ISSN 1195-7131

MOSAIC

The Journal for Language Teachers
Founded in 1993
by Anthony Mollica

vol. 14 n. 1 2023

EDUCatt

MOSAIC

THE JOURNAL FOR LANGUAGE TEACHERS
Founded in 1993
by Anthony Mollica

vol. 14 n. 1 2023

MILAN 2024

MOSAIC
The Journal for Language Teachers
vol. 14 - 1/2023
ISSN 1195-7131
ISBN 979-12-5535-423-9

Founder: Anthony Mollica †, *Professor emeritus, Brock University*

Editors
Roberto Dolci, *Università per Stranieri di Perugia*
Silvia Gilardoni, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Members of the Editorial Board
Enza Antenos, *Montclair University*
Paolo Balboni, *Università di Venezia, Ca' Foscari*
Monica Barni, *Università di Roma La Sapienza*
Ryan Calabretta-Sajder, *University of Arkansas*
Mario Cardona, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Valentina Carbonara, *Università per Stranieri di Perugia*
Manuel Célio Conceição, *Universidade do Algarve*
Letizia Cinganotto, *Università per Stranieri di Perugia*
Mariapia D'Angelo, *Università degli Studi Chieti-Pescara, G. D'Annunzio*
Marcel Danesi, *University of Toronto*
Francesco De Renzo, *Università di Roma La Sapienza*
Robert Grant, *University of Ottawa*
Marta Kaliska, *Nicolaus Copernicus University in Toruń*
Marco Lettieri, *University of Puertorico*
Maria Vittoria, *Lo Presti Università Cattolica del Sacro Cuore*
Maria Cecilia Luise, *Università Cà Foscari di Venezia*
Carla Marello, *Università degli Studi di Torino*
Mario Pace, *University of Malta*
Borbala Samu, *Università per Stranieri di Perugia*
Elisabetta Santoro, *Universidade de São Paulo*
Massimo Vedovelli, *Università per Stranieri di Siena*
Andrea Villarini, *Università per Stranieri di Siena*
Annalisa Zanola, *Università degli Studi di Brescia*

La pubblicazione del seguente volume è stata possibile grazie al contributo finanziario della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)

© 2024 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)
web: libri.educatt.online

Questo volume è stato stampato nel mese di dicembre 2024
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

Indice

MATTEO SANTIPOLO
Prefazione.
La formazione linguistico-educativa degli insegnanti: una sfida irrinunciabile 9

ROSSELLA ABBATICCHIO, GIOVANNA GASPARRO
Verbal misunderstandings and cultural misunderstandings.
Language teaching and communicative competence:
towards (and through) inter-comprehension 11

IBRAAM ABDELSAYED, SABRINA MACHETTI
The "PluM Classes": A Nationwide Project
on Inclusive Plurilingual Education in Italy 21

GIANLUCA BALDO
Enhancing classroom resources in multilingual schools:
Experiences and perspectives from Italian teachers 37

SUSANA BENAVENTE FERRERA, PAOLA CELENTIN, MICHELE DALOISO,
ANDREA GHIRARDUZZI
The benefits of The Intercomprehensive Approach
for Students with Specific Learning Difficulties:
preliminary data of an experimental study 49

MARTINA BELLINZONA, VALENTINA CARBONARA, ANDREA SCIBETTA
The project TEAM "Teacher Education About Multilingualism":
for a lifelong education and training of teachers
on plurilingual and pluricultural education 61

ANTONELLA BENUCCI, VIOLA MONACI
Which training for teachers of Italian as Second Language to beneficiaries
of international protection: criticalities and excellencies 75

SABRINA MACHETTI, ANTONELLA BENUCCI
Opportunità formative in contesto carcerario. Il ruolo del docente
di italiano L2 nella familiarizzazione
con gli esami di certificazione linguistica 85

SABRINA BERTOLLO
Only German in the German lesson? Fostering plurilingual awareness
among (student) teachers of German 95

GINEVRA BONARI
Perspectives of Italian L2 Teachers on Integrating Immigrant Women: Insights from a Case Study in Tuscany 105

CLAUDIA BORGHETTI
Global citizenship, plurilingualism, and teacher education: the need for conceptual differentiation 117

ROSIENNE CAMILLERI, ALBERTA NOVELLO
Inclusive Language Learning Project for Primary School Teachers with Highly Able Students 127

PAOLA CELENTIN, MARIA CECILIA LUISE
Autobiografie linguistiche come strumento di formazione e autoriflessione di docenti di lingue. Un'esperienza con docenti in formazione e in servizio 139

CRISTIANA CERVINI, KATARINA ZAVIŠIN
Le nuove (vecchie) sfide dell'insegnamento dell'italiano LS nelle scuole serbe: racconto di un'esperienza 153

ROSSANA CICCARELLI, ELISA FIORENZA
Il latino e le varietà romanze nell'educazione plurilingue: una proposta didattica 165

LETIZIA CINGANOTTO, DINA MEHMEDBEGOVIC-SMITH
Innovation, implementation, knowledge transfer on Healthy Linguistic Diet project: practitioners and academics working in partnership 179

EDITH COGNIGNI, MARTINA DI FEBO
L'enseignement réflexif dans l'éducation plurilingue : une expérience de formation d'enseignants sur les approches plurielles 195

ELISA CORINO, CECILIA FISSORE, MARINA MARCHISIO CONTE
Training disciplinary teachers: the specialised language of Mathematics 209

MICHELE DALOISO
Certificare le competenze per l'educazione linguistica inclusiva in un'ottica *scenario-based*: il Progetto CEdAL (Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico) 223

MARIAPIA D'ANGELO
Teacher Training in Intercomprehension between Related (Minority) Languages: English, German, and Cimbrian 233

ANNA DE MARCO, ANNA-CHIARA MONARDO
A proposal for the teaching of grammar in primary and lower secondary education: the parts of speech 243

IGOR DEIANA
Second Language Teachers' Education: the Case of the Italian CPIA 255

PAOLO DELLA PUTTA, SILVIA SORDELLA
Docenti in formazione e glottodidattica inclusiva per allievi neoarrivati in Italia. I risultati di un percorso formativo compartecipato 265

CHIARA FACCIANI
English through a multilingual lens: teachers' practices and perceived impact on students 275

STEFANIA FERRARI, REBECCA ELENA VANELLI
Engaging with pragmatics in the classroom. Exploring L1, L2 and FL primary and secondary school teachers' knowledge, beliefs and practices 285

IVANA FRATTER
Ruolo e competenze del docente nello sviluppo della mediazione cognitiva e della mediazione relazionale secondo le indicazioni del *Volume Complementare* del QCER 297

FRANCESCA GALLINA
Quanta e quale educazione linguistica per future e futuri maestri? Ricognizione sulla formazione e sui bisogni di educazione linguistica degli insegnanti della scuola primaria 315

ALICE GASPARINI
Riflessioni sul ruolo del docente di lingua in ambito digitale 327

ADRIANO GELO, AISHA NASIMI, GIULIA PERI
La formazione dei somministratori-esaminatori nell'ambito delle certificazioni linguistiche 341

SILVIA GILARDONI, MARIA VITTORIA LO PRESTI
La pratica del *microteaching* nella formazione dei docenti CLIL 351

MATTEO LA GRASSA, DONATELLA TRONCARELLI
Advanced digital competences for language teacher training 365

ANDREA RENÉE LEONE-PIZZIGHELLA
Cultivating communicative repertoire awareness via participatory engagement with middle school teachers 379

LUCILLA LOPRIORE, SILVIA SPERTI
Language teacher education within an ELF aware approach: teachers' responses from multilingual contexts 389

FRANCESCA MALAGNINI, ROBERTA FERRONI
Scambi di messaggi istantanei in contesto di formazione: tratti di indagine linguistica 399

M. VALENTINA MARASCO, NICOLETTA SANTEUSANIO, CINZIA PANTALONE
La certificazione glottodidattica DILS-PG in Germania come occasione di formazione e aggiornamento per i docenti dei corsi di lingua e cultura italiana promossi dagli enti gestori 417

VALENTINA PAGNANINI
Literary itineraries to teach the italian language and culture through mobile technologies 431

MARIAGRAZIA PALUMBO
Dalla scuola primaria alla scuola secondaria: l'inclusione nella formazione linguistica degli insegnanti 439

ILARIA POLITO
Native and non-Native Speaker Teacher: an 'in tandem' model in teaching English as a Foreign Language 449

ALESSANDRO PUGLISI
Learning Data Analysis and Action Research: Opportunities for the Online Language Teacher's Self-training 459

KATIA RASPOLLINI
La fase di accoglienza nei CPIA: il caso degli apprendenti analfabeti 469

MARIA ROCCAFORTE, SABINA FONTANA, LISANNA GROSSO, MONICA BARNI
La formazione del docente di lingua dei segni italiana tra educazione e politica linguistica 479

MANUELA ROCCIA
L'accessibilità linguistica: la *cassetta degli attrezzi* del docente inclusivo 491

BORBALA SAMU, VALENTINA GASBARRA
Insegnare la pragmatica: conoscenze, credenze e pratiche di docenti di italiano L2 e LS 503

RAYMOND SIEBETCHEU
Les enseignants d'italien en Afrique. Parcours de formation et outils didactiques 519

DANIELA SORRENTINO
Teaching writing across languages in the Italian secondary school. An intervention-based study with learners of German as a third foreign language and effects in a plurilingual perspective 529

GIULIA STAGGINI, RITA CERSOSIMO
The academic and linguistic needs of students with SEN:
an e-learning course for university professors 543

ROSA PUGLIESE, GRETA ZANONI
L'UDA in prospettiva plurilingue: ripensarla con gli insegnanti 553

Biografie 563

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.001

MATTEO SANTIPOLO

Prefazione. La formazione linguistico-educativa degli insegnanti: una sfida irrinunciabile

All'epoca in cui io frequentavo la Scuola Media, ossia l'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso, le opportunità per un adolescente di venire a contatto con le lingue straniere nella vita di tutti i giorni erano relativamente limitate, specie per chi viveva, come me, in una piccola città di provincia, lontana da confini o da grandi eventi storici ed economici. Al massimo si trattava dell'ascolto di musica pop o rock in inglese, ma ciò, ovviamente, non comportava una interazione biunivoca, nel senso socio-pragmatico del termine. L'unica reale e quotidiana esperienza di bilinguismo era perlopiù quella del contatto tra l'italiano e il dialetto locale, che spesso acquisiva connotazioni diatopiche (città vs. campagna), diacroniche (giovani vs. anziani) e diastratiche (istruiti vs. meno istruiti), in una dicotomia di valore che, almeno palesemente (sociolinguisticamente parlando), vedeva sempre l'italiano prevalere come acroletto e il dialetto soccombere come basiletto. Ne derivava che i giudizi sulle due lingue ricadevano immancabilmente sui loro rispettivi parlanti. Allora, per la maggior parte dei miei coetanei, la scuola rappresentava dunque l'unica occasione di primo vero confronto con una lingua "veramente" straniera, in genere con l'inglese che aveva ormai preso il pieno sopravvento sul francese.

Anche limitandosi alla sola dimensione linguistica, se confronto quel mondo con quello attuale, la distanza non solo temporale, è enorme. Oggi, nella classe di mia figlia undicenne è esperienza quotidiana quella del plurilinguismo: inglese americano, inglese britannico, inglese indiano, spagnolo argentino, cinese mandarino, portoghese brasiliano, hindi, e, per forza di cose, quindi, italiano come L2, e fortunatamente, sebbene molto meno di un tempo, ancora il dialetto, sono all'ordine del giorno. Il plurilinguismo e il multiculturalismo di cui esso è espressione sono diventati un dato di fatto, esperienze normali, a prescindere dalle dimensioni del posto in cui si vive e dalla sua collocazione geografica, una realtà in cui siamo tutti immersi, volenti o nolenti.

A questa situazione si è arrivati in tempi decisamente rapidi rispetto a quelli del passato e a favorire l'espansione del plurilinguismo ha senz'altro contribuito pure lo sviluppo tecnologico che ha ridotto, sia fisicamente sia virtualmente le distanze, contribuendo a creare, almeno sul piano potenziale, le condizioni per la conoscenza ed il rispetto reciproci (quest'ultimo talvolta assente in passato nel rapporto tra italiano e dialetto).

È evidente che insegnare le lingue in un mondo siffatto è solo in parte simile a ciò che facevano i mei, pur bravissimi, insegnanti di quarant'anni fa. Per certi versi è

decisamente più semplice: basti pensare alla facilità con cui oggi si possono recuperare materiali autentici in tempo reale, al confronto degli sforzi richiesti agli insegnanti in passato che spesso partivano durante le vacanze estive con destinazione il paese di cui insegnavano la lingua con una valigia vuota da riempiere di "realia" che avrebbero poi utilizzato per tutto il successivo anno scolastico (il problema, semmai, oggi è opposto: vale a dire riuscire a selezionare il materiale più opportuno e adatto). Ma per molti altri versi, la complessità è enormemente aumentata: solo per fare un esempio, tra i moltissimi possibili, insegnare inglese o francese, come qualsiasi altra lingua, ma anche matematica o storia, in una classe in cui gli allievi hanno diverse L1 e magari nessuna o solo scarsa conoscenza dell'italiano è certo una sfida probante.

La ricerca scientifica in ambito linguistico-educativo almeno nel corso degli ultimi due o tre decenni si è spesso concentrata nel dare risposte a tali nuove necessità in costante evoluzione e cambiamento. E di questa "mission" (mi si perdoni il brutto anglismo di matrice aziendale) della DILLE Società di Didattica delle lingue e linguistica educativa che ho l'onere e l'onore di presiedere, ha deciso di farsene carico, tra gli altri obiettivi, fin dalla sua fondazione nel 2008. Ma la vocazione della DILLE, per natura stessa del settore scientifico-disciplinare che rappresenta e di cui è prevalentemente manifestazione, è anche quella di fare da ponte tra il mondo della ricerca e quello dell'insegnamento nelle scuole. E il "luogo" in cui questi due mondi s'incontrano è necessariamente quello della formazione degli insegnanti. Una piccola, ma significativa, per quanto ancora solo agli inizi, innovazione in tal senso riguarda a quali insegnanti ci rivolgiamo. Se in passato erano solo quelli di lingue straniere, poi sono arrivati quelli di italiano L2 (e LS), ora l'attenzione va anche a quelli di discipline non linguistiche (di scuole, come è prassi dire, "di ogni ordine e grado": dal nido all'università, passando per le scuole private o paritarie e i corsi online), che pure si avvalgono, come è naturale, della lingua (oltre che di una specifica microlingua scientifico-disciplinare) nel loro lavoro quotidiano. Le lingue, non una specifica né per tipologia (L1, L2, LS, "etnica", ecc.) né per diffusione d'uso, viste come perno attorno al quale gravita la crescita individuale e sociale della persona durante l'intero corso dell'esistenza, in una visione che, in linea con le indicazioni del *Companion* veda l'educazione linguistica come "olistica", trasversale, continua.

Nessun cambiamento, tuttavia, può aver luogo se gli insegnanti non sono pienamente consapevoli del loro ruolo rispetto alla trasmissione, non solo di contenuti linguistici, ma anche culturali in senso antropologico. Ed è su tale consapevolezza che si può e si deve innestare la competenza glottodidattica. A sua volta, questa, in una sorta di chiusura del cerchio, deve tener conto dei cambiamenti avvenuti e ancora in corso (solo per citarne alcuni: l'importanza dell'insegnamento dell'inglese come Lingua Franca, l'educazione all'intercomprensione tra lingue affini, il diverso ruolo che riveste oggi la grammatica rispetto al passato, l'educazione digitale, ecc.).

Per tutte queste ragioni la DILLE è e sarà sempre al fianco e di supporto a iniziative che propongano, da un lato una riflessione teorica e, dall'altro, una sua applicazione, volte al miglioramento della imprescindibile formazione degli insegnanti come è appunto questa ricca, vasta e innovativa pubblicazione monografica.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.002

ROSSELLA ABBATICCHIO, GIOVANNA GASPARRO

Verbal misunderstandings and cultural misunderstandings. Language teaching and communicative competence: towards (and through) inter-comprehension

Abstract

As recently remarked by Benucci (2022: 157), inter-comprehension, or approaching the process of language teaching in a multilinguistic and multilingual view, "rappresenta una modalità operativa fondamentale e potenzialmente fruttuosa all'interno della gestione dei contesti 'svantaggiati'. (...)". The need to identify this dimension also arose as a result of the difficulties caused by what Chick (1990) had defined as intercultural misunderstanding. that is, a failure of the communicative process for which all participants would be responsible. However, If it is true that misunderstandings in communication are mostly related to the different ways in which speakers conceptualize reality from their respective cultural, social and linguistic models, an approach based on inter-comprehension - that is, on the need to implement a common space in which making languages already known a tool for approaching to, and integrating with, the target language, can help to scale down the frequency and negative consequences of such mistakes. The aim of the paper, through the analysis of some case studies from contexts of teaching Italian as a second language to adult learners, is to show concrete examples for teachers of creating a functional and incentivizing inter-comprehensive environment for learners. A brief theoretical premise will be followed by the faithful illustration of some phases from a teaching experience in progress, where the positive results obtained by the students thanks to the tools of educational inter-comprehension also represent a 'spur' to create training paths for teachers that duly take into account these tools and this dimension.

Keywords

Intercomprehension, language teaching, Italian as a second\foreign language, Multilingualism, Adult learners.

1. *Preliminary thoughts: old and new arising questions*

Inter-comprehension, or the possibility offered to learners to draw on a previous linguistic and cultural heritage, even if only partially known, with the aim of encouraging the learning of a target foreign language (Benucci 2012 and 2022: 158 ss.), is not a 'new' theme in the composite panorama of reflections on linguistic education processes. Furthermore, the concept of inter-comprehension also refers, quite directly, to that of interconnection, introduced by Ronjat (1980),

with a first historical reference to the linguistic situation of the Roman Empire, in order to 'point out' the ancient, wrong practice of considering dialects of the same territory as separate entities, not interconnected or 'interconnectable' with each other and, then, with the 'official' language, when actually one could already speak of inter-comprehension in the context of commercial exchanges at that time. What the inter-comprehensive theory has in recent times underlined and brought to the attention of teachers, researchers and trainers, is the importance of "sfruttare le similitudini tra lingue di una stessa famiglia e legittima(re) l'importanza delle conoscenze parziali in quanto risorse indispensabili per apprendimenti e conoscenze maggiormente puntuali". (Benucci 2022: 158; see also Cognigni 2015).

This contribute actually starts from a series of questions about the transversality of intercomprehension in the specific context of foreign languages:

1. To which languages can the concept of an inter-comprehensive approach (which in fact might allow to speak of a true inter-comprehensive linguistics) be applied?
2. How, and how much, does skills transfer contribute to the efficiency of the concept of inter-comprehension in language learning?
3. What characteristics should materials and curricula for teaching in the inter-comprehensive mode possess?
4. What training for teachers and facilitators can be set from an inter-comprehensive perspective?
5. What, if any, future scenarios open up for inter-comprehension in migration? (adapted from Benucci, 2022: 186).

From this perspective, it is also not wrong, in our opinion, to refer to another dimension, which has been mentioned for an equally long time among the possibilities for updating educational linguistics: the intercultural dimension, into which inter-comprehension evidently falls when it offers, as a means of eliminating misunderstandings and facilitating the process of approaching a foreign language, and its cultural substratum, the chance, for students and teachers, of referring to elements of the source language and culture or, alternatively, of 'other' cultures (and languages) previously learnt. An approach to the development of communicative competence based on inter-comprehension can actually help to reduce the frequency and the negative consequences of intercultural misunderstandings, which are otherwise more difficult to resolve, even by the teacher (cf. Chick 1990; Balboni 2007).

2. *Possibilities for the realization of inter-comprehensive teaching paths: case studies from Italian as a second\foreign language*

Among the widest advantages, for foreign language teachers, of using an inter-comprehensive approach there is, undoubtedly, the possibility of using it despite factors such as different age, levels of proficiency, and specific needs and interests of learn-

ers: in other words, the tools of inter-comprehension prove to be easily adaptable to learners of all ages, with knowledge of the target language and culture varying from non-existent to levels of literacy and autonomy, however moved by the need to learn the a wide amount of forms and contents of the target language. If a limitation can be found, it concerns the sometimes very large distance between the native language (or of the languages known already) and the target language (cf. Benucci 2022): in such cases, the use of the inter-comprehensive dimension may appear difficult, unresolving and lacking in motivation. Fortunately, it is not very frequent for this to happen, given the dominant presence of English and, likewise, the linguistic background of many learners or even their knowledge, even at an elementary level, of languages such as French, Portuguese or Spanish, which allow the creation of a 'bridge' to the target language.

The addressers of the observed courses, part of a SAI (System of Reception and Immigration) project, were men and women over 18 from Afghanistan, Tunisia, Palestine, Ivory Coast, Nigeria, Pakistan and Iran, almost all of whom were holders of international protection, with histories of migration that were not always easy and with different levels of study, ranging from illiteracy in their mother tongue to higher degrees of education (including university). The students learn Italian as a second language, but they know (or more precisely speak) other languages, which according to Nayab's (2022: 166-72) classification we have defined as 1. *selected* (mother tongue or other language of which they have relative mastery); 2. *active* (language of which they have a functional and productive knowledge, especially at the level of oral interaction); 3. *dormant* (languages they have learned at school or during the transfers that make up their migratory history, and which in a certain sense are a 'dormant' knowledge, that is, present almost at an unconscious level, with a need to be activated through specific inputs): languages that, at different levels, allow them to create an inter-comprehensive dimension towards Italian as a second language, a dimension that has in turn become a fundamental tool in the teaching-and-learning path.

2.1 Work in the classroom: verbal misunderstandings, cultural misinterpretations and 'inter-comprehensive metamorphosis'

Verbal misunderstandings and cultural misinterpretations in the classroom context are inevitable, since every culture is so dense with its own linguistic and extra-linguistic signals (cf. Balboni 1999: 26-28) that it does not always allow those involved in the interaction to recognize them as more or less proximate cultural references and, consequently, to productively and respectfully direct communicative actions: it is this unawareness that generates linguistic and (perhaps even earlier) cultural misunderstandings (Chick 1990). Some of these misunderstandings have inspired peculiar reflection in students. For example, during the final part of a lesson for A- and A1-level learners, which had focused on Italian cuisine and kinds of food, the following happened:

Case 1
Student A: Oggi torno a casa prima! Mia moglie cucina la pasta...
Teacher: Allora chiama tua moglie e dille «butta la pasta perché sto arrivando!»
Student A: (...) Maestra ma perché "butta la pasta"? Cosa mangio poi?

The student's perplexed reaction to an expression which is evidently related to the regional variety of Italian used within the class (cf. Dardano 2015) makes one reflect on the fact that "buttare la pasta" (like the analogous "calare") is an element that, while appearing immediately improper in its written form, is commonly accepted in the colloquial speeches of Italian as a L1 (according to what Serianni (2006) called a norm dictated by usage).

Let's now show a second example:

Case 2
Teacher: Oggi controlliamo i compiti che avete fatto a casa!
Student A: Maestra io dimenticato compiti casa!
Student B: Come altra volta!
Student A: Domani io porto compiti, sicuro!
Teacher: Si, buonanotte!
Student B: Perché dici Buonanotte? È bella giornata iniziata adesso!

The student seems genuinely perplexed about the use of a formula which is familiar, but is here used in a different meaning from the one he knows; the greeting "Buonanotte" used when the day has just begun is an example of lexical inappropriateness, if looked at from the normative point of view; but it's very frequently used (disbelief expressed in an ironic key about the concretization of an event), in the language of everyday life and communication among native speakers of Italian. Similar misunderstandings show up very frequently in the process of teaching Italian, given also the peculiarities related to regionalisms; however, the inter-comprehensive space suggests to use them as a 'bridge', as an elementary and 'friendly' vehicle for the transition from knowledge in L1 (or other foreign language already known) to the target language.

With reference to the two cases taken as examples, the teacher attempts a transformation of the 'anomalous' forms into an inter-comprehensive key:

a) – Teacher (smiling): ...mangi la pasta, tranquillo. «Buttare» e «Calare» la pasta in italiano si usa per dire più velocemente «mettere a cuocere, a cucinare». È più semplice.
– Student: Ah, meno male. Se butto pasta, a casa mia, io butto in spazzatura, difficile trovare subito altra in negozio!

b) – Teacher: Esattamente. «Buonanotte» per dire che è una cosa impossibile, come la notte in pieno giorno. In italiano si usa spesso.
– Student: Ah... Come quando in inglese dico "quando volano i maiali ...sì?"
– Teacher: Esatto.

Such a clarification also gradually has made it possible in later stages for students to make an independent use of the newly presented meanings.

Another example of cultural misunderstanding has been found in the spontaneous feedback of a Nigerian student, who had been living in Italy for 6 months at the times the course was being given :

Case 3
– Student: Maestra, oggi salutato mia vicina di casa...
– Teacher: Bene, che cosa hai detto?
– Student: Io detto 'Buongiorno signora' e lei risposto me 'Buongiorno, cosa cucini oggi a pranzo?' Maestra, italiano strano, tutti pensa solo a mangiare!

Food is widely used as a linguistic and sociocultural binder among native speakers of Italian, but it is 'not so obvious' to learners of Italian as a second or foreign language; on closer inspection, what in Italian may be considered a way of expressing interest and desire to start a communication, in other cultures may be interpreted as a signal of intrusiveness. The inter-comprehensive space is useful precisely to transform the content of misunderstanding into a tool for linguistic and cultural cooperation. In this specific case, the inter-comprehensive intervention was articulated as follows:

– Teacher: ...la tua vicina ti ha chiesto cosa mangi per pranzo perché vuole parlare con te, ma siccome non ti conosce bene, e siccome in Italia parlare di mangiare 'è una bella cosa', ti ha chiesto questo.
– Student: Capito...domani allora chiedo io lei cosa mangia (...)

The last case of this first part concerns inter-comprehension dealing with multiple foreign languages already known at the same time. Taking the learning unit on school materials and the location of objects in space as an example, inter-comprehension played a very relevant role. The main objectives were to recognize the vocabulary dealing with school tools, to place objects in space and to recognize actions which sued to the classroom space. The creation of the inter-comprehensive dimension between distant languages was made possible by similarities – though occasional – between groups of sounds or between individual phonemes, that enabled students to reach a plausible level of comprehension, which otherwise would have been severely limited precisely by the profound differences between the languages represented (French-Persian/Farsi-Swedish). The learning unit included at first the introduction of the names of objects and people (*studenti*, *maestra*, and so on) inherent in the classroom environment and, since the use of articles had not yet been introduced, the use of cardinal numbers to allow an initial quantitative determination of those objects (*due studenti*, *un insegnante*, etc.). Through the rhythmic scansion of the pronunciation of numbers and the proxemic use of "counting on the hands" (although, compared to Italian and Western culture in general, the Arabic world makes counting start not from the thumb but from the little finger), a preliminary understanding was reached in an intuitive key, which served as a forerunner for the inter-comprehensive dimension (De Carlo 2014).

The next step saw the introduction of prepositions of place, which enabled inter-comprehensive 'embeddings' between the known languages and the target language. With reference to prior knowledge of French, for example, the Italian prep-

osition *dentro* became *dantro*, by vowel transposition from the French form *dans*. A similar episode involved the preposition *su*, which was instead well understood due to its strong assonance with French *sur* (whose consonantal ending, not being too intense in pronunciation, could be elided without difficulty by the students). For Persian farsi, inter-comprehension found foothold in an assonance, albeit remote, with the English word *above*: *above/ bâlâ*, A singular case involved the same Italian preposition in the learning process of an Iranian student with a history of previous migration to Sweden: starting with the Swedish *upp*, with clear reference to the English form *up*, he tried to render it into Italian with *Appa* (creating coincidence between grapheme and pronunciation and adding a final vowel (a very common endind of many Italian words)), thus creating an example of lexical inter comprehension, or of inter-comprehensive lexicon.

A separate mention deserves, perhaps, the so-called "Bonjour case," which involved a "senior" learner from one of the observed classes, with a higher level of education, but with no knowledge of any other language except Persian\farsi. This learner, taking from his already well-defined receptive skills, after a phase of only listening to the languages spoken by his classmates (with a clear predominance of French), began to use that language, which ended up becoming for all intents and purposes a principle of inter-comprehensive space, as he brought back excerpts of the French language studied in Afghanistan. *Bonjour* is, specifically, the word the student chose to use for his first approach with the teacher: an appreciable attempt to communicate in a language known to his interlocutors, which in turn can be interpreted as a manifest desire to get to learn, and communicate, in the target language.

2.2. Outside the classroom: inter-comprehension and the autonomous management of communicative events

Image 1 – *Preliminary activities as shown in the classroom (https://ww2.ac-poitiers.fr)*

LA FRUTTA E LA VERDURA

1. LEGGI E RITROVA - Leggi le descrizioni e sottolinea –in **verde** la forma –in **rosso** il gusto e –in **blu** gli aggettivi stagionali. Poi, trova il frutto o l'ortaggio corrispondente alla descrizione e scrivi il nome sull'immagine.

L'ALBICOCCA L'ARANCIA | IL PEPERONE LA ZUCCHINA | IL POMODORO L'ANGURIA | IL FUNGO IL LIMONE | LA CILIEGIA LA MELANZANA | IL KIWI L'UVA

È una verdura primaverile o estiva. Sono rossi ed esistono diversi tipi (piccoli, grandi, rotondi, allungati...)	È una verdura primaverile o estiva molto amara. È lunga e viola. Si usa molto in Sicilia per cucinare.	E' un frutto estivo dolce e succoso. È molto grande e può essere rotonda o ovale. È rossa dentro e verde fuori.
È una verdura estiva. È verde e lunga, ma esiste anche quella rotonda.	È un frutto estivo dolce e saporito. Sono piccole e rotonde. Sono rosse e hanno le foglie verdi.	È una verdura autunnale. Si raccoglie nei boschi, soprattutto quando piove. Può essere lungo o corto, grande o piccolo. È marrone.
È un frutto invernale, dolce, ma anche un po' aspro. È arancione e rotondo.	È un frutto invernale un po' piccolo e con un sapore acido. È marrone fuori e verde dentro. Ha tanti semini neri.	Questo frutto appartiene alla categoria degli agrumi. È possibile trovarlo tutto l'anno. È di colore giallo ed è molto aspro.
È un frutto primaverile molto dolce, ma acido se non è maturo. È arancione, ovale e ha un grande nocciolo dentro.	È un frutto autunnale. Può essere chiara (bianca, gialla) o scura (rossa, viola). Questo frutto serve a produrre il vino.	È una verdura estiva. Possono essere gialli, verdi o rossi. A volte sono piccanti, a volte sono dolci.

2. Completa la tabella con gli aggettivi che hai sottolineato

FORME	GUSTO	STAGIONE

3. ESPRESSIONE ORALE - **Ora scegli un frutto o una verdura che è presente nella tabella e fai indovinare i tuoi compagni.** Usa la prima persona del singolare e utilizza gli aggettivi che hai imparato per la descrizione *(forma, gusto, stagione e colore).*

Esempio: *Sono grande e rotonda. Sono rossa dentro e verde fuori. Sono dolce e succosa e mi piace l'estate. Chi sono?* *(ANGURIA)*

The main aim of the activities proposed outside the classroom context was the achievement of lexical and semantic discrimination related to the products that can be purchased in a 'real' uncovered food market, and consequently the encouragement to interact with the surrounding environment through direct expression of concrete needs, observation of the interactional dynamics peculiar to this context, and observance of relevant rules of verbal courtesy. The skills aimed at were primarily reading and understanding explanatory signs (description of the goods for sale, quantity and price) and the linguistic and extralinguistic tools proper to communication with salespeople. More generally, the focus was on the development of communicative competence that, although still at a basic level, would enable students to live quite autonomously in the social and city space in which they in fact need to integrate (starting from the dynamics of linguistic interaction). In the classroom, the contents of the learning unit were preliminarily introduced, and activities related to the recognition of products on the market were proposed, which included lexical exercises, but also dialogic practice, both guided and free (cf. Diadori, Palermo, Troncarelli 2009).

During the 'outdoor' activity, the introductory moment involved handing out a very common shopping list to each pair of students; moving from that list, the students searched for useful stalls, putting into concrete use the structures 'experienced' during the classroom simulation, paying attention to perceive all the possible linguistic "variables" used by the sellers, in what can be considered to all intents and purposes a situational teaching experience (cf. Pichiassi 1999). We report below, by way of illustration, just one of the exchanges between a salesman and one of the

students, in which the tools of the inter-comprehension demonstrate their actual usefulness:

Case 4: At a fish and meat stall
– Seller: Buongiorno! Di cosa hai bisogno?
– Student: (using mimics and gestures) «1 chilo cichino, 2 agge, mezzo chilo mussle».
– Seller: ... (clearly doesn't understand)
– Student: ... cichino, «coccodè coccodè»
– Seller: Pollo! (pointing at the chicken)

Remedial strategies have gone into action: the student integrates elements of onomatopoeia and proxemics to the verbal speech structures (cf. Balboni 1999 and 2007) and tries to find a foothold in the known languages, and actually makes the message comprehensible to the seller (who manages to decipher the words *agge* (very similar to *egg* in English, evidently known to him, too, to some extent) and *mussle*, because there are areas in Italy where mussels are called muscles). For *cichino*, the explanation is slightly more articulate: the term used is a construction that comes from Swedish, italianized into a masculine singular form through the use of the inflectional morpheme *-o*: thus *cichino* = Italian *pollo* (on closer inspection, also similar to English *chicken*).

3. *Possible first conclusions*

The reflections shared here move, as it has been said, from some preliminary questions dealing with the possibility that developing a language teaching process in an inter-comprehensive environment constitutes a facilitation and an important incentive in learning a foreign language, as well as a concrete aid for the teachers to the creation of a fruitful and 'serene' environment. To some of these questions, the experience with Italian language mentioned above has, to some extent, provided an answer. While it is true, for example, that inter-comprehension exploits the concept of a "bridge language," that is, a language that is used to approach the understanding of the target language in an easier way (Scheitza, Visser 2020), the answer to the first question ("to which languages can the concept of an inter-comprehensive approach be applied? ") may well be that this approach lends itself more than adequately to the gradual establishment, either through teacher or direct student reflection, of connections between known and unknown languages, even when they are profoundly dissimilar to each other, though the greater difficulties where critical situations are present (such as illiteracy already in the mother tongue, or exclusive knowledge of an L1 with no common ground with the L2 nor with other 'permissible' languages) remain. Similarly, while it is true that inter-comprehension requires, as a primary tool for the teacher, at least a previous basic knowledge of structures and content of already known languages and of the target language, it is also true that training students to identify similarities between different languages means keeping their comprehension skills as well as their receptive skills trained, which – as urged by the second question recalled in the opening – thus reassert their main

role in the process of language teaching and learning, despite the main development of productive skills led on for a long time.

In the inter-comprehensive space, the learner is the center of the teaching action and, among the various roles the teacher is asked to play, there is that of facilitator of learning. For this reason, the learner's stages of autonomous work should be supplemented with moments of discussion and metalinguistic as well as meta-communicative reflections (cf. Abbaticchio 2022) with the teacher, who should be trained to preliminarily identify, already in the planning stage, the linguistic issues that can be solved in the space of inter-comprehension (cf. Benucci 2022; De Carlo 2011); and to propose paths to reach the solutions in an inductive way. Therefore, teacher training in inter-comprehension (a central question among those put at the beginning) also passes through what De Mauro (2018) had called a democratic and, in a sense, 'enlarged' language education: alongside equal dignity, each language in turn possesses an apparatus of skills (metalinguistic, communicative, pragmatic ones) that undoubtedly simplify the creation of an inter-comprehensive space.

Finally, a first answer to a last, troublesome question ("What future scenarios are opening up for intercomprehension in the field of migration?") is perhaps to be found in Benucci's words, according to which inter-comprehension "(...) rappresenta una modalità operativa fondamentale e potenzialmente fruttuosa per operare all'interno della gestione dei contesti svantaggiati, gestione fortemente segnata dalla frammentazione e dalla dispersione delle esperienze e delle buone pratiche realizzate. La creazione di uno spazio comune tra politica e scienze del linguaggio all'interno del quale sentirsi compresi rappresenta una importante opportunità per l'inclusione, l'integrazione e l'affermazione individuale." The experience of teaching Italian as a second language within a pathway of reception and integration (linguistic, social, economic, cultural one) of people with painful experiences concretely shows the effective usefulness of the inter-comprehensive dimension in such a teaching environment and, consequently, the appropriateness of providing specific training paths for teachers, already starting from university education (Cognigni 2015). Inter-comprehension was born, evidently, to relate above all to problematic contexts: but this does not exclude that also in other, more ordinary teaching contexts, it allows fruitful and concretely recognizable evolutions on the part of learners, in terms of linguistic knowledge, mastery in communication and full integration in the new environment to which they belong.

References

Abbaticchio R., 2022, "R. Sviluppo delle competenze in italiano L2-LS: 'Prove' di riflessione metalinguistica e metadialogica", in Cavallini C., Santipolo M. (eds.), *Educare alle lingue straniere. Frontiere interdisciplinari teoriche, metodologiche e operative*, Bari, Cacucci.

Balboni, P.E., 2007, *La comunicazione interculturale,* Venezia, Marsilio.

Balboni P.E., 1999, *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale,* Venezia, Marsilio.

Benucci A., 2022, «Il caso dell'intercomprensione educativa», in Benucci A., Grosso G., *Mediazione linguistico-culturale e didattica inclusiva,* Torino, UTET Università.

Benucci A., Cortes Velasquez, D., 2012, "Le pratiche dell'IC: una visione d'insieme", in Degache C. e Garbarino S. (eds.), *Actes du colloque IC 146 2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*, Università di Stendhal-Grenoble 3.

Camodeca C., 2014, «Tra docente e apprendente: una biografia linguistica», www.journals.openedition.org.

Cognigni E., 2015, "L'inserimento curricolare dell'intercomprensione all'università: un'opzione possibile", in AA. VV., *Histórias em Intercompreensão: a voz dos autores*, Aveiro, UA Editora.

Chick, J.K, 1990, «Reflections on language, interaction and context: micro and macro issues», in Carbaugh D. (ed.), *Cultural communication and intercultural contact*, Hillsdale, Erlbaum.

Dardano M., 2015, *Nuovo Manualetto di Linguistica Italiana*, Bologna, Zanichelli.

De Carlo M., 2014, "L'intercomprensione nell'insegnamento linguistico e nella formazione degli insegnanti", www.galanet.it .

De Carlo M. (ed.), 2011, *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Fermo, Wizarts.

De Mauro T, 2018, *L'educazione linguistica democratica*, Bari, Laterza.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.

Nayab, D., 2022, "Atteggiamento degli insegnanti di inglese nell'acquisizione della competenza grammaticale". 1st ed. Edizioni Sapienza. Available at: https://www.perlego.com/book/3929649/atteggiamento-degli-insegnanti-di-inglese-nellacquisizione-della-competenza-grammaticale-pdf .

Ronjat J.,1980, *Grammaire Istorique (sic) des Parlers Provençaux Modernes*, Montpellier, Société pour l'Étude des Langues Romanes, 1930-1941 (Slatkine Reprints, Genève & Laffitte Reprints, Marseille, 1980).

Pichiassi M., 1999, *Fondamenti di Glottodidattica*, Perugia, Guerra.

Scheitza J., Visser J., 2020, «Il potenziale dell'italiano come lingua ponte: risultati di uno studio basato su interviste con (futuri) insegnanti di italiano», in *Italiano LinguaDue*, 2, 2020: 481-495.

Serianni L, 2006, *Prima lezione di grammatica italiana*, Roma-Bari, Laterza.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.003

IBRAAM ABDELSAYED, SABRINA MACHETTI

The "PluM Classes": A Nationwide Project on Inclusive Plurilingual Education in Italy[1]

Abstract

This paper explores the crucial role of teacher training in plurilingual education, emphasizing the necessity for teachers to acquire specific competencies for the efficient management of plurilingual resources. A nationally representative sample of 1,234 teachers from across all Italian regions, encompassing various educational levels—from nursery to secondary school, as well as university—participated in the study. The research identifies gaps in existing training programs, emphasizing the need for more targeted actions and sociolinguistic considerations. Within this framework, the "PluM Classes" project focuses on plurilingual and multicultural classes, with a key objective of comprehensively grasping the current landscape of teacher training. Preliminary findings emphasize the necessity of a dual intervention: supporting in-service teachers while simultaneously preparing future plurilingual teachers. Furthermore, the study underscores the importance of continuous evaluation and targeted professional development to foster inclusive and effective plurilingual practices.

Keywords

Teacher Training, Plurilingual Education, Plurilingual and Multicultural Classes, Inclusive Practices

1. *The Role of Teacher Training for Inclusive Plurilingual Education*

In the 1990s, the establishment of the Language Policy Unit by the Council of Europe prompted a redefinition of language policies among partner countries, resulting in the articulation of common principles. These principles are based on the recognition of the intrinsic linguistic and cultural diversity that exists within the context of individual nations. This transformation marked a paradigm shift, introducing key concepts such as "Plurilingual and Intercultural Education" as a crucial lever for fostering social inclusion and fortifying democratic culture (Council of Europe 2016, 2022, *inter alia*). Such a concept not only responds to the challenge of linguistic and cultural diversity but also transforms it into an enriching opportunity

[1] The paper's structure reflects a collaborative effort between the co-authors. Ibraam Abdelsayed assumed responsibility for crafting paragraphs 2, 3, 3.1, 3.2, 4, 5, whereas Sabrina Machetti managed paragraph 1. The joint contribution of both authors was instrumental in composing paragraph 6 and the References section.

for individuals and societies alike. It thus contributes to the construction of a more open, inclusive, and respectful society.

The successful implementation of these policies is contingent upon the active engagement of a number of key stakeholders, including governments, ministerial bodies, regional and provincial educational offices, school principals, and, most crucially, teachers, who are often designated to as «the agents of change» (Council of Europe 2022: 34). Nevertheless, for teachers to fulfill their role effectively, they require appropriate training. This should equip them with the requisite skills to teach multiple languages (for language teachers), and to manage and enhance plurilingual resources in their classes (for teachers of all disciplines).

Despite numerous European recommendations to enhance the training of teachers in plurilingual education, targeted and structural actions are often lacking. Training plans, when present, tend to overlook individual sociolinguistic realities, as exemplified by the emblematic case of grouping Arabic-speaking students into a single category, thereby homogenizing their linguistic repertoires. In contrast, Arabic is characterized by intricate linguistic diversity, encompassing a broad spectrum of dialects that mirror the rich cultural heritage of its speakers (Abdelsayed 2023, Abdelsayed & Bellinzona 2024a, 2024b).

In this regard, national and European documents place particular emphasis on home languages (Council of Europe 2016, 2019, 2022), acknowledging them as valuable resources. Furthermore, these languages also serve as the foundation for learning other languages (Cummins 2021). It is thus imperative to «find ways of including those languages in the individual's educational experience in ways that benefit all pupils/students. Only when this is achieved can education be considered fully inclusive» (Council of Europe 2022: 25). Consequently, training programs must be more targeted, taking into account the sociolinguistic realities of students and their home languages.

In light of the aforementioned considerations, the present study, which is focused on the Italian context, has adopted the carefully selected title: the "PluM Classes" project. In this context, the term "PluM" is used both as an acronym for "Plurilingual and Multicultural" and as a modifier adjective connoting something positive, highly desirable, and worthy of recognition. This is done precisely to underscore the importance of maintaining a positive perception of these plurilingual and multicultural classes as a domain with considerable resources and richness.

2. *Research Objectives and Questions*

The objectives of the "PluM Classes" project were initially conceived with the aim of investigating how school teachers from different disciplines effectively manage and enhance the multilingual resources of their Arabic-speaking students—a phenomenon that is now widespread in many Italian classrooms. Furthermore, the project aimed to delineate the current state of Arabic language instruction within the Italian education system and to examine the extent to which formal education sup-

ports Arabic-speaking families in their efforts to maintain and transmit their home language to second-generation children in Italy.

However, the early stages of the project, coupled with an extensive literature review, have revealed a significant lack of targeted measures to support home languages within formal education settings, with Arabic language(s) being particularly overlooked. This highlighted the urgent need for a broader examination of the role and management of home languages in schools. As a result, the scope of the project was broadened beyond students with Arabic backgrounds to include a broader examination of plurilingual classrooms, with a focus on students from diverse migrant backgrounds in general. Despite this broader approach, attention is still paid to the Arabic language and Arabic-speaking students through specific sections to ensure that the original aims are maintained.

The "PluM Classes" project was commenced in January 2023 and is currently in progress. The project aims to address several key questions, thereby contributing to a deeper understanding of various aspects, including but not limited to the following: teacher training, the implementation of plurilingual practices, management of plurilingual resources, teachers' attitudes towards inclusive plurilingual education, and Arabic language(s) instruction. However, due to the substantial volume of data and the ongoing nature of this work, along with space constraints, this article serves a purely introductory and descriptive purpose, presenting some initial data on the role of teacher training in plurilingual education.

3. *Methodology*

Guided by the conviction that a thorough understanding of reality requires the integration of qualitative and quantitative methods (Creswell & Plano Clark 2011), we employed a mixed-methods approach. The preliminary phase is dedicated to the collection of nationwide quantitative data, with the objective of developing a comprehensive understanding of the research issue and the contextual landscape. To this end, the Q-PluM Classes questionnaire, which has been specifically designed and validated, was employed.

Following the analysis of questionnaire responses, the second phase of the study employs in-depth interviews to elucidate nuanced insights and perspectives. This phase aims to engage a selected group of key informants, drawn from questionnaire respondents who expressed willingness to participate, as well as school principals and policymakers. The outcomes of this phase are intended to be synthesized into a unified interpretative framework, which will then be used to guide targeted interventions. This framework, in turn, will inform empirical experiments in the third phase of the study, which will validate the effectiveness of the implemented measures.

The following sections will focus exclusively on the project's initial phase, with a particular emphasis on the primary research instrument, the questionnaire "Q-PluM Classes."[2]

3.1 Development of "Q-PluM Classes"

In response to recommendations, including those from Dörnyei (2007) and Dörnyei & Taguchi (2009), the "Q-PluM Classes" were developed with consideration of general characteristics such as section division, layout, format, and length. Google Form was selected for its cost-effectiveness, which minimizes the time, effort, and financial resources required of researchers, while ensuring user-friendly accessibility (Ruliyanti et al. 2021).

Following the pilot and validation phases[3], the final version, comprising eight sections with 129 items, provides a systematic approach to addressing research aspects. It guides participants through three personalized pathways: one for all teachers, one for teachers of languages other than Arabic, and one specifically for Arabic teachers, determined by their responses to key questions (tab. 1).

In order to comply with the European Union's General Data Protection Regulation (GDPR) and ethical standards, the initial section of the survey provides comprehensive information about the study, the researchers involved, the researchers' affiliated institution, the purpose of the research, and the management of the data collected. Contact details are available for accessing the results or submitting comments or requests for clarification. The consent statement is explicitly declared at the end of the section through a dedicated item, ensuring compliance with ethical guidelines.

The subsequent four sections (Sections 2-5) are directed inclusively to all teachers across various subjects, including, but not limited to, linguistic, scientific, and humanistic disciplines.

Section 2 outlines the sociodemographic and sociolinguistic profiles of teachers, their educational backgrounds, and professional contexts. Teachers are invited to self-assess their language proficiency using a Likert scale covering Italian, local Italo-Romance dialects, widely spoken European languages (e.g., English, French, Spanish, and German), and immigrant languages (see Vedovelli 2017, Favilla & Machetti 2021), with particular attention to the home languages most commonly spoken by students in Italy (e.g., Russian, Arabic, Romanian, Albanian, and Chinese).

[2] The final version of Q-PluM Classes is available at this link: <https://forms.gle/yDjPvbEPsoXvhoBcA>.

[3] To conclude the pilot process, a total of 20 voluntary teachers were invited to participate in the finalization of the "Q-PluM Classes" questionnaire. Their constructive feedback informed the final version of the questionnaire, which was subsequently adjusted based on their input. A panel of four experts evaluated the questionnaire for reliability and validity, employing criteria such as sufficiency, clarity, coherence, and relevance (Vargas et al. 2024). These suggestions resulted in refinements, and the modified version demonstrated substantial expert agreement with Cohen's Kappa statistic ($p<.05$, $k>.80$) (Landis & Koch 1977).

Table 1 – *The structure of "Q-PluM Classes"*

Section	Target Audience	N. Items	Format of Items
1) Research Description and Ethical Compliance	All Teachers	1	Single-choice question
2) Comprehensive Overview: Sociodemographic, Sociolinguistic, Educational Background, and Professional Context	All Teachers	31	Single-choice questions Likert scale (from 1 to 5) Open-ended questions
3) Training/Professional Development in Plurilingual Education	All Teachers	21	Single-choice questions Multiple-choice questions Likert scale (from 1 to 5) Open-ended questions
4) Plurilingual Classes: Resources and Practices	All Teachers	25	Single-choice questions Multiple-choice questions Likert scale (from 1 to 5) Open-ended questions
5) Teachers' Plurilingual Attitudes	All Teachers	18	Likert scale (from 1 to 5) Single-choice questions
6) Language Teachers' Training and Arab/ic Perceptions	Language Teachers (except Arabic)	7	Multiple-choice questions Likert scale (from 1 to 5) Open ended questions
7) Arabic Language Instruction: Teachers' Training and Perceptions	Arabic Teachers	24	Single-choice questions Multiple-choice questions Likert scale (from 1 to 5) Open-ended questions
8) Future Participation and Reflections	All Teachers	2	Open-ended questions

Section 3 examines teachers' completion of training related to plurilingual education, exploring a range of domains, including "Foreign Language Competencies," "Social Cohesion," among others. Furthermore, the study investigates the level of familiarity of educators with related topics, as measured on a Likert scale, including "Management of Plurilingual and Multicultural Classes," "Intercultural Dialogue," "Global Citizenship Education," and more. Additionally, the survey examines teachers' perceived need for further training to enhance their competencies in these specific areas, also using a Likert scale.

Section 4 examines the presence of plurilingual repertoires in the classroom. The section examines the presence of students with migratory backgrounds, including their country of origin, languages spoken, and Italian proficiency, among other aspects. It also explores the potential presence of non-literate students in their

home language. Particular attention is given to Arabic-speaking students. The section then explores plurilingual practices adopted in classes, including the use of different languages by teachers and students. Teachers are also asked to provide details on Arabic teaching in their institution, specifying Arabic varieties taught.

Section 5 employs a 16-item attitudinal scale to explore he attitudes of teachers towards plurilingualism in the educational context. The items are comprised of general statements addressing the benefits of plurilingualism and the significance of managing plurilingual resources within classes. Teachers are prompted to indicate their level of agreement or disagreement with each statement using a Likert scale. This section concludes with two additional questions tailored to guide language teachers based on their responses to the subsequent section, aligning with their specific profile.

Section 6, exclusively is designed for teachers of languages other than Arabic. It delves into the topic of language teacher training and perceptions, exploring educational backgrounds in greater detail. It includes questions on perceptual imagery regarding "Arab peoples," "Arab countries", and "Arabic language," with the aim of revealing cultural, societal, and linguistic perceptions.

Section 7, which is exclusively dedicated to the examination of the educational journeys, teaching approaches, and ideologies of Arabic language teachers. It addresses a range of topics pertinent to the field, including Arabic variation and the teaching of different Arabic varieties, the use of instructional materials, and classroom management strategies for heritage language learners and foreign language learners.

Section 8 of the Q-PluM Classes concludes with two items. The first item invites interested teachers to express their willingness to participate in future research phases by providing their email contacts. The second item consists of an open-ended query, allowing teachers from all three pathways (all teachers, teachers of languages other than Arabic, and teachers of Arabic) to contribute freely with comments, reflections, and to share personal experiences on the topic.

The data were analyzed using the SPSS software. In addition to descriptive analysis, a variety of inferential procedures were conducted, including parametric tests such as regressions, correlations, T-tests, and ANOVA tests, as well as non-parametric tests like the Kruskal-Wallis and Mann-Whitney U tests. Furthermore, Cronbach's alpha was examined to verify the reliability of the attitudinal scale.

3.2 Administration of "Q-PluM Classes"

The administration of the "Q-PluM Classes" spanned a period of two months, from February to April 2023. A variety of strategies were employed to reach the intended audience. Initially, personal contacts and networks were utilized, with an emphasis on word of mouth and the snowball effect (Noy 2008, Geddes et al. 2018). However, this method proved ineffective in garnering substantial and representative participation from the entire teacher population.

In order to identify alternative diffusion strategies, an investigation was conducted into the web and social media, in particular Instagram and Facebook. Despite actively engaging with popular teacher pages and groups in Italy, the data generated by our posts was not statistically significant.

Subsequently, a mailing list was compiled using lists of Italian schools published on the website of the Italian Ministry of Education (MIM), resulting in the accumulation of over 10,000 email addresses from schools across Italy. Following this, we contacted school principals via email, requesting their assistance in disseminating the questionnaire among the teaching staff. This approach proved to be highly effective, allowing for the gathering of both quantitative and qualitative data from teachers across all Italian regions and at all levels of education, as well as in all subject areas. Therefore, we express our gratitude to the school principals for their fruitful collaboration in questionnaire dissemination and to all the participating teachers for the time dedicated to completion.

4. *Overview of the "Q-PluM Classes" Sample*

This section offers a glimpse into the informant sample involved in the Q-PluM Classes. After excluding the pilot group and participants who did not meet the selection criteria, 1,234 teachers from all Italian regions participated in the questionnaire, thereby conferring a national status to this research (tab. 2, fig.1). Notably, teachers from northern regions exhibited a higher participation rate, which aligns with the substantial presence of foreign citizens in these areas.

Table 2 – *The geographical distribution of the"Q-PluM Classes" informant sample*

Region	**N.**	**%**
Lombardy	295	23,91
Emilia-Romagna	169	13,70
Piedmont	161	13,05
Veneto	100	8,10
Sicily	81	6,56
Tuscany	79	6,40
Liguria	63	5,11
Friuli-Venezia Giulia	56	4,54
Lazio	56	4,54
Marche	30	2,43
Aosta Valley	27	2,19

Puglia	27	2,19
Sardinia	22	1,78
Umbria	16	1,30
Calabria	15	1,22
Molise	15	1,22
Campania	10	0,81
Abruzzo	6	0,49
Basilicata	4	0,32
Trentino-Alto Adige/Südtirol	1	0,08
Not specified	1	0,08

Figure 1 – *The geographical distribution of the "Q-PluM Classes" in-formant sample*

The majority of participants are female, representing 85% of the total (fig. 2). This figure aligns with data from the Italian Ministry of Education (MIM)[4], which indicates that female teachers constitute approximately 82% of the total teaching population in Italy. Additionally, there is notable engagement from teachers aged 40 and above (fig. 3).

Figure 2 – *The gender distribution of the "Q-PluM Classes" informant sample*

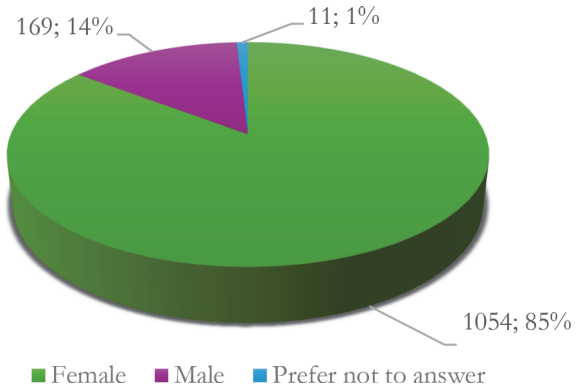
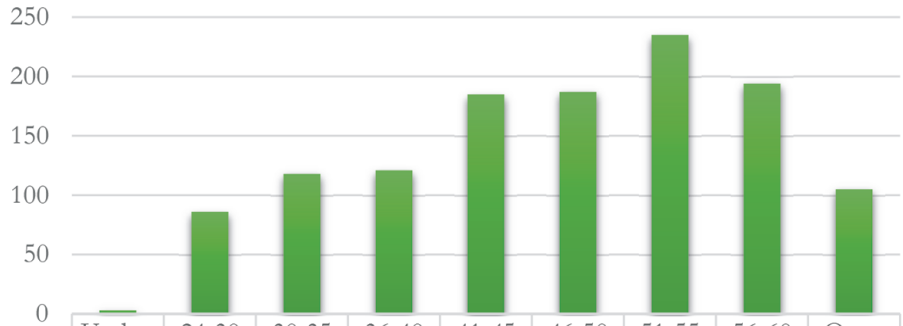


Figure 3 – *The age distribution of the "Q-PluM Classes" informant sample*



	Under 24	24-30 years	30-35 years	36-40 years	41-45 years	46-50 years	51-55 years	56-60 years	Over 60
Total	3	86	118	121	185	187	235	194	105

We received responses from teachers across various institutions, including universities, Provincial Centers for Adult Education (CPIA), and schools at various levels of education (tab. 3). The majority of responses came from teachers in secondary schools of I and II grade, representing over 50% of the sample. The questionnaire was originally designed for school teachers; however, during the survey's dissemination, it was observed that there was a lack of participation from Arabic teachers at

[4] This information can be verified on the *Portale Unico dei Dati della Scuola* website: <https://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagScu> (accessed on December 23, 2023, at 13:30).

the school level. To address this gap, the questionnaire was redirected to university professors of Arabic language with the aim of mapping the situation of its teaching in Italy at the university level. Consequently, 22 university professors of Arabic participated; however, their data will not be included in this article, which focuses exclusively on the 1,212 teachers within the school education context.

Table 3 – *The institutional affiliation of the "Q-PluM Classes" informant sample*

Institution	**N.**	**%**
Preschool	61	4,9
Primary school	273	22,1
Lower secondary school	325	26,3
Upper secondary school	324	26,3
University (Arabic language professors)	22	1,8
CPIA (Adult Education Centers)	220	17,8
Private institution	3	0,2
Other	6	0,5

5. *The Current Landscape of Teacher Training in Plurilingual Education*

The initial research question aimed to examine the current state of teacher training in the field of plurilingual education. One of the initial findings from the analysis of teachers' language repertoires was the presence of seemingly plurilingual repertoires, comprising an average of approximately five languages, regardless of the proficiency level in these languages.

A more detailed analysis of language proficiency (tab. 4), based on teachers' self-assessments on a Likert scale from 1 to 5 (where 1 = None "I don't know a single word"; 2 = Poor "I know a few words/phrases"; 3 = Good "I have a basic level"; 4 = Very good "I have an intermediate level"; 5 = Excellent "I have excellent skills"), shows that only Italian, the local Italo-Romance dialect, and English achieve an overall mean score above 3. This suggests a medium to high basic level of proficiency in these three languages, although there is a statistically significant difference in favor of Italian over the local dialect ($t(1211) = 42.891$, $p<.001$) and over English ($t(1211) = 52.000$, $p<.001$). In contrast, European languages such as French, Spanish, and German are below the threshold of basic competence. With regard to the home languages of students, including Russian, Arabic (in both "standard" and "dialect" forms), Romanian, Albanian, and Chinese, teachers indicate a near absence of proficiency in these languages.

Interestingly, the high standard deviations observed for local dialects, as well as global languages such as Spanish and French, suggest that exposure to and familiar-

ity with these languages varies widely among teachers. This variability may reflect regional or cultural differences in access to these languages, highlighting uneven exposure across demographic groups.

Table 4 – *Teachers' Language Proficiency*

Language	**Min.**	**Max.**	**Mean**	**SD**
Italian	1	5	4,80	0,464
Local Italo-Romance dialect	1	5	3,37	1,126
English	1	5	3,35	0,965
French	1	5	2,43	1,213
Spanish	1	5	1,94	1,128
German	1	5	1,48	0,893
Russian	1	5	1,10	0,434
Standard Arabic (Modern Standard Arabic and/or Classical Arabic)	1	4	1,07	0,287
Romanian	1	5	1,06	0,346
Albanian	1	5	1,04	0,281
Chinese	1	5	1,04	0,270
Arabic Dialect	1	3	1,02	0,164

A more detailed analysis of the domain of teacher training reveals that an overwhelming majority (96%) of teachers have attested to having the opportunity to engage in training activities. In accordance with the training domains delineated by the National Plan for the triennium 2016-2019,[5] teachers have predominantly engaged in courses related to "Competency-based teaching," "Digital skills," and "Inclusion and disability" (tab. 5). It is noteworthy that a considerable proportion of the sample (approximately 31%) has engaged in training activities with the objective of acquiring foreign language skills. A mere quarter of the surveyed cohort indicated their involvement in training programs focusing on "Integration, citizenship and global citizenship skills." Additionally, 9% of teachers declared their participation in training activities spanning areas beyond those explicitly specified in the National Plan. The effectiveness of these training programs was evaluated with an overall average of 3.47 on a Likert scale from 1 (= not effective at all) to 5 (= highly effective).

[5] While the National Plan for teacher training during the 2016-2019 three-year period makes a brief mention of plurilingualism in schools, the more recent and concise Plan for the triennium 2019-2022 significantly reduces the emphasis placed on this topic. In contrast, the plan places a significant emphasis on digital education and STEM disciplines (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), particularly in response to the challenges posed by the Coronavirus Disease 2019 (Covid-19) emergency.

Table 5 – *Domains of training courses*

Area	N.	%
Competency-based teaching, methodological innovation, and basic skills	809	69,80
Digital skills and new learning environments	788	67,99
Inclusion and disability	722	62,30
Evaluation and development	386	33,30
Foreign language skills	353	30,64
Integration, citizenship and global citizenship skills	296	25,54
Organizational and didactic autonomy	215	18,55
Social cohesion and prevention of global youth distress	170	14,67
OTHER	105	9,06
Involvement of the entire school community	80	6,90
School and work	76	6,56

Upon soliciting teachers to evaluate their familiarity with specific topics using a Likert scale ranging from 1 (= None) to 5 (= Excellent), a discernible pattern emerged. The areas of least familiarity among teachers include "Management of plurilingual and multicultural classes," "Language education," and "Translanguaging practice" (tab. 6). The notably low average value assigned to the latter is likely influenced, at least in part, by the infrequency of the term "Translanguaging" and its limited presence in the Italian educational tradition. Consequently, it may persist as an unfamiliar concept for a considerable number of teachers.

Table 6 – *Familiarity grade with specific topics among teachers*

Topic	Mean	SD
Teaching of the subject	3,89	0,787
Inclusion and active citizenship	3,69	0,869
Global citizenship education	3,53	0,912
Intercultural dialogue and peace education	3,51	0,975
Assessment and testing	3,22	0,979
Management of plurilingual and multicultural classes	3,19	0,96
Language education	3,03	1,172
Translanguaging practice	2,2	1,092

The findings related to the assessment of competencies that teachers aim to enhance in their professional development further corroborate this observation. It has become evident that teachers predominantly wish to improve their "Linguistic-communicative competencies in students' languages" and "Plurilingual and intercultural competencies" (tab. 7). These competencies are indeed pivotal for effectively managing a plurilingual classroom.

Table 7 – *Competencies to enhance: Teachers' perspectives*

Competencies	**Mean**	**SD**
Linguistic-communicative competencies in students' languages	3,43	1,109
Plurilingual and intercultural competencies	3,32	1,002
Assessment and analytical competencies	3,03	0,946
Socio-pragmatic competencies	3,01	0,928
Competencies in history and religious pluralism	2,98	1,113
Digital competencies	2,96	1,076
Subject-specific and interdisciplinary competencies	2,95	0,981

6. *Discussion, Conclusions and Future Perspectives*

The success of plurilingual education and the efficient management of plurilingual resources in classrooms are inextricably linked to teachers, who serve as pivotal agents of change. It is therefore essential to provide teachers with more specific and targeted training that enhances awareness of students' plurilingual repertoires. Without such awareness, teachers may encounter challenges in effectively managing plurilingual resources.

In our study, while teachers initially appeared to possess a rich linguistic repertoire, as indicated by the number of languages they knew (M = 4,86, SD = 1,457), a closer examination of self-assessed competence levels revealed a predominant focus on Italian, the local dialect, and English. While teachers demonstrated strong proficiency in Italian, local dialects, and English, their abilities in European languages (such as French, Spanish, or German) were notably low. Furthermore, their proficiency in students' home languages (such as Arabic, Russian, or Chinese) was almost non-existent. This linguistic gap underscores the difficulty of engaging effectively with multicultural and plurilingual classroom populations and highlights the need for immediate interventions to address these challenges to plurilingual education.

Despite teachers' engagement in professional development aligned with the National Plan, there remains limited emphasis on plurilingual education programs. Training sessions often fail to include practical guidance on managing plurilingual and multicultural classrooms, which is critical to leveraging the full potential of linguistic diversity.

In order to effectively address these challenges, it is essential to implement a dual intervention strategy. In addition to ongoing training, substantial support is required to assist in-service teachers in effectively managing plurilingual resources in the classroom. The pairing of these teachers with skilled linguistic mediators who are fluent in their students' languages can effectively facilitate the management of plurilingual classes. Secondly, given the time-intensive nature of language training for in-service teachers, a longer-term prospective approach to preparing future plurilingual teachers through specialized modules on plurilingualism, including strategies for integrating home languages, fostering intercultural dialogue, and employing translanguaging practices, should be considered.

It is clear that there is a relationship between the professional development of teachers and the objectives set out in the National Plan. Nevertheless, the relatively modest commitment to programs centered on the domain of plurilingual education is a subject that warrants further examination, as it indicates areas that require augmented emphasis and advancement within teacher training initiatives. The assessment of training program effectiveness indicates areas for improvement, emphasizing the necessity of continuous evaluation to meet the evolving needs of teachers in an ever-changing educational landscape. The limited familiarity with specific areas of teacher knowledge, particularly in managing plurilingual and multicultural classrooms, underscores the necessity for targeted professional development to promote inclusive and plurilingual practices.

The relatively modest participation in training programs focused on plurilingual education, alongside mixed evaluations of their effectiveness (M = 3,47, SD = 0,805), indicates a significant opportunity for improvement. It is of the utmost importance that training initiatives undergo regular evaluations, with the input of teacher feedback and classroom outcomes, in order to guarantee their continued relevance and impact. Furthermore, the willingness of teachers to enhance their linguistic and communicative abilities, as well as their plurilingual competence, is a promising indication. This reflects their recognition of the significance of linguistic diversity and their commitment to inclusive education. By providing well-designed training opportunities that align with this enthusiasm, teachers can be equipped to meet the demands of diverse classroom settings.

Finally, building on the data analyzed thus far, future research efforts will focus on unexamined areas with the aim of deepening our understanding of plurilingual education. A comprehensive examination of teacher attitudes and plurilingual competencies will be conducted. An examination of teacher attitudes toward inclusivity and plurilingualism will facilitate the identification of specific gaps that can be targeted in training programs. Furthermore, a more targeted investigation of single sociolinguistic realities is necessary in classrooms. Despite their significant presence, under-researched groups—particularly Arabic-speaking students—require greater attention to develop tailored interventions that align with classroom realities, ensuring greater effectiveness. The empirical validation of the interventions will be conducted. The efficacy of proposed strategies, such as pairing teachers with

mediators and integrating plurilingual practices, will be evaluated through the implementation of pilot programs. A longitudinal assessment of training programs will be conducted. The objective of this study is to ascertain whether an enhanced familiarity with plurilingual practices enhances classroom inclusivity and student outcomes by monitoring outcomes over time. By addressing these areas, our objective is to contribute to a more comprehensive and inclusive approach to plurilingual education, ensuring that linguistic and cultural diversity is recognized as a valuable resource in every classroom. Subsequent phases of this study will further integrate these insights, providing actionable recommendations for policymakers and educators alike.

References

Abdelsayed, Ibraam. 2023. *The Teaching of Arabic as a Foreign/Home Language in Italy: Challenges, Reflections, and Recommendations*. Paper presented at the 5th Arabic Linguistics Forum (ALiF2023), University of York, York, UK, November 8-10.

Abdelsayed, Ibraam and Bellinzona Martina. 2024a. "Family Language Policies for Maintaining Arabic as a Home Language in Italy: The AHLI Project". *Annali di Ca' Foscari. Serie orientale*, 60, 5-40. http://doi.org/10.30687/AnnOr/2385-3042/2024/01/001.

Abdelsayed, Ibraam and Bellinzona Martina. 2024b. "Language Attitudes among Second-Generation Arabic Speakers in Italy." *Languages* 9, no. 8: 262. https://doi.org/10.3390/languages9080262.

Council of Europe. 2016. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*.

Council of Europe. 2019. *Council recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages.*

Council of Europe. 2022. *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*.

Creswell, John W. and Plano Clark, Vicki L. 2011. *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.), Los Angeles: Sage Publications.

Cummins Jim. 2021. "Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni." In Maria Elena Favilla and Sabrina Machetti (eds.). *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, *Collana "Studi AItLA"*, (13), Milano: Officinaventuno, pp. 291-307.

Dörnyei, Zoltan. 2007. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Zoltan and Taguchi, Tatsuya. 2009. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*, (2nd ed.), New York: Routledge.

Favilla, Maria Elena and Machetti, Sabrina (eds.). *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, *Collana "Studi AItLA"*, (13), Milano: Officinaventuno.

Geddes, Alistair, Parker, Charlie and Scott, Sam. 2018. "When the snowball fails to roll and the use of 'horizontal' networking in qualitative social research." *International Journal of Research Methodology*, 21(3), pp. 347-358. https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1406219.

Landis, J. Richard and Koch, Gary G. 1977. "The measurement of observer agreement for categorical data." *Biometrics*, 33(1), pp.159-174. https://doi.org/10.2307/2529310

Noy, Chaim. 2008. "Sampling knowledge: the hermeneutics of snowball sampling in qualitative research." *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), pp. 327-344. https://doi.org/10.1080/13645570701401305.

Ruliyanti, Triya, Sumarni, Woro, Sudarmin, Darmin and Ulum, Miftahul. 2021. "The Development of Questionnaire Instruments Assisted by Google Form Application to Measure Students' Cep Characters on The Stem Integrated Chemistry Module". In *Proceedings of the 6th International Conference on Science, Education and Technology* (ISET 2020), Atlantis Press, pp. 5-10. https://doi.org/10.2991/assehr.k.211125.002.

Vargas, S. David, Bernal-Ballén, Andrés, Briceño-Martínez, J. Jairo and Ariza-Bareño, Yefrin. 2024. "Design and validation of an instrument to determine the relationship between pedagogical content knowledge and practical work in science instruction." *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 20*(1), em2382. https://doi.org/10.29333/ejmste/13962.

Vedovelli, Massimo. 2017. "Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano". In Massimo Vedovelli (ed.). *L'italiano dei nuovi italiani*. Roma: Aracne, pp. 27-48.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.004

GIANLUCA BALDO

Enhancing classroom resources in multilingual schools: Experiences and perspectives from Italian teachers

Abstract

Italian schools have recently experienced a steady increase in linguistic and cultural diversity, which is specifically due to the presence of students with a migration background. In the 2020/2021 school year, the number of such students reached 856,388, with the Friuli Venezia Giulia region exhibiting a higher-than-average incidence of 13.0%. This contribution presents us with some insights for transforming plurilingualism in the classrooms into a valuable resource. The essential role of teachers is emphasised, together with a growing need for specific on-the-job linguistic training, in order to be able to take full advantage of the potential for plurilingualism. A number of recent field experiences, together with their theoretical framework and expected impact are explored, advocating for a holistic, plurilingual, and inclusive Italian school.

Keywords

Multilingualism, Plurilingualism, school, migration, teacher training

1. *Introduction*

Italian schools are directly touched by the migration phenomenon that has been affecting the country for over two decades now, and they often find themselves at the forefront in the delicate management of a growing linguistic and cultural diversity. No longer considered an emergency, but a widespread and common structural norm, the ministerial data reports that Italian schools and their classes have over time become increasingly multilingual (Fiorentini, Gianollo and Grandi 2020). In the 2020/2021 school year, there were indeed 856,388 students defined by the official sources as *di cittadinanza non italiana*, 'non-Italian citizens,' enrolled in the system at all its levels, from kindergarten to secondary education (MIS 2022a).[1]

[1] On the issue of definitions, stereotypical and sometimes regrettable labels are used to refer to speakers with a migration background. Fusco (2021b: 33-38) delves extensively into this matter, pointing out that speaking about students with *cittadinanza non italiana* negatively devalues them and emphasizes the absence of a perceived necessary attribute: "giudicano inappropriate le etichette con cui cerchiamo di perimetrarli (ad esempio «figli di immigrati») e ne sollecitano altre, quali «nuove generazioni», «nuovi italiani»" ("they find inappropriate the labels we use to define and confine them, as for example «children of immigrants», and suggest others, such as «new generations», «new Italians»," *ibid*:

The geographical distribution of these speakers with a migration background – who under a more positive light could also be seen as emerging multilinguals – aligns with the patchwork pattern that characterizes the Italian migration phenomenon, having concentrations and significant differences from one region to the other.[2] The data presented in this contribution specifically refer to Friuli Venezia Giulia, a region that has been historically multilingual by its very nature (Fusco 2017: 37-78), where *lingue immigrate* ('immigrant languages,' according to Vedovelli and Casini 2016) are joining the traditionally existing codes, creating an extremely diversified and truly superdiverse landscape (Vertovec 2007).

In the 2020/2021 school year, the mean incidence of students with 'non-Italian citizenship' in Friuli Venezia Giulia touched the 13.0%, a percentage even higher than the national 10.3% (MIS 2022a: 17)[3]. The 20,091 students with a migration background in Friuli Venezia Giulia are more frequently seen in primary schools (36.0%) and they represent a multifaced mosaic of countries of origin, the top five of which are: Romania (20.0%), Albania (12.6%), Bangladesh (7.4%), Morocco (6.5%), and Kosovo (4.8%) (Attanasio 2023: 393). The present contribution and the AMIF *Impact FVG 2018-2020* project – from which the data is cited in these pages – belong precisely in this context.[4] The question raised here and discussed is how is it possible to effectively transform the resources offered by today's multilingual Italian classes into an authentic resource, at the disposal of all students? The perspective in the analysis is that of teachers, as it emerges and is expressed in recent field experiences in the Friuli Venezia Giulia area.

2. *The teacher in the plurilingual classroom*

While, on the one hand, the awareness of the importance of enhancing the plurilingual repertoires of speakers with a migration background is well presented in

35). Actually, according to the official data from the Italian Ministry of Education, "la quota dei nati in Italia sul totale degli studenti di origine migratoria è arrivata al 66.7%" ("the share of students born in Italy among those with a migration background reached 66.7%," MIS 2022a: 20), although at a local level the percentage may be higher (Baldo 2022).

[2] For further insights, you can refer to the dossiers periodically published by the Idos Research Center of Rome (Idos 2023) as well as to the recent publications by the ISMU Foundation of Milan (https://www.ismu.org).

[3] In these pages, MIS always stands for *Ministero dell'Istruzione*, the previous denomination of the Italian Ministry of Education. Since November 2022, the denomination changes to *Ministero dell'Istruzione e del Merito* (MIM, or 'Ministry of Education and Merit'), but as all the references in these pages date before that day, the old acronym is preferred.

[4] The AMIF *Impact FVG 2018-2020* project, subsequently extended to the recent 2021/2022 school year, is extensively and comprehensively presented elsewhere. Some key and relevant references – recommended for further insights – include the *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio* ('Protocol for the reception, inclusion, and orientation of students with a migration backgrounds,' Fusco 2021b), the publication hosts a complete analysis of all data collected during field research (Fusco 2022), and lastly the official project website: https://www.regione.fvg.it/rafvg/cms/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8.

recent Italian legislation, which sets as objectives "il riconoscimento" and "la valorizzazione di ogni lingua e della diversità" ('the recognition' and 'the enhancement of every language and diversity,' MIS 2022b: 34), on the other hand, it is the role of the teacher that is considered especially meaningful. As a matter of fact, it is often the preparation and specific training of teachers on which both the planning and the effective implementation of efficient didactic actions are entrusted.

As Tullio De Mauro, former Minister of Education, emphasized: "dinanzi alle disparità linguistico-scolastiche nazionali sta alla scuola, alla qualità degli insegnanti, fare o no delle diversità diseguaglianze e svantaggi" ('in the face of national linguistic and educational disparities, it falls upon the school and upon the quality of teachers to either create or eliminate differences, inequalities, and disadvantages,' De Mauro 2018: 228). On a similar tone, the Canadian linguist and pedagogist Jim Cummins, based on his studies and research, places the school and especially teachers at the center of his transformative pedagogy: "If equity is to be injected into such a system, it is clear that individual special educators must challenge the way the system operates and the assumptions underlying their own professional training" (Cummins 2000: 253).

In alignment with the previously cited Italian ministerial guidelines, which recognize the necessity of training for teaching and non-teaching school staff as early as in *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* ('The Italian way for intercultural school and the integration of foreign students,' MIS 2007: 20-21). In the country there has been a growing body of research in the scientific community, especially in recent years, accompanied by an increasing interest in the awareness, in the perceptions, and in the attitudes of teachers toward plurilingualism, cultural diversity, and pluralistic approaches to education (Candelier *et al.* 2012).

3. *Experiences and studies*

As Garrett (2010: 22) suggests, attitudes to languages and dialects are formed through experience, but they are also learned and "parents and teachers can have some role in the development of such attitudes at the person-to-person level, consciously or not". As a consequence, side by side with the ministerial guidelines presented in the previous paragraph, a number of studies and recent experiences which investigate this perspective exist in the Italian context as well. Two main sources and references for the analysis presented in these pages are Sordella (2015) and Amenta and Turrisi (2017). The first introduces to part of the results of the scholar's doctoral study and aims at comparing the perceptions of foreign students and of their teachers in 27 primary schools located in the Piedmont region. The research therefore is aligned to a previous sociolinguistic survey, coordinated by Chini and Andorno (2018), which explores the plurilingual repertoires and uses of 972 primary and middle school students in the same area, in order to offer an in-depth, extensive, and comprehensive evaluation of plurilingual skills and uses in a range of situations.

Amenta and Turrisi (2017) adopt a similar version of the same questionnaire in order to conduct a qualitative investigation in several primary and secondary schools in the city of Palermo, Sicily. The sociolinguistic research tool allows therefore to gather the perspectives and points of view of 55 primary and 29 middle school teachers, regarding different aspects of their work in a multilingual environment and schools. Part of the questions is intended to invite the informants to express their feelings and thoughts about working in and managing a multilingual classroom, together with potential obstacles or advantages expected to arise. The subsequent part of the questionnaire, focuses more specifically on dealing with a different research question, and more precisely on whether the teachers involved consider the plurilingual skills of their students as a limit, or as a resource to exploit. Lastly, the subjects are also allowed to express themselves more freely, as they are invited to openly describe some of the activities they resort to in such kind of multilingual environment.

Less close to the experience described in these pages are a number of other recent studies in the same field. Between them, Cavagnoli (2020) prefers to use the linguistic biography research method in order to foster a deeper level of reflection on plurilingualism, as well as to promote at the same time an improved awareness of these communicative practices in the training of future schoolteachers and to the advantage of the future generations of their plurilingual students. Some of the actions of *La classe plurilingue. Ricerca sulla complessità linguistica per una didattica inclusiva* ('The plurilingual classroom. Research on linguistic complexity for an inclusive teaching') project, coordinated by a group of researchers from University of Bologna, are also devoted to offer support and resources to the teachers working in schools characterized by a high level of linguistic and cultural diversities, in order to foster a reinterpretation of the linguistic repertoires of these young emerging bilinguals as a more visible element in the school landscape, as well as a source of enrichment for the whole classes. (Fiorentini and Gianollo 2021).

More closely to the context described in this contribution, Fusco (2021a) presents and analyses the perceptions and attitudes of a group of more than 200 teachers, reached between school year 2016/2017 and the following 2017/2018, in Friuli Venezia Giulia, and questioned about their experience of working in schools with a significant presence of students with a migrant background. The survey delves into the management of multilingual classrooms and of their plurilingual resources, into the teaching of Italian to the newcomers, into the school-family relationships, as well as into some of the opportunities and challenged posed by this highly diverse teaching setting. Finally, Salvaggio (2022) presents and analyses part of the results of the previously introduced AMIF *Impact FVG 2014-2020* project, and more precisely those closely related to the teacher's perceptions and attitudes to the plurilingualism of their students, and to working in the contemporary Italian multilingual schools. The reader interested in gathering some more detailed or extensive information about the research described in these pages, about its method, and its results should refer to this publication as well.

4. *The need for specific training*

In consideration of the acknowledged importance of teachers' training, more specifically in the context of the difficulties arising in working with plurilingual classes (Sordella 2015: 83), some of the actions of the AMIF *Impact FVG 2014-2020* project envisaged a data collection to explore this field. Within 11 Comprehensive Institutes in Friuli Venezia Giulia – 31 primary and 16 lower intermediate secondary schools – the researchers therefore sought the collaboration of teachers in activities involving: an online questionnaire modeled after the one used by Amenta and Turrisi (2017) in Palermo; participation in semi-structured interviews on the specific needs arising from working in a plurilingual setting; the provision of direct training on project-related themes; and eventually, guidance in the implementation of innovative plurilingual strategies in a limited number of sample groups of students.[5]

The qualitative investigation – conducted mainly through an online questionnaire – reached approximately one hundred teachers (97) during the second semester of the 2018-2019 school year. This sample included teachers from kindergarten (11), from primary (46), and from lower intermediate secondary schools (32) in Friuli Venezia Giulia. In the same period, semi-structured interviews engaged 27 teachers and 4 Directors, collecting around 20 hours of recordings. During these interviews, the participants were invited to share their points of view on a number of topics related to the inclusion of students with a migration background, learning Italian as a second language, and on the opportunities and resources specifically available when working in plurilingual classrooms. Most of the school staff participated on a voluntary basis, therefore already showing a degree of motivation on the subject, and affirmed that they possessed varying types of work experience in the immigration field, although not many reported having received any specific training.[6]

The questionnaire reveals some important perceptions of the teachers' working in multilingual classrooms. The informants mostly agree on the increased difficulty of the task (59.8% of the sample either 'agree' or 'strongly agree' to this position), but at the same time they seem to consider the situation more as a challenge, than as an impoverishment (70.1%). On the contrary, many of the informants reached by the study actually seem to believe that the plurilingual skills of their students can enrich their classes, allowing a metalinguistic reflection on the languages of their origins (49.4%), comparing different codes (70.7%), and helping to see cultural, historical as well as linguistics facts from different perspectives (77.3%). When in-

[5] Further information regarding the schools involved, and the analysis of the collected sociolinguistic data can be found in Fusco (2022). For more details on the classroom activities aimed at promoting the visibility of the heritage languages of the students and teaching experimentation, you can refer to the experiences documented in Baldo (2022).

[6] While 71.5% of the respondents report at least 10 years of experience in teaching students with a migration background, only 27.0% of the sample states that they participated in at least one specific training course, including short-duration or online on-the-job formation programs.

vited to consider the repertoires from the students' point of view, the subjects still share a frequently and mostly positive perception. They don't agree that being a plurilingual can create confusion in the speaker's mind (62.8% either 'don't agree' or 'strongly disagree'), and at the same time the teachers show to consider this condition as a source of different advantages: being plurilingual makes learning new languages or dialects easier (69.7%), it helps reflecting on language structures (76.5%), but it also allows to approach knowledge from different points of view (71.4%)[7].

Regarding the activities that teachers typically carry out in their classrooms with the aim of increasing the visibility of students' heritage languages and dialects, or in order to leverage the resources of plurilingual speakers for the benefit of the entire class, the questionnaire seems to reveal more uncertainty, with 26.7% of teachers choosing not to respond. Among the three activities that seem to be most commonly practiced, two are primarily oriented toward teaching Italian as second language (L2) and involve either cooperative and peer-to-peer learning (a strategy used 'often' by 42.1% of the teachers) or the use of simplified textbooks (35.6%). The third activity appears to be indeed the most geared toward promoting diversity through sharing linguistic and cultural knowledges with the class and classmates (43.4%). However, other pertinent options, such as asking plurilingual students to use their heritage languages or cultures in the school environment, garner only minimal interest (1.4% and 7.1% respectively).

Through the analysis of these semi-structured interviews and in relation to the questions on the teachers' perspectives more oriented on the inclusion of students with a migration background, Salvaggio (2022: 194-200) identifies a number of viewpoints that align with what emerges from the online questionnaires. Difficulties stemming from a lack of knowledge about the life and culture of immigrant communities come to light, sometimes leading to misunderstandings in communication with the school, especially in the absence of cultural mediators. The planning and implementation of inclusive actions are still considered a challenge by many, and more than one teacher in this situation expressed a need for better training regarding the students' cultural backgrounds. Also mentioned is the lack of practical, well grounded, situated strategies and tools for an effective plurilingual and intercultural education.

5. *Ideas for plurilingual training and experimentation*

Between 2018/2019 and 2021/2022, different opportunities for direct and indirect training were offered to teachers at all levels and grades of the educational system in Friuli Venezia Giulia region, as well as to all the professionals operating in the education of minors with a migration background. Firstly, the involvement of teachers in the distribution and collection of sociolinguistic questionnaires during

[7] In this paragraph, only a brief selection of the most relevant data is presented, while a more in-depth analysis can be found in the previously introduced study by Salvaggio (2022).

the initial phase of the project presented a unique opportunity for reflection and in-depth exploration of these themes. The opportunity for linguistic reflection was not limited to young informants with a migration background only, but it was extended to approximately sixty teachers of the participating classes. The research tool thus demonstrated its flexibility and utility not only for research purposes, but also in the context of training and in the development of plurilingual awareness among educators (Fiorentini and Gianollo 2021).

This approach, where observation and training are intertwined, ran concurrently with three cycles of seminars on plurilingualism and plurilingual education. Over a hundred participants took advantage of these opportunities remotely. Between May and July of 2020, the first results of the sociolinguistic data collection were presented (later integrated and published in Fusco 2022). Additionally, at the same time the research group shared two reports: on the specific needs of plurilingual classrooms, and on the academic performance of students with a migration background in the national educational system.[8] Furthermore, to specifically and directly cater to the teachers' constantly expressed need for practical classroom materials, the *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio* ('Protocol for the reception, inclusion, and orientation of students with a migration background,' Fusco 2021b) was presented and distributed. Finally, between February and May of 2022, an additional cycle of seminars and conferences offered further specific training on the inclusion and orientation of minors with migration backgrounds, on the resources offered by plurilingual classrooms, and on their practical exploitation (a summary of these latter experiences is in Baldo 2022b).

A training experience that was revealed to be particularly meaningful involved 18 teachers and 74 students – both native and with a migration background – in a kindergarten, two primaries, and a lower intermediate secondary school in Manzano, a town of approximately 6,000 inhabitants not far from Udine, in Friuli Venezia Giulia.[9] Since the goal of the researchers was to present some experiences of plurilingual education connected to the theoretical framework and principles of *bilinguismo disegnato* ('plurilingual portrait,' Favaro 2013 and Prasad 2014) and since the pandemic made it impossible to physically and directly visit the schools, the activities were structured remotely. During a short series of seminars on MS Teams, the teachers received hands-on training in plurilingual education and were instructed on the inclusive objectives of the experimentation. In subsequent weeks,

[8] Both reports can be freely downloaded from the homepage, hosted by the official Friuli Venezia Giulia region server: https://www.regione.fvg.it/rafvg/cms/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/.

[9] For further readings about the incidence of students with a migration background in the schools and municipal territory of Manzano, refer to Baldo (2021); for more details on the plurilingual educational practices described in these pages, to Tonelli and Collino (2022) or Baldo and Collino (2022: 48-49).

the teachers were in person, therefore able to successfully and meaningfully integrate this approach into everyday classroom activities.

The advantage of this peer-to-peer experience already became fully evident during the training when the teachers had at first the opportunity to engage directly in drawing their own plurilingual repertoire, and subsequently to reflect on the same subject when writing their sociolinguistic autobiography (following the model proposed by D'Agostino 2012: 19-22). The direct involvement of all the participants in experiencing the activities, in understanding the main goals and objectives, and in viewing the research from an extremely practical and operational perspective, provided a highly significant added value. The necessity of being able to independently conduct these activities in the classroom and to subsequently explain them to their students, not only facilitated a deeper and more situated engagement with the experience, but it also offered a much more sustainable plurilingual experience in the future.

6. *Concluding remarks*

Drawing some conclusions, not only from the most recent sources but also from the *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* ('Ten theses for a democratic linguistic education') by GISCEL (*Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica*, 'Intervention and Study Group in the Field of Linguistic Education'), which emphasize the importance of linguistic training for teachers, especially for those operating in a plurilingual setting. The *Dieci tesi* more precisely states that "il salto di qualità e quantità delle conoscenze di scienze linguistiche richiesto agli insegnanti è impensabile senza l'organizzazione di adeguati centri locali e regionali di formazione e informazione linguistica ed educativa che correggano nell'ideologia e nei particolari gli errori" ("the leap in the quality and quantity of linguistic knowledge required of teachers is inconceivable without the organization of adequate local and regional centers for linguistic and educational training and information, that are able to correct ideologies and especially misunderstandings," Thesis X).[10] Moreover, underscored is a critical aspect within the educational context of contemporary plurilingual schools and classrooms: the need for a concerted effort that involves and directs toward the unified goal of "non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti" ("not one, but all the subjects, not one, but all teachers," Thesis VII.A).

However, the recent field observations referred to in this paper seem to reveal two critical issues. On the one hand, there seems to be real difficulty in extending linguistic reflections or even reaching the entire teaching staff, as the participation in training events is not as high as ideally would be desirable. For instance, it is here worth considering that the 97 online sociolinguistic questionnaires collected

[10] The *Dieci tesi*, 'Ten theses' can be freely accessed and read on the dedicated page of the GISCEL website: https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica.

and described in these pages come from a potentially much larger user base, namely the 46 between kindergarten, primary, and lower intermediate secondary schools participating in the project. On the other hand, these data, though not necessarily representative of the whole observed universe, seem nonetheless to show that among those 97 more participatory and highly motivated teachers there is a rather pronounced and evident orientation toward teaching Italian as a second language (L2), and toward providing temporary support in mainly understanding disciplinary textbooks. These two interventions are very likely aimed at improving the academic performance and success of students with a migration background, but they seem to leave untouched the potential resource that could be offered to the entire classroom by exploiting the heritage languages and cultures represented in plurilingual in schools nowadays.

It appears, in the end, that there is a lack of a genuinely holistic plurilingual educational system or even one of only linguistic dimensions (Piccardo 2019), which could on the other hand be shown to be really useful and profitable in transforming the often-perceived as a problem the presence of students with a migration background into an effective and potentially effective resource. The opportunities of a transformative pedagogy, where "teacher-student classroom interactions challenge the operation of coercive relations of power" (Cummins and Early 2011: 31), are in other words neither addressed nor seized. However, on a different and brighter note, the participation of the remote seminar cycles and especially the outcomes of the more action-oriented field experimentation seem to demonstrate the positive impact of a specific on-the-job teacher training, that might offer to its participants a number of practical tools and strategies to be tested and introduced in ordinary everyday classroom life. This approach seems to align quite well with *una via italiana,* 'an Italian path,' to the integration and inclusion of students with a migration background, thus to the promotion of an authentically plurilingual and intercultural school setting, capable of transforming obstacles into resources, for the benefit of all students.

Bibliography

Amenta, Luisa and Maria Rosa Turrisi. 2017. "Che cosa succede nelle classi plurilingui. Un'indagine qualitativa a Palermo." In Massimo Vedovelli (eds.). *L'italiano dei nuovi italiani, Atti del XIX Convegno del Giscel di Siena* (University for Foreigners of Siena, 7-9 April 2016). Roma: Aracne, pp. 247-267.

Attanasio, Paolo. 2023. "Friuli Venezia Giulia." In IDOS (eds.). *Dossier Statistico Immigrazione 2023*. Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, pp. 389-394.

Baldo, Gianluca (eds.). 2022. *Scuola ed educazione plurilingue. Esperienze linguistiche e glottodidattiche*. Udine: Forum.

Baldo, Gianluca e Ambra Collino. 2022. "Gli *identity text* per la valorizzazione del plurilinguismo nella scuola secondaria di secondo grado." In Gianluca Baldo (eds.). *Scuola ed educazione plurilingue. Esperienze linguistiche e glottodidattiche*. Udine: Forum, pp. 35-54.

Baldo, Gianluca. 2021. "I minori con background migratorio: uno studio di caso in Friuli Venezia Giulia." In Carla Marcato (eds.). *Ricerche su plurilinguismo e neoplurilinguismo in Friuli Venezia Giulia*. Udine: Forum, pp. 37-51.

Baldo, Gianluca. 2022. "Il profilo socioanagrafico del campione." In Fabiana Fusco (eds.). *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*. Udine: Forum, pp. 25-66.

Candelier, Michel *et al.* (eds.) 2012. "CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse." *Italiano LinguaDue* 4 (2).

Cavagnoli, Stefania. 2020. "Diventare insegnanti: l'importanza della riflessione di futuri/e docenti sul proprio percorso di apprendimento linguistico." In Eleonora Salvadori, Nicole Blondeau and Giuseppe Polimenti (eds.). *Lingue maestre. Autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di L1 e L2*. Monographic issue of *Italiano LinguaDue*: 146-161.

Chini, Marina and Cecilia Andorno (eds.). 2018. *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori alloglotti dieci anni dopo*. Milano: FrancoAngeli.

Cummins, Jim and Margaret Early (eds.). 2011. *Identity Texts. The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke on Trent UK: Trentham Books.

Cummins, Jim. 2000. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

D'Agostino, Mari. 2012. *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. Bologna: il Mulino.

De Mauro, Tullio. 2018. "Distanze linguistiche e svantaggio scolastico." In Silvana Loiero and Maria Antonietta Marchese (eds). *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Bari: Laterza, pp. 226-229 (1st ed. 1996).

Favaro, Graziella. 2013. "Il bilinguismo disegnato." *Italiano LinguaDue* 5 (1): 114-127.

Fiorentini, Ilaria and Chiara Gianollo. 2021. "La conoscenza e la valorizzazione dei patrimoni linguistici nella classe plurilingue. Indicazioni a partire dalla scuola primaria." *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche* 19 (2): 17-32.

Fiorentini, Ilaria, Chiara Gianollo and Nicola Grandi (eds.). 2020. *La classe plurilingue*. Bologna: Bononia UP.

Fusco, Fabiana (eds.). 2021b. *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*. Udine: Forum.

Fusco, Fabiana (eds.). 2022. *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*. Udine: Forum.

Fusco, Fabiana. 2017. *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*. Roma: Carocci.

Fusco, Fabiana. 2021a. "Il neoplurilinguismo a scuola: il punto di vista degli insegnanti." In Carla Marcato (eds.). *Ricerche su plurilinguismo e neoplurilinguismo in Friuli Venezia Giulia*. Udine: Forum, pp. 17-35.

Fusco, Fabiana. 2021b. *Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine*. Pisa: ETS.

Garrett, Peter. 2010. *Attitudes to Language*. New York: Cambridge UP.

IDOS (eds). 2023. *Dossier Statistico Immigrazione 2023*. Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS.

MIS. 2007. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.

MIS. 2022a. *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020/2021*. Roma: Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione.

MIS. 2022b. *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione degli alunni e delle alunne provenienti da contesti migratori*. Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale.

Piccardo, Enrica. 2019. "We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *Cahier de l'ILOB – OLBI Working Papers* 10: 183-204.

Prasad, Gail. 2014. "Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities." *The Canadian Journal of Applied Linguistics* 17 (1): 51-77.

Salvaggio, Federico. 2022. "Il punto di vista dei docenti." In Fabiana Fusco (eds.). *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*. Udine: Forum, pp. 191-201.

Sordella, Silvia. 2015. "L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti." *Italiano LinguaDue* 7 (1): 60-110.

Tonelli, Denise e Ambra Collino. 2022. "Il ritratto plurilingue: disegnare il proprio repertorio." In Gianluca Baldo (eds.). *Scuola ed educazione plurilingue. Esperienze linguistiche e glottodidattiche*. Udine: Forum, pp. 23-34.

Vedovelli, Massimo and Simone Casini. 2017. *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.

Vertovec, Steven. 2007. "Super-diversity and its implications." *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 1024-1054.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.005

SUSANA BENAVENTE FERRERA, PAOLA CELENTIN, MICHELE DALOISO, ANDREA GHIRARDUZZI

The benefits of the Intercomprehensive Approach for Students with Specific Learning Difficulties: preliminary data of an experimental study[1]

Abstract

Intercomprehension is one of the Pluralistic Approaches to Language Teaching supported by solid scientific research (for an overview: Bonvino, Jamet 2016). Despite the similarities between intercomprehension and strategies for inclusive language education, the efficacy of this approach in the presence of language disorders is largely unexplored at an empirical level.

This paper aims to fill this gap through the presentation of the research design of a pilot study conducted by the ELICom Research Group at the University of Parma within a workshop of intercomprehension between Romance languages, in which learners with Specific Learning Disorders also participate. The aim of the research is to investigate some psycho-dynamic aspects involved in language learning, such as the participants' sense of self-efficacy, language anxiety and strategic competence.

Keywords

dyslexia – intercomprehension – inclusion – language anxiety – self-efficacy – learning strategies – bimodal input presentation

1. *Literature review*

Intercomprehension (henceforth IC) between related languages is one of the four pluralistic approaches to languages and cultures developed in the last decades of the XX century, i.e. "didactic approaches which use teaching/learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures" (Candelier et al. 2010). In IC, several languages of the same linguistic family are studied in parallel and with a specific focus on receptive skills: in a communicative situation it can occur that interlocutors understand each other even though they are speaking different languages.

[1] Paragraph 1 was written by P. Celentin; paragraphs 2, 2.1 and 2.2 by A. Ghirarduzzi; paragraphs 2.3 and 3.4 by S. Benavente Ferrera; paragraphs 3, 3.1, 3.2 and 3.3 by M. Daloiso. The remaining sections were written by the authors together.

IC has developed various teaching methodologies and techniques which are based on 5 common principles:

1. in the context of an individual IC teaching program, more than one language can be developed simultaneously;
2. developing partial competences is normal (Council of Europe 2001; 2020);
3. the focus is put on understanding and mutual comprehension: speakers need to adapt to each other (different levels or varieties of language, different kinds of text, etc.);
4. language is analyzed first inductively, and later more explicitly (only if necessary);
5. the development of strategic and metacognitive competence is central.

IC learning welcomes and aims to develop transferable, interdisciplinary skills, particularly collaboration, communication, learning strategies, creative thinking and an analytical attitude (Candelier et al. 2010).

In recent years, research interests have expanded to the challenges of oral IC (among others: Jamet 2009; Cortés Velàsquez 2015). However, written IC has remained the most investigated modality since the 1970s.

Until recently, the centrality of the written text in IC has been seen as an obstacle for certain types of students, in particular for those who have Specific Learning Difficulties (henceforth SLDs)[2].

Celentin (2020; 2021), in a comparison between the theoretical principles of inclusive language education (henceforth ILE) and those proper to the IC approach, identifyed the following points of convergence:

1. interest in the development of metaphonological competence;
2. priority of meta-strategic expertise;
3. core role of motivation;
4. effort to contain language anxiety;
5. use of compensatory tools;
6. development of learner autonomy.

In the research project presented in this paper, we focused principally on points 2,4 and 6. For a critical review of these points see Daloiso (2023). For an overview of the affinities between the teaching of IC and ILE see Benavente, Celentin (in press).

[2] SLD are a heterogeneous group of disorders of neurobiological origin affecting the learning and use of basic skills (reading, writing and calculation): the disorders are connected to one another and are linked to other more general deficits concerning oral language comprehension and linguistic expression (Cornoldi 2007). According to the Italian legislation (Law 170/2010, Decree 5669/2011), SLDs include: dyslexia, dysorthography, dysgraphya and dyscalculia. Insights on the linguistic, cognitive and psychological obstacles encountered by these students in learning a L≠1 and on the theoretical and methodological principles developed to support learners can be found in (among the most recent) Daloiso 2017; Kormos 2017; Cappelli and Noccetti 2022.

2. *Research design*

In this section, the research design will be introduced, in particular: the educational context in which the study was developed, the participants who make up the study sample and finally the research questions, the methodology and the instruments used to gather the data.

2.1 Educational context

The data discussed in this paper are part of a pilot study which was conducted by the four authors of this paper, who are members of the ELICom Research Group (University of Parma), within the context of an experimental IC workshop organized by the group at the University Language Centre during the academic year 2021/2022 and which took place in the spring of 2022. More specifically, this workshop revolved around IC between Romance languages and was open to all the students enrolled in the University of Parma. The workshop was part of a wider educational project (started during the a.y. 2018/2019) which aims at supporting language learning (in particular English) among undergraduate and graduate students with SLDs. Therefore, even though it was open to all students, the workshop was created with the aim of promoting the IC approach as a form of language learning enhancement among students with SLDs and also to test its effectiveness in this specific context.

The workshop lasted approximately two months (from 30th March to 1st June), and was entirely conducted online. Most of the activities were carried out during synchronous meetings (for a total of 20 hours). About 1/3 of the workshop (10 hours) took place asynchronously, with the students being assigned group tasks to perform on the digital platform of the University of Parma; these activities were intended as "bridge activities" (Celentin, Benavente Ferrera 2019) in between one synchronous meeting and another.

As normally happens in the IC approach, all the activities were based on multilingual communication: the main tutor used Italian and the dialect of Parma as communication languages, whereas all the participants exploited their language repertoire by using one or more romance languages, including dialects. As concerns the written inputs, a variety of different texts were selected (songs, narrative texts, informative texts, etc.), and from a variety of languages: Italian, Catalan, French, Spanish and Portuguese. Activities based on these languages were carried out with the assistance some language experts who joined the tutor during the synchronous meetings.

2.2 Participants

20 students took part in the IC workshop, but only 12 of them signed the informed consent to be part of the research. These 12 were divided into 2 sub-groups: the "+SLD group" was made of 5 participants (2 females and 3 males) with SLD with an average age of 24.2; while the "-SLD group" was made of 7 participants (5 females and 2 males) without SLD with an average age of 25.5. The two groups are compa-

rable both in terms of age and multilingual repertoire, which includes all the main European languages normally learnt in school and sometimes also Italian dialects. Nonetheless, the -SLD group is more heterogenous than the other as regards both the type of Degree Course attended by its members and their language background. In fact, three of them are enrolled in the Degree Course of Modern Foreign Languages, which could be associated with a greater interest and aptitude for language learning. Moreover, this group is less homogeneous even as concerns native languages, with two participants having an L1 other than Italian and one participant being bilingual.

In the light of these considerations, and from a classroom-based research perspective (which does not always allow for the respect of some parameters of the classic research design), the -SLD group cannot be considered a proper control group. For this reason, the two sub-groups are to be considered as sub-components of the same experimental sample.

2.3 Research questions, methodology and instruments

The general research goal is to experiment IC in class groups in which there are students with SLDs. The specific research goals aim at exploring the effects of IC in the potential common areas with ILE. Figure 1 shows the research questions, their related research hypotheses and the complete set of research instruments used.

To be able to cross-reference quantitative and qualitative data, the data collection was made with the use of different tools with a different degree of internal structuring. Some instruments were administered both at the beginning (T1) and at the end (T2) of the IC workshop, with some minimal variations, to allow for a comparison between the incoming and outgoing profiles of the participants.

Fig. 1 – *Research questions, related hypotheses and specific research instruments*

RQ1: Does IC improve the sense of self-efficacy[3] (henceforth SE) of students +SLDs and -SLDs in reading comprehension activities in L≠1?
• RH1.1 IC improves the sense of self-efficacy of -SLDs and +SLDs learners. • RH1.2 Through IC, the gap in the sense of self-efficacy between +SLDs and -SLDs learners decreases.
RQ1 specific tools: – RS1.1 Questionnaire on the sense of self-efficacy related to reading comprehension to be administered at T1 and T2. – RS1.2 Semi-structured interview

[3] According to the Self-Efficacy Theory (Bandura 1977), people can make a difference through their actions. If learners believe they can achieve the desired effects through their actions, then they will be more motivated to carry out activities or persist in the face of difficulties.

RQ2. Does IC reduce reading anxiety[4] in +SLDs and -SLDs learners in reading comprehension activities in L≠1?

- RH2.1 IC reduces reading anxiety of -SLDs and +SLDs learners.
- RH2.2 Through IC, the reading anxiety gap between -SLDs and +SLDs learners decreases.

RQ2 specific tools:

– RS2.1 Questionnaire on language anxiety related to reading comprehension to be administered at T1 and T2.
– RS1.2 Semi-structured interview.

RQ3. Does IC have an impact on meta-strategic skills in the +SLDs group?

- RH3.1 IC brings advantages to meta-strategic skills for +SLDs learners.

RQ3 specific tools:

– RS3.1 Questionnaire based on Oxford's Strategy Inventory for Language Learning[5] (henceforth SILL) to be administered at T1 and T2.
– RS3.2 Oralization of an unknown text and Think Aloud Protocol[6] (henceforth TAP) to be administered at T1 and T2.

RQ4. Does the enhacement of the ability to recognise similarities between related languages developed through IC (bimodal input presentation[7]: reading and reading-while-listening) improve reading comprehension in L≠1 for +SLDs and -SLDs learners?

- RH 4.1 IC improves comprehension of written input for -SLDs and +SLD learners.
- RH 4.2 Through IC, the gap between -SLDs learners and +SLDs learners in reading comprehension activities decreases.

[4] Foreign language anxiety (Horwitz, Horwitz and Cope 1986) is considered a negative emotion that can interfere with language learning, especially when learners experience frustration to the point of feeling incompetent or even useless. In this research project we will deal with reading anxiety, the strong negative emotional reaction to reading.

[5] The questionnaire "Strategy Inventory for Language Learning" was developed by Oxford (1990) to measure the use of language strategies and determine their relationship to other factors, such as age, gender, proficiency, learning style, and culture.

[6] Think-aloud protocols involve participants thinking aloud as they are performing a set of specified tasks. Participants are asked to say whatever comes into their mind as they complete the task. This gives observers insight into the participant's cognitive processes.

[7] Research on input presentation and L≠1 acquisition suggests that language input mode can play a crucial role when learning a L≠1. Bahrani, Nekoueizadeh (2014) emphasized the relevance of input presentation because it provides the possibility for learners to process, learn and acquire the L≠1. Chang (2009) investigated the effectiveness of using a bimodal mode (reading while listening) as opposed to the unimodal input mode (listening only) in the English Foreign Language (EFL) classroom. Webb, Chang (2015) investigated the effectiveness of the bimodal mode in English vocabulary acquisition.

RQ4 specific tools:
- RS4.1 Text Delivery Preference Survey -Tx (at the end of every reading activity).
- RS4.2 Questionnaire to detect the degree of objective comprehension of the text -Tx (at the end of every reading activity).
- RS4.3 Anecdotal card for detecting the individual perception of comprehension.

3. *Results and discussion*

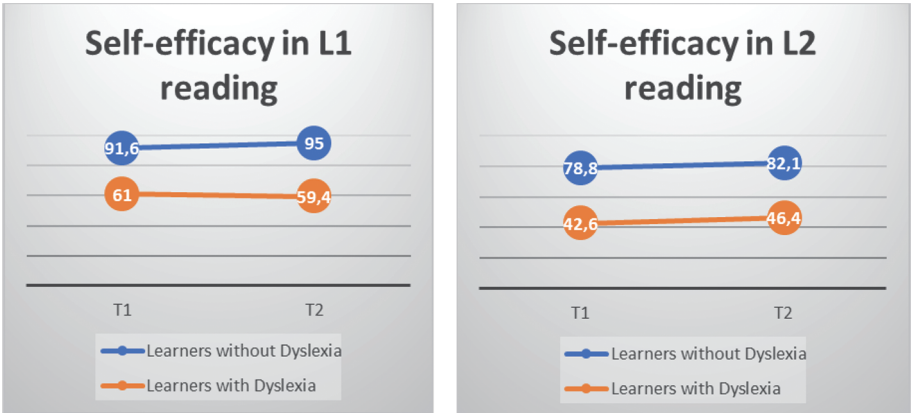
This section is devoted to the discussion of the research outcomes. In each sub-section, specific data are presented which are relevant to answering each research question.

3.1 Self-efficacy (SE)

Fig. 2 shows that at T1 participants with SLDs scored significantly worse in SE tests. Particularly, their scores are 30 points lower than their peers in L1 reading and even lower (35 points) in L2 reading. The answers to each item of the questionnaire reveal that -SLDs participants considered themselves good L1 readers (9.3 out of 10 points), with excellent decoding (9.6) and phonological skills (8.5). Conversely, +SLDs learners perceived themselves as poor L1 readers (6.1) with difficulties in decoding (4.8) and phonological skills (5.2); during the interviews, they also shared painful school experiences which affected their self-image.

While not reducing the overall gap, the experiment slightly affected both groups' SE. However, since +SLDs participants only improved their L2 reading SE scores, our analysis will focus on this area.

Fig. 2 – *Pre-test and post-test SE variations*



Regarding L2 reading, at T1 -SLDs learners considered themselves good L2 readers (7.6) with good grammatical competence (8.7), global comprehension skills (8.8) and syntactic awareness (8.5). Slightly lower scores were found in morphological

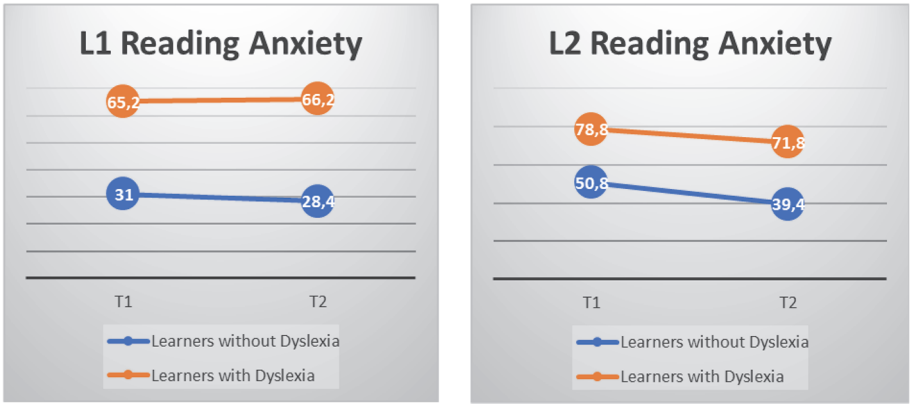
awareness (7.2), phonological processing (7.3) and analytic comprehension skills (7.5). Interestingly, these "weaknesses" are precisely the ones which improved by 0.5 points at T2.

On the other hand, +SLDs learners considered themselves very poor L2 readers (4.4), with extremely low decoding skills (2.6), orthographic awareness (2.8), phonological processing (3.0) and grammatical competence (3.6). The only item of the questionnaire above 6 was the one related to resilience (6.8). Moreover, the interviews revealed that these learners privileged a word-by-word approach to reading comprehension with a great emphasis on bottom-up processes (i.e., decoding). The IC experiment improved their self-perception as L2 readers by 1 point (5.4), as well as their sense of SE in their weaknesses by 0.8-to-1.6 points. Notably, decoding scores increased by 1.6 points and resilience by 1.8 points.

3.2 Reading anxiety (RA)

Fig. 3 shows how perceived RA in L1 and L2 changed throughout the experiment. +SLDs participants showed higher levels of RA than their -SLDs peers. The gap is even bigger in L1 reading, probably due to dyslexia-related issues with literacy. Standard deviation is quite high in both groups, which indicates that the levels of RA across the two groups are not homogeneous. The experiment did not have much of an impact in L1 RA, but it did lower L2 RA. Notably, while the gap between the two groups at T2 is still relevant, standard deviation within the +SLDs group was significantly reduced, which indicates that L2 RA homogenously decreased across this group.

Fig. 3 – *Pre-test and post-test RA variations*



Regarding L1 RA, at T1 +SLDs participants defined themselves anxious readers (6.6 points out of 10), unlike their -SLDs peers (2.8). These scores remained unchanged at T2. At T1, the activities causing greater anxiety were reading aloud (7.2), test-taking (7.2), and decoding one's own notes (7.0). Interestingly, at T2 a steady decrease of L1 RA in reading aloud (-1.4) and test-taking (-1.2) was detect-

ed; however, the overall score did not change significantly because the scores of other items were slightly higher at T2. In reference to L2 RA, at T1 +SLDs participants perceived themselves as more anxious (7.6) than their -SLDs peers (5.0), but at T2 these scores decreased by approximately 1 point in both groups. The peaks of L2 RA in +SLDs learners correspond to activities typically affected by a reading disorder, such as reading aloud (8.8), fast decoding (8.6), and test-taking (8.8). Interestingly, at T1 both groups show high levels of anxiety in activities somehow related to IC, such as reading a text in an unknown dialect, or reading a multilingual text, but at T2 in both groups such scores decreased significantly. Notably, at T2 +SLDs learners felt more confident in reading a multilingual text (-2.0) and decoding an L2 text (-2.0).

3.3 Strategic competence

Strategic competence was investigated by administering the SILL questionnaire and a TAP activity before and after the experiment. Due to the great quantity of data collected, this section will only focus on +SLDs learners.

The SILL data show that, at T1, these participants perceived themselves as "average strategy users" (29.7 points out of 50), with a slight increase at T2 (32.8). Although the distribution of these scores is not quite homogenous across this group (standard deviation: 5.7 at T1 and 6.1 at T2), all in all the group perceived some improvement in their strategic competence, particularly in the capacity of "using foreign words in different ways" (+1.0) and "splitting words into parts to reconstruct their meaning" (+1.35).

However, the learners' performances during the TAP activities revealed some difficulties in applying these strategies in an IC context. For instance, most participants approached text transposition by reading the text aloud, although this practice was not encouraged either during the course or during the task administration. This approach proved ineffective as it caused major decoding errors. Here are some examples related to the pre-test TAP, which was based on a Galician text: poseu (*posúe*), carmelita (*camelia*), cremento (*crecemento*), plata (*plantas*), expetos (*expertos*), afitados (*afastados*). These errors, which are clearly due to a reading disorder, prevented some participants from accessing the text meaning.

Moreover, at T1 most learners translated the text sentence by sentence, while no-one opted for a silent skimming reading before trying to transpose it. At T2, while this tendency was still prevalent, some learners, after unsuccessfully trying to read the text aloud, opted for other strategies, such as subvocalization or silent reading. The change of strategy, which can be interpreted as a positive effect of IC, enabled these learners to easily identify the topic of the text, as well as detect similarities between the unknown language and some languages of their repertoire.

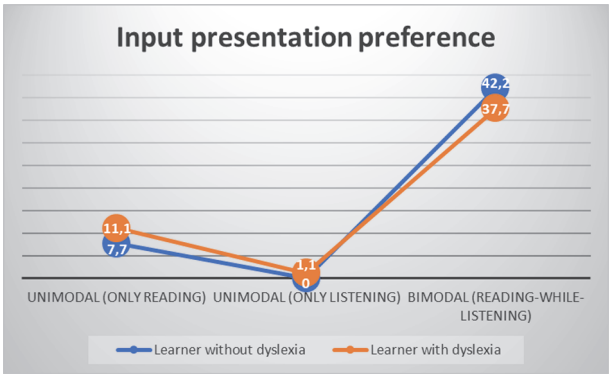
In conclusion, while the learners' perception of their strategic competence did improve throughout the experiment, the outcomes of the TAPs do not fully support the idea that these learners are able to activate it in an IC task.

3.4 Bimodal input presentation

Learners' perception of the effectiveness of bimodal input presentation was investigated by presenting each IC reading activity through two input modes. After a first silent reading (unimodal input), listening followed, allowing a second reading-while-listening (bimodal input), with the aim of measuring the degree of understanding in both input presentations. Both the degree of effectiveness of unimodal and bimodal input presentation and learners' input preferences were detected.

Figure 4 shows a clear preference towards bimodal input in both -SLDs and +SLDs learners. Nonetheless, a percentage of -SLDs participants (7.7%) preferred unimodal input (only reading) and even among +SLDs peers there is a small percentage of preferences towards the unimodal only-reading input (11.1%) and an even lower percentage (1.1%) of preference towards the unimodal only-listening input.

Fig. 4 – *Unimodal and bimodal input presentation preference*



Input presentation effectiveness in IC reading comprehension was investigated with three IC reading activities. Activity 1 presented five texts on the same theme in different languages: L1 (Italian) and L≠1 (French, Spanish, Catalan and Portuguese). Task 2 involved the introduction of a new text in L≠1 (Catalan) and task 3 of a new text in L≠1 (Portuguese). Each text was presented twice through both unimodal and bimodal input.

Figure 5 shows that bimodal input is perceived as being more effective for both +SLDs and -SLDs participants and for all IC reading tasks administered. Although scores did not increase homogeneously in either group with the bimodal input presentation, interestingly scores increased in tasks 2 and 3 for both groups of participants.

Fig. 5 – *Bimodal input efficacy on L1 and L≠1 reading comprehension activities*

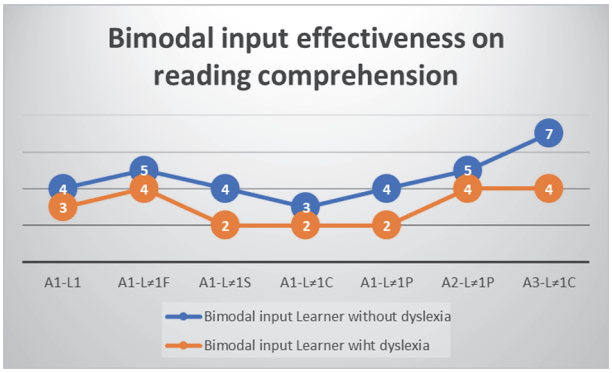
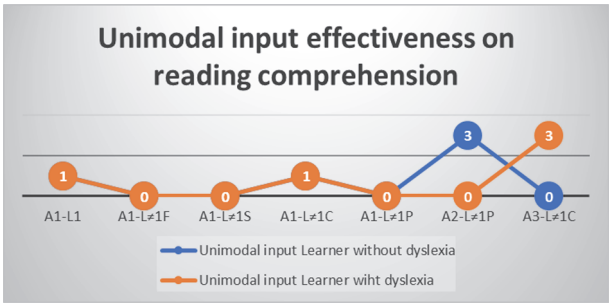


Figure 6 shows the poor effectiveness of unimodal input for both groups of participants, +SLDs and -SLDs. Only in task 2 does a -SLDs participant confirm their preference for unimodal input (reading only) and in task 3 does a +SLDs peer prefer unimodal input (reading only).

Fig. 6 – *Unimodal input efficacy on L1 and L≠1 reading comprehension activities*



In conclusion, participants seem to have consolidated their preference towards bimodal input presentation through the experiment and they have gained confidence in its effectiveness in IC reading comprehension activities. +SLDs participants' scores increased slightly over the course of the experiment but nevertheless always remained lower than their -SLDs peers' scores.

References

Bandura, Albert. 1977. "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological Review* 84(2): 191-215.

Bahrani, Taher and Nekoueizadeh, Marziyeh. 2014. "The role of input in second language acquisition". *Journal of Advances in Linguistics* 1(1): 1-6.

Benavente Ferrera, Susana and Celentin, Paola. 2023. "Intercomprehensive Approach and Inclusive Language Education. First Results of a Pilot Study at CLA Parma". *RICOGNIZIONI. Rivista di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne* 10(20).

Bonvino, Elisabetta and Jamet, Marie-Christine. 2016. "Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione. Introduzione". Bonvino E., Jamet M.C. (eds.). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: Ca' Foscari Digital Publishing.

Candelier, Michel et al. 2010. *FREPA/CARAP. Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages.

Cappelli, Gloria and Noccetti, Sabrina (eds). 2022. *A Linguistic Approach to the Study of Dyslexia*, Bristol: Multilingual Matters.

Celentin, Paola. 2020. "An intercomprehension-based approach and teaching method accessible to students with Specific Language Needs: A first exploration of the points of convergence". *Italiano LinguaDue* 12(2): 443-57.

Celentin, Paola. 2021. "Didactique des langues accessibles et approche intercompréhensive: affinités et pistes d'investigation possibles". *Studi di glottodidattica* 6(1): 22-33.

Celentin, Paola and Benavente Ferrera, Susana. 2019. "Utilizzo di attività "ponte" online su Moodle in un laboratorio universitario di intercomprensione fra lingue romanze: dal reale al virtuale e ritorno". *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente* 11(17): 9-29.

Chang, Anna. 2009. "Gains to L2 listeners from reading while listening vs. listening only in comprehending short stories". *System* 37(4): 652-663.

Cornoldi, Cesare (a cura di). 2007. *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Cortés Velásquez, Diego. 2015. *Intercomprensione orale: ricerca e pratiche didattiche*. Firenze: Le Lettere.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg, Language Policy Unit.

Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Language Policy Programme.

Daloiso, Michele. 2017. *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: OUP.

Daloiso, Michele. 2023. "I benefici psico-cognitivi dell'intercomprensione fra lingue romanze in caso di Disturbi Specifici dell'Apprendimento: uno studio-pilota". *Italiano LingueDue* 15(2): 639-661.

Horwitz, Elaine K., Horwitz, Michael B. and Cope, Joann A. 1986. "Foreign language classroom anxiety". *Modern Language Journal* 70(2): 125–132.

Jamet, Marie-Christine. 2009. *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia, Cafoscarina.

Kormos, Judith. 2017. *The Second Language Learning Processes of Students with Specific Learning Difficulties*. London: Routledge.

Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle Cengage Learning.

Webb, Stuart and Chang, Anna. 2015. "Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning?". *Language Teaching Research* 19(6): 667-686.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.006

MARTINA BELLINZONA, VALENTINA CARBONARA, ANDREA SCIBETTA

The project TEAM "Teacher Education About Multilingualism": for a lifelong education and training of teachers on plurilingual and pluricultural education

Abstract[1]

Teacher professional development is the primary tool for preparing teachers to adjust their beliefs, knowledge, and practices to meet the needs and learning scenarios of future students. One of the most appealing aspects of classrooms in the twenty-first century is the linguistic and cultural diversity among students; however, instructional practices in this field do not always reflect research findings. This paper describes the Erasmus+ project TEAM (Teacher Education about Multilingualism), whose primary outcome was the design and development of an online free course on the linguistic, neurocognitive, sociocultural, and educational aspects of multilingualism and plurilingualism. The course content and organization will be provided, as well as a reflection on the use of ICT in teacher education about plurilingualism.

Keyword

Teachers' professional development, MOOC, plurilingual and pluricultural education, multilingualism

1. *Introduction: plurilingual education and teachers' professional development in the ICT era*

The Recommendation CM/Rec(2022)1, titled "The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture" and adopted by the Council of Europe in 2022, underlines the importance of initial and further education of teachers in managing linguistic and cultural diversity in the classroom. As the document states, the institutions and agencies responsible for teachers' education and professional development should "engage teachers in a detailed exploration of what plurilingual and intercultural approaches to education entail in terms of classroom practice" (p. 17).

In this paper, we will use the terms "plurilingualism" and "plurilingual pedagogies" to refer to all political and educational actions that seek to promote linguistic

[1] Martina Bellinzona is responsible for Sections 3 and 4. Valentina Carbonara for the Abstract and Section 1. Andrea Scibetta for Sections 2 and 5. All authors contributed to the article and approved the submitted version.

diversity and defend linguistic rights to ensure social justice (Piccardo 2025). We will not focus on the different epistemological roots of the concepts of plurilingualism, multilingualism and translanguaging: as an increasing number of scholars, we reject monocentric theoretical views (Payant and Galante 2022). Generally, we position ourselves in line with the complexity theory (Larsen-Freeman and Todeva 2022), according to which speakers, including learners and teachers, are interdependent agents operating in interrelated contexts, exposed to continuous variation: communication, as well as language learning/teaching, are iterative meaning-making processes based on the continuous adaptation of linguistic resources. Language is an open system, and language competence can always be developed and shaped by different life trajectories and interactions (Larsen-Freeman 2015). Similarly, bilingual competence is not conceived as fixed and adherent to normative discrete entities kept separate, but rather unbalanced, fluid, and permeable to contamination. An analogous perspective can be found in the concept of "plurilingual and pluricultural competence", which is further explored and analysed in the Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2020). In this document, the plurilingual and pluricultural competence is described as "the capacity to deal with 'otherness' to identify similarities and differences to build on known and unknown cultural features, etc., in order to enable communication and collaboration" (Council of Europe 2020: 157).

We believe that teachers should not only strive to instill plurilingual and pluricultural competence in their students, but also serve as primary subjects in developing attitudes and skills for dealing with "otherness" by becoming aware of the complexity (but also potentiality) of their students' linguistic and cultural capital. García and Kleyn (2019) recommend that all teacher education programs develop competencies regarding bilingual students and their families, general knowledge of bilingualism and multilingualism, and instructional skills in plurilingual pedagogies. To achieve this goal, inclusive teaching should be informed by a "unified driving force" (Payant and Galante 2022: IX), despite the different epistemological orientations of theory and practices, by engaging in critical analysis regarding the empowerment of students and educators, as well as the legitimization of plurilingual repertoires. However, the academic debate appears to be disconnected from the daily realities of schools, and the dissemination of research findings is not always able to reach teachers and school principals to such an extent that allows for significant changes. For these reasons, teacher professional development, particularly through ICT (Information and Communications Technologies), can be a useful field for promoting tangible improvements.

In the last decade there has been a huge increase in the number of publications which investigated first and second language teacher education and professional development (see Crandall and Christison 2016 for a review, with a focus on TESOL). A large body of research analyzes the impact of professional development and teachers' cognition (Borg 2011), demonstrating that pre-service and in-service teacher education can enhance awareness and support teachers' in adjusting classroom practices

reflecting their beliefs. This appears to be particularly true especially when the training offered to teachers includes the possibility of engaging in practical activities (Buehl and Beck 2015) or, at least, of examining concrete examples of teaching strategies. The COVID-19 pandemic has accelerated the development of remote courses, which are viewed as a valuable alternative to traditional in-person professional development courses, particularly in terms of flexibility, access to resources that are not always available locally, and the ability to reach a larger number of participants (Lay et al. 2020). Recently, few research projects have started to design MOOC (Massive Open Online Courses) for teacher professional development regarding alterity and interculturality, adopting also multiple languages in the materials and resources (Gamboa 2023).

In this paper, we will present the Erasmus+ Project "TEAM: Teacher Education about Multilingualism", which aims to provide pre-service and in-service teachers with contents and examples of practices related to bilingualism and plurilingualism, based on the most recent research[2]. The main project output is an OER (Open Educational Resources)/MOOC course built on the Moodle platform and freely available. In Section 2, we will provide a brief theoretical overview of OER and MOOCs, with the aim of introducing the TEAM project in Section 3, where we will offer an overview of the project, including the primary objectives and the various steps and actions implemented. In Section 4 we will describe the online course structure and syllabus, focusing on both the structural dimensions of the platform and on the different theoretical and practical educational resources. We will conclude by reflecting on the importance of developing connections between different perspectives in the linguistic field, particularly between cognitive and educational studies, as well as the role of academic dissemination in increasing teachers' awareness and skills in plurilingualism.

2. *Diffusing Knowledge in the Web 3.0 Era*

In an increasingly interconnected and technologically advanced era, the dissemination of knowledge plays a central role in the context of Web 3.0. This evolutionary phase of the World Wide Web has not only amplified the ability to access information, but it has also redefined how we share and build knowledge, opening doors to new paradigms and possibilities for lifelong learning, including for pre-service and in-service teachers. Within this frame, we aim to briefly discuss two concepts crucial for the subsequent description of the TEAM project: Open Educational Resources (OERs) and Massive Open Online Courses (MOOCs).

OERs generally refer to educational materials that use a Creative Commons license or are in the public domain and free from copyright restrictions (UNESCO, 2002; Wiley, Bliss & McEwen, 2014). The primary goal of OERs is to promote ac-

[2] We are aware that the word "multilingualism" will appear in the project name and throughout the online course. The introduction clarifies our position, despite the project's terminological choices, which were primarily due to the fact that the partners included neuro and psycholinguists, a field where the term "multilingualism" is more commonly used.

cessibility and equity in education by removing economic barriers, allowing learners to access high-quality educational resources. As stated by Smith & Casserly (2006: 10), at the core of the OER movement is the idea that "the world's knowledge is a public good and that technologies, in general, and the World Wide Web, in particular, provide an extraordinary opportunity for everyone to share, use, and reuse that knowledge". For a learning resource to be considered "open," it must not only be free but also allow the 4Rs (Wiley 2010): reuse, revise, remix, and redistribute.

MOOCs also align with the philosophy of open access to education and sharing educational resources but, unlike OERs, they are complete courses, structured in their entirety and offered (online) to a wide audience. The advent of MOOCs has revolutionized the landscape of higher education, emerging as one of the most innovative outcomes of using new technologies and the Internet for the democratization of education (Pomerol, Epelboin and Thoury, 2015).

As mentioned, MOOCs generally refer to online courses, often developed by prestigious academic institutions and experts from various disciplines, offering flexible and sustainable learning paths accessible (potentially) on a global scale. Traditionally, MOOCs have been distinguished into two main groups based on the chosen pedagogical approach and structure (Daniel 2012, Rodrigues 2013): cMOOCs (Connectivist Massive Open Online Courses), based on connectivist principles, more social and bottom-up in nature, and xMOOCs (eXtended Massive Open Online Courses), built on behaviorist principles with a more classical top-down approach.

However, this distinction, while useful for a general classification, is now inadequate to account for the vastness, diversification, and hybridization of online educational offerings. To effectively describe a MOOC today, it is necessary to consider multiple elements, including structure, pedagogical approach, theme, and target audience. Conole (2013) proposes a model consisting of twelve dimensions. In Section 4, as we describe the TEAM course, we will assess the breadth of each of these dimensions to more specifically position the educational resource in the vast landscape of online learning spaces.

3. *The TEAM project*

TEAM is the acronym that stands for "Teacher Education About Multilingualism", which is the title of an Erasmus + project conducted by a network of 9 European universities from September 2020 until August 2023.

The experts composing the working group mainly have a linguistic (theoretical, applied, educational) and/or a psychological background, and their heterogeneous profiles contribute to underline the interdisciplinary perspective of the project. Besides that, all TEAM members are partners of the network of Bilingualism Matters, which means that all of them attribute particular importance to research on multi/plurilingualism, especially in educational settings.

As mentioned in the TEAM website (https://team.amu.edu.pl/), the project has three main aims:

1. to strengthen the professional training of teachers and other educators in HEIs (Heigher Education Institutions) by preparing them to better deal with linguistic and cultural diversity in the classroom;
2. to prepare pre-service and in-service teachers and other educators to better respond to the needs of students with migration backgrounds by making their teaching more socially relevant and inclusive;
3. to improve the quality of academic instruction by creating a new interdisciplinary course curriculum and teaching resources linking teacher training with relevant and up-to-date bilingualism research.

In order to reach the above-mentioned objectives and to create a link between research and everyday teaching in multilingual and multicultural environments, the project was articulated into four main Intellectual Outputs (IOs). The IO1 consisted in the construction of a syllabus for an online course dealing with multifaceted perspectives of bi-multilingualism addressed to pre-service and in-service teachers involved in the 9 countries of the project members. The syllabus was then subject to formal scientific validation by external experts. Based on the syllabus, the IO2 included the planning and creation of a wide range of audiovisual materials, which would be included in the open resource for pre-service and in-service teachers, including screencasts, interviews with experts, PPTs, quizzes etc. The following IO consisted in the construction of a "Bilingualism in education course", which included all the materials planned in IO2 according to a logically interconnected pathway which brings together linguistic, neurocognitive, social-cultural and educational components. Lastly, IO4 aims at setting up a TEAM open resource, freely accessible by teachers who would like to deepen their knowledge about bi-multilingualism through materials produced by experts. For this reason, a Moodle Platform (available at this link: https://fon.wa.amu.edu.pl/moodle/course/view.php?id=4&lang=en) was constructed as a repository for all the audiovisual materials created and brought together during IOs 2 and 3. More detailed information about the TEAM open resource will be provided in Section 4.

4. *The TEAM course*

Considering the overall objectives of the TEAM project, and as previously mentioned, an educational resource has been developed on the Moodle platform. It is an open and free resource, structured modularly in order to allow flexible use, catering to the needs of individual users and diverse target groups. Within the platform, users can interact with various multimedia materials, including screencasts covering theoretical concepts and case studies, interviews with experts, and testimonials

from multilingual individuals[3]. Essential bibliographies for each topic are provided, and interactive activities (Fig. 1 and 2) are available to assess understanding and monitor progress.

Figure 1 – *An example of self-assessment activity*

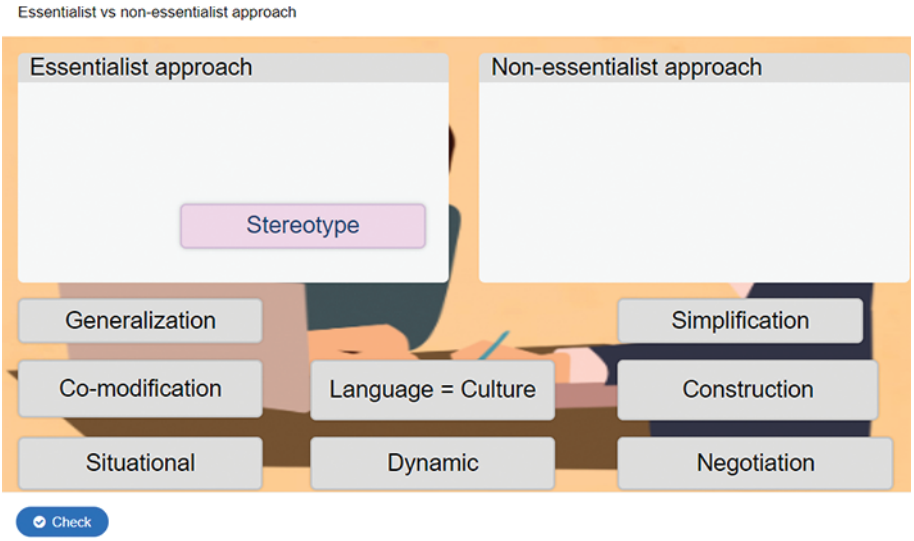
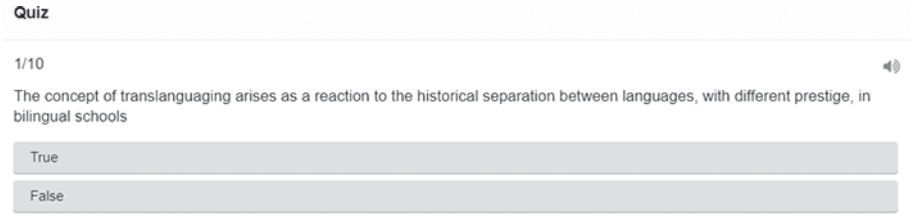


Figure 2 – *An example of quiz*



The course exhibits features that classify it both as an OER and a MOOC. As indicated in the course introduction, TEAM materials are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. All TEAM project materials can be freely used and shared, and modifications are allowed for all content (except video materials), as long as the original material is credited. Simultaneously, the resource is structured as a comprehensive course, accessible to anyone interested in exploring various aspects of multi/plurilingualism, making it akin to a MOOC. Table 1 contains the course analysis results and a detailed description based on the dimensions proposed by Conole (2013).

[3] For an overview of all the video contents (screencasts, testimonials, interviews) please refer also to the YouTube channel: https://www.youtube.com/@TEAMultilingual.

Table 1 – *Course analysis according to Conole (2013) dimensions*

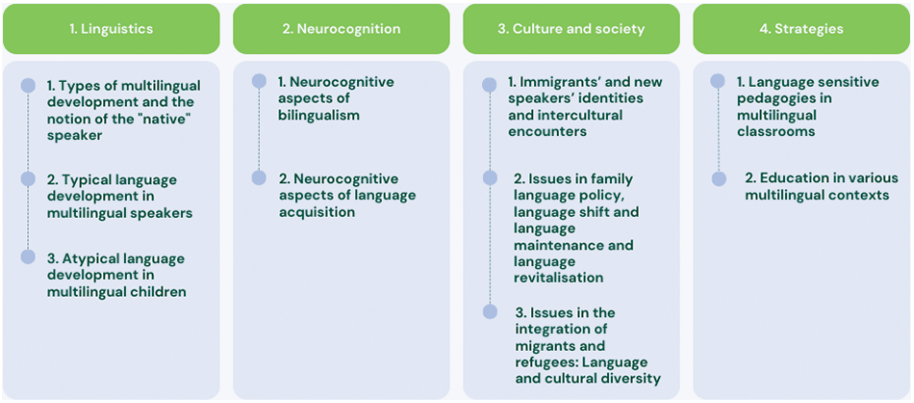
Dimension	**Description**
Massive	High – the course is designed for anyone with an interest in the topics covered, although it is notably inclined towards teachers and future educators. The multilingualism of the course ensures broad dissemination to linguistically diverse audiences.
Use of multimedia	High – the course relies on screencasts, accompanied by slides, video interviews, and video testimonials. Some videos are interactive. Additionally, activities and quizzes with immediate feedback, interactive maps, bibliographies, and webographies are available.
Degree of communication	Low – no discussion forums are provided.
Degree of collaboration	Low – no collaborative activities are planned, except for offline interactions.
Learning pathway (degree of structuring/personalization)	Medium – the course is structured in modules and sections freely accessible to users.
Quality assurance	High – the participating university institutions and educators are nationally and internationally renowned. Furthermore, the course was first content-validated by an external panel of experts and then qualitatively evaluated by the EU.
Amount of reflection	Medium – a final reflection on the completed course is planned, guided through a questionnaire. Additionally, offline activities, as well as video testimonials, serve as incentives for personal reflection.
Certification	Low – No certificates or ECTS credits are issued.
Formal learning	Medium – the course can be taken both within a formal learning path and informally by teachers, parents, or individuals interested in the topics covered.
Autonomy	High – the course can be completed autonomously; quizzes and activities allow users to continually monitor their progress.
Open	Low – the course is concluded, and with the Erasmus+ project completed, it is unlikely to be updated in the future.
Diversity	High – while the participation of in-service and pre-service teachers is particularly encouraged, the course is well-suited for anyone interested.

An essential characteristic of the TEAM course is its intrinsic multi/plurilingualism: the platform is accessible in all project partner languages, namely Arabic, Croatian, German, Hebrew, English, Greek, Italian, Polish, and Spanish. Not only are the

texts and instructions multilingual, but quizzes and accompanying activities have also been translated, and all videos are available with subtitles in various languages.

The resource consists of four modules, in addition to an introductory section, each dedicated to exploring different aspects related to the study of multi/plurilingualism. Each module, in turn, is subdivided into further sections that will be explored below (See Fig. 3).

Figure 3 – *List of TEAM course modules and contents.*



Module 1 of the TEAM course, "Linguistic Approaches to Multilingualism", consists of three sections, the first of which introduces various types of multilingual development and discusses terminological issues, primarily related to the label of "native (monolingual) speaker". The section is designed not only to introduce key concepts for the study of multi/plurilingualism but also to debunk myths and stereotypes deeply rooted in common representations. In this sense, course participants will be able to identify issues related to the adoption of a monolingual "native" benchmark, in light, for examples, of research on L1 attrition (Chamorro et al. 2016). They will also learn to distinguish the various types of bi- and multilingualism of their students, also and especially by reconstructing their language history (De Bruin 2019), setting teaching actions with the learner truly at the center.

The second section focuses on typical language development in plurilingual/multilingual speakers, with a focus on the linguistic subsystems involved in the process. Drawing inspiration from diverse languages, TEAM experts describe the development of aspects of the sound system and lexicon in multilingual speakers. The idea that children regularly exposed to two languages from their birth develop distinct grammatical systems is discussed (De Houwer 2009). Finally, the concept of code-switching is examined, exploring its various forms and functions, along with the rules that govern it (Auer 2022), aiming to help participants accept it as a natural phenomenon in multilingual individuals.

The third and final section of the first module addresses language development in plurilingual/multilingual children with atypical language development. Participants in the TEAM course have the opportunity to learn how to identify

the properties and areas of difficulty in linguistic development associated with multilingual children with language development disorders, as well as to explain how these differ from multilingual children with autism spectrum disorder.

Module 2, titled "Neurocognitive Processes in Multilingual Individuals and Language Acquisition," is divided into two sections that explore neurocognitive processes.

The first section focuses on analyzing how and why the use of more than one language influences the functioning of the brain, both in terms of cognitive processing and knowledge and from a neuroanatomical perspective (Kroll and Bialystok 2013). Course participants will have the opportunity to explore various aspects of language learning, including approaches, contexts, memory systems, and individual differences. Additionally, an in-depth understanding of how different languages categorize external reality and how these differences impact brain processes will be provided.

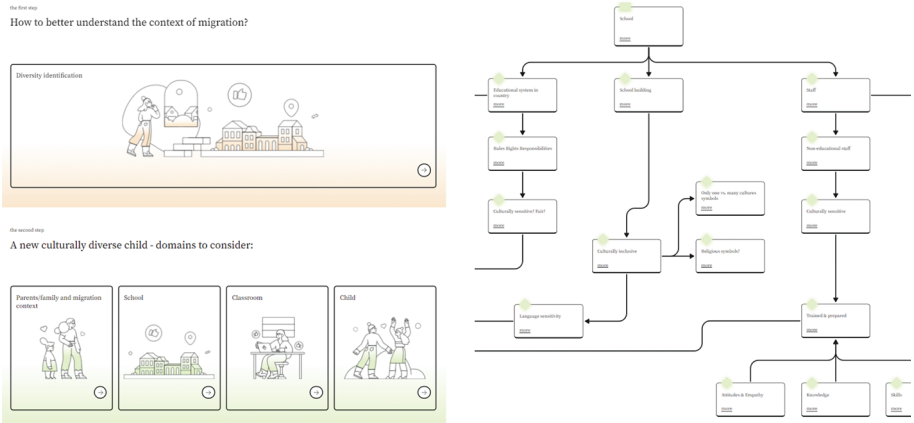
The second section, in turn, offers insights into neurocognitive systems related to learning strategies and language acquisition. It explains the memory mechanisms connected to language learning and the diverse learning systems involved in the process of acquiring a second language. Moreover, it provides a detailed view of individual differences in cognitive processes related to language learning. Finally, it analyzes the impact of the learning context on attitudes and executive functions (Bialystok 2017).

Module 3, "Social and Cultural Aspects of Multilingualism", is divided into three sections: the first one outlines the importance of cultural diversity in society and in educational settings, reflecting on the identity of immigrants and new speakers, and it proposes theoretical and practical considerations about how to understand each other in intercultural encounters (Kramsch and Uryu 2012). This section aims to stimulate reflection on the differences between essentialist and non-essentialist approaches to address interculturality, with the goal of avoiding culture-based stereotypes and prejudices. Furthermore, the role of cultural mediators is explored, both in society at large and specifically in the school context (Scibetta 2022).

The second section focuses on family language policy, examined not only from a theoretical perspective with its definitions and components but also, and above all, through results and elements that can influence it (Curdt-Christiansen 2022). Emphasis is placed on factors, at an individual, social, and community level, that promote the preservation of the heritage language or, conversely, may lead to linguistic changes (Pauwels 2016).

The third and final section delves into intercultural psychology issues relevant to promoting the integration of migrants and refugees. Using the "Migration in Action" roadmap (https://migration.psychologia.uj.edu.pl/), teachers and future teachers are guided to reflect and identify the legal, linguistic, and cultural profile of various refugee groups and individuals, describing actions that can enhance social and educational integration (Fig. 4).

Figure 4 – *"Migration in Action" roadmap*



Finally, Module 4, "Strategies and Approaches to Multilingual Teaching," is the most operational and focused on the school context, providing an overview of plurilingual education. In the first section, perspectives sensitive to languages in multilingual classrooms are explored, along with ways to support academic language in multilingual students (Cummins 2008). In particular, the role of language in school and learning processes is described to raise awareness of the importance of conducting a linguistic analysis of languages in the classroom. Additionally, scaffolding techniques and their use to support oral and written skills in students are described.

The last section focuses on various teaching approaches in multilingual contexts, with a particular emphasis on pluralistic approaches to language education and translanguaging pedagogy, examining their impact in preserving linguistic and cultural diversity (Candelier et al. 2012, Carbonara and Scibetta 2020). The goal of this section is, on the one hand, to enable teachers and future teachers to understand why and how to elicit prior knowledge and skills of bi-multilingual students. On the other hand, it provides a series of teaching tools and techniques to use with refugee and immigrant children to develop plurilingual and pluricultural competencies.

5. *Concluding remarks*

In this contribution we aimed at emphasizing the role of ICT in the domain of language education, especially in a pandemic and post-pandemic era. Within this frame, it is important to reflect on the potentialities of open online resources, like OERs and MOOCs, for teachers' professional development purposes.

By introducing the IOs and the internal articulation of the open resources produced by the TEAM Erasmus + project, we aimed at underlining some crucial aspects. First, we remarked on the possibility of creating a link between the multifaceted scientific research on bi-multilingualism and everyday practice in educational

environments. Such a link is represented by a wide range of resources that are not only accessible in terms of free online availability but also in terms of transparency and adaptation of disciplinary discourse and contents in order to meet the concrete requirements of specific addresses (i.e. pre-service and in-service teachers dealing every day with language diversity). Secondly, taking into consideration that the TEAM resource is the result of a strict and fruitful debate on the role of multi/plurilingualism in different European educational settings, such materials also contribute to build bridges between different ways of understanding professional development for teachers dealing with multi/plurilingualism and interculturality across Europe. Furthermore, those bridges can be extended in order to create positive connections between different ways of welcoming bi/multilingual students in European educational settings, focusing on effective and concrete strategies in order to highlight the advantages of multi/plurilingualism.

References

Auer, Peter. 2022. "'Translanguaging' or 'Doing Languages'? Multilingual Practices and the Notion of 'Codes'." In MacSwan Jeff (ed.). *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 126-153.

Bialystok, Ellen. 2017. "The bilingual adaptation: How minds accommodate experience." *Psychological bulletin* 143 (3): 233.

Borg, Simon. 2011. "The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs." *System* 39 (3): 370-380.

Buehl, Michelle and Jori S. Beck. 2015. "The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices." In Helenrose Fives and Michele G. Gill (eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, pp. 66-84.

Candelier, Michel et al. 2012. *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Competences and resources*. Council of Europe.

Carbonara, Valentina and Andrea Scibetta. 2020. *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci Editore.

Chamorro, Gloria, Antonella Sorace and Patrick Sturt. 2016. "What is the source of L1 attrition? The effect of recent L1 re-exposure on Spanish speakers under L1 attrition." *Bilingualism: Language and Cognition* 19 (3): 520-532. https://doi.org/10.1017/S1366728915000152

Conole, Gráinne Gráinne. 2013. "MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs." *Revista de Educación a Distancia (RED)* 39.

Crandall, JoAnn and MaryAnn Christison. 2016. "An overview of research in English language teacher education and professional development." In JoAnn Crandall and MaryAnn Christison (eds.). *Teacher education and professional development in TESOL: Global perspectives*. New York: Routledge, pp. 3-34.

Cummins, Jim. 2008. "BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction." In Brian Street and Nancy Hornberger (eds.). *Encyclopedia of language and education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. New York: Springer, pp. 71-83.

Curdt-Christiansen, Xiao Lan. 2022. "Family language policy and school language policy: can the twain meet?." *International Journal of Multilingualism 19* (3): 466-475. https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2050242.

Daniel, John. 2012. "Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox andpossibility." *Journal of Interactive Media in Education* 3.

De Bruin, Angela. 2019. "Not all bilinguals are the same: A call for more detailed assessments and descriptions of bilingual experiences." *Behavioral Sciences* 9 (3), 33.

De Houwer, Annick. 2009. *An introduction to bilingual development*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Gamboa, Paola. 2023. "A plurilingual MOOC to engage reflexivity, criticality, and multimodality in educational practices." In Harold Castañeda-Peña, Paola Gamboa and Claire Kramsch (eds.). *Decolonizing Applied Linguistics Research in Latin America*. New York: Routledge, pp. 171-195.

García, Ofeila, and Tatyana Kleyn. 2019. "Teacher education for multilingual education." In Carol A. Chapelle (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics.* Oxford, UK: Wiley-Blackwell, pp. 5543-5548. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal1145.pub2

Kramsch, Claire and Michiko Uryu. 2012. "Intercultural contact, hybridity, and third space." In Jane Jackson (ed.). *Routledge Handbook of language and intercultural communication*. London: Routledge, pp. 211-25.

Kroll, Judith F. and Ellen Bialystok. 2013. "Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition." *Journal of cognitive psychology* 25 (5): 497-514.

Lay, Celina Dulude, et al. 2020. "Examining a Decade of Research in Online Teacher Professional Development." *Frontiers in Education* 5: 573129. doi: 10.3389/feduc.2020.573129.

Larsen-Freeman, Diane. 2015. "Saying what we mean: Making a case for 'language acquisition' to become 'language development'." *Language Teaching* 48 (4): 491-505.

Larsen-Freeman, Diane and Elka Todeva. 2022. "A sociocognitive theory for plurilingualism: Complex dynamic systems theory". In Enrica Piccardo, Aline Germain-Rutherford and Geoff Lawrence (eds.). *Routledge handbook of plurilingual language education.* London and New York: Routledge, pp. 209-224.

Pauwels, Anne. 2016. *Language Maintenance and Shift*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Payant, Caroline and Angelica Galante. 2022. "Plurilingualism and translanguaging: Pedagogical approaches for empowerment and validation – An introduction." *TESL Canada Journal* 38 (2), vi-xiii.

Piccardo, Enrica. 2025. "Multilingual or plurilingual education: on conceptual controversies" In Piotr Romanowski (ed.). *The Cambridge Handbook of Multilingual Education*. Cambridge University Press.

Pomerol, Jean-Charles, Yves Epelboin and Claire Thoury. 2015. *MOOCs: Design, use and business models*. John Wiley & Sons.

Rodriguez, Osvaldo. 2013. "The concept of openness behind c and x-MOOCs (Massive Open Online Courses)." *Open Praxis* 5 (1): 67-73.

Scibetta, Andrea. 2022. "La poliedricità della mediazione in ambito scolastico. Esempi relativi alla lingua cinese." *Rivista LEND* 2022/3: 11-24.

Smith, Marshall S. and Catherine M. Casserly. 2006. "The promise of Open Educational Resources." *Change: The Magazine of Higher Learning* 38 (5): 8-17.

UNESCO. 2002. *Forum on the impact of open courseware for higher education in developing countries: Final report*. Retrieved from www.unesco.org/iiep/eng/focus/opensrc/PDF/OERForumFinalReport.pdf

Wiley, David. 2010. "Openness as catalyst for an educational reformation." *Educause Review* 45 (4): 15-20.

Wiley, David, T. J. Bliss and Mary McEwen. 2014. "Open Educational Resources: A Review of the Literature". In J. Michael Spector et al. (eds.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York: Springer, pp. 781-789.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.007

ANTONELLA BENUCCI, VIOLA MONACI

Which training for teachers of Italian as Second Language to beneficiaries of international protection: criticalities and excellencies[1]

Abstract

Many beneficiaries of international protection do not manage, after training courses, to reach levels of linguistic autonomy to integrate in the host community and to undertake work activities.

This paper presents the results of a survey devoted to verify the effectiveness of the training offered in Italian as Second Language courses. From the data, the need for specific training for teachers emerges, on the management of intercultural, multilevel and multilingual reflection in order to deal with the communicative needs of the beneficiaries, which are substantially different from those of other groups of learners. It also emerges that about half of the beneficiaries would like to receive more effective training on Italian Language for specific purposes.

Keywords

Migration; Refugees; Italian as Second/Foreign Language; Language Teaching; Resettled

1. *Introduction*

The approach to migration issues is generally similar everywhere, despite the differences existing in various geographical areas.

European countries, while adopting different approaches to Adult Education implemented according to their language and reception policies, align with a common line of action that is less concerned with literacy courses and more configured as an action aimed at the integration into the host society and also at professional (re)qualification (see World Development Report 2023; Dražanová and others 2020). In non-European traditional immigration countries (see Sinisi 2021; Dennison and Turnbull-Dugarte 2022; Dennison and Gedds 2021), however, resettlement does not mean controlled admission:

[1] This paper is the joint work of the two authors: Antonella Benucci is credited with paragraphs 1, 3 and 5 and Viola Monaci with paragraphs 2 and 4.

