/882/8.Rapporto%20ANVUR%202013_UNI~.pdf.
- Armand, Françoise, Diane Dagenais, et Laura Nicollin. 2008. "La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue". *Éducation et Francophonie* 36 (1): 44-64.
- Balboni, Paolo E. 2015. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, e Johanna Panthier. 2016. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d>.

⁵ Testo completo disponibile su https://www.unito.it/sites/default/files/prolusione_goddard_italiano.pdf.

- Benson, Lee, and Ira Harkavy. 2000. "Higher Education's Third Revolution: The Emergence of the Democratic Cosmopolitan Civic University". *Cityscape* 5 (1): 47-57. <https://www.jstor.org/stable/20868493>.
- Bettinelli, Elio G. 2013. "Progetto multilinguismo a scuola". *Rete di Treviso per l'integrazione degli alunni stranieri*. <http://www.retetrevisointegrazionalealunnistranieri.it/download/2013/1l%20plurilinguismo%20a%20scuola.pdf> (26/11/2018).
- Calvo, Xavier P. 2012. "Les approches plurielles dans l'enseignement des langues: un entretien avec Michel Candelier". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 5 (1): 96-103.
- Candelier, Michel. 1999. "En quelques lignes: l'éveil aux langues à l'école primaire dans le programme européen 'Evlang'". *Language Awareness* 8 (3-4): 237-39.
- Candelier, Michel, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol, et Anna Schröder-Sura. 2011. *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-ressources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>.
- Carter, Roland. 2003. "Language Awareness". *ELT Journal* 57 (1): 64-65.
- Goddard, John. 2015. Prolusione "The Civic University and the City". https://www.unito.it/sites/default/files/prolusione_goddard_italiano.pdf (12/12/2018).
- Lee Simon, Diana, et Marie-Odile Maire Sandoz. 2008. "Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école: les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social". *Ela. Études de linguistique appliquée* 151 (3): 265-76. <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-265.htm>.
- Minardi, Silvia. 2012. "Quale educazione plurilingue nella scuola?". *Italiano Lingua-Due* 1: 242-50.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 2012. *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 2018. *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2016/2017*. http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0.
- Montrul, Silvina. 2012. "Is the heritage language like a second language?". *EUROSLA Yearbook* 12 (1): 1-29.
- Pugliese, Rosa, e Stefania Malavolta. 2017. "La pluralità linguistica in classe come risorsa per le attività riflessive. Esperienze didattiche nella scuola secondaria di I e II grado". In *L'italiano dei nuovi italiani*. A cura di Massimo Vedovelli, 269-89. Roma: Aracne.

- Romano, Antonio, and Claudio Russo. 2014. "Human and Machine Language / Dialect Identification from Natural Speech and Artificial Stimuli: a Pilot Study with Italian Listeners". doi: 10.12871/clicit2014225.
- Skirgård, Hedvig, Seán G. Roberts, and Lars Yencken. 2017. "Why are some languages confused for others? Investigating data from the Great Language Game". *PLOS ONE* 12 (4). doi: 10.1371/journal.pone.0165934.
- Sordella, Silvia, e Cecilia Andorno. 2017. "Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di *éveil aux langues* nella scuola primaria". *Italiano LinguaDue* 2: 162-228.

ABSTRACT

This paper aims to present a language awareness project for primary school pupils, namely the *Musiche dal mondo: guida all'ascolto delle lingue* workshop. The project was carried out by the University Language Centre of Turin University (CLA-UniTO) as part of the larger project *Bambine e bambini: un giorno all'Università* promoted by the municipality of Turin. After providing a description of the activity performed, we will discuss its positive outcomes for educating pupils in and through plurilinguism and cultural diversity. The workshop will ultimately prove to be an opportunity for both teachers and pupils to appreciate and highlight the linguistic richness of their class, while satisfying their appetite for foreign languages. This project can therefore be considered as a good example of collaboration between the Language Centre and its local community, thus enhancing Turin University's engagement in Third Mission activities.