

# STIMOLARE L'INTERAZIONE PLURILINGUE SUI CONTENUTI DI SCUOLA NELLO STUDIO A CASA: LUSSO, NECESSITÀ, OPPORTUNITÀ

*Cecilia Andorno*<sup>1</sup>

## 1. PLURILINGUISMO ED EDUCAZIONE PLURILINGUE

### 1.1. *Educazione plurilingue fra opportunità e sfide*

Nel dibattito sull'efficacia di una educazione plurilingue intesa come educazione che includa nei processi di scolarizzazione le diverse lingue del repertorio individuale (e in particolare la madrelingua) ricorre frequentemente la dicotomia, originariamente proposta da Lambert (1983), fra bilinguismo additivo e sottrattivo, come esiti diversi di percorsi di acquisizione in contesto plurilingue, in cui, rispettivamente, competenze ampie in due o più lingue configurano il repertorio individuale, o, viceversa, l'esperienza del contemporaneo apprendimento di più lingue si accompagna a (o è causa di) un limitato sviluppo dell'una o dell'altra. In letteratura molta discussione si è ingenerata sull'appropriatezza di questa dicotomia e sui rischi di equivoci che essa ingenera, tanto sul piano concettuale dell'analisi psico- e sociolinguistica quanto su quello operativo delle scelte educative che ne conseguono (cfr. ad esempio Plüddemann, 2013). Al di là della inevitabile semplificazione, la dicotomia è utile almeno per una prima problematizzazione delle esperienze di apprendimento bilingue, per evocarne, più che i rischi, le opportunità mancate. Intrecciando la riflessione psicolinguistica sulle competenze bilingui con quella educativa sulle possibilità di una educazione plurilingue, Cummins si è lungamente interrogato su quella specifica forma di "bilinguismo additivo" che concerne le competenze CALP e include quindi la *literacy*:

'Additive bilingualism' refers to the form of bilingualism that results when students add a second language to their intellectual tool-kit while continuing to develop conceptually and academically in their first language (Cummins, 2000: 37).

È a questa specifica forma di bilinguismo additivo che si è interessato il progetto *Con Parole Mie*, che verrà meglio introdotto nel par. 2 e di cui qui si discutono alcuni dati; più in particolare, nella prospettiva delle scelte educative che possono riguardare gli alunni di famiglie immigrate, il progetto si è interrogato sul modo in cui, nelle classi plurilingui della scuola italiana, è possibile immaginare interventi di sostegno al mantenimento e allo sviluppo della lingua di origine, non solo a favore di quest'ultima ma per sostenere il complessivo sviluppo linguistico e cognitivo degli alunni. Interessa, cioè, ragionare sulle forme con le quali è possibile promuovere, nella scuola italiana, un'educazione plurilingue

<sup>1</sup> Università di Torino.

nella sua interezza, secondo la definizione proposta nei documenti del Consiglio d'Europa:

Plurilingual education will refer to all activities, curricular or extra-curricular of whatever nature, which seek to enhance and develop language competence and speakers' individual linguistic repertoires, from the earliest schooldays and throughout life (Beacco, Byram, 2007: 18).

È oramai conoscenza condivisa che lo sviluppo di competenze plurilingui, nel senso più genericamente inteso di progressivo possesso di più sistemi linguistici, sia condizionato non tanto dalle possibilità cognitive dell'essere umano, che è per così dire naturalmente plurilingue (Cook, 1991), ma dalle opportunità contestuali, ovvero dalla disponibilità, per le diverse lingue del repertorio, di occasioni di pratica nei contesti opportuni. Questa è una semplice conseguenza del basilare principio acquisizionale secondo il quale, per lo sviluppo di competenze in una lingua, sono condizioni necessarie l'offerta di *input* e di occasioni di negoziazione. Per lo sviluppo di competenze di tipo CALP, in particolare, saranno necessarie allora occasioni di impiego della lingua in compiti cognitivi complessi, relativi a contenuti astratti e decontestualizzati, in forme di comunicazione e in condizioni semiotiche diverse da quelle del parlato prototipico della socializzazione primaria (si veda Voghera, 2014, per le modalità di comunicazione specifiche del contesto scolastico rispetto al parlato prototipico).

È inoltre rilevante ricordare come, nella prospettiva di Cummins, le competenze cognitivo-comunicative che sono alla base delle abilità linguistiche di tipo CALP possono essere “trasferite” fra i vari codici che compongono il repertorio o, meglio, non vanno apprese specificamente per ogni codice linguistico, poiché soggiacciono all'uso linguistico in qualsiasi codice; purché alle diverse lingue del repertorio sia data occasione di esercizio, le competenze comuni soggiacenti saranno di supporto e ne risulteranno supportate. Di conseguenza, l'adozione di pratiche di scolarizzazione plurilingue, che includano cioè l'uso di più lingue nelle pratiche di scolarizzazione, non risulta in un danno per le competenze in nessuna delle lingue coinvolte:

For both majority and minority students, spending instructional time partly through the minority language will not result in lower levels of academic performance in the majority language, provided of course the instructional program is effective in developing academic skills in the minority language. This is because at deeper levels of conceptual and academic functioning, there is considerable overlap or interdependence across languages. Conceptual knowledge developed in one language helps to make input in the other language comprehensible (Cummins, 2000: 47).

ed è, anzi, una preconditione perché gli effetti positivi del possesso di una competenza plurilingue possano manifestarsi:

Continued development of both languages into literate domains (additive bilingualism) is a precondition for enhanced cognitive, linguistic, and academic growth (Cummins, 2000, 37).

Per questo motivo, conclude Cummins, un pieno sviluppo di competenze plurilingui, al di là della specifica lingua di scolarizzazione, andrebbe incoraggiato nell'ottica dello sviluppo di un bilinguismo di tipo “additivo”:

Schools should attempt to encourage minority students to develop their L1 abilities to as great an extent as possible both to stimulate transfer to L2 and to reap the significant personal and more subtle educational benefits of additive bilingualism (Cummins, 2000, 182).

## 1.2. Lo spazio della LO nel repertorio linguistico degli alunni di origine immigrata

La ricerca sui repertori sociolinguistici nelle seconde generazioni e sulle dinamiche sociolinguistiche nelle famiglie immigrate mostra alcune tendenze ricorrenti relative agli spazi d'uso e allo sviluppo delle competenze nelle varie lingue del repertorio, visibili anche nella ricerca riguardante l'Italia. Uno studio condotto fra il resto sugli alunni dell'area piemontese da cui provengono i dati qui discussi (Chini, Andorno, 2018), pur fra molte generalizzazioni, mostra, già nel passaggio dalla prima alla seconda generazione immigrata, un graduale *shift* verso la o le lingue del repertorio di arrivo, e in particolare verso la lingua standard e di scolarizzazione; ricerche condotte attraverso interviste famigliari (Moretti, Antonini, 2000) mostrano che lo spazio occupato dal repertorio d'arrivo tende ad espandersi, nelle seconde generazioni, soprattutto con l'avvio della socializzazione allargata, extrafamiliare, e con l'ingresso nel sistema scolastico; le abitudini comunicative in famiglia sono orientate prevalentemente verso un uso combinato delle lingue del repertorio di arrivo e di origine; pur fra momenti di transizione che possono essere vissuti con disagio, l'abitudine all'alternanza nell'uso delle diverse lingue, anche nel corso dello stesso scambio comunicativo, è vissuta per lo più in modo affettivamente positivo, come naturale riflesso della storia familiare.

Queste abitudini comunicative trovano un riscontro anche nella competenza nelle diverse lingue del repertorio. Gli alunni di seconda generazione immigrata intervistati nello studio di Chini, Andorno (2018) si dichiarano nella grande maggioranza dei casi maggiormente competenti in italiano rispetto alla lingua di origine, non solo nelle varietà scritte ma anche in quelle orali, e questo dato si conferma in parte anche per gli alunni di prima generazione, soprattutto per quelli arrivati in Italia da tempo e nelle prime fasi del proprio percorso di scolarizzazione. L'italiano è dunque per questi alunni la prima lingua, e una lingua "adottiva", se non proprio una lingua madre (Favaro, 2010). La lingua d'origine è per molti alunni di seconda generazione la lingua debole, nelle competenze come nell'uso, esercitata e confinata all'ambito domestico ed eventualmente amicale, sempre in copresenza con l'italiano; è, soprattutto, una lingua che occupa pressoché esclusivamente domini informali ed extrascolastici; a scuola, essa può occupare occasioni di comunicazione al di fuori dei momenti di lezione o in classe, durante le lezioni, momenti "clandestini" nella comunicazione fra pari: momenti che, nonostante la loro potenzialità come risorsa comunicativa e di apprendimento, sono vissuti come transitori e occasionali (Pugliese, 2015).

Pur nell'estrema diffusione delle competenze plurilingui della sua popolazione studentesca, l'ambiente scolastico italiano è, in definitiva, soprattutto uno spazio di italoфонia. Anche quando vissute positivamente da parte degli insegnanti (Sordella, 2015), le competenze nel repertorio d'origine sono raramente sfruttate in classe, specie in relazione agli insegnamenti disciplinari. Non sono mancate sperimentazioni in tal senso: un progetto come *Scienza Multilingue* (Marello, 2009) ha ad esempio puntato, attraverso la produzione e l'uso di materiale di studio in lingua di origine, a integrare la lingua di origine nelle pratiche di studio disciplinari, non solo in funzione di supporto e accompagnamento nelle fasi iniziali di sviluppo della competenza nella lingua italiana, ma anche di potenziamento e consolidamento delle competenze nella lingua di origine e di sfruttamento delle possibilità offerte da una competenza plurilingue (per esempio nell'uso

della comparazione interlinguistica per lo sviluppo del lessico disciplinare), in un'ottica ispirata a una più completa educazione plurilingue; né mancano sperimentazioni, per lo più ispirate agli *Approcci Plurali* promossi dal Consiglio d'Europa (Candelier *et al.*, 2007) che mirano a incoraggiare l'ingresso delle lingue di origine fra le lingue adoperate durante le lezioni (si vedano le molte proposte contenute in Vedovelli, 2017). È difficile, tuttavia, immaginare percorsi e spazi strutturati per l'uso della lingua di origine dei singoli alunni, sia come risorsa sussidiaria rispetto alla lingua italiana, sia con più complessive finalità di sostegno e potenziamento della competenza nella lingua di origine di per sé, in una situazione come quella della classe plurilingue italiana, la quale, pur essendo caratterizzata da alcune provenienze nettamente maggioritarie, comprende quote importanti di alunni con madrelingue estremamente variate. In quest'ottica, il progetto *Con parole mie* si è interrogato sulla possibilità, in un'ottica di educazione plurilingue, di valorizzare quegli spazi d'uso extrascolastici in cui già naturalmente la lingua d'origine viene usata, e che sono già interessati dalla comunicazione intorno alle attività scolastiche, ovvero gli ambiti della comunicazione intrafamiliare nel momento di svolgimento dei "compiti a casa".

### 1.3. *Il ruolo della famiglia nello sviluppo della lingua della scolarizzazione: ostacoli e potenzialità*

Se la rilevanza del contesto familiare nella promozione delle lingue di origine è fuori di dubbio e le pratiche di sostegno alla comunicazione plurilingue sono oramai unanimemente incoraggiate, perlomeno nel dibattito scientifico se non ancora sempre nella pratica scolastica e nel sentire delle famiglie (Grosjean, 2015), l'opportunità di un coinvolgimento familiare nelle pratiche di scolarizzazione è invece un tema molto controverso anche a livello scientifico. Da un lato, alcune posizioni pedagogiche mettono in guardia dai rischi di una impropria "pedagogizzazione" dei genitori (Popkewitz, 2003), ovvero di attribuzione ai genitori di ruoli e responsabilità che dovrebbero competere alla scuola (De Carvalho, 2001); rischio cui, nel caso delle famiglie immigrate, si aggiunge la possibilità di equivoci interculturali sul ruolo atteso da parte dei genitori nei confronti del percorso di scolarizzazione (Gonzales, Gabel, 2017; Theodorou, 2008).

D'altronde, l'osservazione delle pratiche comunicative intrafamiliari ha da tempo messo in luce la rilevanza di questo contesto per lo sviluppo delle abilità comunicative, anche oltre le fasi della prima socializzazione e le pratiche comunicative di base (Fasulo, Pontecorvo, 1999; Orletti, 2000; Monaco, Pontecorvo, 2010; Tamis-Lemonda, Rodriguez, 2017). Inoltre, indagini specificamente volte a indagare i fattori positivamente correlati con il successo scolastico mostrano per lo più un ruolo positivo svolto dagli atteggiamenti e dai comportamenti familiari: in particolare, accanto al generale investimento della famiglia nel capitale sociale offerto dalla scuola, gioca un ruolo positivo il concreto coinvolgimento genitoriale, in ambito familiare e domestico, in pratiche comunicative legate ai contenuti scolastici (Wilder, 2014; Fernandez-Alonso *et al.*, 2017). L'indagine OECD PISA svolta nel 2009 (Borgonovi, Montt, 2012) offre in questo senso risultati piuttosto netti, rilevando che specialmente le forme di coinvolgimento legate alle pratiche di lettura e/o di discussione congiunta su temi vari e diversificati risultano positivamente correlate al successo scolastico:

PISA studies find that the forms of involvement that are most beneficial are not necessarily those that require the most time or money by the part of parents; they are those that make salient the value of school and reading, as well as those that highlight the value of words and language in contexts, motivating children to chunk information and communicate about complex issues. [...] beneficial for students, especially when this involvement

motivates students to think and talk about complex issues, or when they highlight the value of reading and schools, and engage what they learn in school with what happens in life (Borgonovi, Montt, 2012: 51).

Il rapporto si conclude interrogandosi sui modi e le forme per incoraggiare il coinvolgimento dei genitori:

Teachers, schools and governments should reflect on how to motivate parents to find ways to discuss these issues with their children, particularly among those parents that do not engage in these kinds of discussions (Borgonovi, Montt, 2012: 53).

A una conclusione simile giunge lo studio di Colombo e Santagati (2014), specificamente dedicato ad alunni di classi plurilingui della scuola italiana:

Per gli stranieri di seconda generazione, lo status socio-economico dei genitori non comport[a] una ricaduta diretta sul rendimento scolastico dei figli ma [è] piuttosto il loro livello culturale e l'attenzione rivolta verso i problemi scolastici dei figli a "fare la differenza". Ciò rimanda alla necessità di sostenere le carriere scolastiche dei figli di immigrati (specialmente se appaiono fin da subito come "promettenti") coinvolgendo al massimo la famiglia, anche quando il contatto coi genitori non è spontaneo né semplice da organizzare (Colombo, Santagati, 2014: 116).

Quest'ultima riflessione è particolarmente rilevante, per le famiglie immigrate, dato che per queste si registra spesso un minor coinvolgimento nelle pratiche scolastiche, sia a scuola che a casa (Lahaie, 2008; Colombo, Santagati, 2014), che non è dovuto tanto a un minor interessamento per l'investimento educativo rappresentato dall'istituzione scolastica, che anzi risulta più alto che per le famiglie autoctone, ma piuttosto alle maggiori difficoltà di gestione degli impegni lavorativi e familiari, alle già menzionate possibili differenze di aspettative sul ruolo della famiglia nel percorso di scolarizzazione e, infine, alla difficoltà di accesso alla lingua propria delle attività scolastiche, ovvero la lingua della comunità maggioritaria. Esperienze di coinvolgimento di famiglie immigrate nelle attività scolastiche dei figli, in particolare nelle attività pomeridiane svolte a casa, hanno mostrato effetti positivi sul rendimento scolastico dei figli (Fox, 2009).

Il progetto *Con parole mie* si muove sulla scia di queste osservazioni, proponendosi di verificare la possibilità di facilitare e incoraggiare il coinvolgimento familiare nelle pratiche comunicative intorno ai contenuti scolastici, contribuendo a rimuovere gli ostacoli – apparenti o effettivi – portati dal divario linguistico-culturale, ovvero in particolare il *gap* fra i repertori linguistici delle due generazioni e la diversa familiarità con le pratiche didattiche tipiche della scuola italiana.

## 2. IL PROGETTO *CON PAROLE MIE*

Il progetto *Con Parole Mie*, finanziato dalla Fondazione CRT Piemonte nel 2017, ha interessato due classi di una scuola primaria torinese nel corso dell'anno scolastico 2017/18 ad alta concentrazione di alunni stranieri di varia provenienza e per lo più di seconda generazione. Il progetto ha previsto il coinvolgimento delle insegnanti di classe nel disegno di attività ricollegate alle lezioni scolastiche – in particolare, le lezioni di storia –, da svolgersi nel pomeriggio a casa in interazione con un genitore. Il progetto ha

coinvolto l'intero gruppo classe, ma sono state in particolare coinvolte e seguite tredici famiglie straniere, di diversa nazionalità, che hanno assicurato la propria partecipazione continuativa alle attività e dato disponibilità ad accogliere in casa un rilevatore durante le sessioni pomeridiane. La funzione del rilevatore è stata duplice: oltre ad occuparsi della raccolta dei dati, questi ha svolto, quando necessario, il ruolo di facilitatore nella comunicazione fra genitori e figli intorno alle attività previste. Questo ruolo di facilitazione è stato ottenuto attraverso una duplice mediazione linguistica e culturale, resa possibile dal fatto che il facilitatore – studente universitario a sua volta di seconda generazione immigrata, con la stessa origine della famiglia seguita, e scolarizzato in Italia – condivideva con la famiglia un retroterra culturale e una storia migratoria comune, nonché il repertorio linguistico di partenza e di arrivo, possedendo però, a differenza dei membri della famiglia, un'ampia esperienza di scolarizzazione in Italia. Oltre alle interazioni pomeridiane nelle tredici famiglie, sono state videoregistrate le lezioni in aula che precedevano le attività e quelle che le seguivano, nelle quali gli alunni erano coinvolti in un resoconto sulle attività svolte nelle due fasi precedenti; sono inoltre stati raccolti dati informativi sulle famiglie e sugli alunni attraverso interazioni con le famiglie stesse e le insegnanti. Una descrizione più ampia del progetto è disponibile in Andorno, Sordella (in corso di stampa).

Per illustrare le potenzialità delle attività proposte nella promozione di competenze plurilingui, nel seguito analizzeremo due episodi tratti da sessioni di lavoro che hanno coinvolto due alunni dal diverso background familiare. I due episodi sono tratti dalle registrazioni delle attività pomeridiane a casa e coinvolgono due alunni della classe terza, un loro genitore e la facilitatrice assegnata alla famiglia. Le due famiglie sono state scelte per la diversa configurazione dei repertori familiari, e in particolare dei genitori, in termini di maggiore e minore accesso alla lingua di scolarizzazione – decisamente buono in una famiglia, molto scarso nell'altra: nei due casi, il ricorso alla lingua di origine nella comunicazione con il figlio può essere considerato quindi rispettivamente “un lusso”, data la disponibilità alternativa della lingua di scolarizzazione, e “una necessità”, in assenza di tale alternativa. L'analisi è volta a mostrare i tratti comuni e le diverse funzioni che una comunicazione plurilingue può assolvere in contesti così differenziati.

### 3. PARLARE A CASA DELLA LEZIONE DI STORIA: DUE EPISODI

#### 3.1. *L'attività in classe*

Per meglio inquadrare gli episodi osservati, è opportuno qualche riferimento alle modalità di lavoro e agli obiettivi didattici che l'insegnante sta perseguendo nelle attività scolastiche che interessano la mattinata. Con l'ingresso nella classe terza, si sta svolgendo il primo approccio alla lettura di testi relativi alle diverse discipline, e un importante sforzo didattico è rivolto dall'insegnante in aula alla lettura comunitaria dei testi, alla comprensione del lessico e alla ricostruzione delle informazioni ivi contenute, e infine alla rielaborazione dei contenuti in forme proprie. Nei frammenti che seguono, vediamo alcune dinamiche consuete dei momenti in cui si affronta in classe la lettura della pagina del libro di testo. L'insegnante invita un alunno a leggere il testo<sup>2</sup>:

<sup>2</sup> Negli esempi, le trascrizioni seguono le convenzioni CHAT (MacWhinney, 2000); nelle interazioni in classe TEA identifica l'insegnante, STU, STU-1, STU-2 gli studenti; nelle interazioni a casa, MOT identifica la madre, FAC la facilitatrice, BIL e SON rispettivamente Bilal e Sonia, i due alunni osservati. Le porzioni non in italiano sono identificate con il corsivo e tradotte nella riga successiva. Trascrizioni e traduzione delle

(1)

TEA: comincia a leggere E.

(2,3)

STU: [legge] il Nilo e le sue risorse (0,2) ieri come oggi nelle acque del Nilo (1,3) nuotavano pesci in abbondanza (0,3) che gli Egizi pescavano (0,1) lungo le rive paludose vivevano molti uccelli (0,9) che venivano cacciati (0,2) e cre/ e crescevano canne e pa/ pa (0,1) piri (0,3) papiri (1,0) usati dagli artigiani (0,1) egizi in vari modi

TEA: stop

e intervalla queste brevi sessioni di lettura con momenti in cui si tenta una rielaborazione collettiva del significato del testo appena letto. Questi momenti includono la ricerca del significato delle parole che mostrano di non essere state comprese, come la parola *papiri* (si osservino le esitazioni e i silenzi che intercorrono nella lettura della parola nell'esempio precedente):

(2)

TEA: eh! che cosa sono secondo voi, cos'è questa/ (0,1) le canne lo sapete perché (2,7) ne abbiamo già parlato, ma cosa sono secondo voi i papiri? tanto è vero che questa parola è scritta in: grassetto, di un colore diverso

STU: in blu

TEA: in blu. e cos'è un papiro? altrimenti ripetiamo così!

STU: maestra, è una pianta

TEA: e che cosa può servire questa pianta?

STU-1: per scrivere. una cosa che si scrive

STU-2: usati dagli artigiani

(1,0)

TEA: la pianta veniva usata da chi?

STU-1: <in vari modi!>

STU-2: <dagli scribi!>

o la ricostruzione dell'informazione contenuta nelle diverse frasi:

(3)

STU-1: nuotavano...

TEA: chi è che nuota<vano?>

STU-1: <pesci>

(3,6)

TEA: com'erano questi pesci?

STU-1: erano buoni da mangiare

TEA: e quindi che cosa/ qual è il primo elemento positivo del Nilo?

(1,5) Bilal

STU-2: [incomprensibile]

(0,5)

TEA: alzate la voce perché non si sente nulla

STU-2: xxx pesc(i)

TEA: c'erano tanti pesci (0,2) abbondanza di pesci (0,2) quindi nel Nilo c'era/ c'è tuttora molta... (0,4) <vita>

STU-2: <vita!>

TEA: okay? bene!

parti in arabo sono a cura di Fabio Gasperini; trascrizioni e traduzione delle parti in cinese sono a cura di Fabio De Martino.

Nel corso di queste sessioni, gli alunni intervengono alle richieste della maestra in parte attingendo a conoscenze proprie (*è una pianta*) o inferendo informazioni a partire dai contenuti testuali (*una cosa che si scrive*), in parte riproponendo frammenti del testo che paiono pertinenti per le domande via via poste dall'insegnante (*'usati dagli artigiani', 'in vari modi', 'dagli scribi'*). Lo scopo delle contribuzioni degli alunni oscilla cioè fra la ricostruzione dei significati contenuti nel testo e la ricerca di frammenti testuali utili a rispondere alle domande proposte. È ben percepibile, in generale, la difficoltà degli alunni di attingere alle informazioni contenute nel testo per servirsene in un discorso autonomo. L'invito dell'insegnante, orientato ad un tempo a rendere trasparenti i contenuti del testo e d'altro lato a rendere autonomi gli alunni dal testo stesso, risulta talvolta in indicazioni che possono essere recepite in modo ambiguo. Da un lato, l'importanza di non limitarsi a "ripetere" è ribadita esplicitamente più volte, e i bambini sono consapevoli che l'uso di "parole proprie" deve essere un obiettivo del lavoro:

(4)

TEA: quindi, a parole tue (0,3) E. se tu oggi dovessi ripetere queste due righe a qualcuno cosa dici? (1,2) guardi il libro innanzitutto?

STU: <a parole tue!>

TEA: <a parole tue>

D'altro lato, è l'insegnante stessa che, con lo scopo di evidenziare l'informazione che è possibile estrarne, ripete talvolta le parole del testo: in (3) la ripetizione del frammento *abbondanza di pesci*, fra le due parafrasi *c'erano tanti pesci* e *nel Nilo c'era tanta vita*, può allora suggerire agli alunni che la ricerca di un'espressione testuale da riproporre *verbatim* sia una strategia percorribile per rispondere alle richieste formulate dall'insegnante intorno ai contenuti del testo; in tal caso, l'invito a "non guardare il libro" viene interpretato più come un invito a ricordare le parole del testo, senza avere bisogno di leggerlo.

Questa oscillazione delle richieste / aspettative dell'insegnante fra la ripetizione del testo e la rielaborazione dei contenuti, è stato osservato (Grassi, 2007), si ripresenta nel comportamento degli alunni nel corso dell'interrogazione, con conseguenze solo apparentemente paradossali: se l'obiettivo di studio è il *retelling* di un frammento testuale, paradossalmente, si può incoraggiare la produzione di *output* comprensibile (all'interlocutore, cioè all'insegnante) ma non compreso (dal parlante, cioè dall'alunno), in parte anche per la sproporzione del livello linguistico richiesto. Gli alunni della classe da noi osservata paiono essere pienamente immersi in questa fase di transizione, che pare quindi cruciale per lo sviluppo di un linguaggio accademico autonomo.

I due alunni osservati negli episodi di studio pomeridiano considerati, Bilal e Sonia, hanno entrambi buoni risultati scolastici e famiglie attente al loro rendimento, pur come vedremo nella diversità della partecipazione alla vita scolastica. Nonostante la buona riuscita scolastica, entrambi manifestano, nelle attività intorno al testo di studio sia nei singoli interventi in aula sia nelle fasi di restituzione individuale, le su descritte difficoltà ad emanciparsi dal testo in favore di una rielaborazione autonoma dei contenuti.

I due alunni mostrano anche similarità nel proprio repertorio linguistico: entrambi sono nati e completamente scolarizzati in Italia, fin dalla scuola materna; sono fluentemente italo-foni e non distinguibili dai loro coetanei di origine italiana in nessuna manifestazione orale o scritta. Le competenze nella lingua di origine (arabo marocchino per Bilal, cinese putonghua per Sonia) sono, nelle dichiarazioni loro e dei genitori, inferiori a quelle in italiano, e non includono competenze di scrittura.

Le famiglie di Bilal e Sonia differiscono invece notevolmente per i repertori linguistici disponibili ai membri adulti della famiglia, e in particolare per l'accesso da parte dei genitori alla lingua di scolarizzazione: questa diversità, che descriveremo meglio in seguito

per questi casi particolari ma che riguarda in generale le famiglie osservate, ha reso necessaria l'adozione di modalità di lavoro e l'assegnazione di task diversi, per consentire la partecipazione attiva alle attività pomeridiane (cfr. Sordella, in stampa, per una descrizione delle attività progettate). I due episodi selezionati rimandano quindi ad attività di tipo diverso, che ci consentiranno di far emergere esigenze e potenzialità distinte a seconda del repertorio linguistico effettivamente condiviso dalla famiglia.

### 3.2. Il ricorso alla lingua di origine "di lusso": il caso di Bilal

#### 3.2.1. Il background

La prima sessione osservata coinvolge Bilal, un alunno proveniente da una famiglia marocchina che vive in Italia da prima della sua nascita. Il bambino è seguito in casa soprattutto dalla madre, che non ha un lavoro all'esterno della famiglia e ha un livello di scolarizzazione medio-alto, avendo frequentato una scuola superiore in patria. Il repertorio linguistico della madre include, oltre all'arabo nella varietà marocchina e, verosimilmente, l'arabo standard nella sua varietà scritta, il francese – che come si vedrà ricorre frequentemente nel parlato in alternanza con l'arabo –, e un buon livello di italiano, di cui ha anche competenza scritta. In Italia ha infatti seguito un corso ex 150 ore per il conseguimento della licenza media, giustificando questa scelta con la volontà di perfezionare il proprio italiano per poter seguire i figli nello studio.

La madre attribuisce grande importanza alla buona riuscita scolastica dei figli; è rappresentante di classe e partecipa attivamente alle attività organizzate dalla scuola, fra cui gli incontri di presentazione del progetto, ai cui obiettivi di fondo – promozione delle competenze plurilingui e sostegno all'attività di studio a casa dei figli – ha aderito con convinzione, anche incoraggiando altre famiglie alla partecipazione. La mamma di Bilal mostra ripetutamente, ad esempio nel dialogo che segue fra lei e la facilitatrice, di condividere gli intenti della maestra di incoraggiare uno studio non mnemonico ma ragionato:

(5)

MOT: l'importante è capire (0,7) *waxa ila/ ma ila/ ma ila ma-fbemb-eš*  
se non/ se non/ non lo capisce

(0,4) *wa-law enab-ū yabʔa yahfad, yašradha* a memoria non serve a niente!  
anche se continua a ripetere a memoria

FAC: non serve a niente, hai ragione

MOT: *xasso huwa yefbem*  
deve capire

anche se talvolta l'importanza dell'emancipazione dallo studio mnemonico viene giustificata più con l'obiettivo di "andare all'essenziale" trascurando il resto, come emerge in questo frammento di incoraggiamento rivolto a Bilal durante la sessione di studio:

(6)

MOT: l'importante *huwa innak tahfad ġer* (1,0) *L'ESSENTIEL ġer edek el šī* l'importante  
l'importante è che tu impari solo l'essenziale solo le cose importanti

(0,2) *fbemti ġer* (0,6) *heduk LES NOTES eli neħna baġin*  
capito solo quelle nozioni che a noi servono

(0,4) *fbemti eduk el kol ġadi tahfad*  
capito solo quelli devi imparare

Nonostante il coinvolgimento e l'interesse della madre per il percorso scolastico del figlio, le pratiche abituali di studio non la vedono direttamente coinvolta, come emerge dalle parole di Bilal alla facilitatrice:

- (7)  
FAC: allora, non lo so, tu come studi di solito? (1,4) con la mamma come studiate?  
BIL: stu/ (0,3) io studio alcune volte da solo  
(0,4)  
FAC: ah ma (0,5) cioè nel senso che prima leggi, poi... (0,2) eh la mamma ti fa le domande?  
BIL: sì (0,6) leggo chiudo gli occhi e ripeto le cose che ho letto

Bilal tende dunque a leggere e rileggere il testo finché lo conosce e può “ripeterlo” senza il supporto del libro. La mamma è presente ma assiste a questa attività senza troppo intervenire, assicurandosi soprattutto che i figli svolgano interamente i compiti assegnati.

### 3.2.2. *La sessione di studio*

Nella sessione osservata, il compito assegnato in classe prevede lo studio della pagina letta a scuola, che abbiamo già osservato nel par. 3.1. La facilitatrice, ad avvio sessione, dopo aver verificato il compito assegnato ed essersi informata sulle abituali modalità di lavoro (es. 7), invita Bilal a iniziare a lavorare come è abituato a fare. Bilal inizia allora ad alternare la lettura sottovoce di frasi alla loro ripetizione:

- (8)  
BIL: [legge sottovoce] ieri come oggi nelle acque del Nilo (0,1) ieri come oggi nelle acque del Nilo (0,9) nuotavano pesci in abbondanza (0,9) che gli egizi pescavano (0,6)  
[ripete fra sé] ieri come oggi nelle acque del Nilo nuotavano pesci che (0,5) che gli egizi pescavano (1,7)  
[legge sottovoce] lungo le rive paludose vivono (0,2) viviva/ vivevano molti/ molti uccelli

Al termine della lettura da parte di Bilal, come precedentemente concordato con la facilitatrice, la madre avvia una sessione di verifica dei contenuti a libro chiuso:

- (9)  
MOT: chiudi *bašda el* libro e poi faccio io le domande (0,8) allora (2,9) il Nilo (6,1) chiudi prima il libro  
il Nilo (1,9) *bennesba lel farešina lo?dem* (0,3) *šnu ke* (2,7) *šnu ke ymeš el le-hom*  
per gli antichi faraoni che cosa che cosa rappresenta  
(0,5) *bennesba lel farešina* (0,7) *lo?dem*  
per i faraoni antichi  
(0,5)  
BIL: era come  
MOT: *el Nilo ešnu huwa bennesba le-hom?*  
il Nilo che cosa rappresenta per loro?  
BIL: è una divinità per loro  
MOT: mhmh  
(1,5)  
BIL: e nelle acque del Nilo (0,9) vivevano (0,1) che nuota/ (0,5) nuotavano anche pesci (0,7) che (1,6) che gli egizi pescavano

(1,0)

MOT: *ʕlecb?* (0,8) *beʕ...*  
perché? per

BIL: per mangiar (0,7) per mangiare

MOT: per nutrire (0,5) vero?

BIL: per nutrirsi

(0,4)

MOT: e:h (0,7) poi *ʕnu keydir-ū tani fel Nilo?*  
cosa fanno ancora con il Nilo?

(0,9)

BIL: lungo/ lungo le rive del fiume (1,5) c'erano anche uccelli

(0,4)

MOT: mhmh

BIL: perché il Nilo attirava gli uccelli, tipo (0,3) il Nilo (0,1) gli uccelli vengono per bere, vanno nel Nilo, poi loro cacciano (1,3) e quindi (0,9) li mangiano

MOT: *yaʕni edek el Nilo waħed el arđ xesba lean-ha* (2,5) *ke testağdeb* (0,2)

quindi il Nilo è un terreno fertile perché attira

*al toyor beʕb anha ke tji* (0,2) *ū huma ke caccineb ke* (0,3) *ysaydo-ha beʕ an-hom*

gli uccelli e così arrivano e loro li cacciano cacciano per

BIL: sì

MOT: *yaʕni adak huwa el* (0,4) *ʔut dial-bom meli yeklū mel* pesci (0,6) *ū men* gli uccelli  
quindi questo è quindi loro si nutrono di pesci e di gli uccelli  
(0,5) *yaʕ* (0,2) e poi?  
giusto

La madre di Bilal gestisce agevolmente l'interazione secondo una modalità che alterna lingua di origine-lingua di arrivo (la madre parla in arabo e Bilal risponde in italiano) e che entrambi dichiarano essere abituale nella comunicazione familiare, come abbiamo visto essere frequente in famiglie plurilingui. Al primo intervento della madre, che con la sua domanda iniziale mira a ottenere una riformulazione dei contenuti del testo intorno al tema del valore del Nilo per la popolazione, Bilal avvia una risposta che rapidamente si orienta al richiamo di frammenti del testo (*nelle acque del Nilo nuotavano pesci che gli egizii pescavano*). Con gli interventi successivi della madre, Bilal progressivamente si allontana da questa modalità, indirizzandosi verso un resoconto più orientato ad un registro colloquiale (*mangiare*, riformulato dalla madre in *nutrire* – su questo punto torneremo oltre; l'uso del riformulatore *tipo*, il passaggio al tempo presente e alla coordinazione). La pratica per lui abituale di riferire il testo attenendosi strettamente pare quindi essere disincentivata dall'avvio di un dialogo con la madre, che risulta utile ad uno sforzo di riformulazione e appropriazione dei contenuti del testo. Una ulteriore riformulazione è data, in arabo, dalla madre, nella parte terminale del frammento, che offre così una ulteriore rielaborazione alternativa delle informazioni contenute nel testo.

In una fase successiva della sessione, la facilitatrice suggerisce che Bilal provi a riformulare i contenuti del testo in arabo. Bilal svolge il compito con molte esitazioni, suscitando però l'entusiasmo della madre, non abituata a sentire il figlio parlare in arabo specialmente per questo tipo di contenuti:

(10)

BIL: *el nil*  
il Nilo

(2,4)

MOT: *huma ke sayeb*  
esso fa

BIL: *huma ke sayeb* (0,8) *el ʔareb*  
esso fa la barca

- MOT: (a BIL) sì, bravo! hhh (0,2)  
(a FAC) ha detto in arabo! hhh, in lingua araba!
- BIL: *bel maʕna* (2,2) *huwa* (0,5) *ke yesʔi* (0,4) *el arḍ* (1,4) *ū*  
nel senso lui che irriga la terra e  
(2,9)
- MOT: *el arḍ ke...*  
la terra che...
- (1,9)
- BIL: eh
- MOT: *ke tnouḍ...*  
fa crescere
- BIL: *ke tnouḍ* (1,5) *šaḡrā*  
fa crescere albero  
(4,1)
- [...]
- BIL: *misriyīn ke yjīw* (1,1) *ū ke yʔatʕ-ū*  
gli egizi arrivano e tagliano  
(6,2)
- MOT: *ḡiḍʕ*  
i rami  
(0,8)
- BIL: *ḡiḍr*  
i rami
- MOT: *ḡiḍʕ*  
i rami
- BIL: *ḡiḍʕ* (0,4) *diāl šaḡrā* (0,5) *ū ke ys ys ysawb* (0,2) *ysambo-ha ʔareb*  
i rami dell'albero e fanno ne fanno una barca
- MOT: bravo! (0,2) *kemel* (1,3) *ū šnu ke yʕawdū yaʕmlū tani be-l Nil?* (0,1)  
continua e che cosa fanno ancora con il Nilo?  
*el ʔareb leʕ ke ydir-ūh?*  
perché costruiscono una barca?
- (0,5)
- BIL: *beʕ* (0,5) *beʕ* (0,1) *mʕa el* (0,1) popolo, *mʕa* (1,0) popolo vicino (1,4)  
per per con il con  
*eli ʔribīn ʔand-hom* (0,3) *ke ymšīw yaxdū* la barca (0,2) *el ʔareb* (0,9)  
popolazioni vicine vanno a prendere la barca la barca  
*ū yemʕ-īw* (0,4) *ibarattīw*  
e vanno a barattare
- MOT: *ke yetbad-lū*  
si scambiano
- BIL: *ke yetbad-lū* (0,6) *ke yetbad-lū* il materiale  
si scambiano si scambiano il materiale

Le difficoltà di Bilal nell'uso della lingua araba paiono evidenti nel discorso estremamente esitante e frammentato, ridotto a strutture sintattiche molto semplici, con molte lacune ed esitazioni lessicali, talvolta risolte con lessemi italiani poi riformulati in arabo (*popolo vicino > eli ʔribīn ʔand-hom, la barca > el ʔareb*), talvolta con ibridismi occasionali (*ibarattīw*) riformulati dalla madre in arabo (*ke yetbad-lū*), o ancora attendendo un suggerimento da parte della madre (il lungo silenzio che precede la proposta di *ḡiḍʕ* per 'rami'). La limitatezza delle competenze in arabo costringe complessivamente Bilal a una faticosa riformulazione dei contenuti del testo e a un ulteriore allontanamento dalla formulazione del testo originale, alla ricerca di risorse per esprimerne i contenuti che gli siano disponibili nella lingua araba.

La sessione si conclude con una nuova iniziativa della madre, che propone di ricapitolare le informazioni rilevanti. Bilal, in questo caso, ritorna all'italiano:

(11)

MOT: *yalla ġa tPolia deba ġer* (0,1) *ġer aduk/ el/ el/ el* le punti (2,7) *ġa tPolia eš nu* (0,1)  
dai ora mi provi a dire solo solo quei / i/ i punti che hai  
*yašni* (0,3) *no?at* (0,4) *eš nu šbenti men Nilo* (0,2) a che cosa serve (0,2) a cosa serve  
cioè punti che hai capito del Nilo

BIL: ah in una parola sola, in una parola chiave  
(0,7)

MOT: *bhal bekeka*  
così

(0,7)

BIL: irriga i campi

MOT: sì

(0,6)

BIL: attira gli animali

MOT: sì

(1,0)

BIL: dà vita agli animali

(0,6)

MOT: non solo gli animali, ma anche per...

(0,4)

BIL: anche per gli egizi

MOT: mh

(4,2)

MOT: *b?alek wabda*  
ti è rimasta ancora una cosa da dire

(4,3)

MOT: eh (1,7) *eš ke yetbad-lū, eš ?olna ke idir-ū?*  
cosa si scambiavano, cosa abbiamo detto fanno?

BIL: il baratto

MOT: quindi

BIL: fa in modo che

MOT: comunicazione

(0,5)

BIL: il baratto

(3,4)

MOT: mi sembra che (0,3) basta così

Nel corso dell'intero dialogo, la madre di Bilal si propone come regista della conversazione, dominandola (Linell, Luckmann, 1991) a livello strategico, organizzando l'attività di studio in varie fasi successive, e a livello interazionale, proponendo i turni di parola forti e valutando gli interventi di replica del figlio. La competenza in entrambe le lingue in gioco le consente di alternarle agevolmente, conducendo il dialogo in arabo, secondo la modalità abituale di comunicazione con il figlio, ma potendo monitorarne e valutarne la produzione in italiano, suggerendo riformulazioni, chiedendo chiarimenti, replicando occasionalmente in italiano. In questa modalità di interazione, dati i contenuti in gioco, si verificano diversi inserti del lessico scolastico italiano nel parlato arabo non solo di Bilal ma anche della madre (che nell'es. 9 produce ad esempio l'ibrido *caccineb* 'cacciano' poi riformulato in *ysaydo-ha*); al contrario, non vi sono simmetriche interferenze dall'arabo nell'italiano di Bilal, a testimonianza del fatto che per lui l'italiano è lingua forte, per la quale l'alternanza con l'arabo non è fonte di difficoltà.

L'alta competenza in arabo da parte della madre le consente d'altro canto, nella fase di dialogo svolta in arabo, di svolgere azione di *scaffolding* nei momenti di maggiore difficoltà espressiva da parte di Bilal, suggerendo gli elementi lessicali mancanti e intervenendo nel correggerli, come nel caso dell'errata pronuncia di *ǧidʿ* 'rami' da parte di Bilal (es. 10). Il ricorso alla lingua di origine riporta quindi pienamente la madre nella propria posizione di persona linguisticamente competente; si osservi che, invece, e comprensibilmente, ciò non sempre accade per l'italiano: quando la madre propone in italiano un appropriato cambio di registro *mangiare* > *nutrire* (es. 9), viene corretta da Bilal (*nutrire* > *nutrirsì*): nonostante le solide competenze CALP, e la buona competenza linguistica in italiano, la madre di Bilal non pare in grado di fornire al figlio un input in italiano pari a quello che è in grado di fornire in arabo.

### 3.3. Il ricorso alla lingua di origine "di necessità": il caso di Sonia

#### 3.3.1. Il background

La seconda sessione presa in considerazione riguarda Sonia, un'alunna proveniente da una famiglia cinese; anche in questo caso l'immigrazione in Italia è avvenuta prima della nascita di Sonia, che è stata interamente scolarizzata, fin dalla scuola materna, in Italia. Anche in questo caso, è la madre di Sonia ad occuparsi dell'educazione dei figli; la madre è orgogliosa del buon rendimento scolastico della figlia e ha un rapporto di fiducia con le sue insegnanti, ma a differenza della madre di Bilal è poco partecipe alle attività scolastiche<sup>3</sup> ed è poco presente in casa, a causa del lavoro che la impegna l'intera giornata. La madre si interessa soprattutto del fatto che i figli svolgano i compiti assegnati e conservino un buon rendimento scolastico, aspetti sui quali sono i figli a informarla. L'autonomia e la coscienziosità di Sonia nello svolgere i compiti assegnati sono per la madre motivo di orgoglio, come emerge in numerosi frammenti di dialogo durante le sessioni di lavoro pomeridiano:

(12)

MOT: *yào zuò zuò yè de*  
devi fare i compiti

(2,6)

SON: ecco fatto

MOT: *zhè jǐ gè zuò zuò yè wǒ zhēn de shì dōu méi yǒu kàn de*  
loro quando fanno i compiti non li guardo mai

FAC: *nì, dōu yǒu zuò (1,7) zhì jué néng lì hèn hǎo*

Nonostante questa scarsa abitudine alla partecipazione ai momenti di studio della figlia, la madre di Sonia si è mostrata da subito interessata alle finalità del progetto e ha regolarmente partecipato a tutte le sessioni pomeridiane con la facilitatrice, come richiesto dal progetto; le sue modalità di partecipazione sono tuttavia pesantemente condizionate dalla configurazione dei repertori linguistici, come vedremo.

Non è stato possibile ricostruire con precisione il livello di scolarizzazione della mamma di Sonia, che non deve essere comunque superiore all'istruzione obbligatoria. Il

<sup>3</sup> È possibile tuttavia che la madre, nel riferire del proprio impegno nell'educazione dei figli, sottovaluti il peso delle proprie pratiche di comunicazione e partecipazione: nel corso dell'intervista conoscitiva svolta con la madre, a cui sono presenti anche Sonia e una sorella più piccola, Sonia ricorda un episodio scolastico che ha coinvolto la madre, venuta a scuola per partecipare a un'iniziativa di narrazione di storie tradizionali; in quell'occasione, la madre conferma l'episodio ma non vi fa cenno direttamente né ne richiama altri.

suo repertorio linguistico include il dialetto cinese della zona di provenienza e il cinese mandarino; la competenza in italiano è invece molto bassa, specie in produzione.

Il repertorio linguistico di Sonia si presenta speculare a quello della madre: la sua competenza in italiano è, come per Bilal, indistinguibile da quella di un parlante di origine italiana di pari età, mentre le competenze in cinese, specie in produzione, sono decisamente limitate. La comunicazione familiare si svolge quindi prevalentemente in modalità mista, con ciascun membro della famiglia che parla la lingua in cui è maggiormente competente: i figli in italiano, la madre in cinese; la comunicazione fra i fratelli, specie fra i due fratelli più grandi e frequentanti la scuola – Sonia e il suo fratello maggiore – si svolge pressoché esclusivamente in italiano.

### 3.3.2. *La sessione di studio*

Date le condizioni di partenza precedentemente descritte, nelle sessioni pomeridiane in cui, come nell'esempio della sessione osservata per Bilal, la richiesta dell'insegnante riguarda la lettura e lo studio di una pagina del libro di testo, l'attività ha visto interagire Sonia in modo quasi esclusivo con la facilitatrice; in queste occasioni la mamma di Sonia, presente, si dedica principalmente alla cura del *setting* dell'ambiente di studio<sup>4</sup>, impegnandosi per consentire le condizioni logistiche ottimali per lo svolgimento dell'attività; solo con il costante lavoro di intermediazione linguistica e operativa della facilitatrice, invece, riesce a trovare un proprio ruolo quando l'attività verte sui contenuti del testo. Per meglio mostrare il prezioso lavoro svolto dalla facilitatrice e le potenzialità di un dialogo plurilingue, anche in una simile situazione, portiamo all'osservazione una sessione in cui è previsto un compito di tipo diverso, inerentemente dialogico<sup>5</sup>. In questa sessione, dopo una lezione in classe dedicata alla lettura della pagina del testo in cui si descrivono le pratiche religiose dell'antico Egitto, e si narrano alcuni miti relativi a diverse divinità, il compito assegnato a casa prevede un esercizio interattivo, in cui i partecipanti sono impegnati nell'identificazione delle divinità egizie, abbinando le figure proposte in una serie di immagini e testi che ne descrivono le caratteristiche. Il compito va svolto in modalità cooperativa, con un *gap* informativo fra i partecipanti che assicura la necessità di collaborazione: il partner che dispone della descrizione della divinità non dispone delle figure fra le quali identificarla, e viceversa, così che le informazioni necessarie per l'abbinamento di testo e immagini devono essere condivise dialogicamente.

Fin dalle prime battute di dialogo (es. 13) emerge il prezioso lavoro di regia e mediazione svolto dalla facilitatrice, che da un lato dialoga con Sonia nel definire le modalità di lavoro, dall'altro dialoga con la mamma traducendo le repliche di Sonia, così da consentire il coinvolgimento materno; si avviano cioè due interazioni diadiche parallele, svolte nelle due diverse lingue in gioco:

(13)

FAC: (a SON) cos'avete da fare per questa volta?

SON: (a FAC) ehm gli dei degli egizi

FAC: (a SON) sì (0,9) cosa c'è da fare di preciso?

SON: (a FAC) ehm di preciso dobbiamo fare un giochetto dove noi ehm

<sup>4</sup> Una prima panoramica sui diversi ambiti di intervento offerti dai genitori nelle sessioni osservate è offerta in Andorno e Sordella (in stampa) e Andorno e Sordella (in preparazione).

<sup>5</sup> Per una più approfondita discussione dei criteri che hanno portato al disegno delle diverse attività, cfr. Sordella (in stampa).

(0,5)

FAC: (a MOT) *ā yí nǐ zuò zhè biān lái ba jīn tiān shì yǒu gè yóu xì yào zuò de*  
vuoi sederti qui che dobbiamo fare un gioco

(1,4)

MOT: (a FAC) *shén me yóu xì a*  
che gioco?

FAC: (a MOT) *jù shàng jù shàng shì shén na*  
sugli dei

(0,4)

FAC: (a SON) giochi? Cosa bisogna fare?

SON: (a FAC) allora, qui, dobbiamo tipo prendere un dio o una dea e dobbiamo dire tipo, ehm (3,3) tipo Osiride ehm possiamo dire che ha un cappello eh grande e ha due bastoni in mano e dobbiamo andare a trovarlo e poi dobbiamo ritagliare e incollarlo qui e tagliamo anche queste descrizioni

Come si osserva nel frammento precedente, Sonia è autonoma nel descrivere il compito e le modalità di lavoro assegnate dalla maestra, e nel fare questo adotta la facilitatrice come proprio unico interlocutore, parlando in italiano, e mostrando di non essere abituata a gestire l'interazione con la madre su questioni riguardanti le attività scolastiche. La facilitatrice è anche la persona cui Sonia si rivolge per richieste di parole non comprese:

(14)

SON: dio dal corpo umano e testa di sciacallo ah sciacallo non è un lupo. Non so  
(0,7) Era il patrono dell'imbalsamazione e il signore del Necropoli, cosa vuol dire <necropoli? tipo cimitero>

FAC: <necropoli ehm è il posto dove> stanno tutti i morti, sì

e cui riferisce i contenuti scolastici che hanno interessato la mattinata, necessari allo svolgimento dell'attività pomeridiana:

(15)

SON: ah e poi la maestra però ci ha raccontato anche un mito di Osiride

(0,5)

FAC: (a MOT) sarebbe Osiride, questo *tā de chuán shuō*  
questo è il mito

SON: Osiride ha un fratello che lo invidia possiamo dire e quindi un giorno l'ha ucciso l'ha <buttato nel fiume>

FAC: <sì, lui ha ucciso suo> <fratello, no no ah ah ok scusi, sì sì>

SON: <no no, il suo fratello ha ucciso lui e l'ha buttato>

e la sua sposa che era Iside voleva ritrovarlo e chiede l'aiuto di Anubi, Anubi l'aiuta, ricomponendo i pezzi di Osiride. Ehm è così, questo è il mito

FAC: (a MOT, traduce in cinese)

In questi frammenti, è possibile osservare il ruolo positivo svolto dalla presenza della facilitatrice nella riformulazione dei contenuti scolastici, che consente a Sonia una narrazione che si allontana progressivamente dalla narrazione esemplata sul testo per avvicinarsi ad una co-costruita nel dialogo e in un registro colloquiale (come testimoniato ancora una volta dal passaggio al tempo presente, a frasi brevi e coordinate, e dal ricorso a segnali discorsivi di approssimazione: *tipo, possiamo dire*).

Un più importante ruolo di regia svolge la facilitatrice nei confronti della madre, che nelle fasi iniziali dell'attività si rivolge – in cinese – esclusivamente alla facilitatrice e ne attende le indicazioni. Il minuzioso lavoro di mediazione e *tutoring* svolto in lingua cinese dalla facilitatrice consente però alla madre di partecipare progressivamente all'attività,

come si osserva nel frammento successivo (16) in cui la madre inizia a prendere parte al compito in modo più autonomo, commentando – in cinese – le immagini sulla base della descrizione proposta da Sonia in italiano:

- (16)  
SON: ok allora (0,7) anche lui ha una maschera  
FAC: (a MOT) *yě yǒu miàn jù*  
anche questo ha una maschera  
SON: però stavolta è di un falco  
FAC: (a MOT) falco, falco *shì nà gè yīng* (0,5) *yīng niǎo ba*  
falco è 'yīng' il falco  
(0,3)  
MOT: *yīng wú zhè gè mo* (1,3) *zhè gè yě shì niǎo shàng miàn*  
il falco è questo? anche questo ha la forma di uccello

Sempre grazie alla mediazione della facilitatrice, la lingua cinese aumenta progressivamente i propri spazi d'uso, dapprima come lingua che la facilitatrice adotta con Sonia (si osservi che anche Sonia, in questo caso, risponde in cinese):

- (17)  
FAC: *wǒ yòng zhōng wén* allora  
parlo in cinese allora  
(0,7)  
MOT: (a FAC) *jiǎn dàn de xiān shuō yī gè gēi tā*  
sceglie uno più facile  
[...]  
FAC: *tā yǒu miàn jù* (1,0) *yī gè māo de miàn jù*  
ha la maschera ha una maschera a forma di gatto  
(0,6)  
SON: *zhè gè*  
questo?  
FAC: sì  
SON: *māo shì gatto* (2,0) *wǒ xǐ huān māo*  
'māo' è gatto mi piacciono i gatti

e in seguito come lingua che Sonia stessa, di propria iniziativa, adotta per descrivere alcune immagini:

- (18)  
SON: in testa *yǒu* tipo *yī ge* palla *de*  
in testa ha tipo una palla  
(0,7)  
FAC: *duì yī ge qiú zhè ge yě yǒu palla ya*  
sì ha una palla anche questa ha una palla  
(1,6)  
MOT: *zài shuō*  
continua a spiegare  
(3,9)  
SON: poi tipo *yǒu yī ge* benda  
poi tipo ha una benda  
(1,7)  
FAC: *fǎ quān*  
benda

(1,0)

MOT: *fǎ quān dōu yǒu de jiù shì yī fú bù yī yàng*  
la benda ce l'hanno tutt'e due ma hanno vestiti diversi

(0,5)

FAC: *rán hòu shǒu? liǎng zhī shǒu?*  
e le mani? le loro mani?

(19)

SON: tocca a me

FAC: *lái shuō ba*  
vai

(14,7)

SON: *yǒu liǎng ge* croce (1,6) *hái yǒu nà ge yǒu yī ge* testa cerchio  
ha due croci ha un cerchio in testa

(1,7)

FAC: *rán hòu tā shì*  
e poi è

SON: uccello

Il cinese di Sonia è poco fluente, con molte esitazioni visibili nelle lunghe pause fra un turno e il successivo, e con una frequente mescolanza di codici, in parte legata a lacune lessicali (*testa, palla, benda, croce, cerchio, uccello*) e in parte dovuta all'inserimento di segnali discorsivi italiani. Questa modalità mista di comunicazione, tuttavia, come già osservato nel caso di Bilal, non crea difficoltà allo svolgersi dell'interazione. È interessante anzi osservare che, nel passaggio all'uso del cinese, cambiano le modalità di partecipazione all'interazione e aumenta il coinvolgimento della madre: Sonia può ora infatti rivolgersi contemporaneamente alle sue due interlocutrici, e ciascuna di esse può rivolgersi a Sonia in modo indipendente. Il passaggio al cinese, cioè, consente alla madre di ritagliarsi un ruolo più attivo nello svolgimento nell'attività, fornendo suggerimenti operativi alla figlia (es. 18, *zài shuō*, 'continua'), ma anche alla facilitatrice (es. 17, *jiǎn dān de xiān shuō yī gè gēi tā*, 'sceglie uno più facile').

Le incertezze espressive di Sonia, e in alcune occasioni della stessa facilitatrice, innescano inoltre delle sequenze di didattica naturale (Orletti, 2000) intorno alla lingua cinese, a cui anche la madre può partecipare. Se infatti la scarsa competenza in italiano rende talvolta difficile alla madre intervenire in aiuto di Sonia fornendole i traduttori cinesi di parole da lei prodotte in italiano, ruolo che viene quindi svolto prevalentemente dalla facilitatrice (es. 18, *fǎ quān*, 'benda'), in altri momenti, in cui è in corso un dialogo, in cinese, sul significato di parole cinesi, la madre può ritrovare pienamente il proprio ruolo di parlante esperto. È quanto avviene ad esempio negli ultimi due frammenti che proponiamo.

Nel primo, la facilitatrice fraintende il sesso delle divinità Mut e Amon e usa erroneamente la parola *lǎo pó* 'moglie' invece di *lǎo gōng* 'marito'; dopo l'obiezione di Sonia, è la madre a chiarire come la relazione fra le due divinità vada interpretata, prima che la facilitatrice corregga il proprio intervento:

(20)

SON: ecco Mut [legge] Mut la donna avvoltoio fu considerata la sposa di Amon

FAC: *Amon ah tā de lǎo pó*  
Amon ah è sua moglie

(0,5)

SON: *lǎo pó lǎo pó bù shì nà ge* maschio *de lǎo pó*  
'lǎo pó' 'lǎo pó' non è per un maschio 'lǎo pó'

MOT: *lǎo pó shì tā de lǎo pó na*  
moglie è moglie di questo  
FAC: *lǎo pó shì* femmina *lǎo gōng shì* maschio  
'lǎo pó' è femmina 'lǎo gōng' è maschio

Nel secondo caso, il fraintendimento è di Sonia, che percepisce e dopo un lungo silenzio riproduce in modo scorretto la parola *nú wáng*, 'regina', proposta dalla facilitatrice; la pronuncia viene corretta dalla facilitatrice, ma è la madre a dare una spiegazione della forma che la parola assume, ricorrendo al traduttore italiano di *nú*, 'femmina':

(21)  
SON: [legge] dea rappresentata come un avvoltoio o una donna avvoltoio [...]  
tutte le regine venivano considerate la sua incarnazione terrena  
(2,2)  
FAC: (a MOT) *yě shì ge nú wáng na* (3,3) (a SON) *regina shì nú wáng*  
è anche considerata una regina regina si dice *nú wáng*  
(10,1)  
SON: *nǐ wáng zěn me nǐ tu wáng ?*  
'nǐ wáng' vuol dire re?  
FAC: *bù shì shì nú bù shì nǐ*  
no si dice 'nú' non si dice 'nǐ'  
MOT: *nú a* femmina *de nà gè nú a*  
'nú' è la parola che rappresenta femmina

Grazie ai due dispositivi congiunti dell'inserimento della lingua cinese fra le lingue di lavoro e del ruolo di mediazione della facilitatrice, che gestisce sapientemente la regia dell'interazione, la madre di Sonia può, infine, da un lato partecipare in modo attivo a una attività scolastica in cui la figlia è coinvolta e, d'altro lato, ritrovare il proprio ruolo di parlante esperto nelle lingue del proprio repertorio, contribuendo in modo significativo a stimolare la comunicazione di Sonia in lingua cinese.

#### 4. CONCLUSIONI

È noto che le pratiche comunicative di tipo CALP possano costituire un grosso scoglio di apprendimento, per gli alunni la cui lingua di famiglia coincide con la lingua di scolarizzazione come per quelli per i quali questa costituisce una delle lingue – e magari la lingua debole – del repertorio familiare; è altrettanto noto del resto, anche in prospettiva sociolinguistica, che le varietà formali di una lingua – proprie di alcune pratiche comunicative e testi CALP, ad esempio dei testi scolastici – non sono mai interamente "native", nel senso che non sono apprese nella socializzazione primaria (Moretti, 2011) ma in seguito, con età e pratiche comunicative diverse, che nelle società occidentali moderne sono intensivamente esercitate con l'avvio della scolarizzazione. È questo il motivo per cui l'avvio del processo di scolarizzazione può coincidere da un lato con il manifestarsi di difficoltà di sviluppo nelle competenze linguistiche non visibili in precedenza, e, negli alunni plurilingui, tale passaggio può inoltre contribuire a un arresto o un consistente rallentamento dello sviluppo delle competenze nella lingua di origine, non usata a scuola (il fenomeno del cosiddetto bilinguismo sottrattivo, nella descrizione di Cummins riportata in 1.1). La sfida della scuola per un'educazione plurilingue, una volta superata l'"emergenza" comunicativa costituita dagli alunni neoarrivati, con le loro esigenze di sostegno e sviluppo alle pratiche e alle varietà di tipo BICS nella lingua di scolarizzazione, si gioca appunto a questo livello.

Nel contesto della scuola italiana, con la sua estrema frammentazione di provenienze, un'educazione plurilingue che offra un supporto alle lingue di origine, nell'ottica di un armonioso sviluppo plurilingue, non è facilmente implementabile se inteso come un'offerta, all'interno dell'orario scolastico, di occasioni d'uso e, soprattutto, di interlocutori competenti, nelle diverse lingue del loro repertorio. Ci si può però interrogare se la scuola possa mobilitarsi, a questo scopo, in direzione diversa, contribuendo a rimuovere gli ostacoli che impediscono che pratiche comunicative di tipo CALP possano svilupparsi nel contesto familiare, coinvolgendo le diverse lingue del repertorio.

Il coinvolgimento nelle attività scolastiche dei figli non è necessariamente una pratica abituale tra le famiglie, e tra le famiglie immigrate in particolare; i motivi di tale varietà di comportamenti sono come detto vari, e richiedono certamente riflessioni e interventi che coinvolgono molteplici piani – economici, sociologici, culturali – ed esulano in parte dalla portata di intervento di cui la scuola – e le famiglie stesse – possono farsi carico. È tuttavia legittimo chiedersi se il contesto familiare possa essere meglio sfruttato e considerato come un'opportunità, almeno nei casi in cui le condizioni a contorno sono più favorevoli. Diversi studi mostrano come il ruolo della comunicazione familiare nello sviluppo di pratiche comunicative tipicamente avviate con la scolarizzazione, come la lettura e comprensione di testi, sia cruciale e, in modo interessante, ciò non vale solo per famiglie di classi culturalmente privilegiate (Hewison, Tizard, 1980; Evans *et al.*, 2003), benché tali pratiche possano variare largamente tra famiglie (Fox, 2016); gli studi mostrano inoltre che, nel caso delle famiglie immigrate, il supporto familiare risulta correlare positivamente con la riuscita scolastica (Colombo, Santagati, 2014; Jeynes, 2012), e che l'abitudine alla comunicazione intorno ai contenuti scolastici possa essere positivamente incoraggiata e supportata, quando non sia abitualmente in uso (Fox, 2009).

Quando si parla di famiglie immigrate, un ostacolo culturale significativo al coinvolgimento familiare in attività che coinvolgano i contenuti scolastici può essere quello della divergenza del repertorio familiare rispetto alla lingua di scolarizzazione, che accentua il senso di distanza e inaccessibilità delle pratiche scolastiche già dovuto all'estraneità ai percorsi e alle prassi educative in uso. Il progetto *Con Parole Mie* ha inteso esplorare se, in queste circostanze, il coinvolgimento della lingua di origine possa essere sfruttato tanto come una risorsa per rimuovere un ostacolo quanto un'opportunità in sé. I due casi osservati, selezionati fra i partecipanti al progetto, sono stati funzionali a mostrare similarità e divergenze che nascono da un diverso possesso della lingua di scolarizzazione da parte delle famiglie, in presenza di un comune atteggiamento positivo nei confronti del capitale culturale offerto dalla scuola e di una uguale disponibilità al coinvolgimento nel progetto educativo proposto dall'istituzione scolastica.

Il caso di Bilal è quello che potremmo chiamare un coinvolgimento della lingua di origine “di lusso”: Bilal è infatti fluente in italiano, e così è, seppur con un livello di competenza più basso, la madre, che abitualmente si occupa della sua educazione; il ricorso alla lingua di origine, nell'interazione intorno ai contenuti scolastici, non è in questo caso necessaria alla gestione dell'interazione stessa, poiché la lingua propria delle pratiche di scolarizzazione è condivisa dall'intero gruppo familiare. D'altronde, la lingua di origine non è in Bilal altrettanto sviluppata, e il suo uso nelle pratiche di studio ne mostra chiaramente i limiti. L'uso della lingua di origine nelle attività di studio ha dunque sicuramente un effetto benefico per le competenze di Bilal, ma anche l'obiettivo del suo sviluppo potrebbe essere considerato un “lusso” superfluo, a fronte del più immediatamente remunerativo obiettivo di sviluppare buone competenze nella lingua di scolarizzazione.

Nel caso di Sonia, il coinvolgimento della lingua di origine è una “necessità” per consentire la comunicazione fra madre e figlia e la condivisione delle attività previste per i compiti a casa, date le limitatissime competenze in italiano della madre. D'altronde, le

limitate competenze in lingua di origine della figlia la pongono a sua volta davanti a un grande sforzo comunicativo: per colmare il *gap* fra le competenze della madre e quelle della figlia il ruolo della facilitatrice appare indispensabile. Ancor più che nel caso precedente, ci si può chiedere se il ricorso alla lingua di origine, pur necessario per il coinvolgimento della madre e sicuramente benefico per stimolare le competenze della figlia, non debba essere considerato un obiettivo mal scelto, a fronte della primaria necessità di sviluppare la lingua di scolarizzazione, e dato il grande sforzo manifestato nelle interazioni.

Pur nella diversità delle condizioni di partenza, che segnano profondamente anche l'andamento dell'interazione nelle due situazioni osservate, emergono però alcune positive caratteristiche comuni che ci paiono suggerire che un sostegno al coinvolgimento dei genitori – attraverso il ricorso a una comunicazione plurilingue che coinvolga nelle pratiche di studio le lingue di origine, eventualmente grazie al supporto di un facilitatore, ma soprattutto attraverso il disegno di attività che richiedano pratiche di interazione – possa risultare benefico. Prima di tutto, tali modalità di comunicazione rendono disponibile agli alunni, grazie alla partecipazione dei genitori, un interlocutore adulto, che, in misura pedagogicamente più e meno esperta, può però offrire occasioni di riferire, riformulare, rielaborare i contenuti scolastici in diverse modalità e con diverse finalità. Queste attività cognitive, nella prospettiva più volte evocata della *Common Underlying Proficiency*, che soggiace alla comunicazione in qualsiasi lingua, risultano utili indipendentemente dalla lingua in cui sono praticate, così che il maggiore impegno richiesto dalla riformulazione interlinguistica non si traduce in impegno sottratto, ma anzi offerto, anche alla lingua di scolarizzazione, oltre che alla lingua di origine. D'altro lato, il ricorso alla lingua di origine, oltre a incoraggiare la partecipazione del genitore non parlante nativo della lingua di scolarizzazione, ne rafforza il ruolo di interlocutore linguisticamente esperto, che può svolgere autorevolmente quell'attività di *scaffolding* e guida cui deve più spesso abdicare quando la sola lingua di interazione è la lingua in cui i figli risultano i maggiori esperti. La comunicazione plurilingue in sé, inoltre, oltre a rafforzare l'uso delle lingue di origine e a liberarle da quel ruolo esclusivo di lingua domestica del “qui-ed-ora” cui sono altrimenti normalmente destinate, consente di far scaturire contesti di riflessione (meta)linguistica, in cui l'esplorazione di usi e strutture della lingua meno nota – la lingua di origine – si riverberano positivamente anche sulla lingua di scolarizzazione, come ulteriore stimolo a quelle competenze trasversali che sono proprie del parlante bilingue (Barac, Bialystok 2011, 2012; Bialystok, 1991).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Sordella S. (in stampa), “Promuovere un'educazione plurilingue parlando a casa di cose di scuola: esiti da una ricerca-azione”, in Caruana, S. *et al.* (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, Università Ca' Foscari, Venezia.
- Andorno C., Sordella S. (in preparazione), “Promoting communication practices about school activities in multilingual families”, in Caronia L. (ed.), *Cultures in dialogue: Learning through interaction at home and in school*, Benjamins, Amsterdam.
- Barac R., Bialystok E. (2011), “Cognitive development of bilingual children”, in *Language Teaching*, 44, 1, pp. 36-54:  
[https://www.researchgate.net/publication/259403705\\_Cognitive\\_development\\_of\\_bilingual\\_children](https://www.researchgate.net/publication/259403705_Cognitive_development_of_bilingual_children).

- Barac R., Bialystok E. (2012), “Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education”, in *Child Development*, 83, 2, pp. 413-422: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x>.
- Beacco J-C., Byram M. (2007), *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Council of Europe, Strasbourg.
- Bialystok E. (1991), “Metalinguistic Dimensions of Bilingual Language Proficiency”, in Bialystok E (ed.) *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 113-40.
- Borgonovi F., Montt G. (2012), “Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies”, OECD Education Working Papers:  
<https://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., De Pietro J-F., Meißner F-J., Schröder-Sura A., Artur Noguero A. (2007), *CARAP Cadre de Référence Pour Les Approches Plurielles Des Langues et Des Cultures*, ECML/CELV, Graz.
- Candelier M. (coordinatore), Camilleri-Grima A., Castellotti V., Jean-François de Pietro J-F., Lőrincz I., Meißner F-J., Noguero A., Schröder-Sura A., con la collaborazione di Molinié M. (2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Trad. it. *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Chini M., Andorno C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori allogliotti dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo M., Santagati M. (a cura di) (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano.
- Cook V. J. (1991), “The Poverty-of-the-Stimulus Argument and Multicompetence”, in *Second Language Research* 7, 2, pp. 103-117:  
<https://doi.org/10.1177/026765839100700203>
- Cummins J. (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters Multilingual Matters, Clevedon:  
<https://doi.org/10.21832/9781853596773>.
- De Carvalho M. E. P. (2001), *Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*, Erlbaum, Mahwah.
- Evans M. A., Moretti S., Shaw D., Fox M. (2003), “Parent Scaffolding in Children’s Oral Reading”, in *Early Education and Development*, 14, 3, pp. 363-388:  
<https://doi.org/10.1207/s15566935eed1403>.
- Fasulo A., Pontecorvo C. (1999), *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Carocci, Roma.
- Favaro G. (2010), “Una lingua ‘seconda e adottiva’. L’italiano delle seconde generazioni”, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2, pp. 1-14: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/819>.
- Fernandez-Alonso R., Alvarez-Diaz M., Woitschach P., Suarez-Alvarez J., Cuesta M. (2017), “Parental Involvement and Academic Performance: Less Control and More Communication” in *Psicothema* 29 ,4, pp. 453-461:  
<http://www.psicothema.com/english/psicothema.asp?id=4420>.
- Fox K. R. (2009), “Making Homework Count: Homework as a Collective Task for Language Minority Families”, in *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 4, 1:  
<https://digitalscholarship.unlv.edu/jpme/vol4/iss1/2/>.
- Fox K. R. (2016), “Homework as a Family Literacy Practice: What Counts as Best Practices for Children Deemed as High Risk for Academic Failure Due to Socioeconomic Status”, in *School Community Journal*, 26, 2, pp. 215-236:  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1124009>.

- Gonzales S. M., Gabel S. L. (2017), "Exploring Involvement Expectations for Culturally and Linguistically Diverse Parents: What We Need to Know in Teacher Education", in *International Journal of Multicultural Education*, 19, 2, pp. 61-81: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148047>.
- Grassi R. (2007), *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra, Perugia.
- Grosjean F. (2015), *Bilinguismo. Miti e Realtà*, Mimesis, Udine.
- Guerini F. (2017), "Englishes and the Ghanaian Diaspora in Northern Italy", in Boggio C., Molino A. (a cura di), *English in Italy: Linguistic, Educational and Professional Challenges*, FrancoAngeli, Milano, pp. 223-237.
- Hewison J., Tizard J. (1980), "Parental Involvement and Reading Attainment", in *British Journal of Educational Psychology*, 50, pp. 209-215.
- Jeynes W. (2012), "A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students", in *Urban Education*, 47, 4, pp. 706-742: <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>.
- Lahaie C. (2008), "School Readiness of Children of Immigrants: Does Parental Involvement Play a Role?", in *Social Science Quarterly*, 89, 3, pp. 684-705.
- Lambert W. E. (1983), "Deciding on Languages of Instruction: Psychological and Social Considerations", in Husen T., Oppen S. (eds.), *Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries*, Pergamon Press, Oxford.
- Linell P., Luckmann T. (1991), "Asymmetries in Dialogue: Some Conceptual Preliminaries", in Markova I., Foppa K. (eds.), *Asymmetries in Dialogue*, Barnes & Noble Books, Savage, MD, pp. 1-20.
- MacWhinney B. (2000), *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, Erlbaum, Mahwah, NY.
- Marello C. (a cura di) (2009), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Guerra, Perugia.
- Monaco C., Pontecorvo C. (2010), "La Scuola Vista Da Casa", in Ligorio B. (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive Psico-Culturali*, Carocci, Roma, pp. 165-182.
- Moretti B. (2011), "I fondamenti del formale", in Cerruti M., Corino E., Onesti C., *Formale e informale*, Carocci, Roma, pp. 57-67.
- Moretti B., Antonini F. (2000), *Famiglie Bilingui*, Dadò, Locarno.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.
- Plüddemann P. (2013), "'Additive' and 'Subtractive': Challenges in Education for Multilingualism", in *Per Linguam*, 13, 1, pp. 2-3: <https://doi.org/10.5785/13-1-197>.
- Popkewitz T.S. (2003), "Governing the child and pedagogicalization of the parent", in Franklin B., Bloch M., Popkewitz T. (eds.), *Educational partnership and the State: the Paradoxes of governing schools, children, and Families*, Springer, New York, pp. 35-61. <https://doi.org/10.1057/9781403982643>.
- Pugliese R. (2017) "Tradurre per la compagna di banco: child language brokering e interazioni costruttive nella classe plurilingue", in Corrà L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*, Atti dei workshop di Udine e Malta (2014), Aracne, Roma, pp. 63-86.
- Sordella S. (2015), "L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti", in *Italiano LinguaDue*, 7, 1, pp. 60-110: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5038>.
- Sordella S. (in stampa), "Studiamo insieme. Il ruolo dei materiali operativi per stimolare l'interazione fra genitori e figli in contesti di plurilinguismo", in Serena E. et al. (a cura di), *L'italiano in contesti plurilingui: contatto, acquisizione, insegnamento*, Atti del III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana, Ruhr-Universität Bochum, 11-13 ottobre 2018, in *Italiano Lingua Due*, 12, 2, 2020.

- Tamis-LeMonda C. S., Rodriguez E. T. (2017), "Parents' Role in Fostering Young Children's Learning and Language Development", in *Encyclopedia on Early Childhood Development*: <http://www.child-encyclopedia.com/language-development-and-literacy/according-experts/parents-role-fostering-young-childrens-learning>.
- Theodorou E. (2008), "Just How Involved Is 'Involved'? Re-Thinking Parental Involvement through Exploring Teachers' Perceptions of Immigrant Families' School Involvement in Cyprus", in *Ethnography and Education*, 3, pp. 253-269.
- Vedovelli M. (a cura di) (2017), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma.
- Voghera M. (2014), "Grammatica e modalità: un rapporto a più dimensioni", in Lubello S. (cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 205-223.
- Wilder S. (2014), "Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis", in *Educational Review*, 66 , 3, pp. 377-397:  
<https://www.semanticscholar.org/paper/Effects-of-parental-involvement-on-academic-a-Wilder/28828bfd9d752b5ec143d370a6450c909427018>.