> These countries determine the number and categories of immigrants that can be admitted each year. The categories are similar in the four countries: immigrants admitted for family reasons [...]; immigrants admitted for employment reasons [...]; and immigrants admitted for humanitarian reasons [...] (Battistella 2020: 5).

The United States has a long history of accepting refugees and is historically one of the countries with the highest number of resettled people in the world (see Pew Research Center data for 2020; Lorentzen 2014). This has not prevented the rise of nationalist and populist right-wing parties characterised by xenophobia even though two-thirds of Americans think that immigrants strengthen the country. In the U.S. and also in Europe (and Italy) there are 'nationalist' reactions against migratory flows: with some claiming migrants take jobs, occupy too many houses, exploit public health and contaminate national languages.

Since the 1980s, the United States has given preference to individuals with educational qualifications who intend to further their studies in the country or engage in entrepreneurial, professional, or highly skilled work activities.

In the United States – at least until 2024 –, the principle of jus soli applies, meaning citizenship is automatically granted to the children of immigrants, including undocumented ones, born in the United States. This differs from what happens in most of Europe, including Italy.

However, the executive order signed by President Donald Trump on January 27th, 2017, limited refugee arrivals to a maximum quota of 50,000 people per year and suspended admissions under the U.S. Refugee Admissions Program (USRAP).

The risk of poverty and social exclusion for non-EU immigrants is high and with a significant impact on local communities where, moreover, public opinion is split in two: those supporting immigrants' rights and those, on the contrary, accusing them of being a burden on welfare and of infiltrating criminal groups.

Not every country has a permanent policy on migration. European countries and Italy offer various and different courses delivered in both formal and informal contexts, in presence or online to recipients who generally possess low levels of education and low competence in the Second Language, however there is not a common interpretation of the promotion of plurilingualism and multiculturalism and the same sensitivity in taking on the problems of different types of adult audiences.

The current migratory flows are therefore posing challenges to European countries (Germany, United Kingdom, Italy, Spain, France, in particular), both for their economic attractiveness (Germany) and for their geographical location (Italy), as well as provoking social and cultural changes that often catch governments and organisations in charge of welcoming and organising projects aimed at the integration of immigrants unprepared.

Intercultural dialogue cannot take place without (inter)linguistic and intercultural skills, which are indispensable for a better coexistence between host societies and immigrants and which must be acquired with the help of professional figures such as those in the educational sector. Furthermore, without taking in consideration the immigrants linguistic backgrounds, there is the risk of a short sightedness

about the interaction process between immigrants and welcoming societies and there is the risk not to develop an intercultural and multilinguistic awareness (a key competence according to OCSE) that allows individuals to act in "intercultural communicative events" (see Balboni 1999, Balboni and Caon 2015). Therefore, interventions are also needed among host populations who may have different and conflicting beliefs and opinions on migration and its impact on society:

> These public attitudes can create or constrain the space needed for sensible and creative policy responses, as well as community cohesion. As a result, governments, international organizations, and advocates have invested in myriad programs and campaigns to bolster solidarity and defuse negative reactions to forced migrants. Yet, as this study discusses, changing people's minds is far from straightforward (Banulescu-Bogdan 2022: 5).

2. *Research objectives and the "Fra Noi2" project*

The survey was conducted within the "Fra noi2" project (project aimed at holders of international protection). As a matter of fact, many holders of international protection do not manage, after the training courses, to reach levels of linguistic autonomy for integration in the host community and for undertaking work activities (see Benucci and others 2021a; 2021b). This paper presents the results of a research aimed at verifying the effectiveness of the training offered in Italian L2 courses in order to suggest possible improvements not only for a first introduction to Italian society and for a basic threshold of autonomy, but also to overcome evident difficulties in the field of job placement.

The Communitas Consortium was established in 2009 with the aim of creating a flexible but permanent form of cooperation among its members. It brings together local institutions throughout Italy to develop, coordinate and implement initiatives aimed at the study and development of knowledge of migratory flows and at assistance in the path of stay and integration of immigrants, specifically applicants and holders of international protection.

The Fra Noi2[2] Project is a project for the integration of people with international protection (political asylum or subsidiary protection) into local communities; it brings together a set of strategies, opportunities and tools to support people in their pathways to autonomy and the reconstruction of their planning and decision-making capabilities.

It was created because the welfare system has not yet proved to be capable of offering immigrants opportunities for inclusion once the reception periods in the various systems (Siproimi now SAI, Cas etc.) have ended.

[2] "Fra Noi2" (supported by FAMI) started in 2020. It involves more than 40 associations devoted to welcoming services, such as SPRAR, local institutions, and associations/cooperatives in the not for profit sector.

The research, quali-quantitativa, had the objective of detecting the correspondence between the approaches and the methodologies used by the teachers delivering Italian as Second Language courses and the needs of the beneficiaries.

The survey was carried out through questionnaires administered in approximately 20 institutions including consortia, cooperatives and foundations that are part of the network of contacts provided by the Communitas Consortium. Communitas indicated the realities in which the survey instruments were to be administered on the basis of the criticalities found at the end of the training provision; the questionnaires were proposed to a sample of respondents (both teachers/mediators and beneficiaries) in order to standardise them.

A total of 198 questionnaires were administered and collected, of which 171 were filled in by the beneficiaries and 27 by teachers/mediators, all of whom were Italian nationals.

The administration of the questionnaire to the beneficiaries was carried out by the teacher/mediator both in presence and online, via the Google Meet platform, recording all answers on a Google Form questionnaire. The analysis of the data was completed via Excel with the contribution of Dott. Luca Bottone.

3. *Teachers and beneficiaries' questionnaires: results*

The interviews were conducted with the collaboration of the Communitas Consortium, which provided support for preliminary contacts in: Lombardy, Piedmont, Liguria, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Tuscany, Marche, Lazio, Campania, Basilicata, Calabria and Sicily.

There were two questionnaires, with both closed and open questions: one aimed at teachers and mediators, consisting of 30 items concerning personal data, professional training, methodological approaches, teaching materials used and needs; the other aimed at beneficiaries, consisting of 23 items concerning personal data, relationship with Italy and Italians, study needs and requirements, objectives and satisfaction with the courses attended.

85% of the teachers were female, 35-44 years old, and stated that they mostly knew English and a small percentage Arabic (only 4%), they had previous experience in teaching Italian, mainly in cooperatives and associations or in FAMI projects, etc.; only 11% stated they had had experience as mediators.

The interviewees work mainly with beneficiaries with A1 and A0 level of Italian, 67% of them use a "bridge" language during lessons (English, French 21%, Arabic 10%).

The majority used teaching materials including: material found in Internet (32%), unpublished material (31% vocabulary and grammar exercises), published material (24%) or material provided by the organisation (13%).

Teachers stated that they have little time to create materials, so they consider it necessary to receive more 'visual material' both for illiterate learners as well as for other levels.

Cultural reflection is not high on the list of activities carried out regularly (in contrast to conversation activities, educational games and role play).

The criticalities highlighted are mainly discontinuity of attendance but also gaps in basic education, difference of levels in the same class-group, lack of study habits; 77% would find useful to provide courses of Italian for specific purposes.

59% of the teachers interviewed taught during the pandemic and used mainly audio-visual material, but found disinterest, inattention, lack of motivation (29%), and difficulties in using devices (25%).

As far as the beneficiaries interviewed, they are all male, mostly between 25-34 years old, but also between 17-20; the most common nationalities are Afghan (14%), Benghazi (11%), Ukrainian and Pakistani (9%).

25% per cent have no educational qualification and few have a secondary school diploma or a lower secondary school certificate.

81% intend to stay in Italy even though few of them have relatives in the country. 78% have learnt Italian in courses (mostly language courses): in 57% of the cases, the previous learning of Italian took place in the course and in the CIPIAs; the most present levels are A1 and A2. Almost all interviewed possess self-awareness with respect to their knowledge of the Italian language, since well over half of them declare to know Italian: a language they appreciate and of which they had no previous knowledge (26.2%), except for football related language (24.4%).

20.3% feel discriminated in the street, in public transport, at school, at work, at the market, at the hospital and when looking for a house; 38% would like to be able to communicate effectively, 34% would like to find a job and have as their primary goals those of obtaining a language certificate (26%) and a driving licence (25%).

They consider learning Italian for specific purposes to be useful in 62% of cases.

About half of the beneficiaries attended courses during the pandemic and experienced problems with connection, comprehension and concentration (data confirmed by the teachers' answers as well).

Only 38.7 % felt that the teaching methodology met their training needs, 62 % would like more training in Italian for special purposes.

This suggests a lack of adequacy of the materials and methodology used given the type and needs of the learners.

4. *Training issues and perspectives*

The data collected evidence of the need for specific training of teachers to deal with the communicative problems of the beneficiaries (see Benucci and others 2021a, 2021b; Benucci and Grosso and Monaci 2021; Benucci and Grosso 2021), which are of a substantially different nature from those of other groups of learners: as a matter of fact, most of the teachers interviewed state that they need to be trained to manage intercultural, multilevel, multilingual reflections addressed to people who are often not used to studying.

In courses devoted to seekers/holders of international protection, the necessity to improve the material used, the methodology and the theoretical-practical approach also in accordance with the most recent European research emerges (Dryden-Peterson 2015, Shapiro and Farrelly and Curry 2018), in order to set up an adequate training both of the teachers and of the beneficiaries.

From the data of this survey, it emerges that literacy courses need to be flanked by language and cultural training interventions for specific areas and professional contexts, given that the low qualification of EU mobile workers (cf. Wadsworth 2010) is caused not only by the difficulty of recognising and formally verifying qualifications and acquired skills, but also and above all by the lack of adequate skills profiles for professions that require good L2 knowledge.

L2 proficiency is, however, only obtained when the host country provides a high-quality offer of training and language teaching services: quality in the design of linguistic educational tools such as syllabi, curricula and teaching materials, but also theoretical-practical ones such as specific training courses for teachers, company tutors, etc.

An Open University study (Gillespie and others 2016) acknowledged the importance of technology and the use of social media in migrants' journeys, stating that modern technological resources can at least partially make up for the lack of information that pushes people to rely on illegal and dangerous solutions: their conscious use can in fact significantly improve the stages of inclusion. The pervasiveness of the Internet in societies, the number of smartphone owners, the massive use of instant messaging applications must also have a role in education. Nevertheless, the data of the present survey show that at least as for the usage of these tools, there is little satisfaction and little positive outcomes, as stated in the questions related to courses delivered online during the period of the Covid-19 pandemic.

Dealing with the complexity of relationships and meanings of concepts such as contact and cultural identity, multilingualism and language insecurity, education and lifelong learning, makes it possible to highlight the essential role that motivation plays in the general learning process and specifically in the second language acquisition process. The analyses of the questionnaires administered in the survey evidences that internal motivation is low.

Motivation is centred on emotional, metacognitive, personality, lifestyle and systemic-relational meaning attribution aspects but it takes concrete form in relation to the types of audience, their profiles and the psychosocial constructs of attitudes and learning spaces. A correct training offer must aim at developing stable motivation, the desire to invest in the future and self-determination, at producing attitudes of self-reflection and self-promotion so that the learner becomes capable of perceiving his/her own competence in tackling certain tasks, in judging the possessed skills and in evaluating his/her own ability to succeed: these are fundamental aspects also in the sphere of work. It is also directly linked to elements on which internal and external variables intervene, such as: age, culture of origin, level of ed-

ucation, psychological state of denial/acceptance of life in the host country, host environment, more frequent communicative interactions, etc.

Educational approaches must stimulate the cognitive capacities developed by adults by presenting clear and simple objectives, using texts linked to everyday experiences and life, without pursuing the acquisition of a simple and defined linguistic mastery or of single and isolated disciplinary contents, but rather of a linguistic and mental repertoire in which all linguistic and cultural knowledge and experiences, however partial, play a role and interact with each other in everyday communication as well as in sectoral communication.

It is useful to plan teaching that is implemented in mixed and differentiated abilities classes with the use of activities (tasks) with comprehensible input. They should respect the learners' preferred styles of learning, with appropriate teaching techniques, with contextualisation and explication of the objectives, assessing not grammatical correctness but the learners' ability to complete the task.

Multimodality, an aspect that has arisen from the development of information and communication technologies, is very important for this type of audience, as it exploits the possibilities offered by the para-verbal and visual components of communication in the teaching/learning process.

It is also advisable to promote active participation (experiential learning) of the learner, since experience is a resource for learning especially in adults, regardless of the starting level of education: they have a store of knowledge on which new learning must be based. Adults need control over the learning process and feedback from the teacher, a educational linguistics approach that is not punitive but constructive which requires responsibility, effort of concentration, commitment and adequate motivation.

Ideal teachers should become facilitators, they should help in the construction of knowledge at the expense of mere knowledge of notions, they would encourage analysing and evaluating ideas and personal schemes, they would help and develop critical thinking and awareness, adding new to old knowledge by also taking on the role of linguistic-cultural mediators.

The preparation for the professional integration of immigrants can also exploit the principles of Content Language Integrated Learning (CLIL) with a close concatenation between theory – language learning and practice – learning a profession in which the content of the subject becomes the focus of attention, an approach that also offers the possibility of increasing the quantity and quality of exposure to the second language and favours an interactive type of education (teaching materials oriented in this sense are now many, Benucci and Maiorano 2015 i.e.).

5. *Conclusions*

The range of initiatives carried out in the field of second language literacy at European (and Italian) level (Grosso 2021) are often characterized by periodicity,

non-homogeneity and inadequacy to the real needs of European societies, and especially of immigrants, reasons why the hoped-for results are rarely achieved.

The Fund for Asylum Migration and Integration (FAMI) in recent years has financed ambitious projects that have achieved excellent results but have not promoted the effective Education of Adult immigrants: the cause is not only the episodic nature and the lack of systematisation of the results obtained, but can be found in the still insufficient consideration of the development of adequate communication skills and the entrusting for their achievement to non-experts in the field. It is no longer acceptable to continue declaring the importance of immigrants speaking the language of their host countries, possessing high educational qualifications and job skills, without dedicating the necessary resources, time and qualified people to achieve these goals. Education programmes designed specifically for immigrants are insufficient in duration, objectives, and lack of teachers with adequate knowledge of the target audience and of how to make the education process a meaningful experience.

Psychological and sociological factors also complicate the situation: while Sweden is the European country where people do not see immigration primarily as a threat, Italy is the first country where people fear the effects of immigration and tend to link it to the area of crime. Refugees, asylum seekers, resettled, etc. with a university degree or at least a high level of education reduce the fear of immigration and contribute significantly in almost all European countries to producing positive attitudes towards immigration except in Italy and Greece: this data should lead to much broader reflections than those mentioned here and should sooner or later be properly analysed.

This type of recipient therefore poses important educational challenges, both to the teachers who conduct the courses and to the institutions: first and foremost, the correct identification of the learner's profile (see Minuz and Borri 2016, Grosso 2021) then setting up a more participatory and needs-centred teaching offer, including recipients' needs and expectations (such as being able to face a job interview). Integration into the workforce is an essential condition to avoid the failure of the migratory project: the communication skills necessary for the immigrant worker are primarily linguistic, but also pragmatic and cultural. These skills are not only needed to secure a job but also to retain it, improve social conditions, and interact with natives and colleagues. Decoding instructions is often crucial for the proper execution of professional tasks and for ensuring workplace safety.

Specifically, there is a need for: a focus on the individual since one cannot disregard the analysis of the individual characteristics and needs of the beneficiaries, taking due account of their background. Consequently, any action undertaken must be structured on the basis of this analysis, with the aim of enhancing the abilities and inclinations of each individual; of transferring informal competences from a community perspective. Tacit knowledge and informal competences must be transferred and strengthened, with the aim of fostering the relational dimension of the individual, both in the social, non-formal context and in the work context; a Data

Driven Learning[3] (DDL) as training must be based on a pedagogical model that places the learner himself themselves at the centre of learning, with the aim of creating an inclusive atmosphere that stimulates participatory learning.

References

Balboni, Paolo E. 1999. *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.

Balboni, E. Paolo and Fabio Caon. 2015. *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
Banulescu-Bogdan, Natalia. 2022. *From Fear to Solidarity: The Difficulty in Shifting Public Narratives about Refugees*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Battistella, Graziano. 2020. "Politiche migratorie comparate." *Sussidi* 2. Roma: Scalabrini international migration institute.

Benucci, Antonella and Giulia I. Grosso and Gabriella M.L. Da Pra and Viola Monaci and Giuseppe Trotta. 2021a. *Didattica inclusiva e azioni educative in contesti di vulnerabilità*. Roma: Aracne.

Benucci, Antonella and Giulia I. Grosso and Viola Monaci. 2021b. *Linguistica educativa e contesti migratori*. Venezia: SAIL.

Benucci, Antonella and Giulia I. Grosso. 2021. *Mediazione linguistico-culturale e didattica inclusiva*. Torino: UTET.

Benucci, Antonella and Patrizia B. Maiorano (eds.). 2015. *L'ABC del lavoratore. Italiano L2: apprendimento linguistico e professionale.* Siena: Tipografia Senese Editrice.

Benucci, Antonella and Giulia I. Grosso and Gabriella M.L. Da Pra, Viola Monaci and Giuseppe Trotta. 2021c. *Pre Departure Orientation Evaluation TOOLKIT*. Bruxelles: IOM.

Benucci, Antonella and Giulia I. Grosso and Gabriella M.L. Da Pra and Viola Monaci and Giuseppe Trotta. 2021d. *Paths to inclusion. Training for community mentors. Communication, intercultural and social skills*. Bruxelles: IOM.

Dennison James and Turnbull-Dugarte Stuart J. 2022. *Populist Attitudes and Threat Perceptions of Global Transformations and Governance: Experimental Evidence from India and the United Kingdom*. «*Political Psychology*», *43*(5), 873-892.

Dennison James, Geddes A. 2021. *Thinking Globally about Attitudes to Immigration: Concerns about Social Conflict, Economic Competition and Cultural Threat*. «The Political Quarterly», 92(3).

Dražanová Lenka and Liebig Thomas and Migali Silvia and Scipioni Marco and Spielvogel Gilles 2020. *What are Europeans' views on migrant integration?: an in-depth analysis of 2017 Special Eurobarometer*. "Integration of immigrants in the European Union" ", OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 238, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/f74bf2f5-en.

[3] On this regard, a well known quote by Tim Johns, pioneer of the Data-driven Learning Approach: "cut[ting] out the middleman as far as possible and [...] giv[ing] the learner direct access to the data" (Johns 1991: 30).

Dryden-Peterson, Sarah. 2015. *The Educational Experiences of Refugee Children in countries of First Asylum*. Washington DC: Migration Policy Institute.

Gillespie, Marie and Lawrence Ampofo and Margaret Cheesman and Becky Faith. 2016. *Mapping Refugee Media Journeys: Smartphones and Social Media Networks*. Walton Hall, Milton Keynes: The Open University / France Médias Monde.

Johns, Tim. 1991. "From Printout to Handout: Grammar and Vocabulary Teaching in the Context of Data-Driven Learning". In Tim Johns, Philip King (eds). *Classroom Concordancing*. English Language Research Journal 4: 27-45.

Lorentzen Lois A. (ed.). 2014. Hidden Lives and Human Rights in the United States. *Understanding the Controversies and Tragedies of Undocumented Immigration*, 3. London: Bloomsbury.

Minuz, Fernanda and Alessandro Borri. 2016. "Literacy and Language: Tools, Implementation and Impact." *Italiano LinguaDue* 8: 220-231.

Shapiro, Shawna and Raichle Farrelly and Mary J. Curry (eds.). 2018. *Educating Refugee-background Students*. Bristol: Multilingual Matters.

Sinisi, Lorenzo (a cura di). 2021. *Emigrazioni e immigrazioni. Una sfida della storia e della contemporaneità*. Pisa: Pacini Giuridica.

Wadsworth, Tim. 2010. "Is Immigration Responsible for the Crime Drop? An Assessment of the Influence of Immigration on Changes in Violent Crime Between 1990 and 2000". *Social Science Quarterly* 91: 531-553.

World Development Report. 2023. *Migrants, Refugees, and Societies*.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.008

SABRINA MACHETTI, ANTONELLA BENUCCI

Opportunità formative in contesto carcerario. Il ruolo del docente di italiano L2 nella familiarizzazione con gli esami di certificazione linguistica.

Abstract

Language education in prison represents a chance for inmates to improve, focusing on intercultural communication, social mediation, and the creation of syllabi and learning and teaching materials. However, the current training for foreign inmates who decide to enroll in university courses lacks in terms of adequate L2 Italian competence for academic purposes. The paper presents the initial findings from a project carried out within the Polo Universitario Penitenziario Toscano, focusing on the training of L2 Italian teachers, including preparation for the CILS-DASU test, a component of the CILS exams suite.

Keywords

Linguistica educativa, inclusione, competenze, programmazione

Introduzione[1]

Il contributo presenta le specifiche e i primi risultati di un progetto svolto a partire dal 2022 all'interno del Polo Penitenziario Universitario Toscano, progetto il cui principale obiettivo è legato all'individuazione di modelli di riferimento di educazione linguistica che favoriscano l'interazione e l'integrazione ma anche il rispetto e la valorizzazione delle lingue e culture di origine dei detenuti stranieri. A tale macro-obiettivo, il progetto unisce la progettazione e la realizzazione di percorsi di formazione - per i formatori e per i detenuti stranieri – ai fini del raggiungimento da parte di questi ultimi di un livello di competenza B1-B2 parziale in italiano L2, a seconda del livello in entrata e del *background* sociolinguistico degli stessi detenuti. A tal fine, il progetto elabora anche strumenti di valutazione certificatoria della competenza in italiano L2 (esame CILS DASU – Detenuti in Accesso al Sistema Universitario) e relativi percorsi di familiarizzazione.

[1] Il contributo è frutto della riflessione di entrambe le autrici. Tuttavia, Benucci è responsabile dei parr. 2, 3, 4, 6; Machetti dell'Introduzione e dei parr. 1, 5.

1. *Quadro teorico*

Il quadro teorico del progetto ruota attorno al concetto di *uneven profile*, o profilo parziale, concetto recentemente discusso anche in stretta relazione con gli obiettivi e le scelte compiute nel momento della valutazione (Carlsen et al. 2023). Come illustrato nel CEFR *Companion Volume* (2018: 38) "such a profile can show the way in which the proficiency of any user/learner is almost always going to be uneven, partial. It will be influenced by home background, by the needs of the situation in which the person has found themselves, and by their experience, including transversal competences acquired in general education, in using other languages, in professional life. The profiles of any two user/learners at the same level are thus unlikely to be absolutely identical since they reflect the life experience of the person concerned as well as their inherent abilities, what the CEFR (Section 5.2) describes as their general competences".

Il concetto di profilo parziale o parzialità delle competenze è dunque funzionale alle esigenze di economia di sforzo nello studio e permette di raggiungere importanti obiettivi comunicativi in tempi brevi anche grazie agli argomenti trattati, specifici di determinati settori della vita sociale, adottando procedure didattiche che tengano conto di una scarsa disponibilità di tempo per lo studio e di una possibile discontinuità nella frequenza alle lezioni, oltre che della presenza di competenze sbilanciate e lacunose in L2 acquisite sul campo.

Tale concetto, che rappresenta anche la base delle ricerche e dei materiali di formazione sviluppati ormai da più dei vent'anni in seno al modello dell'intercomprensione (cfr. tra gli altri, Benucci, Cortés 2011; Caddéo, Jamet 2013; Bonvino, Jamet 2016) è stato a fondamento della formazione dei docenti perché impostassero azioni didattiche volte a formare negli apprendenti - anche se per via indiretta - consapevolezza del fatto che la conoscenza di una lingua, anche della L1, è sempre parziale, che tutte le conoscenze parziali sono meno parziali di quanto sembri, che chi ha già appreso una lingua (anche solo oralmente) conosce già molte altre cose di altre lingue, pur non avendone piena consapevolezza. Tale stile operativo sviluppa infatti attitudini affettive positive (emozioni, sentimenti, motivazione) e dunque una percezione soggettiva della positività dello sforzo che si sta compiendo, con un forte impatto sulla psicologia dell'apprendente.

2. *La formazione: costrutto e percorsi*

Partendo da tali basi, nel progetto ciascun contenuto viene fatto corrispondere al conseguimento di competenze

1. lessicali: non potendo comprendere tutti gli ambiti scientifici coperti dai percorsi universitari, l'obiettivo sarà quello di fornire competenze per quanto riguarda i termini base, la formazione del lessico specialistico, le regole di formazione delle parole. Le categorie associative e interpretative permetteranno di comprendere il significato anche dei lessemi mai incontrati;

2. morfosintattiche: l'obiettivo è mettere in grado l'apprendente di operare una prima differenziazione tra testi medico-biologico scientifici (caratterizzati dalla esigenza di massima individuazione e minimo sforzo), testi burocratici amministrativi e giuridici (con gerarchizzazione accentuata e con esigenze di apertura a molteplici interpretazioni) e testi in generale umanistici (che presentano maggiori difficoltà dal punto di vista dell'interpretazione);
3. sociolinguistiche: la scelta cade su due varietà, l'italiano dell'uso medio/neostandard e l'italiano standard, oltre all'italiano per scopi accademici. Per quanto riguarda i registri, si ritiene necessaria una particolare attenzione in quanto il detenuto tende ad usare sempre il registro informale che non è consono al tipo di parlato usato in ambito accademico (registro medio-alto);
4. paralinguistiche: l'obiettivo è in questo caso insegnare a trarre informazioni dalla complementarità tra immagine e parola che spesso nei testi di studio è presente, oppure a saper interpretare una lezione in cui ci sia una proiezione di un Power Point.
5. culturali: per queste competenze possono essere individuati ulteriori 5 sottoobiettivi
   a) impliciti attuali: gli elementi di cultura presenti sui media e di cui lo studente deve essere a conoscenza per avere una fruizione piena del testo (ad es. che cosa si intende per 'sessantottino', il 'caso Moro', che cosa si intende per 'BR', ecc.);
   b) cultura classica: insieme di nozioni che generalmente tutti gli italiani che arrivano a frequentare l'università possiedono o, per lo meno, rappresentate da ciò che rimane loro della formazione che si ottiene nelle scuole superiori; elementi comuni che, al di là della scuola frequentata, tutti possiedono (i Promessi Sposi, la storia romana, l'Inferno dantesco, ecc.);
   c) impliciti storici relativi ad un certo periodo storico: ad es. se gli studenti si occupano di economia è importante che conoscano anche le vicende industriali o di sviluppo che sono successe in un determinato momento del passato;
   d) stereotipi: gli stereotipi più diffusi del Paese di origine dello studente riguardo all'Italia e agli italiani, perché non si produca una visione distorta o una visione impostata solo sull'esteriorità;
   e) distanza culturale: in alcuni casi può essere non irrilevante, data la variegata provenienza degli studenti non europei.

6. testuali: nell'italiano per scopi accademici si possono selezionare 3 tipi di testi
   a) argomentativi, particolarmente utili per sostenere un esame universitario;
   b) informativi, che servono per introdurre i concetti basilari relativi ai vari argomenti; tali testi innestano un lessico specialistico di base su un impianto morfosintattico in lingua comune, e sono adatti anche a destinatari di livello avanzato;
   c) istruttivi, che trattano di argomenti settoriali con terminologia specialistica, fruibili nei livelli superiori, come i testi argomentativi, e portatori di impliciti condivisi tra specialisti.

Le abilità da sviluppare sono fondamentalmente di 3 tipi: abilità separate, come per esempio la produzione orale, la produzione scritta, la comprensione scritta; abilità miste, ad esempio la produzione orale unita alla comprensione orale legate ad un'interazione in sede di esame; e le abilità successive, come la comprensione e la produzione orali (es. raccontare notizie che sono state sentite al radiogiornale).

In stretto collegamento a ciò, la progettazione dei percorsi formativi prevede in primo luogo lo sviluppo di un curricolo di lingua comune per scopi accademici trasversale, la costruzione di un sillabo in lingua comune per usi accademici trasversale e la costruzione di 3 macro-percorsi didattici finalizzati all'avviamento all'esame CILS DASU. I 3 percorsi (90 ore complessive suddivise in 3 moduli da 30 ore ciascuno) riguardano l'area umanistica, l'area giuridico-economica, l'area scientifico-tecnologica e prevedono una verifica finale. A monte di questa progettazione c'è l'assunzione che non occorra costruire moduli didattici finalizzati unicamente all'apprendimento dei vari linguaggi settoriali, ma bensì sia più adeguato fornire una preparazione di base in lingua comune che permetta ai detenuti stranieri di seguire i corsi universitari, leggere testi divulgativi e specialistici, sostenere esami in lingua italiana. Di conseguenza, i percorsi lavorano su competenze 'classiche', e tra queste vanno a prediligere la competenza linguistica, con particolare attenzione alla competenza lessicale.

3. *I Quaderni*

Per ciascuno dei percorsi sono stati elaborati dei Quaderni, ognuno dei quali ha per oggetto un singolo macro-ambito di studio (area umanistica, giuridico-economica, scientifico-tecnologica) ed è composto di tre Unità di Apprendimento. Le UdA contengono testi scritti, parlati, corredati da immagini; attività comunicative/pragmatiche; sollecitazioni per la riflessione interculturale; attività comunicative ed esercizi strutturali (utili per l'avviamento all'esame CILS-DASU); un glossario; una appendice grammaticale; chiavi. Per rendere più chiare le finalità di ogni attività, prima della consegna che indica il compito da svolgere, si è usato un simbolo associato, in modo del tutto convenzionale, all'abilità o alla competenza prevalente che si intende sviluppare.

4. *La formazione dei docenti / formatori*

La formazione dei docenti e dei formatori tiene conto della disomogeneità del profilo di competenza in ingresso, delle caratteristiche e dei bisogni comunicativi dei potenziali destinatari, avendo chiari i termini di spendibilità legati al contesto accademico. Al centro del percorso di formazione c'è il riconoscimento dell'importanza dello sviluppo delle abilità di ricezione, produzione, mediazione orale e scritta, come dell'educazione linguistica per competenze non bilanciate e parziali. A tal fine il progetto ha sviluppato un sillabo con struttura modulare, comprendente le seguenti tematiche:

Modulo 1 Identità dei destinatari. Bisogni e motivazioni per lo studio. Aspetti psicologici. Formazione pregressa e abitudine allo studio. Profilo e bisogni linguistico-comunicativi del detenuto straniero.

Modulo 2 Aspetti della comunicazione in carcere. La comunicazione: caratteristiche, strategie e livelli di comprensione. Aspetti verbali, non verbali e para-verbali. La comunicazione interculturale e le coordinate concettuali di tempo-spazio in carcere. Analisi di interazioni ed eventi comunicativi ricorrenti.

Modulo 3 Plurilinguismo in carcere: Superdiversità e translanguaging. *Code mixing* e *code switching*. Lingue e culture dei paesi arabi. Lingue e culture dei Paesi dell'Est (Romania, Albania). Lingua e cultura cinese. Lingue e culture dell'America latina.

Modulo 4 Linguistica educativa. Didattica Italiano L2 a soggetti 'svantaggiati'. La gestione di alunni immigrati in classe. Dal CEFR (2001) al Sillabo di L2 per detenuti stranieri. Gestione della classe ad abilità differenziate. Il concetto di parzialità di competenze. Tecniche didattiche e modelli operativi. L'unità di lavoro in carcere: progettazione e gestione di percorsi e materiali didattici. Le abilità scritte e orali. Contenuti e percorsi di apprendimento di italiano L2 per le professioni in ambito penitenziario. Manuali di italiano L2 per detenuti stranieri

Modulo 5 CILS –DASU. Principi di valutazione linguistica dell'italiano L2. La valutazione per scopi certificatori. L'esame CILS DASU.

5. *L'esame CILS DASU*

L'esigenza di estendere il progetto agli strumenti di valutazione della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2 nasce principalmente dall'analisi dei bisogni specifici e delle macro-caratteristiche – comprese quelle legate al contesto carcerario - dei detenuti stranieri interessati ad intraprendere un percorso di studi universitario. Tale analisi si collega a quella già operata all'interno del progetto DEPORT, il cui punto di partenza era rappresentato dai sillabi per la didattica (Benucci, 2014) e all'interno del quale erano stati progettati e sperimentati una serie di strumenti di valutazione legati al contesto delle professioni, strumenti per i quali la formazione e le attività di familiarizzazione si erano rivelate un punto di forza fondamentale (Machetti 2015).

All'esperienza maturata entro il progetto DEPORT si aggiunge anche quanto operato nel contesto della valutazione certificatoria dell'italiano L2 dagli Enti certificatori riuniti nell'Associazione CLIQ (Barni, Machetti 2022). In particolare, analizzando l'esperienza della CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera – dell'Università per Stranieri di Siena, dal 2005 ad oggi sono state 15 le sedi carcerarie in Italia in cui sono stati svolti gli esami di certificazione. Se si analizzano i dati relativi a queste sedi, le evidenze che si ricavano non sono tali da segnalare particolari criticità nel superamento degli esami di livello B1 e B2, i livelli che fanno riferimento al possesso dell'autonomia comunicativa nei contesti della comunicazione quotidiana, come anche – in particolare con il livello B2 - della comunicazione in

ambito formativo. In effetti, l'83,10% dei candidati che sostengono l'esame CILS UNO B1 supera questo esame e la media di superamento rimane nel range previsto per gli esami di certificazione anche per coloro che sostengono l'esame CILS DUE B2 (79,91%). Tuttavia, il possesso del livello di competenza dichiarato dal superamento di entrambi gli esami, pur essendo adeguato a garantire l'efficacia della comunicazione all'interno dei contesti della formazione, anche accademica, è tale da evidenziare criticità in relazione alla particolarità di tali contesti, come in relazione al contesto di provenienza e formazione pregressa del cittadino detenuto. Si tratta di fattori che, come a più riprese sottolineato dalle ricerche di settore, condizionano non solo la spendibilità dell'esame, ma l'intero ciclo del test e dunque impongono di essere presi in considerazione già nel costrutto dello stesso, per non incidere in negativo sulla validità ed affidabilità (Peri et al. 2022).

Da simili considerazioni è dunque emersa la necessità di progettare un test basato su un modello che integra quello proposto dal CEFR (2001) con il modello dello *Scenario-based Assessment* – SBA (Purpura 2016). Nello SBA si procede dal definire un *setting*, una situazione, coerente dal punto di vista tematico, socialmente condivisa e con uno scopo specifico, in cui i partecipanti, nel loro ruolo di apprendenti/utenti di una L2, devono completare una sequenza dettagliata e strutturata di sotto-compiti, progettati per guidare gli stessi utenti/apprendenti verso la risoluzione di un problema all'interno di una situazione assimilabile alla vita reale. Questi sotto-compiti, corrispondenti a *task*, sono progettati per essere destinati a riflettere le abitudini mentali alla base dell'obiettivo generale dello scenario.

Il test si collega alla *suite* degli esami CILS e per questo prende il nome di CILS DASU (Detenuti in Accesso al Sistema Universitario Italiano). In tale test, il modello dello SBA viene utilizzato per definire la misura in cui i candidati all'esame, con diversi livelli di *background knowledge* (O'Reilly & Sabatini, 2013: 46) comprendono il *topical content* in un testo scritto o parlato e sviluppano una comprensione profonda della lingua e dell'argomento. Tale processo si svolge tramite un'assistenza mirata, che conduce ciascun candidato ad usare le *topical information* acquisite per sviluppare le abilità suddette. Il modello dello SBA permette dunque di fare inferenze che contribuiscono concretamente all'utilità del test, non limitate alla sola conoscenza e competenza linguistica, ma anche alla conoscenza del contenuto.

Nel prototipo di test CILS DASU lo scenario è quello accademico, con situazioni che riguardano la fase di iscrizione all'università. Il formato di questo test si articola come segue:

- *Verifica delle conoscenze pregresse.*
- *Pre-scenario topical knowledge test.*
- *Lettura e Scrittura.*
- *Ascolto.*
- *Post-scenario topical knowledge test – Parlato.*
- *Valutazione post-test.*

Il test è attualmente in fase di sperimentazione, ma le evidenze finora raccolte presso la casa di reclusione "Pasquale De Santis" di Porto Azzurro (LI) sul funzionamento delle singole prove sembrano garantire livelli discreti di validità ed affidabilità, con una sola criticità legata alla sezione di Ascolto (criticità che riteniamo riconducibile non alla sezione in sé, ma ad una serie di variabili esterne, quali ad esempio la strumentazione utilizzata per la somministrazione delle prove di cui la sezione si compone).

Più nel dettaglio, a Porto Azzurro sono stati 27 i detenuti che hanno seguito la formazione. Di essi, 25 hanno sostenuto l'esame CILS DASU, con esiti in qualche modo previsti per la fase di sperimentazione di uno strumento di valutazione.

La sezione di Verifica delle conoscenze pregresse è stata infatti superata dal 44% di coloro che hanno sostenuto il test; la sezione Pre-scenario dal 60%; la sezione Lettura e Scrittura dal 24%; la sezione Ascolto dal 4%; la sezione Post-scenario / Parlato dal 44%; la sezione Valutazione Post-test dall'88%.

6. *Riflessioni conclusive*

Come si diceva, la sperimentazione dei percorsi formativi ha riguardato il carcere di Porto Azzurro e può dirsi, al di là di alcune difficoltà tecniche e curricolari che hanno riguardato la sola grammatica, pienamente positiva. Il 51,9% dei detenuti ha infatti giudicato ottimi l'organizzazione e i contenuti del corso, i materiali didattici utilizzati, la modalità con cui i docenti hanno condotto le lezioni.

Alcuni studenti, stimolati dagli esercizi semi-strutturati del modulo, hanno restituito un'alta scolarizzazione, aiutata da programmi televisivi dai complessi contenuti storico-politici, seguiti individualmente e dall'alta qualità degli input testuali forniti in aula. In generale, il docente si è trovato a gestire un ambiente molto disomogeneo per livelli di competenza di lingua italiana. Alcuni studenti presentavano un'elevata sensibilità lessicale, intervallati da studenti con pregresse e notevoli lacune grammaticali, in particolare per quanto concerne il sistema verbale, ed ha dovuto pianificare una didattica adatta a classi ad abilità miste e differenziate (CAD) e capace di tener conto della diversità. Gli studenti erano infatti di provenienza geografica diversa, per lo più di area medio-orientale e africana, molti dei quali residenti da anni in Italia.

Diverse potrebbero essere le implicazioni della sperimentazione: nel complesso, una vasta e necessaria innovazione metodologica e organizzativa nell'istruzione degli adulti e di studenti didatticamente provenienti da ambienti fragili. La struttura propria della ricerca-azione condotta, suddivisa in osservazione, descrizione e modellizzazione, si organizza in micro-progettazione di materiali e attività, che aspirano a colmare tale vuoto.

L'analisi delle fasi operative, lo studio degli ambienti, la ricerca dei modelli, l'osservazione del docente – discente, permette, inoltre, di comprendere come procedere per una migliore analisi dei bisogni dei gruppi focus, delle metodologie e degli approcci da utilizzare, spesso di natura auspicabilmente integrata.

Gli strumenti di valutazione della sperimentazione hanno permesso di evidenziare gli aspetti di eccellenza e di criticità: le lezioni sono state costantemente monitorate da un esperto che ha compilato una Scheda di osservazione sulla base della quale ha poi redatto un report; al termine delle lezioni gli studenti sono stati invitati a rispondere ad un Questionario di valutazione del corso seguito; i docenti hanno compilato un Questionario post corso e fornito anche una autovalutazione. L'incrocio dei dati ricavati da questi strumenti ha mostrato che la metodologia è pienamente rispondente al profilo di apprendente, i docenti hanno sviluppato competenze adeguate alla gestione di classi disomogenee e superdiverse e sono stati capaci di focalizzare alcuni aspetti dell'offerta che necessitano di una maggiore riflessione per l'epistemologia stessa del progetto. Pertanto, l'acquisizione della lingua italiana si impone come un imprescindibile elemento di crescita per un'utenza fortemente svantaggiata e per un personale docente tutto ancora da formare.

La natura dell'ambiente classe del carcere è risultata particolarmente "delicata": docenti e personale tutto rivestono un mandato sociale complesso, sì di attività trattamentali ai fini della rieducazione delle persone detenute, ma, in alcune circostanze, più di supporto affettivo.

I docenti sono stati formati per sviluppare quanto possibile la capacità di essere attenti e di saper motivare gli studenti anche nei momenti di distrazione o di disagio, esortandoli a lavorare insieme, a coppia solitamente e ad aiutarsi l'uno l'altro, soprattutto con chi avesse più difficoltà. Altra dote indispensabile con tale pubblico è quella di essere sempre pazienti e rispettosi dei tempi dei discenti soprattutto se sono presenti evidenti lacune.

Bibliografia

Barni, Monica e Sabrina Machetti (2022). Le certificazioni di italiano L2. In Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*. Firenze: Le Monnier, 122-136.

Benucci, Antonella (2014), *Italiano L2 e interazioni professionali*. UTET Università: Torino.

Benucci, Antonella e Giulia I. Grosso. 2017. *Buone pratiche e repertori linguistici in carcere.* Roma: Aracne.

Benucci, Antonella e Cortés Velásquez, Diego (2011), Intercomprensione e apprendimento: abilità parziali e processi cognitive. In F-Jh. Meißner, Capucho F., Degache Ch., Martins A., Spiță D. & Tost M. (Eds.), *Intercomprehension: Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen: Narr, 336-353.

Bonvino, Elisabetta e Jamet Marie Christine (2016), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: SAIL.

Caddéo, Sandrine e Jamet, Marie-Christine (2013), *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

Carlsen Hamnes, Cecilie, Rocca, Lorenzo e Machetti, Sabrina (2023), *Uneven language profiles & differentiated language requirements - recommendations for test developers, policy makers and employers*, ALTE LAMI report.

Council of Europe. 2001. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe. 2018. *CEFR Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.

Machetti, Sabrina (2015), La valutazione delle competenze professionali nel progetto DEPORT, in G. Bertolotto, S. Carmignani, G. Sciuti Russi, *Percorsi di ricerca e formazione linguistico-professionale: DEPORT "Oltre i confini del carcere"*. Siena: Tipografia Senese.

O'Reilly, Tenaha e Sabatini, John (2013). Reading for Understanding: How Performance Moderators and Scenarios Impact Assessment Design, *ETS Research Report,* 13-31.

Peri, Giulia e Machetti Sabrina, Masillo Paola (2022), La valutazione linguistica per scopi accademici: scenari attuali e prospettive, in A. Fazio, E. Bonvino, M. Menghini (a cura di), *Didattica innovativa nei centri linguistici tra nuove tecnologie e ascolto*. Roma: Roma, Tre Press 143-154.

Purpura, James E. (2016). Second and foreign language assessment. *Modern Language Journal*, 100, 190-208.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.009

SABRINA BERTOLLO

Only German in the German lesson? Fostering plurilingual awareness among (student) teachers of German

Abstract

The aim of this contribution is to analyze how a new linguistic awareness which goes beyond a monolingual approach can be fostered among (future) teachers of German. Based on an initial training course held at the University of Verona (Italy) in the A.Y. 2022-23, we will investigate the extent to which an explicit sensitization can prove fruitful and what paths can be thought of to integrate plurilingual competences into teaching practices. The training experience with student teachers will thus constitute a first step to prospectively design effective professional development courses also for in-service teachers of German, to promote plurilingual education.

Keywords

German as a foreign language (GFL), initial training, plurilingual competence, Companion Volume

1. *Introduction*

Modern societies are increasingly characterized by multilingualism[1]. Monolingualism is becoming an exception: migrations but also language policies implemented in Europe have contributed to this social transformation. In its 2018/C 189/01 Recommendation on lifelong learning, the Council of Europe sets out the "multilingual competence" as a key competence. Moreover, in its Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages, the importance of multilingualism is further emphasized, as "multilingual competence is at the heart of the vision of a European Education area". A further decisive step in the promotion of plurilingual competences has been taken by the Companion Volume to CEFR (2020), which introduces "plurilingual and pluricultural competence".

In light of this scenario, the paper addresses four research questions: (RQ1) Are (future) teachers of German as a Foreign Language in Italy (henceforth GFL) aware

[1] According to the Recommendation of the Council of Europe CM/Rec(2022)1, plurilingualism is "the potential and/or actual ability to use several languages to varying levels of proficiency and for different purposes" while multilingualism "refers to the presence of two or more languages in a community or society".

of the new paradigm of language learning, which has plurilingualism as its asset?; (RQ2) To what extent can an explicit sensitization of (student) teachers towards plurilingual competences really impact on their teaching practices?; (RQ3) What paths can be thought of for (future) GFL teachers so that they can develop their students' plurilingual and pluricultural competences?; (RQ4) After having received explicit education on this, are GFL (future) teachers in a position to translate the inputs into learning activities which foster these competences or do they tend to stick to more traditional approaches? Can this model be expanded also to in-service teachers?. The paper is organized in four sections corresponding to the four issues under investigation. The starting point for these considerations is a questionnaire distributed among GFL in-service teachers (RQ1) and a concrete case study on GFL pre-service teachers carried out at the University of Verona (Italy) in the A.Y. 2022-23 (RQ2)-(RQ4).

2. *Plurilingual and pluricultural competence as an asset of linguistic learning and citizenship*

The CEFR (2001) is the reference point for all foreign language teachers. The organization in A-to-C levels of competence has had the sure advantage of standardizing assessment in and beyond Europe. Nonetheless, a tendency to consider such conventions in a dogmatic way gave rise to the misunderstanding that the linguistic competence can be really framed into 6 (sub)levels and four abilities, as is schematically done for international language certificates. Balboni (2017) reminded that the levels are not a fact but a necessary simplification of a complex competence, which – as the Companion Volume (2020) effectively recalls – resembles a rainbow in which we can perceive different colors (like different abilities), which then merge and blur to give rise to the white light (the whole linguistic competence). To better afford such a complexity, the Companion Volume substituted the four abilities with the four modes of communication, which subsume them, and introduced competences which were not dealt with in details in the previous framework, i.e. "plurilingual and pluricultural competence" and "mediation". The updates of the Companion Volume (2020) are just a completion point of a process which had started long before, both in the realm of research and of the formal Recommendations by the Council of Europe. One core aspect which is addressed in the 2019/C 189/03 Recommendation to support language awareness is "including preparation for linguistic diversity in the classroom in initial education and continuous professional development of teachers and school leaders". More recently, the Council of Europe further reinforced this point in its "Recommendation CM/Rec (2022)1 on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture" which "request[s] institutions responsible for the initial and further education of teachers to focus on pedagogies that foster inclusive plurilingual and intercultural education and enable student teachers and teachers to implement them across the curriculum". If a change in language teaching education must be made, it

should involve the whole chain. i.e. in-service teachers and, even more importantly, pre-service teachers (Vetter & Slavkov 2022). A synchronous online survey which I carried out in 2021 among in-service GFL teachers taking part in a professional development webinar offered insightful results. 50% of the respondents (14 out of 28) declared that they had never heard of the updates of CEFR before. 73% of those who were aware of them had been informed during previous professional development courses. After an explicit 2-hour-training on plurilingual competences in the German lesson, 79% said that they were probably already involving plurilingualism in their lessons, though unconsciously. Interestingly, 57% considered professional development courses proposing concrete implementations of these competences the deciding factor for them to be put into practice in class, while only 25% indicated updated textbooks as the most impacting element. Although the number of interviewees is doubtless too small to have any statistical validity, these results offer some preliminary insights on the need of continuous education for innovations to penetrate teaching practices.

3. *Sensitizing GFL student teachers to plurilingual and pluricultural competences*

In the light of the survey results and of the recent Recommendations of the Council of Europe, in the A.Y. 2022-23 a pilot project was started at the University of Verona to explicitly sensitize GFL student teachers to the importance of developing plurilingual competences in language classes. At the University of Verona MA students who want to become language teachers in a Secondary School are offered a compulsory course called "Teaching Labs – Methodologies, Technologies and Practicum" (Battisti et al. 2023).[2] In the A.Y. 2022-23 six students attended the course module "German language teaching – *Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache*" (24hours). One central objective of that year course was to address the new concept of language teaching and learning developed in the Companion Volume. Specifically, the key point was promoting the idea of a holistic approach to language learning, which goes beyond the single language and takes advantage of the whole linguistic repertoire of the learner, thus favoring comparisons and connections between different languages. In the Italian school context fostering such an approach in initial education is all the more necessary if we consider that in-service teachers with a permanent position normally teach only one language. Since training courses are necessarily limited in time, we decided to focus on certain aspects of plurilingual education. We emphasized the benefits of an action-oriented approach and of a continuous exchange between the cultures and languages with which students are in contact. Especially this last point was crucial because it meant winning over the skepsis that using not only the target language in class can lead to confusion on

[2] The general coordinator is Prof. M.F. Bonadonna, the referent person for German language is Prof. S. Cantarini, to whom I am deeply indebted.

the side of the learner and negatively impact on GFL learning. An alleged reduced exposure to German in terms of time and uniformity of the stimulus preoccupies some teachers, who are mostly concerned with the morpho-syntactic difficulties many students of German encounter. If an action-oriented approach integrating real world tasks is by now part of many German language classes in Italy, activities consciously fostering plurilingual competences, thus introducing languages other than (Standard) German, are still rare. Also when the initial skepsis is overcome, informal discussions with in-service teachers revealed that some of them feel they lack the competences to include in their lessons languages that they do not master and fear the risk of losing full control over the lesson. Differently, pre-service teachers who are still learning another foreign language beside German feel more confident on their own linguistic preparation but are disoriented, since in most cases they did not know before about the introduction of plurilingual competence in the CEFR and have not explicitly worked on it as students. In the light of the necessity expressed by in-service teachers in the above-mentioned questionnaire to be trained and receive some concrete examples of plurilingual activities, we thought it was all the more useful for unexperienced future teachers to analyze and discuss some learning units focusing on plurilingual competences, which had already been successfully piloted at school. GFL student teachers were then asked to develop (a part of) a learning unit for GFL learners, in which one of the learning objectives was to boost plurilingual awareness. They then had to present it to their peers in the form of microteaching (Remesh 2013).

4. *Concrete paths to lead GFL student teachers towards plurilingual competences*

After having received a formal preparation concerning plurilingual education and having analyzed concrete teaching proposals, some resources were suggested to GFL student teachers to create their own teaching materials fostering plurilingual competences. Among the proposed resources were some German digital graphic novels which presented multilingual traits (e.g. "The Wormworld Saga" by D. Lieske, 2010-); cooperative platforms, but also social networks largely used by adolescents such as Instagram or TikTok, which in some cases give the possibility to view the same page customized for different countries and offer redundant stimuli. Additionally, online platforms which create memes or fake WhatsApp chats can be used for intralinguistic translations in different language registers. Further proposals involved the invitation to investigate German neologisms to see how loanwords, mostly from English, are integrated into the target language, thus allowing for very productive word formation mechanisms in German such as compounding. This can in turn be compared with the strategies used in other languages to convey the same meaning but can also be expanded in the direction of systematic comparisons between different languages (Hepp & Salzmann 2020). Finally, gamification and online-gaming were also put forth as possible tools to learn in the digital wilds

(Thorne & Fischer 2012). Gamification can also be intended in a much broader sense if we think of challenging tasks such as intercomprehension activities between languages belonging to the same linguistic family. Although it is explicitly mentioned among plurilingual and pluricultural competences in CEFR (2020) and has a relatively long tradition (Hufeisen & Marx, 2007; Candelier 2012, see FREPA), intercomprehension is still seen with a certain suspicion by some GFL teachers, especially if it involves languages not taught at school. Nonetheless, the benefits of intercomprehension in terms of metacognition and linguistic awareness' development are widely documented (Bonvino & Jamet 2016 a.o.) and could be fruitfully experienced in class. It has been shown that to break down potential existing resistance and to lower the affective filter (Krashen 1982), intercomprehension tasks can be proposed *via* gamification, for example by recognizing the same lexical root in unknown languages or by inferring the meaning of a word by using distributional criteria as if it were a challenge.

5. *Microteaching as a test bench for the effectiveness of sensitizing GFL student teachers to plurilingual competences: some hints also for in-service teachers' professional development courses?*

For GFL student teachers who had been sensitized to the importance of plurilingual and pluricultural competence and had been provided with some examples of implementation, microteaching was the perfect test bench to check whether they were in a position to develop a learning unit which fitted the proposed approach and fostered plurilingual competences. Each GFL student teacher was given clear instructions on how they had to design their activity. They could freely choose a topic and in the 15 minutes at their disposal they had to clarify for the peers what their target group was (age, context, level of competence, prerequisites) and state what learning goals they would pursue beside plurilingual competence. On their side, the peers attending the class had to fill in an observation grid they had been given in advance to trace strengths and weaknesses of their peers' lesson. All interventions were videorecorded and uploaded in the moodle-platform of the course, so that each student teacher could watch their performance and further reflect on it with the help of the peers' and the course instructor's suggestions.

The topics chosen by the students were already indicative of the different attitudes towards a holistic concept of language learning that goes beyond the grammaticism typical of previous approaches for teaching German such as the so-called *Grammatik-Übersetzungsmethode* (grammar and translation-based method), also known as GÜM. Interestingly, four out of six students[3] chose a grammar topic as the core of their learning units (tenses, conjunctions and interrogatives), while only two had a strictly thematic approach. The sample of students is surely too small to draw

[3] One of the two non-grammar topics was proposed by a German student who was studying at the University of Verona and had attended school in Germany.

any conclusions representative of a broader picture. Nevertheless, some considerations concerning the experience with this small group can be made. Noticeably, when it comes to teaching GFL, even in the younger generations a prominence of grammar over the other domains can be detected. A possible explanation is that previous experiences as GFL learners as well as established teaching models deeply inform the concept of teaching and learning to the extent that also explicit training can hardly trigger a real change of paradigm. This does not imply that the student teachers' attitude and the learning proposals were not high-quality. GFL student teachers were very creative: they adopted an action-oriented approach and proposed tasks which led to a final product. Those who worked on a grammar topic did it with an inductive perspective and in the form of discovery learning. This denotes that despite a certain adherence to grammaticism, the methods differed from the already mentioned GÜM. Interestingly, each student teacher tried to respect the requirement of inserting plurilingual competences among their goals, though with different degrees of success. The future teachers who decided to work on tenses, for instance, offered a useful comparison with the English equivalent. Cross-linguistic considerations in other proposals were instead not totally adequate. The units which worked on cultural differences were by far the most effective both from a content and a methodological point of view. There was only one attempt by one student to work on Dutch-German intercomprehension: despite the appreciable effort, the way in which it was realized was not really convincing with many uncertainties on the side on the pre-service teacher herself, who had instead performed well in other activities. The feedback the six students obtained from the peers and from the instructor proved to be effective for the person who had carried out the microteaching. Also having the possibility to watch a video of their own performance was a further step towards adequate self-assessment.

The case study conducted among GFL student teachers together with the questionnaire answered by in-service teachers give us some cues on the opportunity to extend the training also to experienced teachers and on how to do it. What emerges in the first place is the necessity for all categories of teachers to be sensitized to plurilingual education and overcome the prejudice that interlinguistic comparisons, in particular with the first language, are detrimental for GFL learning. Especially teachers who are not German native speakers traditionally tend to think that resorting to the mother tongue they share with the learners is a minus, as if it were a sign of not having full command of the language they teach[4]. The wish expressed by in-service teachers to receive training on plurilingualism reveals that an update of textbooks is not enough to assist to a paradigm change. Having a sample of ready-made tasks at their disposal is *per se* not sufficient to trigger a real evolution, but

[4] The phenomenon of non-native-speaker teacher has received considerable attention especially in the context of English teaching, while the effects of non-nativism in GFL teachers' self-evaluation are still understudied. Research carried out on pre- and in-service non-native English teachers reports on an "impostor syndrome" self-perception (Barnet 2009 a.o.).

only guarantees — at the best — some episodic implementations, which do not affect the deep nature of GFL teaching and learning.

The microteaching experience with pre-service teachers who struggled to effectively insert plurilingual competences in their learning units suggests that elaborating teaching proposals which go beyond a traditional monolingual approach is not immediate. One could object that the difficulties of pre-service teachers were due to a lack of experience. However, this is only partly true if we consider that the teaching proposals performed during microteaching were in general well-construed and the uncertainties student teachers experienced in the area of plurilingual competence promotion had not arisen in more traditional fields, in which they felt more confident.

This considered, we can infer that also in case of in-service teachers, professional development courses promoting these still underexplored plurilingual competences need to adopt a very practical and active approach, which does not limit itself to the discussion of theoretical aspects and concrete examples, but rather requires the teachers to experiment in class, reflect on weaknesses and strengths of their teaching action by sharing their results with the peer-teachers community in focus groups. In this last respect, the experience with student teachers showed that the feedback given by the peers positively impacted on self-evaluation. In fact, improvement suggestions by the peers were perceived as more feasible than those proposed by the instructor.

6. *Final remarks*

To answer our four research questions, we have firstly expanded on the notion of plurilingual competence and the importance it has gained over the last years. In section 2 we have then reported on the results of a questionnaire distributed to in-service GFL teachers to test their attitudes towards plurilingual competences. The results showed that only half of the participants were aware of CEFR's innovations, and this is a new topic also for student teachers (RQ1). In section 3 we have then reflected on the role of explicit sensitization towards plurilingual approaches starting from the *Teaching Labs* project held at the University of Verona in the realm of the initial education initiatives for future GFL teachers. In the course piloted in the A.Y. 2022-23, it emerged that initially there is resistance on the side of future teachers, who tend to maintain a traditional monolingual approach, which has long been considered a good practice in GFL classes. Thus, only explicitly raising the awareness of (future) teachers regarding the benefits of plurilingual education can win over the skepsis and progressively lead to an insertion of these competences in the school curriculum (RQ2). In section 4 we proposed some concrete resources which were suggested to GFL student teachers to work on plurilingual competence. They range from multilingual graphic novels to technological platforms and gamification, which can be intended *lato sensu* as a multifaceted strategy to motivationally address plurilingualism as a challenge. These, together with the analysis of already

experimented learning units were meant to give GFL student teachers some hints and a possible model to visualize how a plurilingual approach can enter teaching practices. This was consistent with the requests by GFL in-service teachers, who in their questionnaire had judged trainings as a key factor for plurilingualism to enter their current practices (RQ3). However, the bench test for the effectiveness of explicit plurilingual teaching training was microteaching, in which GFL student teachers were requested to insert the development of plurilingual competences as one of the learning outcomes of their teaching activities. The results showed that explicit sensitization had played a role. Nonetheless, the applicative side, i.e. the embedding of these goals in the praxis was not always successful. It would be simplistic to just reconduct it to the student teachers' lack of experience and, and on turn, this triggers reflections on the design development courses for in-service teachers should have. Since it has turned out that the penetration of plurilingual approaches encounters some resistance even among pre-service teachers who have not developed a robust teacher identity yet, we can presume that a change of perspective will find even stronger resistances among experienced teachers, who might not be prone to modify their attitudes. Evidently, just providing in-service teachers with ready-made materials cannot be a long-term solution. This points to the fact that further training programs both for pre- and in-service teachers should involve more extensive microteaching experiences with peer-to-peer feedback and possibly actual class experimentations by the trainees. These are needed for the innovations invoked by the Council of Europe and by the academic community to have a chance to really penetrate the current and future GFL teaching and learning practices (RQ4).

Bibliography

All web references were last accessed on 26th November 2024.

Balboni, Paolo. 2017. "Problemi etici nella verifica, valutazione e certificazione della competenza linguistica" In Radica Nikodinovska (eds.). *Assessment in Foreign Language & Literature Teaching*. Skopje: Ss. Cyril and Methodius University Press, pp. 25-36.

Bernat, Eva. 2009. "Towards a pedagogy of empowerment: the case of "impostor syndrome" among pre-service non-native speaker teachers in TESOL" *English Language Teacher Education and Development Journal* 11: 1-11. <http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/v11_1bernat.pdf>

Battisti, Chiara et al.. 2023. "An Innovative Education Experience for Future Foreign Language Teachers. The Laboratori e Tirocini di Introduzione alle Metodologie e Tecnologie Didattiche/Teaching Labs" *Iperstoria* 22: 164-186. <https://doi.org/10.13136/2281-4582/2023.i22.1382>

Bonvino, Elisabetta and Jamet, Marie-Christine. 2016. *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

Candelier, Michele et al.. 2012. Le CARAP – Compétences et ressources. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <https://carap.ecml.at>.

Council of Europe. 2018. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)>

Council of Europe. 2019. Council Recommendation of 19 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)>

Council of Europe. 2020. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [CEFR]. Companion Volume. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Council of Europe. 2022. Recommendation CM/Rec (2022)1 and explanatory memorandum. Strasbourg: Council of Europe:. <https://rm.coe.int/prems-013522-gbr-2508-cmrec-2022-1-et-expose-motifs-couv-a5-bat-web/1680a967b4>

Hepp, Marianne and Salzmann, Katharina. 2020. (eds.). *Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik. Theorie und Praxis*. Rome: Istituto Italiano Studi Germanici.

Hufeisen, Britta and Marx, Nicole. 2007. *EuroComGerm-Die sieben Siebe*. Düren, Shaker.

Krashen, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press. <https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>

Lieske, Daniel. 2010-. The Wormworld Saga. <https://wormworldsaga.com>

Remesh, Ambili. 2013. "Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching." *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences* 18(2): 158-63. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3724377/>

Thorne, Steven and Fischer, Ingrid. 2012. "Online Gaming as Sociable Media". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* 15(1). < https://doi.org/10.4000/alsic.2450>

Vetter, Eva and Slavkov, Nikolay. 2022. "Introduction. How to learn to teach multilingual learning" In Eva Vetter and Nikolay Slavkov (eds.). *Multilingual education or how to learn to teach multilingual learning*. Amsterdam: Benjamins, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1075/aila.00052.int>

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.010

GINEVRA BONARI

Perspectives of Italian L2 Teachers on Integrating Immigrant Women: Insights from a Case Study in Tuscany

Abstract

The identification of communicative needs relevant to the socio-cultural context in which immigrant women are situated represents a foundational step for language teachers when planning classes. Language educators must act as both facilitators and mediators, adopting an intercultural approach that integrates diverse cultural models. The goal is to teach the language with an emphasis on integration, thereby fostering connections between immigrant women and Italian culture through the target language. To this end, this paper presents research conducted in Tuscany to analyze the key experiences and perspectives that emerge from teaching Italian to immigrant women.

Keywords

Italian L2 Teachers, Immigrant Women, Extraordinary Reception Centers, Educational Linguistics.

1. *Teaching Italian as a Second Language to Immigrant Women*

Studies on the linguistic landscape in Italy, such as the Caritas (2001) survey, highlight that the integration of migrant languages has added a fourth axis to Italy's traditionally triadic linguistic structure (Vedovelli, Casini 2016). For Italian society, the introduction of new languages through migration poses serious issues, especially when it comes to building a democratic linguistic policy that fosters inclusive communication skills necessary for daily living in Italy (and Europe) and managing a multilingual national identity. Learning Italian as a second language (L2) is essential for assimilating newcomers into the community. Linguistic integration, in turn, is key to social integration, helping to reconfigure migrants' linguistic repertoires while respecting their original languages, cultures and migration goals (Benucci 2021). The language teacher plays a crucial role in this process, acting as an intermediary between the established society and newcomers, and facilitating the acquisition of L2 as both a language and a cultural bridge.

2. *Methodology*

Within the larger framework of adult education (Eda), this study adheres to a methodological approach based on the field of "intercultural linguistic education" (Risager 2007; Caon 2014; Borghetti 2016). The study polled more than 60 Tuscan groups that provide adult immigrant women living in the Extraordinary Reception Centers (CAS) with second language instruction in Italian. Responses were obtained from 42 teachers working in cooperatives, volunteer associations and Permanent Centers for Adult Education (CPIA) across several Tuscan cities, including Lucca, Massa Carrara, Pistoia, Pisa, Livorno, Florence, Siena, Arezzo and Grosseto. Data were collected via a 21-item questionnaire administered to teachers, designed to gather specific information on:

1. the linguistic and cultural backgrounds of both immigrants and teachers (items D1-D7);
2. communication dynamics and challenges in the classroom (items D8-D13);
3. key aspects of teaching Italian to immigrant women (teaching experiences, the approaches and methods for Italian as a second language (L2) designed for this specific audience) focusing on the socio-anthropological and language-teaching training of teachers (items D14-D21).

The questionnaire, created using Google Forms, produced empirical data that were analyzed both qualitatively and quantitatively with Microsoft Excel.

The research addressed the following hypotheses:

1. the role and importance of creating a supportive and cooperative classroom environment;
2. the impact of teachers' language-teaching and socio-cultural training on the instructional process;
3. the need for an intercultural approach in lessons to foster intercultural competence among students.

3. *Research Framework*

The majority of teachers surveyed are female (67.4%), between the ages of 25 and 36 (25.6%), and report having specialized through bachelor's degrees in Linguistic Mediation or master's degrees in Communication Sciences, Educational Sciences, Primary Education Sciences or Modern Literature (49%). The students in their classes come from a wide range of nationalities: Africa (57.1%), Ukraine (50%), South America (33.3%), Pakistan (23.8%), Bangladesh (21.4%), Afghanistan (19%), Tunisia (16.7%), and smaller percentages (2.4% in total) from Hungary, Kosovo, the Philippines, Russia, Romania, Georgia, Albania, Macedonia, and India. Language proficiency levels in these classes are distributed across Pre-A1 (50%), A1 (64.3%), and A2 (54.8%)[1].

[1] To a lesser extent also B1, B2, C1.

The linguistic, cultural and identity diversity in these classrooms—characterized by *superdiversity*, defined as "a condition distinguished by a dynamic interplay of variables among an increased number of new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants" (Vertovec 2007: 1024)— presents unique challenges. Such classes are referred to as "Classes with Differentiated Abilities" (CAD), where the "difference" observed across multiple aspects and levels becomes central to effectively managing language learning for all students (Caon 2008: XII). Students in these classes differ in learning styles, languages, cultures, world knowledge, age, gender, self-confidence, motivation, interests and self-discipline (Ur 1996).

The CAD framework (Iresom, Hallam 2001; Şalli-Çopur 2005; Caon, Meneghetti 2017) promotes viewing diversity as a valuable asset, with the teacher serving as a facilitator of learning. According to Caon and Tonioli (2016), teachers in such contexts must account for several factors:

1. The communicative use of the foreign language, especially in the early stages of interlanguage formation, as immigrant students often need practical language skills that meet their integrative and professional needs.
2. To improve learning and address actual requirements, language codes are integrated with non-linguistic resources, such as technology and multimedia.
3. The encouragement of socialization through cooperative learning, which highlights education as a social activity supported by communication, teamwork and inspiring assignments (Dolci 2006).
4. Encouragement of strategy-sharing and inference processes to develop metacognitive and metalinguistic skills.

Given the humanistic and socio-constructivist orientation of the CAD approach, fostering a collaborative classroom climate is essential. Activities should focus on cooperation and the principles of translanguaging (García, Wei 2014; Benucci 2021), viewing the presence of multiple languages as an asset. Teachers can help students recognize and use their entire linguistic repertoire by incorporating new language elements into their existing systems by implementing translanguaging principles (García 2017: 17-18). By utilizing their varied language resources in a variety of social contexts, children are able to communicate and participate in cross-cultural interactions, and their multilingual abilities are valued.

In this situation, the teacher serves as a bridge between the students' cultural background and the host community in addition to being a facilitator of L2 learning, as language input comes from both the instructor and everyday life (Balboni 2002).

4. *Results*

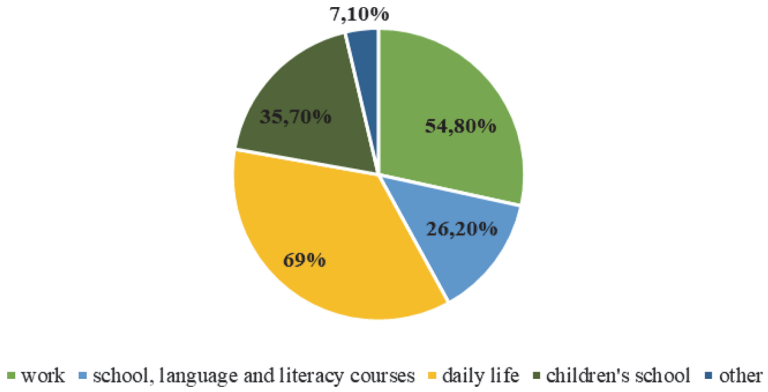
The questionnaire's results are shown in the paragraphs that follow, along with an analysis of them in light of the original study questions.

4.1 The Linguistic-Communicative Needs of Immigrant Women

A conventional training program in Italian as a second language would ignore the genuine communication needs of students, since every person sets out on a different migratory path with different objectives and driving forces. It is crucial for educators to create activities in the classroom that link language learning to students' interests and ambitions for integration. This approach should begin with an assessment of linguistic-communicative needs, followed by anticipating the contexts and domains where the L2 will be used. These contexts span the four main domains defined by the (CEFR 2001)[2]—public, personal, educational, and occupational.

Instructors should also think about the people students will be interacting with, the communication activities they will need to complete and the subjects and kinds of texts they will come across.

Chart 1 – *Areas of interest in the classes*



In particular, jobs like housekeeper, waitress, cook, assistant cook, dishwasher, bartender, pastry chef, pizza chef, beautician, and, to a lesser extent, jobs like farmer, tour guide, seamstress, call center operator, shop assistant and mediator are among the professions that female students are most interested in, according to the study (54.8%). Significant interest is also shown in educational opportunities, including language and literacy classes (26.2%); daily life activities (69%) (such as contacting healthcare providers, making appointments, and filling out forms); involvement in their children's education (35.7%); and healthcare and the residency permit application process, which are categorized as "other" (7.1%). The chart below provides a visual summary of these findings.

[2] Which variety of Italian should we teach? In terms of diatopic variation, it is essential to consider that the local dialect will be the first contact with the migrant's L2, which is why it is appropriate to include activities focused on understanding dialect and regional traits in the lesson. The Common European Framework of Reference for Languages (hereinafter CEFR) recommends presenting diatopic varieties at the most advanced levels (C1) but if we consider other documents, it is possible to present texts that display already in A1 level classes regional phonetics features (Minuz 2014).

It is essential that, especially in Italian courses, the acquisition of the L2 goes through an enrichment of the linguistic repertoire and the recognition of the contexts of use of a vaster spectrum of linguistic varieties and registers (Quercioli 2004), with the aim to provide linguistic preparation also to those who use sectorial language or simply a higher linguistic variety (from B1 onwards): focusing only on basic communication skills it is a reductionist perspective, present in actual teaching materials for immigrants (Vedovelli, Villarini 2003). At the lower levels, however, it must be considered that immigrants often carry out work tasks that are not very 'demanding' from a linguistic point of view which do not allow the natural evolution of interlanguage formation (Pallotti 1998). This factor goes together with other realities, such as the role in the family, a condition of marginality that does not favor interpersonal relationships and communicative development and integration.

Language becomes the tool for expressing feelings "to tell oneself to others, to say something about oneself and one's history, [...] also an opportunity to express shared discomfort due to the unbearable silence that migration brings with it [...]" (Favaro 1996: 117)[3], and to redeem oneself on a personal as well as professional level. The decision to learn the language of the host country for women with children is also due to the desire to recover their parental role (Solcia 2011) by following their educational path and trying to understand the functioning of the Italian school system.

The importance of acquiring daily communicative autonomy is also found in the healthcare sector. Health literacy, i.e. "the ability of individuals to understand, critically appraise and use information related to their health" (WHO 2021), becomes central not only for linguistic understanding *strictu sensu* but also at a cultural level, a factor for which it often happens that women belonging to certain religions are often reluctant to be visited by a man, due to ideologies imposed by the family or sometimes self-imposed because they are crystallized within their own vision of the world. This consideration shows the urgency of creating a language course that allows people to escape from a condition of dependence (often on their husband and/or children) and social and communicative isolation, creating opportunities in which everyone can express their thoughts without the mediation of no other external (and often unwanted) point of view.

4.2 Communication in the Classroom

Other survey parameters were considered in the questionnaire, including the use of the bridge language (D10), a criterion selected on the basis of the intrinsic characteristics of CAD.

[3] Original text: "per raccontarsi alle altre, dire qualcosa di sé e della propria storia, [...] l'occasione anche per manifestare il disagio condiviso per l'insopportabile silenzio che la migrazione porta con sé [...]".

Chart 2 – *Use of the bridge language by the teacher*

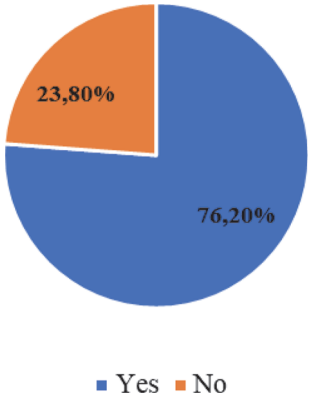


Chart 2 reveals that 76.2% of the teachers interviewed use a bridge language (henceforth BL) to facilitate communication. Among the languages that are indicated as vehicular, English is the most used both for historical reasons and as a language typologically more similar to Italian than those of their repertoires. The responses indicate that the functions that are traced back to the use of BLs are essentially the 'interpersonal' one to *improve understanding of the topic explained, so that communication is effective, to encourage feeling welcomed*; the 'metalinguistic' one to *combine and differentiate two language-cultures but also to motivate students who see the teacher's interest in their original context*, to *promote multilingualism and intercultural competence*; a 'personal function', to *be empathetic towards female students*; 'a referential function' *as a vehicle of understanding Italian cultural aspects*; an 'instrumental function' *to better explain grammar, to explain the meaning of some words*[4] *more immediately*.

23.8% of them prefer not to use the BL because it is *more profitable, female students are pushed to pay greater attention and research the meanings of words*, and that is the reason why they resort to other methods: *looking for simpler terms in Italian to explain a concept and to always encourage the use of the language; using images or finding synonyms that make learning easier; to avoid not only communicative but also cultural misunderstandings.*

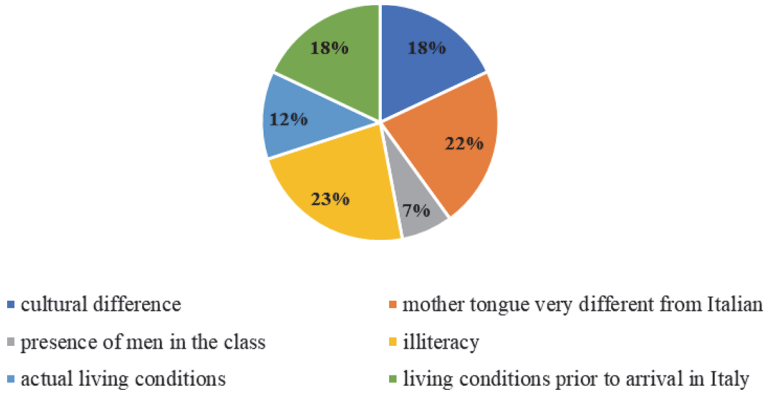
Another characteristic of CAD concerns the possibility that episodes characterized by stereotypes and/or prejudices occur (D12). 45.2% of the teachers have witnessed situations in which the communication interfered with an objective vision of the world and the stimuli produced in reality. In the highlighted situations (D13) there is the need to find solutions for the correct management of the multiculturalism of the class, particularly in moments in which the teacher finds himself managing a critical environment arising from aspects linked to culture, with particular

[4] The functions of the BLs identified in the research are traced - and partly reworked - according to the model presented in Cognigni (2019: 127-130), which concerns the explication of the six-dimensional functional model of Jakobson and Halliday presented in Balboni (2015: 123-7).

reference to religion (*some Arab women do not attend school due to the presence of men in class and the male teacher; some Muslim students did not adhere to Ramadan and were judged by the others who instead strictly follow it*); also linked to life episodes that occurred (*a girl explained the abuse suffered in Libya in a mixed class of women and men*); even the presence of certain topics reproduced in manuals and/or other teaching materials (*body parts and health are topics that must be treated in a non-judgmental way in a comparative perspective and with a good class atmosphere; homophobia, sexism, polygamy*). Therefore, it is appropriate for the teacher to adopt an intercultural approach (Candelier 2007) to propose different cultural models and gender practices, comparing them with those present in the cultural traditions of the migrants (Cognigni 2014), as it is crucial to understand the link between reality and culture of origin and reality and culture of the host community. This finding is in line with what emerges from D14, in which the teachers expressed that the adoption of this approach *allows for greater knowledge of the traditions and experiences of the students; stimulates comparison between source culture and language and the target language without ever judging the differences; promotes language teaching training to manage different situations and cultures*. This awareness primarily concerns the language teacher, who must be aware of the linguistic-cultural diversity that characterizes the physiognomy of the Italian class and, subsequently, act as a guide in the learning process and acquisition of the intercultural competence. This competence, in fact, from the perspective of intercultural education can teach how to 'observe', understand the differences and avoid misunderstandings or prejudicial positions that can affect communication (Battaglia, Caon 2020) in order to communicate effectively in situations based on the own knowledge, skills and attitudes.

In the last part of the questionnaire, the critical elements of the teaching process are highlighted (D15). Regarding the language teaching aspects, it emerges that it is essential to present activities based on authentic materials and focused on everyday life topics, as highlighted in the previous paragraph, always starting from the analysis of the linguistic-communicative needs of the learners. It is, thus, essential to *deal with topics of daily life, civic education, human rights and healthcare, possibly using authentic material; consider the language domains and communication situations that immigrant women face on a daily basis*. The psycho-affective aspects highlight *the need to be as empathetic as possible towards them because there may be cases of trafficking or delicate family situations; work hard on creating the class group, in order to also encourage peer learning in CAD*. The need to be trained on socio-cultural aspects is evident as several factors can influence the learning process (D18) as shown in Chart 3.

Chart 3 – *Factors that influence learning*



D19 elucidates that contexts are often related to the religious sphere (for instance, *with female students belonging to certain religions (Islam) it is almost impossible to have lessons because they do not attend knowing that the teacher is a man. A decision sometimes imposed by others (husband and/or family and sometimes self-imposed*), but also to family dynamics, which are often intertwined with hierarchical cultural settings for which the role of women is marginalized and relegated to take care of the family and children (for example, *women are often involved in family dynamics and in the management of children, which is why the lessons are increasingly attended by men*). Effectively, the role of the teacher becomes fundamental as a creator of a free environment, neutralized from any stereotype or prejudice. The importance of the training they receive on the anthropological and cultural aspects of the immigrants' countries of origin is confirmed by 85.7% of the teachers; 14.3%, on the other hand, declare that they need extraordinary courses so that they can be aware of the repetition of certain dynamics that reproduce and that are accepted within their societies, obviously because of the cultural precepts and ideologies they have.

5. *Conclusions*

The study highlights the particular difficulties faced by language instructors in fostering social integration by exposing the substantial complications involved in teaching Italian as a second language in Classes with Differentiated Abilities (CAD). A customized strategy that focuses on the communication requirements and motivations of learners is necessary for CAD lessons because immigrant women come from a variety of linguistic and cultural backgrounds. This study emphasizes how crucial it is to perform a preliminary assessment of these needs in order to establish a welcoming and encouraging learning environment.

The results also highlight the importance of marginalization and gender. Due to their experiences of social and economic marginalization, many immigrant women encounter additional difficulties that go beyond learning a language. Given this background, it is crucial for educators to comprehend the sociocultural elements in-

fluencing the educational experiences of their pupils. Teachers who receive training that takes into account these sociocultural factors are better able to meet the needs of immigrant women, whose struggles and tales stem from a complicated migratory journey that started long before they arrived in Italy. Given that it promotes intercultural competency, which improves language acquisition and meaningful integration into society, an intercultural educational method is not only advantageous but also necessary.

Even though every woman has a different background, language and set of goals, they are all working toward the same goal: integration and the fulfillment of their migratory dreams. Immigrant women are empowered both socially and individually by language, which is the key to social integration and gives them the necessary abilities for autonomous communication. Thus, Italian language classes provide as more than just a linguistic link; they are a means for these women to improve their lives, seek autonomy and make contributions to society. Immigrant women are becoming crucial players in stabilizing migratory dynamics in the contemporary migratory landscape. They traverse a protracted integration process characterized by successes that validate their autonomy in directing their migration initiatives. The research emphasizes that immigrant women in these pursuits requires language programs that go beyond functional learning, embracing cultural empathy and a commitment to building inclusive communities. This holistic model allows language instruction to act as both a social instrument and a catalyst for the empowerment of immigrant women in Italy.

6. *Bibliography*

Balboni, Paolo. E. (eds.). 2002 and 2015. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

Battaglia, Sveva and Caon, Fabio. 2020. "Interconnessione tra educazione linguistica, interculturale e comunicazione interculturale". In Caon Fabio, Sveva Battaglia and Annalisa Brichese. *Educazione interculturale in classe. Una prospettiva edulinguistica*. Milano-Torino: Pearson Accademy, pp. 51-60.

Beacco, Jean-Claude and Little, David and Hedges, Chris. 2014. "L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione". Italiano LinguaDue 1: 1-37.

Benucci, Antonella. 2021. "Translanguaging, intercomprensione e didattica inclusiva in contesti 'svantaggiati'. SAIL 17: 27-37.

Borghetti, Claudia (eds.). 2016. *Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti*. Cesena/Bologna: Caissa Italia.

Candelier, Michel et al. 2012. "CARAP-Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture". Italiano Lingua Due, 4(2): 1-124.

Caon, Fabio (eds.). 2008. *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.

Caon, Fabio. 2014. "Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: Una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita". Scuola e Lingue Moderne 53(4-6): 10-15.

Caon, Fabio and Meneghetti, Claudia. 2017. "Il task-based approach nella classe ad abilità differenziate". EL.LE 6 (2): 217-235.

Caon, Fabio and Tonioli, Valeria. 2016. "La sfida della classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa". SAIL 7: 137-154.

Cognigni, Edith. 2014. "Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2. Uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento familiare". EL.LE 3 (3): 465-481.

Cognigni, Edith. 2019. "Plurilinguismo e intercomprensione nelle classi di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte". EL.LE 8 (1): 121-136.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. New York: Cambridge University Press.

Dolci, Roberto. 2006. "La partecipazione nella classe di lingua". In Fabio Caon (eds.), Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate. Perugia: Guerra, pp. 62-67.

Favaro, Graziella. 1996. "Migrazione femminile e racconto di sé". Adultità, 4: 115-121.

García, Ofelia and Wei, Li. (eds.). 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

García, Ofelia. 2017. "Problematizing Linguistic Integration of Migrants: The Role of Translanguaging and Language Teachers: Some Lessons from Research". In Jean-Claude Beacco et al. (eds.). *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Berlin/Boston: De Gruyter, pp. 11-26.

Ireson, Judith and Hallam, Susan (eds.). 2001. *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman Publishing.

Minuz, Fernanda. 2014. "La didattica dell'italiano in contesti migratori". Gentes 1 (1): 107-112.

Pallotti, Gabriele (eds.). 1998. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.

Quercioli, Fiorenza. 2004. "L'insegnamento dell'italiano lingua seconda a donne immigrate: caratteristiche specifiche e scelte didattiche". Bollettino per la didattica nella classe plurilingue 9.

Risager, Karen. 2007. *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.

Şalli-Çopur, Deniz. 2005. "Coping with the Problems of Mixed Ability Classes". The Internet TESL Journal 10 (8).

Solcia, Viviana. 2011. "Non solo lingua. I corsi di italiano L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione". Italiano LinguaDue, 2: 129-200.

Ur, Penny (eds). 1996. *A course in Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vedovelli, Massimo and Casini, Simone (eds). 2016. *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.

Vedovelli, Massimo and Villarini, Andrea. 2003. "Dalla linguistica acquisizione alla didattica acquisizione: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli

immigrati stranieri". In Anna Giacalone-Ramat (eds.). *Verso l'italiano: Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, pp. 271-304.

Vertovec, Steven. 2007. "Super-diversity and its implications". Ethnic and Racial Studies, XXX (6): 1024-1054.

7. *Webliography*

Caritas. 2001. Dossier Statistico Immigrazione 2001. "Il tempo della migrazione". http://www.caritasroma.it/wp-content/uploads/pubblicazioni/Dossier%202001.pdf (20-12-2023).

WHO. World Health Organization. 2021. "Health literacy in the context of health, well-being and learing outcomes – the case of children and adolescents in schools". Research Gate. file:///C:/Users/HP/Downloads/WHO-EURO-2021-2846-42604-59268-eng%20(3).pdf (18-12-2023).

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.011

CLAUDIA BORGHETTI

Global citizenship, plurilingualism, and teacher education: the need for conceptual differentiation

Abstract

The study investigates to what extent discourses promoting global citizenship education (GCE) and plurilingual education (PE) are embraced by teachers in practice. Through questionnaires and interviews, it explores how 123 international teachers of various disciplines and 12 teacher educators conceptualise and promote GCE and PE. Results show that participants employ a variety of educational practices, but tend to conceptualise GCE and PE through more familiar notions (e.g., intercultural education) and/or to rely on vague definitions. This highlights the importance of conceptual clarity and differentiation and, thus, the role of scholars in and their responsibility towards teacher education and educational change.

Keywords

Global citizenship education; Plurilingual education; Teacher education; Teacher cognition; Scholarship and teaching.

1. *Introduction*

Over the past decade, the concepts of 'global citizen education' (GCE) and 'plurilingual education' (PE) have animated international debate on education (e.g., Council of Europe 2020, UNESCO 2015). While the driving forces for the increasing interest in these can be traced to different discourses (§2), they *seem* to be increasingly influencing (language) education in practice (e.g., Council of Europe 2016, Lütge et al. 2023). This study aims to ascertain whether this impression is confirmed. More precisely, via questionnaires and interviews, it explores how 123 international teachers of various disciplines in secondary education (foreign language, history, maths, science, etc.) as well as 12 teacher educators conceptualise GCE and PE, and promote either (or both) in their professional practice.

2. *Conceptual framework*

2.1 Locating 'global citizenship education'

As usually happens when 'new' concepts and labels become popular,[1] GCE is not defined consistently by the many organizations and educational institutions striving to promote it worldwide. It is not possible here to summarise the debate dedicated to GCE; rather, two key definitions are commented on.

According to UNESCO (2015: 14), "global citizenship refers to a sense of belonging to a broader community and common humanity. It emphasises political, economic, social and cultural interdependency and interconnectedness between the local, the national and the global". This means that "globally competent individuals *can examine* local, global and *intercultural issues*, understand and appreciate different perspectives and world views, interact successfully and respectfully with others, and *take responsible action* toward *sustainability and collective well-being*" (OECD 2018: 4).[2]

This (partial) picture already gives rise to some reflections. It seems that GCE includes intercultural learning (Lütge et al. 2023), as an individual should explore *intercultural issues*, understand different perspectives, and interact successfully with Otherness. However, two main features seem to distinguish GCE from intercultural learning, i.e. the development of intercultural competence (IC) (Byram 2021). First, especially from a "critical" (rather than a "soft") perspective (Andreotti 2014), GCE attaches greater importance to critical literacy, as learners must analyse the origins of their own assumptions, when *examining* local or global issues, since all knowledge is partial, influenced by power relations, and often a justification of positions of privilege. Second, the notion of GCE includes a stronger "sense of responsibility to act" (*take responsible action*) as well as a firmer endeavour to promote social justice (*sustainability and collective well-being*) (Reysen & Katzarska-Miller 2013).

It is worth stressing that these are open questions rather than statements; it is still unclear what the theoretical relationships between GCE and intercultural education are. However, to respond to critiques of excessive abstraction (Davies 2006) or emptiness (Pais & Costa 2020) of the concept of GCE and to strengthen its impact, research in education should tackle the following conceptual issues.

- What is the relation between GCE and other orientations prominent in education for years (e.g., intercultural education and its IC key construct; Byram 2021) or now spreading among scholars and practitioners, such as those of education for 'intercultural citizenship' (Byram et al. 2016) and 'democratic citizenship' (Council of Europe 2018)?
- What *precise* conceptual convergences can be found in GCE and in the UN 2030 Agenda for Sustainable Development (UN 2015), which has been shaping how national educational systems around the world pursue citizenship education (e.g., for Italy: MIUR 2020)?

[1] The closely related concept of 'intercultural competence' is another example.
[2] Emphasis added.

- What role do language, language mastery and plurilingualism play in GCE? For example, can a global citizen be monolingual, or what added value does plurilingualism bring to citizenship?

2.2 Defining 'plurilingual education'

Although it is evident that plurilingualism and plurilingual education are not limited to the European context, discussions around these phenomena have increased significantly, throughout Europe and beyond, since the publication of the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001). This key document, together with more recently released guidelines and frameworks, highlight that "plurilingualism is the capacity of an individual to use several languages receptively and/or productively, *whatever level of competence they have in each of them*" (Council of Europe 2018: 76). Every plurilingual repertoire thus has its own dignity, regardless of how proficient in a language a person is compared to the 'ideal native speaker'. Moreover, as long posited (e.g., Cook 1995), languages are not separated from each other in an individual's mind; quite the opposite, they are interrelated and interconnected, and all (languages of schooling, regional/minority and migration languages, modern or classical languages, etc.; Council of Europe 2016) contribute to further (language) learning. Therefore, in education, it is fundamental to make learners aware of the benefits of plurilingualism, valuing their own repertoires, allowing them to use all their linguistic resources when necessary, and encouraging comparison between languages (Council of Europe 2016, 2020).

Given the features of the study (§3), a couple of additional considerations are in order here. First, the Council of Europe distinguishes between 'plurilingualism' (the individual's ability to use more than one language) and 'multilingualism' (i.e., "the presence of several languages in a given geographical area", which "does not necessarily imply that people in that area can use several of them" (Council of Europe 2016: 20). However, many scholars as well as EU institutions (e.g., Council of the European Union 2018) use 'multilingualism' with both meanings,[3] mainly to avoid translation problems in some languages (e.g., German) where the distinction is not present or immediate. Regardless of the reasons, it has been noted that this terminological instability may prove detrimental to the dissemination of the principles of plurilingual education (Piccardo 2019). Second, interestingly, no mention is made of 'global citizenship' in the overall Council of Europe documentation, which rather highlights the importance of complementing plurilingualism with pluriculturality (the ability to participate in different cultures) and interculturality (the capacity "to experience otherness and diversity, analyse that experience and derive benefit from it" (Council of Europe 2016: 20).

[3] This is also the case of the EU project which frames the present study (§3).

3. *The study*

This study aims to explore the practices and beliefs of teachers in secondary education regarding GCE and PE, both when these are pursued as separate educational aims and when they share integrated objectives. While research dedicated to how teachers conceive and foster either GCE (e.g., Goren & Yemini 2017, Rapoport 2010) or PE (e.g., Sordella 2015) is rapidly increasing worldwide, little is known about how teachers understand the relationship between the two and whether (and how) they pursue them jointly in their classrooms.

This investigation is part of a larger research endeavour conducted within the frame of GCMC (*The global citizenship and multilingual competences toolkit*; https://gcmc.global/), an Erasmus+ Strategic Partnerships project co-funded by the European Commission between 2020 and 2023. The overall project developed a set of training resources for secondary school teachers to help them promote GCE and PE in an integrated way across the curriculum, which is an approach seldom or never addressed by teacher education initiatives (Mairi et al. 2023). The study represents one of the project's preliminary research phases; it aims to help develop useful training resources based as much as possible on and consistent with teachers' existing practices and expectations.

Two collection tools were developed: an online questionnaire for teachers, and a protocol for in-depth semi-structured interviews for teacher educators. The questionnaire consists of 16 (12 closed + 4 open) questions in English, organised in four sections: 'Personal information', 'Professional qualifications and experience', 'Multilingual practices in your teaching', 'Global citizenship objectives in your teaching'. To help respondents – and to avoid potential misunderstandings which may have compromised the study, GCE and PE are defined at the beginning of the respective sections as follows: 'Global citizenship education refers to activities that empower young people to be active and engaged citizens in global issues'; 'Multilingual practices refer to any use of more than one language in class (whether in foreign language education or in the teaching of any other subject), regardless of level of proficiency'. Besides separate questions dedicated to GCE and PE, some focused on both (e.g., 'What facilitates or hinders you teaching global citizenship and/or multilingual pedagogies in your practice?'). The interview protocol comprises 22 questions in English, accompanied by additional prompts. It has four sections ('Background', 'Your training sessions', 'Teachers' needs and materials', 'Key issues of your training), and focuses on how teacher educators make sense of their student teachers' assumptions, expectations, and professional needs regarding GCE and PE.

Both groups were approached by email. Overall, 123 secondary school teachers and 12 teacher educators agreed to take part in the study. Most teachers work in Austria (52) or in Italy (45), with fewer in the Netherlands (5), UK (4), Germany and Greece (3 each), Slovenia and Tukey (2 each), Belgium, Finland, Switzerland, Iran, and Isle of Man, Japan, and Peru (1 each). 49 are second/foreign language teachers, 47 are from another discipline (history, mathematics, chemistry, etc.), and

27 have responsibility for both language and subject teaching. Of the teacher educators, half work in Austria (6) and the remaining in Italy, UK, and the Netherlands (2 each). 7 are expert in GCE and 5 in PE; no participant had expertise in both. Each participated in a videoed online interview which lasted approximately 1 hour.

Data collected through the open questions in the questionnaire as well as the interview transcripts were analysed thematically (e.g., Braun & Clarke 2006) by means of *NVivo* and, when relevant, compared against the information collected by means of the closed questions in the survey. The analysis relied on research dedicated to (language) teacher cognition, namely what teachers think, know, and believe, and on the relationship between their opinions, knowledge and beliefs and the practices they adopt in the classroom (Borg 2015). Even though the study – which does not include observational data – clearly did not aim to compare what teachers think with what they do, these conceptual and methodological reflections helped identify the various objects of cognition in the participants' discourses (for example, "about teaching, teachers, learners, learning, subject matter, curricula, materials, activities, self, colleagues") as well as discern the teachers' psychological constructs (including "beliefs, knowledge, theories, attitudes, assumptions, conceptions") (Borg 2015: 333).

4. *Results*

4.1 A wealth of teaching practices

The analysis showed that teachers employ many teaching practices oriented in some way toward GCE or PE. The vast majority described their teaching activities in detail. Most of these examples are original, yet in line with recent developments in (language) education. For example, some of the tasks reported by the respondents invite students to "propose action for and become agents of positive change" (UNESCO, 2015: 31), while others encourage students to embrace plurilingualism in various ways (Council of Europe 2020), going beyond visions valuing only native competence in a language. A few teachers also reported on their attempts to promote GCE and PE together. Overall, the number and types of teaching practices described confirm that teachers are eager to enrich their teaching with GCE (Goren & Yemini 2017) and PE (Sordella 2015) objectives.

4.2 Between qualified expertise and conceptual overlapping

4.2.1 Global citizenship education

Moving from practice to cognition, a very varied pattern of results emerges. Regarding GCE, the most consistent and coherent thread is that of teachers identifying GCE with the promotion of the UN Sustainable Development Goals (UN 2015) (*Extract 1*). However, many also appear to think that pursuing GCE corresponds to discussing current affairs in the classroom (*Extract 2*) or offer practices

commonly associated with internationalisation and internationalisation at home (e.g., Beelen & Jones 2015) (*Extract 3*).

Extract 1
pros and cons of globalisation, sustainable development goals, protect our environment, plant trees (project for UNESCO), equality – Inequality, civil rights movement, fair trade, a just world [T54_Austria_Geography]

Extract 2
I frequent link content to what's going on in the world, locally and globally, also with historical references. [T60_Italy_German]

Extract 3
Before covid I used to do students exchanges. Italian students host their foreign twin for one or two weeks. [...] Now I still try to make my students feel citizens of the word though Etwinning projects [T2_Italy_Spanish]

While these practices are obviously all valuable, their being mentioned in this context indicates some conceptual overlapping with educational orientations other than GCE. This is also evident from several teachers' accounts that clearly refer to cultural or intercultural education (*Extracts 4*), interpreted in various ways, though mainly essentialist (Borghetti 2022).

Extract 4
Talking about languages my pupils are able to speak, about how people live in different parts of the world, singing songs in different languages, learning about folk music and international musicians [...] [T77_Austria_Geography]

4.2.2 Plurilingual education

Results regarding PE show a polarisation between language teachers and others, despite considerable professional knowledge in both cases.

Among language teachers, the belief that adopting and promoting plurilingualism is important for language learning seems to be well established (*Extract 5*), although some resistance persists (*Extract 6*).

Extract 5
[...] sometimes I ask my students to translate something in their mother tongue (Italian) double check if everybody understands. Moreover I often refer to German and French (languages studied at school) to compare grammar structures or vocabulary asking my students to explain similarities and differences. [T74_Italy_English]

Extract 6
Obviously when I teach English I speak English [...] [T15_Austria_English]

Quite diverse results emerge from disciplinary teachers' accounts. Here, plurilingualism is mainly understood to be synonymous with CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Other shared beliefs see PE as limited to the incidental use of

English in the classroom (*Extract 7*) or as a compensatory tool to help those who do not understand the language of schooling (*Extract 8*).

Extract 7
I use sometimes english materials such as videoclips, books internet sites [T107_ Italy_Maths]

Extract 8
teaching students with multilingual background [T41_Austria_Geography]

As with GCE, the respondents' accounts overall show awareness of a range of current educational issues and trends related to PE (the importance of plurilingualism, going beyond the native-speaker model, integrating content and language learning). Considering the terminology used by the teachers as well as how their self-reported practices are grounded in recent theories, it seems that teacher education initiatives – as well as experience – have contributed significantly to shaping the respondents' conceptions, in their own professional sphere.

4.3 A problem with vagueness in teacher education

A final result worth reporting is the vagueness often employed by respondents when talking about GCE and PE (*Extract 9*).

Extract 9
I think, every topics can be universal and can promote the global citizenship [...] [T106_Italy_L2Italian]

In general, in simply stating that GCE and PE can be promoted in many ways, teachers are in fact saying little of their practices and understanding. At least with respect to GCE, this result confirms impressions in previous studies (Rapoport 2010) and reviews (Goren & Yemini 2017) about teachers' vague notions of global citizenship.

What is new here is that, interestingly, considerations put forward by the teacher educators interviewed are also vague and abstract (Davies 2006); as shown in *Extract 10*, trainers somehow struggle to get into the specifics of teaching procedures and materials, despite the interviewers' questions and prompts.

Extract 10
I am pretty sure it is present in the classroom to a certain extent. So I's probably more about embracing it and making it visible. And also empower these multilingual kids so that they are really, you know, proud of the resources they have. And maybe support them, you know, in one way or the other, maybe they need more support in their L1. [TE1_PE]

5. *Discussion and conclusions: enhancing teacher education*

The study provides evidence that teachers have definite opinions, knowledge, and beliefs about how to promote global citizenship and plurilingualism in their classes, even if their cognition aligns only in part with academic and institutional discourses

around GCE and PE. Interestingly, no major differences emerged among teachers working in different national educational systems; quite the opposite, there appears to be a *transnational culture of teaching*, according to which diverse perspectives coexist within the same national context and educational trends are transnational (e.g., that distinguishing language from subject teachers).

Most participants show they are very aware of recent educational orientations (for example, UN Sustainable Development Goals, internationalisation practices, and CLIL). While it is arguable that their answers may be influenced by the title of the project and the questions in the questionnaire (both insisting on GCE and PE) and thus be subjected to social desirability bias, it is difficult not to attribute – at least in part – the teachers' informed statements to the numerous teacher education initiatives taking place internationally. However, even accepting that training programmes have proven effective in general terms, the question remains how to enhance those specifically dedicated to GCE and PE, as – in both areas – the study confirms that teachers tend to conceptualise unfamiliar concepts through more familiar notions and/or to rely on vague, abstract meanings and representations (Rapoport 2010).

Before considering how teacher education dedicated to GCE and PE could be improved, some preliminary reflections are necessary. Lack of conceptual definition and terminological consistency are features which characterise – and often undermine – not only these specific fields (Goren & Yemini 2017), but scholarship in (language) education and social sciences in general. While it is true that concept (re)definition is critical to the functioning and evolution of research, new labels are constantly appearing, and the relevant social actors, such as educational institutions and teachers, can struggle to keep pace with these. What is more, academics seldom specify how new concepts differ from existing ones in order to justify a new term. This "obsession with terminological innovation" risks reducing impact, since it generates (unnecessary) confusion and limits communication with actors beyond academia (Borghetti in preparation). In short, the responsibility for ensuring that GCE and PE principles are pursued in education lies not so much with the teachers or their trainers, but starts upstream, where concepts should be clearly defined and, above all, differentiated from neighbouring concepts (Gerring 1999). If the theoretical framework for GCE and PE is clear (beyond of course its legitimate inherent complexity), according to this study, teachers seem ready to embrace it; both their practices and cognition demonstrate considerable openness toward developments in educational thinking in GCE and PE and more generally. The challenge is rather to provide precise and concrete opportunities for further professional development, starting by repositioning what teachers already know, do and deem right within the new educational orientations.

Funding

This work was supported by Erasmus+ [2020-1-AT01-KA201-077947].

Bibliography

Andreotti, Vanessa de Oliveira. 2014. "Soft versus critical global citizenship education." In Stephen McCloskey (ed.). *Development Education in Policy and Practice*. London: Palgrave Macmillan, pp. 21-31.

Beelen, Jos and Elspeth Jones. 2015. "Redefining Internationalisation at Home." In Adrian Curaj, Liviu Matei, Remus Pricopie, Jamil Salmi and Peter Scott (eds.). *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Cham: Springer, pp. 59-72.

Borg, Simon. 2015. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice. 2nd Edition*. London: Bloomsbury.

Borghetti, Claudia. 2022. "Quale (e quanta) cultura? Riflessioni sull'educazione linguistica interculturale." *Studi di Glottodidattica* 8 (2): 11-25.

Borghetti, Claudia. In preparation. "Research as social responsibility: when less is more." *Language and Intercultural Communication*.

Braun, Virginia and Victoria Clarke. 2006. "Using thematic analysis in psychology." *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77-101.

Byram, Michael. 2021. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael, Irina Golubeva, Han Hui and Manuela Wagner (eds.). 2016. *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.

Cook, Vivian. 1995. "Multi-competence and the learning of many languages." *Language, Culture and Curriculum* 8 (2): 93-98.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe. 2016. *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe. 2018. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 1: Context, Concepts and Model*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of the European Union. 2018. *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Brussels: Official Journal of the European Union.

Davies, Lynn. 2006. "Global citizenship: Abstraction or framework for action?" *Educational Review* 58 (1): 5-25.

Gerring, John. 1999. "What makes a concept good? A criterial framework for understanding concept formation in the social sciences." *Polity* 31 (3): 357-393.

Goren, Heela and Miri Yemini. 2017. "Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education." *International Journal of Educational Research* 82: 170-183.

Lütge, Christiane, Thorsten Merse and Petra Rauschert. 2023. "Introduction." In Christiane Lütge, Thorsten Merse and Petra Rauschert (eds.). *Global Citizenship in Foreign Language Education: Concepts, Practices, Connections*. New York: Routledge, pp. 1-11.

Mairi, Salam, Johanna Gruber, Sarah Mercer, Alina Schartner, Jan Ybema, Tony Young and Cor van der Meer. 2023. "Teacher educators' perspectives on global citizenship education and multilingual competences." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. DOI: 10.1080/01434632.2023.2170388.

MIUR. 2020. *Allegato A: Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. Decreto n. 35 del 22/06/2020.

OECD. 2018. *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*. Paris: OECD.

Pais, Alexandre and Marta Costa. 2020. "An ideology critique of global citizenship education." *Critical Studies in Education* 61 (1): 1-16.

Piccardo, Enrica. 2019. "We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching, holistic concept". *OLBI Working Papers* 10: 183-204.

Rapoport, Anatoli. 2010. "We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education." *Education, Citizenship and Social Justice* 5 (3): 179-190.

Reysen, Stephen and Iva Katzarska-Miller. 2013. "A model of global citizenship: Antecedents and outcomes." *International Journal of Psychology* 48 (5): 858-870.

Sordella, Silvia. 2015. "L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti." *Italiano LinguaDue* 1: 60-110.

UN. 2015. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution Adopted by the General Assembly on 25 September 2015, pp. 1-35.

UNESCO. 2015. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.012

ROSIENNE CAMILLERI, ALBERTA NOVELLO

Inclusive Language Learning Project for Primary School Teachers with Highly Able Students

Abstract

This article presents insights that emerged from a research study conducted with primary-school teachers in schools in Malta and Italy on the use of inclusive pedagogies and strategies used in language classrooms to cater for the cognitive needs of students with advanced language skills. The aim of this mixed-method study was to explore teachers' perceptions of high language ability and giftedness, develop and implement training material for primary school teachers, and evaluate the effectiveness of these strategies. Findings indicate that adequate teacher training that happens over time rather than as a one-time training course may be instrumental in developing teacher confidence and effectiveness in creating stimulating learning opportunities for the highly able. This could also lead to the use of language strategies for the gifted in inclusive classrooms rather than pull-out programmes, raising achievement for all, thus creating more socially just practices. Finally, the level of motivation and engagement increases when rich and stimulating didactic activities are used inclusively to address the cognitive and affective needs of highly able learners.

Keywords

Giftedness, language learning, language teaching, highly able students.

1. *Gifted students*

The notions of high ability and giftedness in primary education have been widely researched, with definitions pointing to the multifaceted and heterogenous nature of being 'gifted', the asynchronous development experienced by gifted students, the high level of understanding and faster pace of learning when compared to age peers, as well as the need for special provision that addresses the cognitive and socio-emotional needs of gifted individuals (Camilleri 2021, Porter 2005, Silverman 1997, Dai 2020). The literature provides an extensive range of indicators that educators are to look out for when teaching a language to learners who display advanced language abilities (Colangelo & Davis 2003, Eyre 2013). General characteristics include vast general knowledge, inquisitiveness, being highly interested in different areas of learning, a tendency to learn rapidly and in great depth, advanced reasoning skills, exceptional memory, originality of thought and creative thinking. Gifted students can easily grasp concepts and make generalisations, require minimum lev-

els of explanation, prefer novel and challenging tasks, are easily bored by repetitive and closed-ended activities, and are usually highly sensitive and overexcitable, particularly when it comes to aesthetic appreciation and a strong sense of fairness and justice. They may display a keen sense of humour, independence in their learning, good leadership skills, and a unique way of seeing and experiencing the world.

2. *Gifted students and language learning*

Regarding language acquisition, distinctive features have been observed in highly able students.

It is fundamental for teachers to know how gifted students learn a language as it can lead to creating an inclusive environment in the language classroom where students' abilities are not neglected but stimulated and enhanced.

The following list includes the main features of highly able students in language learning, and it can represent a useful tool for language teachers training project (Lowe 2002, Sousa 2003, Deveau 2006, Duchovicova 2007, Duchovicova , Babulicova 2010, Novello 2022).

Main features in students with advanced language skills

- A keen interest in language in general
- Ability to learn more than one language at a fast pace
- Ability to memorize and use words and phrases in foreign languages
- Use of a vast and rich vocabulary
- Ability to deduce and apply grammatical rules in context
- Ability to analyse models/rules within and across languages
- Curiosity about how a language functions
- Very good pronunciation
- Ability in speaking
- Ability to identify, memorise and reproduce sounds in words
- Creative use of language (spoken and written)
- Ability to make inferences
- Ability to codeswitch effectively between languages
- Use of specialized vocabulary to talk about language features
- Ease of use of both first and second language
- Avid and precocious reader
- Keen sense of humor
- Love of learning literature
- Desire to translate or explain meaning to others
- Openness to and empathy towards other cultures
- Awareness of the intercultural role of the language in a connected world
- A global sense of community and respect for cultural diversity

It is important for teachers to be aware of the features observed during the language acquisition process in order to take them into consideration while designing their lessons. Moreover, teachers need to be competent in the main aspects of teaching a language, like motivation, creativity, the use of authentic materials, the cognitive processes involved in language acquisition, the communicative competence models and language assessment.

To better design language activities Novello (2022) proposes the following list of the most suitable language activities for highly able students.

Key Characteristics of Advanced Language Skills	*Language Activities*
Easy deduction and application of grammatical rules; curiosity about language functioning	Problem-solving activities Semi-autonomous or independent reflection on language/ grammar rules Classification
Pattern recognition	Comprehension of authentic materials
Easy inferencing; flexible thinking	Explicit inferences (linguistic, pragmatic, cultural) Creative tasks for comprehensions
Unusual association of ideas	Sorting and grouping (lists of words, objects, symbols, etc...)
Vocabulary memorization	Frequent introduction of new vocabulary
Contrastive analysis skills	Comparison between different languages
Excellent pronunciation; ability to recall, reproduce and create sounds in words	Phonics games and activities (online and offline) Exposure to correct use of the language/s
Creative use of language/s	Creative writing/ production (stories, scripts, poems, diaries, jokes, dialogues, comic strips, idioms and proverbs, inventing endings to stories/films/jokes, creating questions to answers and vice versa) Practical labs Creating language games and activities Creative projects
Translation skills	Translation for help purposes
Interest in other cultures	Insights and discussions on different cultures
Speaking ability	Creation of debates, interviews, discussions, descriptions, role plays...
Use of compensatory strategies	Matching words and descriptions

Key Characteristics of Advanced Language Skills	*Language Activities*
Keen sense of humour	Watching, reading and responding to comedies Inventing and playing jokes and riddles Reading jokes and comics
Ease of use of more than one language; ability to codeswitch effectively	Writing and translation tasks for real-life events or to help others Language games built on codeswitching (eg. inventing own rules for a codeswitching game)
Independent learning, love of learning; multiple interests (subject areas)	Investigations and discovery learning Project-based learning Thinking skills Use of CLIL Giving children choices (eg. Selecting from a number of activities, working independently on a project of own choice)
Advanced problem solving avanzato; leadership; sens of justice; sensitivity; understanding cause and effect relationships; possession of ideals; concern for social and political issues	Problem solving (even in groups) relating to topics of interest related to real life and useful to society
Love of books and literature	Independent selection and reading of texts and books preceded by the formulation of hypothesis/ predictions (based on title, illustrations, author, historical period, genre etc...) and followed by creative activities for comprehension or creative production/ writing
Cognitive processes related to speaking	Brainstorming (generating ideas on different concepts, notions or topics) Organising ideas and building categories Hypothesising or predicting using key words Exercises with chunks Phonetic exercises
Cognitive processes related to listening	Selecting information Creating a hierarchy of information Making inferences (linguistic, pragmatic, cultural)
Cognitive processes related to reading	Making inferences (linguistic, pragmatic, cultural) Discussing topics and themes in the text Making links in terms of language, topics and culture within a text and across other texts

Key Characteristics of Advanced Language Skills	*Language Activities*
Cognitive processes related to writing	Following/ building written instructions in the given language Selecting and organising ideas Selecting information

3. *The study*

This mixed-method study aimed to explore teachers' perceptions of gifted students in primary classrooms in two countries – Malta and Italy, create and implement a teacher training programme over a period of time on inclusive practices in gifted provision for advanced language learners, and evaluate the effectiveness of inclusive strategies adopted by trained teachers to meet the academic and socio-emotional needs of students with advanced language abilities. Online questionnaires, live and recorded training sessions, and the use of focus groups for teachers constituted the methods of data collection used. The context and background for each country and participants differed. In Malta, two schools took part in the study with three classrooms and three teachers in each school – a total of six teachers teaching children aged 7 to 9 years. The Maltese context is a bilingual one, with Maltese and English being used interchangeably as the languages of instruction for different subject areas and activities. With regards to Italy, three teachers working with children aged between 8 to 10 years participated in the study. In this context, Italian is the first language of instruction in the participating schools. Some brief information about the procedures adopted in the Maltese and Italian context will be provided in the next section. Additionally, teachers' perceptions of high ability and giftedness in language learning classrooms will also be exposed.

The structure of the teacher training programme involved four online and/or face-to-face sessions as follows:

1st session: this initial session was held with the participants to explain the structure of the project and to initiate the discussion by focusing on definitions and models of high ability and giftedness, thus tackling the theoretical part of giftedness to equip teachers with an informed and shared understanding of what constitutes advanced skills and gifted behaviour in the classroom.

2nd session: in this second training session, the key characteristics and indicators of giftedness together with the challenges one faces when dealing with gifted students in primary classrooms were addressed. Teachers were also introduced to the key principles of inclusive gifted provision to create an understanding and knowledge of those elements that are needed to embed novelty and challenge in teachers' pedagogy and practice.

3rd session: this was dedicated to the didactic activities as well as to assessing and evaluating the process of learning. This was also when participating teachers were encouraged to start experimenting with some of the strategies introduced, adapting

their own teaching to incorporate the skills they were acquiring over the course of the training programme.

4th session: this final session focused on sharing some ideas amongst the participating teachers in each school, and co-constructing lessons and strategies to provide challenge in their classrooms, thus seeking to meet the diverse needs of highly able language learners. Teachers also shared experiences in implementing some strategies over the past weeks, evaluated the programme and their participation in the research study.

4. *The Maltese context*

After gaining consent for conducting the study from our respective universities, the schools, and the teachers themselves, we had a preliminary meeting with the participants to explain further what their participation in the study entailed and we also used an online questionnaire to collect some data from the teachers. This was aimed at understanding where the teachers were positioned in relation to their conception and experiences of gifted students in their classrooms and the kind and extent of inclusive pedagogies they may already have been adopting prior to the training programme. The two participating schools were located in the central part of the main island of Malta. One school was an independent school with a mix of Maltese and non-Maltese students, whereas the other school was a church school with mostly Maltese students attending. None of the schools or teachers had previously implemented strategies specifically targeting gifted students.

Data collected in this preliminary phase indicated a generic and uncertain notion of giftedness using their own experiences with high potential and ability rather than an informed and shared understanding of what it means to be gifted. Participating teachers also expressed a difficulty to identify language strategies that could be suitable for gifted students, and an awareness of the crucial role of teachers in engaging and motivating students. Additionally, they discussed some of the challenges they regularly experienced when faced with advanced skills in language learning classrooms – pointing out issues with motivation, engagement, differentiation, and inclusion. All teachers showed a keen interest to find out more on gifted provision and inclusive practices, and to learn new strategies.

5. *The Italian context*

As in the Maltese context, a questionnaire has been given to the Italian teachers before starting the training. The participants were three primary school teachers, two of them with an experience in teaching between 6 and 10 years and one with an experience of more than 16 years. The teachers taught in the third year and in the fifth year of three primary schools in the North-East of Italy. Only one out of three schools had adopted an inclusive program for the gifted students.

When asked about their idea and beliefs about gifted students they stated that:

- *Is a student who has a notable range of extra-curricular experiences, who has a fast learning time and "original-personal" methods of acquiring knowledge*
- *He is a student who has predispositions for some subjects*
- *The gifted students is a student with strong interests in specific areas of knowledge, generally uncommon in primary school children. Furthermore, he has high abilities in different subjects or only in some of them. In the case of gifted students who also have other disorders such as autism spectrum, there may be some difficulties in the social and emotional spheres.*

Two of the teachers (the ones who experimented the activity) had in their three classes a highly able student. The three teachers were asked about the traits they considered peculiar in a verbally gifted student and the most chosen option were: possesses a rich vocabulary; has an inquisitive and curious mind; has advanced speaking and listening skills; followed by: advanced thinking/ reasoning skills, can easily deduce and apply grammatical rules in context; is a fluent and avid reader.

When ask if they felt their responsibility to provide adequately for the academic needs of gifted learners, the three teachers answered positively. When asked about their role in the education of gifted learners, the teachers declared:

- To respond to his/her times and curiosities, not make him/her bored at school, keep the motivation high
- Don't get him/her bored by always repeating the same things, support and involve him/her with new content and strategies
- As with the education of all students, the teacher's role is to support the growth and education of the chid by offering him/her adequate stimulation for his/her development.

The teachers were unsure about their competences in gifted education, they stated that they didn't think to possess the right competences to answer to the cognitive needs of their highly able students. When asked how they provide for the needs of children with advanced language skills, the most chosen options were:

- Provision of more challenging tasks for gifted learners
- Encouraging them to reflect and think about their language learning processes (metacognition).
- Working collaboratively in small groups according to language competence and ability.

Furthermore, the teachers stated that in their opinion the favourite activities of advanced language students are:

- Doing research and collaborate
- Have the possibility to respond autonomously to their curiosities
- Activities where they can express their potential in a structured way but still respectful of their skills and knowledge.

Just one of the three teachers had attended a two-hour course about giftedness promoted by her school.

The one who had experience teaching to gifted students declared that the major challenge is to keep their attention high and that her wish was to include these students in the class group.

When asked about their expectations of their participation in this research studied the teachers declared:

> understand if the student I work with is gifted, learn new strategies, receive information on the characteristics of gifted students (even in the case of comorbidities) for early recognition and know which teaching methodologies and techniques are most inclusive (also in reference to real experiences).

At the end of the training one teacher realized she had a gifted student in her class.

6. *The learning units: Maltese classes*

The target language for the learning unit constructed and implemented in the two schools in Malta was English as L2 for Maltese students or L1 for non-Maltese students. Following the third and fourth training session (see above), each participating school was encouraged to use the strategies shared to create their own didactic units. It was believed that rather than be prescriptive, teachers would benefit more from having the freedom to select strategies they found most intriguing and adequate for their respective contexts. The teachers in the first school chose to focus on a unit on poetry using English as a first/ second language in bilingual classrooms – the aim was to appreciate and produce poetry. In the second school, the focus was on an integrated approach to explore the notion of light through art and poetry, reflective writing, and researching using Van Gogh's work of art *The Starry Night* as an inspiration. Each teacher identified one or two potentially gifted students with advanced language skills (none of the students had been formally assessed for giftedness since it is not a normal educational practice to do so in Malta).

The didactic units involved the four language skills simultaneously i.e. speaking, listening, reading, and writing. Each unit lasted around five to seven hours of teaching and learning. Several inclusive strategies acquired during the teacher training programme were used – these included the use of Bloom's taxonomy to increase the level of complexity through the use of higher order questioning techniques, the use of mindfulness to facilitate concentration and focus, reflective writing to combine creative thinking skills, problem solving, inventiveness, comprehension and language structure. The activities also involved identification and categorisation of words, guided discussion, interpretation of images and works of art, making connections with other texts, and clarifying anaphoric reference/ meaning. Moreover, the use of different kinds of groupings meant that students were provided with multiple opportunities to work with peers based on various criteria, thus working with one or more students to maximize the notion of learning through social interaction.

Teachers felt more confident in adapting their teaching to meet the needs of potentially gifted students in more inclusive ways. They felt that the training programme together with the possibility to discuss concerns and challenges between one training session and the other were instrumental in helping them to develop more confidence in selecting appropriate strategies to provide novelty and challenge for gifted students.

Students identified as potentially gifted by the participating schools were said to be observed as experiencing higher and more consistent levels of motivation and engagement due to the rich and stimulating didactic activities that succeeded in addressing their cognitive and affective needs. Participation was extremely high with teachers stating that the learning unit/s managed to gain and maintain gifted students' attention and active participation throughout the process of learning. What the teachers found most intriguing was the higher level of participation for the whole class – indicating that having higher expectations and innovative pedagogical practices benefits not only the gifted students but the rest of the class. The elements of novelty, integration of different subject areas and skills, creative thinking, use of unusual resources and learning through social interaction seemed to have been those features that appealed mostly to the gifted students and, ultimately, to the successful implementation of the didactic units.

One interesting point that emerged during the teacher evaluation in the focus group discussion was the idea of teacher training that is delivered over a period of time – this is deemed to be more effective than a one-time training course. Teachers seemed to ascribe this to feeling more supported throughout the programme rather than feeling left to their own devices to address challenges encountered during the construction and implementation of the didactic units. They also felt that working with other teachers meant they could more easily move out of their comfort zone as pedagogues who could take up a challenge and adopt novel pedagogies and strategies.

7. *The learning units: Italian classes*

The target language for the learning unit created and tested in Italy was Italian as L1 and as L2 of second generation.

The unit was tested in three classes:

- Two third grades in both of which there was one student with very high abilities observed by the teacher
- A fifth grade in which there was a student with an evaluation of giftedness.

The communicative aim of the unit was: to be able to understand written texts and to participate in a discussion. The involved language abilities were: reading, speaking, writing.

The strategies used in the learning unit have been: brainstorming, invention of the end of the story, hypothesis of the title, reorder of the text, global comprehen-

sion questions, explication of anaphoras, inferencing, categorisation, guessing keywords, guided discussion, free discussion, comment of images, linking the text to other texts, problem solving.

The theme of the unit was: to reflect on peace and prepare an artwork with messages of peace, which the students did after reading some texts, listening to music, and watching and reasoning on some artworks. Carrying out the activities took approximately 7 hours in each class. The teachers were given an observation grid to record students' achievements and behaviours.

From the collected data emerged that the interest in the activity obtained the maximum score for all students, with the exception of the highly able girl in the third-class who had a score of 3 out of 4.

The interest in the activity compared to other reading and comprehension activities was greater for all students and the same for the above third-grade girl.

Participation in the activities was very high (4 out of 4) and greater than other similar activities for all students and the same for the two potentially gifted children in third grade.

The level of reading comprehension was high for all students (4 out of 4) and higher compared to other reading activities, it remained the same for the potentially gifted students in the third classes.

The qualitative level of participation in the discussion was very high for everyone (4 out of 4) and greater than in other similar activities, highlighting an improvement for the entire class group and a maintenance of quality in the gifted and potentially gifted students.

The teachers also reported that the students were very emotionally involved in the topic and that the high-ability students wrote the most profound thoughts in the final writing activity.

Teachers were also interviewed immediately after the testing of the activities. During the interview the teachers repeatedly underlined the total involvement of the classes in the activity.

The third-grade teacher reported how the highly able student was very involved in all phases of the activity that required a verbal exchange.

The fifth-grade teacher stated the importance of the initial brainstorming which stimulated a discussion characterized by involvement, sharing of knowledge and curiosity. She also said that her gifted student worked with a high level of creativity and of lexical choice, both in oral and written production.

As it can be seen from the above-mentioned data, the whole classes benefited of the activity, improving the level of comprehension and discussion.

At the end, students were so proud of their artworks that they wanted to show them to other students in the school and to their parents.

8. *Conclusions*

The project had positive feedback regarding both teacher knowledge of giftedness or students' results.

From the collected data from the teachers at the conclusion of the project emerged that the initial challenges have been satisfied as students can be engaged in language lessons and in the meantime, highly able students can avoid boredom. Teachers also stated that brainstorming and problem solving should be part of everyday learning as they motivate, engage, and develop students' abilities and also, they make teachers' aware of the capabilities of the students.

One of the most important results was teachers' awareness on the importance to propose a variety of activities that can satisfy different levels in the classroom and give the chance to gifted students to express their abilities.

As for the students, they all showed a deep interest in the activities along with a high level of engagement and motivation. They had excellent results in written comprehension and showed a high level of participation in speaking activities. Students also expressed great appreciation for creative activities.

Several implications for schools, for policy makers and for inclusive education in general were identified following the implementation of the ILLP project.

Adequate teacher training for gifted provision can lead to the use of language strategies for the gifted in inclusive classrooms rather than pull-out programmes as well as to the idea of possibilities to raise achievement not only for the highly able but for the whole classroom that benefits from such innovative practices. Furthermore, the level of motivation and engagement increases when rich and stimulating didactic activities are used that include specific strategies aimed to address the cognitive and affective needs of highly able learners.

As it was observed by the researchers and declared by the teachers, teacher training that is delivered over a period of time is deemed more effective than a one-time training course – teachers feel more supported throughout the programme rather than feel left alone. This helps them get out of the comfort zone.

The project showed that language strategies for gifted can be used in an inclusive way, paying attention to give the students the possibility to work according to their cognitive and language levels. The strategies and activities explained during the training allow students to work at their own pace and according to their own capabilities. Also, after the training teachers could use these types of tasks in a conscious and effective way.

References

Camilleri, Rosienne. 2021. Learning, potential and identity construction in Maltese early years settings. In R. Willis, M. de Souza, J. Mata-McMahon, M. Abu Bakar, & C. Roux (Eds.), *The Bloomsbury handbook of culture and identity from early childhood to early adulthood : perceptions and implications* (pp. 105-119). New York: Bloomsbury Academic.

Colangelo, Nicholas. & Davis, Gary. A. 2003. *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Boston: MA: Allyn & Bacon.

Dai David, Y. 2020. Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1514-1527. https://doi.org/10.1002/pits.22346.

Deveau, Todd. 2006. Strategies for gifted second language learners. *Academic Exchange Quarterly*, 22, pp. 265-270.

Duchovicová, Jana. 2007. *Aspekty diferenciácie v edukácií nadaných žiakov*, Nitra: UKF.

Duchovicová, Jana and Babulicová, Zuzana.2010. Podpora nadania dieťaťa v predškolskom veku, in Šimoník, O. (eds). *Vzdelávání nadaných žáků*. Brno: PF MU, pp.155-173.

Eyre, D. 2013. *Able Children in Ordinary Schools.* London: David Fulton.

Lowe, Hilary. 2002. *Modern Foreign Languages*, in Eyre, D., Lowe H. (eds), *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School. London: David Fulton Publisher*. 2002, pp.152-175.

Novello, Alberta. 2022. *La classe di lingue inclusiva: gli studenti con altissime abilità.* Milano: Mondadori Università.

Porter, Louise. 2005. *Gifted Young Children: A Guide for Teachers and Parents* (2nd ed.). Berkshire: Open University Press.

Silverman, Linda K. 1997. The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72:3-4, 36-58, DOI: 10.1080/0161956X.1997.9681865.

Sousa, David. 2003. *How the Gifted Brain Learns*. Thousand Oaks: Corwin Press.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.013

PAOLA CELENTIN, MARIA CECILIA LUISE[1]

Autobiografie linguistiche come strumento di formazione e autoriflessione di docenti di lingue. Un'esperienza con docenti in formazione e in servizio

Abstract

Per i soggetti plurilingui, l'esperienza delle lingue conosciute e incontrate è costitutiva dell'identità e accesso alla dimensione intersoggettiva, e l'autobiografia linguistica (da qui AL) è strumento per indagare questi aspetti.
Nella sperimentazione, l'AL viene utilizzata come strumento per la formazione di insegnanti, per far loro percepire i legami tra percorsi linguistici e identità e riflettere sui propri vissuti. Verranno presentati strumenti, fasi, prodotti ed esiti dell'esperienza, che ha sviluppato nei docenti consapevolezza del proprio profilo plurilingue e ha promosso sia una autoriflessione sulla propria storia linguistica, identitaria, professionale, sia l'acquisizione di un atteggiamento di apertura, riconoscimento, promozione del plurilinguismo in classe.

Keywords

Autobiografie linguistiche; formazione insegnanti; plurilinguismo

1. *Introduzione*

Nell'ambito dell'approccio biografico, l'AL ha un ruolo privilegiato come strumento di indagine e formazione in quanto l'esperienza della L1 e delle altre lingue incontrate è costitutiva dell'identità e permette l'accesso alla dimensione intersoggettiva (Anfosso et al. 2016). L'AL è oggi considerata strumento diagnostico per i ricercatori e dispositivo formativo, conoscitivo e autoformativo.

Già in altri contributi (Cardona e Luise 2019, Cardona e Luise 2021, Cardona, Celentin e Luise 2023, Luise e Tardi 2021, Celentin 2023, Celentin e De Luchi 2023) abbiamo documentato come lo strumento dell'AL possa avere funzione educativa e formativa nell'ambito dell'educazione linguistica di adulti e anziani.

Nella sperimentazione di seguito descritta, l'AL è stata utilizzata in contesto di formazione di insegnanti di lingue; attraverso la rappresentazione del proprio profilo plurilingue, i soggetti coinvolti sono stati in grado di:

[1] L'articolo è stato concepito unitariamente dalle due autrici. Nella stesura, si devono a Paola Celentin i paragrafi 3 e 4 e a Maria Cecilia Luise i paragrafi 1 e 2; il par. 5 è da attribuirsi ad entrambe le autrici.

– leggere con uno sguardo autoriflessivo le esperienze fondanti della propria storia linguistica, identitaria, professionale,
– acquisire un atteggiamento di apertura, riconoscimento, diffusione e promozione del plurilinguismo degli allievi,
– predisporre, programmare e realizzare proposte didattiche plurilingui innovative nelle loro classi.

2. *Le AL come strumento di ricerca e di formazione*

Per il ricercatore le AL – che Pavlenko (2007: 165) definisce "life histories that focus on the languages of the speaker and discuss how and why these languages were acquired, used, or abandoned" – sono strumenti diagnostici, conoscitivi e autoconoscitivi con un largo spettro di finalità di impiego. Possono essere utilizzate per cogliere le tracce delle influenze tra le lingue in contatto e le manifestazioni della coscienza plurilingue; servire a capire come e perché un soggetto rielabora il suo repertorio linguistico, culturale e identitario (Anfosso et al. 2016); essere utili per osservare l'emergere di nuove identità linguistiche e valori culturali, di nuove strategie sociali di fronte alle sfide dell'integrazione in contesti diversi da quello d'origine.

L'AL può essere utilizzata in contesti di ricerca, formazione, insegnamento come strumento diagnostico, formativo, conoscitivo e autoformativo per ricercatori, apprendenti di lingue e insegnanti (Coffey 2005, Groppaldi 2010, Veronesi 2012, Salvadori 2016, Salvadori et al. 2020).

Qui, ci soffermiamo sul ruolo dell'AL come strumento formativo e autoformativo per i docenti.

L'AL può essere proposta dai docenti agli apprendenti per acquisire conoscenze sulle loro esperienze linguistiche, strategie di apprendimento, idee di lingua, atteggiamenti, aspettative e bisogni al fine di adattare interventi didattici e metodologici. Se realizzata dall'insegnante – in contesto di formazione dei formatori – permette di individuare nei percorsi linguistici personali la costruzione dell'identità, di conseguire consapevolezza del proprio profilo plurilingue, di attivare uno sguardo autoriflessivo sulla propria professionalità e acquisire nuovi strumenti e consapevolezze per la gestione e la promozione del plurilinguismo in classe (Cavagnoli 2014, Cognigni 2014).

2.1 L'AL come strumento di formazione docente

Le AL, realizzate in prodotti e documenti tangibili, sono quindi in grado di dare visibilità, forma concreta e condivisibile al plurilinguismo: abbiamo deciso di impiegarle con insegnanti in formazione sia iniziale sia in servizio, in quanto un percorso formativo volto alla consapevolezza del proprio plurilinguismo e della propria storia linguistica può avere ricadute positive sulla professionalità del docente di lingue.

Gli esiti positivi sono individuabili sia sul piano individuale, della crescita della consapevolezza personale e dello sviluppo professionale, sia sul piano della pratica didattica, motivando e spingendo i/le docenti ad uscire da una didassi delle lingue "tradizionale", nella quale resistono ancora il monolinguismo e il monofunziona-

lismo e che pone poca attenzione all'educazione alla variabilità linguistica e all'educazione linguistica plurilingue, per avventurarsi nella sperimentazione di attività plurilingui con carattere innovativo e inclusivo.

2.2 Un modello per l'analisi dell'evoluzione del profilo linguistico dei/le docenti

Oggi, l'impiego della AL a scopi conoscitivi costituisce una procedura consolidata nel campo formativo e di ricerca educativa con soggetti adulti, anziani, giovani e bambini.

Senza inoltrarci negli studi sui modelli di analisi del materiale biografico e autobiografico, nella nostra ricerca abbiamo valutato quale modello potesse essere utile sia per interpretare i prodotti legati all'AL sia per monitorare il percorso formativo proposto ai/le docenti.

Tra le modalità di analisi dei prodotti delle AL proposte dalla letteratura (tra gli altri Busch 2018, Kasap 2021), si è scelto di adattare il modello di interpretazione elaborato da Mariella Causa (2012) in quanto ritenuto affine alle finalità della nostra sperimentazione.

Il quadro teorico all'interno del quale questo modello si inscrive, infatti, incentiva l'adozione di un atteggiamento riflessivo nella formazione dei/le docenti e sostiene che i dispositivi formativi messi in atto svolgano una funzione fondamentale nello sbloccare questo atteggiamento. Un passaggio fondamentale, secondo Causa (2012: 64), consiste nel guidare i/le docenti a riflettere sulle proprie rappresentazioni e attribuzioni linguistiche e sociolinguistiche, in un percorso in tre livelli che costituiscono gli snodi attorno ai quali è possibile organizzare un progetto formativo su un'educazione al plurilinguismo efficace e consapevole.

Il *primo livello* consiste nella presa di consapevolezza della nozione generale di plurilinguismo e conduce i/le docenti a riconoscere come valori positivi la pluralità di lingue e culture e i repertori plurilingui. È un obiettivo ancora generale, che permette di mettere a fuoco il concetto di plurilinguismo e di ricchezza linguistica e culturale.

Il *secondo livello* è più impegnativo, in quanto coinvolge l'identità e la visione che si ha del proprio "Sé linguistico": passa attraverso la presa di consapevolezza della competenza plurilingue individuale e permette di riconoscersi come plurilingui, sfatando il mito secondo cui per conoscere e insegnare una lingua bisogna averne una competenza da nativo in tutte le abilità.

Il mito del madrelinguismo è particolarmente diffuso e radicato nella scuola italiana, malgrado ormai da più di due decenni la ricerca e i documenti di politica linguistica europei lo abbiano svuotato di prestigio e importanza (Consiglio d'Europa 2020: 36-37), contribuendo a spostare il focus dell'educazione linguistica dal modello del parlante nativo a quello dell'*intercultural speaker*. Quest'ultimo può essere definito come colui che utilizza più lingue conosciute a diversi livelli di competenza e sa confrontarsi con appartenenti a culture diverse dalla propria.

Il *terzo livello* coinvolge il/la docente sul piano della pratica professionale e del rapporto con gli studenti. Consiste infatti nella trasmissione di pratiche plurilingui e riguarda il lavoro con gli allievi e l'elaborazione di tecniche, attività, supporti, comportamenti e pratiche pedagogiche che favoriscano la realizzazione di una didattica plurilingue.

3. *Il disegno di sperimentazione: contesti, strumenti, obiettivi*

La sperimentazione è stata svolta nell'ambito di corsi universitari e di corsi di formazione per docenti in servizio.

Gli ambienti formativi in cui la sperimentazione è stata condotta sono stati:

- a distanza (in modalità sincrona e/o asincrona)
- in modalità *blended* (in presenza e a distanza)
- in presenza.

Laddove possibile e/o necessario, sono state sfruttate istanze didattiche di interazione e di archiviazione digitale come Moodle e Google Classroom.

3.1 Format di somministrazione delle AL

Sono stati utilizzati due *format*.

Il primo è la stesura dell'AL come narrazione scritta in prima persona. Al fine di ottenere testi che per struttura e contenuti potessero essere confrontabili e analizzabili in senso trasversale e longitudinale, si è proposto uno stimolo di avvio e sono stati dati alcuni punti da rispettare nella stesura (Fig. 1).

Fig. 1 – *Input per AL secondo il* format *narrativo*

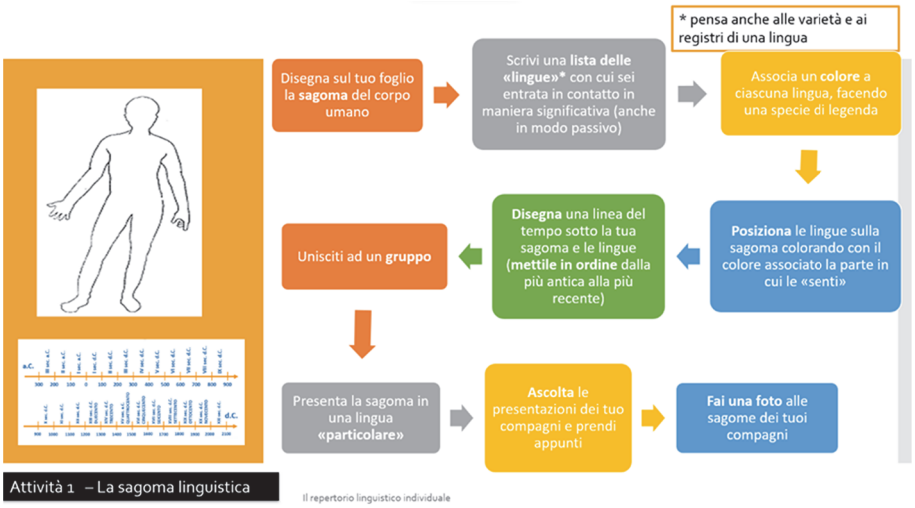
Rispondete a questo messaggio raccontando la vostra AL.
Pur rispettando una scansione in punti, cercate di dare al testo un tono narrativo abbastanza libero.
Riporto l'inizio di una AL a titolo di esempio e con lo scopo di…rompere il ghiaccio!
Qui di seguito vi elenco alcuni punti che possono esservi utili come "scaletta":
1. quante lingue conosco (dove e come le ho imparate);
2. le mie esperienze linguistiche e interculturali più importanti (corsi, viaggi, persone, insegnanti, episodi significativi, metodi e strumenti);
3. quali sono i miei punti di forza e le mie difficoltà (ascolto, parlato, lettura, scrittura) nelle varie lingue;
4. quando uso le lingue che conosco;
5. le lingue che sto studiando attualmente;
6. cosa faccio per imparare nella "realtà" e in modo autonomo e cosa mi aiuta a imparare le lingue;
7. I miei obiettivi di studio in generale e le mie attuali priorità nello studio delle lingue.

Autobiografia linguistica di M. C. L.
La mia madrelingua direi che è l'italiano neo-standard, che i miei genitori hanno sempre parlato con me. Fin da giovane ho però sviluppato competenze in dialetto veneziano, lingua materna dei miei genitori e in particolare di mia nonna che lo parlava quasi esclusivamente…[…]
La svolta con l'inglese è avvenuta …
Dopo le scuole superiori…

Il secondo *format* impiegato è la rappresentazione grafica attraverso il disegno della sagoma del corpo umano e la sua "decorazione" in base a una legenda lingua-colore.

In tutte le somministrazioni, alla realizzazione grafica della sagoma è seguita una sua descrizione scritta. Laddove possibile, è stata aggiunta la narrazione orale della propria sagoma ad un/a collega, possibilmente usando una lingua "non comoda", vale a dire una lingua diversa dalla L1 oppure una lingua non veicolare per il gruppo in formazione, ed è stato chiesto di aggiungere una linea del tempo in cui posizionare le lingue in ordine di contatto (Fig. 2).

Fig. 2 – *input per AL secondo il* format *grafico-pittorico*



A volte è stato possibile somministrare sia la AL che la sagoma, altre volte invece è stato impiegato solo uno dei due strumenti.

3.2 I/le informanti: docenti in formazione e in servizio

I soggetti coinvolti nella sperimentazione appartengono a due categorie di docenti con diversa esperienza e diverso profilo:

1. studenti/sse frequentanti i corsi di laurea di Scienze della Formazione Primaria e di Lingue e letterature straniere, in formazione iniziale ma con esperienza di insegnamento; nell'a.a. 2022-2023, all'interno di questo campione, sono state raccolte 60 AL e 40 sagome e tra queste sono stati selezionati i prodotti di seguito descritti e riprodotti;
2. docenti di scuola secondaria di 1° e 2° grado sia di ambito linguistico-letterario che di altre discipline, e insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria, tutti in servizio: negli a.a. 2021-2022 e 2022-2023, all'interno di questo campione, sono state raccolte 30 AL e 45 sagome e tra queste sono state selezionati i prodotti di seguito descritti e riprodotti.

3.3 Scopi del percorso formativo

Da questa esperienza ci aspettavamo – ed abbiamo in effetti verificato - come un percorso formativo volto alla consapevolezza del proprio plurilinguismo e della propria storia linguistica da parte del docente possa condurre a due esiti:

- lo sviluppo di un atteggiamento di apertura e riconoscimento verso il proprio e l'altrui profilo plurilingue e la conseguente predisposizione verso il riconoscimento e la promozione del plurilinguismo degli allievi e con gli allievi;
- lo sviluppo di una progettualità mirata all'ideazione e alla realizzazione di proposte didattiche plurilingui innovative.

4. *I prodotti e i risultati*

Di seguito presentiamo alcuni prodotti realizzati nei diversi contesti di formazione evidenziando attraverso di essi l'evoluzione del profilo docente secondo le tre tappe del modello di Causa.

4.1 La formazione iniziale

L'esperienza con studenti/esse in formazione iniziale è avvenuta in corsi universitari di Scienze della formazione primaria (5° anno) e Lingue e letterature europee ed extraeuropee (1° e 2° anno di magistrale). Sono soprattutto studentesse che già insegnano a scuola o con una vicina e desiderata prospettiva di insegnamento. Per questa ricerca, sono stati selezionati i prodotti di quelli/e con esperienza di insegnamento nella scuola primaria e secondaria, quindi docenti in servizio di ruolo o con supplenze durature.

Durante i corsi, è stato proposto di scrivere la propria AL e di creare la propria sagoma linguistica per poi postarle e condividerle in un forum dell'istanza Moodle del corso. Completata l'attività, è stato proposto un momento di debriefing a distanza nel quale le studentesse sono state invitate ad esprimere idee, sensazioni, esperienze legate al compito svolto.

Di seguito si riproducono alcuni esempi di sagoma delle lingue prodotte – a dimostrazione della ricchezza interiore e del coinvolgimento che colori, forme, descrizioni rappresentano – e si riportano alcune riflessioni fatte sia sul proprio plurilinguismo e sul modo di leggere la personale esperienza con le lingue, sia sulle ricadute e sul confronto con la pratica di insegnamento.

Analizzando le AL con il modello di Causa, risulta che i soggetti hanno compiuto un percorso che ha attraversato le tre tappe previste.

Nelle Figure 3 e 4, si può notare come le studentesse abbiano messo al centro delle loro riflessioni l'esistenza del plurilinguismo (*livello 1*), abbiano riconosciuto, (ri-)considerato e rappresentato il proprio plurilinguismo e lo abbiano visto come un valore (*livello 2*).

Uno degli esiti più qualificanti dell'attività è stato il recupero e la valorizzazione di esperienze di contatti plurilingui anche brevi e la rivalutazione del panorama plurilingue della famiglia – anche allargata a zii, cugini, lontani parenti – di appartenenza.

Fig. 3 – *riconoscimento del plurilinguismo* (livello 1) *nella formazione iniziale*

L'AL mi ha obbligata a pensare da un punto di vista scientifico su convinzioni prive di fondamento.

In conclusione, ho capito che le lingue sono sempre state un mio punto di forza

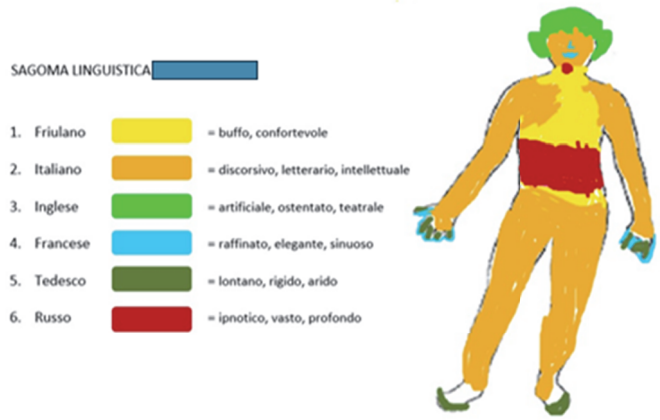


Fig. 4 – *riconoscimento del valore del plurilinguismo* (livello 2) *nella formazione iniziale*

«Recentemente lavorando a Trieste sono entrata in contatto con la lingua slovena e il dialetto triestino. Un'esperienza singolare: ascoltare le persone parlare, vedere come si è inserito lo sloveno all'interno del parlato triestino, scoprire che il triestino è stato influenzato dal dialetto veneziano per il rapporto commerciale che le due città avevano un tempo. Ora ho capito quanto sia interessante a livello linguistico, soprattutto lavorare con i bambini ascoltandoli mentre parlano tra di loro.»

Quest'esperienza mi ha fatto pensare a cosa significhi davvero "conoscere una lingua"

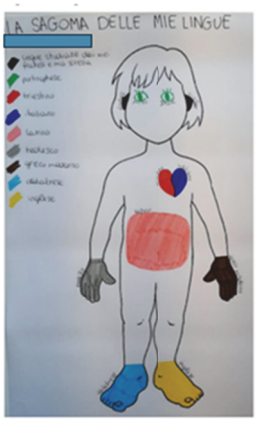


Figura 1- Sagoma delle lingue di Roberta Dala Mora

L'italiano lo metto in un mezzo cuore perché è la mia lingua madre e quindi nutro un profondo senso di appartenenza e di amore per questa mia lingua.
Blu perché è un colore molto intenso e che è tra i miei preferiti.
Due aggettivi: materna, saporita.

Il dialetto triestino lo posiziono nell'altra metà del cuore in quanto anche esso è lingua parlata da sempre a casa, ma rispetto all'italiano che posso pensare anche come un vestito che indosso, ma che ricopre tutto il mio corpo, il dialetto lo sento invece come una questione più viscerale e interna.
Rosso perché la bandiera è rossa con l'alabarda bianca al centro.
Due aggettivi: colorita, familiare.

Il dialetto calabrese lo posiziono in un piede in quanto rappresenta una mia radice familiare da parte del nonno materno.

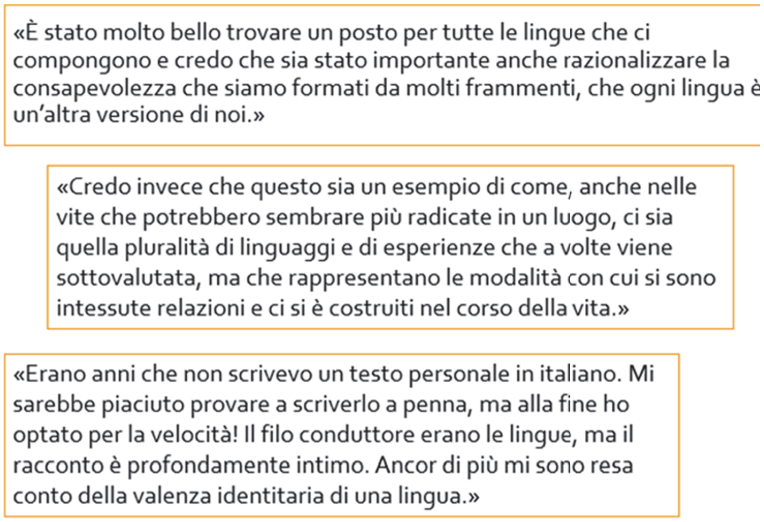
Infine, abbiamo verificato come i soggetti abbiano proiettato le nuove consapevolezze sul piano della pratica professionale (*livello 3*). Trattandosi di soggetti in formazione iniziale, abbiamo preso in considerazione non soltanto il resoconto di pratiche didattiche realizzate o programmate per essere realizzate a breve nelle proprie classi, ma anche quelli che possiamo definire i desiderata, vale a dire le dichiarazioni che dimostrano la percezione della necessità di modificare in direzione plurilingue il proprio futuro agire in classe.

Fig. 5 – *ricadute sul piano professionale* (livello 3) *nella formazione iniziale*

4.2 La formazione in servizio

Anche nella formazione di docenti in servizio, è possibile rilevare come l'AL ha permesso di prendere consapevolezza del legame fra lingua e identità (*livello 1*) e della ricchezza del patrimonio linguistico di ciascuno (Fig. 6).

Fig. 6 – *riconoscimento del plurilinguismo* (livello 1) *nella formazione in servizio*



In questi/e docenti, l'AL ha fatto emergere i molteplici percorsi intrapresi per imparare/acquisire una lingua, percorsi spesso diversi dalle progressioni didattiche proposte dai curricoli scolastici, che tuttavia la maggior parte di loro utilizza nell'insegnamento in classe. Inoltre, le insegnanti hanno preso consapevolezza del fatto che spesso è attraverso le deviazioni dal canone scolastico che ci si appropria in modo intimo di una lingua (*livello 2*).

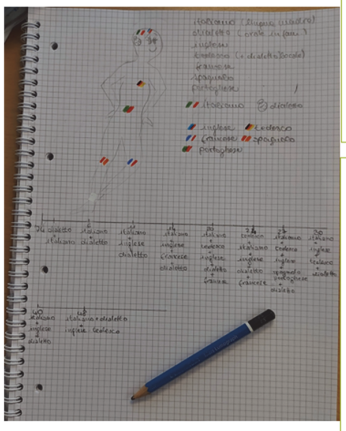
In alcuni casi, il recupero di fatti e traiettorie del passato quali periodi di scolarizzazione, conseguimento di diplomi, compilazione di Portfolio, ecc., ha portato alla stesura di AL standardizzate e organizzate per fasi cronologiche. In altri casi, la ricerca di tracce di esperienze personali, incidenti casuali, incontri, letture, musica, film, scoperte di paesi e culture diversi che hanno mosso una particolare "fascinazione" per una lingua, ha coinvolto molto più intimamente il soggetto scrittore, portando a produzioni più originali.

Fig. 7 – *riconoscimento del valore del plurilinguismo* (livello 2) *nella formazione in servizio*

«Da notare come inizialmente, quando è stata proposta l'attività, pensavo di volermi esprimere nel mio dialetto, visto che lo conosco molto bene e mi avrebbe dato modo di essere più sciolta e tranquilla. Poi però non sono riuscita e ho riflettuto sul motivo: non l'ho scelto perché non mi sembrava il contesto appropriato, non certo perché non conoscevo le parole. Mi sarei sentita estremamente imbarazzata.»

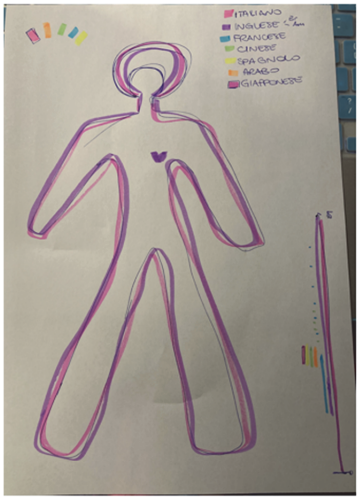
«La collega Paola ha parlato in francese, una lingua che non riesco più a parlare, ma a mia sorpresa, ho capito tutto quello che diceva. Anche la Giulia che parlava in un dialetto locale. Mi ha sorpresa quanto apprendimento passivo per il dialetto ho avuto in questi anni.

Mi ha colpito sentire altri colleghi nella stanza parlare inglese! Sono sempre felice di sentire altri provare inglese con me, visto che io distruggo italiano ogni giorno!»



« Ho rappresentato le lingue con I colori delle relative bandiere**, fatta eccezione per il dialetto locale (prov. di FE) che ha una faccina di signora anziani con lo chignon (la mia bisnonna)**. »

«Ho scoperto **che ci sono molti miei simili "là fuori" ☺☺, il che mi dà conforto e modo di non sentirmi poi così strana e/o fuori posto**. La linea del tempo orizzontale mi ha mostrato il lungo percorso e mi ha portato a pensare ai traguardi umani e professionali raggiunti. Sorpresa dal tipo di richiesta perché negli anni mai avevo pensato di rappresentare il mio percorso linguistico in questo modo (oltre al classico CV).»



"Insomma, mi sento invasa dalle due lingue ed a volte ho la sensazione che una dia delle sonore spallate all'altra, **come se litigassero per la supremazia dentro di me**. Per questa ragione ho disegnato la mia sagoma "circondata" da entrambe le lingue, con linee che si sovrappongono ed il cuore che è rimasto per sempre in Northumberland. Le altre lingue sono linee fuori da me, le riconosco senza alcun problema, sono ancora in grado di mettere insieme una frase minima in francese, ricordo come si scrivono alcuni kanji ed anche qualche segno di hiragana e katakana; **continuo ad ammirare tutte le lingue del mondo**, ma sono anni che non le coltivo più."

La consapevolezza della complessità dei processi di acquisizione linguistica influenza la scelta degli approcci pedagogici, facendo percepire la necessità di scelte di maggiore apertura interculturale e di comunicazione con le diversità presenti a scuola e nel contesto sociale (*livello 3*) (fig. 8).

Fig. 8 – *ricadute sul piano professionale* (livello 3) *nella formazione in servizio*

«Mi piacerebbe portare in aula questa attività proprio per dare anche ai ragazzi l'occasione di andare in profondità e di far emergere tutte le sfaccettature che li compongono e che rendono unico ognuno di loro.»

[DOPO LA SOMMINISTRAZIONE DELL'ATTIVITA' DELLA SAGOMA IN CLASSE]: Il riscontro è stato molto positivo ed è stato un momento di riflessione collettiva: io ho avuto tante informazioni nuove sui miei alunni, ma non solo, li ho visti emozionati, anche imbarazzati, ma comunque con gli occhi "brillanti". Parlare di sé è spesso difficile, si teme il giudizio e la reazione degli altri, ma un'attività di questo tipo, in cui tutti si sono sentiti di avere qualcosa da offrire agli altri e allo stesso tempo nella difficoltà di esprimerlo, ha favorito la rivelazione personale, è stata un'attività che ha parlato al loro cuore.

5. *Discussione e conclusioni*

Dall'analisi dei prodotti e dalle riflessioni compiute dai soggetti, emergono con chiarezza alcuni elementi.

Innanzitutto, risulta evidente nei soggetti la presa di consapevolezza del proprio e altrui plurilinguismo e della ricchezza del numero di lingue presenti nei diversi profili.

Si è notata nella quasi totalità dei soggetti una diffusissima e molto forte sottovalutazione del proprio e altrui plurilinguismo: questo probabilmente anche a causa di un contesto culturale e scolastico come quello italiano, nel quale, come rilevato sopra, resistono il monolinguismo e il monofunzionalismo, c'è poca attenzione all'educazione alla variabilità linguistica e la lingua italiana è l'unica dotata di prestigio ed è vista come l'unico codice di comunicazione scolastica.

L'identità quindi si è rivelata plurilingue ed è aumentata la consapevolezza di quanto sono connaturate lingue e identità.

In questo senso, la AL è uno strumento molto efficace per conoscere chi si ha di fronte: chiedere "raccontami la tua vita" è un esempio di non-comunicazione, in quanto non permette di far emergere aspetti relazionali e vissuti emotivi dell'altro. Nei contesti didattici, la AL permette invece di entrare in relazione e di mettere in comune vissuti, esperienze, emozioni.

Un altro aspetto emerso con particolare evidenza è come, nel progredire del racconto, la propria identità linguistica si configuri con sfumature sempre più precise, attraverso la puntualizzazione delle varietà linguistiche conosciute o incontrate, delle distinzioni sottili tra la lingua di una zona e quella di un'altra, tra un dialetto e quello della valle accanto. Questo dimostra come l'identità linguistica sia talmente profonda da essere imprescindibilmente legata a sfumature e precisazioni e di come la storia personale sia indissolubilmente connessa con la storia linguistica.

Infine – e questo è un elemento centrale per la didattica del plurilinguismo, ben delineato anche nel Volume Complementare del Quadro Comune di Riferimento per le Lingue (Consiglio d'Europa 2020) – lungo il percorso di formazione emerge la consapevolezza del ruolo delle competenze parziali.

Nel superare la dicotomia netta "so/non so una lingua" per accogliere e riconoscere competenze flessibili, transitorie, diseguali, funzionali, il termine "madrelingua" perde di significato univoco e di valore intrinseco. Ciò comporta sul piano della didattica una maggiore consapevolezza dei processi di apprendimento e di insegnamento delle lingue e il superamento della convinzione che sapere o insegnare una lingua significhi avere o promuovere esclusivamente una competenza nativa.

Come sottolineato anche da Causa (2012: 64), un percorso di formazione con un approccio biografico permette ai/le docenti di:

- prendere coscienza della pluralità delle lingue, dei repertori plurilingui e della loro complessità;
- tenere conto delle variazioni inter e intra culturali legate ai diversi usi e diversi territori di ciascuna lingua;

– integrare l'idea di "competenza parziale e plurale" come definita dal Quadro Comune e considerare il plurilinguismo – nell'esperienza sia linguistica sia professionale – un fenomeno naturale;
– costruire un "repertorio didattico" più adattabile alla molteplicità di contesti e situazioni di insegnamento/apprendimento delle lingue, ma anche alle esigenze individuali degli allievi e delle classi ormai quasi tutte plurilingui.

Riteniamo quindi che percorsi di formazione dei docenti come quelli descritti possano fornire la competenza e la consavolezza necessarie per costruire ambienti educativi sensibili alle singolarità degli allievi, alle loro specifiche relazioni con l'apprendimento linguistico tenendo conto dei loro percorsi esistenziali e del costruirsi quotidiano della loro identità plurilingue.

Bibliografia

Anfosso, Giampaolo, Polimeni, Giuseppe e Salvadori, Eleonora (a cura di). 2016. *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*. Milano: Franco Angeli.

Busch, Brigitta. 2018. "The Language Portrait in Multilingualism Research: Theoretical and Methodological Considerations". *Working Papers Urban Language & Literacies:* 1–13.

Cardona, Mario e Luise, Maria Cecilia. 2019. *Learning in the Old Age. Motivation, Emotions Experiences.* Toronto – Siena: Soleil publishing – Beccarelli.

Cardona, Mario e Luise, Maria Cecilia. 2021. "La natura della memoria autobiografica e l'autobiografia linguistica. Il metodo autobiografico nella linguistica educativa per gli anziani". *Studi di Glottodidattica* 6(1): 44-58.

Cardona, Mario, Celentin, Paola e Luise, Maria Cecilia. C.d.s. "Metafore sull'apprendimento delle lingue nelle autobiografie di giovani studenti universitari di italiano: un'indagine preliminare". Lorenzo, Coveri e Tommaso. Meozzi (a cura di). *Atti XXV Convegno AIPI - Università di Palermo - 27-29 ottobre*. Milano: Cesati.

Causa, Mariella. 2012. "Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues". *DIRE* 2: 62-72.

Cavagnoli, Stefania. 2014. "L'autobiografia linguistica fra plurilinguismo e affettività". Liliana Landolfi (a cura di). *Crossroads: Languages in (E)motion*. Napoli: Photo city edizioni - University press: 179-188.

Celentin, Paola. 2023. "Apprendimento della L2 e processi di ri-costruzione dell'identità: analisi dell'autobiografia sociolinguistica di Eva Hoffman." *Italiano LinguaDue* 15(1): 588-602. < https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20426 > (u. a. 13/01/2024).

Celentin, Paola e De Luchi, Maria. 2023. "Lo sviluppo professionale dell'educatore linguistico inclusivo attraverso l'osservazione e l'auto-osservazione: uno strumento a portata di sguardo". *Italiano LinguaDue* 15(1): 665-685. < https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20431 > (u. a. 13/01/2024).

Coffey, Simon. 2015. "Reframing Teachers' Language Knowledge Through Metaphor Analysis of Language Portraits". *The Modern Language Journal* 99(3): 500–514.

Cognigni, Edith. 2014. "L'autobiografia linguistica a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue". in Liliana Landolfi (ed.). *Crossroads: Languages in (E) motion*. Napoli: Photo city - University press: 189-200.

Consiglio d'Europa. 2020. "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare". *Italiano LinguaDue* 12(2). <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120> (u.a. 13/01/2024).

Groppaldi, Andrea. 2010. "L'autobiografia linguistica nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/LS". *Italiano LinguaDue* 2(1): 89-103. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633/847> (u. a. 13/01/2024).

Kasap, Süleyman. 2021. "The language portraits and multilingualism research". *XI Eurasian Conference on Language & Social Sciences*. Gjakova, Kosovo. Febbraio 02-03-2021.

Luise, Maria Cecilia e Tardi, Giulia. 2021. "Il PEL in chiave inclusiva: biografie linguistiche in rete", in Marco, Mezzadri e Michele, Daloiso (a cura di) *Educazione linguistica inclusiva: riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Collana SAIL - Edizioni Ca' Foscari: 184-198.

Pavlenko, Aneta. 2007. "Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics". *Applied Linguistics.* 28(2): 163-188.

Salvadori, Eleonora. 2016. "Narrare le nostre lingue", in Anfosso, Giampaolo, Polimeni, Giuseppe e Salvadori, Eleonora. 2016. *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*. Milano: Franco Angeli: 81-97.

Salvadori, Eleonora, Blondeau, Nicole e Polimeni, Giuseppe (a cura di). 2020. "Lingue maestre. Autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di L1 e L2". *Italiano LinguaDue*, 12(2). <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14983> (u. a. 13/01/2024).

Veronesi, Daniela. 2012. "La biografia linguistica come strumento di monitoraggio e ricerca-azione: aspetti metodologici e risvolti applicativi". In Silvia Dal Negro e Claudia Provenzano (a cura di). *Un anno in L2/Zweitsprachjahr/N ann te L2 y L3*. Azzano: Junior: 65-92.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.014

CRISTIANA CERVINI, KATARINA ZAVIŠIN

Le nuove (vecchie) sfide dell'insegnamento dell'italiano LS nelle scuole serbe: racconto di un'esperienza[1]

Abstract

The main purpose of this paper is to illustrate an experience of training teachers of Italian as a foreign language in Belgrade, organized by the Association of Foreign Languages and Literatures of Serbia, in collaboration with the Istituto Italiano di Cultura, with the contribution of the Italian Ministry of Foreign Affairs and International Cooperation.
After a brief excursus on language teaching in the Serbian school system and the path to becoming a language teacher, we will focus on the results of a survey carried out among a group of Italian LS teachers. Our aim is to give an insight into the most common practices of teaching Italian LS in Serbian schools. At the same time, we will give some suggestions for the transformation and innovation of language teaching practices.

Parole-chiave

Italiano lingua straniera, Corsi di aggiornamento per docenti di italiano LS, Sistema scolastico serbo.

Introduzione

Il contributo ha come oggetto principale l'illustrazione di una esperienza di formazione di docenti di italiano lingua straniera a Belgrado, organizzata dall'Associazione delle Lingue e Letterature Straniere della Serbia, in collaborazione con l'Istituto Italiano di Cultura, con il contributo del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. Dopo un breve excursus sull'insegnamento linguistico nel sistema scolastico serbo e sull'iter da seguire per diventare docenti di lingua, ci concentreremo sui risultati di una indagine svolta su un gruppo di docenti di italiano LS. Il nostro obiettivo consiste nel portare una testimonianza sulle prassi più diffuse per l'insegnamento dell'italiano LS nelle scuole serbe e, contestualmente, condividere alcuni spunti di trasformazione e innovazione delle pratiche didattiche.

[1] L'articolo è stato concepito all'interno di una riflessione comune in ogni sua parte dalle due autrici, tuttavia la stesura dei paragrafi 1, 2, 2.1 è di Katarina Zavisin mentre la stesura dell'introduzione e dei paragrafi 2.2 e 3 è di Cristiana Cervini. Il paragrafo 4 è da attribuirsi a entrambe le autrici.

1. *Diventare insegnanti di lingue straniere in Serbia*

Il percorso di formazione per diventare insegnanti di lingue straniere in Serbia è regolato dalla Legge sull'educazione e istruzione, in vigore dal 2017[2]. Per diventare insegnanti è necessario conseguire il titolo di master[3] presso una delle facoltà di filologia o pedagogia delle Università in Serbia[4]. I curriculum delle Facoltà (di Filologia o Filosofia), nonché di Dipartimenti di lingue straniere, propongono percorsi e programmi di formazione differenti (Gaši, 2023). In tutti i casi, sono inoltre necessari 30 CFU in materie di ambito psico-pedagogico e didattico, di cui 6 CFU per il tirocinio[5]. L'organizzazione e la durata del tirocinio variano, ma solitamente prevedono attività di osservazione delle lezioni presso le scuole primarie e/o superiori (ibidem).

Inoltre, il Regolamento sul percorso professionale di docenti, insegnanti nella scuola dell'infanzia e assistenti educativi[6] prevede un anno di apprendistato presso l'istituzione scolastica. Al periodo di apprendistato segue l'esame di licenza per l'abilitazione all'insegnamento, suddiviso in parte pratica e teorica. Nella prova pratica l'apprendista tiene una lezione a scuola davanti a una Commissione delegata dal Ministero della Pubblica Istruzione; mentre la prova teorica prevede la verifica delle conoscenze relative agli aspetti didattici, psico-pedagogici e legislativi dell'educazione e istruzione. Una volta ottenuta la licenza per l'abilitazione all'insegnamento i docenti hanno l'obbligo di seguire i corsi di aggiornamento professionali riconosciuti e accreditati da parte del Ministero della Pubblica istruzione.[7] I corsi di aggiornamento per docenti di tutte le discipline sono catalogati dall'Istituto ZUOV[8] (Institute for the Improvement of Education) e sono finalizzati allo sviluppo delle competenze professionali e pedagogiche. I corsi di aggiornamento più specificamente inerenti alle singole discipline sono organizzati dalle rispettive Associazioni. Infatti, i corsi per docenti di LS, tra cui quello che ci accingiamo a descrivere, vengono promossi e co-organizzati dall'Associazione delle lingue e letterature straniere

---

[2] Traduzione delle autrici. Legge sull'educazione e istruzione in Serbia [Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja]: www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2017/88/1/reg (15/01/2024).

[3] Titolo post-laurea quadriennale della durata di un anno.

[4] I Dipartimenti di lingue straniere di diverse facoltà fanno parte dell'Università di Belgrado, Novi Sad, Niš, Kragujevac, Novi Pazar e Priština (con sede a Kosovska Mitrovica).

[5] https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2017/88/1/reg (15/01/2024).

[6] https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-dozvoli-rad-nastavnika-vaspitaca-strucnih-saradnika.html (15/01/2024).
Traduzione delle autrici. [Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika].

[7] https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-strucnom-usavrsavanju-napredovanju-zvanja-nastavnika-vaspitaca-strucnih.html (15/01/2024).

[8] L'istituto ZUOV (Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja) ha una funzione simile a quella dell'istituto italiano INDIRE (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa). L'istituto ZUOV offre un catalogo dei corsi di aggiornamento per docenti di tutte le materie scolastiche: https://zuov-katalog.rs/ (15/01/2024).

della Serbia[9]. A seguito dei recenti risultati raccolti grazie all'indagine[10] avviata dalla Fondazione Tempus[11], a cui hanno partecipato 700 insegnanti di LS[12], la maggioranza degli intervistati si dichiara soddisfatta della qualità degli studi teorici ricevuti ma non lo è rispetto al tirocinio, per qualità e durata: il 44% sostiene infatti che il tirocinio sia stato troppo breve (durata pari o inferiore a due settimane).

Per quanto riguarda la diffusione dell'insegnamento della lingua italiana nelle scuole serbe, osserviamo che l'italiano ha lo status di prima lingua straniera soltanto nei licei filologici e nella sezione bilingue italo-serba con il metodo CLIL presso il Terzo liceo di Belgrado. Permane in generale il dominio dell'inglese come prima lingua straniera e quello del tedesco come seconda LS. Quanto alla varietà delle lingue straniere insegnate nelle scuole superiori la situazione riflette quella delle scuole elementari: il più studiato è sempre il tedesco, al secondo posto si trova il francese, al terzo il russo, poi l'italiano e infine lo spagnolo. La tendenza ormai costante verso lo studio del tedesco come seconda lingua straniera, dopo l'inglese, sembra risiedere in ragioni economiche e culturali. Da un lato, la presenza di una forte immigrazione serba verso paesi germanofoni, nonché i legami economici stretti con questi paesi (Jovanović, 2023). Dall'altro, la percezione, da parte dei genitori, dell'utilità dello studio del tedesco, come valido investimento per il futuro dei figli (Jovanović, Sánchez Radulović, 2013).

2. *L'indagine tramite questionario*

Di fronte alla ricchezza e all'interesse delle informazioni raccolte tramite l'indagine Tempus[13], ma anche alla loro non specificità disciplinare, abbiamo interpellato

[9] Društvo za strane jezike i književnosti Srbije: https://www.dsjksrbija.rs/ (15/01/2024).
L'Associazione riunisce insegnanti di lingue straniere e di lingue classiche delle scuole pubbliche e private di ogni ordine e grado nonché delle università riconosciute dal Ministero dell'Istruzione serbo. Oltre all'aggiornamento dei docenti di LS si registrano l'organizzazione e la somministrazione delle prove per le competizioni nazionali di lingue straniere per scuole medie e superiori e la pubblicazione della rivista scientifica *Živi jezici* (*Le lingue vive*), che permette di sostenere la ricerca nel campo della glottodidattica e delle politiche linguistiche.

[10] La ricerca è stata condotta nel 2022 dalla Fondazione Tempus tramite un questionario anonimo con l'obiettivo di stabilire i tipi di supporto di cui hanno bisogno gli insegnanti di LS in Serbia nonché i loro bisogni formativi relativi all'aggiornamento professionale: Relazione sui bisogni formativi dei docenti delle lingue straniere [Izveštaj o ispitivanju potreba nastavnika stranih jezika]: Izvestaj-o-ispitivanju-potreba-nastavnika-stranih-jezika-u-Srbiji.pdf (obrazovanje.rs) (15/01/2024).

[11] La fondazione Tempus si occupa prevalentemente della promozione e della realizzazione dei programmi dell'UE relativi all'educazione, allo sport e al supporto dei giovani quali Erasmus+ e CEEPUS, i progetti eTwinnig e altro. Inoltre, la Fondazione promuove i programmi del Centro europeo di lingue moderne di Graz, collabora con l'istituto serbo ZUOV (it. INDIRE) per i corsi di aggiornamento docenti e altro (https://tempus.ac.rs/foundation-tempus/).

[12] La maggioranza (il 54%) lavorano nelle scuole medie, il 15 % nei licei, il 16 % negli Istituti, il 12 % nelle Università e il 7% nelle Scuole di lingua.

[13] Relazione sui bisogni formativi dei docenti di lingue straniere [Izveštaj o ispitivanju potreba nastavnika stranih jezika]: Izvestaj-o-ispitivanju-potreba-nastavnika-stranih-jezika-u-Srbiji.pdf (obrazovanje.rs) (15/01/2024).

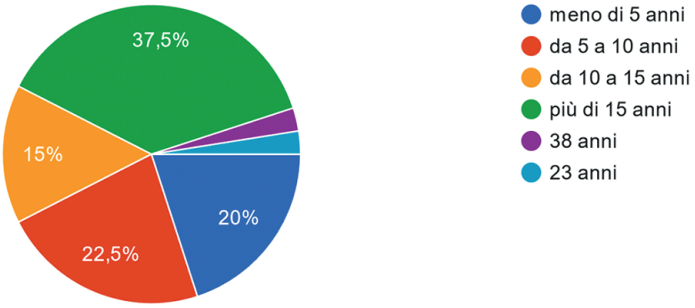
il pubblico più circoscritto degli insegnanti di italiano LS in servizio nelle scuole serbe di ogni ordine e grado. Gli intenti erano duplici: conoscere più da vicino il loro profilo, le pratiche didattiche più diffuse, il contesto di lavoro in cui operano, eventuali difficoltà e aspettative. Parallelamente, le domande del questionario, intitolato «Riflessioni e proposte sull'innovazione dei metodi», erano orientate ad agevolare l'ideazione di nuovi contenuti per i corsi di aggiornamento e formazione docenti di italiano LS.

Il questionario si compone di 14 quesiti (scelta multipla, con una o più opzioni selezionabili, scala di Likert, risposta aperta). I primi tre quesiti, di contestualizzazione, sono tesi a conoscere la formazione pregressa ricevuta per accedere al ruolo di docente a scuola e il livello di esperienza già maturato. Una seconda batteria di domande mira a indagare il livello di soddisfazione verso le iniziative di formazione iniziale e continua disponibili. Successivamente, i quesiti si orientano alla riflessione e conoscenza delle scelte glottodidattiche più importanti, anche riferite alle caratteristiche dello studente serbo. Il questionario si conclude con una domanda aperta che si ispira alla percezione del senso di autoefficacia personale (Bandura, 2000): si ritiene un/un'insegnante di successo? Spieghi perché. Di quale tipo di supporto professionale eventualmente avrebbe bisogno?

2.1 Risultati: il profilo e la formazione dei docenti

Il questionario, diffuso tramite l'invio a una *mailing list* dedicata a docenti di italiano LS, ha ricevuto 40 risposte. Le partecipanti, 100% di genere femminile, presentano per lo più un'anzianità di servizio superiore ai 10 anni, come si può osservare nella figura 1.

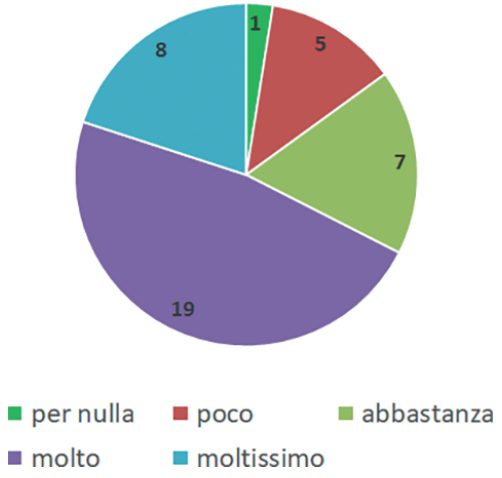
Fig. 1 – *Durata dell'esperienza lavorativa nell'insegnamento*



Ventiquattro docenti su quaranta insegnano italiano LS presso scuole medie o superiori, nove sono in servizio all'Università, sette all'Istituto Italiano di Cultura o in scuole di lingue private. Quasi tutte le rispondenti, trentasei su quaranta, hanno conseguito la laurea presso la Facoltà di Filologia dell'Università di Belgrado. Delle restanti quattro, due sono laureate alla Facoltà di Filologia dell'Università di Kragujevac, e due presso università italiane (Università di Trieste e Ca' Foscari di Venezia).

In merito al livello di soddisfazione verso la formazione iniziale ricevuta per diventare insegnanti di lingue, osserviamo una maggioranza di risposte positive (8/40 moltissimo; 19/40 molto; 7/40 abbastanza). Tutte le risposte positive contengono menzioni esplicite a insegnamenti di glottodidattica e alla possibilità di svolgere tirocini e attività pratiche (Esempio: "Nel corso dell'ultimo anno dell'università ho svolto il tirocinio insieme agli altri colleghi presso un Istituto tecnico che mi ha dato la possibilità di creare un'idea sulle dinamiche presenti in una classe e sulle sfide dell'insegnamento. Oltre alla pratica, avevamo anche la parte teorica e ritengo che quelle lezioni siano state utili".) Tirocini e attività pratiche spostano l'ago della bilancia in una direzione e nell'altra. Infatti, specularmente, in tutte e sei le risposte negative raccolte (poco; per nulla) l'insoddisfazione delle rispondenti, in servizio da oltre quindici anni, viene argomentata in riferimento all'assenza di tirocinio, attività pratiche e insegnamenti di ambito glottodidattico. Si riportano due esempi interessanti di argomentazioni: "Visto che mi sono iscritta all'Università nel 1994, in quei tempi difficili per il nostro paese non c'erano i tirocini e non avevo possibilità di andare in Italia durante gli studi. Tuttavia, dopo gli studi sono stata in Italia tante volte e questo mi ha aiutato a migliorare le mie competenze"; "Non sono molto contenta della formazione relativa alla glottodidattica e non ho avuto opportunità di svolgere il tirocinio".

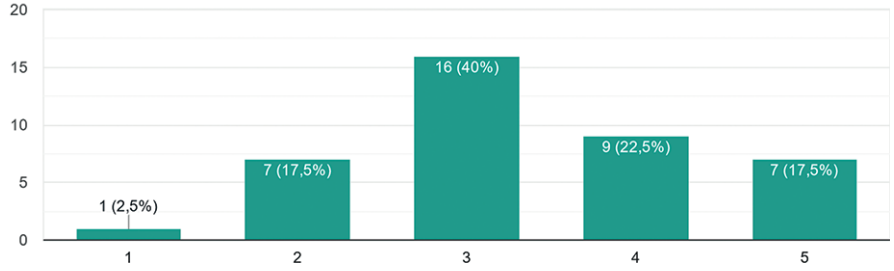
Fig. 2 – *Soddisfazione per la formazione iniziale*



Una tendenza simile si osserva anche nelle risposte sull'apprezzamento per le iniziative di formazione continua e corsi di aggiornamento ("Quanto è contento/a dell'offerta attuale dei corsi di aggiornamento per i docenti di italiano?"). Come si evince dalla Fig. 3, su scala di Likert dove 1 corrisponde a "per nulla" e 5 a "moltissimo", la maggioranza delle risposte (80%) sono positive (*abbastanza, molto, moltissimo*). Tra le criticità espresse, le più frequenti riguardano la difficoltà nel raggiungere agevolmente le sedi dei corsi, per esempio, per chi abita fuori Belgrado, la scarsità numerica delle iniziative, alcune carenze da colmare nella varietà dei contenuti da affrontare (per esempio si richiede l'attivazione di corsi di aggiornamento su: testing,

abilità scritte, italiano specialistico di area economico-giuridica). Tra le proposte avanzate, diverse docenti chiedono maggiori possibilità di avviare progetti e scambi culturali con l'Italia e le scuole italiane, ma anche una maggiore diversificazione dei temi trattati, incentrati sull'analisi dei bisogni di docenti e studenti e sulla pratica reale della didattica di italiano LS.

Fig. 3 – *Soddisfazione per la formazione continua*



Per esempio, tra le proposte di nuovi temi, leggiamo:

> Criteri di valutazione, come indebolire il filtro affettivo, come stimolare i pensieri, le domande, l'immaginazione (il pensiero creativo e associativo)"; "Mancano, come già ribadito, corsi più "specifici" che riguardano l'insegnamento di altre materie umanistiche in italiano oppure le materie quali la cultura, la letteratura italiana o le scienze traduttive; "Mancano corsi sulle tecniche di creazione dei test, spec. quelli per le abilità linguistiche (tipo i corsi che offrono le Università per stranieri di Siena e Perugia)"; "Mancano i corsi dell'italiano specialistico (giuridico, economico, ecc).

2.2 Risultati: le pratiche di insegnamento

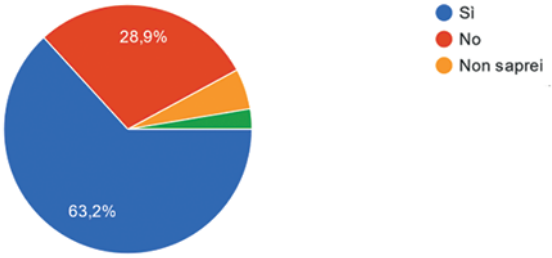
Questa sezione ha inteso esplorare la pratica didattica degli insegnanti di italiano LS nelle scuole serbe: preferenze, metodi e tecniche didattiche, caratteristiche degli studenti serbofoni. Ventitré insegnanti su quaranta affermano di privilegiare l'insegnamento di abilità comunicative e/o di aspetti culturali, mentre nove menzionano l'insegnamento esplicito della grammatica. Si chiede poi se, stante la differenza tipologica tra il sistema linguistico serbo-croato e quello italiano (Guglielmi, 2008), gli studenti serbofoni manifestino difficoltà ricorrenti nell'acquisizione dell'italiano LS[14]. Alla domanda "*Ci sono aspetti dell'apprendimento della lingua italiana*

[14] Ci siamo interrogate sulle difficoltà che lo studente serbofono potrebbe incontrare nell'apprendimento dell'italiano lingua straniera, sulla base delle differenze tra italiano e serbo. Una caratteristica degna di nota riguarda l'uso parallelo di due alfabeti: l'alfabeto tradizionale cirillico e l'alfabeto latino. I due alfabeti hanno le stesse 30 lettere e seguono il principio fonologico "un suono-una lettera". Sebbene l'italiano non sia una lingua particolarmente difficile per lo studente serbofono, soprattutto ai livelli iniziali, si osservano alcune difficoltà ricorrenti, legate all'uso dell'articolo e delle preposizioni articolate, alla concordanza dei tempi verbali, all'uso del congiuntivo, al genere dei sostantivi (maschile, femminile e neutro) e alla presenza di sette casi (nominativo, genitivo, dativo, accusativo, vocativo, strumentale e locativo) (Klajn, 2007).

che i suoi studenti hanno più difficoltà ad acquisire?"), il 63,2% delle partecipanti risponde in modo affermativo (cfr. Tab. 6), indicando, tra gli aspetti più evidenti di difficoltà di apprendimento, varie dimensioni della competenza grammaticale. Con più frequenza le insegnanti menzionano il sistema dei tempi verbali (in particolare passato prossimo e congiuntivo), l'uso di pronomi personali, articoli e preposizioni articolate. Solo in due casi si menzionano le abilità di produzione orale e scritta. Riportiamo la risposta articolata di una docente:

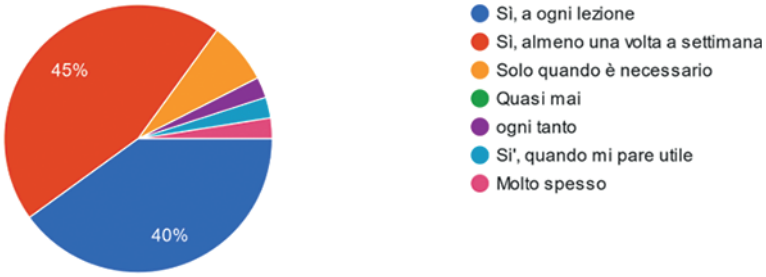
> Le espressioni, la congruenza, e, a quasi ogni livello, i pronomi. Si devono ripassare sempre. Ho notato anche la difficoltà nell'introduzione della variazione dei tempi verbali nella produzione orale. Anche se conoscono tutti i tempi dell'indicativo, spesso il loro uso è limitato al presente e al passato prossimo/imperfetto.

Fig. 4 – *Quesito su aspetti della lingua italiana L2 più complessi nell'apprendimento*



Al quesito "*Utilizza spesso le tecnologie e la multimedialità durante le sue lezioni?*", all'unanimità le insegnanti dichiarano di utilizzare tecnologie per l'insegnamento linguistico e di sfruttare le potenzialità della multimedialità.

Fig. 5 – *Frequenza nell'utilizzo di tecnologie e multimedialità*



Il questionario si conclude con un quesito ad ampio respiro, teso a esplorare la percezione dell'autoefficacia di ogni singolo docente (*"Si ritiene un/un'insegnante di successo? Spieghi perché. Di quale tipo di supporto professionale eventualmente avrebbe bisogno?"*). Le ragioni che hanno portato le ideatrici del questionario a inserire una domanda di riflessione di questo tipo sono da ricondurre allo statuto della lingua italiana nel panorama educativo scolastico serbo: il tempo dedicato all'insegnamento della seconda lingua è ridotto, solo pari a due lezioni da 45 minuti ciascu-

na; inoltre, quando disponibile, l'italiano viene scelto sempre come seconda lingua straniera, dopo inglese, tedesco e russo. Inoltre, come già segnalato, i corsi di aggiornamento e formazione incentrati precisamente sulla didattica dell'italiano LS non sempre sono facilmente accessibili per le insegnanti. Diciannove docenti su quaranta rispondono esplicitamente alla prima parte del quesito, affermando di percepirsi come "insegnanti di successo". È interessante osservare che il successo viene spesso declinato in riferimento a fattori di qualità relazionale con gli studenti, alla loro motivazione, al clima che si crea nelle classi. Altre argomentazioni riguardano più direttamente la lingua italiana, ovvero l'amore maturato dagli studenti, il livello di padronanza raggiunto nonostante lo scarso numero di ore di esposizione alla lingua, i risultati ottenuti nelle competizioni nazionali. Le altre docenti (21 su 40) preferiscono non rispondere.

Rispetto al supporto professionale ricevuto, le risposte sono coerenti con quelle raccolte nei quesiti n. 8 e 9 sulla formazione continua. Quasi all'unanimità le docenti menzionano l'esigenza di poter usufruire di «soggiorni di mobilità in Italia» per aggiornare le competenze linguistico-culturali, lo scambio alunni e docenti tra scuole italiane e serbe, le facilità di accesso ai corsi di aggiornamento.

3. *Corsi di aggiornamento: progettazione e risultati*

Il corso di aggiornamento per docenti di italiano LS, organizzato dall'Associazione delle Lingue e Letterature Straniere, con il supporto del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e dell'Istituto Italiano di Cultura a Belgrado, si è svolto su tre giornate tra giugno 2022 e gennaio 2023, per un totale di circa 15 ore di didattica. I primi due moduli si sono svolti interamente online, il terzo, invece, si è tenuto presso l'Istituto Italiano di Cultura di Belgrado[15].

Ciascun modulo era strutturato su tre momenti principali: un'attività preliminare di attivazione dei concetti e delle conoscenze pregresse, una parte di esposizione dei contenuti teorici disciplinari, un'attività pratica di tipo collaborativo. La selezione dei temi da affrontare nel corso di aggiornamento è stata oggetto di riflessione e confronto: hanno fatto da guida i risultati dell'indagine Tempus, i corsi di aggiornamento accreditati da parte dell'Istituto ZUOV (Institute for the Improvement of Education), ma anche il criterio di innovazione e originalità rispetto al contesto di riferimento.

3.1 Valutare il parlato di apprendenti di italiano lingua straniera

Nel primo modulo abbiamo proposto il tema ampio della valutazione delle competenze linguistiche, con un focus sulla valutazione dell'oralità. L'obiettivo consisteva nel migliorare le competenze degli insegnanti nella pratica di valutazione

[15] Il programma delle tre giornate è disponibile nella sezione Eventi del Portale dell'Istituto Italiano di Cultura di Belgrado: https://iicbelgrado.esteri.it/it/gli_eventi/archivio-eventi/?date-init=&date-end=&searchText=cervini (15/01/2024).

della produzione orale degli apprendenti di italiano LS, attraverso un confronto sulle pratiche più adottate e diffuse (*Come valuto? Quando? Strumenti? Punti di forza? Punti di debolezza? Difficoltà?*) e attraverso il potenziamento nella conoscenza di alcuni tratti teorici chiave (validità, affidabilità, utilità, soggettività, oggettività, tipi di task, aspetti etici della valutazione, ecc.). L'attività pratica è consistita nella simulazione di una pratica di *standard setting*, incentrata sulla valutazione di alcune interazioni orali di studenti di italiano LS (Cervini, Martari 2023). Quattordici insegnanti hanno partecipato al primo modulo (2 docenti delle scuole medie, 5 docenti delle scuole superiori, 4 docenti in servizio presso la scuola di lingue, una lettrice, 2 studentesse iscritte al Master di specializzazione). Il gradimento è stato espresso all'unanimità. Sottolineiamo un apprezzamento esplicito verso le possibilità di i) confronto e condivisione tra pari delle pratiche di valutazione adottate; ii) svolgimento dell'attività pratica di tipo collaborativo; iii) discussione sui dubbi e sui diversi criteri adottati dalle insegnanti per la valutazione delle produzioni orali degli apprendenti.

3.2 Insegnamento dell'italiano LS e fattori interni all'apprendimento

Il secondo modulo si è incentrato sui fattori individuali che possono influire sull'acquisizione di una lingua straniera, con particolare riferimento all'italiano LS. Si è riflettuto su alcune caratteristiche individuali dell'apprendente quali l'attitudine, l'età, la motivazione, l'ansia, l'autonomia e l'autoefficacia, lo stile cognitivo. È stato osservato come la diversificazione di esercizi e attività possa aiutare a mantenere alta la motivazione in classe e favorire l'attivazione di stili preferenziali di apprendimento. La prima tecnica didattica proposta alle insegnanti è stata il "ritratto di lingue[16]", assoluta novità per tutte le docenti, con l'obiettivo di esplorare e far emergere il ruolo della lingua italiana sul piano emotivo, identitario e pratico, anche rispetto al rapporto con le altre lingue del loro repertorio plurilingue. L'emergere di tale consapevolezza potrebbe avere riscontri positivi sugli stili di insegnamento adottati nelle classi di italiano L2. La scansione dei momenti prototipici del modulo 2, che ha visto la partecipazione di 27 docenti, ha rispecchiato il modello adottato nel modulo 1 (attivazione, esposizione teorica, attività pratica), ottenendo anche in questo caso ottimi risultati nel questionario di gradimento. In questa occasione abbiamo sondato le preferenze delle docenti sui temi e contenuti da trattare nel terzo e ultimo modulo. Gli argomenti più gettonati sono stati l'utilizzo delle tecnologie in classe e tecniche didattiche innovative.

3.3 Chi ha detto tecnologie? Idee per animare la lezione di italiano LS

Il terzo modulo, di tipo estensivo (7 ore), si è svolto in presenza, presso l'Istituto Italiano di Cultura di Belgrado. L'obiettivo principale consisteva nel riflettere sulle tecniche didattiche da utilizzare nella lezione di italiano, in riferimento alle diverse abilità linguistico-comunicative, agli obiettivi, alle caratteristiche della classe e

[16] Per approfondimenti sul "ritratto di lingue", cfr. Cognigni 2020.

del singolo studente. Si è riflettuto sulle tecnologie utili per diversificare tecniche e modalità di lavoro, accedere a input ricchi, autentici e multimodali. Le tecnologie sono state intese nella loro accezione più ampia, in termini di caratteristiche e modalità d'uso: ad esempio come supporto alla collaborazione e interazione in classe con il docente o tra pari (es. wooclap, padlet, framapad), piattaforme specifiche con risorse sulla didattica dell'italiano L2 (es. MOOC – Benvenuti in Italia, webapp Forliviamo, IMAG Act), ma anche come risorse per favorire approcci ludici in classe o in autonomia (es. Kahoot, Magic Word). Particolare interesse hanno destato le attività sull'uso della canzone come tecnica glottodidattica. Il seminario, di natura laboratoriale, ha inteso spronare la partecipazione attiva delle 16 docenti che vi hanno preso parte. Il questionario di gradimento è stato compilato da 11 docenti, tra cui 9 hanno attribuito il punteggio massimo (pari a 5/5) e 2 docenti il punteggio di 4 su 5.

4. *Riflessioni conclusive*

La nostra breve esperienza di formazione docenti di italiano LS in Serbia, e l'indagine ad essa correlata, ha messo in luce una comunità di insegnanti di italiano LS motivate, interessate alla formazione continua e alla creazione di reti, interne ed esterne, più ampie. Tuttavia, è impossibile generalizzare e poter estendere quanto osservato al panorama dell'insegnamento e della formazione linguistica in Serbia, certamente più complesso e variegato (Celentin, Cognigni 2023), rispetto al contesto altamente privilegiato nel quale ci siamo trovate ad operare (progetto MAECI, Istituto Italiano di Cultura e Associazione delle Lingue).

Attualmente la Serbia è impegnata su più fronti nel ripensamento e rinnovamento di alcuni importanti processi del sistema di insegnamento e valutazione, che certamente avranno un impatto diretto sulla formazione dei docenti di lingue straniere e sulle competenze linguistiche degli studenti in uscita dai diversi cicli scolastici.

Le novità più rilevanti sono rappresentate dal rinnovamento degli standard per le lingue straniere[17], utili alla stesura delle linee guida per la programmazione dei curricula e per la valutazione degli allievi al termine della scuola primaria e superiore. Il rinnovamento è frutto della consultazione pubblica con esperti e con gruppi di docenti, ed attualmente in fase di approvazione da parte del Consiglio Nazionale dell'Istruzione. I nuovi standard propongono per la prima volta la suddivisione in competenze generali, competenze specifiche e obiettivi/esiti del ciclo scolastico e le competenze generali per le lingue straniere menzionano esplicitamente la comunicazione orale: "uso dei mezzi linguistici per realizzare la comunicazione orale e scritte nel dominio privato, pubblico e educativo".

[17] Gli standard precedenti (titolo esteso tradotto dal serbo: *Standard generali di profitto per le lingue straniere alla fine del ciclo secondario/primario*) risalgono per il ciclo secondario al 2015 e per il ciclo primario al 2017.

La seconda novità rilevante, e potenzialmente ad alto impatto, riguarda la riforma della struttura della prova di lingua straniera all'esame di maturità nei licei. La versione attuale prevede infatti unicamente la traduzione di un brano letterario dalla LS alla L1 con l'uso dei dizionari bilingui. Seppur la versione rinnovata non includerà produzione e interazione orale, saranno introdotti esercizi per valutare comprensione scritta, produzione scritta e uso funzionale della LS dato un contesto comunicativo.

Un altro argomento significativo riguarda l'elaborazione e applicazione del documento "Strategia dello sviluppo dell'istruzione linguistica – lingue straniere, regionali, classiche, ereditate e dei segni nel sistema educativo di Serbia" (2020) nato dalla collaborazione tra l'Associazione delle lingue straniere e gli esperti della comunità professionale e accademica. Il documento è stato proposto al Ministero della Pubblica istruzione come parte integrante della Strategia dello sviluppo dell'educazione serba 2027+ (SSES), al fine di proporre le attività per quattro domini prioritari: 1. Innovazione nell'insegnamento e l'apprendimento basato sulle competenze; 2. Educazione di qualità per tutti; 3. Sistema di qualità nell'educazione e istruzione; 4. Rinforzo e sviluppo delle risorse umane nel ciclo pre-universitario. Questi domini prioritari sono stati poi declinati in indicazioni per il miglioramento della situazione attuale. Per esempio: importanza delle conoscenze linguistiche nell'apprendimento permanente, insegnamento di LS nell'età precoce, sviluppo del plurilinguismo nel sistema educativo. Inoltre, sono state proposte alcune misure concrete per sostenere il plurilinguismo: offrire nelle scuole primarie e superiori l'apprendimento delle lingue regionali e delle lingue dei segni come materie facoltative, introdurre la terza LS come materia facoltativa, sviluppare l'insegnamento bilingue e lo scambio internazionale tra le scuole.

Riferimenti bibliografici

Bandura, Albert. 2000. *Autoefficacia. Teoria e Applicazioni*. Trento : Erickson.

Celentin, Paola e Cognigni Edith. (a cura di). 2023. *Il nuovo studente di origine slava*. Bologna: Loescher La Linea-Anils.

Cervini, Cristiana e Martari, Yahis. 2023. "Chi ha paura della soggettività? Studio di caso sulla vaghezza nella valutazione della performance orale in italiano L2". In Francesca Gallina, Yahis Martari (a cura di). *Didattica delle lingue e valutazione. Tra società, scuola e università*, Pisa: Pisa University Press, pp. 49-58.

Cognigni, Edith. 2020. "Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione: approcci e metodi di analisi", *Italiano LinguaDue* 2: 406-418. Gaši, Tijana. 2023. "Jezička politika i univerzitetski studijski programi za inicijalno obrazovanje nastavnika stranih jezika u Republici Srbiji" [Le politiche linguistiche e i curriculum universitari per la formazione iniziale dei docenti di lingue straniere]. *Primenjena lingvistika [Linguistica Applicata]*. 24, 121-146.

Guglielmi, Lorenzo. (a cura di). 2008. *L'italiano nei Balcani*, numero monografico del Bollettino ITALS, Anno VI, n. 26.

Jovanović, S. Ana. 2023. Strani jezici u formalnom obrazovanju Srbije: Strategija višejezičnosti, [Le lingue straniere nel sistema educativo in Serbia: strategia del plurilinguismo]. In *Ruski jezik u Srbiji i Republici Srpskoj danas: zbornik radova povodom 75 godina Slavističkog društva Srbije*, *Biljana* Marić, Jelena Ginić e Luka Medenica (a cura di), Beograd: Slavističko društvo Srbije, pp. 95-113.

Jovanović, S. Ana e Sánchez Radulović, Natalia. 2013. "El español en Serbia: estado de la cuestión". *Colindancias* 4: 373-392.

Klajn, Ivan. 2007. *Grammatica della lingua serba*. Beograd: Zavod za udžbenike.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.015

ROSSANA CICCARELLI, ELISA FIORENZA

Il latino e le varietà romanze nell'educazione plurilingue: una proposta didattica[1]

Abstract

L'insegnamento delle lingue classiche è da anni messo sotto attacco da una visione delle lingue "morte" che contraddice l'invito dell'Unione Europea alla promozione e alla valorizzazione di tutti i saperi linguistici. A tal proposito, gli approcci plurali come l'intercomprensione mostrano evidenti potenzialità nella didattica del latino. In questo contributo proponiamo un'indagine esplorativa sulle percezioni e le pratiche dei docenti relative all'insegnamento del latino e alla relazione tra il latino e le lingue romanze. A partire dall'analisi delle risposte a un questionario somministrato a docenti di scuole secondarie di secondo grado, il contributo descrive il grado di diffusione degli approcci plurali nell'insegnamento del latino e illustra una proposta didattica, basata sull'approccio dell'intercomprensione, che mira allo studio del latino a partire dalla consapevolezza delle somiglianze tra le lingue romanze presenti nel repertorio individuale degli apprendenti.

Keywords

Didattica del latino, approcci plurali, intercomprensione, consapevolezza metalinguistica

1. *"Latino perché, latino per chi"*

Iniziamo questo nostro contributo citando il titolo di una pubblicazione dell'Associazione TreeLLLe del 2008 (Associazione TreeLLLe 2008). Alla discussione promossa dall'associazione parteciparono studiosi ai quali fu chiesto se avesse senso studiare ancora il latino, se dovesse essere reso obbligatorio o facoltativo, se fosse opportuno eliminarlo dai programmi di alcuni indirizzi scolastici lasciandolo soltanto al liceo classico. Alla base della questione c'era sostanzialmente il problema di comprendere quale potesse essere il senso di studiare le lingue morte in una società sempre più globalizzata in cui ancora si fa fatica a insegnare le lingue vive. Interrogativi di questo tipo, che continuano ancora oggi a mettere in discussione l'insegnamento del latino, hanno alla base una idea delle lingue come compartimenti stagni.

[1] Il contributo è frutto della piena collaborazione tra le Autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale, Rossana Ciccarelli ha scritto i paragrafi 1, 3, 3.1, 3.2, 3.3, 4 e 4.1; Elisa Fiorenza ha scritto i paragrafi 2, 3.3, 4.2 e 5. Le Autrici ringraziano Elisabetta Bonvino e Alessandro De Angelis per aver letto e commentato questo lavoro e i due lettori anonimi della rivista per l'attenta revisione, di cui la versione finale ha beneficiato.

In questo nostro lavoro, a partire da una visione delle lingue e delle competenze linguistiche come "vasi comunicanti", intendiamo sostenere, al contrario, che lo studio del latino possa ricevere una nuova linfa dai metodi degli approcci plurali e in particolare dell'intercomprensione (d'ora in poi IC) tra lingue romanze. In effetti l'IC, che focalizza la sua attenzione sulla dimensione ricettiva dell'apprendimento linguistico, si adatta perfettamente allo studio di una lingua che non è più parlata (e che pertanto non richiede lo sviluppo di competenze produttive) e che è pervenuta a noi esclusivamente attraverso testimonianze scritte.

Inoltre, in linea con quanto sostenuto da De Mauro (2008: 91) in risposta alla domanda posta dall'Associazione TreeLLLe, anche noi riteniamo che lo studio della lingua latina dovrebbe tener conto del fatto che la latinità (e la grecità) costituiscono "l'intelaiatura portante della tradizione culturale e storica, linguistica, intellettuale, scientifica dell'Europa e dell'Occidente moderni".

Attraverso l'IC, lo studio del latino può essere inteso in una prospettiva europea e romanza (Ciccarelli 2022) e inserito in un'ottica più ampia di formazione del cittadino e, in particolare, del cittadino europeo, nel rispetto della storicità della lingua e della sua evoluzione nelle lingue romanze (De Nonno 2021). Tale storicità, talvolta disconosciuta in virtù di una modernizzazione che mira ad adeguare i metodi dello studio del latino ai metodi con cui si imparano le lingue vive, può essere recuperata proprio attraverso la lettura di testi latini di varia epoca, a cominciare da quelli della latinità tarda, che hanno più ampi margini di trasparenza rispetto alle lingue romanze ma che spesso sono trascurati nella didattica tradizionale. L'individuazione delle somiglianze più che delle differenze tra latino e lingue romanze e tra lingue romanze consente di far maturare negli apprendenti la consapevolezza del ruolo che il latino ha avuto nella formazione di molte lingue europee.

2. *L'Intercomprensione per lo sviluppo dell'abilità di lettura in latino*

Nella riflessione sull'insegnamento del latino in prospettiva plurilingue, l'approccio didattico dell'IC (Blanche-Benveniste & Valli 1997; Bonvino *et al.* 2011) dovrebbe avere un posto privilegiato. Si tratta, infatti, di uno dei quattro approcci "plurali" all'insegnamento delle lingue (Candelier *et al.* 2007) che, grazie al coinvolgimento di più lingue e culture della stessa famiglia linguistica, può permettere agli apprendenti di riconoscere a pieno il rapporto tra latino e lingue romanze. L'approccio porta in classe il fenomeno stesso dell'intercomprensione, una forma di comunicazione plurilingue tra parlanti che condividono solo parzialmente il codice, resa possibile dalla capacità di richiamare quanto si sa di altri idiomi dello stesso gruppo e di attivare varie strategie di comprensione. Il fenomeno era molto diffuso in passato, ad esempio tra i commercianti dell'area mediterranea che comunicavano ciascuno parlando differenti volgari romanzi (Tomasin 2021), e lo è tutt'oggi, tra parlanti di lingue appartenenti a una stessa famiglia linguistica, come nel caso delle lingue romanze o germaniche.

La didattica dell'IC ha come obiettivo lo sviluppo di tale naturale capacità di mutua comprensione e si basa su alcuni principi (Bonvino & Garbarino 2022; Caddéo & Jamet 2013), che sarebbe auspicabile integrare nella didattica del latino, quali:

- la *prospettiva plurilingue*, cioè il lavoro su gruppi di lingue;
- la *riflessione linguistica e metalinguistica* su tutte le lingue, a partire da quelle del proprio repertorio;
- la *trasversalità dei saperi* e *dell'apprendimento*, ovvero la capacità di sfruttare ciò che già si sa per capire e apprendere quello che non si conosce;
- la *centralità della comprensione* e lo *sviluppo di strategie* per la gestione dell'input plurilingue;
- lo *sviluppo di competenze parziali*.

Nell'insegnamento del latino, la prospettiva plurilingue dell'IC porrebbe in risalto il ruolo centrale del latino, quale denominatore comune da cui si sono gradualmente sviluppate le lingue e le varietà romanze; la sistematica riflessione sulle somiglianze tra latino e le altre lingue romanze che si conoscono permetterebbe di potenziare la consapevolezza linguistica, metalinguistica e interlinguistica (§4.2), agevolando la formulazione di transfer da e verso il latino; il potenziamento di una competenza parziale (comprensione scritta) è una delle principali attività che sono chiamati a svolgere gli studenti di latino. Riteniamo, inoltre, che l'IC possa aiutare a mantenere vivo l'atteggiamento di apertura e interesse verso questa lingua classica, grazie a un metodo induttivo di scoperta dei fenomeni linguistici.

L'approccio didattico ha avuto numerose applicazioni, anche con lingue appartenenti a differenti famiglie; tuttavia, nonostante la quasi totalità dei progetti ispirati all'IC coinvolga le lingue romanze (Bonvino & Garbarino 2022), il latino è pressoché assente. Fa eccezione il progetto Euromania (Escudé 2008), un manuale scolastico che combina la metodologia CLIL e l'IC, in cui troviamo vari riferimenti a questa lingua: testi originali (es., una favola di Fedro) tradotti nelle lingue del progetto; spunti di riflessione sull'origine del lessico scientifico delle lingue romanze; attività di ricostruzione di parole latine, e molto altro. Tra le possibili cause di questa assenza, vi è in primo luogo la scarsa diffusione dell'insegnamento del latino al di fuori dell'Italia, spesso materia opzionale e attivata solo in alcune scuole. Lo status di lingua morta, inoltre, rende il latino certamente poco attraente per investimenti nel campo della ricerca sulla didattica delle lingue. A questi motivi aggiungiamo una diffusa riverenza e soggezione (Ciccarelli 2022) verso una lingua considerata funzionale "solo" allo studio di importanti autori classici e in qualche modo non alla portata di tutti.

A nostro avviso, sarebbe invece opportuno sia accogliere il latino tra i progetti ispirati all'IC[2], sia integrare i principi dell'IC nella didattica del latino, perché "la langue latine condense le faisceau d'interaction et de corrélation des langues romanes : ainsi, le latin aide à considérer ce qu'il y a de commun dans des langues éparses et de même famille ; en retour, chacune de ces langues permet une entrée vers le latin" (Escudé 2012).

[2] Si vedano anche Blanche-Benveniste (1997), Bonvino (2022), Jamet & Negri (2019).

3. Il latino a scuola oggi

Prima di entrare nel vivo della nostra proposta didattica, riteniamo opportuno presentare un quadro di come attualmente il latino è insegnato nelle scuole attraverso un confronto tra quanto viene proposto e suggerito dal MIUR[3] (§3.1), i libri di testo maggiormente in uso nelle scuole (§3.2) e le pratiche didattiche di coloro che lo insegnano (§3.3 e §3.4).

3.1 Le indicazioni nazionali

Nelle indicazioni nazionali relative alla lingua latina[4] al biennio del Liceo Classico, del Liceo Scientifico e del Liceo delle Scienze Umane si dice che al termine del percorso gli studenti sono in grado di leggere, comprendere e tradurre testi d'autore di diverso genere e argomento e di confrontare linguisticamente "con particolare attenzione al lessico e alla semantica, il latino con l'italiano e con altre lingue straniere moderne, pervenendo a un dominio dell'italiano più maturo e consapevole". Relativamente a questa sezione delle indicazioni ci sembra importante sottolineare che: 1) si fa riferimento a testi d'autore di diverso genere e argomento; 2) si dà importanza al confronto interlinguistico; 3) si ipotizza una ricaduta positiva dello studio del latino sulla L1. Nelle indicazioni relative allo studio del latino al biennio del Liceo Linguistico si insiste ancora di più sul confronto con le lingue romanze (compresi i dialetti) "sia sul versante delle strutture morfologiche (formazione delle parole, caratteristiche dei suffissi, esiti morfologici nelle lingue romanze) e sintattiche (evoluzione del sistema flessivo) sia su quello della semantica storica".

In tutti gli indirizzi viene suggerita l'apertura a metodi alternativi a quello tradizionale (grammaticale-traduttivo), in particolare il "latino naturale" o "metodo natura" (Ørberg 1959), che è basato sull'idea che il latino possa essere insegnato come le lingue vive, partendo dalla pratica e arrivando solo in un secondo momento alla grammatica, secondo un orientamento di tipo comunicativo. Tale metodo, sebbene abbia il pregio di partire dalla comprensione del testo e del contesto per poi arrivare in maniera induttiva alla grammatica, ha, a nostro avviso, i seguenti limiti:

a. la proposta di testi non autentici creati *ad hoc* per essere compresi da studenti che si confrontano per la prima volta con il latino ci sembra non necessaria. Nella storia della latinità ci sono molti testi autentici che possono essere compresi nella loro globalità anche nelle fasi iniziali dell'apprendimento;
b. proporre esercizi di produzione orale di una lingua che ci è pervenuta soltanto per iscritto è un artificio che non tiene conto della variazione sociolinguistica del latino. Qual è la varietà di latino che gli studenti devono imparare a parlare? Una *koinè* mai esistita fatta dei tratti maggiormente ricorrenti nei testi? O una lingua artificiale creata a partire dalle grammatiche?

[3] Parliamo di MIUR secondo la vecchia dicitura perché le indicazioni nazionali relative allo studio del latino sono del 2010.
[4] Cfr. gli allegati C, D, F e G del DM 211 del 7 ottobre 2010.

Non è nostra intenzione demonizzare l'uso di tale metodo, perché siamo consapevoli che non esiste un solo modo di insegnare una lingua. Ci sembra però che gli obiettivi proposti dalle indicazioni nazionali, e in particolare quelli legati alla consapevolezza storica, al confronto interlinguistico e alla riflessione sul mutamento linguistico siano messi in secondo piano dal metodo suggerito. Nei prossimi paragrafi vedremo come, invece, sia possibile unire un metodo induttivo e il rispetto della storicità della lingua attraverso una accurata selezione dei testi di partenza, un confronto ragionato con le lingue romanze e un'adeguata formazione dei docenti agli approcci plurali (Bonvino 2022).

3.2 La formazione, le percezioni e le pratiche didattiche: questionario esplorativo

Per poter comprendere se e in che modo lo studio della lingua latina sia messo in relazione con lo studio delle altre lingue all'interno delle scuole, abbiamo preparato un questionario esplorativo sulla formazione, le percezioni e le pratiche didattiche dei docenti. Il questionario prevedeva 34 domande a risposta chiusa e aperta suddivise in sei sezioni fondamentali. Una prima sezione relativa ai dati socio-biografici dei partecipanti, inclusi i dati relativi alla loro attività lavorativa (scuole e discipline insegnate) e la loro formazione, con particolare riferimento agli esami relativi alle scienze linguistiche sostenuti nel loro percorsi di studi (Linguistica Generale, Linguistica Romanza, Didattica delle Lingue Moderne e Linguistica Italiana). Una seconda sezione è servita a comprendere quali sono attualmente i testi di lingua latina maggiormente in uso nelle scuole. La terza sezione ha avuto l'obiettivo di comprendere quanto i docenti facessero ricorso al confronto tra latino e lingue romanze nell'insegnamento del latino e, in tal caso, di condividerlo con alcuni esempi. La quarta parte era relativa allo spazio dedicato al latino tardo e altomedievale. La quinta parte ha cercato di comprendere quanto fosse attiva la collaborazione tra docenti di latino e docenti di altre lingue. Infine, la sesta parte del questionario ha indagato l'eventuale conoscenza da parte dei docenti degli approcci plurali e la loro percezione rispetto all'utilità nell'insegnamento del latino.

3.3 I libri di testo

Il questionario sopra descritto è stato somministrato a docenti di latino di scuole secondarie di secondo di grado[5]. Dall'analisi delle risposte, ci risulta che i testi maggiormente usati a scuola siano:

1. Diotti & Ciuffarella, *Ingenio. Lingua e cultura latina,* Mondadori (21,2%)
2. Tantucci et al., *il Tantucci*, Mondadori (21,2%)
3. Tantutcci et al., *Il mio latino*, Mondadori (11, 5%)
4. Pepe & Vilardo, *Grammatica Picta*, Mondadori (9,6%)
5. Azzoni et al., *Ratio. Un metodo per il latino*, Laterza (9,6%)
6. Peri, *Latine discere*, Le Monnier (5,8%).

[5] Il campione (N=69) è composto in maggioranza da donne (età media 48 anni), che insegnano in vari licei (principalmente al classico e allo scientifico) distribuiti tra nord, centro e sud Italia.

Gli altri testi in uso nelle scuole raggiungono percentuali più basse e abbiamo ritenuto opportuno, per il momento, non includerli nell'analisi.

La nostra analisi dei testi ha tentato di comprendere quanto spazio viene dedicato al rapporto tra latino e lingue romanze e quanto le lingue romanze siano coinvolte nell'insegnamento del latino.

Relativamente al rapporto tra latino e lingue romanze, abbiamo notato che molti di questi testi introducono lo studio del latino partendo da una ricostruzione storica della lingua (in particolare Diotti & Ciuffarella e Peri).

Il capitolo introduttivo di Diotti & Ciuffarella descrive l'appartenenza del latino alla famiglia linguistica indoeuropea, sia attraverso un albero genealogico delle lingue indoeuropee, sia nei termini delle somiglianze linguistiche attraverso il confronto dei lessemi relativi a 'madre' e a 'fratello' in sanscrito, latino, greco, antico inglese, antico alto tedesco e antico slavo. Una carta geografica mostra le popolazioni che abitavano la penisola italiana in età preromana e i loro spostamenti, facendo comprendere quanto variegata fosse la situazione linguistica dell'Italia preromana dal punto di vista diatopico. Anche la variazione diastratica viene presa in considerazione, con riferimenti alla differenza tra lingua colta e varietà parlate, la cui evoluzione nelle diverse aree della latinità ha dato vita alle diverse lingue romanze, standard e non standard. Non mancano, inoltre, brevi cenni al latino del cristianesimo, al latino medievale e umanistico e a quello scientifico dell'età moderna, per arrivare all'uso attuale del latino in alcuni settori accademici e nella Chiesa. Tuttavia, dopo questa sezione introduttiva, il rapporto tra latino e lingue romanze non viene più ripreso. Né ci risultano riferimenti al contributo che la conoscenza delle lingue romanze potrebbe dare alla comprensione del latino.

Di simile impostazione, anche se in termini più linguistici che storici, è il testo di Peri, in cui si dà maggiore spazio al rapporto tra latino e lingue romanze dal punto di vista fonologico. Anche in questo caso, però, non risultano riferimenti alla comprensione del latino in prospettiva romanza. Eppure, tale prospettiva a noi sembra particolarmente promettente e in linea con le raccomandazioni del Consiglio d'Europa di promozione del plurilinguismo e del multilinguismo e di salvaguardia delle lingue minoritarie (inclusi i dialetti).

3.4 Pratiche didattiche

In questa sede discutiamo alcuni dei dati più significativi emersi dal questionario relativi a:

1. la *formazione* dei docenti in alcune discipline relative all'ambito romanzo;
2. la *valutazione* dei docenti in merito all'utilità di conoscere le lingue e varietà romanze per l'insegnamento del latino;
3. la *conoscenza* degli approcci plurali, in particolare dell'IC (§2), e l'eventuale *applicazione* nella didattica del latino.

Riguardo al primo punto, limitando l'analisi allo studio della filologia/linguistica romanza, circa la metà dei docenti (49,3%) afferma di aver sostenuto esami di que-

ste discipline durante il proprio percorso universitario e alla richiesta di indicare se ciò fosse utile per l'insegnamento del latino, la quasi totalità ha risposto in modo positivo. Tra i principali motivi si menziona la possibilità di acquisire gli strumenti necessari per: a) cogliere i fenomeni di conservazione e di mutamento linguistico a tutti livelli (fonetico, fonologico, morfologico, sintattico, lessicale), b) riflettere sui sistemi linguistici in ottica comparativa, potenziando la consapevolezza linguistica e metalinguistica, c) acquisire un metodo scientifico per l'analisi delle lingue.

Il dato più interessante riguarda, però, le risposte dell'altra metà del campione (50,7%) alla stessa domanda: tra coloro che non hanno avuto modo di studiare la filologia/linguistica romanza, l'8,6% dei docenti sostiene di non ritenere utile lo studio di tali materie (ma senza motivare la propria risposta), il 17% risponde "non saprei", ma il restante 74,4% ritiene che sia invece molto importante, per gli stessi motivi dei colleghi sopra menzionati (punti a-c).

Sul secondo punto, cioè l'utilità di conoscere le lingue e le varietà romanze per una buona didattica del latino, quasi tutti gli intervistati (93%) sono concordi nel ritenere la conoscenza di altre lingue romanze indispensabile, soprattutto perché permette di presentare il latino come una lingua "fluida", che è cambiata nel tempo e nello spazio, fino ad assumere la forma delle lingue e varietà romanze moderne. Alcuni docenti fanno notare che una prospettiva comparativa può essere particolarmente fruttuosa soprattutto per gli studenti del liceo linguistico.

Per le altre varietà romanze, invece, emerge qualche riferimento al napoletano, al siciliano, al sardo e al romanesco, spesso in chiave aneddotica e ludica.

Coloro che non ricorrono ai dialetti nella prassi didattica individuano nella mancanza di tempo e di formazione i principali motivi della loro scelta.

Infine, in merito all'effettiva conoscenza e all'applicazione degli approcci plurali e in particolare dell'IC, rileviamo che purtroppo gli approcci plurali e l'IC sono sconosciuti alla maggior parte degli informanti (56%). Una parte del campione (25%) ha una vaga conoscenza ("per sentito dire") degli approcci in questione; tra questi, alcuni sostengono di adottarne i principi in un modo "empirico" (per mancanza di una formazione specifica) e non sistemico (speso "solo per il lessico"); altri li ritengono poco applicabili perché li considerano adatti solo per l'insegnamento delle lingue moderne o troppo dispendiosi in termini di tempo. Coloro che infine dichiarano di conoscere l'approccio dell'IC (19%) confermano che "funziona", ma sottolineano la necessità di ulteriori percorsi di formazione e di materiali utilizzabili in classe.

Nel complesso, quindi, abbiamo rilevato uno scollamento tra didattica del latino e prospettiva romanza, principalmente a causa della mancanza di un'adeguata formazione dei docenti e di idonei strumenti didattici.

4. *Proposta didattica*

L'attività didattica che proponiamo in questa sede è pensata per studenti di scuole secondarie di primo grado e del biennio delle scuole secondarie di secondo grado.

L'obiettivo è quello di promuovere una maggiore consapevolezza della relazione tra latino e lingue romanze e il confronto interlinguistico tra queste lingue. A tal fine crediamo che sia importante la collaborazione tra docenti di latino e docenti di italiano e di lingue romanze moderne. Le caratteristiche dell'attività sono riassunte nella tabella seguente:

Tabella 1

Target:	– scuola secondaria di I grado – biennio della scuola secondaria di II grado
Lingue coinvolte:	– latino, spagnolo, francese, portoghese, italiano
Livello:	– I (sensibilizzazione)
Metodologia	– EuRom4/5[6]
Obiettivi:	– IC ricettiva scritta – analogie e differenze lessicali, morfologiche e sintattiche tra lingue romanze – comprensione del latino – consapevolezza del ruolo del latino come madre delle lingue romanze moderne
Altri obiettivi:	– valorizzare i repertori plurilingui e pluriculturali degli studenti – potenziare le competenze metalinguistiche – potenziare le abilità di ricezione scritta nelle lingue romanze in studenti italofoni – potenziare l'abilità di ricezione scritta in italiano L2 in apprendenti francofoni e ispanofoni – migliorare le conoscenze anche della L1

4.1 Scelta dei testi e possibili attività didattiche

In questo paragrafo intendiamo mostrare come può essere proposto un testo latino nell'ottica della didattica plurilingue e in particolare dell'IC.

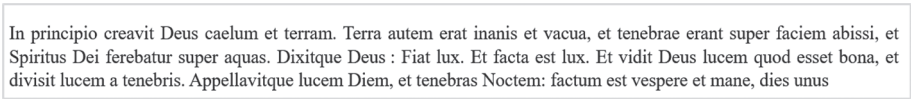
In una prima fase si può proporre una trasposizione di senso di un testo generalmente piuttosto noto ad apprendenti di scuole secondarie di primo e secondo grado: il libro della *Genesi* della Bibbia. Il testo è stato scelto per le seguenti caratteristiche: 1) semplicità sintattica e lessicale: in una prima fase è importante che ci sia un elevato grado di trasparenza lessicale per agevolare la comprensione degli studenti che ancora non hanno alcuna competenza sulle caratteristiche morfologiche e sintattiche del latino; 2) possibilità di far rientrare il testo all'interno di una cornice concettuale, di uno schema, da cui gli studenti possano trarre inferenze per recuperare il significato di parole opache; 3) possibilità di recuperare agevolmente

[6] Cfr. Blanche-Benveniste *et al.* (1997), Bonvino *et al.* (2011).

traduzioni in italiano e in altre lingue romanze con le quali poter confrontare il latino e le lingue romanze[7].

Seguendo la metodologia EuRom5 (Bonvino *et al.* 2011), uno degli strumenti più diffusi per lo sviluppo dell'IC, il testo viene presentato in un primo momento soltanto nella versione latina. In questa fase si chiede all'apprendente di fare una trasposizione di senso, esplicitando il suo processo di comprensione attraverso la tecnica del *Think Aloud Protocol* e saltando gli elementi che ritiene opachi:

Figura 1


In principio creavit Deus caelum et terram. Terra autem erat inanis et vacua, et tenebrae erant super faciem abissi, et Spiritus Dei ferebatur super aquas. Dixitque Deus : Fiat lux. Et facta est lux. Et vidit Deus lucem quod esset bona, et divisit lucem a tenebris. Appellavitque lucem Diem, et tenebras Noctem: factum est vespere et mane, dies unus

Nel passo che abbiamo riportato, per esempio, ci aspettiamo che per gli studenti italofoni alcuni elementi possano essere opachi dal punto di vista lessicale: *inanis*, *autem*, *ferebatur*, *appellavitque*, *diem*, *mane*. Su alcuni di questi elementi il docente può intervenire senza suggerire il significato, ma incitando gli studenti a fare ipotesi. Per es., a questo punto del suo percorso, lo studente non sa che *-que* sta per 'e'; questo elemento può essere suggerito e staccato dalla parola in modo che l'apprendente possa isolare *appellavit* e arrivare al suo significato. Qualora ciò non avvenga il docente può chiedere all'apprendente di mettere questa parola in relazione con una parola che conosce. È probabile che l'apprendente metta in relazione *appellavit* con l'italiano *appello* e che a questo punto la soluzione venga trovata con agio dall'apprendente. Così può valere, con diversi gradi di difficoltà, anche per gli altri elementi opachi. In seconda battuta, il testo può essere confrontato con le traduzioni in altre lingue romanze, esclusa la lingua di scolarizzazione o la lingua materna dell'apprendente. In questo modo si invitano gli studenti a recuperare le informazioni non note da altre lingue ritenute sconosciute. Per esempio, nel testo che proponiamo ci aspettiamo che *inanis*, probabilmente non compreso in latino, possa risultare chiaro dallo spagnolo *informe*. Lo stesso si può dire del lessema *dies*, il cui significato può essere ricavato dalla nota formula di saluto spagnola; o ancora del sintagma *fiat lux*, in cui l'opacità del verbo *fio* e del congiuntivo esortativo possono essere chiarificati dalla traduzione spagnola *que exista la luz*. Il significato di *mane*, invece, può essere facilmente recuperato dal francese *matin*.

[7] Il testo in latino e le traduzioni in diverse lingue del mondo sono disponibili online sui siti della Santa Sede.

Figura 2

Latino	Spagnolo	Francese	Italiano
In principio creavit Deus caelum et terram. Terra autem erat inanis et vacua, et tenebrae erant super faciem abissi, et Spiritus Dei ferebatur super aquas. Dixitque Deus : Fiat lux. Et facta est lux. Et vidit Deus lucem quod esset bona, et divisit lucem a tenebris. Appellavitque lucem Diem, et tenebras Noctem: factum est vespere et mane, dies unus	Al principio Dios creó el cielo y la tierra. La tierra era algo informe y vacío, las tinieblas cubrían el abismo, y el soplo de Dios se cernía sobre las aguas. Entonces Dios dijo: «Que exista la luz». Y la luz existió. Dios vio que la luz era buena, y separó la luz de las tinieblas; y llamó Día a la luz y Noche a las tinieblas. Así hubo una tarde y una mañana: este fue el primer día	Au commencement, Dieu créa le ciel et la terre. La terre n'était que chaos et vide. Il y avait des ténèbres à la surface de l'abîme et l'Esprit de Dieu planait au-dessus de l'eau. Dieu dit : « Qu'il y ait de la lumière ! » et il y eut de la lumière. Dieu vit que la lumière était bonne, et il sépara la lumière des ténèbres. Dieu appela la lumière jour, et les ténèbres nuit. Il y eut un soir et il y eut un matin. Ce fut le premier jour.	In principio Dio creò il cielo e la terra. Ora la terra era informe e deserta e le tenebre ricoprivano l'abisso e lo spirito di Dio aleggiava sulle acque. Dio disse: "Sia la luce!". E la luce fu. Dio vide che la luce era cosa buona e separò la luce dalle tenebre e chiamò la luce giorno e le tenebre notte. E fu sera e fu mattina: primo giorno.

Infine, gli studenti possono essere invitati a trarre alcune considerazioni grammaticali in modo induttivo. Prendiamo, per es., la prima frase: *In principio creavit Deus caelum et terram*. Ci aspettiamo che gli studenti non abbiano alcuna difficoltà a tradurre correttamente questa frase. Le domande potrebbero essere, pertanto, queste:

- Qual è il soggetto nella frase *creavit Deus caelum et terram*? Che cosa cambia rispetto all'italiano e/o alle altre lingue o dialetti che conosci?
- Che funzione hanno *caelum* et *terram*? Che cosa hanno in comune? Che cosa possiamo dedurre?
- Qual è l'elemento della parola che ci dice che il verbo è alla terza persona singolare?
- Confronta *deus* con *dei* di *spiritus dei*. Qual è la parte della parola che cambia? Che cosa deduciamo da questo?

Un'attività di questo tipo può estendersi anche al confronto tra le strutture morfosintattiche del latino e quelle delle lingue romanze, compresi i dialetti. In una classe di studenti napoletani (o più generalmente meridionali), per esempio, può essere utile confrontare, evidenziandone le differenze, l'accusativo preposizionale dello spagnolo *a la luz* con quello del napoletano.

L'attività didattica, infatti, deve saper adattarsi al repertorio linguistico degli apprendenti. Per questo motivo riteniamo che sia importante che l'insegnamento di una qualunque lingua sia preceduta dalla scrittura da parte degli apprendenti di una biografia linguistica.

4.2 Potenziamento della consapevolezza metalinguistica e interlinguistica

Come emerge dalla proposta didattica (§4.1), una parte fondamentale di ogni percorso ispirato ai principi dell'IC è la riflessione individuale e/o condivisa con il gruppo classe sulle lingue e sui processi di comprensione degli apprendenti

(Blanche-Benveniste & Valli 1997; Bonvino *et al.* 2018; Jamet 2015; De Carlo & Anquetil 2019).

Numerosi studi e anni di laboratori di IC (Bonvino *et al.* 2024; Cortés Velásquez 2015; Fiorenza 2019) confermano che tale approccio ha notevoli vantaggi in termini di sviluppo della consapevolezza metacognitiva, della consapevolezza metalinguistica (CML)[8] e, ancora più nello specifico, della consapevolezza interlinguistica (o "XLA", Jessner *et al.* 2018), definita come "la consapevolezza dell'interazione tra le lingue nei parlanti plurilingui".

Il punto di partenza è riconoscere ciò che lo studente sa già e valorizzarlo, per procedere poi attraverso un processo induttivo di scoperta di ciò che ancora non sa. Osservando gli elementi che creano più o meno difficoltà, si impara a riflettere sulle lingue del proprio repertorio individuale (L1, L2, l. minoritarie, l. etniche), sulle lingue target del percorso (es. le lingue romanze), sui fenomeni linguistici generali (es. la lenizione romanza, il parametro *pro-drop*) e al tempo stesso ad attivare e potenziare varie strategie di intercomprensione.

Alla luce di ciò, anche nella didattica del latino potrebbe essere vantaggioso guidare gli studenti innanzitutto a individuare le lingue e i dialetti che conoscono, ad esempio realizzando una sagoma plurilingue. Attraverso questo strumento visivo di autobiografia linguistica (Cavagnoli 2014; Cognigni 20014, 2020; Favaro 2009) si acquisisce una maggiore consapevolezza in merito a: quante e quali lingue si conoscono; quali lingue si usano e in quali contesti; come sono state apprese e come si valuta l'esperienza di apprendimento di ciascuna; il livello di competenza percepito di ciascuna lingua; quali lingue si vorrebbero approfondire e in che modo. È molto interessante anche notare quali lingue non si rappresentano: il latino, ad esempio, è spesso assente nelle sagome plurilingui di studenti (fig. 3) e docenti (fig. 4)[9] che pur l'hanno studiato. Questa percezione lacunosa è probabilmente alimentata dal fatto che il latino è utilizzato in modo esclusivo per lo studio scolastico di autori del passato (cfr. §3.3), dall'impostazione dei manuali di studio (cfr. §3.2) e dall'impatto del metodo grammaticale-traduttivo, come in effetti emerge nel commento dell'autrice della sagoma riportata sotto (fig.3):

Figura 3

"Non ho ricordato il latino forse perché dopo i due anni al liceo linguistico l'ho abbandonato completamente e, comunque, a scuola abbiamo studiato solo qualche base grammaticale".

Un simile lavoro di riflessione può essere di aiuto per riconoscere l'esistenza di repertori ricchi e dinamici, le cui lingue interagiscono e si modificano nel tempo

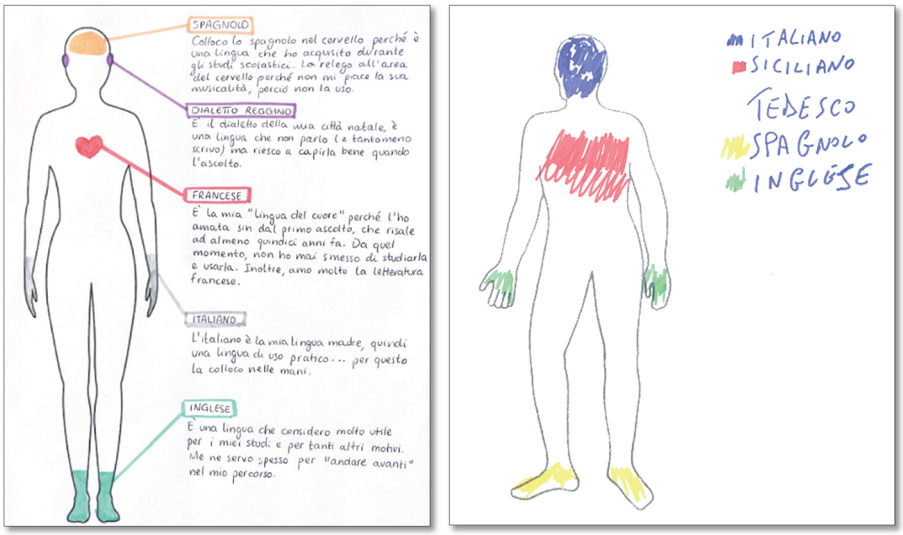
[8] Ovvero "l'abilità di riflettere sulla lingua e manipolarne i tratti strutturali, trattando la lingua stessa come un oggetto del pensiero, in opposizione all'utilizzo della lingua per comprendere e produrre frasi" (Tunmer *et al.* 1984: 12).

[9] Nella rappresentazione del docente manca anche il riferimento al dialetto conosciuto, in questo caso il messinese (Fiorenza *in prep.*).

(Consiglio d'Europa 2022), e preparare il terreno per sviluppare una maggiore CML.

In altre parole, il riconoscimento del repertorio plurilingue è senza dubbio il primo passo per imparare a sfruttarlo.

Figura 4 – *Sagoma plurilingue di una studentessa universitaria (sinistra) e di un docente di liceo (destra): entrambi hanno omesso il latino*



Riteniamo infine importante sottolineare che il latino non è semplicemente un'altra lingua che si aggiunge al repertorio, bensì, in considerazione del suo status di lingua madre delle lingue romanze, è una risorsa che contribuisce a rendere più solida la L1 degli apprendenti italofoni. Di rimando, una solida competenza in L1 agevola l'attivazione della CML dei parlanti e quest'ultima, a sua volta, è il fattore chiave per l'apprendimento delle lingue (Jessner 2008). Dal punto di vista dell'apprendimento delle lingue, il latino può essere perciò uno strumento fondamentale che innesca un circolo virtuoso alimentato dallo sviluppo della metacognizione e in particolare della CML e della XLA.

5. *Riflessioni conclusive: la formazione degli insegnanti e prossimi passi*

L'insegnamento del latino in prospettiva romanza non sembra essere diffuso nelle scuole secondarie, ma noi crediamo fermamente – e ci auguriamo di averlo almeno in parte dimostrato in questo contributo – che è possibile, oltre che auspicabile.

I dati in nostro possesso, seppur limitati, mostrano che mancano due fattori: formazione e materiali adeguati. Gli approcci plurali possono senza dubbio contribuire a colmare questa lacuna, perché permettono di lavorare su più lingue, valorizzando la competenza plurilingue e multiculturale degli individui. Tra questi,

l'intercomprensione tra lingue affini può essere un valido strumento per far leva sul ruolo che il latino ha avuto nella formazione delle lingue d'Europa e sviluppare un'ottica comparativa di scoperta dei fenomeni linguistici, a partire dalle lingue del proprio repertorio, senza entrare in contraddizione con la sua storicità.

I principi della didattica plurilingue consentono già di lavorare con i (numerosi e ricchi) testi autentici di cui si dispone, proponendo attività di riflessione su tutte le lingue e varietà romanze (compresi i dialetti). In futuro sarebbe auspicabile la creazione di materiali plurilingui basati sull'IC, utilizzabili sia da chi si occupa di didattica del plurilinguismo, sia dai docenti di latino e di lingue romanze moderne.

Bibliografia

Associazione TreeLLLe. 2008. *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito. Questioni Aperte*, Genova: Associazione TreeLLLe.

Blanche-Benveniste, Claire & Andre Valli (a cura di). 1997. *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. Paris: Université de Provence Hachette EDICEF.

Blanche-Benveniste, Claire, Andre Valli, Antonia Mota, Raffele Simone, Elisabetta Bonvino & Isabel Uzcanga Vivar (1997). *EuRom4: méthode d'enseignement de quatre langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia.

Bonvino, Elisabetta. 2022. "Approcci plurali e formazione degli insegnanti." *LEND* 5:27-37.

Bonvino, Elisabetta & Sandra Garbarino. 2022. *Intercomprensione*. Bologna: Caissa.

Bonvino, Elisabetta, Cognigni, Edith & Sandra Garbarino. 2024. *ILa didattica dell'intercomprensione tra lingue affini. Ricerca, contesti e proposte operative*. Milano: Mondadori università.

Bonvino, Elisabetta, Cortés Velásquez, Diego & Elisa Fiorenza. 2018. "Observing strategies in intercomprehension reading. Some clues for assessment in plurilingual settings." *Frontiers in communication* 29 (3): 1-15.

Bonvino, Elisabetta, Elisa Fiorenza & Salvador Pippa. 2011. "EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche." In Maddalena De Carlo (a cura di). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts editore, pp. 162-182.

Bonvino, Elisabetta, Sandrine Caddéo, Eulalia Vilaginés Serra & Salvador Pippa (2011). *EuRom5. Ler e compreender 5 línguas românicas – Leer y entender 5 lenguas románicas – Llegir i entendre 5 llengües romàniques – Leggere e capire 5 lingue romanze – Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano: Hoepli.

Caddéo, Sandrine & Marie-Christine Jamet. 2013. *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

Candelier Michel, Antoniette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, François De Pietro, Ildikó Lörincz, Franz-Joseph Meissner, Anna Schröder-Sura & Artur Noguerol (2007), *CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Conseil de l'Europe.

Cavagnoli, Stefania. 2014. "Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività". In Liliana Pandolfi (a cura di). *CROSSROADS: Languages in (E)motion*. Napoli: Photo City Edizioni - University Press, pp. 179-188.

Ciccarelli, Rossana. 2022. "Il latino in prospettiva romanza. Il contributo dell'intercomprensione." *RILA* 3: 277-295.

Cognigni, Edith. 2014. "Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue." In Liliana Pandolfi (a cura di). *CROSSROADS: Languages in (E)motion.* Napoli: Photo City Edizioni - University Press, pp. 189-200.

Cognigni, Edith. 2020. *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.

Consiglio d'Europa. 2022. *Raccomandazione del Consiglio d'Europa per un approccio globale all'insegnamento e apprendimento delle lingue*.

Cortés Velásquez, Diego. 2015. *Intercomprensione orale: Ricerca e Pratiche Didattiche*. Le Lettere: Firenze.

De Carlo, Maddalena & Mathilde Anquetil. 2019. "Un référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC", *EL.LE* 8 (1): 163-234.

De Mauro, Tullio. 2008. "Riflessioni di esperti per la scuola italiana del 2000". In *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito. Questioni Aperte*, Genova: Associazione TreeLLLe, pp. 83-95.

De Nonno, Mario. 2021. "Latino per la scuola, latino per la società". In *Lucrezio, Seneca e noi. Studi per Ivano Dionigi*. Bologna: Pàtron, pp. 321-327.

Escudé, Pierre (Dir.). 2008. *Euromania: j'apprends par les langues. Méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes*. Toulouse: Centre national de documentation pédagogique.

Escudé, Pierre. 2012. "Intercompréhension et latin : variétés, unité, éducation par le langage." Éduscol: 1-16.

Favaro, Graziella. 2013. "Il bilinguismo disegnato". *Italiano LinguaDue* 1:114-127.

Fiorenza, Elisa. 2019. "Investigating the role of metalinguistic awareness in foreign language acquisition in an Intercomprehension-based setting. An exploratory study." *RIPLA* XIX (2): 91-109.

Jamet Marie-Christine & Antonella Negri. 2019. "Linguistica romanza e intercomprensione: una risorsa didattica per il multilinguismo e il plurilinguismo in Europa". *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* 11(17): 87-106.

Jessner, Ulrike. 2008. "A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness." *The Modern Language Journal* 92 (2): 270-283.

Jessner, Ulrike, Török & Claudia Pellegrini. 2018. "The role of Latin in multilingual learners' strategies." *LEM* 1: 85-102.

Ørberg, Hans Henning. 1959. *Lingua latina secundum naturae rationem explicata.* Hauniae/ Copenhagen: Nature Method Institutes.

Tomasin, Lorenzo. 2021. *Europa romanza: sette storie linguistiche*. Torino: Einaudi.

Tunmer, William, Pratt, Christopher & Michael Herriman. 1984. *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.016

LETIZIA CINGANOTTO[1], DINA MEHMEDBEGOVIC-SMITH[2]

Innovation, implementation, knowledge transfer on Healthy Linguistic Diet project: practitioners and academics working in partnership[3]

Abstract

This paper focuses on the classroom innovation model named ''Healthy Linguistic Diet" (HLD), which is conceptualised as an innovative approach to language learning with the aim to enhance our cognitive functioning throughout different life stages: from early childhood throughout adulthood to advanced age. HLD is an interdisciplinary approach which uses as its research base clinical studies from the field of neuroscience and applied linguistics research conducted in education settings. The model, conceptualised by Dina Mehmedbegovic-Smith and Thomas H. Bak, was presented within a MOOC promoted by the European Commission and by European Schoolnet and implemented by three Italian schools within a research project carried out by INDIRE (National Institute for Documentation, Innovation and Research) and coordinated by Letizia Cinganotto. Comments and reflections provided by the MOOC attendees and by the Italian teachers will be reported in this paper, showing the potential of the HLD model to develop: conceptual understanding of innovative approaches, awareness of linguistic diversity as a resource and sustainable longer-term practice improvements beyond the life of the project. The model can provide useful insights for inclusion, equity, plurilingual and intercultural dialogue for a democratic education in 21st century schools.

Keywords

Plurilingualism, inclusion, plurilingual repertoire, Healthy Linguistic Diet.

1. *Introduction*

This paper is an outline of a project and its follow up evaluation that resulted from several partnerships which were formed during collaborations facilitated by the European Commission, within the Thematic Workshops focusing on rethinking literacies and language learning (2016-2018) (European Commission,

[1] University for Foreigners of Perugia, Italy.

[2] University College London, UK.

[3] The article was planned and developed collaboratively by the authors. Nevertheless, the writing of paragraphs 4,5,6,8,9 is attributed to Letizia Cinganotto, while the writing of paragraphs 1,2,3,7 is attributed to Dina Mehmedbegovic-Smith. The Abstract was written jointly by the both authors.

2016, 2017). There were four workshops during this period, which brought together academics and practitioners, European and national experts in the area of multilingualism/plurilingualism and inclusion. They were organised and led by Kristina Cunningham, who was at the time senior expert in charge of Unit for Multilingualism in the Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission in Brussels. The workshops explored language competences, in mother tongues and foreign languages, as outlined in the Recommendations on Key Competences for Lifelong learning, adopted by the European Parliament and the European Council, in 2006 (European Parliament, 2006). One of the aims was to encourage policy makers and other stakeholders to 'think differently' when it comes to language education in schools and to provide inspiration for how language teaching and assessment could be designed in the future (European Commission, 2017, p 5).

Dina Mehmedbegovic-Smith was invited to present as an expert in the field of maintaining and supporting linguistic capital among bilingual and multilingual children with different backgrounds. In this capacity, she was invited to several expert panels too. In the early stage of the process, she submitted an input paper for discussion, entitled "What every educator needs to know about cognitive benefits of bilingualism". Her work on "Healthy Linguistic Diet" (HLD) is quoted in both the interim report, "Rethinking language education and linguistic diversity in schools" and in the final report, "Migrants in European schools – learning and maintaining languages". In 2019, the Council of the European Union adopted a "Recommendation on a comprehensive approach to language teaching and learning". HLD work is quoted in the Commission Staff Working Document, which contains the scientific background for the policy proposals in the Recommendation.

In 2018 and in 2022 the European Commission and the European Schoolnet promoted HLD via a MOOC on the Gateway's Teacher Academy, entitled "Embracing language diversity in your classroom". The course attracted some 2500 participants from 55 countries, with a well above average completion rate and 99 % positive ratings.

HLD has been embraced by the European Commission organisers as an innovative way to reposition language learning and use as a lifelong cognitive resource and support educators and policy makers in rethinking language learning and challenges.

The partnership between Dina Mehmedbegovic-Smith, Thomas H. Bak and Letizia Cinganotto grew from the collaborations in the events organised by the European Commission. Letizia Cinganotto, on behalf of INDIRE at that time, had the vision to plan and lead the implementation of HLD in Italy, which was conducted with a great success.

The authors of this paper would like to acknowledge the importance of the European Commission in bringing together academics, experts and practitioners in education and facilitating opportunities for the development of international partnerships, such as this one.

2. *Theoretical background*

Research has shown that engaging with multiple languages fosters neural plasticity, which is the brain's ability to adapt and reorganize itself (Bak & Mehmedbegovic, 2017). This plasticity is linked to the brain's executive functions, which include skills such as problem-solving, attention control, and cognitive flexibility. For example, bilingual individuals often demonstrate superior problem-solving skills compared to their monolingual peers due to their ability to switch between languages and adapt to different linguistic contexts, as well as have a greater ability to focus on relevant information while ignoring distraction (Bialystok, 2011). These cognitive advantages are attributed to the constant mental exercise involved in managing multiple linguistic systems, which in turn strengthens neural networks.

Several studies, which will be discussed below, without claiming to be exhaustive, provide evidence for the profound impact of multilingualism over a range of cognitive functions and at different life stages.

Bialystok et al. (2007) established that bilingual individuals outperformed monolinguals in tasks requiring executive control, such as the Stroop task, which measures the ability to manage conflicting information. Kovács and Mehler (2009) demonstrated that bilingual infants show signs of enhanced cognitive flexibility compared to monolingual infants, suggesting that the cognitive benefits of multilingualism begin early in life. Green and Abutalebi (2013) explored the neural mechanisms involved in bilingual language control, showing that managing multiple languages strengthens the brain's executive control network, particularly in the prefrontal cortex, which is known as 'neurological signature for bilingualism'. Several studies reveal that bilingualism can contribute to cognitive reserve, which may delay the onset of cognitive decline in older adults. Research indicates that bilingual individuals show a delay in the onset of dementia-related symptoms by several years compared to monolinguals (Craik, Bialystok, 2010; Bak, Alladi, 2014).

This evidence suggests that the cognitive benefits of bilingualism extend beyond mere academic achievement, reinforcing the need for educational frameworks like HLD that advocate for the inclusion of multiple languages in learning environments.

By reframing language learning as a lifelong cognitive resource, HLD offers a transformative vision for integrating language education into the broader goals of cognitive development and well-being frameworks, such as Healthy Schools London Strategy[4].

The theoretical foundation of the HLD model draws on research demonstrating that bilingualism/plurilingualism positively affect cognitive processes, such as executive functioning and cognitive reserve, which can delay the onset of age-related cognitive decline (Craik, Bialystok, & Freedman, 2010). These cognitive benefits are not only restricted to high-status languages but extend to all languages,

[4] https://www.london.gov.uk/programmes-strategies/health-and-wellbeing/healthy-schools-london.

thereby promoting linguistic equity and the overcoming of language hierarchies (Mehmedbegovic, 2011).

HLD model invites and challenges educators and policymakers to re-evaluate traditional approaches to language teaching, advocating for a more holistic perspective that values all languages equally and recognises their potential to enhance cognitive functioning.

3. *What is HLD? A brief overview of its development, key features and contribution to the field of multilingualism/plurilingualism*

Healthy Linguistic Diet is an innovative concept and approach to language learning and language use conceptualised by Dina Mehmedbegovic-Smith based on her research with multilingual learners in England and Wales (Mehmedbegovic, 2011). HLD model uses interdisciplinary evidence to advocate a shift in education practice and policy from positioning language learning as purely an academic subject to argue for its central place in our cognitive functioning and its role in building reserves which help us delay or limit the damage of certain illnesses such as: dementia, stroke, aphasia.

EU Commission had facilitated for Dina Mehmedbegovic-Smith, associate professor of applied linguistics and education, at UCL University College, London and Thomas H. Bak, associate professor of neuroscience at The University of Edinburgh, to meet in person during the Thematic Workshops as previously outlined, which was the beginning of their partnership. They have published several joint papers in which they use research evidence from neuroscience, applied linguistics studies and good practice in education to position language learning and use of multiple languages as a resource for cognitive enhancement (Bak, Mehmedbegovic, 2021, Bak, Mehmedbegovic, 2017, Mehmedbegovic, Bak, 2017). This shift in positioning language learning and use as a cognitive resource means that all languages, be they high status European languages, such as Italian and French, or languages of ethnic minority groups living in Europe, such as Kurdish or Amharic, have the same value in terms of contributing to one's enhanced cognitive functioning across the life span and better achievements across the curriculum, for children of school age.

HLD aims to enhance students' plurilingual repertoire, which includes home languages, by creating opportunities for the linguistic and cultural backgrounds of increasing numbers of multiethnic and multicultural learners in European classrooms to be used a resource in teaching and learning, for all.

HLD mission, as outlined on the HLD website[5], is: 'to initiate and facilitate a shift in thinking about learning another language/other languages as a key skill or an academic subject, to understanding that using two languages is a key ingredient in our cognitive development and well-being. This is achieved by focusing on developing life-long habits of learning and using at least two, ideally three or more,

[5] http://healthylinguisticdiet.com.

languages, based on awareness that these types of activities will help us equip our brains for enhanced cognitive functioning from early years to advanced age. These habits will result in better focus during early childhood, superior educational attainment and improved quality of intellectual life in adulthood and advanced age. An important part of HLD mission is to reach out to children, parents, communities with accessible knowledge on cognitive benefits of bilingualism. HLD goal is to make benefits of using two languages as widely known as the health guidance: two litres of water a day!'

The best way to grasp HLD approach is to engage with the analogy between physical and mental health. Regular physical activity and a healthy diet are important factors in maintaining physical health. Similarly, language learning and its regular use provide essential mental exercise, leading to better brain health and an increase in 'cognitive reserve' resulting in later dementia and better cognitive outcomes after a stroke (Bak & Mehmedbegovic, 2017).

While reading this paper, one may question the need for another concept. Why cannot we simply stick to using *"linguistic diversity"* in this context? One of the crucial differences between *"linguistic diversity"* and HLD is that the former does not imply any personal involvement. One can be in favour of other people learning, using and preserving their languages, but this does not mean that this has anything to do with their own lives. It is an issue for others, members of linguistic minorities, immigrants, heritage language speakers, language revival enthusiasts. The crucial difference to HLD concept is that the latter is healthy for everybody, as much as a healthy diet and physical exercise are. HLD is about engaging with creating an environment, in our schools, homes, work places, in which children and adults are exposed across the lifespan to different languages, they have opportunities to learn and use more than one and acquire some knowledge (not necessarily perfect command) of others, which results in a considerable potential to enhance our well-being at the individual level and societal level too.

HLD also has a potential to overcome complexities of language hierarchies and contribute to the push for decolonising research and education practice agendas, as well as to provide the evidence for overcoming 'English is enough fallacy' in Anglophone countries.

Based on the research with children in London schools, parents, headteachers, lead professionals in England and Wales and policy makers HLD model uses the argument that all types of bilingualism have the equal value of cognitive benefits linked to bilingualism and language learning/use regardless of which languages are in question (Mehmedbegovic, 2011, 2017). Language hierarchies have been identified as the greatest obstacles in terms maintenance of home languages in immigrant communities and a key reason for language loss again amongst migrant communities, but also amongst speakers of indigenous minority languages, as documented in interviews with the Welsh speakers (Mehmedbegovic, ibid). The dichotomy of high and low status languages, underpinned by historic reasons such as political, cultural

and economic dominance (including colonialism), prevents minority groups from being aware of the value of their languages.

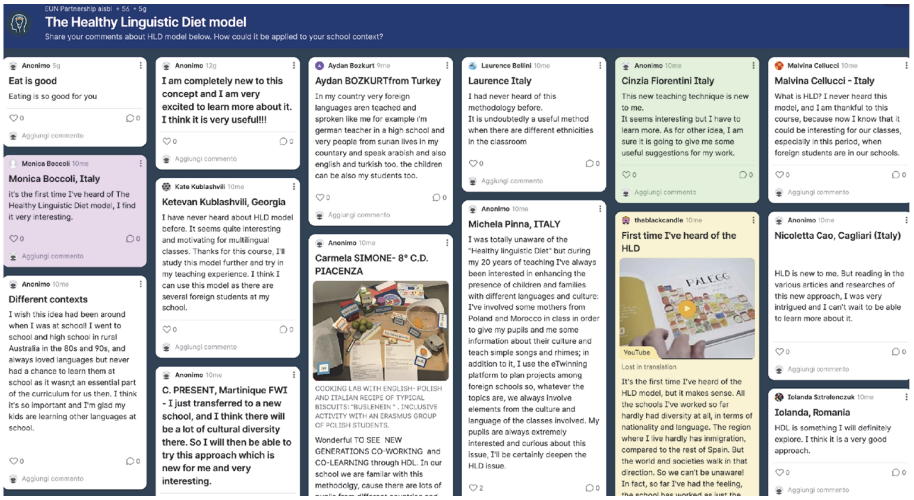
Hence HLD plea for a sharp and urgent U-turn in terms of presenting and promoting the cognitive benefit rationale for developing bilingual/plurilingual skills and overcoming the issue of language hierarchy. This is the winning card that HLD model uses to promote language learning, as well as home languages maintenance. The cognitive benefits rationale based on advantages of bilingualism powerfully overcomes the 'English is enough' fallacy.

4. *HLD in Europe: the ESEP MOOC*

As already mentioned, in 2018 and 2022 a MOOC on plurilingualism was held on the ESEP platform (European School Education Platform), promoted by the European Commission and European Schoolnet. The aim of the MOOC, attended by teachers and educators from all over Europe, was to raise awareness on the need to adopt plurilingual and pluricultural approaches and intercultural dialogue for a democratic citizenship and education since early years of schooling.

The HLD model was presented to the participants, who were asked to imagine the implementation of the model in their school context. Their reflections, collected on the padlet below, show a very positive reaction to the model and their willingness to experiment it with their students.

Fig. 1 – *Padlet from the MOOC*



Below some of the comments of the participants, posted on the platform:

> I bet the school in many cases has made us all speak English, has made us all use uniform, and so on, so we look alike, speak alike... I mean, things have been traditionally like this. But this needs a change. Nowadays teachers should put into value the

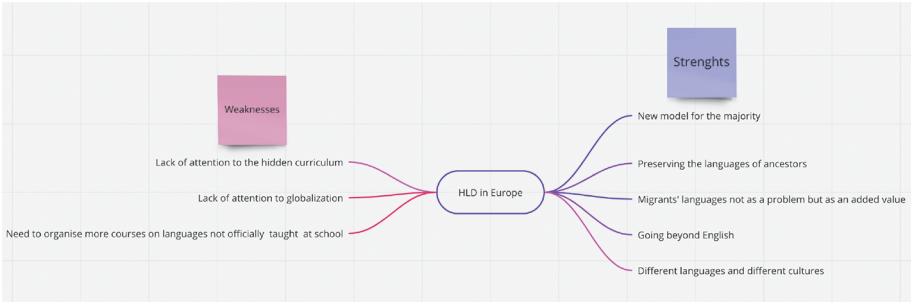
> difference, make it obvious within the class and appreciate it. (A participant from Spain)
>
> There is no need to say how important is being able to speak the language of your ancestors at home and openly in the public. (A participant from Croatia)
>
> From the recognition of the role of multilingualism in intellectual development and mental health, to the idea that the speaker is freed from the native-like language acquisition, or even the perspective that migrants might be looked at as added value instead of a "problem", though simple or maybe even obvious ideas, can be, at the same time, revolutionary. (A participant from Portugal)
>
> "HLD model is not only a way to approach different and unknown languages. It gives you the chance to broaden your point of view on yours and others' culture". (A participant from Romania)
>
> As a teacher, when I am at school I am always interested and curious about my student's home languages. Sometimes I ask them to write some words on the blackboard and then we all look for a translation in Italian first and in English later. I think it's a way to familiarize (ourselves) with other cultures. This should train students to open their minds. (A participant from Italy)
>
> I am afraid the healthy linguistic diet model does not address issues like linguistic imperialism, hidden curriculum and globalisation; as a model it is promising, but in foreign language research and teaching/learning practices things are not so "neat and tidy". Still I may try a couple of interesting ideas in my English classes. (A participant from Albania)
>
> I also think that Italian Schools should also offer some extra-courses that allow students with different linguistic and cultural backgrounds to develop their linguistic competences, studying their "standard L1", especially considering extra-European languages. (A participant from Italy)

The comments were analysed according to the Framework Analysis (Ritchie, Lewis, 2003) and the graph below shows the outcome of the analysis, highlighting the main categories grouping the comments according to their frequency.

Main strengths of the HLD model were identified in terms of preserving the language of ancestors and the migrants' languages, introducing new teaching models and going beyond English, overcoming the so-called linguistic hierarchy, which tends to consider more important prestigious Western languages, compared to Asian languages. Some weaknesses were also identified in the lack of attention to the hidden curriculum and to the need to organise a specific training on this model, which is not so easy to implement as an integral part of the curriculum and not as an add-on.

In fact, teachers are so busy with their lesson plans and with the official languages taught at school, that they may consider it too demanding and stressful paying attention to the students' home languages, which are commonly spoken only at home with parents and relatives. Therefore, a huge mental shift is required to embrace this new model.

Fig. 2 – *Framework Analysis of the comments of the participants*



5. *HLD in Italy*

In the academic year 2020-21 HLD project was launched with a sample of Italian comprehensive schools with a high density of migrants. The schools were selected by a special public call for proposals and committed to involving a team of teachers of English, Italian as a Second Language and other teachers who participated in training activities, run by INDIRE and by the authors of this contribution (Cinganotto, 2021).

After a theoretical study and analysis phase, the research team focused on international case studies and carried out several study visits to primary schools identified as schools of excellence in the area of multilingualism/plurilingualism and EAL (*English as an Additional Language*). In particular, the Scoil Bhríde (Cailíní) in Dublin, Newport School and Byron Court School in London, were visited and explored. The visit to the Irish school was then documented as a case study in a video format: a sort of virtual tour of the physical spaces with interviews with the different stakeholders (teachers, headteachers, language assistants), who explained how the enhancement of plurilingualism and home languages has become a daily practice in their context, so much to make the school an example of excellence of the HLD method (Little, Kirwan, 2019).

After the study and analysis phase, the experimentation of the model had started, in cooperation with UCL and under the supervision of Dina Mehmedbegovic-Smith, contracted as an expert adviser.

The schools participated actively in the project, attending training webinars, designing and testing Learning Scenarios to be experimented with their students. The training sessions were originally designed to be conducted in person on site, but due to the pandemic, all the planned activities were moved online. Therefore, HLD in Italy can be considered as an example of project carried out entirely online during the pandemic, fostering language learning and teaching and supporting teachers in those unprecedented times.

The three schools which join HLD project were the following:

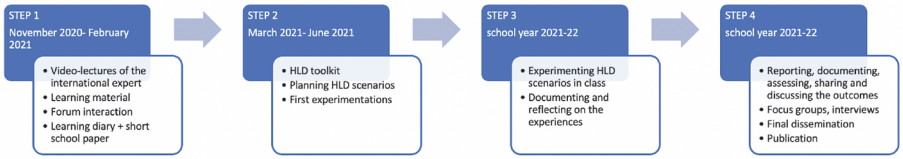
- IC Vivaldi, Catanzaro
- IC La Città dei Bambini, Rome
- IC K. Wojtyla, Rome.

Each school appointed a project coordinator and a project team of teachers. They were guided by the research group in planning and implementing HLD Learning Scenarios according to their specific school contexts.

The main phases of the project implementation included:

– preliminary meetings to launch the activities with teachers;
– teacher training on bilingualism, multilingualism/plurilingualism, translanguaging and on the HLD methodology;
– designing of the bespoke HLD Learning Scenarios for each school;
– implementation of the planned scenarios in the lessons;
– data collection through questionnaires and interviews to monitor and assess the impact of the project on teachers and students;
– documentation of the activities carried out with the students, also through videos and photos.

Fig. 3 – *Timeline of the project*



All the online events related to the project were recorded, and this represents nowadays, an important asset for the project, as a repository of digital content provided by the expert and the research team and as a digital library of materials, tools and documentation produced by the teachers, that can provide input and inspiration to other teachers interested in the model (Cinganotto et al., 2022).

According to the teachers' comments and reactions collected through the interviews, HLD model is very effective and can be integrated into the school curriculum, as part of the daily teaching practice. In fact, the activities were fully integrated into the curricula of all the schools, without separating them as a specific project. The predominant subjects in which HLD Learning Scenarios were designed were: foreign languages (English and French), geography, history and science. In a few cases, other subjects were involved, such as art and technology.

The different home languages of the students represented a large variety of linguistic and cultural backgrounds. It should also be mentioned that the students were encouraged to use their family dialect, where relevant.

The students were engaged in interactive activities, such as producing posters, maps, word clouds, songs, bilingual or multilingual storytelling in different home languages; cooperative activities on multilingual tasks, including lexical items, expressions and phrases in their home languages and dialects of the class. Parents and relatives were also involved in different activities and they were often invited to school to organise cultural festivals and to prepare traditional food as an effective way to foster intercultural dialogue and peer learning.

6. *HLD Learning Scenarios*

The teachers were asked to plan their Learning Scenarios according to the template below, which includes different steps of the project, starting from the warmup activities to the implementation, evaluation and dissemination phases. Teachers were also encouraged to have a learning journal to keep a record of all the activities and the progress achieved.

Fig. 4 – *Template of HLD Learning Scenarios*

Title of your HLD LS: Languages connect people	STEP 1	STEP 2	STEP 3	STEP 4
September / October 2021	Introduction / Warm up activities in classes			
November 2021		Presentation of the activities to students, parents and teachers		
December 2021/ January/February/ March /April 2022			Implementation of HLD project with classes /Keeping a reflective journal during implementation	
May /June2022				Evaluation (student feedback, staff feedback)/ Dissemination

The picture below shows an example of HLD artifact: a digital poster showing all the home countries and home languages of the students in a third class, with the word "hello" in their different languages. It is a very effective example of peer learning, as the students were invited to teach their classmates, how to say hello in their home language.

Fig. 5 – *An example of HLD artifact*

7. *The Italian teachers' comments and reflections*

The comments of the Italian teachers involved in the project, collected through interviews, were all very positive and rewarding.

The teacher Antonella Sellia, representing one of the three schools, conducted a survey with the learners and their parents. One of the key questions was: "Would you like HLD activities to continue beyond the length of the project?" The responses were overwhelmingly enthusiastic: 100 % of students and 95% of parents expressed full support for HLD activities to continue as a regular part of teaching and learning. This teacher reported that her students were so keen to share their cultural and linguistic background they often stayed spontaneously over their break time in order to complete fully the activities.

> Students were so engaged in contributing famous sayings/quotes in their languages they did not want to go out for their break. (A teacher from a participating school)

One of the unexpected successes was that the students on the autistic spectrum contributed for the first time to group work. A boy whose first language is Amharic, when given the opportunity to work with other Amharic speakers on a group task, demonstrated positive attitudes and behaviors that the teachers had not previously seen. He was eager to contribute to his team and he was enjoying the interactions.

The positive aspects of HLD method highlighted by the teachers referred to a greater involvement and motivation shown by the students, particularly foreign ones, and by the parents, generating very positive results in terms of equity and inclusion. The activities also contributed to fostering more discussion and group work, enhancing positive dynamics and relationships in the class.

The teachers were witnessing the transfer of skills and knowledge between different subject area: music, art, literacy. All of these areas of the curriculum seem to have connected in a more meaningful way when students were encouraged to utilise their linguistic and cultural capital for structured learning and sharing with their peers and teachers.

> HLD certainly represented an amazing occasion to foster both teachers and children creativity. Linguistic diversity can become an extraordinary tool of connection among speakers, but it also connects different areas of knowledge. You can use multilingualism by practicing and enhancing music, art, digital, oral skills etc. As a result, creativity becomes the way to employ linguistic diversity in different learning contexts. (A teacher from a participating school)

Some challenging aspects were highlighted, such as the shyness of some pupils who still do not feel at ease in a new context, due to their weak language competences in the language of schooling.

Some teachers also referred to their own feelings of insecurity and to needing more time to master this methodology, as it implies a new perspective and a new approach to teaching, being always ready to be flexible and to embrace change, without a full control of the students' interaction and talking time.

This is as expected since in the majority of cases it is teachers are not familiar with all the home languages of their students, which sometimes causes anxiety. The interviewed teachers expressed their confidence that implementing HLD will be rewarding in mid and long term. To achieve the mid- and long-term benefits there needs to be continuation of academics- practitioners collaboration which support the conceptual shift HLD promotes, which this teacher has perfectly articulated in her response:

> I think HLD project has been crucial for my professional activity in the school where I teach, as it has changed my perspective. The presence of pupils with languages of origin other than Italian is generally considered almost a 'problem' to solve, an obstacle on the road to integration. This view actually conditions the teachers' activities and makes them act to overcome the "obstacle", trying to reduce the language distance within the classes. After having experienced HLD project at school, I strongly think that language variety isn't an obstacle but an extraordinary resource for all the students. (A teacher from a participating school)

The testimonies of the teachers who observed instances of HLD model providing opportunities for development of intercultural curiosity and competences, which fostered the sense of meaningful moments of inclusion, highlight the potential that HLD has in terms of global citizenship education and addressing complexities of diversity which many schools find challenging:

> The children were motivated and involved and their curiosity prompted them to explore particular aspects of the topic. The diversity of Arabic graphemes, for example, prompted them to search the various alphabets online and each of them they wanted to write their name in Arabic, Chinese and Cyrillic. There have been many positive moments, during which the true sense of inclusion has emerged in a significant way. This project was undoubtedly valid and engaging. (A teacher from a participating school)

> HLD improved relationships among students and between students and teachers by stimulating communication and cooperation in language learning process. It made children become aware of diversity as an important resource which gives importance to everyone as a unique and precious individual. (A teacher from a participating school)

8. *Discussion*

The analysis of the implementation of this pilot in three schools in Italy and the data collected through reflections by students and teachers and their evaluations indicate that Healthy Linguistic Diet (HLD) model has a potential to facilitate a paradigm shift in language education, grounded at the intersection of neuroscience, applied linguistics and educational practice.

Educationally, the HLD model aligns with contemporary theories of language acquisition that emphasise the dynamic and interconnected nature of plurilingual

practices. By adopting HLD approach, the pilot project showed that educators can easily create learning environments that validate and utilise students' full linguistic repertoires, enhancing both academic and social outcomes, as evident in the collected data.

Furthermore, the HLD model's emphasis on intercultural competence aligns with global educational initiatives aimed at fostering inclusive and harmonious societies. By engaging with diverse linguistic and cultural contexts, students develop critical skills for intercultural dialogue and democratic citizenship, which are essential in our increasingly interconnected world (Byram, 1997).

The implications of the HLD model for educational policy are profound. By advocating for the integration of multiple languages into the curriculum, HLD challenges policymakers to rethink traditional language education frameworks and adopt more inclusive strategies that reflect the linguistic realities of contemporary classrooms. This aligns with the growing recognition of the need for educational systems to prepare students for the demands of an intercultural global society (Cummins, 2000).

Educators play a critical role in implementing the HLD framework within their classrooms. The transition from traditional language teaching models to HLD requires a mindset shift among teachers, moving from viewing language as a subject to be taught in isolation to recognizing it as a tool for cognitive and cultural enrichment. This transition can be challenging, as evidenced by feedback from educators involved in the HLD project. Working in partnership with HLD experts provided the support and professional development needed for a successful implementation (Cinganotto et al., 2022).

9. *Conclusions*

This paper outlined Healthy Linguistic Model as an example of good teaching practice which fosters plurilingualism, intercultural dialogue and peer learning. HLD provides opportunities for enhancing students' plurilingual repertoire and maintenance of home languages, as an effective strategy to promote inclusion and equity in school, especially considering how multilingual and multicultural 21st classes are, as a consequence of so many waves of migrations and war events. By rising awareness amongst the educators on the cognitive benefits of using home languages in the school environment, HLD model can make a big contribution to the agenda aimed at decolonising the curriculum.

After a brief presentation of the model and its conceptual framework, the paper highlighted main reflections and comments of the participants in a MOOC from different countries, who had the opportunity to work with HLD model.

At the national level, the paper presented the main results of an experimentation carried out with three Italian comprehensive schools, where teachers, students and families showed interest and enthusiasm for the project, as an integral part of the curriculum, willing to go beyond the timeframe of the official initiative.

Although HLD model can be perceived challenging and hard to implement at the beginning, due to the required shift in the teachers' mindset and to some organisational issues, it soon becomes obvious that HLD offers innovative ways of engaging with key issues in our schools, such as the need for inclusion, equity and intercultural dialogue for a democratic and global education. Above all, HLD model positions all languages as equal in value they provide for individuals and societies in regards to cognitive benefits of bilingualism/plurilingualism.

Acknowledgments

The authors of this paper would like to thank INDIRE research group and all participating schools, teachers, students and parents, who contributed to the project and insights presented in this paper.

References

Bak, T.H. and Alladi, S. (2014) 'Can Being Bilingual Affect the Onset of Dementia?', Future Neurology 9: 101-3.

Bak Thomas H & Mehmedbegovic-Smith Dina. 2021. "The cognitive and psychological dimensions of plurilingualism". In Piccardo E, Germain-Rutherford A., Lawrence G. (eds). *Handbook of Plurilingual Education*, Routledge, UK.

Bak Thomas H & Mehmedbegovic-Smith Dina. 2017. "Healthy Linguistic Diet: the value of linguistic diversity and language learning across the lifespan". *Language, Society and Policy,* vol. 1.

Bialystok, E., Craik, F.I.M., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459-464. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009.

Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale, 65*(4), 229-235.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Multilingual Matters.

Cinganotto Letizia. 2021. "L'apprendimento precoce delle lingue: quadri teorici, riflessioni e esperienze". *IUL Research*, 2(4), pp. 175-187.

Cinganotto, L., Benedetti, F., Langé G., Lamb T. (2022) *A survey of language learning/teaching with an overview of activities in Italy during the COVID-19 pandemic*. INDIRE.

Craik, F. I. M., Bialystok, E., & Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology, 75*(19), 1726-1729.

Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters.

European Commission. 2017. *Rethinking language education and linguistic diversity in schools – Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities* (2016-17). Publications Office. 2017.

European Commission. 2016. *New Skills Agenda for Europe.*

European Parliament. 2006. *Recommendations on Key Competences for Life learning.*

Green, D.W., & Abutalebi, J. (2013). Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 515-530. doi:10.1080/20445911.2013.795442

Kovács, Á. M., & Mehler, J. (2009). Cognitive plasticity in the first year of life. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(13), 5253-5258. doi:10.1073/pnas.0812028106.

Little D. & Kirwan D. 2019. *Engaging with Linguistic Diversity.* Bloomsbury Publishing.

Mehmedbegovic Dina. 2011. *'Miss, who needs the languages of immigrants?': A study in attitudes to languages in England and Wales*. Lambert Academic Publishing, Germany.

Mehmedbegovic, D. 2017. "Engaging with Linguistic Diversity in Global Cities: Arguing for 'language hierarchy free' policy and practice in education". *Open Linguistics.* Vol 3, Issue 1, pp. 540-553. De Gruyter. Germany.

Mehmedbegovic Dina & Bak Thomas H. 2017. "Towards an interdisciplinary lifetime approach to multilingualism: From implicit assumptions to current evidence". *European Journal of Language Policy*. Vol. 9, Issue 2, pp.149-167.

Ritchie Jane, & Lewis Jane. 2003. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.017

EDITH COGNIGNI, MARTINA DI FEBO

L'enseignement réflexif dans l'éducation plurilingue : une expérience de formation d'enseignants sur les approches plurielles[1]

Abstract

L'article analyse et systématise les données d'une recherche-action développée dans le cadre d'un cours de formation sur les approches plurielles destiné aux enseignants de langues étrangères travaillant dans l'école secondaire de I degré italienne (collège). Inscrit dans le cadre d'un projet du Centre Européen de Langues Vivantes (CELV), la recherche met l'accent sur la nécessité de développer de manière structurée des compétences pour les approches plurielles chez les enseignants de la classe plurilingue, surtout par les biais d'une approche réflexive à ses propres pratiques didactiques et pédagogiques. Les résultats de l'enquête montrent, en effet, que les enseignants font preuve d'une grande capacité d'expérimentation, souvent empirique, et demandent des cours de formation structurés.

Mots-clé

Plurilinguisme, approches plurielles, réflexivité, compétences enseignantes.

1. *Enseignement réflexif et formation aux approches plurielles : cadre théorique de la recherche*

Notre recherche s'inscrit dans le cadre du projet du Centre Européen de Langues Vivantes (CELV) intitulé *EnsAP – Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles. Outils de formation pour les enseignant.e.s.* Lancé en 2020, le projet s'est concentré sur la création d'un référentiel de compétences et de scénarios de formation des enseignants de différentes disciplines souhaitant utiliser les approches plurielles dans différents contextes formatifs, en tant qu'extension du *CARAP* (Candelier *et al.* 2012)[2].

Le *Référentiel de compétences enseignantes pour les approches plurielles* (RCEAP) qui en résulte prend en compte 7 dimensions spécifiques que les ensei-

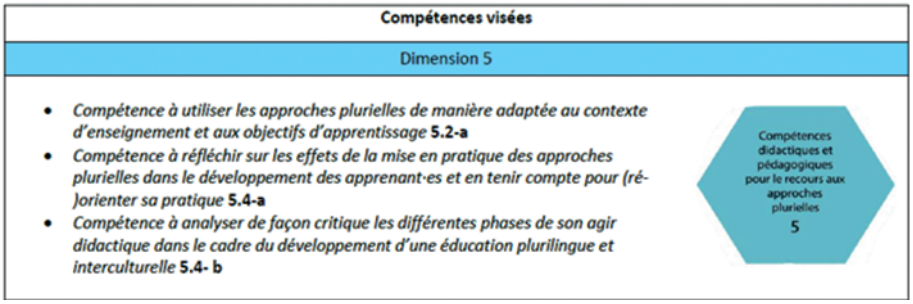
[1] La contribution a été rédigée en étroite collaboration par les auteurs ; toutefois Edith Cognigni s'est chargée plus particulièrement des § 1, 2, 5, 6, Martina Di Febo des § 3 et 4.

[2] Cf. le site du projet : https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Pluralisticteachercompetences/tabid/4300/language/fr-FR/Default.aspx

gnants devraient développer afin de mettre en œuvre les approches plurielles dans leurs classes. En particulier, la dimension 5 du RCE-AP est référée à un ensemble de compétences didactiques et pédagogiques pour le recours aux approches plurielles. Ces compétences recouvrent la planification du processus d'enseignement/apprentissage (5.1), la gestion de ce processus (5.2), l'évaluation et l'appréciation des progrès et des acquis des apprenants développés par le recours aux approches plurielles (5.3) et le retour réflexif, de la part de l'enseignant, sur la mise en œuvre des approches plurielles (5.4)[3].

C'est dans le cadre de cette dimension stratégique du RCE-AP que, en qualité de membres du réseau du projet du CELV susmentionné, nous avons conçu et expérimenté un scénario de formation avec le but de sensibiliser les enseignants de l'école italienne aux approches plurielles (voir §2). Le scénario, intitulé « Construire des ponts entre les langues » (Cognigni, Di Febo, Vitrone 2023), s'adresse aux enseignants en exercice d'une langue étrangère (LE) dans l'enseignement secondaire inférieur (11-14 ans). Le scénario formatif est conçu comme un atelier collaboratif à distance qui se donne comme objectifs des compétences spécifiques de la dimension 5 du RCE-AP particulièrement axées sur la réflexivité de l'enseignant (voir fig. 1).

Fig. 1 - *Compétences visées dans le scénario formatif*



Cognigni, Di Febo, Vitrone 2023

Le scénario développé s'inspire également au concept de *pratique réflexive* proposée par Thomas S. C. Farrell (2022) pour la formation des enseignants de langues. Les cinq étapes de ce cadre sur l'enseignement réflexif visent à solliciter chez les enseignants l'analyse critique de ses démarches, à mettre en relation la théorie et l'action, aussi dans le but d'une amélioration des pratiques didactiques futures :

1. *Philosophie :* dans cette phase, les enseignants explorent leurs convictions fondamentales sur l'enseignement et l'apprentissage. Il s'agit de comprendre

[3] Pour plus de détails sur les descripteurs de la dimension 5 du RCE-AP, voir la page suivante : https://www.ecml.at/Portals/1/6MTP/project-gerber/documents/Dimensions/5.pdf?-ver=2023-10-13-111936-213.

leur orientation pédagogique et d'évaluer la manière dont elle influence les décisions prises en classe.
2. *Principes :* dans cette phase, les enseignants examinent les principes directeurs qui guident leur pratique. Ces principes peuvent découler de théories éducatives, d'expériences personnelles ou de modèles d'enseignement.
3. *Théorie de la pratique :* à ce stade, les enseignants établissent un lien entre la théorie et l'action. Ils explorent la manière dont leurs convictions et leurs principes se traduisent par des actions concrètes dans la salle de classe.
4. *Pratique :* les enseignants recueillent des données sur leur pratique, y réfléchissent et prennent des décisions en connaissance de cause. La réflexion peut avoir lieu à la fois pendant et après l'action en classe.
5. *Au-delà de la pratique :* cette phase concerne l'application des expériences d'enseignement à la planification future. Les enseignants utilisent ce qu'ils ont appris pour améliorer leur pratique future.

Grâce à ce modèle, qui stimule une réflexion consciente et systématique sur ses propres pratiques didactiques, les enseignants peuvent éviter la routine et l'épuisement, mais surtout apprendre par leurs expériences, spontanées aussi, et prendre des décisions éclairées pour rénover continuellement leurs pratiques d'enseignement des langues.

2. *Le contexte de la recherche*

Le contexte de notre recherche est un cours de formation intitulé « Langues au pluriel : enseigner les langues étrangères dans une perspective plurilingue et interculturelle », qui a été organisé en 2022 par le Département des sciences humaines de l'Université de Macerata en collaboration avec l'Office régional des écoles des Marches, dans le cadre du *Plan national de formation des enseignants de l'enseignement secondaire*.

Le cours s'adressait aux enseignants de LE en exercice travaillant dans les écoles secondaires de I degré (collège) de la région des Marches, dans le centre d'Italie. Environ 70 professeurs d'anglais, de français, d'espagnol et d'allemand de toute la région y ont participé. Le cours s'est déroulé en ligne pendant 24 heures au total, avec des webinaires thématiques sur l'éducation plurilingue, des ateliers collaboratifs en mode synchrone et asynchrone.

Les *ateliers synchrones* se sont concentrés sur des sujets d'intérêt spécifique pour les participants, tels que les défis et les potentiels des approches plurielles, en particulier sur la didactique intégrée des langues et l'intercompréhension entre les langues apparentées (y compris le rôle de l'anglais en tant que langue-passerelle vers les langues romanes, étant donné la forte présence d'enseignants de langue anglaise). Les activités de réflexion collaborative entre les enseignants de différentes LE ont également été encouragées par des tâches spécifiques visant à stimuler une vision plurilingue de l'enseignement.

Parallèlement, la *partie asynchrone* du cours visait à stimuler l'autoréflexion des participants sur leurs propres pratiques d'enseignement et sur les perspectives d'application des approches plurielles dans leurs contextes professionnels.

Le cours a été l'occasion d'expérimenter le scénario de formation que nous avons développé dans le cadre du projet du CELV décrit ci-dessus et de recueillir les données qui sont discutées dans les paragraphes suivants.

3. *L'outil réflexif : un instrument de recherche et de formation*

L'autoréflexion sur ses propres pratiques d'enseignement était le cœur du cours de formation. Pour les ateliers asynchrones nous avons fourni un outil de réflexion conçu par les membres du réseau du projet du CELV mentionnée ci-dessus, que nous avons enrichi d'une troisième colonne destinée à accueillir les suggestions et les propositions des enseignants[4].

Du modèle original nous avons retenu les deux domaines relatifs aux enseignants, car le but était d'amener les participants à réfléchir à leur attitude générale à l'égard des répertoires linguistiques des élèves autant qu'aux pratiques pédagogiques plurilingues et pluriculturelles déjà mises en place de manière empirique. La première section de l'outil fourni aux participants (cf. Tab. 1) vise à enquêter leur attitude à l'égard des cultures et des langues des élèves. On leur a demandé quelles pratiques pédagogiques, parmi celles indiquées, ils avaient adopté dans leur propre contexte d'enseignement afin de créer une communauté d'apprentissage. On a également précisé qu'il était possible d'utiliser n'importe quelle langue connue, ou même une combinaison de celles-ci, lorsqu'ils répondaient aux questions proposées, afin de valoriser les répertoires plurilingues des participants.

[4] Cf. "Outil réflexif pour enseignant.e.s", Annexe à la séquence "Construire de ponts entre les langues": www.ecml.at/Portals/1/6MTP/project-gerber/documents/s%C3%A9quences/5/5_Construire_des_ponts_annexe.pdf.

Tab. 1 - *Outil réflexif fournit aux enseignants*

Attitude générale à l'égard des langues et des cultures des élèves	**Votre réponse**	**Enjeux et propositions** ***D'autres choses que je pourrais faire ? Autres choses que quelqu'un d'autre (personnes ou institutions...) pourrait faire pour vous aider ?***
Je procède toujours à une analyse des besoins afin d'explorer les répertoires linguistiques et culturels des élèves (par le biais d'enquêtes, de brochures, de jeux, etc.).		
Je partage des informations personnelles concernant mes origines linguistiques et culturelles et j'encourage les étudiants à faire de même.		
Je tiens compte des connaissances et de l'expérience préalables des élèves de différents milieux qui sont nouveaux dans l'école et dans le pays et je les aide à transférer leurs compétences dans toutes les matières, même si cela signifie que je dois faire du travail supplémentaire avec des collègues d'autres matières.		
J'explore l'utilisation de pédagogies translangagières dans ma classe pour tenir compte des contextes linguistiques et faciliter le processus d'apprentissage des étudiants (je décide de l'étendue de l'utilisation de la L1, ou je clarifie la langue spécifique à la matière, etc.)		

Cognigni, Di Febo, Vitrone 2023

À travers les quatre énoncés-clés qui composent l'outil réflexif (cf. Tab. 1) nous avons envisagé les quatre étapes qui caractérisent le parcours de prise de conscience et d'autoréflexion des enseignants.

1. La première étape – que nous avons nommée *exploration* – vise à faire prendre conscience aux participants de l'importance d' "explorer" les répertoires linguistiques et culturels de leurs élèves afin de connaître leurs besoins spécifiques, en tant qu'action préliminaire à la mise en œuvre des approches plurielles en classe.

2. La deuxième étape, nommée *partage* – fait référence à la nécessité pour les enseignants de partager des informations personnelles sur leur répertoire linguistique et culturel afin d'encourager les étudiants à faire de même.

3. La troisième étape, nommée *valorisation,* veut amener les participants à réfléchir à l'importance de considérer les connaissances et les expériences antérieures de leurs élèves comme un enrichissement afin de faciliter le transfert des compétences dans l'étude des matières scolaires, en coopérant avec des collègues d'autres disciplines, le cas échéant.

4. La quatrième étape, intitulée *mise en œuvre*, vise à explorer la sensibilité des enseignants en formation à l'utilisation de stratégies plurilingues et à la mise en œuvre des approches plurielles dans leurs classes.

4. *Corpus de la recherche et méthodologie d'analyse des données*

Le corpus de la recherche est constitué par 70 outils réflexifs recueillis pendant les sessions de formation décrites ci-dessus (voir §2). Les données qui en résultent ont été analysées par le biais d'une méthodologie mixte (quanti-qualitative, cf. Creswell & Creswell 2018).

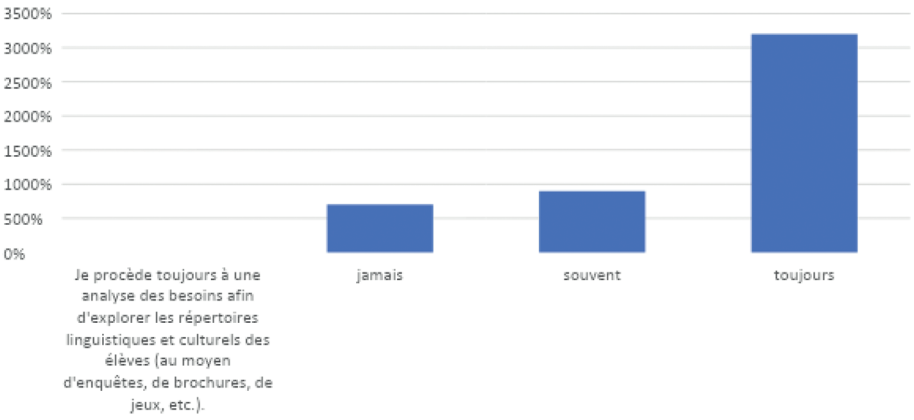
Une analyse quantitative du contenu a été appliquée aux réponses ouvertes fournies dans la deuxième colonne ("Votre réponse"), tandis que les réponses de la troisième colonne ("Propositions et questions critiques") ont été préalablement traitées avec *Voyant Tool*, un logiciel de lecture et d'analyse qualitative de corpora[5].

Nous examinerons ci-dessous les données recueillies en réponse aux quatre questions de l'outil réflexif, en croisant les deux perspectives analytiques.

4.1 Exploration

Les réponses à la première question montrent que, du point de vue quantitatif, les enseignants de notre échantillon ont une attitude très ouverte au regard de l'exploration des répertoires langagiers et culturels des étudiants (voir fig. 2). On peut remarquer que la majorité des réponses envisage le besoin préliminaire de dessiner une carte des langues des élèves afin d'en exploiter les compétences pour que des approches plurielles à l'enseignement des langues et cultures puissent se mettre en place.

Fig. 2 - *Exploration de répertoires linguistiques et culturels des élèves*



[5] La langue utilisée dans le modèle étant l'anglais, nous avons décidé de la conserver. La plupart des réponses des enseignants ont été formulées en italien (ou en anglais). Pour l'analyse qualitative des réponses insérées dans la troisième colonne (propositions), nous avons adopté l'italien en tant que langue unitaire. De la sorte les résultats ressortant du traitement par *Voyant Tool* sont en langue italienne.

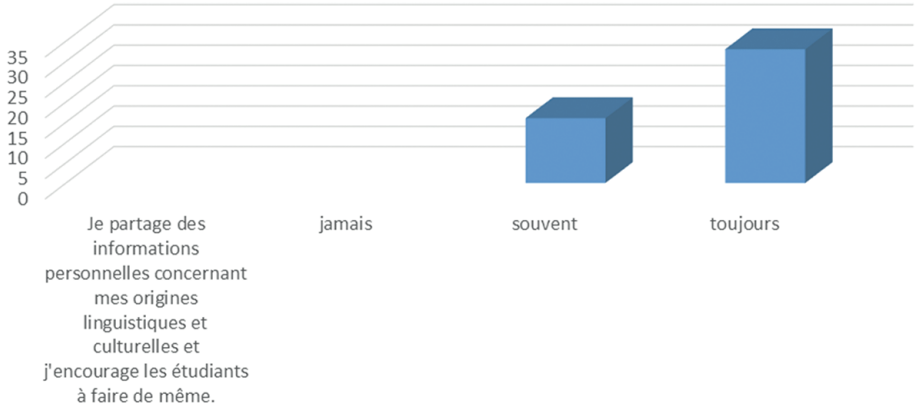
Au niveau qualitatif les enseignants ont relancé la nécessité d'un travail structuré d'équipe afin de renforcer à la fois des activités d'accueil visant à reconstituer les répertoires plurilingues des élèves et une programmation partagée pour mener des enquêtes sur les langues et les cultures présentes dans leurs contextes d'enseignements, impliquant même les familles et les associations actives dans le quartier où l'établissement scolaire surgit.

Fig. 3 - *Nuage des mots réalisée à partir de la première question (exploration)*

4.2 Partage

Le partage s'affirme en tant que pratique préliminaire fondamentale. La lecture quantitative des données confirme qu'aucun enseignant ne se soustrait pas à cette tâche. Tous les enseignants manifestent leur besoin d'échanger avec les apprenants leurs personnels répertoires linguistiques tout en essayant d'encourager les étudiants à en faire autant (voir fig. 4).

Fig. 4 – *Partage des répertoires linguistiques et culturels de la part des enseignants*



Cependant, c'est la plus grande difficulté de la part des enseignants que de convaincre les étudiants à partager leurs répertoires langagiers et culturels, car ils ont souvent tendance à cacher leur contexte d'origine. Les apprenants issus de la migration sont mal à l'aise face aux autres copains quand on partage des informations sur les langues et cultures d'origine en classe. À ce propos, pour vaincre leur réticence, les enseignants ont proposé le recours à la dimension narrative : les récits (oraux ou écrits) ou les vidéo et les autobiographies deviennent ainsi les moyens pour communiquer les expériences et pour rehausser la motivation des apprenants. L'échange des background culturels et linguistiques favorise en outre la comparaison entre les langues présentes en classe et encourage l'éveil aux langues et donc au plurilinguisme. C'est en fait essentiel que de pouvoir puiser dans les connaissances préalables et de les mettre à profit pour apprendre des langues étrangères inconnues (cf. Cognigni 2020).

Fig. 5 - *Nuage des mots réalisée à partir de la deuxième question (partage)*

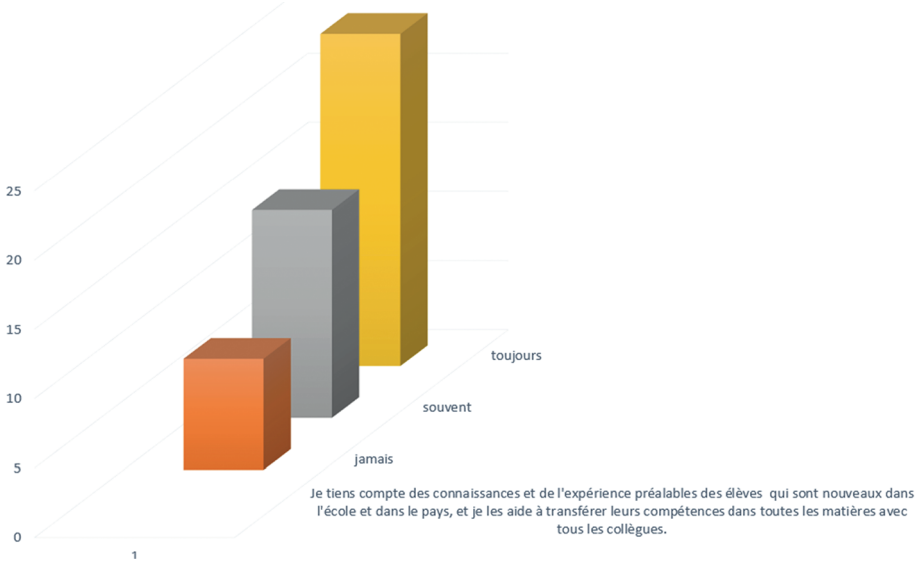
A l'égard des propositions pour stimuler la communication interculturelle et interlinguistique avec les élèves, les enseignants ont mis l'accent sur la nécessité, pour eux, d'apprendre les langages non verbaux autant que de renforcer les travaux d'interchange linguistique entre les langues d'origine et la langue de scolarisation, notamment l'italien.

4.3 Valorisation

En ce qui concerne la valorisation des répertoires des apprenants, le pourcentage des réponses confirme le cadre ressortant de la première question (*exploration*). La plupart des enseignants essayent de promouvoir le transfert linguistique et culturel notamment des étudiants qui, provenant d'autres pays, viennent d'arriver dans

l'établissement scolaire, mais on se plaint du manque des temps et d'un travail structuré mené à bien en collaboration avec les collègues de L1 ou d'autres disciplines.

Fig. 6 - *Valorisation des répertoires linguistiques et culturels des étudiants*



La possibilité de mettre en valeur les connaissances et les compétences préalables des apprenants est liée à une pratique pédagogique axée sur la collaboration à l'intérieur de l'équipe, comme *Voyant Tool* le montre indéniablement (voir fig. 7). Les mots qui se détachent en premier plan font en effet référence au renforcement (*potenziare*) du travail d'équipe (*consiglio di classe*).

Fig. 7 - *Nuage des mots réalisée à partir de la troisième question (valorisation)*

Les enseignants insistent sur la centralité d'une éducation plurilingue pour qu'une pratique pédagogique interdisciplinaire puisse démarrer et devenir le pivot de la coopération entre collègues de la même équipe. A ce propos aussi, on remarque qu'une collaboration étroite avec les collègues de L1 est indispensable.

On souligne en même temps le besoin de recouper des moments dédiés pour connaître les répertoires des apprenants. On suggère enfin l'usage des outils didactiques axés sur la 'performance' pour que les apprenants puissent avancer dans leurs compétences linguistiques : à cet égard, théâtre et jeu de rôle sont envisagés comme des véritables atouts.

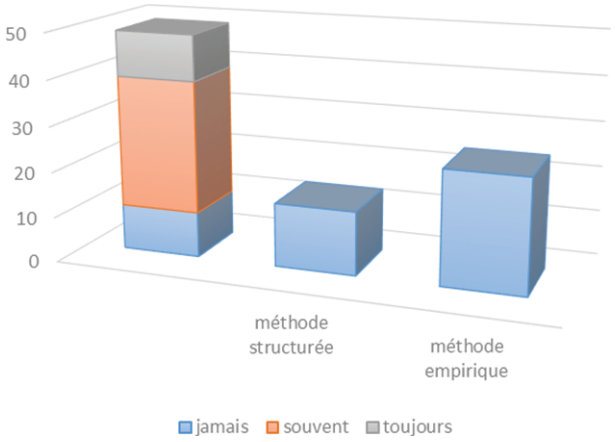
4.4 Mise en œuvre

Les tentatives de renouveler les activités pédagogiques en direction des stratégies plurilingues ou des approches plurielles concernent actuellement un pourcentage néanmoins majoritaire des enseignants, si l'on observe les réponses rangées entre "souvent" et "toujours". Il est intéressant de noter que la plupart d'entre eux utilisent des méthodes empiriques, tout en confirmant le besoin d'une formation et d'une mise à jour bien agencée. On déclare souvent faire recours à la didactique intégrée des langues, par exemple entre LE et langue de scolarisation (L1) ou entre L1 et une autre LE.

Cette approche, qui facilite la réflexion métalinguistique sur les aspects morpho-syntaxiques à travers la comparaison interlinguistique (Candelier 2016, Candelier et Valentin 2023), reste en tout état de cause sans rapport et sans intégration dans un processus d'enseignement organique basé sur des approches plurielles.

Dans le graphique ci-dessous (fig. 8), nous pouvons observer combien d'enseignants utilisent des stratégies plurilingues et quelles méthodologies ils adoptent. À gauche, la colonne indique le pourcentage d'enseignants qui expérimentent des approches plurielles de manière spontanée : le pourcentage de ceux qui n'adoptent pas de stratégies plurilingues est minoritaire. Dans la partie droite du graphique, les deux colonnes se réfèrent à la méthodologie adoptée : empirique ou structurée. Il est évident que le pourcentage de ceux qui adoptent une approche empirique est majoritaire.

Fig. 8 - *Utilisation de stratégies d'enseignement plurilingues*



Du point de vue de l'analyse qualitative, le besoin d'une formation structurée devient visuellement central (voir fig. 9) : les enseignants voudraient mettre en œuvre des activités de formation centrées sur les approches plurielles jusqu'à souhaiter l'usage des livres organisés par les mêmes principes plurilingues.

Fig. 9 - *Nuage des mots réalisée à partir de la quatrième question (mise en œuvre)*

Les enseignants vont plus loin en proposant la construction d'un curriculum vertical et horizontal dans une perspective plurilingue et pluriculturelle (Beacco *et al.* 2016).

5. *Synthèse et discussion des données*

L'analyse des données nous a permis d'observer que les enseignants ont changé leur attitude au fur et à mesure de la progression des questions de l'outil réflexif : d'une posture statique d'observation (*exploration*), ils sont passés à une approche dynamique concernant la demande d'une mise à l'œuvre des approches plurielles par le biais d'une formation organisée.

C'est à partir des réponses des enseignants de notre échantillon que le rappel à renforcer ces pratiques didactiques arrive. On demande une formation continue spécifique sur les approches plurielles ; la disponibilité des outils de travail déjà conçus pour une pratique pédagogique plurilingue ; l'accroissement des stratégies d'apprentissage collégial pour développer des activités concernées par les approches plurielles.

A la fin de la formation, les participants au cours ont déclaré avoir bénéficié de l'adoption de l'outil réflexif, car ils ont essayé en temps réel d'appliquer dans leur pratique d'enseignement certaines des activités recensées dans les approches plurielles.

Le traitement analytique des dossiers nous a amené à dresser un tableau récapitulatif qui prend en compte les deux moments du parcours de réflexion : la prise de conscience (Tab. 2) et les perspectives de formation et propositions didactiques (Tab. 3).

Tab. 2 - *Synthèse des données : la prise de conscience des enseignants*

Exploration	Appel aux connaissances linguistiques préalables Echange des background linguistiques et culturels
Partage	Réhausser la motivation par le partage des expériences personnelles confiées à la dimension narrative : récit (oral et écrit) vidéo, autobiographies, etc. Attention aux élèves arrivés récemment dans l'école italienne
Valorisation (outils didactiques)	Multimédia Jeu de rôle Théâtre
Mise en œuvre Pratiques didactiques et réflexion métalinguistique (approches plurielles ; échanges interculturels)	Comparaison entre les langues de scolarisation. Eveil aux langues : utiliser toutes les langues connues. Utilisation de L1 ou autre LE pour introduire arguments de morphosyntaxe ou pour stimuler le débat et la réflexion parmi les étudiants.

Tab. 3 - *Synthèse des données : perspectives de formation et propositions didactiques*

Formation enseignants (systématiser les approches plurielles)	Formation aux approches plurielles structurée. Formation en perspective interculturelle en tant que processus. Établir un curriculum 'vertical' et 'horizontal' plurilingue. Collaboration étroite avec les enseignants de L1. Renforcer le travail d'équipe.
Approche interculturelle	Prévoir des rencontres préliminaires avec les familles pour partager les informations concernant les réalités culturelles et linguistiques des étudiants. Dresser une carte des répertoires linguistiques et culturels. Rencontres avec les communautés linguistiques et culturelles locales
Du côté des étudiant.e.s	Renforcer le *cooperative learning* Organiser des festivals interculturels et plurilingues.

C'est surtout la demande de cours centrés sur les approches plurielles qui pose un défi pour les formateurs et sur laquelle il faudrait insister.

6. *Conclusions*

Enfin, d'après l'analyse des dossiers des enseignants qui constituent le corpus de cette recherche, on peut considérer trois niveaux de mise en œuvre des propositions souhaitées :

1. Une intervention au *niveau macro*, c'est-à-dire au niveau régional, national et européen avec le concours des universités et des institutions qui s'occupent de la formation des enseignants. Dans cette perspective, le RCE-AP et les matériaux de formation mis à disposition par le CELV peuvent constituer un point de référence précieux pour la future formation des enseignants dans plusieurs contextes éducatifs ;
2. Une intervention au *niveau méso*, c'est-à-dire au niveau de l'établissement scolaire, où il serait souhaitable d'organiser des sessions de travail collaboratif entre les enseignants de LE et les autres collègues, tout en encourageant le partage de ressources plurilingues. À ce niveau, il sera également important que l'université ne soit pas seulement un fournisseur de formations scientifiquement fondées, mais surtout un interlocuteur fiable qui coopère à la réalisation de parcours de recherche-action avec les écoles ;
3. Une implémentation au *niveau micro*, c'est-à-dire au niveau d'équipe d'enseignants pour une expérimentation active, où les enseignants déjà formés aux approches plurielles deviennent des porte-paroles de la didactique du plurilin-

guisme et forment à leur tour leurs collègues dans le cadre d'une communauté de pratique.

L'exploitation de ces trois niveaux pourrait donc conduire à la planification d'actions structurées et pérennisables visant à améliorer les pratiques d'enseignement dans les classes toujours plus plurilingues et pluriculturelles qui caractérisent nos écoles.

Références bibliographiques

Beacco, Jean-Claude *et al.* 2016. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Candelier, Michel. 2016. "Activités métalinguistiques pour une didactique intégrée des langues". *Le français aujourd'hui* 192 (1) : 107-116.

Candelier, Michel *et al.* 2012. *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources / A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Strasbourg : Editions du Conseil d'Europe.

Candelier, Michel et Valentin, Michèle (éds.). 2023. "La didactique intégrée des langues 1/ Apprendre les langues en s'appuyant sur d'autres langues". *Les Langues Modernes* 3.

Cognigni, Edith. 2020. *Il plurilinguismo come risorsa: prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.

Cognigni, Edith, Di Febo, Martina, Vitrone, Francesca. 2023. "Construire des ponts entre les langues. Une séquence pour développer des compétences didactiques et pédagogiques pour les approches plurielles". Dans Gerber, Brigitte *et al.*, en ligne: <https://www.ecml.at/Portals/1/6MTP/project-gerber/documents/s%C3%A9quences/5/5_Construire_des_ponts_formateurs.pdf>.

Creswell, John W. and Creswell, J. David. 2018. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Los Angeles : SAGE.

Gerber, Brigitte *et al.* 2023. *Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles,* Conseil de l'Europe (CELV) <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Pluralisticteachercompetences/tabid/4300/language/fr-FR/Default.aspx>.

Farrell, Thomas S. C. 2022. *Reflective practice in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.018

ELISA CORINO, CECILIA FISSORE, MARINA MARCHISIO CONTE

Training disciplinary teachers: the specialised language of Mathematics

Abstract

Extensive research has consistently highlighted the critical importance of linguistic proficiency in facilitating the comprehension and mastery of subject content, thereby ensuring effective learning across the entire curriculum. Consequently, it is essential to foster an understanding among educators - at all levels and across disciplines - of the principles underpinning language instruction. This paper presents the findings of a professional development program tailored for secondary school teachers, emphasizing the specialized linguistic demands of mathematics and the integration of innovative, data-driven learning approaches within digital learning environments to support its teaching and acquisition.

Keywords

Data-Driven Learning, Digital Learning Environment, Mathematics, Secondary school, Specialised language of Mathematics, Teacher Training.

1. *Introduction*

Recent developments in mathematics education have brought heightened attention to the critical role of linguistic competence in the learning of the subject. This focus stems from emerging research in the field, as well as the growing need to teach mathematics in multilingual contexts (Ferrari, 2021) and in communities characterized by diverse linguistic repertoires (Cascella et al., 2022). In the last two decades, numerous national and international studies and projects have emphasized that challenges related to the acquisition, comprehension, and use of mathematical language are significant contributors to difficulties in disciplinary learning (Ferrari, 2004; De Renzo & Piemontese, 2016; Radford & Barwell, 2016). As stated in the framework of the European project Language(s) in Education, Language(s) for Education (Thürmann, 2012), mathematical literacy has both cognitive and linguistic dimensions. Learning activities in the mathematics classroom should relate thought and language to each other as studying a discipline means not only developing knowledge of the content, but also being aware of the linguistic means that a language requires to express it: lexical-grammatical features, textualisation models, appropriateness and acceptability (De Mauro, 2016). Studying the language of Mathematics and the correct way of expressing oneself in this field can help students

to better understand mathematical concepts. Indeed, mathematical language plays a fundamental role in learning processes and in problem solving (Ferreri, 1998).

Mathematics texts, exercises, and particularly problem statements in school settings often pose significant challenges due to their unique linguistic characteristics and the contrast between the language used in everyday contexts and that employed in disciplinary texts. Students' difficulties in comprehending mathematical texts are frequently linked to issues with vocabulary—such as challenges with technical terminology or the functional rigidity of mathematical lexicon—and syntactic complexity. It is increasingly evident that students' success or failure in mathematics is closely linked to their ability to accurately interpret the texts through which mathematical content is presented. This encompasses not only theoretical explanations in textbooks but also the wording of exercises and their accompanying instructions, which students are required to comprehend in order to solve them (Cascella et al., 2022).

The development of mathematical thinking is a lengthy and progressive process that necessitates the gradual acquisition of its specific language (MIUR, 2010). In contemporary education, the link between language and subject is only explicitly considered in CLIL (Content and Language Integrated Learning) contexts, where teachers receive specific training to enable them to integrate language for specific purposes (LSP) into classroom practice (Corino & Onesti, 2019). Another aspect of the Italian school system is the distinct separation between linguistic and scientific education. This separation is likely why many students do not apply the linguistic skills they exhibit in other contexts to mathematical situations. Overcoming this separation necessitates increased collaboration between teachers of both subjects, positioning mathematical language as a subject of linguistic reflection in the same manner as other languages (D'Aprile & Ferrari, 2003). The Italian National Guidelines for high school education specify that learning the Italian language must be cross-disciplinary and considered by all teachers (MIUR, 2010). It is crucial to make teachers at all levels and across all disciplines aware of the principles of language education and specialised languages. Nevertheless, educational linguistics is not included in the pre-service teachers' curriculum, and minimal attention - if any at all - is given to the development of their metalinguistic competencies. Consequently, teachers are often unaware of the scaffolding strategies for LSP that need to be employed to support their students in accessing content through the language that codifies it.

The central research question guiding this study concerns how to effectively raise awareness among mathematics teachers and provide them with training in the specialized language of the discipline. This paper reports on the outcomes of a workshop and training program designed for Italian secondary school teachers, focusing on the specialized language of mathematics. The program also introduced innovative, student-centered methodologies, including data-driven learning and automated formative assessment, within Digital Learning Environments (DLE) to support the teaching and learning of Languages for Specific Purposes (LSP) (Corino et al., 2022).

2. *Innovative methodologies to learning the LSP of Mathematics*

To foster both linguistic and mathematical competencies, two teaching methodologies can be employed, both of which position the student at the centre of the learning process. The first methodology, Data-Driven Learning (DDL), is a pedagogical approach originally developed within English-speaking contexts and predominantly applied to foreign language learning (cf. the comprehensive review of research in DDL from 1989 to 2019 by Boulton and Vyatkina, 2021). DDL is the application of the affordances of corpus linguistics to language learning; it conceptualizes language as data and encourages students to take on the role of researchers, engaging in guided discovery linguistic activities (Corino & Onesti, 2019). Central to this approach is the use of a corpus—a finite and organized collection of texts (written, spoken, or multimedia) in electronic format, computationally searchable and manageable (Barbera, 2013). By analyzing large quantities of tokenized and annotated authentic language data, students can act as "researchers," uncovering grammatical patterns, word meanings, or other linguistic features through exploration and analysis (Johns, 1991). Data-driven - or data-based - investigation is particularly appropriate for LSP, as it provides samples of actual language use, especially in terms of typical word choices (sorting by frequency), nuances of meaning and appropriate use of collocations, colligations, lexical bundles and chunks. In fact, secondary school students are often forced to deal with the languages of the disciplines without adequate linguistic scaffolding to allow them to make the essential distinctions and categorisations of LSP with respect to more general language varieties (Sobrero, 2016).

A second student-centered pedagogical approach is formative assessment. The definition of formative assessment that we adopt is that of Black and Wiliam (2009), which is widely recognized in the literature: "Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited." This definition emphasizes the collection of evidence, as well as the interpretation and application of the information gathered, to inform learning and provide feedback to students. Formative assessment is a dynamic process in which students actively engage, gaining insight into what they have or have not learned, how to improve, the progress they have made, and the challenges they face in their learning. The university of Turin has successfully developed and tested a model for automatic formative assessment through the use of an Automatic Assessment System (AAS) for STEM and other disciplines. We define Automatic Formative Assessment as the use of formative assessment in a Digital Learning Environment through the automatic elaboration of student responses and the provision of interactive and immediate feedback (Barana et al., 2021). In our research, we adopted a DLE, implemented on a Moodle platform, integrated with the Möbius Assessment (https://www.digitaled.com/products/assessment, previously known as Maple T.A.), which supports adaptive

capabilities, so that the next question part is proposed to the student according to the previous answer (Barana et al., 2020). This AAS enables the creation of adaptive questions that offer students another attempt if they answer incorrectly. It can be adjusted to guide the student through the exercise step by step or to provide additional information. This kind of question, with interactive and immediate feedback, is highly suitable for automatic formative assessment.(Marello et al., 2016; Corino et al., 2020).

3. *Teacher training course on corpus-based activities with automatic formative assessment for students*

The action-research project was conducted in 2021 along two parallel tracks: one involving experimental classroom activities with students, and the other consisting of a training course for the teachers of the participating classes. In the latter, mathematics teachers were trained in the methodologies employed and made aware of the linguistic dimensions of their discipline.

The project involved four classes from two Italian secondary schools, comprising a total of 80 eleventh-grade students and their teachers. Two classes participated as the experimental group, while the remaining two classes served as the control group. The instructional experiment consisted of four two-hour classroom sessions. The classroom activities were characterized by the use of the Data-Driven Learning (DDL) methodology within a Digital Learning Environment (DLE), integrated with an Automated Assessment System (AAS), to explore the specialized language of mathematics and the contents that it expresses. The activities were conducted in Italian, the students' native language.

3.1 The tools and workflow

Students used the concordance tool AntConc (https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/) for the Data-Driven Learning (DDL) activities, which required them to extract collocates and frequency lists in order to explore the lexicon of the dataset and define the properties and relationships of specific words. Given that the corpora generated by AntConc are neither lemmatized nor part-of-speech (PoS)-tagged, which limits the ability to conduct advanced queries using regular expressions (Schmidt, 1990), the linguistic investigations were supported by clearly defined reasoning pathways. Students were guided through the observation and noticing process with a set of adaptive questions, implemented via an Automated Assessment System (AAS). All activities involved the use of two tools in parallel: AntConc for linguistic research and the DLE for carrying out tests with automatic formative assessment and other activities.

A specific corpus was created for the activities, drawing texts related to the concept of function from secondary school mathematics textbooks. Over 20 activities incorporating automatic formative assessment were designed and implemented within the Digital Learning Environment (DLE). The purpose of these activities

was to guide students in consulting the corpus while assessing both their mathematical and linguistic competencies. Linguistically, these activities facilitated a focus on form to enhance students' proficiency and awareness in the specialized language of mathematics (LSP), promoting the development of affordance strategies. Consequently, they provided opportunities to collect data on language use that might otherwise be overlooked in a first language (L1) context, such as typical word choices, appropriate collocations, semantic preferences, and specific morphosyntactic patterns. From a subject-specific perspective, the activities enabled the analysis of mathematical concepts and definitions from a novel standpoint, beginning with the meaning of terms and the construction of sentences.

For example, students were instructed to search the corpus for the term "funzion*" (*function**) and identify the verbs that co-occur with it as the subject, selecting from a predefined list of possible options (*determina, incontra, interseca, combina, assume, dichiara, esprime, associa*). After analyzing the N+V collocational patterns, a subsequent exercise required students to apply these patterns within an extended context, where additional content details were provided.

> [1] Completa le seguenti informazioni utilizzando i verbi individuati nella sezione precedente:
> Una funzione _____ agli elementi del dominio un solo valore degli elementi del codominio
> La funzione _____ il valore 3 in x=2
> Una funzione _____ la relazione tra due grandezze[1]

During the classroom experiment, teachers participated in the activities alongside the students. In the initial sessions, their primary focus was to explore the proposed methodologies, learn to use the two technological tools, and engage in discussions with students on the language of mathematics. Although the activities were conducted individually, each session concluded with a group discussion, during which the exercise was displayed on the interactive whiteboard and the questions were addressed collectively. If students provided different answers, they deliberated together on the correct response under the guidance of the educator. These reflections were always approached from both mathematical and linguistic perspectives, allowing the group discussions to serve multiple purposes: reviewing answers, clarifying and deepening understanding of concepts, training students to justify their answers, and encouraging comparisons among different viewpoints.

[1] Complete the following information using the verbs identified in the previous section:
A function _____ to the elements of the domain one value of the elements of the codomain
A function _____ the value 3 in x=2
A function _____ the relationship between two quantities

3.2 The teacher training course

The teacher training occurred in February 2022, following the classroom experiment, and was organized into three synchronous one-hour online sessions. The training sessions were attended by both the teachers of the classes where the activities were conducted and the teachers from the control classes. The topics covered during the meetings included:

1. teachers' and students' reflections on the experiment and the activities carried out; theoretical introduction to the methodologies used during the experiment; group reflection on the importance of language in learning and teaching Mathematics.
2. presentation of the structure of the training course (available at the link: https://linguaggispecialistici.i-learn.unito.it) and its contents; group discussion on the students' responses to the initial test.
3. explanation of corpus-based activities with automatic formative assessment and how to design these activities for students; illustration of some examples of students' responses to the activities; reflection on students' reflections on the proposed methods and activities.

All online meetings involved active participation from the teachers and were characterized by group discussions and reflective activities. Upon the completion of the action-research project, teachers answered an evaluation questionnaire and received certificates of participation.

3.2.1 Considerations and satisfaction of teachers

The teacher training began with an analysis of the students' responses to the preliminary assessment. These responses were presented anonymously to the teachers, allowing them to evaluate the accuracy of the answers from both mathematical and linguistic perspectives. Interestingly, in several cases, teachers were able to identify their students based on the submitted answers. This recognition led the teachers to reflect on the influence of their own language, as well as that of the textbooks used, on the development of students' language skills. Additionally, it prompted teachers to consider the importance of the language employed in various contexts, particularly in the teaching of mathematics.

In the preliminary test, 6 students coming from the same class answered the question "what's a function?" as

> [2] "Una funzione è una macchina che associa ad ogni valore di x uno e uno solo valore di y"[2].

It came out that this response was related to a metaphor used by the teacher to explain the concept of function or an example in the students' textbook. From a conceptual point of view, the metaphor is effective in understanding the concept of function, if we imagine that the word machine is used as a synonym for 'algorithm'

[2] A function is a machine that associates each value of x with one and only one value of y.

or 'computer' that associates input and output, and not with its meaning in common language.

Other definitions were relatively vague or employed terms from general language rather than those specific to the LSP (cf. *interazione/rapporto* vs *relazione*), resembling the approach a teacher might take to enhance accessibility during classroom explanations.

> [3] "La funzione è la relazione tra due insiemi (dominio e codominio)"
> [4] "La funzione è una relazione tra elementi appartenenti a insiemi diversi"
> [5] "La funzione è l'interazione tra insiemi detti dominio e codominio"
> [6] "È un rapporto tra una variabile dipendente e una variabile indipendente, spesso rappresentato su un piano cartesiano tramite una retta"

The term "rapporto" (*ratio*) is semantically clearer than the terms "relazione" and "interazione" (*relation* and *interaction*), but in mathematics the term 'ratio' has a specific meaning because it indicates the division between two numbers or quantities, and this can lead to misunderstandings.

When evaluating their students' responses, it became evident that teachers prioritized mathematical skills over linguistic ones, often considering linguistic accuracy only when a sentence was incomprehensible or nonsensical. Teachers frequently engaged in semiotic mediation, reconciling the students' actual, linguistically approximate answers with what they believed the students intended to express with a faulty use of the specialized language of mathematics. The analysis of the open-ended questions was highly valued by the teachers, as they seldom conduct written argumentative activities. In fact, argumentative tasks are primarily undertaken during oral questioning, where the language used by students varies significantly, and the semiotic mediation by teachers is often substantial. One of the subjects under discussion was the degree to which teacher-mediated interventions were deemed acceptable and what extent a definition given using inaccurate LSP could be considered acceptable. Students' preliminary responses were reviewed, and, notably, there was a lack of consensus among the teachers regarding their evaluation. For instance, the answer "Una funzione è una relazione tra due insiemi dove gli elementi dell'insieme di partenza hanno una e una sola volta una relazione con l'insieme di arrivo"[3] was not considered correct as a definition of function, due to various mathematical aspects (the elements of the set are related to a set and not to its elements, it is not specified that every element of the starting set must be included in the relation) and linguistic aspects ('having a relation with' instead of 'being related to'). According to the teachers:

> [7] docente2_sper: "I would honestly consider it correct. There is some ambiguity because it could say every element of the starting set, but all in all I would consider it correct";

[3] A function is a relationship between two sets where the elements of the starting set have one and only one relationship with the target set.

[9] docente1_sper: "I mean, I would mark it at least with a sign of imprecision. Then maybe the concept is there, but..."

What emerged from the teachers was that, according to them, one cannot be too strict in analysing the language the students use because otherwise all the students would be in trouble and there would be very few correct answers.

Building on these considerations, teachers were invited to examine their approach to language choices in both the preparation and delivery of their lessons. Their responses revealed a mix of instinctive and reflective approaches to language use in their teaching. One teacher (cf. [10]) noted that while they strive to be precise and rigorous, their use of mathematical terms is often instinctive, based on familiar language patterns. Another teacher (cf. [11]) emphasized the importance of starting with intuitive concepts, particularly for younger students, before progressing to more formal definitions, though they acknowledged that not all students reach this level of understanding. They also highlighted the challenge of students' perceptions that mathematics is primarily about performing exercises, with language considered "optional." The teacher reflected on how the experiment prompted them to reconsider their own approach to language in mathematics instruction, recognizing that while they may not always consciously focus on language during teaching, they become aware of its impact when listening to students' oral responses, realizing that some inaccuracies are a result of their own language use.

[10] "I always try to be precise and rigorous, but we actually have to think about it. I often do it instinctively, using terms that I am used to in Mathematics"

[11] "The job of the teacher in high school, especially with younger students, is to start with the intuitive concept and understanding of the concept and then perhaps get to more rigorous definitions. But not everyone gets there. Also because, in my opinion, they come from middle school with the belief that Mathematics consists of knowing how to do the exercises, knowing how to speak is almost "optional". The fact that I ask questions orally is a shock for some students, because for many students talking about Mathematics is useless. The fact that I have carried out this experiment has certainly raised many questions and doubts in me and has put me in a bit of a crisis. When I speak, I listen to myself and think about it. However, in some aspects I have realised over the years that I have paid more attention to how I talk about Mathematics. Sometimes I don't think about the language when I speak, but then when I listen to the students during oral questions, I realise that the inaccuracies they say are my fault".

None of the teachers had ever attended workshops, training courses or carried out experiments on the language of Mathematics. Table 1 shows the extent to which the teachers agreed with various statements about the proposed experiment, on a scale from '1= strongly disagree' to '4= strongly agree'. According to their feedback, the proposed activities were deemed clear and engaging, and most importantly, prompted them to reflect on the language both they and their students utilise in the classroom. They also expressed appreciation for the synchronous online meetings, both in terms of the topics covered and the methodologies employed in conducting these meetings.

Table 1 – *Teachers' observations on proposed activities*

	Mean	Dev.st.
The proposed activities were interesting	3,67	0,58
The activities were clear	3,67	0,58
The proposed activities made me think about the language I use in class	4,00	0,00
The proposed activities made me reflect on the language used by the students	3,67	0,58

Table 2 shows the teachers' opinions on the technologies and methodologies proposed during the experiment. Teachers were required to rate their agreement with the statements provided in the table on a scale from '1=not at all' to '5=very much'.

Table 2 – *Teachers' observations on proposed methodologies*

	Mean	Dev.st.
I learned new things during the online meetings	4,33	0,58
I am satisfied with having followed these online meetings	4,67	0,58
I would recommend this type of online meeting to a colleague	4,00	1,00
I would like to do other linguistic activities with students	3,33	1,53
In the future I would like to take part in training courses on experimental topics.	3,33	1,53
I am interested in other materials on other mathematical topics to work with this methodology.	3,33	1,53
I would like to collaborate with teachers from other disciplines to work with this methodology.	2,67	1,15

On the whole, the outcomes were predominantly positive. Teachers expressed considerable interest in conducting additional language-focused activities with students in the future and in participating in training courses related to the themes of the experiment. The area that received the least agreement among teachers was the collaboration with colleagues from other disciplines to integrate this methodology into classroom practice. While it would be highly advantageous for mathematics teachers to collaborate with colleagues from subjects such as Italian language to conduct activities centered on the language of mathematics, implementing such collaboration may present challenges.

4. *The follow up: further training*

In response to the preliminary findings of this pedagogical experiment, the researchers convened a conference in Turin (Northern Italy) in April 2021, titled "The Specialized Language of Mathematics: A Transversal Competence for Secondary Schools". The event was attended by secondary school educators specialised in mathematics and language instruction. Following the presentations, a workshop was conducted on LSP, featuring demonstrations of linguistic analyses aimed at enhancing mathematics learning. Subsequently, the teachers were invited to complete a questionnaire regarding the workshop's content.

40 teachers participated in the conference, and 18 of these educators actively engaged in the workshop and completed the questionnaire. Notably, among the 40 participants, only two were Italian language teachers. Of the teachers who responded to the questionnaire, 17% had previously participated in conferences, workshops, and training courses focused on the language of mathematics. Table 3 illustrates the degree to which the teachers agreed with various statements regarding Mathematics and its language, on a scale from 1="not at all" to 5="very much."

Table 3 – *Teachers' observations on Mathematics and its language*

	Mean	Dev.st.
To do well in Mathematics, you need to know how to express yourself correctly in Italian	4,0	0,8
To do well in Mathematics, you need to know how to write correctly in Italian	3,8	0,7
Mathematics is all about numbers, symbols and graphics, not words.	1,2	0,5

The findings presented in Table 4 indicate that, using the same scale, teachers valued the activities proposed during the workshop and found them beneficial for reflecting on the language used by either themselves or their students. Furthermore, teachers expressed interest in pursuing additional training on these subjects and in engaging in language-focused activities with their students.

Table 4 – *Teachers' observations on workshop*

	Mean	Dev.St.
The suggested activities were clear	4,7	0,5
The proposed activities made me think about the language I use in class	4,6	0,6
The proposed activities made me think about the language students use	4,6	0,8

I would like to carry out language activities with students	4,4	0,6
I would like to take part in training on these topics in the future.	4,5	0,6

In response to the open-ended question, "Did the proposed activities give you ideas for teaching? If so, which ones?" the teachers all responded positively. Some of the most remarkable responses were:

> [12] "Logic and period analysis activities for mathematical texts".
> [13] "Laboratory on the differences between general and specialised language and on the meanings of specific terms".
> [14] "Greater attention to the language used, required and evaluated".
> [15] "Mathematics is also a humanistic subject with its own specialised language".
> [16] "I would like to carry out some interdisciplinary learning units with Italian and languages in order to highlight the link between Mathematics and language. I think it could also be useful for some students who do not like Mathematics but are more passionate about literary subjects to be more involved in the study and learning of both disciplines".
> [17] "Use the textbook more to get used to approaching the text and its specialised language and make more use of technology".

It is noteworthy that one out of every three teachers expressed a desire to enhance collaboration with the Italian language teacher and to develop interdisciplinary lessons and projects.

5. *Conclusions*

The activities proposed to the teachers and discussed in this paper have elicited deep reflections on the specialised language of Mathematics and the relationship between linguistic competencies and Mathematics learning. Teachers valued the methodologies introduced during the experiments, and these preliminary findings support the argument for a broader application of corpora (and linguistic approaches in general) within educational settings. Clearly, substantial efforts are required in enhancing the linguistic proficiency of subject-specific teachers. Training mathematics teachers in the analysis of specialised texts through corpus consultation and in the creation of corpus-based activities with automatic formative assessment could significantly benefit both educators and learners. This approach would not only aid in developing teachers' understanding but also enhance students' linguistic and digital competencies.

References

Barana, A., Fissore, C. & Marchisio, M. 2020. "Automatic Formative Assessment Strategies for the Adaptive Teaching of Mathematics". In *International Conference on Computer Supported Education*, Springer, Cham, pp. 341- 365.

Barana, A., Marchisio, M., & Sacchet, M. 2021. "Interactive feedback for learning mathematics in a digital learning environment". In *Education Sciences,* 11(6), 279.

Barbera, E. F. 2013. "Linguistica dei corpora e linguistica dei corpora italiana. Un'introduzione". Qu. ASAR, pp. 1- 113.

Black, P. & Wiliam, D. 2009. "Developing the Theory of Formative Assessment". *Educ. Assess. Eval. Account* (21): pp. 5- 31.

Boulton A. & Vyatkina N. 2021. "Thirty years of data-driven learning: Taking stock and charting new directions over time". In *Language Learning & Technology*, 25(3), 66–89. http://hdl.handle.net/10125/73450

Cascella, C., Giberti, C., & Viale, M. 2022. "Investigating foreign students' disadvantage in mathematics: A mixed method analysis to identify features of items favouring native students". *The Journal of Mathematical Behavior* 67, 100990.

Corino E., & Onesti C. 2019. "Data-Driven Learning: A Scaffolding Methodology for CLIL and LSP Teaching and Learning". In *Frontiers in Education* 4 (7).

Corino E., Fissore C., & Marchisio M. 2020. "Interactive online path for english remedial work at secondary school". In *17th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA 2020)*, IADIS, pp. 181- 188.

Corino E., Fissore C., & Marchisio M. 2022. "Data Driven Learning activities within a Digital Learning Environment to study the specialized language of Mathematics". In *2022 IEEE 46th Annual Computers, Software, and Applications Conference (COMPSAC)*, IEEE, pp. 167- 176.

D'Aprile, M., & Ferrari, P. L. 2003. "Linguaggi e rappresentazioni nella formazione degli insegnanti di matematica". In *La matematica e la sua didattica*, pp. 4, 1- 21.

De Mauro, T. 2016. "Non solo parole non senza parole: la conquista dei linguaggi scientifici". In *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*. Rimini, Aracne, pp. 27- 36.

De Renzo F. & Piemontese M. E. (a cura di). 2016. *Educazione linguistica e apprendimento/ insegnamento delle discipline matematico-scientifiche.* Roma, Aracne.

Ferrari P. L. 2004. *Matematica e linguaggio: quadro teorico e idee per la didattica*, Pitagora Editrice, Bologna.

Ferrari, P. L. 2021. *Educazione matematica, lingua, linguaggi. Costruire, condividere e comunicare matematica in classe*. Torino, Utet.

Ferreri, S. 1998. "Il problema di matematica: un problema linguistico". *AR Guerriero (a cura di), L'educazione linguistica ei linguaggi delle scienze, Scandicci* (Firenze): La Nuova Italia, pp. 317- 329.

Johns, T. 1991. "From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning". Classroom Concordancing. *English Language Research Journal*, 4, eds. T. Johns and P. King, pp. 27- 45.

Marello, C., Marchisio, M., Pulvirenti, M., & Fissore, C. 2019. "Automatic assessment to enhance online dictionaries consultation skills". In P*roceedings of 16th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital AGE (CELDA 2019)* (pp. 331-338). IADIS Press.

MIUR. 2010. Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali.

Radford, L., & Barwell, R. 2016. "Language in mathematics education research". In *The second handbook of research on the psychology of mathematics education*. Brill, pp. 275- 313.

Schmidt, R. 1990. "The role of consciousness in second language learning". In *Applied Linguistics* 11 (2): 129–158.

Sobrero, A. (2016). Tra lingue e scienze a confronto. In *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*, Rimini: Aracne, pp. 387- 410.

Thürmann, E. 2012. *Subject Literacies and the right to quality education for democratic citizenship and participation.* Language Policy Unit DG II – Education Department Council of Europe, https://rm.coe.int/16805a18ee?

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.019

MICHELE DALOISO

Certificare le competenze per l'educazione linguistica inclusiva in un'ottica *scenario-based*: il Progetto CEdAL (Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico)

Abstract

The present paper outlines the scientific background and the outcomes of a research project carried out at the University of Parma with the aim of designing and implementing a professional certification in inclusive language education. In particular, the paper introduces one of the main outcomes of the project, i.e., a competence-based syllabus, and discusses the rationale behind the choice of implementing a scenario-based exam to test the competences identified in the syllabus. The concluding section also discusses the advantages and the challenges of this form of professional certification for language educators compared to common practice in the field.

Keywords

Inclusion – language education – teacher education – professional development – certification of teachers' competences

1. *Il contesto di riferimento*

Il contributo presenta le coordinate scientifiche del Progetto CEdAL (Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico), avviato dall'Università di Parma nel 2019 allo scopo di approfondire gli standard internazionali per lo sviluppo professionale degli insegnanti e implementare una certificazione delle competenze per l'educazione linguistica inclusiva. Il progetto si inserisce a cavallo tra due floridi filoni della ricerca italiana nell'ambito della Linguistica Educativa (LE): da un lato, gli studi sulle certificazioni glottodidattiche (tra i più recenti: Serragiotto 2020; Diadori et al. 2021; Marasco, Santeusaneo 2021) e dall'altro, la ricerca sull'apprendimento/insegnamento linguistico in prospettiva inclusiva; in quest'ambito, l'attenzione all'inclusività in senso ampio ha sempre rappresentato un principio fondante della LE italiana, ma solo negli ultimi 15 anni si è registrata una crescita costante di studi più specifici relativi a particolari tipologie di bisogni speciali (in primis, i disturbi dell'apprendimento), che nel 2021 ha toccato l'11,12% del totale di pubblicazioni scientifiche contenute nella Biblioteca Italiana di Linguistica Educativa (Daloiso, Mezzadri 2021a).

L'aumento dell'interesse verso l'educazione linguistica inclusiva si deve anche alla vocazione interdisciplinare (Halliday 1990) e "orientata ai problemi" (Hornberger 2001) della LE stessa, che è stata in grado di cogliere un importante fattore di novità nell'attuale scena educativa italiana. Si è registrato, infatti, un progressivo spostamento dell'attenzione dalla concezione tradizionale della "disabilità" a categorie più vaste e sfumate, come le "difficoltà scolastiche", che possono essere determinate da una molteplicità di fattori, interni o esterni alla persona. In questo contesto, è stato introdotto il concetto di "Bisogno Educativo Speciale" (BES), che però nell'accezione italiana non è inteso come un'estensione ad altre categorie delle misure educative di sostegno già riservate alle disabilità tradizionali, bensì come una possibilità aperta, dinamica e transitoria di comprendere le diverse situazioni di funzionamento problematico della persona (Ianes, Cramerotti 2011). Si è venuto poi delineando un nuovo quadro normativo che sottolinea la responsabilità dell'intero corpo docente, e non dei soli insegnanti di sostegno, nell'attivare pratiche educative inclusive.

Il settore della didattica delle lingue è stato tra i più sollecitati da questi cambiamenti, soprattutto sul fronte della formazione degli insegnanti. Secondo una recente analisi dei corsi di formazione riguardanti l'educazione linguistica inclusiva offerti da istituzioni di varia natura (Daloiso, Mezzadri 2021b), il panorama formativo in materia presenta tre limiti principali. In primo luogo, i corsi tendono a configurarsi come interventi brevi, e focalizzati su tematiche circoscritte, apparentemente basati su una logica di formazione come "accumulazione di conoscenze" che non consente lo sviluppo organico di competenze collegate al contesto educativo in cui il professionista opera (rarissimi sono, a questo proposito, i progetti formativi ispirati alla ricerca-azione). In particolare, la promozione di pratiche inclusive sembra essere concepita come un corollario che si aggiunge alle competenze didattiche di base, anziché il cuore stesso del processo educativo[1].

In secondo luogo, i contenuti formativi sono spesso organizzati per categorizzazioni (es. definizione di BES), problemi (difficoltà degli studenti con BES) e "soluzioni" (strategie didattiche, strumenti compensativi, misure dispensative ecc.). Questa impostazione richiama il modello bio-medico della disabilità, che spinge verso un adattamento unidirezionale della persona con "problemi" verso l'ambiente in cui è inserita. Anche laddove si propongono formazioni sulla creazione di ambienti di apprendimento accessibili, il focus si riduce spesso ad aspetti "micro" (adattamento dei materiali, strumenti compensativi, verifiche accessibili).

[1] Un cambio di rotta interessante si ritrova nel "Profilo conclusivo del docente abilitato: competenze professionali e *standard* professionali minimi" (Allegato A del DPCM del 4 agosto 2023), che nella descrizione delle competenze professionali attese per i docenti delle scuole secondarie italiane include riferimenti costanti all'inclusione degli alunni con BES. Inoltre, sebbene permanga il rischio di una deriva bio-medica favorita dall'insistenza su strumenti compensativi e misure dispensative per adattare le performance individuali alle richieste scolastiche, si osserva con favore il riferimento a competenze che agiscono sull'adattamento dell'ambiente alla persona, citando espressamente la "capacità di costruire ambienti di apprendimento inclusivi".

In terzo luogo, si è osservato che tra i destinatari di queste azioni formative risultano spesso assenti figure professionali diverse dal docente di lingue, come i tutor o gli educatori professionali, i quali svolgono attività di doposcuola e recupero operando in isolamento; in una prospettiva di ecologia della formazione, queste figure invece dovrebbero possedere competenze di educazione linguistica inclusiva integrative a quelle degli insegnanti.

Nel complesso, dunque, l'analisi condotta suggeriva l'esistenza di uno spazio interessante per una riflessione più profonda su quale possa essere il profilo professionale di chi si occupa di educazione linguistica inclusiva, e sugli strumenti teorici ed operativi per poterlo sviluppare. Da queste considerazioni prende le mosse il Progetto CEdAL, che verrà descritto nei prossimi paragrafi. Prima di proseguire, ci preme evidenziare che, pur scaturendo da riflessioni riguardanti primariamente il contesto italiano, il profilo di competenze che illustreremo tiene conto anche di uno scenario mondiale in cui, sebbene la segregazione (educazione speciale) sia ancora prevalente, la transizione verso sistemi educativi inclusivi sta progredendo (UNESCO 2020) e l'interesse pedagogico verso l'inclusione sta aumentando, al punto tale che è stato redatto il primo *Index per l'Inclusione*, (Booth, Ainscow 2002), elaborato nel Regno Unito ma già tradotto in 37 lingue e adattato dall'UNESCO per i Paesi in via di sviluppo.

2. *Certificare le competenze degli insegnanti: questioni aperte*

Sin dal 2006 il Parlamento europeo e il Consiglio d'Europa hanno stabilito che la valutazione e la certificazione dei profili di professionalità e l'organizzazione dei curricoli formativi debbano porre al centro il concetto di "competenza". Il Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli (*European Qualification Framework*) concepisce le competenze in termini di autonomia e responsabilità, definendole come "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro e di studio e nello sviluppo professionale e/o personale" (Commissione Europea 2019).

Questo cambio di paradigma, che vede le conoscenze come presupposto per le competenze e non come fine ultimo della valutazione, ha avuto un certo impatto nel dibattito internazionale relativo ai sistemi scolastici (per un'analisi critica: Cort 2010; Bohlinger 2019); in Italia, seppur introdotta ufficialmente per il primo e per il secondo ciclo di istruzione, questa prospettiva non ha ancora prodotto un cambiamento sistematico delle modalità e delle forme di valutazione scolastica (Castoldi 2016).

Nemmeno il panorama delle certificazioni glottodidattiche sembra aver recepito questo cambio di prospettiva (per una disamina recente: Luise 2021). L'impianto certificatorio tipicamente impiegato, infatti, privilegia la valutazione di nozioni riguardanti teorie e metodologie per l'apprendimento/insegnamento linguistico, e abilità, intese come capacità isolabili (analizzare un materiale didattico, costruire un'unità didattica, spiegare una regola grammaticale). Questo approccio, giustifi-

cabile sul piano pratico in virtù della maggiore economicità in sede di correzione e valutazione, sembra puntare ad un profilo professionale con elevate conoscenze glottodidattiche e un *set* di abilità parcellizzate e separate che potrebbero rimanere slegate dalla realtà educativa nella quale il professionista opera. Le competenze, al contrario, emergono in situazioni lavorative autentiche, in cui il professionista attiva le conoscenze acquisite e coordina le diverse abilità per far fronte a compiti complessi. Il Progetto CEdAL si inserisce dunque in questo contesto, proponendo un modello certificatorio maggiormente in sintonia con la valutazione per competenze.

3. *Il Progetto CEdAL*

In questa sezione si presentano le caratteristiche essenziali del Progetto CEdAL, avviato nel dicembre del 2018 dal Gruppo di Ricerca ELICom (Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione) dell'Università di Parma. Nella sua fase iniziale, il progetto è stato avviato da un team composto da chi scrive e due borsisti di ricerca, mentre allo stato attuale sono 10 le figure che collaborano al progetto a diverso titolo (borsisti, formatori, tutor, valutatori).

3.2 Obiettivi

Il Progetto CEdAL si fonda su tre obiettivi fondamentali:

1) definire un profilo professionale di qualità incentrato sulle competenze-chiave per l'educazione linguistica inclusiva secondo una prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica;
2) elaborare e sperimentare una certificazione glottodidattica basata sul punto 1 e incentrata sul concetto di "competenza";
3) costruire un percorso formativo di preparazione metodologica coerente con i punti 1 e 2.

I primi due obiettivi scaturiscono dall'analisi del contesto delineato nel par. 1, da cui emerge la necessità di una profonda riflessione sul profilo professionale che dovrebbe caratterizzare un educatore linguistico inclusivo (sia esso un insegnante curricolare o di sostegno, un tutor o un educatore professionale). Alla base di questi obiettivi vi è inoltre la consapevolezza che lo spostamento del focus dalle conoscenze alle competenze richiede altresì la sperimentazione di un disegno certificatorio innovativo, che può al contempo implicare sfide e criticità in sede di elaborazione, correzione e valutazione delle prove.

Il terzo obiettivo, invece, pone l'attenzione sul rapporto tra processo certificatorio e formazione degli educatori linguistici, due ambiti che di norma sono concepiti come separati; un impianto certificatorio basato sulle competenze richiede invece un parallelo intervento sul modello di formazione professionale, in quanto solo se quest'ultima è specificamente orientata allo sviluppo di competenze si avranno candidati preparati per un disegno certificatorio basato su questo concetto. L'attuale

panorama formativo, frastagliato e spesso ancora influenzato dalla prospettiva biomedica (cfr. par. 1), rende ancor più opportuno un saldo collegamento tra formazione e certificazione, concependo la seconda come esito di un percorso guidato in cui il candidato sviluppa il proprio profilo professionale. Per questa ragione, allo stato attuale l'accesso alla CEdAL è subordinato alla frequenza ad uno specifico percorso formativo incentrato sul profilo di competenze definito dal progetto.

Per motivi di spazio, il contributo si concentrerà sui primi due obiettivi; si rimanda invece a Bassani et al. 2021 per un approfondimento del rapporto tra formazione e certificazione nel nostro progetto.

3.2 Il sillabo delle competenze

Il primo obiettivo del progetto ha condotto all'elaborazione di uno strumento, definito *sillabo delle competenze*, che descrive il profilo glottodidattico dell'educatore linguistico inclusivo. Il sillabo si compone di 6 competenze-chiave, suddivise in 3 aree (sapere, saper fare e saper essere) e 20 indicatori.

Fig. 1 – *Un estratto del sillabo delle competenze CEdAL.*

COMPETENZA A1	**Identificare le variabili dell'apprendimento linguistico.**
Descrittore	*Identificare le variabili contestuali e individuali che aiutano a comprendere il profilo di uno studente con svantaggio linguistico.*
Indicatori	**A1.1)** Identifico i tratti che distinguono l'apprendimento tipico e atipico di una lingua e li collego con il percorso educativo degli studenti che seguo.
	A1.2) Identifico le variabili psico-cognitive, socio-culturali, linguistiche e contestuali che possono influenzare l'apprendimento linguistico e le collego con il percorso educativo degli studenti che seguo.
	A1.3) Identifico i tratti che accomunano e differenziano i vari contesti educativi in cui può operare l'Esperto dell'Apprendimento Linguistico.

La competenza riportata nella Fig. 1 si colloca all'interno dell'area del sapere. L'esempio è emblematico della modalità con cui le conoscenze (variabili dell'apprendimento, traiettorie di sviluppo tipico e atipico) siano state declinate in termini di competenze, legandole al contesto educativo del candidato. Il sillabo, infatti, non elenca contenuti, ma enuclea capacità professionali da attivare per promuovere pratiche inclusive, ponendo al centro l'*insegnamento visibile*[2], ossia il *saper agire* con consapevolezza teorica.

A livello concettuale, il sillabo si ispira ad un format già implementato nel Progetto *Expert Teacher* (2019) del Centro Studi Erickson, al quale chi scrive ha preso parte come consulente scientifico, e si configura come uno strumento di auto-valutazione che richiama la *European Profiling Grid for Language Teachers*[3].

[2] L'espressione è mutuata dal concetto di *apprendimento visibile* introdotto da Hattie (2008), il quale a seguito di una meta-analisi individua le strategie didattiche più efficaci per promuovere l'apprendimento, che grazie ad esse può diventare visibile. Similmente, il sillabo CEdAL mette in luce quelle competenze glottodidattiche che, se agite, rendono l'educazione linguistica inclusiva visibile.

[3] Lo strumento è disponibile qui: https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-european-profiling-grid.

L'impostazione è inoltre processuale, in quanto basata sulla sequenza di azioni (dall'osservazione alla progettazione, dal monitoraggio alla valutazione) necessarie per costruire ambienti di apprendimento accessibili (Daloiso, ELICom 2023). Le competenze, inoltre, si ispirano alla visione bio-psico-sociale del funzionamento individuale (OMS 2007), che concepisce la disabilità come un'interazione non ottimale tra le caratteristiche dell'individuo e l'ambiente in cui è inserito. Se nella visione bio-medica prevale una linea di pensiero del tipo "*in genere gli studenti con disabilità/disturbo X hanno le difficoltà Y, quindi applico la soluzione Z come compensazione*", chi agisce in prospettiva bio-psico-sociale aderisce invece ad una forma mentis del tipo "*osservo il funzionamento dell'apprendente X, e progetto l'intervento Y cercando di agire anche sul contesto e non solo sull'alunno*". La prima visione richiede solo conoscenze cliniche e didattiche e capacità applicative, mentre la seconda implica una solida *competenza osservativa*, che integra le conoscenze con l'analisi operativa dei fattori contestuali in gioco nel processo educativo.

La versione finale del sillabo è l'esito di un processo di referaggio da parte di un comitato di studiosi di area edulinguisitica e psicopedagogica e professionisti impegnati in svariati contesti educativi (di classe, individualizzati, para/extrascolastici), in modo da cogliere la duplice dimensione, scientifica e professionale, dello strumento e la pluralità di contesti in cui può essere impiegato.

3.3 L'impianto certificatorio

In merito al secondo obiettivo del progetto, nell'immaginare una certificazione capace di far emergere le competenze attese, si è cercato di evitare impianti che riproponessero la dicotomia tra teoria e pratica. A tale scopo, si è optato per un disegno certificatorio *scenario-based* (Purpura 2016): al candidato si propone una situazione didattica coerente che prende la forma di un caso di un apprendente con difficoltà linguistiche collocato in un più ampio gruppo-classe, e corredato da una serie di fonti documentali, quali la biografia linguistica, schede di osservazione compilate dagli insegnanti, diagnosi, estratti i quaderni e materiali didattici utilizzati dall'apprendente, intervista alla famiglia ecc.

Il candidato è chiamato ad immedesimarsi nel ruolo dell'educatore linguistico e, dopo aver accuratamente analizzato la documentazione, svolgere una serie di prove online concatenate che richiamano la sequenza di azioni richieste ad un professionista dell'educazione linguistica inclusiva. Al candidato viene inoltre data facoltà di personalizzare le prove precisando il ruolo educativo che desidera impersonare (insegnante curricolare o di sostegno, tutor ecc.). L'esame certificatorio si compone di quattro prove scritte, che richiedono di: tracciare il Profilo Glottomatetico Funzionale (PGF) dell'apprendente nel gruppo-classe (cfr. Daloiso, ELICom 2023); rilevare l'accessibilità glottodidattica di un documento didattico (unità, piano della lezione ecc.) in relazione al PGF e al gruppo-classe; progettare un intervento glottodidattico di supporto e un impianto valutativo coerenti con lo scenario. Il processo certificatorio si conclude con la simulazione di un colloquio con i genitori dell'alunno, che il candidato dovrà saper gestire non solo restituendo dati concre-

ti sul percorso didattico svolto, ma anche attivando alcune *soft skills* fondamentali (empatia, capacità relazionali, gestione di ansie e preoccupazioni della famiglia, conflitti ecc.).

In generale, la valutazione *scenario-based* permette di costruire un contesto simulativo più vicino alla realtà dell'apprendente, valutando le conoscenze disciplinari in funzione delle competenze e non in modo separato. Nel nostro caso, ad esempio, al candidato viene richiesto di fornire una giustificazione teorica delle proprie scelte metodologiche; a tale scopo, viene concessa la possibilità di consultare la letteratura scientifica (appunti del corso di formazione preparatorio, manuale di riferimento), perché nella realtà il professionista dell'educazione linguistica inclusiva non può avere conoscenze teoriche infinite, ma deve sapersi documentare per risolvere casi specifici usando le conoscenze come punto di partenza e non di arrivo.

Anche l'impianto certificatorio è stato sottoposto a sperimentazione coinvolgendo un gruppo-pilota di candidati. Questa fase, realizzata a gennaio 2020, ha consentito sul piano teorico di affinare i descrittori delle griglie valutative, e sul piano operativo di optare per una somministrazione digitale, visto che la principale criticità evidenziata dal gruppo-pilota era stata la difficoltà a completare a mano le prove. L'emergenza sanitaria ha poi implicato la somministrazione a distanza, ma la natura estremamente personale del prodotto finale dei candidati non ha reso necessario l'utilizzo di sistemi di sorveglianza restrittivi.

4. *Riflessioni conclusive: vantaggi e sfide di una certificazione* scenario-based

L'impostazione *scenario-based* presenta vantaggi in sede di certificazione sia per il candidato, che può attivare competenze in modo coerente, integrato e personale, sia per il valutatore, che riesce a "catturare" tali competenze in una situazione quanto più vicina alla realtà educativa.

Occorre al contempo essere consapevoli che questo tipo di impianto certificatorio si rivela sfidante in termini di economicità della valutazione. Nel momento in cui scriviamo, sono state organizzate 8 sessioni dell'esame CEdAL, a cui hanno partecipato 247 candidati. Sul piano organizzativo, per il buon funzionamento di ciascuna sessione si rende necessario il coinvolgimento di almeno un tutor per l'assistenza e la sorveglianza durante la somministrazione delle prove scritte online, e 2-3 simulatori e altrettanti valutatori per le prove orali. La commissione d'esame richiede la presenza di 4 esperti, ciascuno specializzato nella correzione di una specifica prova, onde evitare l'effetto stereotipia nella valutazione di un candidato, che poi si riuniscono per elaborare un giudizio complessivo espresso in centesimi.

Il rapporto tra economicità e qualità di questo approccio alla valutazione, certamente più impegnativo rispetto ad altri, rappresenta una delle sfide maggiori della CEdAL. La sostenibilità del processo viene tuttavia garantita dall'utilizzo di strumenti validati dal *team*, che dopo essersi formato appositamente, condivide ora parametri, descrittori e indicatori di *performance;* è inoltre previsto l'avvio periodico di percorsi di formazione interna e affiancamento rivolti a nuovi valutatori.

Nel considerare costi e benefici del progetto, si evidenzia che la CEdAL aspira a configurarsi come una certificazione *research-informed*, partendo dal presupposto che la formazione degli insegnanti costituisca un ambito d'indagine e non solo terreno di mera applicazione della ricerca edulinguistica. Da un lato, gli strumenti operativi prodotti per il processo certificatorio derivano dal coinvolgimento di figure con profili di ricerca (es. borsisti, comitato di esperti), dall'altro la certificazione stessa genera dati che danno origine a indagini (tra le più recenti, due ricerche sulla *teacher cognition*, cfr. Daloiso, Ghirarduzzi 2022; Daloiso, Genduso 2023) i cui esiti a loro volta informano la squadra di professionisti impegnati nel processo certificatorio.

Bibliografia

Bassani et al. 2021. "Il percorso formativo dell'educatore linguistico inclusivo all'interno del Progetto CEdAL". *Scuola e Lingue Moderne*, 7-9: 44-49.

Bohlinger, Sandra. 2019. "Ten years after: the 'success story' of the European qualifications framework". *Journal of Education and Work*, *32*(4): 393-406.

Booth, Tony and Ainscow, Mel. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Castoldi, Mario. 2016. *Valutare e certificare le competenze.* Roma: Carocci.

Commissione Europea. 2019. *Quadro europeo delle qualifiche: sostenere l'apprendimento, il lavoro e la mobilità trasfrontaliera*, https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-IT.pdf

Cort, Pia. 2010. "Stating the obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool". *European Educational Research Journal*, 9(3): 304-316.

Daloiso, Michele e Genduso Marta. 2023. "*Language Teacher Cognition* e analisi dell'interazione: uno studio di caso *corpus-based* nell'ambito dell'educazione linguistica inclusiva". *Italiano LinguaDue*, 15(1): 603-624. https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20427

Daloiso, Michele e Ghirarduzzi Andrea. 2022. "Il sé e l'Altro nell'educazione linguistica inclusiva: un'analisi linguistica delle auto- ed etero-rappresentazioni di un gruppo di educatori in formazione". *Lingua e Nuova Didattica*, 5: 69-83.

Daloiso, Michele e Gruppo di Ricerca ELICom. 2023. *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva.* Erickson: Trento.

Daloiso, Michele e Mezzadri, Marco (a cura di). 2021a. *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze.* Venezia: Ca' Foscari Digital Publishing. http://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6

Daloiso, Michele e Mezzadri, Marco. 2021b. "Certificare le competenze professionali per l'educazione linguistica inclusiva: le coordinate del Progetto CEdAL". *Scuola e Lingue Moderne*, 7-9: 30-33.

Diadori, Pierangela et al. (a cura di). 2021. *La nuova DITALS risponde 3.* Roma: Edilingua.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1990. "New ways of meaning: the challenge to applied linguistics". *Journal of Applied Linguistics*, 6: 7-36.

Hattie, James. 2008. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Hornberger, Nancy. 2001. "Educational linguistics as a field: A view from Penn's program on the occasion of its 25th anniversary". *Working Papers in Educational Linguistics*, 17: 1-26.

Ianes, Dario e Cramerotti, Sofia. 2011. *Usare l'ICF a scuola. Spunti operativi per il contesto educativo.* Trento: Erickson.

Ianes, Dario et al. 2019. *Il manuale dell'Expert Teacher: 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*. Trento: Erickson.

Luise, Maria Cecilia. 2021. "Il profilo del docente di friulano e di sardo: una proposta di certificazione delle competenze glottodidattiche in lingua minoritaria". In Maria Cecilia Luise e Federico Vicario (a cura di). *Le lingue regionali a scuola. Competenze e certificazione didattica del docente di friulano e di sardo*. Torino: Utet Università, pp. 269-290.

Marasco, Valentina e Santeusanio, Nicoletta. 2021. "Insegnare in modo consapevole ed efficace: la certificazione DILS-PG come occasione di formazione per docenti di italiano a stranieri". In Francesca Gallina (a cura di). *Itinerari di formazione: spunti di riflessione per i docenti di lingue seconde.* Pisa: ETS, pp. 251-277.

OMS. 2007. ICF-CY. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti* (trad. it). Trento: Erickson.

Purpura, James E. 2016. "Second and foreign language assessment". *The Modern Language Journal*, 100: 190-208.

Serragiotto, Graziano (a cura di). 2020. *CEDILS. Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri dell'Università Ca' Foscari di Venezia* (nuova edizione). Torino: Loescher.

UNESCO. 2020. *Inclusion and Education: All Means All.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.020

MARIAPIA D'ANGELO

Teacher Training in Intercomprehension between Related (Minority) Languages: English, German, and Cimbrian

Abstract

In recent decades, European language policy guidelines have been recommending plurilingual approaches in foreign language (FL) teaching, which share the common intent of enhancing and engaging the learners' entire linguistic repertoire. By using previously learned languages, students can benefit from positive interlingual transfer and cross-language inferencing, thus improving FL learning outcomes, language learning awareness, motivation, and identity development. One such approach is Intercomprehension between Related Languages, which has inspired the development of digital teaching materials in English, German, and Cimbrian – a critically endangered minority Germanic language nowadays spoken in the linguistic enclave of Luserna, in the province of Trento (Italy). This article outlines the methodology underpinning the developed teaching materials, focusing on teacher training, which required the involvement of both curricular FL teachers and staff of local institutions dedicated to safeguarding the minority language.

Keywords

Cimbrian, Minority Language Teaching, Intercomprehension between Related Languages, Deutsch als Fremdsprache (Daf), English as a foreign language (EFL), Pluralistic Approaches to Language Teaching.

Structured and continuous language policy interventions have been implemented for the promotion and preservation of regional/minority languages all over the world (Hinton 2011), such as those for Hawai'i (Warschauer 1998), and recent European programs among others for Frisian and Gaelic (European Commission *et al.* 2019: 14-16). These efforts generally target languages with significant numbers of speakers and involve the inclusion of minority languages in school curricula to reverse the language shift (Fishman 2001) by facilitating multilingual early language transmission. The role that educational systems can play in the revitalization and preservation of the minority language (ML) has always been crucial and is deeply related to adequate teacher training, the lack of which has been mentioned as the primary cause for failure in the curricular inclusion of endangered languages (Hinton 2001: 349).

In the case of some ML teaching projects for the promotion of historical minority languages in Italy, inadequate teacher training together with the use of methodologically unsound teaching materials have been observed (Marra 2021, Santipolo 2022). Italy has various historical minority languages which are protected by national and local regulatory frameworks and are spoken in communities that are highly diverse in terms of the number of speakers and language teachers. For instance, Ladin and Friulian communities have sufficient ML teachers, while the Germanic enclaves scattered around the Alpine region lack them (Iannaccaro 2010), particularly among the Cimbrian community.

The Cimbrian ML has its origins in the 11th century and still retains a strongly archaic character due to its geographic isolation, which has protected it from the influence of linguistic developments of the German language from across the Alps[1].

As one of the most ancient MLs based on German, Cimbrian has garnered significant interest from scholars in various research fields, embracing comparative philology, dialectology, linguistics, and sociolinguistics (Bidese 2010). It was once widespread from the Trentino region to the Venetian provinces of Verona (Cimbrian of the Thirteen Municipalities) and Vicenza (Cimbrian of the Seven Municipalities)[2], spoken by tens of thousands of people (Cordin 2023). Cimbrian has recently been classified by UNESCO as a "definitely endangered" ML (UNESCO 2010), with only about 1000 people identifying themselves as part of the Cimbrian minority group, according to the last Census data from the province of Trento in 2011. Currently, Cimbrian is spoken only in the linguistic enclave of Luserna, where about 260 people live. Even there, the Italian language has gradually replaced the ML, which is only very rarely passed on to the younger generations in the families. Furthermore, the depopulation of Luserna has progressively led to the dismantling of social structures – like in other mountain villages of the Alps –, including schools. The increasingly small number of Luserna students have then been included in larger school clusters, where the ML barely finds recognition in educational curricula, being perceived as unimportant compared to the study of other FLs, such as German or English. In addition, Italian as a standard language is the sole language of communication among pupils, who have an unexpected multilingual repertoire.

It is worth noting that in recent years, there have been some notable efforts in the Cimbrian *corpus planning*, which represent an indispensable step towards its possible inclusion in school curricula. Unlike for other historical Italian minority languages, grammar books have been written for the Cimbrian language of Luserna (Tyroller 2003, Panieri *et al.* 2006, Panieri 2007), as well as a freely available online dictionary[3]. All these efforts have laid the foundation for the development of teach-

[1] For a description of the peculiar characteristics of the Cimbrian language we refer to Bidese (2021).

[2] In the Venetian Region, natural intergenerational transmission of the language has ceased, but thanks to the efforts of local cultural associations, Cimbrian varieties are still able to survive through initiatives such as language courses, also possible thanks to recently published grammar works (Panieri 2022).

[3] https://zimbarbort.istitutocimbro.it.

ing materials, which can also benefit from the initiatives undertaken by local cultural institutions, which throughout the years have funded a variety of endeavors to increase awareness and advocate for the linguistic and cultural legacy of the minority group[4]. These initiatives encompass documentation, language courses, summer camps, periodicals, and a news program broadcasted via satellite (D'Angelo 2010, 2023). However, there may still be some room for improvement when it comes to ensuring that teachers are fully equipped to teach ML effectively with learning materials tailored to young learners' needs.

This paper aims to illustrate the general objectives and methodology of the *Intercomprendiamo* project (§2) intending to preserve the Cimbrian language, and also the unique characteristics of the school context of intervention (§ 1), regarding the involvement of both the curricular FL teachers and the staff of the local organizations responsible for the protection and promotion of the Cimbrian language (§ 3). Last, the next steps of the project will be presented (§ 4) from which a positive impact on pupils' motivation to learn and practice the ancient Cimbrian language is expected.

1. *The targeted school context*

Children from Luserna along with children from neighboring villages attend the "Scuola Primaria Lavarone", which has implemented a Cimbrian Language Project since 2006. It provides 20 hours per year per class on anthropological disciplines in the Cimbrian language, plus a significant number of German hours per week (from 7 hours in the 1st year to 5 hours in the 5th). According to the project description provided on the school's website[5], the Cimbrian teacher can intervene in making comparisons and parallels between the two languages during the German classes. In addition, English language is taught one hour per week in the 2nd and 3rd grades and two hours per week in the 4th and 5th grades along with one hour of music in English in the 3rd, 4th, and 5th grades.

Following recent studies (Decarli 2019), however, not all parents from the Luserna community – and even less so those from other villages – welcomed the teaching of Cimbrian very favorably. In addition, due to the lack of ML teachers, the local Lower Secondary School (6th to 8th grades) no longer provides tuition for the Cimbrian language. It merely offers classes in English and German, and for one hour per week, the subject of Art is taught in German, as a part of a CLIL (Content and Language Integrated Learning) module. To bridge this gap in Cimbrian language teaching, the target audience of our project is the sixth-grade class of 15 stu-

[4] The Cimbrian Institute in Luserna has established a fruitful partnership with distinguished scholars from various Austrian and Italian universities to develop an invaluable web platform. This platform boasts a vast collection of videos, audio files, literature, music, and ethnographic texts that serve as excellent resources for language teaching materials. Moreover, the platform is regularly updated in four languages - Cimbrian, Italian, German, and English (https://www.istitutocimbro.it/en/).

[5] https://www.icfolgarialavaroneluserna.it/struttura/scuola-primaria-lavarone.

dents, to whom an online questionnaire was administered before the start of classroom activities (translated into English here, see appendix).

The results revealed a situation of marked multilingualism: along with Italian and the local variety of Italian dialect, the pupils reported speaking the historical Cimbrian ML at home and with their friends (only two pupils from Luserna) and other languages, such as Macedonian, Ukrainian, Swedish, and English[6].

As part of our research project, we found it pertinent to inquire among the pupils about the similarity between the languages taught in school and Cimbrian. Upon questioning, it was observed that all pupils perceived a resemblance to German, while none of them noted any likeness to English. In this regard, we also noticed from the activities later carried out in the classroom, that unfortunately the pupils had not been accustomed to a contrastive metalinguistic observation even between German and Cimbrian, an aspect that could be enhanced in the FL hours in elementary school.

2. *Theoretical-methodological framework and aims of the project*

The *Intercomprendiamo* (let's 'intercomprehend') project, which represents a first in the Italian school setting, consists of developing language learning material to teach the historical ML together with modern languages, according to pluralistic approaches in language teaching. These approaches, despite the diversity of methodologies adopted, involve several varieties of language, such as foreign, regional, minority and migration languages, and share the common intent of enhancing and engaging the learners' entire linguistic repertoire. This is also in line with the European language policy guidelines, which emphasize the value of utilizing various language proficiencies among learners as a means of facilitating multilingual communication and plurilingual comprehension, even at the basic proficiency levels (Council of Europe 2020: 123-125). By leveraging their current language knowledge, learners can effectively grasp the meaning of texts in languages they have not yet explored. The *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* (Candelier *et al.* 2012) defines and exemplifies standards for pluralistic approaches, that is Awakening to Languages, Integrated Didactic Approaches, Intercultural Approaches, and Intercomprehension between Related Languages (hereafter IC). The latter involves working on two or more languages that belong to the same family and can be utilized for languages that the learner is either proficient in or has learned as a FL. One of its fundamental assumptions is to heighten learners' awareness of 'transparencies', namely the morphological, syntactic, lexical, phonic, or graphic similarities that exist between languages. Students learn to exploit any kind of knowledge acquired during previous language learning to understand texts in never-studied languages of the same family. IC therefore emphasizes

[6] It's worth mentioning that one pupil did not attend the same elementary school as her classmates as she had previously lived in Sweden and thus had no prior knowledge in ML.

the importance of enhancing prior linguistic, pragmatic, procedural and cultural knowledge, and its transferability (Doyé & Meißner 2010). Since the late 1990s, innovative adult education projects have been created in various countries (Bonvino 2015) and recent empirical studies have demonstrated the effectiveness of IC in terms of the increase in language awareness, language skills, language learning skills, and motivation (Bär 2010; Meißner & Morkötter, 2009).

It was above all the potential for increased motivation which determined the choice of this approach as the theoretical-methodological framework of the *Intercomprendiamo* project. Previous sociolinguistic and sociological studies (Decarli 2019, Cordin 2023) have detected a notable regression in the intergenerational transmission of Cimbrian, as well as a lack of interest in the curricular inclusion of Cimbrian shown by parents from the Luserna community, but even more so by those in other villages.

Through the choice of progressively more complex texts, the *Intercomprendiamo* learning materials focus on discussion of language contrasts and similarities, as well as activities for raising multilingual language awareness at lexical, grammatical, and phonological levels. Building on the results conducted in other school settings (Hülsmann *et al.* 2020), the project aims to promote among learners both language awareness aimed at the strategic use of all known languages, but also awareness of their modes of comprehension.

Ultimately, the course aims to show how the Cimbrian language can be used by pupils to talk about topics close to their world and no longer only about the lives of their grandparents in mountain communities. This historical ML is now being taught alongside modern languages and, more importantly, it has been presented as a "language bridge" rather than a subject that detracts time and resources from the study of other languages deemed more pertinent for the learners' future educational and professional paths (D'Angelo 2023: 77).

3. *Stages of team training*

In our targeted school context, the stakeholders are diverse and the participation of non-school actors alongside school actors, as well as the local organizations responsible for safeguarding ML in addition to the pupils, their parents, and teachers (Dwyer *et al* 2018, Hornberger & De Korne 2018). The team involved in all phases of the project is therefore made up of both members of the local organizations as well as FL teachers. The former were involved in creating of the teaching materials, while the FL teachers were responsible for checking the compatibility between the lexical domains of the texts used and the content of the curricular programming in FLs, also concerning the CLIL module in German, as well as deciding the length of the chosen texts and the time to be devoted to each activity.

The entire team then participated in the experimentation with the materials produced. The creation and testing of the teaching materials constituted the core of the three-stage training program for the FL teachers and ML native speakers.

In the first stage, during three meetings, online and in-person, the IC methodology was introduced, and the participants practiced with the units of a volume for joint teaching of six Romance languages, including Italian[7]. The adoption of a training mode based on the principle of learning by doing was deemed to be preferable, considering the heterogeneous education background of the team members.

In the second stage, the eight teaching units were prepared and at the same time a questionnaire was distributed to the sixth graders (see Appendix). All the units consist of three worksheets written in the various languages of the project, each of them beginning with a text that is designed to be both read and listened to by the pupils so that the pronunciation of the words may facilitate their recognition based on the languages the children already know. Each text is then followed by comprehension exercises, which are formulated in the three languages to maintain consistent engagement across the class. The exercises involve multiple-choice answers, whose options mainly consist of 'transparent' lexical units, allowing all students to easily infer their meaning by drawing on their prior knowledge.

In the third stage, which is still ongoing, the developed teaching units are being tested with the children in the presence of one of the two FL teachers and the Cimbrian language expert[8], during a two-month education project. Teachers were also made aware of the importance of beginning the lessons with a collective in-class reflection on the topic addressed, especially through the appropriate use of paratextual elements which help in activating learners' expectations regarding the text contents before engaging in reading and listening.

4. *Next steps and future research*

In the months to come, the final writing of the units will be carried out based on feedback from pupils, as well as additional feedback from teachers. Subsequently, the prepared resources will be published, and at the end of the project, students will again be given a questionnaire on their language repertoire, as well as a proficiency test. For English and German languages only, a control group from a neighboring middle school not attended by members of the Cimbrian community will also be tested.

Assuming that the project is received favorably by the different stakeholders, as it seems to have been so far, materials based on similar pluralistic approaches will be developed for seventh- and eighth-grade students next year. Implementation of learning materials based on Intercomprehension between Related (Minority) Languages leads to several research questions about the validity of the IC approach for the transmission of the endangered ML, and about possible advantages for learn-

[7] This is the PanromnIC volume (Benavente Ferrera *et al.* 2022), whose structure inspired that of the materials in the *Intercomprendiamo* project.

[8] Andrea Nicolussi Golo, in charge for the Cimbrian language at the local government agency "Magnifica Comunità degli Altipiani Cimbri", translator of many works in Cimbrian and co-author of the *Intercomprendiamo* teaching materials.

ers' general linguistic education. Should the results of the *Intercomprendiamo* project prove beneficial, the methodology adopted could also find application in the teaching of other MLs, for which a normalization process like that of the Luserna Cimbrian variety has already been initiated.

The teaching of MLs can contribute to the building of effective plurilingualism, understood both as an opportunity for cognitive and linguistic development and as a set of knowledge and skills in different languages associated with comparison to various cultures. Plurilingualism, much more than before, is now seen as a helpful resource in various areas of teaching and language learning as long as teachers are given the appropriate training, which should be considered as an explicit mandate for the revision of current university curricula (Cognigni 2020, Potts & Cutrin Schmid 2022).

Appendix

Questionnaire

1. Which language do you use daily at home?
   - ❒ Italian
   - ❒ German
   - ❒ English
   - ❒ Cimbrian
   - ❒ dialect
   - ❒ other: _____

2.a If you answered that you speak a language other than Italian at home, with whom do you speak it? (e.g. I speak Cimbrian with my maternal grandparents, French with my mother, etc.) _____

2.b Which language(s) do your parents speak when talking to each other? _____

2.c What language(s) do you speak with your friends? _____

3.a What do you do best in English? (5 is the maximum 1 the minimum)
   - ❒ understand an overheard text
   - ❒ understand a written text
   - ❒ write
   - ❒ speak
   - ❒ translate into Italian

3.b What you do best in German?
   - ❒ understand an overheard text
   - ❒ understand a written text
   - ❒ write
   - ❒ speak
   - ❒ translate into Italian

3.c What you do best in Cimbrian?
   - ❒ understand an overheard text
   - ❒ understand a written text
   - ❒ write

- ❒ speak
- ❒ translate into Italian

4. During primary school, which language did you study the most? (3 is the maximum, 1 is the minimum, you can also give several languages the same number)
   - ❒ English
   - ❒ German
   - ❒ Cimbrian
   - ❒ ...
5. Have you ever been to an English-speaking country? If yes, for how long and on what occasions?
6. Have you ever been to a German-speaking country? If yes, for how long and on what occasions?
7. In your opinion, Cimbrian is more similar to (you can also select more than one answer):
   - ❒ German
   - ❒ English
   - ❒ Italian
   - ❒ Trentino dialect
   - ❒ other: _____
   - ❒ other: _____
8. Why? _____

References

Bär, Marcus. 2010. "Motivation durch Interkomprehensionsunterricht empirisch geprüft". In Doyé, Peter, und Franz-Joseph Meißner (eds.) *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*. Tübingen: Narr, pp. 281-290.

Bidese, Ermenegildo (ed.). 2010. *Il cimbro negli studi di linguistica*. Padova: Unipress.

Bidese, Ermenegildo. 2021. "Introducing Cimbrian. The main linguistic features of a German(ic) language in Italy". *Energeia,* 46: 19-62.

Bonvino, Elisabetta. 2015. "Intercomprehension Studies in Europe: History, Current Methodology and Future Developments". In Roberto Dolci, Anthony J. Tamburri (eds.). *Intercomprehension and Multilingualism: an asset for Italian Language in the USA*. J New York: John D. Calandra Institute Transaction.

Busse, Vera *et al.* 2020. "Addressing linguistic diversity in the language classroom in a resource- oriented way: An intervention study with primary school children". *Language Learning*, 70(2): 382- 419.

Candelier, Michel *et al.* 2012. *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: Competences and resources*. Graz: Council of Europe.

Cognigni, Edith. 2020. *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.

Cordin, Patrizia. 2023. "La vitalità delle lingue di minoranza nel Trentino. Esiti della ricerca 'CLaM (Cimbro Ladino Mòcheno) 2021". *Studi trentini. Storia* (102)1: 211-228.

Council of Europe. 2020. *Common European Frameworkof Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, available at www.coe.int/lang-cefr.

D'Angelo, Mariapia. 2010. "Il ruolo della Rete nel *language planning*. Riflessioni sull'alloglossia cimbra". In Giovanni Agresti and Mariapia D'Angelo (eds.). *Rovesciare Babele Economia ed ecologia delle lingue regionali e minoritarie / Renverser Babel Économie et écologie des langues régionales et minoritaires*. Roma: Aracne, pp. 323-343.

D'Angelo, Mariapia. 2023. "CLIL e Intercomprensione in contesti minoritari: un percorso glottodidattico per il cimbro di Luserna". In Paolo E. Balboni *et al.* (eds.). *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione. Scritti in onore di Carmel Mary Coonan.* Venezia: Edizioni Ca'Foscari, pp. 73-82.

Decarli, Giorgia. 2019. *Le prassi applicative delle misure di tutela delle piccole minoranze trentine nelle scuole. Uno studio interdisciplinare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.

Doyé, Peter. 2010. "Interkomprehensives Lernen als ein Weg zur Selbständigkeit". In Peter Doyé and Franz-Joseph, Meißner (eds.). *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven / Promoting learner autonomy through intercomprehension. Projects andperspectives / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension. Projets et perspectives.* Tübingen: Narr, pp. 128-145.

Dwyer, Arienne M. *et al.* 2018. "Training Institutes for Language Revitalization". In Leanne Hinton *et al.* (eds.). *The Routledge Handbook of Language Revitalization*. London: Routledge, pp. 61-69.

European Commission/EACEA/Eurydice. 2019. *The Teaching of Regional or Minority Languages in Schools in Europe. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ferrara Benavente, Susanna *et al.* 2022. *PanromanIC. Manuale di intercomprensione tra lingue romanze*. Bologna: Zanichelli.

Fishman, Joshua A. 2001. C*an threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hinton, Leanne. 2011. "Revitalization of endangered languages". In Peter K. Austin and Julia Sallabank (eds.). *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 291-311.

Hornberger Nancy H. and De Korne Haley, 2018: "Is Revitalization Through Education Possible?". In in Leanne Hinton *et al.* (eds.). *The Routledge Handbook of Language Revitalization*. New York, London: Routledge, pp. 94-105.

Hülsmann, Christoph *et al.* 2020. *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension: Perspektiven für die mehrsprachige Bildung.* Münster: Waxmann

Iannaccaro, Gabriele (ed.). 2010. *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Marra, Antonietta. 2021. "L'insegnamento della lingua sarda". In Luise Maria C. and Federico Vicario (eds.). *Le lingue regionali a scuola*. Torino: UTET Università, pp. 197-224.

Panieri, Luca *et al.* 2006. *Bar lirnen z'schreiba un zo reda az be biar. Grammatica del cimbro di Luserna*. Luserna: Regione Autonoma Trentino-Alto Adige, Istituto Cimbro.

Panieri, Luca. 2022. *De zimbrische zunga von Siban Komaün. Grammatica della lingua cimbra dei Sette Comuni*. Roana: Istituto di cultura cimbra di Roana.

Potts, Diane and Euline Cutrim Schmid (eds.). 2022. *Plurilingual practice in language teacher education. An exploratory study of project design and ideological change*. AILA Review, 35 (1): 60- 88.

Santipolo, Matteo. 2022. *Educazione e politica linguistica. Teoria e Pratica*. Bulzoni: Roma.
Tyroller, Hans. 2003. *Grammatische Beschreibung des Zimbrischen von Lusern*. Stuttgart: Franz Steiner.

UNESCO. 2010. *Atlas of the world's languages in danger.* Moseley, Christopher (ed.)

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026> (15.12.2023).

Warschauer, Mark. 1998." Technology and Indigenous Language Revitalization: Analyzing the Experience of Hawai'i ". *The Canadian Modern Language Review*, 55 (1): 139-159.

Meißner, Franz-Joseph and Morkötter, Steffi. 2009. "Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension". *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 38: 51- 69.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.021

ANNA DE MARCO, ANNA-CHIARA MONARDO

A proposal for the teaching of grammar in primary and lower secondary education: the parts of speech

Abstract

This study examines the beliefs and practices of teachers in teaching grammar, with the aim of proposing an effective model for teaching morphology. Interviews and observations highlight a lack of established teaching frameworks, leading to the predominant use of textbook-driven grammar curricula. Students' understanding of language remains factual and abstract, hindering comprehension when faced with challenging linguistic material. Grammar plays a marginal role in language teaching, often isolated from other skills. The traditional method led to persistent confusion among learners, emphasising the need for alternative teaching approaches. We conducted a semi-experiment with the first class of a lower secondary school focusing on morphology and the distribution of words in sentences. We focuses students' attention on the distribution of elements within the sentence. Starting from the observation of the placement of linguistic elements (words), students discover the function (functional criterion of morphology) and subsequently classify based on analogies. The experiment resulted in improved syntactic category recognition among lower secondary school students.

Keywords

Grammar teaching; language education; morphology

1. *Introduction*

The study reported here aims to explore teachers' beliefs and practices in relation to the controversial issue of L1 grammar teaching, with the aim of proposing innovative models for effective teaching and learning. In particular, a careful observation of teachers' interventions revealed a lack of a consolidated teaching model and practice to serve as a reference in their daily endeavours. Teaching practices often manifest themselves as the implementation of a grammar curriculum that is predominantly shaped and guided by the content of the textbook. As a result, students' explicit knowledge of the language tends to be factual and abstract, faltering as soon as the linguistic material presents some difficulty and deviates from the sentence models constructed and suggested in school exercises. Furthermore, it has been observed that grammar occupies a marginal position in language teaching, separated from all other skills and becoming a moment of high conceptualisation.

The complexity of the relationship between grammar, understood as a norm, and language teaching, as the development of communicative and transversal competences, has been normatively addressed since the 1980s. The 1985 primary school programmes[1] clearly state that "la grammatica va concepita come sollevamento a livello consapevole di fenomeni che l'alunno è già in grado di produrre e percepire"[2].

However, despite the content references also found in the National Guidelines of 2007 and 2012 (which replaced the programmes), there is still a teaching practice that presents grammar as a solid corpus of definitions and concepts, disconnected from reflective processes that could lead students to discover a language system open to sociolinguistic variability, text construction, reflection on vocabulary and real communicative uses (see Colombo, Graffi, 2017). The change of direction from the "10 theses" (see also Colombo, Graffi, 2017, and Lo Duca, 2004), which led to an idea of language teaching based on discovery-based learning and subsequent conceptualisation as the final stage of learning, has not been translated into a well-established practice in schools. There are a few cases of experimentation, but in general the approach to teaching in schools remains one of acquiring abstract and factual knowledge that is not automatically applied outside the context of grammar exercises. Therefore, reflection on linguistic phenomena continues to exist as a separate space from the processes of language production and reception. It is crucial that the research carried out over the years in the university context combines the theoretical model for reading and understanding linguistic phenomena with teaching practices aimed at constructing a comprehensive methodological framework for teachers.

2. *The research: Hypotheses and objectives*

At the heart of the quasi-experiment proposed in some classes of a lower secondary school is the process of discovering the functioning of language, since children have implicit knowledge of language, together with a form of metalinguistic awareness that needs to be externalised.

The hypotheses that guide the research are the following:

1. Students can identify functions and construct generalisations on the basis of analogies traced by observing collocations within an utterance.
2. The deductive method, starting from grammatical rules for subsequent application in out-of-context and stereotyped declarative sentences, does not generate learning, does not guide conceptualisation processes and, consequently, is not functional for language use in relation to linguistic skills.

[1] https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg.

[2] Grammar should be seen as the conscious raising of phenomena that the student is already able to produce and perceive.

The predetermined objectives are to provide teachers with an operational methodological framework for teaching morphology.

In particular:

- To focus teachers' attention on the placement of certain classes of words within utterances/sentences in order to facilitate the identification of the form-function of the elements under study.
- In collaboration with the students, procedures, strategies and materials are developed to make explicit the linguistic phenomena that they already implicitly possess. This will guide and facilitate the process of generalising language regularities for conscious use in different contexts.
- To evaluate the effectiveness of the adopted methodology compared to a traditional learning/teaching path using a control class.

3. *Theoretical framework*

The theoretical framework of reference for this quasi-experiment is in line with the reflective approach to teacher education, which has constructivist characteristics (Korthagen, 1999). It involves, in addition to theoretical training and a placement, an intensive exploratory and analytical activity of teaching practice. The reflective approach is based on addressing teachers' pre-existing beliefs about teaching/learning, beliefs that are validated or refuted through the revision of practices and the analysis of their implications, even immediate ones, for learning.

We have chosen to work on morphology, which we consider to be more complex at the level of teacher training, because general linguistic studies, since the mid-1970s, have been strictly oriented towards pragmatic and textual perspectives, that have struggled to cope with the core of morphosyntactic structures. As a result, the conceptual substance of morphosyntactic analysis came into conflict with the deductive model of the grammatical tradition, resulting in incompatible and fragmented teaching proposals. Teachers seemed disoriented because they were not trained to construct real interventions of linguistic reflection based on the scientific observation of phenomena carried out "con metodo, con argomentazioni, cercando di fornire prove, e in chiave anche di approssimazione e di probabilita" (Lo Duca:16)[3]. In other words, the alternative approach is to offer the students the opportunity to see language as a flexible and variable system, not crystallised in a set of definitions and nomenclatures. In the last twenty years, efforts have been made to combine a descriptive model with classroom practice, encouraging teachers to create pathways for the discovery of linguistic phenomena (Lo Duca, 2024, Ulcijch, 2021). However, these attempts have not turned into a consolidated tradition of new practices in schools, as also documented by the editorial production of pedagogical grammars.

[3] "With method, with arguments, trying to provide evidence, and also with a key of approximation and probability".

Our starting point was the observation that morphology is still mainly taught in schools on the basis of individual elements present in a sentence, through an analysis linked to two criteria: semantic and morphological, which are reductive, non-generalisable and, above all, not functional for the construction of syntax and texts. Moreover, the morphological criterion, i.e. the classification of word structure and the relationship between form and function, is used in teaching/learning as a pre-packaged knowledge of abstract categorisations. It does not develop as a result of careful observation of linguistic data, formulation of hypotheses, reflection and systematisation. Classification, therefore, does not become a process, but corresponds to crystallised notions that are independent of the context of use.

Our idea of a grammatical rule refers to what emerges inductively from the data (rules of language use applied to different varieties: written, spoken, formal and informal) and not as a norm that is only prescriptive. The phenomena chosen by the teacher must present a cognitive conflict between form and function in order to make students observe phenomena and activate basic skills such as observation, classification, comparison, ordering, inclusion and categorisation. Making grammar in the classroom therefore means implementing discovery routes and then leading students to formulate hypotheses, verify and generalise stored or implicit linguistic knowledge.

As an example of teaching practices that follow this approach, we can refer to the work of Ujlcich (2021), who focuses students' attention on the distribution of elements within the sentence. Starting from the observation of the placement of linguistic elements (words), students discover the function (functional criterion of morphology) and subsequently classify on the basis of analogies (referring to the morphological criterion) and the written verbalisation of the observed phenomena, which become the norm and its exceptions. This process of discovery is the key element of the learning process, which focuses not on the result, but on the operations that support the deduction in a context of use. Students are guided towards the importance of regularity rather than strict adherence to the norm.

4. *Methodology: participants and experimental structure*

The study was carried out with ten secondary school teachers and ten primary school teachers. The work was carried out in two first classes of lower secondary school (one of which served as a control group).

We asked the primary school teachers to reflect on the importance of avoiding abstract concepts and complex cognitive operations at an early stage, as they may not contribute to effective learning and create project overlaps between the two school levels, thus hindering the development of a unified and vertically aligned curriculum for language reflection.

Before starting the classroom experiment, we asked the participating teachers some questions to understand their perspectives on the grammar approaches and the practices implemented in the classroom. Below are some examples of responses to the proposed questions:

D1. What is the relationship between grammar and language teaching?

– R1: Grammar is presented outside the linguistic context, focusing on a few aspects related to rules and exercises.
– R2: There is a close theoretical relationship, but it is not present in the classroom.

D2. What is your approach to teaching morphology?

– R1: I am trying to move away from traditional teaching, but I can't, because textbooks don't go beyond the level of abstract rules and are therefore inadequate to guide students towards a conscious use of the language in different contexts.
– R2: I approach morphology by describing the forms that the parts of speech take, referring to individual words and their characteristics. I start with the verb and then move on to the article, the noun, and other parts of speech.

D3. What do you think is the most difficult aspect of learning morphology?

– R1: Spelling mistakes and the verb.
– R2: Pupils learning by rote, which prevents them from thinking and making connections. In this way, the information is not acquired.
– R3: Morphology is again presented as a series of repetitive exercises and rules to be memorised.

The result is that, after much effort, little progress is made in mastering the language.

The answers to the questionnaire show that teachers do not have a clear understanding of the relationship between grammar and language teaching. They see grammar as a set of rules divorced from context. However, they are aware of the effectiveness of exercises as morphological training which does not lead to learning.

The experiments focused on certain classes of words: articles, pronouns, adjectives, and adverbs. This is because national test data (INVALSI)[4] show a lack of learning and confusion between the same form but different functions, such as article/pronoun or adjective and adverb. The proposed teaching interventions also encourage students to question the verb as the central element of the sentence.

The tools provided to the students were a workbook and a rule book ("always take me with you").

In constructing the experiment and carrying out the activities, we followed the discovery learning and problem-solving approach. We used structured cooperative learning (Kagan, 2000), which requires careful construction of roles, functions, and control, to form and manage heterogeneous work groups. This approach involves the systematic design of task structures to ensure positive interdependence, individual responsibility, high levels of participation and to solve the problem of social loafing (a phenomenon where some people put less effort into working in a group than when working alone).

[4] The acronym Invalsi stands for the "National Institute for the Evaluation of the Education and Training System". It is a method introduced by the Italian school system since 2007 to assess the level of preparation of primary and secondary school students and the teaching methods of their teachers.

In the experimental group, the students are confronted with a problem situation (observation of data) which leads them to reflect and formulate hypotheses (inductive process). The teacher involved creates communicative contexts in which the conflict between form and function is generated. For example, when a linguistic element takes on a different function for the same form (e.g. *gli*, "the", as both pronoun and article, or *diverso*, "different", as both adjective and indefinite adjective).

- In the preliminary phase, it was necessary to introduce the sentence and the statement in order to move the students away from a concept already acquired in the previous level of education - stereotyped and crystallised language. Through simulations and role plays, the class internalised the difference between a grammatically acceptable structure and choices and structures related to purely communicative purposes.
- The experimental path is divided into different activities with a higher level of abstraction, followed by analysis, conceptualisation and systematisation.
- From the point of view of organisation and design, the curricular path is divided into three moments linked to the learning process.
- The first phase, known as motivation, aims to contextualise and guide students towards the focus through one or more activities, building the intention to learn. It is a moment in which no cognitive effort is required, but the induction of reasoning from a problem situation is fundamental.
- Subsequently, a series of activities are structured that increase in difficulty, both cognitively and procedurally, leading students from operativity to abstraction. This is the phase of conceptualisation, of regularity, starting from concrete situations. In this phase, hypotheses are formulated, and their validity is verified. The inductively built thesis is then verbalised in writing, formalising the rule.

In the final phase, an activity similar to that experienced by students is proposed to check whether learning has taken place or whether reinforcements need to be built. This is not an evaluation of the results, but a review of the path taken.

In the control group, the explanation of word classes is done in an abstract way, based on semantic and morphological criteria. Structural exercises such as drills, serialisation, substitution, etc. are assigned. Only the last phase is shared with the experimental group in order to verify the validity of the initial hypothesis.

5. *Experiment*

5.1 Phase 1

In the first phase, three activities are proposed to introduce the concept of a noun phrase in an operational way, focusing on the distribution of words within a sentence. The operational phase reveals difficulties in the placement of pronouns and adverbs. Divided into working groups, the class discusses and formulates hypotheses about certain positions. It is discovered that the article has a fixed position before the noun, while the adjective has a semi-mobile position, either before or after the noun. Some classifications based on

sentence positions begin to be hypothesised, and the concept of a sentence as a structure of phrases rather than individual linguistic elements is internalised.

This initial stage leads to the construction of an inductive procedure for identifying phrases and constituents by observing their positions. Students begin to reflect on the difference between the concept of a word as a referential element and an abstract category linked to a function based on its position in the sentence.

5.1.1 Description of the activities

First activity: each group is given six boxes, labelled according to morphological classification (noun, adjective, article, adverb, preposition, pronoun), containing different words. The groups can choose words for each box. In addition, each group is given three coloured Lego blocks and asked to make sentences using verbs provided by the teacher.

Teachers are informed that verbs can be given in the present infinitive form and students can be asked to construct sentences by conjugating verbs in the desired mood and tense. Alternatively, the teacher can provide already conjugated verbs, making sure that the elements of the sentence are arranged in such a way that the elements of the sentence match. The teacher then asks the students to place as many elements as possible in relation to the three boxes for each Lego to form a sentence.

Second activity: each group is given coloured strips of sentences and asked to cut them out with as few cuts as possible. The groups discuss the different versions and form hypotheses about the placement of the linguistic elements in the blocks (i.e. sentences). After comparing, the constituents of the sentence are determined in noun phrases.

Third activity: the teacher gives each group Lego bricks with a piece of paper with a sentence divided into phrases. They are asked to make as many versions as possible by moving different Lego blocks and, later, some elements within individual Lego blocks.

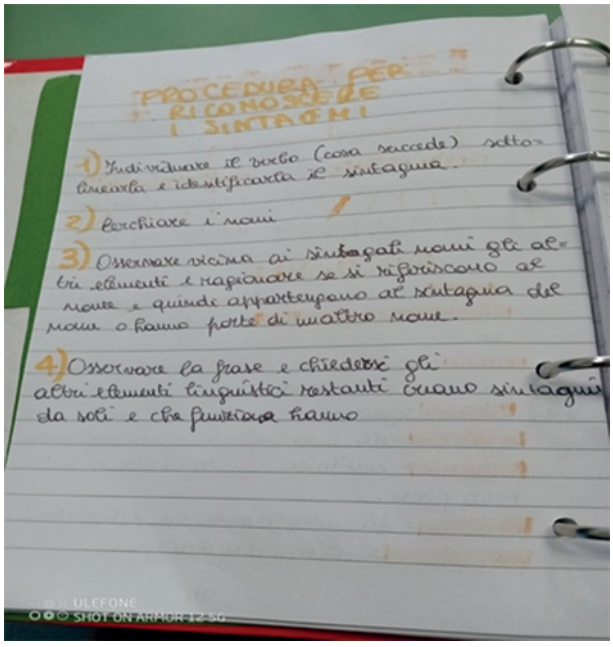
Fig. 1 – *Lego blocks*

Attention is focused on possible movements and on identifying different types of noun phrases.

5.2 Phase 2

The second phase involves greater cognitive effort as the abstraction process is activated and the construction of generalisations begins. This stage consists of three activities. Groups work on sentences with conflicts between form and function, formulate hypotheses, classify, serialise and verify by trial and error. An analysis procedure is constructed inductively, which is later documented in writing in a workbook.

Fig. 2 – *Notebook: procedure*



In the same workbook, the regularities of the observed linguistic phenomena are recorded.

5.2.1 Description of the activities

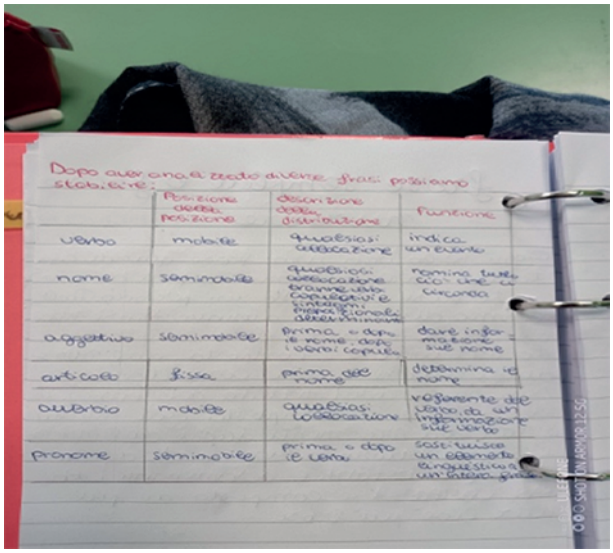
First activity: the first activity is proposed collectively in order to better control and guide the teacher in the process of analysis and reflection. Some sentences are proposed on the interactive whiteboard and the students are asked to divide them into noun phrases according to the procedure experienced in the first phase. The activity starts with the students identifying the verb, followed by the nouns. Then the sentence is examined carefully, and the remaining elements are asked to reason by exclusion (the conflict between the form and function of selected elements drives the thinking about their placement). For example, if "gli" stands alone, it cannot be an article because it always precedes the noun, so it is a pronoun.

To facilitate identification, the teacher asks stimulating questions such as "What is the speaker trying to say with this sentence? Answer in one word"; "Try to eliminate the elements in the sentence one by one. Which one cannot be removed because it does not support the structure of the sentence?". The aim is to move students away from crystallised concepts of normative grammar, such as 'the verb indicates an action' or 'a noun is the name of an animal or a person', which do not relate to morphosyntactic classifications, although they are commonly used in the classroom. Students often have difficulty in identifying verbs in compound tenses, participles with a predicative function or nouns derived from verbs (walk, meeting, etc.). For the identification of nouns, the students are asked to circle them with specific colours, guided by other stimulus questions ("Does this word form a picture in your mind?"; "Imagine you have a post-it and replace this word with a drawing on the post-it"). It is emphasised that the identification procedure starts with the verb and then the noun, considered as two central elements in the construction of a nuclear sentence.

Second activity: the teacher gives each group three sentences that present conflicts of form and function (such as "la" article and pronoun, "veloce", adverb and adjective, participles in attributive and predicative functions, same category but different classification) and asks them to apply the procedure for identifying and analysing the different blocks. Then, by trial and error, the students try to create alternative versions of the three sentences by rearranging the blocks or phrases where possible. At the end of the activity, in order to facilitate conceptualisation, the class documents the movements in writing and formulates hypotheses about why some movements were possible, which slightly altered the semantic level, and which proved impossible to implement. After identifying the block syllables and their constituents, the pupils, divided into working groups, write in their notebook "Portami sempre con te" (Take me always with you) the different placements, highlighting any anomalies or peculiarities in a special section, such as the verb "to be" and copulative verbs followed by adjectives or nouns, pronominal particles of reflexive verbs, etc. (see Fig. 1 above).

Third activity: it is designed to make the students think about the relationship between placement and function. The teacher gives a sentence to different groups and asks them to formulate hypotheses about the motivation behind certain placements. The teacher asks stimulating questions ("Why do you think the article always comes before the noun?", "How many places can the adjective have in this sentence? "What is the difference between the two placements of this word? Why?"). At the end of the activity, the hypotheses are shared, discussed and a double entry table (place function) is constructed in the workbook as an inductively derived rule.

Fig. 3 – *Double entry table*



5.3 Phase 3

In this phase, some activities are reintroduced with increasing difficulty and on an individual basis to test if learning has occurred, and then the cognitive aspects experienced are articulated conceptually in writing (the deduced rule).

5.3.1 Description of the activities

First activity: students individually analyse a sentence using the procedure they have learnt.

Fig. 4 – *Workbook: blocks and analysis phase*

They are also asked to change the position of the blocks, producing different versions of the sentence and highlighting whether they have noticed any shifts in the noun phrases or individual elements within the noun phrases, that indicate changes in meaning or function.

Second activity: the teacher asks the pupils to share their sentences and, if necessary, to change the order of the syntagms or of the elements. The discussion that

results from this activity serves as a moment for mutual correction and discussion of different perspectives.

Third activity: the last intervention focuses on metacognition through the collective writing mode. On the notebook "Take me always with you", the different functions and positions are systematised, structuring the classification made by the students on the basis of experiments and hypotheses (the rule).

6. *Results and conclusions*

The methodology developed for our study aimed to provide teachers with a framework for teaching grammar that focuses on word placement within sentences. This allowed students to identify form-function elements and formulate generalisations by observing collocations within utterances, making implicit linguistic phenomena explicit. The methodology employed was shown to be more effective than a traditional learning path, as observed in the control class.

Both groups of students were given a post-test: Look at these sentences and identify some morphological differences regarding the function of certain linguistic elements present in the sentences (find the difference in each pair of sentences - you can look at the last two pairs together). When you identify the differences, write down your hypothesis. The experimental group correctly identified the functions of word classes, even when the same forms had different functions. On the other hand, students in the control group confused word classes when faced with the same form and struggled to analyse the use of categories, showing a lack of reflection on function.

Teachers appreciated the innovative approach and want to deepen it through ongoing training.

The deductive method, which involves explicitly presenting grammar rules to students, still dominates many coursebooks and self-study grammar books. However, research has shown that it is ineffective in facilitating learning and guiding conceptualisation processes, as demonstrated by the results of the control group (see Navaz & Hanaan Khaathoon, 2020).

For future research, we aim to conduct a critical study of Italian language teaching in lower secondary schools. Our goal is to provide clearer theoretical and methodological guidelines for teaching and learning Italian hoping to contribute to a more coherent pedagogical rationale and strategies for teacher training.

Bibliografia

Colombo A., Graffi G. (2017). *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci: Roma

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning,* Resources for Teachers, San Clemente.

Korthagen F. 1999. "Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education". *European Journal of Teacher Education*, 22/2.

Liviero S. 2017. "Grammar teaching in secondary school foreign language learning in England: teachers' reported beliefs and observed practices". *The Language Learning Journal*, 45:1, 26-50, DOI: 10.1080/09571736.2016.1263677

Lo Duca, Maria G. 2018. *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Carocci: Roma

Navaz A.M.M. & Hanaan Khaathoon M.F. 2020. "Teaching Grammar: A Comparison between Schools and University". *KALAM - International Research Journal Faculty of Arts and Culture, South Eastern University of Sri Lanka*. 13(4).

Prandi Michele, 2020, *Le regole e le scelte*, Utet università.

Ujcich V. 2020. *Grammatica dei bambini. Le parole*. Carocci Faber: Roma.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.022

IGOR DEIANA

Second Language Teachers' Education: the Case of the Italian CPIA

Abstract

This paper focuses on *Percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana* (*Percorsi AALI*). *Percorsi AALI* are the Italian language courses for foreigners organised by CPIAs, which are the formal Italian schools for adults. The paper describes and compares the profiles of *Percorsi AALI* teaching staff.

Percorsi AALI teaching staff mainly consists of primary school teachers, but there are also some secondary school teachers and a small number of A23 teachers, who are the only ones to have a specialisation in teaching Italian as a second or foreign language.

Since teachers' education and professionalism have a considerable effect on the appropriateness of teaching methods and learning outcomes, focusing on these points is of great interest.

Keywords

CPIA, Percorsi AALI, Italian public school, adult education, Italian as a second language, language teaching, teachers' education, language education, teacher training.

1. *Introduction*

The *Provincial Center for Adult Education*, commonly called *CPIA* (*Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adult*) is the formal Italian school for adults[1]. In the last decade CPIAs have been tasked with teaching Italian to adult immigrants. Thanks to their Italian language courses for foreigners (*Percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana* or *Percorsi AALI*) CPIAs provide immigrants with the opportunity to learn Italian on a short course (200 hours). These courses are important not only because they help facilitate social and linguistic inclusion, but because they also offer a certificate in linguistic competence, required to obtain the long-term residence permit (Sergio 2011, Deiana 2021a).

[1] CPIAs were established by the Decree of the President of the Italian Republic No. 263 in October 2012 and better regulated thanks to the Ministerial Decree of 12th March 2015. CPIAs carry on the mission of the *Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti* (CTPs), which at the end of the 1990s was the first formal Italian school set up to provide education to adults (Colosio 2015). CPIAs have three curricula courses: Italian language courses for foreigners (*Percorsi AALI*), the lower secondary school courses (*Percorsi di istruzione di primo livello*), and the upper secondary school courses (*Percorsi di istruzione di secondo livello*). They also have extra curricula courses (language courses and computer courses) (Pitzalis 2019).

As it has been underlined in different research projects (Gentili and Tassinari 2019, Borri and Calzone 2019, Deiana and Spina 2020a, Poliandri and Epifani 2020, Benedetti and Buffardi 2022, Deiana 2022), CPIAs have to face the challenge of teaching a various and mixed range of learners of whom illiterate and uneducated adults are the most vulnerable (Caon and Brichese 2019, Nitti 2020, Council of Europe 2022). This is even more evident in *Percorsi AALI*. These classes exhibit a greater heterogeneity as regards literacy and vehicular language. Furthermore, *Percorsi AALI* have some critical aspects including the most evident fact that the only levels assessed are A1 and A2 CEFR (Casi 2015, Cacchione 2021). In addition, there are various problems associated with the status of the students, job issues and family situation. Sometimes attending the lessons can be difficult due to the distance from the school, incompatibility with the class schedules or lack of devices, even if some CPIAs offer e-learning tools.

Percorsi AALI teaching staff are another issue. In fact, especially with regard to teaching Italian as a second language, they are said to not always be adequately prepared (Longo 2019, Poliandri 2020, Cacchione 2022). The teaching staff are predominantly primary school teachers, but there are also some secondary school teachers[2] and a small number of A23 teachers, who are the only ones to have successfully completed a structured course in teaching Italian as a second or foreign language[3] (Deiana and Spina 2020b, Deiana 2021b). The fact that the majority of these teachers are not specialised in teaching a second language is a major criticism. Consequently, the paper explores the profiles of teachers of Italian as a second language in the CPIA.

The following reflections are based on the study of existing legislation governing CPIAs and on data offered by two surveys. The first survey, called *Indagine A23*, was conducted by a self-administered online questionnaire during the school year 2018/2019 and it involved 76 A23 teachers (Deiana 2021b). The second one (*Indagine Percorsi AALI*) was carried out from March to June 2020, and it involved 239 teachers who taught in the P*ercorsi AALI* (Deiana 2021c). Both questionnaires, consisting of open-ended and closed-ended questions, were structured into several parts, of which we will consider the ones which concerned initial training, life-long learning, and teaching experience. Thanks to these findings, the paper describes and compares the profiles of A23 and primary school teachers. Since teacher training and education have a considerable effect on the learning outcomes of the students, it is extremely important to analyse these points.

[2] Mostly Italian and English teachers but there are some Mathematics, Science and Technology teachers and also Music and Art teachers.

[3] After the reform of competition classes for teaching posts made in February 2016 (Decree of the President of the Italian Republic No. 19), for the first time, teachers specialised in teaching Italian as a second language were included in the Italian state school staff. Since September 2017, A23 teachers have been working only in CPIAs, where, with few exceptions, they make up a small part of the teaching staff (maximum 2) (Deiana and Spina 2020b).

2. *Composition of the teaching staff*

Indagine Percorsi AALI pointed out that primary school teachers seem to be the majority (153 out of 239), while secondary school teachers (49 out of 239) and A23 teachers are a minority.

Table 1 – *Percorsi AALIs' teaching staff*

CPIAs	primary school teachers			A23 teachers			secondary school teachers		
	2017 2018	2018 2019	2019 2020	2017 2018	2018 2019	2019 2020	2017 2018	2018 2019	2019 2020
ALESSANDRIA 1	6			2			2 *Art teachers*; 1 *English teacher*; 2 *Music teachers*		
ALESSANDRIA 2	3	6	9	2			2 *Italian teachers*; 2 *English teachers*		4 *Italian teachers*
BENEVENTO	2			-	1		6 *Italian teachers*; 7 *English teachers*		
CAGLIARI	25	27	25	-			*Italian teachers* and *English teachers* specialised in teaching Italian as L2		
CASERTA	4			-			*Italian teachers*; *English teachers*		
CUNEO	7			2			2 *Art teachers*; 1 *English teacher*; 1 *Music teacher*		
FERMO	2			-	1		1 *NS*[5]		
FORLI - CESENA	10			1	-		-		
IMPERIA	7	8	7	1	2		-	2 *Italian teachers*	-
LATINA	5			2			1 *Italian teachers*; 1 *English teachers*; 1 *Music teacher*; 1 *Technologies teacher*		
LECCE	11			2			20 *Italian teachers*; 13 *NS*	20 *Italian teachers*; 8 *NS*	20 *Italian teachers*; 9 *NS*
LIVORNO	7			2			2 *Italian teachers*		
MACERATA	4	5	11	1			NS		
MONTAGNA	4			2			-		
NAPOLI CITTÀ 2	4			-	2		13 *Italian teachers*		
NOVI LIGURE	3	6	9	2			2 *Italian teachers*; 2 *English teachers*		4 *Italian teachers*
PARMA	12			1			1 *Italian teacher*		
PORDENONE	3			1			-		
RIMINI	9			2			-		
TREVISO	30			2			80 teachers recruited outside the school staff		
VARESE	18			-			-		
VERONA	44			2			-		

Source: Deiana 2022

This trend was confirmed by several CPIA school offices (table 1). In fact, regarding the *Indagine Percorsi AALI*, they were asked to indicate the composition of their

Percorsi AALI teaching staff[4]. Regarding Table 1 it is easy to see some general tendencies. The aspect that all CPIAs have in common is that the majority of teachers are primary school teachers. However, table 1 points out a greater heterogeneity regarding secondary school teachers. Furthermore, it is interesting that there were never more than two A23 teachers. As we will see, this diversity is due to a regulatory gap.

3. *Legislation: a regulatory gap*

By analysing the CPIA legislation it is possible to see that there is no explicit reference to *Percorsi AALI* teaching staff. Neither the decree of the President of the Italian Republic No. 263 in October 2012 nor the Ministerial Decree of 12th March 2015 require a staff of specific and trained teachers for these courses. Teachers are not required to be specialised or trained in teaching Italian as a second language. Furthermore, there is also significant lack of specific training in teaching adults (Borri and Calzone 2019). Despite being the formal Italian school for adults, CPIA regulations ignore this point.

To date there are still no regulatory guidelines for *Percorsi AALI* teachers. This gap is even more significant for A23 teachers for whom there is no regulation which establishes where they have to teach (lower secondary school, upper secondary school, or CPIA) or what they have to do (Deiana et al. 2021).

It seems that where teaching Italian as a second language is concerned the lack of guidelines and clear institutional choices is a constant feature.

4. *Primary school teachers vs. A23 teachers: a comparison*

As it has already been stated, only A23 teachers are required to have completed a structured course in teaching Italian as a second language. The requirements for becoming an A23 teacher[5] clearly state that it is necessary to have a humanities degree among those indicated in a specific list, and to have taken certain exams or ECTS, such as general linguistics, modern language teaching, Italian linguistics, Italian literature, Latin literature, geography and history. In addition, a formal qualification in teaching Italian as a second or foreign language recognized by the Ministry of Education is required. This has an evident and positive impact on their training.

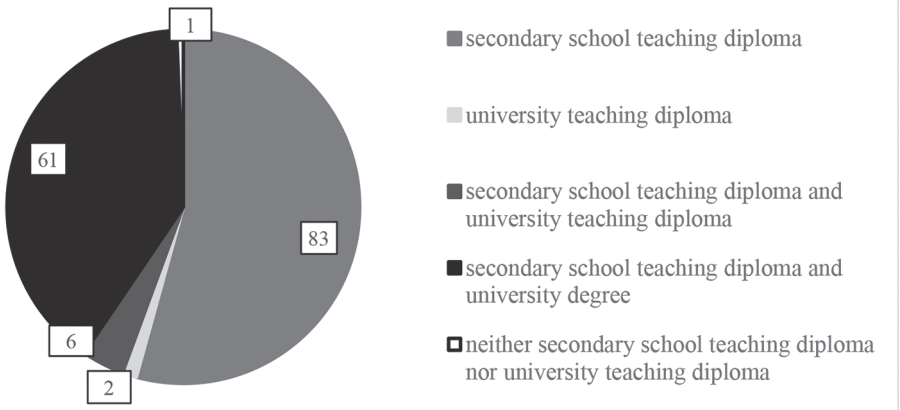
However, the situation is not the same for primary school teachers, who, unlike A23 teachers, are not trained in teaching Italian as a second language. According

[4] Only a small part of CPIAs answered this request. While some responded in a short time by providing a precise description of the staff employed in *Percorsi AALI*, in some cases school offices reported that this information could not be shared (Deiana 2022).

[5] Requirements for being an A23 teacher were established by the decree of the President of the Italian Republic No. 19 in February 2016, and updated in May 2017 (Ministerial Decree n. 259). Please refer to this last document for further information.

to the outcome of *Indagine Percorsi AALI* (fig.1), it is evident that there is a great diversity in their initial education.

Figure 1 – *Primary school teachers: initial education*



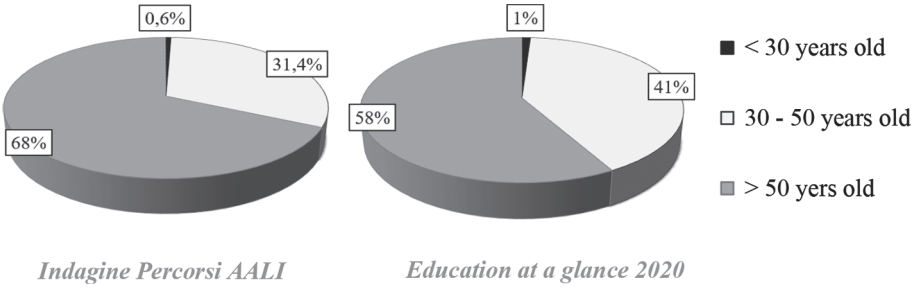
Source: Indagine Percorsi AALI

When looking at teaching certification, only 8 primary school teachers have the university teaching degree: *Laurea in Scienze della formazione primaria*. The majority of primary school teachers (144 out of 153) have the secondary school teaching diploma, the so-called *Diploma magistrale*. Despite the fact that 61 out of 144 have a university degree (many in subjects not strongly related to teaching), this data highlights how the majority of the teachers belong to the *scuola magistrale* generation. This means that they achieved this title before the teaching requirements reform in 2001[6]. On the one hand it implies that they have a vast experience of teaching pupils, but, on the other hands it underlines some weaknesses in their initial education. In fact, the *scuola magistrale* did not concentrate on specific subjects such as language teaching, linguistics, or adult education therefore primary school teachers lack this in their initial education. The difference between these two teaching certificates means a difference in language education. In fact, although there are some critical issues (Gallina 2023), the *Laurea in Scienze della formazione primaria* offers a general approach to the themes and problems of Italian linguistics.

Furthermore, the high percentage of teachers with a *diploma magistrale* highlights the fact that primary school teachers who work in CPIAs belong to a different generation from their colleagues who work in primary schools with children. In primary schools the percentage of teachers who have a university teaching diploma is higher. This tendency is even more evident if we compare the average age of the primary school teachers in our sample with that of the teachers who work in primary schools with pupils (OECD 2020).

[6] This reform established that to become a nursery or primary school teacher it would be necessary to complete a four-year, later five-year, university degree: *Laurea in Scienze della formazione primaria*.

Figure 2 – *Primary school teachers' age: CPIA vs Primary School*



This difference could confirm the claim that some teachers did not choose CPIA for vocational or professional interests. In fact, as declared by several CPIA headmasters (Borri et al. 2019), certain CPIA teachers decided to teach adults because they were tired of working with children and teenagers. Similar outcomes have been pointed out by *Indagine A23*. Some A23 teachers declared that several of their primary school colleagues had moved to CPIAs because they did not want to work with pupils anymore.

If we bring our attention back to primary school teachers' education, it is clear to see that they lack training in teaching Italian as a second language. This is even more evident according to *Indagine Percorsi AALI*: only 20 out of 153 teachers have completed a structured course in teaching Italian as a second or foreign language.

While focusing on initial education has pointed out vast differences, the same cannot be said about life-long learning. In fact, in both cases the vast majority (88% of the A23 teachers and 87% of primary school teachers) declared that they had attended at least one training or refresher course in teaching Italian as a second language.

Although this data highlights that teachers are interested in life-long learning, it is necessary to focus on one important critical aspect. The strong link between initial education and the actual understanding of what is covered in the training sessions cannot be ignored. In fact, having solid language education can help teachers to focus on their own learning gaps by identifying the aspects that need to be consolidated. Furthermore, poor initial education can have a negative impact on the application of what is taught during the training sessions, which can be misinterpreted or misunderstood. Sometimes, it can even influence the planning of training courses, or the topics covered. In fact, when the majority of the participants do not have an elementary level language education, training sessions usually concentrate on more general and basic subjects.

A valid example is the one-day training session organised by Cagliari CPIA[7] (fig.3). The proposed topics are the same that are covered in the teaching Italian as a foreign or second language courses. On the one hand, it seems that CPIAs try

[7] The one-day intensive course was taught by Fernanda Minuz an highly experienced researcher and trainer. Please refer to Circolare N° 191 (21st of March 2023) of Cagliari CPIA.

to make up for teachers' lack of initial training. On the other hand, they seem to neglect the teachers, such as A23 teachers, who have already done training courses and would prefer to examine new and stimulating topics in depth.

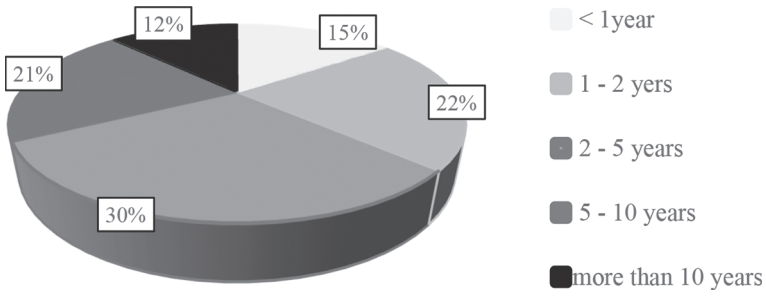
Figure 3 – *Cagliari CPIA training course April 2023*

1. schema unità di apprendimento classica:
- testi;
- attività ad esercizio;
- insegnamento delle strategie d'uso della lingua;
- insegnamento delle strategie di studio;
- temi: italiano per lo studio (A1/A2);
- uso del digitale;
- multilinguismo:
- tecniche didattiche. Quali tempi? Quali variabili? Cenni alla correzione dell'errore;
- Costruzione di materiali didattici; laboratorio;
- Metodi di valutazione/testing adoperati:
- Testing di valutazione dei risultati;
- Parlato dell'insegnante.

In addition, *Indagine A23* and *Indagine Percorsi AALI* pointed out that there is a strong link between initial education and previous experiences in teaching Italian as a second or foreign language. All the A23 teachers had already taught Italian as a second or foreign language[8]. They had worked in private language schools in Italy and abroad, on courses organized by the charities for asylum seekers and refugees, on extracurricular projects organized in schools (primary and secondary schools) and university language centers.

Furthermore, according to the outcomes of *Indagine A23* (fig. 4), it is possible to observe that 33% of our sample were teachers with at least 5 years' experience.

Figure 4 – *A23 teachers' experience in teaching before the CPIA*



Source: Indagine A23

The same cannot be said for primary school teachers. In fact, 75 teachers (almost half of our sample) affirmed they had not taught Italian as a second or foreign lan-

[8] In order to complete the structured course in teaching Italian as a foreign or second language required to become an A23 teacher, it is necessary to have gained a minimum of 400 hours teaching experience.

guage before teaching at a CPIA, which implies that *Percorsi AALI* were their first experiences as teachers of Italian as a second language. Poor training, amplified by lack of experience is an issue that cannot be ignored. In addition, some more criticisms came out focusing on the 78 teachers who declared that they had already taught Italian as a second language. They had an inferior range of teaching experiences. In fact, they mainly taught Italian as a second language in primary schools or as volunteers. This is due to the fact that there are specific requirements for teaching Italian as a second language in private schools or at university.

5. *Conclusions*

In conclusion our data shows a situation that could have a negative impact on the quality of *Percorsi AALI.* Since teachers' education is strongly linked to high-quality teaching and appropriateness of teaching methods, the weaknesses highlighted cannot be ignored.

While the tendencies that came out about A23 teachers show good education and consolidated teaching experience, what has been pointed out about primary school teachers reveals serious criticisms concerning the lack of specific training in teaching foreign adult students.

Taking into consideration the regulatory gap underlined in paragraph 3, it is clear that the Italian government has to work on CPIA legislation and in particular on establishing specific and trained teaching staff for *Percorsi AALI*. What has been done up to now is not enough. It is essential to recognize and enhance the role of language education in teacher training.

Bibliographical References

Borri, Matteo and Calzone, Samuele (eds.). 2019. *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*. Bologna: Edizione ETS.

Borri, Matteo; Calzone, Samuele and Bassi, Benedetta. 2019. "Le interviste."In Matteo Borri and Samuele Calzone (eds.). *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori.* Bologna: Edizioni ETS, pp. 37-94.

Caon Fabio and Annalisa Brichese (eds.). 2019, *Insegnare italiano ad analfabeti*. Torino: Bonacci.

Cacchione, Anna Maria. 2021. "Language complexity in the Italian adult education system. First findings from a mixed method research.", In *Book of abstracts - 2nd International Conference of the journal "Scuola Democratica" Reinventing Education*, pp. 2-3.

Cacchione, Anna Maria. 2022. "Analfabetismo e CPIA: un rapporto difficile e necessario." In Fausto Benedetti and Annalisa Buffardi (eds.) *Scuola, Lavoro e Territorio*. Roma: Carocci, pp. 94-11.

Casi, Paola. 2015. "Il diritto al codice rosso per gli analfabeti: le anomalie italiane nell'istruzione degli adulti.", *Rivista semestrale per l'insegnamento dell'Italiano come lingua seconda/straniera Insegno Italiano l2 in classe* (1): 65-70.

Colosio, Orazio. 2015. *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPIA*. Torino: Loescher.

Council of Europe. 2022. *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*, < rm.coe.int/literacyand-second language-learning-for-the-linguistic-integration-o/1680a72698> 19.01.2024

Deiana, Igor. 2021a. "I test linguistici per l'integrazione e la cittadinanza: alcune riflessioni sul caso italiano.*", Italiano LinguaDue* (1/2021): 169-193.

Deiana, Igor. 2021b. "A23: facciamo il punto!", *Lingue Linguaggi* 41: 101-117.

Deiana, Igor. 2021c. "The role of the Italian public school on the social and linguistic integration of adult migrants." In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica REINVENTING EDUCATION - Volume 1*. Roma: pp. 39-48.

Deiana, Igor. 2022. *L'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica*. Firenze: Franco Cesati.

Deiana, Igor. and Spina, Stefania. 2020a. "Second language learning for vulnerable adult migrants: The case of the Italian public school.", *GLOTTODIDACTICA* XLVII/2: 69-83.

Deiana, Igor and Spina, Stefania. 2020b. "Breve storia della classe di concorso A23 – Lingua italiana per discenti di lingua straniera." *Italiano LinguaDue* 2/2020: 1-19.

Deiana Igor, Malavolta, Stefania and Marulo, Carla. 2021. "La A23 si racconta: una voce per chi insegna nella classe di concorso di lingua italiana per discenti di lingua straniera," In *Italiano LinguaDue* 2/2021: 1-12.

Gallina, Francesca. 2023. Quanta e quale educazione linguistica per future e futuri maestri? Ricognizione sulla formazione e sui bisogni di educazione linguistica degli insegnanti della scuola primaria. This volume: 317-328.

Gentili Andrea and Tassinari Filippo. 2019. *Analisi della popolazione studentesca dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) della Regione Emilia-Romagna*. Bologna: Fondazione Cattaneo.

Longo, Damiano. 2019. "Applying the SPEAKING Model to Classes of Immigrants forResidence Permit in Italian Formal School for Adults", in *Innovation in Language Learning, International Conference12th edition, Florence, 14-15 November 2019*.

Nitti, Paolo. 2020. *L'alfabetizzazione in italiano L2 per apprendenti adulti non native*. Sesto San Giovanni: Mimesis Edizioni.

Poliandri, D. and Epifani G. (eds.). 2020. *Rapporto "Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*. Roma: INVALSI.

Poliandri, Donatella. 2020. "Alcune considerazioni finali." In Donatella Poliandri and Graziana Epifani (eds.). *Rapporto "Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi"*, Roma: INVALSI, pp. 138-142.

OECD. 2020. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Parigi: OECD.

Pitzalis, Marco. 2019. "Una sfida per la scuola I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia.", in Maddalena Colombo and Fausta Scardigno (eds.). *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*. Milano: Vita e pensiero, pp. 37-46.

Sergio, Giuseppe. 2011. "Un lasciapassare per l'Italia. La legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri." *Italiano LinguaDue* 1: 53-64.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.023

PAOLO DELLA PUTTA, SILVIA SORDELLA

Docenti in formazione e glottodidattica inclusiva per allievi neoarrivati in Italia. I risultati di un percorso formativo compartecipato

Abstract

Il contributo presenta i risultati di un percorso formativo dedicato a neoinsegnanti di italiano L2 che operano con studenti NAI (Neo Arrivati in Italia) iscritti alle scuole primarie o secondarie di primo grado di Torino. La formazione ha caratterie dialogico e compartecipato e radica i suoi assunti nella teoria socioculturale vigotskiana. Grazie all'analisi, condotta seguendo i principi della *Grounded Theory*, di 23 diari scritti spontaneamente dai neodocenti, possiamo apprezzare l'influenza del percorso formativo su quattro delle cinque dimensioni della competenza professionale dei docenti di lingua pertinenti a questo lavoro. Verranno infine discussi i risultati formativi raggiunti e i possibili miglioramenti futuri di tale percorso formativo.

Keywords

Italiano L2; studenti neoarrivati; cocreazione della conoscenza; task based/supported language teaching

1. *Introduzione*

Dei 914.860 studenti con cittadinanza non italiana (CNI) iscritti nell'anno scolastico 2022-2023[1], coloro che 'frequentano per la prima volta una scuola italiana' sono il 3,9%. Si tratta di allievi provenienti dall'estero e inseriti in classe nel corso dell'anno scolastico, identificati come "NAI" (Neo Arrivati in Italia) dalle Linee Guida dell'allora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR 2014: 5 e 17). Nonostante il dato numerico – certamente esiguo –, ciò che pone in primo piano questa tipologia di studenti, variamente distribuita nella scuola italiana, è l'urgenza dei bisogni formativi di cui sono portatori, sia rispetto all'integrazione nel gruppo classe sia rispetto alle possibilità di successo scolastico: le difficoltà linguistiche ostacolano la socializzazione con i pari, e i docenti faticano a costruire un'adeguata relazione d'aiuto con questi allievi, indubitabilmente l'anello più debole della catena formativa del nostro Paese.

[1] Fonte: Ministero dell'istruzione e del merito - Ufficio di Statistica. Dati aggiornati al 31/08/2023.

Ai discenti con background migratorio, e in particolare ai NAI, sono destinati numerosi interventi d'aiuto, che non seguono criteri organizzativi e scientifici univoci – abbiamo solo indicazioni e linee guida più o meno ascoltate – ma che si muovono in quel mondo randomico di interventi scolastici ed extrascolastici che caratterizza il (non-)sistema dell'accoglienza scolastica italiana. Ferrari, commentando un report sull'integrazione degli alunni con background migratorio redatto dall'Unione Europea (2013), scrive:

> il documento [...] rispecchia la realtà variegata e disomogenea del panorama italiano, dove svariati enti, associazioni o cooperative sostengono le scuole nei progetti di integrazione, insegnamento dell'italiano L2 o educazione interculturale. Il ruolo di istituzioni esterne alla scuola nell'implementazione di progetti per l'inclusione porta, a livello nazionale, a forti disparità locali: vi sono realtà in cui si registrano attenzioni e progetti con una certa solidità e aree in cui non sono presenti collaborazioni esterne continuative ed efficaci (Ferrari 2020: 516).

Appartiene a questo insieme di iniziative periscolastiche il progetto *Italiano L2 a scuola*, nato nel 2013 da una visione comune del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino e del Servizio Inclusione Scolastica del Comune della stessa città. Grazie alla convenzione siglata fra i due enti, ogni anno vengono finanziate 26 borse di studio per aspiranti docenti di italiano L2, ancora frequentanti (o da poco laureati in) corsi di studio a indirizzo umanistico; i candidati vengono selezionati grazie a una disamina dei loro *curricula* e a un colloquio conoscitivo, in cui vengono sondate le motivazioni a partecipare a *Italiano L2 a scuola*[2]. Nel contempo, all'inizio di ogni anno scolastico, vengono vagliate le richieste di supporto linguistico provenienti dalle scuole cittadine, così da creare piccoli gruppi di alunni NAI. Dopo l'abbinamento tra i neoinsegnanti e i gruppi di studenti prendono il via, sotto la supervisione dei coordinatori didattici del progetto e dei suoi responsabili scientifici[3], l'attività didattica e le attività formative dei neodocenti.

I corsi di italiano L2 hanno natura laboratoriale e durano circa 6 mesi, da novembre a maggio; ogni neodocente insegna per 100 ore all'anno e ha l'obbligo di seguire le attività proposte per la sua formazione, quantificabili in circa 30 ore. Il progetto ha, dunque, due finalità:

a) contribuire a rispondere ai bisogni del territorio cittadino rispetto all'esigenza di facilitare il primo inserimento a scuola degli alunni NAI, lavorando sulle competenze comunicative di base dell'italiano;
b) integrare il percorso formativo degli studenti universitari con un'esperienza glottodidattica, sostenuta da incontri di approfondimento teorico-metodologi-

[2] Il processo relativo al bando di concorso e alla selezione dei candidati per la borsa di studio coinvolge attivamente l'Ufficio Direzione didattica e Servizi agli studenti della scuola di Scienze Umanistiche dell'Università di Torino.

[3] I coordinatori didattici sono persone che hanno partecipato come insegnanti a più edizioni di *Italiano L2 a scuola* e che hanno, contestualmente, approfondito i temi inerenti alla didattica delle lingue non materne in contesti scolastici. I responsabili scientifici, invece, sono docenti di Glottodidattica o Linguistica in forza al Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino.

co, da un processo di auto-osservazione e riflessione e da un confronto periodico e sistematico per progettare, verificare e ricalibrare le attività laboratoriali condotte nelle scuole.

L'oggetto di questo saggio è il processo formativo dei neoinsegnanti partecipanti al progetto, che avviene contemporaneamente alla loro prima esperienza didattica. Per perseguire questo obiettivo, abbiamo raccolto un insieme di dati spontanei sulle difficoltà emotive, cognitive e operative esperite dai neodocenti durante il lavoro con allievi che hanno bisogni linguistici e sociali immediati e molo articolati. I dati si basano su report settimanali scritti, chiamati "diari di bordo", redatti spontaneamente dai neoinsegnanti; qui troviamo sia descrizioni di attività didattiche proposte, ma anche riflessioni emotive su come ci si è sentiti in classe, su come hanno reagito gli studenti alle varie proposte e su come quest'ultime "hanno funzionato".

I "diari di bordo" verranno analizzati in modo da avere delle indicazioni su quali sono le dimensioni operative che rispondono meglio al modello formativo proposto e quali, invece, presentano ambiti di maggiore difficoltà. Nel prossimo paragrafo presentiamo le coordinate operative del progetto, per poi (par. 3) presentare i dati raccolti e le modalità di analisi; il par. 4 sarà dedicato ai risultati e nel par. 5 verranno presentate le conclusioni del lavoro.

2. *Coordinate operative e formative di Italiano L2 a scuola*

I neoinsegnanti di Italiano L2 a scuola lavorano con gruppi composti da massimo dieci alunni NAI. Questa, assieme all'ordine di scuola – primaria o secondaria di primo grado – è l'unica condizione di omogeneità considerata per la costituzione dei gruppi mentre, per quanto riguarda le altre caratteristiche dei partecipanti, si determina in tutti i casi una condizione di eterogeneità interna.

Inoltre, in un siffatto contesto didattico, una progettazione lineare e rigidamente predeterminata può risultare controproducente, in particolar modo per quegli allievi che frequentano con poca assiduità le lezioni o che si inseriscono a progetto avviato. Si è dunque optato per proporre incontri a carattere laboratoriale, in cui si lavora intorno alla realizzazione di un progetto ideato insieme durante le prime lezioni, che viene portato avanti con modalità di interazione ispirati ai principi dell'apprendimento cooperativo. A partire dall'esplorazione degli interessi degli alunni, i neoinsegnanti cercano di catalizzare la motivazione del gruppo verso la realizzazione di un prodotto come, per esempio, un video musicale, un libro di ricette o un racconto a fumetti (Canuto e Ciavattini 2023). In questo modo, non si lavora insieme per produrre dei materiali linguistici in senso stretto, ma per mettere in gioco la nuova lingua e le competenze linguistiche pregresse, nell'accezione laboratoriale a disciplinarità linguistica allargata definita da Bertocchi (2005). Questa modalità di lavoro si innesta nella macro cornice metodologica della didattica per progetti (*Project based learning* in inglese, cfr. Krajcik e Blumenfield 2006), declinata nella soluzione glottodidattica più realizzabile all'interno di tale cornice operativa, ovve-

ro quella del *Task based language teaching and learning*, una metodologia di stampo comunicativo che aggiunge alle coordinate didattiche della pedagogia progettuale la sensibilità psicolinguistica necessaria per favorire al meglio l'acquisizione linguistica (Long 2015).

Queste coordinate glottodidattiche sono molto distanti da una educazione linguistica tradizionale a cui i neodocenti sono per lo più avvezzi: manca del tutto un sillabo precostituito, così come viene meno l'idea di basare il corso su attività direttive, incentrate sulle strutture linguistiche dell'italiano, presentabili dicotomicamente ed esercitabili tramite attività più o meno meccaniche. Applicare adeguatamente il modello pedagogico di *Italiano L2 a scuola* non è semplice, ed è per questo che i coordinatori del progetto hanno sviluppato un programma formativo *ad hoc* per aiutare la messa in pratica delle caratteristiche glottodidattiche poco sopra descritte.

2.1 Il modello formativo

Il quadro teorico a cui abbiamo fatto riferimento per ideare e attuare la formazione dei neoinsegnanti è quello socioculturale, di ispirazione vigotskiana[4] e più genericamente costruttivista, declinato *ad hoc* per le necessità dei docenti di lingua (cfr. Johnson e Golombek 2020). L'attività formativa fa dunque ricorso ad alcuni artefatti culturali che permettono, secondo questa prospettiva, l'interiorizzazione di nuove conoscenze e la ristrutturazione delle conoscenze e delle convinzioni pregresse: la relazione fra formando e formatore è dialogica e responsiva alle necessità e ai problemi del primo; la conversazione e la condivisione di punti di vista e dubbi permette la creazione dello *scaffolding*, ovvero l'impalcatura dialogica e psicologica di supporto alla costruzione del sapere; la possibilità di lavorare a nuovi percorsi formativi in uno spazio sicuro favorisce l'abbassamento dell'ansia e incentiva la convinzione di poter provare vie pedagogiche nuove senza sentirsi immediatamente giudicati. Negli incontri fra neodocenti e coordinatori, quindi, si fa ricorso alla mediazione discorsiva per tematizzare convinzioni, stereotipi e difficoltà sull'insegnamento linguistico e su come sia "giusto" attuarlo. Inoltre, la condivisione delle prassi e il confronto su tecniche e materiali è fondamentale per aiutare i neodocenti a radicare l'azione formativa nel presente didattico del contesto formativo in cui ci si trova a insegnare: non è semplice ideare e attuare una didattica che sia in linea con le caratteristiche e le necessità degli studenti e del gruppo classe che essi compongono.

Prima dell'inizio delle attività didattiche, i neoinsegnanti sono invitati a partecipare a un incontro formativo corale in cui vengono presentate le finalità, le caratteristiche contestuali e le coordinate glottodidattiche di *Italiano L2 a scuola*. Viene inoltre fornito l'accesso a un database elettronico di attività didattiche, raccolte nel

[4] Il paradigma socioculturale alla formazione degli insegnanti di lingue si ispira alle teorie sull'apprendimento e sullo sviluppo mentale di Lev Vygotskij, ma si fonda anche su altri assunti della psicologia costruttivista, rivisti e adattati da altri autori alla luce dei più moderni avanzamenti scientifici (cfr. Lantholf & Poehner 2023). Per chi volesse approfondire i principi cardine della teoria vigotskijana può fare riferimento alla recente raccolta di saggi dello psicologo russo intitolata "La mente umana. Cinque saggi" edita da Feltrinelli nel 2022.

corso degli anni: in tal modo vengono esemplificate con più chiarezza le modalità di lavoro. Nel corso dei sei mesi seguenti vengono proposti altri tre momenti formativi a carattere seminariale su specifiche tematiche educative e glottodidattiche. Gli argomenti trattati vengono decisi assieme ai neodocenti sulla base delle complessità e dei problemi da loro esperiti durante l'insegnamento; i temi approfonditi con più frequenza sono la gestione del contesto didattico multilingue e multietnico, la didattica per progetti e il *Task Based Language Teaching*, il bilanciamento fra grammatica e comunicazione e l'uso delle tecnologie. In questi incontri è favorita quanto più possibile la partecipazione discorsiva dei formandi, che sono invitati a condividere i loro problemi e le soluzioni adottate per risolverli. Lo stesso atteggiamento discorsivo e cooperativo caratterizza la terza modalità formativa, un servizio di tutorato in cui, settimanalmente, i neodocenti possono incontrare i coordinatori didattici per discutere con loro, *vis-à-vis*, delle attività che vogliono proporre, dell'organizzazione delle lezioni e di problemi anche personali – in alcuni casi emotivi e relazionali – via via esperiti. I colloqui si avvalgono della disamina dei diari di bordo, che vengono condivisi con i coordinatori.

In particolare, nella stesura dei diari di bordo, il cui ruolo nella formazione iniziale dei docenti è sottolineato da Jarvis (1992), e nel confronto periodico sulle pratiche didattiche con dei tutor più esperti, si possono ravvisare molti aspetti dei principi enucleati da Johnson e Golombek in merito alla formazione degli insegnanti di lingua: la possibilità di rielaborare le esperienze di insegnamento, sia mediante la scrittura individuale sia in forma dialogica, offre ai neoinsegnanti l'occasione di situarle in un contesto, che assume un significato nel corso del tempo, con tutte le sue contraddizioni e le sue potenzialità trasformative, evidenti soprattutto nei tentativi di "collaborative problem-solving" (Johnson e Golombek 2020: 120). Le occasioni di confronto e coprogettazione focalizzate su pratiche didattiche situate e cariche di vissuti emotivi si configurano come spazi "protetti" in cui si cercano insieme nuove strade, che si ridefiniscono via via sulla base dei risultati osservati. Al centro di questi spazi vi è l'attività di mediazione svolta dal tutor-formatore, che individua una *zona di sviluppo prossimale* tale da spingere le possibilità del discente – in questo caso il neoinsegnante – oltre ciò che sarebbe capace di fare da solo. Sia le pratiche autoriflessive messe in atto con la scrittura dei diari sia la condivisione e il confronto durante gli incontri con i tutor stimolano la riflessione metacognitiva sui processi di apprendimento propri e degli studenti NAI che formano i gruppi.

La domanda di ricerca che guida questo saggio è inerente ai risultati di tale approccio formativo, che già in altri contesti, ma pur sempre con docenti alle prime armi, ha dato buoni risultati (Della Putta 2025; Vinogradova e Ross 2019). Ci chiediamo se l'approccio è risultato utile ai neodocenti e, in particolare, su quale dimensione della loro competenza pedagogica. Per far questo, ci è sembrato opportuno analizzare cinque aree del sapere del docente di lingue, seguendo e parzialmente modificando quanto in Gatbonton (1999): 1) la conoscenza del funzionamento della lingua oggetto di insegnamento; 2) la conoscenza degli studenti, delle loro necessità e motivazioni; 3) la conoscenza di tecniche e procedure didattiche; 4) la

conoscenza delle appropriate modalità relazionali fra studenti e docente; 5) la conoscenza delle modalità valutative dei progressi dei discenti.

Verificheremo quali di queste aree hanno posto maggiori difficoltà ai docenti e se, nel corso dei sei mesi di lavoro, la configurazione delle criticità si è modificata.

3. *Metodologia*

Per rispondere alle domande di ricerca di questo studio, prendiamo in analisi 23 diari di bordo scritti nell'edizione 2018/2019 del progetto. Per individuare nell'insieme di questi resoconti degli elementi ricorrenti e per poter estrapolare delle generalizzazioni dalle ventitré singolarità esperienziali che essi rappresentano, si è scelto di seguire la metodologia di analisi della Grounded Theory (Glaser, Strauss 1967). Secondo la definizione dei suoi ideatori, la *Grounded Theory* consiste in «un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare, sistematicamente, una teoria fondata sui dati» (Glaser, Strauss 1967: 22). Tramite questa metodologia di ricerca, dunque, si può studiare un fenomeno che ha una spinta generativa dal basso, costruendo così generalizzazioni a partire dalla raccolta di dati qualitativi: essa è sovente proposta «come la soluzione metodologicamente più idonea a "mettere ordine" in grandi quantità di informazioni, identificando temi ricorrenti e relazioni fra essi» (De Gregorio e Lattanzi 2011:14). Operativamente, ci siamo avvalsi del programma di analisi Nvivo, che permette una codifica dei dati testuali e una loro etichettatura in nodi tematici focali, che emergono dalla trama testuale e che poi vengono ordinati nelle categorie d'interesse dal ricercatore.

Sono stati etichettati tutti i riferimenti (i.e., frasi o paragrafi) alle difficoltà individuati nei 23 diari di bordo, definendo delle categorie concettuali («nodi») che sono via via confluite nelle cinque aree di conoscenza professionale dei docenti di lingua individuate da Gatbonton (1999, cfr. par 2.1). I due autori si sono poi confrontati su aspetti dubbi dell'analisi, e hanno così parzialmente rivisto manualmente l'output dato da Nvivo. Il programma ha poi analizzato la distribuzione dei nodi nel corso dei sei mesi di formazione, permettendoci così di verificare quali aree di competenza si dimostrano sensibili al passare del tempo, una misura che, indirettamente, può essere letta come un effetto della formazione (distribuita, appunto, lungo i sei mesi in cui sono redatti i diari di bordo) e della pratica didattica con gli studenti NAI[5].

In quanto segue, vediamo l'evoluzione di ogni singola area di competenza considerata.

[5] Per motivi di spazio, non possiamo fare un'analisi qualitativa dei dati né fornire esempi dei riferimenti trovati nei diari di bordo. Non riusciamo nemmeno, in questa sede, a evidenziare le (poche) differenze fra chi insegna a studenti NAI della primaria e fra chi insegna a studenti NAI della secondaria di primo grado. Rimandiamo, però, a Della Putta e Sordella (2022) per alcune indicazioni in merito.

3.1 Conoscenza del funzionamento della lingua oggetto di insegnamento

Sotto questa categoria sono stati raggruppati i riferimenti inerenti a difficoltà pedagogiche riconducibili a dubbi o a manifeste mancate conoscenze della morfosintassi della lingua italiana. Ricordiamo che, generalmente, questa categoria pertiene soprattutto ai docenti non madrelingua, mentre i neodocenti che partecipano a Italiano L2 a scuola sono tutti italofoni. Inoltre, data l'impostazione pedagogica del progetto, lo spazio dedicato all'insegnamento esplicito della grammatica è ridotto, e solo in rari casi si propone ai discenti una riflessione su strutture particolarmente complesse.

I riferimenti sono soltanto 7, concentrati per lo più nei primi due mesi del progetto, come si evince dalla Tabella 1.

Tabella 1 – *Distribuzione riferimenti su lingua italiana*

Nodo tematico	Dicembre	Gennaio	Febbraio	Marzo	Aprile	Maggio
Dubbi sull'italiano	3	2	1	1	0	0

3.2 Conoscenza delle necessità e delle motivazioni degli studenti

Questa area del sapere professionale degli insegnanti è focale per la buona riuscita di Italiano L2 a scuola. Da un lato, gli allievi NAI presentano complessità psicologiche e sociali decisamente rilevanti, come i traumi dovuti al percorso migratorio, di cui un docente deve essere a conoscenza; dall'altro, riuscire a mobilitare le risorse emotive e cognitive di questi discenti è quanto mai necessario per poterli coinvolgere in attività linguistiche contestualizzate e finalizzate. I riferimenti che rimandano a questa dimensione della competenza dei docenti sono 80 e sono concentrati principalmente nei primi mesi del progetto (Tab. 2).

Tabella 2 – *Distribuzione riferimenti su necessità e motivazione degli studenti*

Nodo tematico	Dicembre	Gennaio	Febbraio	Marzo	Aprile	Maggio
Necessità e motivazione studenti	23	20	14	8	7	8

3.3 Conoscenza delle appropriate modalità relazionali fra studenti e docente

Instaurare delle relazioni positive con i discenti NAI non è semplice, data la loro frequente chiusura o, all'opposto, la loro eccessiva estroversione. Le testimonianze dei neodocenti, anche in questo caso ben concentrate nei primi due mesi, ruotano attorno a problemi riconducibili all'età degli studenti e ad aspetti biografici legati alla migrazione. In Tabella 3 vediamo la distribuzione temporale dei 66 riferimenti.

Tabella 3 – *Distribuzione riferimenti su modalità relazionali con gli studenti*

Nodo tematico	Dicembre	Gennaio	Febbraio	Marzo	Aprile	Maggio
Modalità relazionali	28	20	7	5	4	2

3.4 Conoscenza delle modalità valutative dei progressi dei discenti

Italiano L2 a scuola non prevede momenti formali di valutazione del progresso degli allievi. Tuttavia, il progetto propone modalità di osservazione dello sviluppo dell'interlingua funzionali alla scelta di quali aspetti della morfosintassi italiana siano bisognosi di più attenzione. I neodocenti sono quindi spinti ad annotare quali strutture dell'italiano i discenti usano per esprimersi, e quali siano le traiettorie di sviluppo delle loro interlingue. Al fine di facilitare l'osservazione mirata delle risorse linguistiche emergenti dalla comunicazione spontanea, viene fornita una lista di descrittori ricavata dal sillabo di Pallotti e Ferrari (2019: 35-39). Questo strumento diventa, con il tempo, un reale punto di riferimento per i neoinsegnanti, che in breve dimostrano di saper valutare con più efficacia la competenza dei loro allievi. Anche per questo parametro, i 38 riferimenti rinvenuti si collocano nella prima parte dell'esperienza (Tab. 4).

Tabella 4 – *Distribuzione riferimenti sulla valutazione*

Nodo tematico	Dicembre	Gennaio	Febbraio	Marzo	Aprile	Maggio
Valutazione	10	12	8	5	2	1

3.5 Conoscenza di tecniche e procedure didattiche

Sotto questa categoria sono stati raggruppati i passi dei diari di bordo da cui emergono difficoltà operative e interpretative delle coordinate glottodidattiche del progetto. Come accennato nel par. 2, le indicazioni metodologiche di Italiano L2 a scuola sono molto distanti da una glottodidattica tradizionale, essenzialmente insegnante-centrica e guidata da un sillabo precostituito. I neoinsegnanti sono spinti ad abbracciare una glottodidattica progettuale e *task-based* che, come ben messo in rilievo da altre ricerche (Erlam e Tolosa 2022: cap. 1), presenta numerosi ostacoli interpretativi e attuativi per i docenti.

I riferimenti riconducibili alle difficoltà esperite in questa dimensione di conoscenza sono 100, e la loro distrubuzione nel tempo non dimostra sostanziali cambiamenti: le difficoltà metodologiche rimangono piuttosto stabili nell'arco dei sei mesi considerati (cfr. Tab. 5).

Tabella 5 – *Distribuzione riferimenti sulla tecniche e procedure didattiche*

Nodo tematico	Dicembre	Gennaio	Febbraio	Marzo	Aprile	Maggio
Tecniche e procedure didattiche	21	20	15	16	15	13

4. *Conclusioni*

L'analisi dei 23 diari di bordo qui condotta testimonia la maggior sicurezza con cui i neoinsegnanti affrontano i problemi posti da 4 dimensioni della competenza pedagogica sulle 5 considerate. Con il passare dei mesi (e dunque, indirettamente, grazie al dialogo fra formazione ed esperienza didattica) apprezziamo una maggior sicurezza nell'affrontare gli aspetti della lingua target, una maggiore confidenza nella conoscenza dei propri studenti e dei loro bisogni, una maggior padronanza delle modalità per gestire le relazioni nel gruppo e una maggior serenità nel considerare i progressi degli studenti stessi. Il fatto che i riferimenti relativi al nodo tematico della metodologia, riguardante nello specifico l'adozione dell'approccio per *task*, non si siano ridotti numericamente nel corso della stesura dei diari di bordo testimonia la complessità della progettazione e dell'implementazione di questa modalità di lavoro. Si tratta di "ferri del mestiere" da costruirsi su misura, a poco a poco, sulla base del contesto di apprendimento, ma anche delle proprie inclinazioni personali. A differenza di tecniche di insegnamento che si possono semplicemente applicare, pur nella difficoltà di scegliere quelle più adeguate, il lavoro per *task* si costruisce su un progetto di gruppo sempre incerto e "altalenante", alimentato dalle potenzialità ma anche dalle incertezze delle dinamiche relazionali.

In conclusione, un percorso formativo basato sugli assunti costruttivisti e socioculturali ha dato risultati incoraggianti nell'aiutare i 23 neodocenti considerati in questo studio ad abbracciare pratiche didattiche per loro nuove, da attuare in un contesto complesso. Tuttavia, una maggiore attenzione alla dimensione metodologica si è rivelata necessaria. Future ricerche potranno rivelare di più su come sostenere maggiormente questo aspetto della competenza pedagogica di giovani insegnanti di italiano L2.

Bibliografia

Bertocchi, Daniela. 2005. "Il laboratorio di italiano: esplorazione di un ambito". In Roberto, Didoni (a cura di). *Didattica di laboratorio e apprendimento dell'italiano*. Milano: Franco Angeli, pp. 35-48.

Canuto, Claudia e Ilaria Ciavattini. 2023. "L'uso del task supported teaching and learning in didattica a distanza. Lo studio di un caso nel progetto Italiano L2 a scuola." *Italiano LinguaDue* 15 (1): 929-949.

De Gregorio, Eugenio e Paola Lattanzi. 2012. *Programmi per la ricerca qualitativa*. FrancoAngeli: Milano.

Della Putta, Paolo. 2025. "Characteristics and outcomes of a socioculturally-oriented training course for volunteer teachers of L2 Italian." In Tatjana Bacovsky-Novak; Dalton-Puffer, Christine; Heaney, Helen; Hüttner, Julia. (Eds.), *Current Challenges and New Horizons in Language Teacher Education*, Cambridge Scholars: Cambridge, pp. 25-38.

Della Putta, Paolo e Sordella Silvia. 2022. *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati. Un modello laboratoriale*, Pisa: ETS.

Erlam, Rosemary e Costanza Tolosa. 2022. *Pedagogical Realities of Implementing Task-Based Language Teaching.* Amsterdam: John Benjamins.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. 2013. *Study on educational support for newly arrived migrant children*, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/41204> Ultimo accesso: 19-01-2024.

Ferrari, Stefania. 2020. "Un ponte tra la classe e il laboratorio di italiano L2: strategie didattiche." *Italiano LinguaDue* 12 (1): 516-528.

Gatbonton, Elizabeth. 1999. "Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge". *Modern Language Journal*, 83(1): 35-50.

Glaser, Barney e Anselm Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory*. Aldine, Chicago.

Jarvis, Jennifer. 1992. "Using diaries for teacher reflection on in-service courses." *ELT Journal*, 46 (2): 133-143.

Johnson, Karen e Paula Golombek. 2020. "Informing and transforming language teacher education pedagogy." *Language Teaching Research* 24(1): 116-127.

Krajcik, Joseph e Blumenfeld Phyllis. 2006."Project-based learning". In R. Keith Sawyer (a cura di). *The Cambridge Handbook of the Learning Science*s.Cambridge University Press, pp. 317-334.

Lantolf, James e Matthew Poenher. 2023. Sociocultural theory and classroom second language learning in the East Asian context: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 107, 3-23.

Long, Michael. 2015. *Second language acquisition and task-based language teachin*g. Maiden: Wiley.

MIUR. 2014. *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c682a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890> Ultimo accesso: 19-01-2024.

Pallotti, Gabriele e Stefania Ferrari. 2019. Osservare l'Interlingua. Un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace. https://interlingua. comune.re.it/wp-content/uploads/2019/02/OssIL-libro-6feb19.pdf.

Vinogradova, Polina e Erin Haskell Ross. 2019. "Fostering volunteer ESL teacher identity through reflection on apprenticeship of observation" *TESOL Journal,* 10 (4): e480.

Vygotskij, Lev. 2022. *La mente umana. Cinque saggi*. (a cura di Alessandro Mecacci), Feltrinelli, Milano.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.024

CHIARA FACCIANI

English through a multilingual lens: teachers' practices and perceived impact on students

Abstract

This article investigates the implementation of multilingual pedagogy in English as a Foreign Language (EFL) classrooms in Italian public schools. Drawing on classroom video recordings and semi-structured interviews with teachers, the study examines educators' strategies, activities, and perceptions related to the implementation of multilingual pedagogy. The findings emphasise the central role of teachers in utilising students' prior linguistic knowledge to acquire English, particularly through oral and lexicon-related activities that promote multilingual awareness. Additionally, the study highlights teachers' positive perceptions of the benefits of adopting a multilingual approach to EFL teaching.

Keywords

Multilingual pedagogy; English as a Foreign Language; multilingual students; teachers' role

1. *Introduction*

In today's globalised and heterogenous society, classrooms around the world mirror the linguistic diversity that characterises our communities. Consequently, educators find themselves teaching in multilingual environments, where local dialects and minority languages coexist within the same educational space. This linguistic classroom ecology puts educators in front of a unique challenge and opportunity to develop teaching strategies that embrace this diversity. In doing so, teachers play a vital role in shaping pupils' learning processes and in creating an inclusive pedagogy that extends beyond the classroom walls.

This article examines the role of educators in the multilingual classroom by paying attention to teachers' interactional strategies as well as their beliefs regarding the implementation of multilingual pedagogies in the context of English as a Foreign Language (EFL) instruction. The findings contribute insights to the ongoing discourse on language education in diverse and multilingual classrooms with a focus on the role of teachers and on foreign language learning.

2. *Theoretical framework*

As language classrooms worldwide become increasingly diverse and multilingual, supported by studies on bilingualism (e.g., Cummins' interdependence hypothesis 1979), the classroom's linguistic environment has gradually shifted towards integrating learners' languages into the learning process. The instructional approaches and strategies that draw on students' entire linguistic repertoires to support their learning process and create linguistically inclusive classroom environments are known as multilingual pedagogies. This term encompasses both translanguaging pedagogy (García et al. 2017) and pluralistic approaches developed by the Council of Europe (2012). Research highlights the transformative potential of multilingual pedagogies, showing that they enhance students' ability to engage with language critically and analytically (Leonet et al. 2020). They also play a vital role in boosting literacy development among emergent bilinguals (Velasco & García 2014; Ascenzi-Moreno & Espinosa 2018; Carbonara et al. 2023) and in cultivating inclusive educational spaces that embrace linguistic and cultural diversity (Wei 2024; Aleksić & García 2024). In the domain of EFL education, multilingual pedagogies challenge traditional monolingual English-only approaches to language learning and view learners' languages as useful tools that can support the learning process of the target language. Previous studies on multilingual pedagogies in EFL settings focused on learners' writing skills (Turnbull 2019), grammar acquisition (Hopp & Thoma 2021) and questioned the roles of the majority and minority languages for EFL learning (Beiler 2020). As reported by Huang and Chalmers (2023) in their systematic review, studies on pedagogical translanguaging in EFL classrooms have been conducted in different geographical areas (East Asia, North Africa, Mainland Europe, and the Middle East) and included a variety of languages (Albanian, Arabic, German, Greek, Kurdish, and Japanese). In the Italian context, the topic has been explored to some extent in the forthcoming work of Facciani and Carbonara.

As suggested by Borg (2006), understanding teachers' beliefs is necessary for improving their teaching practices. Within the domain of foreign language teaching, educators play a crucial role in scaffolding students' prior linguistic knowledge and in supporting them in acquiring the target language (Azkarai & Mayo García 2015; Shin et al. 2021; Neokleous et al. 2022; Källkvist et al. 2022). Furthermore, in the context of multilingual classrooms, educators serve as facilitators, supporting the development of their learners' linguistic repertoires into valuable resources for meaning making (García & Wei 2014). Within this scenario, understanding teachers' beliefs and attitudes towards multilingual pedagogies is necessary, as they play a crucial role in shaping classroom activities (Haukås 2016). Research on teachers' beliefs has expanded significantly and examined teachers' beliefs about multilingualism and multilingual pedagogies (De Angelis 2011; Haukås 2016; Otwinowska 2014). Yet, current literature mainly addressed general aspects of multilingual education, overlooking a detailed exploration of teachers' beliefs and practices in EFL domain. Doing so would allow to analyse the potential benefits and challenges of implementing a more inclusive language education approach.

3. *Study design and participant overview*

The data discussed in this paper forms part of a broader exploratory study investigating the implementation of multilingual pedagogies in EFL teaching and learning (Facciani & Carbonara 2025). This research was conducted within the framework of the action-research (García & Kleyn 2016) project L'AltRoparlante (Carbonara & Scibetta 2021), a network of Italian public schools integrating multilingual pedagogies into their curricular practices. Drawing from previous studies on language education (De Mauro 2018) and multilingual pedagogies (e.g., CUNY-NYSIEB 2020; Council of Europe 2012; Cummins & Early 2006), the project spans six schools, each characterised by notable superdiversity due to the substantial presence of emergent bilingual students with migratory backgrounds. The participants of this study are seven EFL teachers that are involved in the project, five of them work in a primary school, whereas two teach in secondary schools. Their experience in school ranges from five to twenty years, one teacher has a bachelor diploma while the rest have a master's degree. All the teachers have been attending teachers' training courses organised as part of the project every year.

For this study, the data collection was divided into two phases. The first one included video recordings of teachers' EFL classes. These were recorded from January to June 2023 comprising a total of 15 hours of material. This set of data was transcribed following Jefferson's transcription conventions (Hutchby & Wooffitt 1999) and analysed following a Conversation Analysis approach (Kasper & Wagner 2014). The second phase included semi-structured interviews with the teachers, using the stimulation recall strategy through the display of short videos of the teachers' own teaching. This second set of data was entirely transcribed and analysed adopting a qualitative content analysis framework (Mayring 2000) with the support of the Nvivo 14 software.

The analysis of the two datasets presented in this paper aimed at answering two research questions. Firstly, how do teachers implement multilingual pedagogies in their EFL class (e.g., types of activities and strategies)? Secondly, what are teachers' beliefs regarding the impact of multilingual pedagogy for EFL learning on students?

4. *Findings*

The qualitative content analysis (Mayring 2000) of the semi-structured interviews identified six main categories (recurring themes or topics) in teachers' discourse on multilingual pedagogies in the EFL classroom. Two of these categories, "Types of teaching activities" and "Impact", are central to the research questions explored in this study and are presented in the sections below. A comprehensive analysis of the remaining categories identified through this analysis is available in another publication (Facciani & Carbonara 2025).

4.1 Teachers' strategies in the classroom

In the corpus, which includes all interviews with participants regarding the implementation of multilingual pedagogy in EFL classrooms, the category "Types of teaching activities" refers to all instances that describe the activities planned and implemented by the teachers during the classroom sessions. These activities specifically involve the use of students' languages to support EFL learning. This category encompasses various teaching practices where the inclusion of students' first languages is used as a tool to facilitate English language acquisition and enhance the learning experience. Among these, vocabulary-related activities emerge as the most frequently mentioned in teachers' discourse. These activities, centred on the acquisition of the English lexicon, incorporate the diverse languages brought to the class by emergent bilingual students. Generally, teachers agreed that including other languages during the learning process of English vocabulary is a straightforward practice, as T1 states.

Excerpt 1:

> T1: Especially at the first and second elementary levels, when working extensively on oral skills, it becomes straightforward to introduce words in English and then ask the children if they know how to say them in their mother tongue.

Apart from vocabulary-related activities, T1 stressed that multilingual activities were adopted at oral level. The same is stated by T3 who explained that she tends to mainly design oral activities.

Excerpt 2:

> T3: So, sometimes the multilingual work focuses more on the oral aspect.

Furthermore, with regard to the strategies, teachers explained that implementing multilingual activities in the EFL class can support a metalinguistic reflection, i.e., students' conscious reflection on the nature of language and on language similarities and differences. In Excerpt 3, T2 emphasizes that these considerations hold significant importance as they enable an examination of language hierarchies and seek to challenge them by helping students comprehend the value of each language which, in the context of EFL, is particularly relevant.

Excerpt 3:

> T2: It's an opportunity to make children reflect on the vast variety of languages in the world, on the fact that every language is important, focusing on these fundamental aspects and on being open to all languages.

The activities described by the teachers in the interviews were corroborated through the video recordings of classroom interactions. To illustrate this point, Excerpt 4 below shows T2 implementing a multilingual activity that involves both students' speaking and reading skills. The teacher introduces an exercise based on the comparison of vocabulary and set phrases across the various languages spoken by the

students, namely English, Italian, Spanish, Portuguese, French and German. The main language of the interaction is Italian, yet many turns are in other languages since the teacher invites the students to draw on their mother tongues. To make this visible to the reader, the original turns are provided together with a literal translation (in italics). Languages other than Italian are underlined in Excerpt 5 below.

Excerpt 4

1	T2	Quindi la capite questa in inglese giusto? His name is *So do you understand this in English right? His name is*
2	All	Dante *Dante*
3	T2	Come si dice il suo nome in un'altra lingua? *How do you say his name in another language?*
4	S1	Il s'appelle *He is called*[1]
5	T2	Il s'appelle (.) altre idee? (.) Sì? *He is called (.) more ideas? (.) Yes?*
6	S2	Ele se chama *He is called*
7	T2	Ele se chama *He is called*
8	S3	Se llama *He is called*
9	T2	Se llama (.) ok (.) tutti d'accordo che questo vuol dire il suo nome? *He is called (.) do you all agree that this means his name?*
10	S1	Si chiama *He is called*
11	T2	Vuol dire si chiama? (.) Quindi non è il suo nome (.) giusto? (.) Se llama e se chama vuol dire? *What does his name is mean? (.) So this is not his name is (.) right? (.)* *what does he is called and he is called mean?*
12	Many	Si chiama *He is called*
13	T2	E in francese come sarà? Si chiama o il suo nome? *And in French how would it be? His name is or he is called?*
14	S4	Il suo nome *His name is*

[1] To emphasize that the teacher wants students to reflect on the different structure of the expression 'his name' in other languages, the English literal translation 'he is called' has been preserved.

15 S5 Si chiama
He is called

16 Many Si chiama
He is called

17 T2 Si chiama (.) lui si chiama (.) vedete qui non c'è il lui (.) è come in italiano (.) si può non mettere il pronome (.) perché questo lo possiamo fare? (.) Perché posso dire mi chiamo senza dire io mi chiamo?
He is called (.) he is called (.) see here there is no he (.) it is the same as Italian (.) you can omit the pronoun (.) why can we do this? (.) Why can I say I am called without saying I?

18 S5 Perché cambia
Because it changes

19 T2 Che cosa cambia?
What changes?

20 S5 Il finale
The ending

21 T2 Il finale del verbo
The ending of the verb

The excerpt highlights T2's emphasis on translation across languages. By prompting students to translate the expression "his name is" into other languages, T2 initiates a reflection on the understanding that this expression may lack a literal translation in all languages, emphasising the diversity and similarities among different linguistic structures. Therefore, T2 leverages students' pre-existing linguistic knowledge to initiate a reflection on linguistic diversity. This approach not only acknowledges and values the linguistic diversity within the classroom but also encourages students to engage with the subject matter more personally. The interaction in Excerpt 4 aligns with the findings from the interview's excerpts presented above as it shows the teacher implementing an EFL oral activity with a focus on multilingual awareness carried out by including a reflection of students' mother tongues.

4.2 Teachers' perceived impact on students

The analysis of corpus of interviews to the teachers allowed to identify the participants' perceptions and beliefs on the impact of multilingual pedagogy on students with specific reference to EFL.

One of the impacts that emerged in teachers' discourse is "phonological awareness", i.e., the development of learners' skills in distinguishing phonemes. For instance, T6 declares in Excerpt 5 that through multilingual pedagogies in the EFL she noticed students' development of metalinguistic phonological competence.

Excerpt 5

> T6: Perhaps the major impact on the English language is a better metalinguistic phonological competence they can develop. This is due to their exposure to multiple languages, allowing them to significantly broaden their knowledge of phonemes.

Similarly, T1 also describes an impact on monolingual Italian students in terms of sound discrimination.

Excerpt 6

> T1: And Italian children who listen to them and learn them still can become familiar with different words or sounds (...) this helps them refine their ear as well. Because a difficulty that Italian children still have in learning English is the challenge of listening, listening well to the sounds, and then reproducing them.

Likewise, T2 explains that the impact is also on the pronunciation.

Excerpt 7

> T2: The advantages, in my opinion, are incredible because, more often than not, the comparison helps children memorise the different pronunciations.

While the mention to phonological awareness was referred by teachers to all the students, on some cases, teachers revealed noticing a stronger impact on emergent bilinguals. T7 in Excerpt 8 explains that through these activities emergent bilinguals can avoid the filter of Italian language and directly translate from English to their mother tongue and vice versa, while T6 in Excerpt 9 declares that it allows students to master the language more effectively.

Excerpt 8

> T7: Thinking about it, English is a way to facilitate learning because, in any case, in this situation, the student can self-translate the word into English in their mother tongue. Therefore, they don't have to go through the filter of the Italian language.

Excerpt 9

> T6: It can be useful because if they improve their ability to express themselves in other languages, there is automatically a positive impact on the English language as well. I believe that the impact is always positive on the foreign language, especially English, as it helps them reflect on the differences and similarities between languages, allowing them to master the language more effectively.

5. *Conclusions*

This paper investigated teachers' interactional strategies and their beliefs regarding the incorporation of multilingual pedagogies within the context of EFL instruction in Italian public schools. The analysis of classroom activities revealed two signif-

icant aspects of teachers' practices. First, teachers predominantly integrate multilingual pedagogies through lexicon-related and oral activities. This choice may reflect students' limited proficiency in their home languages, but it also highlights the inherent flexibility of oral tasks. Such activities allow for spontaneous responses to emerging moments in the lesson, making them adaptable to varied classroom contexts. Second, the strategies teachers adopt are centred on fostering multilingual awareness, a fundamental principle of multilingual pedagogy that extends beyond language classes to influence broader educational practices. These findings also connect to the teachers' perceived impact of multilingual approaches. Teachers are more likely to embrace such methods when they recognise clear, positive outcomes in their classrooms. The analysis of teachers' discourse allowed to understand their positive perceptions in terms of adopting these pedagogies in the EFL class. This is in line with previous studies on multilingual pedagogies in EFL classrooms that emphasised the central role of students' mother tongues when it comes to produce EFL written assignments (Turnbull 2019) and stressed the beneficial effect on learners' engagement in EFL endeavours when adopting a multilingual perspective on teaching (Cutrim Schmid 2023).

Despite its exploratory nature and inherent limitations, this study offers valuable insights into how multilingual pedagogies are enacted in EFL settings. A more detailed discussion of additional findings is provided in Facciani and Carbonara (2025). This work highlights the need for continued research to further explore how multilingual approaches can enhance language teaching and learning while supporting more inclusive and flexible educational environments. Future research could further explore the role of teachers in implementing multilingual pedagogies in the EFL classroom, with a particular focus on the centrality of teachers' agency. As this study has highlighted, teachers' beliefs and strategies are crucial for integrating multilingual approaches effectively.

References

Aleksić, Gabrijela and Ofelia García. 2024. "A multilingual preschooler's school belonging: the role of translanguaging pedagogy." *Journal of Language, Identity & Education*: 1-23.

Ascenzi-Moreno, