

Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte

Edith Cognigni

Università di Macerata, Italia

Abstract This article reflects on how to activate and capitalise on adult migrant learners' plurilingual repertoires through intercomprehension in the Italian L2 classroom. Firstly, two survey results with adult migrant learners and teachers of Italian as L2 are discussed so as to show how plurilingual practices are perceived and activated by both parties. Secondly the article discusses how studies on the intercomprehension between related languages and on the role of English as a bridge language towards Romance languages can be usefully applied in the given learning context in order to enhance the metalinguistic awareness of learners and develop teachers' ability to capitalize their language repertoires in the teaching of the target language.

Keywords Plurilingualism. Intercomprehension. Bridge language. Adult language education. Linguistic integration of migrants. Italian as L2.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il plurilinguismo in aula: la prospettiva di apprendenti e docenti. – 2.1 La prospettiva degli apprendenti. – 2.2 La prospettiva dei docenti. – 3 L'intercomprensione nell'apprendimento e nell'insegnamento dell'italiano L2 a migranti adulti. – 4 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2018-12-31
Accepted	2019-07-05
Published	2019-12-16

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Cognigni, Edith (2019). "Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte". *EL.LE*, 8(1), monogr. no., 121-138.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/006

1 Introduzione

Derrière une langue se cache souvent une autre [...].
Avec l'apprentissage d'une langue, on prépare déjà
celui d'une autre langue. (Meissner 2009)

Nella formazione linguistica dei migranti adulti la classe di L2 rappresenta uno spazio multiforme in cui plurilinguismo, *translanguaging* e interculturalità costituiscono di fatto la norma e dove, di conseguenza, gli insegnanti sono sempre più chiamati a esplorare le risorse comunicative e le abilità dei propri studenti in modo da renderli partecipi del proprio processo di inclusione nel Paese di arrivo (Simpson, Whiteside 2015, 9). Sul fronte delle politiche europee, il Rapporto EUNEC (2012, 112) su migrazione e educazione ha evidenziato in modo chiaro la stretta correlazione tra valorizzazione del plurilinguismo e inclusione dei migranti, esplicitando come i repertori plurilingui degli studenti debbano poter diventare dei veri 'capitali didattici' di apprendimento ai fini di una politica di integrazione efficace. Natura e valore della competenza plurilingue e pluriculturale degli apprendenti, fortemente auspicata sin dagli studi preparatori al *Quadro Comune Europeo* (Coste, Moore, Zarate 1997), sono stati ampliati e precisati nel *CARAP* (Candelier et al. 2012) e, più recentemente, nei due *Quadri di riferimento REFIC/REFDIC* in questo volume. Anche il recente *CEFR. Companion with New Descriptors* (Council of Europe 2018, 157-62) invita ad implicare, già ai livelli di base, le lingue conosciute a diversi livelli dagli apprendenti come possibili risorse per la comunicazione plurilingue («building on plurilingual competence»), facendo inoltre riferimento alla possibilità di sfruttare le conoscenze in essere per dedurre significati in altre lingue («plurilingual comprehension»). La prospettiva plurilingue è promossa inoltre dai recenti lavori del Consiglio d'Europa relativi all'integrazione linguistica dei migranti adulti (Beacco, Little, Hedges 2014; Beacco et al. 2017), anche attraverso i vari strumenti operativi che ne sono conseguiti.¹ Ciò nonostante, nel nostro Paese la valorizzazione dei repertori plurilingui degli apprendenti sembra rappresentare ancora una sfida aperta sul piano della formazione linguistica dei migranti adulti e degli insegnanti operanti nella classe plurilingue, per i quali il ricorso ad altre lingue oltre alla lingua obiettivo è in parte vissuto come accessorio, se non addirittura come un ostacolo all'apprendimento della L2 (cf. Minuz, Borri, Rocca 2016, 19-20; Cognigni, Santoni 2018, 123-5).

¹ Si veda ad es. il *Portfolio Europeo delle Lingue* per migranti adulti (<https://www.coe.int/it/web/lang-migrants/instruments>, 2019-10-17) e il *Toolkit* di supporto linguistico per rifugiati adulti (<https://ec.europa.eu/epale/it/resource-centre/content/toolkit-del-consiglio-deuropa>, 2019-10-17), quest'ultimo a cura del gruppo di ricerca LIAM (*Linguistic Integration of Adult Migrants*).

Alla luce di tale quadro, ci pare dunque evidente la necessità di rifocalizzare l'interesse, nell'educazione degli adulti come nella formazione dei docenti in contesto migratorio, su quella che con Cook (2008) definiamo «multicompetenza», una competenza composita che vede le varie conoscenze linguistiche interconnesse nella mente dell'apprendente e che, in quanto tale, può costituire una vera e propria risorsa per un insegnamento ed apprendimento significativo della L2. Sul piano della ricerca scientifica, già a partire dagli anni settanta gli studi sul bi-/plurilinguismo (vedi ad es. Cummins 1978; Grosjean 1982; Kellerman, Sharwood-Smith 1986; Lüdi, Py [1986] 2003; Cook 2008) hanno dimostrato come l'apprendente bilingue sviluppi un repertorio globale e composito all'interno del quale le diverse lingue interagiscono tra loro. La ricerca neurolinguistica si è tuttavia concentrata soprattutto sul bi-/plurilinguismo in età precoce e meno sulle sue conseguenze in età adulta, specialmente nei giovani adulti, una fascia d'età in cui i possibili vantaggi del bilinguismo appaiono meno ovvi.² Come fa notare Sanz (2012), tuttavia, plurilinguismo, consapevolezza metalinguistica e controllo dell'attenzione sono strettamente interconnessi e, in molti casi, spiegano il potenziale vantaggio degli adulti plurilingui nell'acquisizione di ulteriori lingue.

Nella prima parte del contributo si propone una riflessione su tale tema a partire da alcuni dati tratti da due recenti indagini empiriche, l'una condotta con apprendenti migranti in condizione di vulnerabilità, l'altra con docenti operanti nel settore della formazione linguistica a migranti adulti. Mettendo a confronto i principali esiti delle due indagini, il contributo approfondisce come le lingue presenti nei repertori plurilingui degli apprendenti adulti vengano percepite dagli attori coinvolti ed eventualmente impiegate nella classe di italiano L2 a scopi comunicativi e/o didattici. Particolare attenzione è dedicata al ruolo che alcune lingue europee, ampiamente diffuse nella migrazione, svolgono nel processo di apprendimento ed insegnamento della L2, soprattutto in relazione allo sviluppo della consapevolezza metalinguistica (Sanz 2012) nelle prime fasi di avvicinamento all'italiano.

Il contributo propone infine una riflessione metodologica a partire dagli studi sull'intercomprensione tra lingue affini e sul ruolo dell'inglese come lingua-ponte verso le lingue romanze discutendo come questi possano essere messi a frutto nel contesto osservato, da un lato con l'obiettivo di valorizzare la competenza plurilingue degli apprendenti e potenziarne la consapevolezza metalinguistica, dall'altro per sviluppare nei docenti la capacità di capitalizzare i repertori linguistici dei migranti ai fini dell'apprendimento della lingua obiettivo.

2 Come sottolinea Sanz (2012), da alcuni studi emerge infatti che gli adulti bilingui, rispetto ad apprendenti di altre fasce di età, ottengono risultati inferiori nei task di misurazione della fluenza e delle abilità di recupero lessicale, ma controllano generalmente meglio l'attenzione nello svolgimento di task più impegnativi.

2 Il plurilinguismo in aula: la prospettiva di apprendenti e docenti

Tra i fattori che incidono sulla diversificazione di bisogni e aspettative negli apprendenti migranti adulti, Beacco, Little e Hedges (2014, 13) citano in particolare la composizione dei repertori linguistici, i quali possono includere alcune lingue - apprese o meno in contesto guidato - utilizzate in Europa come lingue nazionali o ufficiali o insegnate come lingue straniere (ad es. inglese, spagnolo, francese, etc.). L'elevata diffusione di queste lingue nei repertori linguistici dei migranti dipende in gran parte dal loro essere *lingue franche* nei Paesi di provenienza, cui spesso si ricorre per superare le barriere linguistiche generate dalla molteplicità delle lingue locali (Turchetta 1996), o da eventuali traiettorie migratorie precedenti in altri Paesi europei. La denominazione di lingua franca, come pure quella affine di lingua veicolare, pone l'accento soprattutto sul ruolo che queste lingue possono svolgere nella comunicazione tra parlanti di lingue diverse (cf. Hay 2009). Si tratta quindi di una denominazione riduttiva rispetto ai nostri fini, in quanto non evidenzia le potenzialità glottodidattiche che queste lingue possono svolgere in contesto plurilingue (vedi § 3). I parlanti plurilingui, infatti, non costruiscono le proprie strategie di transfer interlinguistico a partire dalla sola lingua materna ma, come sottolinea Meissner (2004, 49), «[o]perative knowledge in further languages often delivers better and more useful transfer bases».

Alla denominazione di lingua veicolare (d'ora in poi LV), più diffusa e pertanto usata a scopi funzionali nelle indagini qui discusse, viene dunque preferita quella di lingua-ponte, con lo scopo di sottolineare l'importante ruolo di mediazione che tali lingue possono svolgere sul piano metalinguistico e cognitivo nel passaggio da una lingua all'altra e, parallelamente, dall'intercomprensione spontanea a quella guidata nella classe di L2 (vedi § 3). Con lingua-ponte, nota nella letteratura sull'intercomprensione come *bridge language* o *langue-pont*,³ intendiamo qui fare riferimento ad una lingua non materna utile come base di transfer verso la lingua obiettivo, indipendentemente dal fatto che esse siano apparentate o meno, come nel caso dell'inglese base di passaggio verso le lingue romanze (cf. ad es. Grzega 2005; Hemming, Klein, Reissner 2011; Meissner 2004, 2008).

³ Concetti affini sono quelli di lingua-deposito (*langue dépôt*: Klein 2004), una lingua di appoggio apparentata con quella obiettivo (ad es. il francese come base verso l'italiano), o di lingua-passerella, intesa come lingua non ufficialmente imparentata, ma comunque utile come base di passaggio (Klein, Reissner 2006).

2.1 La prospettiva degli apprendenti

I dati qui discussi sono stati raccolti nell'ambito di un'indagine empirica sui bisogni di apprendimento di migranti adulti in condizioni di vulnerabilità.⁴ L'indagine, a carattere quali-quantitativo, ha previsto la somministrazione di un questionario ad un campione casuale di 92 rifugiati e richiedenti asilo su un totale di 270 cittadini non comunitari residenti nel Sud delle Marche. L'indagine quantitativa è stata integrata dall'analisi di alcuni *focus group* effettuati con piccoli sottogruppi di apprendenti, anche in modalità plurilingue. Si tratta di un campione a prevalenza maschile piuttosto variegato in quanto a provenienze e lingue di origine, in cui predominano migranti originari dell'Asia meridionale (Pakistan e Bangladesh) e dell'Africa subsahariana occidentale francofona (Senegal, Mali) e anglofona (Gambia, Ghana, Nigeria). L'inglese e il francese, note rispettivamente al 46% e al 22% dei migranti del campione [graf. 1], costituiscono dunque le lingue europee più diffuse nel contesto dato, in linea con le tendenze evidenziate dal Rapporto dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM 2016) secondo cui, tra le lingue europee maggiormente note ai migranti in Italia, dominano appunto l'inglese (62,3%) e il francese (23%).

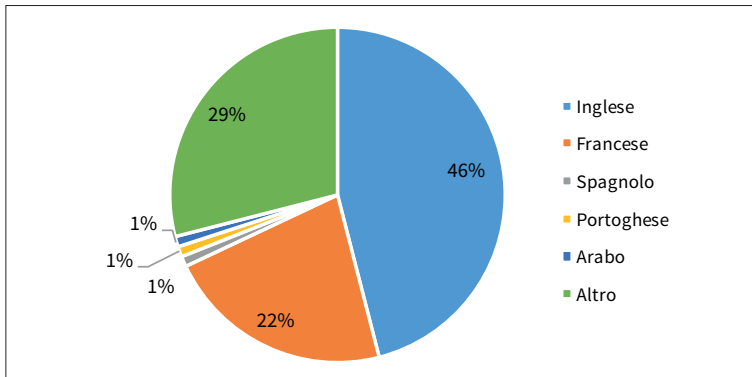


Grafico 1 Principali LV diffuse nel campione dei migranti

⁴ L'indagine è stata condotta nell'ambito del progetto *La lingua per l'inclusione sociale e la cittadinanza. Percorsi di inserimento e di apprendimento dell'italiano L2 per soggetti vulnerabili nelle Province di Fermo e Ascoli Piceno*, per conto dell'ente Comunità Volontari per il Mondo. La parte empirica ha previsto un'indagine-mappatura di bisogni, aspettative e criticità relative ai corsi di italiano L2, il cui *report* completo è pubblicato in Cognigni, Santoni 2018.

Nella percezione degli apprendenti, queste lingue sono ritenute utili soprattutto ai fini della comunicazione d'aula con gli insegnanti (54,4%) ed i compagni (44,4%), ad esempio per fornire spiegazioni o traduzioni di aspetti più complessi. È presente inoltre una buona parte di apprendenti per i quali queste lingue, tipologicamente più vicine alla lingua obiettivo, rappresentano degli utili appoggi per apprendere la L2 [graf. 2], soprattutto nelle sue dimensioni lessicale (42,2%) e grammaticale (21,1%).

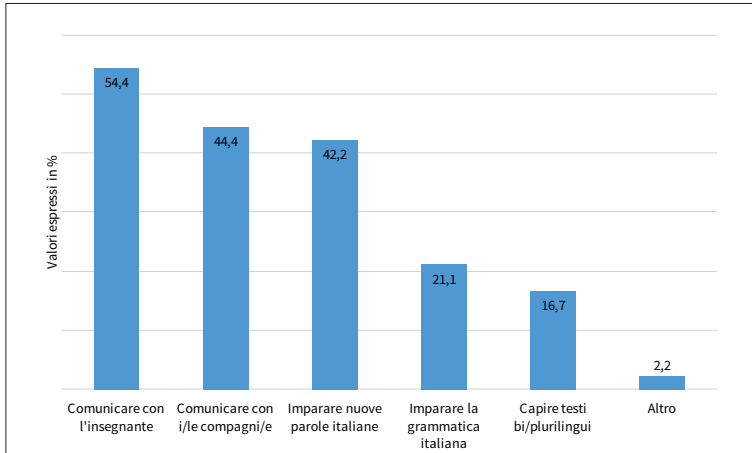


Grafico 2 Percezione dell'utilità delle LV da parte dei migranti

Nei *focus group* emerge in particolare l'importanza di conoscere il francese o altre lingue affini all'italiano (spagnolo, portoghese, romeno nel contesto dato) in quanto, in virtù della reciproca somiglianza, possono facilitare la comprensione della lingua obiettivo e la riflessione sulla lingua. Gli apprendenti francofoni, provenienti per lo più dall'Africa subsahariana, dichiarano in particolare di utilizzare il francese per l'apprendimento autonomo, fuori dall'aula o durante le lezioni, principalmente tramite l'uso del proprio smartphone (ad es. per mezzo di glossari online ed applicazioni di *mobile learning*). L'inglese, pur essendo riconosciuta come lingua non affine all'italiano, è ugualmente ritenuto fondamentale ai fini dell'autoapprendimento e per un'efficace mediazione didattica in classe, soprattutto ai livelli più bassi. Sono in particolare gli apprendenti di provenienza pachistana e nigeriana a dichiararne l'utilità e ad auspicarne un maggiore impiego nell'apprendimento guidato, ivi inclusa la possi-

bilità di impartire il corso in modalità bilingue.⁵ In generale gli apprendenti concordano dunque sull'utilità di implicare maggiormente le LV in classe (ad es. attraverso l'uso di materiali plurilingui, della traduzione o della riformulazione di specifici nodi o argomenti critici), pur nella consapevolezza delle possibili criticità connesse ad un loro uso non strutturato.

Sebbene non sia presente una correlazione diretta tra l'ampiezza del repertorio linguistico e il livello di istruzione dei migranti plurilingui, il numero delle lingue europee note sembrerebbe invece essere in relazione con il grado di scolarità in quanto si tratta di lingue che, nella loro varietà standard, vengono generalmente apprese in contesto scolastico (cf. OIM 2016). Va tuttavia tenuto in considerazione che, come nel campione dato, la varietà di lingua conosciuta da molti degli attuali apprendenti migranti di italiano L2 corrisponde più spesso ad una varietà diatopica, frutto di un lungo processo di differenziazione linguistica e caratterizzata da specifici tratti ed influenze dalle molteplici lingue locali. L'insieme delle lingue che possono fungere da lingue-ponte nell'acquisizione della lingua obiettivo dovrebbe quindi poter prendere in considerazione anche varietà linguistiche meno codificate (ad es. i pidgin a base inglese o francese diffusi in Africa) che, allo stesso modo delle varietà standard, possono fungere da base per il *transfer* (vedi ad es. Talé 2013 per la varietà camerunense).⁶

2.2 La prospettiva dei docenti

Tra le resistenze più diffuse tra i docenti circa l'impiego in classe di un approccio plurilingue prevale spesso l'idea che il ricorso ad altre lingue, diverse dall'italiano, possa costituire per i migranti un'occasione in meno di apprendere la lingua obiettivo. Quando anche tale diffidenza è assente, un ostacolo è visto nella diversa diffusione di tali lingue nei repertori dei migranti o nel diverso grado di competenza nelle LV, con il rischio di creare un ambiente di iniqua efficacia per l'apprendimento della lingua obiettivo (cf. Cognigni, Santoni 2018). Muove da questa consapevolezza la seconda indagine, mirata ad approfondire percezione ed uso delle LV nell'insegnamento dell'italiano L2 in un campione di docenti operanti in contesto migratorio, di cui si discutono qui alcuni dati significativi.⁷

⁵ Sulla percezione dell'inglese e sulle sue funzioni psicosociali e metalinguistiche nell'apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti pachistani si veda Cognigni 2006.

⁶ Si veda Skattum 2006 per una panoramica sullo statuto del francese nell'Africa subsahariana, dove costituisce una lingua ufficiale e 'seconda', ovvero una lingua esogena dotata di uno statuto particolare a fianco di altre lingue endogene o locali.

⁷ I primi risultati dell'indagine, condotta in collaborazione con Maddalena De Carlo, sono stati presentati al XIV Simposio LESLLA - Literacy Education and Second Lan-

Il campione, frutto di un campionamento casuale a cascata, si compone di 146 docenti che insegnano in corsi di italiano L2 di livello base, prevalentemente nei CPIA ma anche presso associazioni in diverse regioni d'Italia. Si tratta di un campione a maggioranza femminile (82%), con un'età media compresa tra 30 e 50 anni ed un livello di istruzione elevato (il 92% ha un diploma di laurea, di cui il 39% possiede anche un titolo post-lauream) ed una formazione specifica nell'ambito della didattica dell'italiano L2. Nei repertori linguistici dei docenti del campione dominano l'inglese (95,2%), il francese (65,8%) e lo spagnolo (55,5%), con livelli di competenza più elevati soprattutto per il primo. È stato chiesto ai docenti se queste lingue fossero loro utili nella classe di italiano L2 e a quali scopi. Sommando le percentuali di chi risponde «decisamente sì» (42,5%) e «più sì che no» (41,1%), emerge che quasi l'84% ritiene che la conoscenza di tali lingue abbia facilitato il processo di insegnamento dell'italiano L2 [graf. 3].

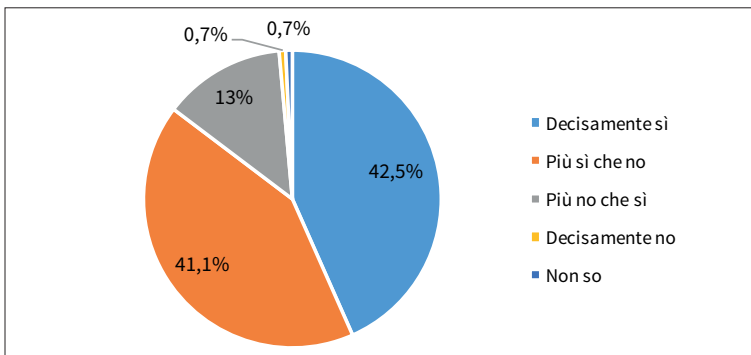


Grafico 3 Percezione dell'utilità delle LV da parte dei docenti

In modo quasi speculare a quanto emerge nel campione dei migranti (vedi § 2.1), le lingue ritenute maggiormente utili in classe sono l'inglese (90% circa) e il francese (50% circa) e, in misura decrescente, spagnolo, arabo e cinese, da parte di chi possiede almeno una conoscenza di base di queste lingue. Emerge in primis la consapevolezza dell'importanza, sul piano psicoaffettivo, di riconoscere e valorizzare il repertorio linguistico dei migranti per facilitarne un graduale approccio alla lingua obiettivo. Per la quasi totalità dei docenti, infatti, le LV in classe svolgono principalmente una *funzione interpersona-*

le⁸ in quanto queste sono utili per «mettere l'apprendente a suo agio» (52%) o per «facilitare la comunicazione d'aula» (47,3%). Meno evidente è la consapevolezza di come queste lingue possano divenire anche lingue-ponte verso l'italiano ed assolvere quindi anche ad una *funzione metalinguistica*: il 40,4% le considera utili per «mettere a confronto più sistemi linguistici» ma solo il 29,5% ritiene che possano «facilitare la riflessione sulla lingua» obiettivo. Nella rappresentazione dei docenti le LV svolgono inoltre un'importante *funzione referenziale*, in quanto permettono di «fornire chiarimenti e spiegazioni sulla lingua» (44,5%) e, in misura minore, di «fornire chiarimenti e spiegazioni sulla cultura italiana» (24,7%). Oltre il 60%, infine, individua nelle LV una *funzione strumentale*, in quanto utili a «tradurre parole o espressioni difficili» (58,9%) o a «dare comunicazioni di servizio» (1,4%).

Sono stati inoltre sottoposti ai docenti del campione una selezione di descrittori tratti e riadattati dal *REFDIC*,⁹ ritenuti di particolare attinenza rispetto al contesto della formazione linguistica a migranti adulti. Tali 'saper fare', dei quali i docenti dovevano valutare l'importanza rispetto all'insegnamento dell'italiano L2, sono riportati nel grafico 4 in ordine crescente, in base al numero delle risposte fornite agli item «molto importante» (MI) e «abbastanza importante» (AI).

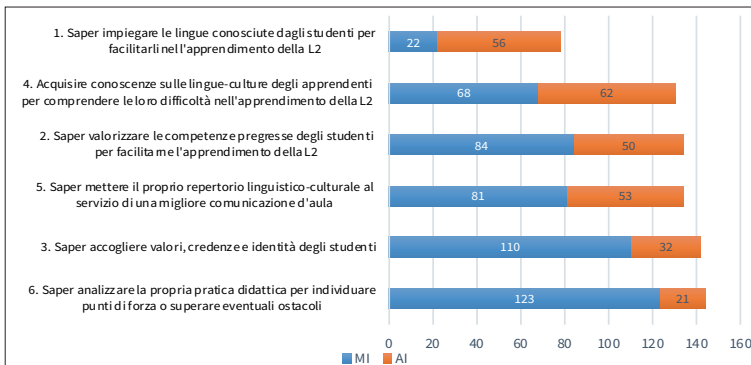


Grafico 4 I saper fare prioritari nella percezione dei docenti

8 Le risposte alla domanda sulle funzioni delle LV in classe sono qui ricondotte al modello funzionale a sei dimensioni - in parte rielaborandole - diffuso nella glottodidattica italiana, che integra le analisi di Jakobson e Halliday (Balboni 2015, 123-7).

9 Sono stati ripresi in particolare, riadattandoli, alcuni sottodescrittori relativi ai punti I.3, II.1, III.3, III.4 del *REFDIC* in questo volume, cui si rimanda per un approfondimento.

Si noti che il descrittore nr. 1 («saper impiegare le lingue conosciute dagli studenti per facilitarli nell'apprendimento della L2») è all'ultimo posto nella gerarchia delle priorità, con un valore assoluto di 78 su 146. Segue subito dopo la capacità di «acquisire conoscenze sulle lingue-culture degli apprendenti per comprenderne le difficoltà nell'apprendimento della L2» (descrittore nr. 4), con un valore decisamente più alto (130 su 146), tendenza che suggerisce la presenza di un atteggiamento di apertura verso la diversità linguistica presente in classe. Una consapevolezza e/o apertura ancora maggiore si evidenzia verso l'impiego del proprio repertorio linguistico-culturale - e quindi principalmente delle LV summenzionate - per una migliore comunicazione d'aula, essendo il descrittore nr. 5 espresso come priorità da 134 su 146 rispondenti.

Tali tendenze sono confermate anche dai dati riguardanti la percezione dell'utilità delle LV rispetto allo sviluppo delle singole abilità in italiano L2: si ritiene infatti che l'apprendente possa beneficiare della conoscenza di tali lingue soprattutto per lo sviluppo dell'interazione orale (74%) e della ricezione orale (71,1%), mentre ricezione e produzione scritta ottengono un valore percentuale appena inferiore (69,1%).¹⁰ È possibile quindi supporre che si veda in queste lingue degli strumenti utili soprattutto alla reciproca comprensione in classe, mentre meno evidente è la loro spendibilità nei processi di apprendimento e di insegnamento della L2. Ciò si conferma in parte anche prendendo in rassegna le attività citate dai docenti in cui sono coinvolte le lingue e/o le culture degli apprendenti: tra gli esempi più diffusi è presente la realizzazione di cartelloni e giochi didattici plurilingui, di frasari tematici e glossari plurilingui, la traduzione di termini e dialoghi e, in modo del tutto marginale, il ricorso al *code-switching* e alla comparazione dei sistemi grammaticali, l'organizzazione di gruppi di lavoro omogenei per lingua di provenienza (lingua di origine o veicolare).

In breve, seppure si riconosca l'utilità dei repertori plurilingui di apprendenti e docenti nella classe di L2 e prevalga un atteggiamento di apertura verso la loro valorizzazione, a parte qualche caso, nel campione dato sembra mancare un'effettiva consapevolezza di come poter capitalizzare efficacemente tale ricchezza sul piano didattico. Come si discuterà nel paragrafo successivo, gli ormai numerosi studi e progetti sull'intercomprensione (d'ora in poi IC) e le buone pratiche che ne sono conseguite, ci inducono ad affermare che l'IC possa rappresentare una risposta efficace in tal senso, rendendo i repertori plurilingui presenti nella classe di migranti adulti delle vere e proprie 'risorse' didattiche.

10 Le percentuali qui riportate accorpano i valori riferiti agli item di risposta «decisamente sì» e «più sì che no». Se tuttavia si prendono in considerazione solo i valori relativi al primo item di risposta, l'interazione orale ottiene il valore percentuale più elevato (28%) rispetto alle altre abilità, ma molto più basso rispetto ai valori sopra riportati.

3 **L'intercomprensione nell'apprendimento e nell'insegnamento dell'italiano L2 a migranti adulti**

Gli studi sull'IC hanno messo ampiamente in evidenza come la prossimità tra lingue romanze possa costituire, sul piano acquisizionale ed educativo, una grande potenzialità nel campo dell'educazione linguistica come pure della formazione dei docenti.¹¹ L'IC mira infatti a sviluppare la comprensione di una L2/LS sulla base di una lingua della stessa famiglia linguistica mentalmente disponibile attraverso un lavoro parallelo su più lingue. Uno dei suoi assunti epistemologici risiede nella volontà di stimolare negli apprendenti la consapevolezza delle 'trasparenze', ovvero delle somiglianze morfologiche, sintattiche, lessicali, foniche o grafiche esistenti tra le lingue coinvolte, riflettendo per converso sulle reciproche 'opacità' ed accordando un'importanza primaria alla valorizzazione dei saperi pregressi (linguistici, pragmatici, procedurali, culturali) e alla loro trasferibilità.

Concentrandosi soprattutto sull'analisi dell'errore, alcuni studi hanno messo in evidenza tuttavia come la prossimità tra l'italiano L2 ed altre lingue affini non sempre rappresenti un vantaggio: se non è resa oggetto di esplicita riflessione, la prossimità linguistica può infatti indurre un rafforzamento di alcuni errori e la loro conseguente fossilizzazione.¹² Inoltre, la facilità comunicativa che ne consegue per gli apprendenti francofoni in particolare, può far venire meno quella spinta motivazionale utile ad elevare la propria competenza comunicativa nella L2 oltre la soglia della sopravvivenza (cf. Talé 2013). Riconoscere e valorizzare le LV già note ai migranti non è dunque che il primo passo verso una didattica del plurilinguismo, che richiede necessariamente una prospettiva più ampia.

Una didattica intercomprensiva non si limita infatti ad un'analisi contrastiva basata su coppie di lingue affini o a considerare solo lingue-ponti apparentate alla lingua obiettivo. Dato il suo ampio lessico a base latina dovuto in gran parte ad una storia comune con francese ed occitano (Escudé, Janin 2010), anche l'inglese può infatti essere considerata un'utile lingua-ponte verso le lingue romanze. L'inglese, in quanto lingua germanica più affine al gruppo romanzo ed in particolare al francese, diventa quindi risorsa inaspettata in un contesto d'IC, il cui potenziale è stato già studiato e dimostrato in vari ambiti (vedi per es. Grzegza 2005; Klein, Reissner 2006; Klein 2008; Robert 2011; Hemming, Klein, Reissner 2011; Melo-Pfeiffer 2014). Sulla base di tali studi e di quanto emerge nelle nostre indagini, si può quindi ragionevolmente supporre che l'inglese, in quanto LV ampia-

11 Si vedano in particolare Benucci 2015 e De Carlo 2011 per una rassegna.

12 Sul *transfer* negativo in apprendenti francofoni di italiano L2 si vedano ad es. Spreafico 2006 e Matthiae 2011.

mente diffusa tra i migranti e spesso lingua tipologicamente più affine all'italiano nei loro repertori linguistici, possa offrire utili spunti applicativi anche per il contesto dell'italiano L2 a migranti adulti.

Un approccio intercomprensivo alla lingua del Paese di arrivo potrà dunque coinvolgere, oltre che la lingua obiettivo, le lingue-ponte maggiormente presenti nei repertori degli apprendenti, rendendole oggetto di una comparazione interlinguistica e di una riflessione induttiva a partire dai 'ponti' o regolarità linguistiche presenti nelle varie lingue coinvolte. Ricerche e buone pratiche sull'impiego simultaneo di inglese, francese e altre lingue romanze in attività di riflessione meta/interlinguistica (cf. per es. Grzega 2005; Klein, Reissner 2006; Klein 2008) hanno dimostrato come ciò possa essere fatto proficuamente a diversi livelli, concentrandosi in particolare su sette filtri o 'setacci': 1. lessico internazionale, 2. lessico panromanzo, 3. corrispondenze fonografiche, 4. grafie e pronuncia, 5. strutture sintattiche panromanze, 6. formule panromanze di morfosintassi, 7. prefissi e suffissi.¹³ Per portare un esempio relativo alle regolarità grafiche o foniche, l'apprendente potrà ad esempio essere stimolato a rilevare la similarità tra il suffisso italiano *-tà* con quello corrispondente francese (*-té*), inglese (*-ty*), romeno (*-tate*), per citare alcune tra le lingue più ricorrenti nei repertori dei migranti in Italia.

Il transfer di tipo interlinguistico non è tuttavia l'unico processo che l'IC potrebbe utilmente stimolare nella classe di italiano L2. Meissner (2004) ne cita almeno altri 4,¹⁴ tra cui il *target language intra-lingual transfer*, un processo interno alla lingua obiettivo, la quale può ugualmente offrire numerose basi di transfer utili al potenziamento della competenza nella L2: si pensi alle varietà diatopiche e diastratiche con cui i migranti vengono naturalmente a contatto al di fuori del contesto d'aula e che spesso rimangono a margine della riflessione metalinguistica. Allo stesso modo, anche le varietà diatopiche delle LV note ai migranti possono essere implicate in un ulteriore processo di transfer intralinguistico (*bridge language intra-lingual transfer*), utili da un lato a rafforzare le competenze linguistiche nelle LV, ma soprattutto a stimolare strategie cognitive che facilitino l'acquisizione della L2: «[e]ven within the bridge or transfer-language (intra lingual) awareness creating procedures should be activated which prepare the trans-lingual transfer» (Meissner 2004, 49). Un ulteriore tipo di transfer è quello didattico (*didactical transfer*), secondo cui la conoscenza del mondo, le esperienze pregresse di ap-

13 Per approfondire si vedano McCann, Klein, Stegmann 2002 e Grzega 2005.

14 Meissner riporta inoltre il transfer intralinguistico in L1 (*native language intra-lingual transfer*) che qui non viene preso in esame data la vastità e diversità delle lingue 'materne' dei migranti adulti e, quindi, la difficoltà di definire quali siano le possibili basi di transfer.

prendimento in generale e dell'apprendimento di più lingue in modo specifico guidano l'acquisizione anche della nuova lingua. Questo aspetto ci pare di notevole importanza in un contesto di educazione degli adulti, in cui gli apprendenti possono già fare riferimento a differenti e consolidate modalità di apprendimento delle lingue che trasferiscono in modo naturale anche nell'apprendimento della L2 (cf. Cognigni 2006).

Nella classe di migranti adulti, tuttavia, sono presenti anche bassi livelli di scolarità pregressa che non sempre consentono di gestire agilmente le competenze di letto-scrittura (cf. Minuz, Borri, Rocca 2016). In tal caso, sarà importante fornire un input (inter)comprensibile quanto più contestualizzato e privilegiare soprattutto l'IC orale: in primo luogo per potenziare e capitalizzare quel 'multilinguismo ricettivo' tipico degli scambi comunicativi dei contesti migratori (cf. Rehbein, Ten Thije, Verschik 2011), in secondo luogo per venire incontro agli specifici bisogni di questa tipologia di apprendenti per i quali le abilità di comprensione e d'interazione orale hanno una rilevanza sociale forte. In tal senso, particolarmente fruttuosi ci paiono le proposte metodologiche del progetto *Minerva*, come l'attenzione dedicata agli aspetti pragmatici della lingua, il ruolo centrale svolto dal testo audiovisivo e l'importanza assegnata allo sviluppo dell'*expectancy grammar* e alla riflessione cognitiva (Benucci 2015, 20-6).

4 Conclusioni

Nella formazione dei migranti adulti la presenza in aula di diverse lingue e varietà linguistiche, nonché di livelli di competenza differenti, da criticità quale viene vissuta, può, grazie all'IC, diventare un punto di partenza e un plusvalore glottodidattico: da un lato essa consente di rendere gli apprendenti consapevoli del proprio 'capitale' linguistico e di cosa sia trasferibile o meno nella L2, dall'altro promuove un clima d'aula accogliente e collaborativo in cui le varie lingue-culture presenti in classe siano valorizzate e dove ciascun apprendente possa mettere a servizio degli altri le proprie competenze, anche parziali, in una o più lingue-ponte. La potenzialità maggiore dell'IC, dunque, non va vista semplicemente in un'accelerazione dei tempi di apprendimento della L2 che il ricorso ad una lingua-ponte può generare, quanto piuttosto nell'occasione di potenziare la consapevolezza metalinguistica degli apprendenti e, con essa, la loro autonomia di apprendimento.¹⁵ Man mano che gli studenti acquisiscono le stra-

15 Sullo sviluppo della competenza metalinguistica attraverso l'IC si veda De Carlo 2015; sulla correlazione tra intercomprensione e autonomia di apprendimento si rimanda a Meissner 2008.

ategie cognitive stimolate da un approccio intercomprensivo all'italiano L2, essi apprendono anche a fare affidamento sulla propria naturale tendenza a stabilire connessioni tra l'input noto (in una o più lingue-ponte) e quello da acquisire, a valorizzare le proprie preconcoscenze mettendole a frutto nell'apprendimento guidato e in quello autonomo, rendendosi quindi corresponsabili del processo di appropriazione della L2.

Le strategie di autoapprendimento e l'IC spontanea naturalmente presenti nella classe di migranti adulti (cf. § 2.2) diventano così un atto didattico costruttivista ed inclusivo che pone al centro bisogni e caratteristiche degli apprendenti, spronandoli a fare leva sulle proprie preconcoscenze e capacità. In questo processo di *scaffolding* plurilingue le LV superano dunque la loro funzione 'veicolare' per diventare delle 'risorse' di apprendimento, utili non solo a 'rimediare' la comunicazione d'aula laddove emergono criticità o incomprensioni, ma soprattutto a 'mediare' il passaggio dalla/e lingua/e di origine alla lingua obiettivo, con la conseguenza non trascurabile che anche le competenze in altre lingue ne escono consolidate: «Le but du choix d'une langue non-maternelle comme base de transfert est bien sûr de faire d'une pierre deux coups car en apprenant une nouvelle langue, on stabilise et enrichit les connaissances de la langue de transfert» (Klein 2004, 406).

Gli esiti delle indagini condotte permettono di affermare che ci sia spazio di azione per proporre una formazione mirata ai docenti di L2 a migranti adulti sul valore del plurilinguismo come risorsa didattica, di cui l'IC sia strumento e veicolo. I *Quadri di Riferimento REFIC/REFDIC* in particolare e le altre azioni di politica linguistica europea qui descritte hanno già fornito il quadro concettuale e metodologico affinché ciò sia possibile. Restano da costruire materiali e percorsi specifici che siano in grado di rispondere ai bisogni pragmatici dei migranti e che tengano conto delle loro caratteristiche e percorsi biografici, materiali e percorsi gioco forza flessibili da cui poter selezionare le lingue-ponte e gli aspetti linguistici ritenuti più adatti allo specifico gruppo classe.

Bibliografia

- Balboni, Paolo E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET.
- Beacco, Jean-Claude; Little, David; Hedges, Chris (2014). «L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione». *Italiano LinguaDue*, 6(2). DOI <https://doi.org/10.13130/2037-3597/4688>.
- Beacco, Jean-Claude et al. (eds) (2017). *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some Lessons from Research / Les enseignements de la recherche*. Berlin: De Gruyter.
- Benucci, Antonella (a cura di) (2015). *L'intercomprensione: il contributo italiano*. Novara: UTET.
- Candelier, Michel et al. [2007] (2012). «CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alla Culture. Competenze e risorse». *Italiano LinguaDue*, 4(2). DOI <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2823>.
- Cognigni, Edith (2006). «Le lingue di mediazione nella classe plurilingue: apprendimento e insegnamento dell'italiano L2 a migranti adulti provenienti dai paesi post-coloniali». Lévy, Danielle (a cura di), *Da una a più lingue, da una a più discipline: insegnamento-apprendimento, formazione e ricerca*. Porto S.Elpidio (FM): Wizarts, 41-62.
- Cognigni, Edith; De Carlo, Maddalena (non pubblicato). «La formazione dei docenti di italiano L2 tra distanza e prossimità linguistica: il ruolo delle lingue ponte». *XIV Simposio LESLLA* (Università di Palermo, 4-6 ottobre 2018).
- Cognigni, Edith; Santoni, Claudia (2018). «La lingua italiana per l'inclusione sociale di rifugiati e richiedenti asilo: un'indagine sul punto di vista di apprendenti e docenti». Ameli, Alessandro (a cura di), *La lingua italiana per l'inclusione sociale e la cittadinanza: percorsi di insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 per soggetti vulnerabili*. Macerata: Edizioni ODG, 87-130.
- Cook, Vivian (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle; Zarate, Geneviève (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, Jim (1978). «Metalinguistic development of children in bilingual programs». Paradis, Michel (ed.), *The Fourth Lacus Forum 1977*. Columbia, S.C.: Hornbeam Press, 29-40.
- De Carlo, Maddalena (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione plurilingue*. Porto S.Elpidio (FM): Wizarts.
- De Carlo, Maddalena (2015). «Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles». Spita, Doina (ed.), *Actele Colocviului Approches plurielles et intercompréhension* (11-13 iunie 2015, Iasi, Romania). Iasi: Editura Universitatii «Al.I.Cuza», 93-106.
- Escudé, Pierre; Janin, Pierre (2010). *L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.
- EUNEC, European Network of Education Councils (2012). *Migration And Education. Report of the conference of the European Network of Education Councils* (Larnaca, 15-17 October 2012). Brussels. URL <http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/report.pdf> (2018-12-10).

- Grosjean, François (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Harvard: Harvard University Press.
- Grzega, Joachim (2005). «The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills». *Journal for EuroLinguistics*, 2, 1-18.
- Hay, Josiane (2009). «Interculturel et langues véhiculaires et auxiliaires: réflexion sur l'anglais *lingua franca*». *Cahiers de l'APLIUT*, 28(1), 63-76. URL <https://journals.openedition.org/apliut/1202> (2018-12-15).
- Hemming, Erik; Klein, Horst G.; Reissner, Christina (2011). *English – The Bridge to the Romance Languages*. Aachen: Shaker Verlag.
- Kellerman, Eric; Sharwood-Smith, Michael (eds) (1986). *Crosslinguistic Influence and Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Klein, Horst G. (2004). «L'eurocomprensione (EuroCom), une méthode de compréhension des langues voisines». *ÉLA*, 136(4), 403-18.
- Klein, Horst G. (2008). «L'anglais, base possible de l'intercomprensione romane?». *Études de linguistique appliquée*, 149, 119-28.
- Klein, Horst G.; Reissner, Christina (2006). *Basismodul Englisch: Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker Verlag.
- Lüdi, George; Py, Bernard [1986] (2003). *Être bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Matthiae, Claudia (2011). «Gli apprendenti francesi e la lingua italiana: vicini ma non troppo». *Italiano LinguaDue*, 1, 139-45. URL <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1230/1442> (2018-12-15).
- McCann, William J.; Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D. (2002). *EuroComRom – The Seven Sieves. How to Read All the Romance Languages Right Away*. Aachen: Shaker.
- Meissner, Franz-Joseph (2004). «Modelling Plurilingual Processing and Language Growth Between Intercomprehensive Languages». Zybatow, Lew N. (ed.), *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 31-57.
- Meissner, Franz-Joseph (2008). «Teaching and Learning Intercomprehension: a Way to Plurilingualism and Learner *autonomy*». De Florio-Hansen, Inez (ed.), *Towards Multilingualism and the Inclusion of Cultural Diversity*. Kassel: University Press, 37-58.
- Meissner, Franz-Joseph (2009). *Pourquoi l'intercomprensione intéresse-t-elle les non-romanophones? Conséquences pratiques et état des lieux en matière des recherches germanophones*. Contribution à la table ronde, 8 septembre 2009 – Barcelone. URL https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/romanistik/didaktik/Team/prof/emertus/meissner/off/externe-veranstaltungen/dateien/Meissner_T_Ronde (2018-12-18).
- Melo-Pfeiffer, Silvia (2014). «Intercomprehension between Romance Languages and the Role of English: A Study of Multilingual Chat Rooms». *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 120-37.
- Minuz, Fernanda; Borri, Alessandro; Rocca, Lorenzo (2016). *Progettare percorsi dall'alfabetizzazione all'AI*. Torino: Loescher.
- OIM, Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (2016). *Study on Migrants' Profiles, Drivers of Migration, and Migratory Trends. Una Ricerca sul profilo socioeconomico dei migranti che giungono in Italia*. Roma: Organizzazione Internazionale per le Migrazioni. URL http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/43964/IOM_Migrants_Study_2016_IT.pdf?sequence=2&isAllowed=y (2018-11-30).

- Rehbein, Jochen; Ten Thije, Jan D.; Verschik, Anna (2011). «Lingua receptiva (LaRa) - Remarks on the Quintessence of Receptive Multilingualism». *International Journal of Bilingualism*, 16(3), 248-64.
- Robert, Jean-Michel (2011). «L'inglese, un ponte verso le lingue romanze». De Carlo, Maddalena (a cura di), *Intercomprensione e educazione plurilingue*. Porto S. Elpidio (FM): Wizarts, 242-51.
- Sanz, Cristina (2012). «Multilingualism and Metalinguistic Awareness». Chapelle, Carol A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 3933-42.
- Simpson, James; Whiteside, Anna (eds) (2015). *Adult Language Education and Migration: Challenging Agendas in Policy and Practice*. London: Routledge.
- Skattum, Ingse (2006). «La francophonie subsaharienne: Afrique de l'Ouest, Afrique centrale, Djibouti». Sanaker, John Kristian et al. (éds), *La francophonie. Une introduction critique*. Oslo: Unipub vorlag; Oslo Academic Press, 161-247.
- Spreafico, Alessandra (2006). «Analisi contrastiva Italiano/Francese: il caso di discendenti di italiano L2 Camerunesi». *Itals*, 4(12).
- Talé, Gilles Kuitche (2013). «Variazione diatopica del francese e didattica dell'italiano L2: i transfer negativi degli apprendenti camerunensi nell'italiano». *Italiano LinguaDue*, 5(2), 79-95. DOI <https://doi.org/10.13130/2037-3597/3753>.
- Turchetta, Barbara (1996). *Lingua e diversità. Multilinguismo e lingue veicolari in Africa occidentale*. Milano: FrancoAngeli.

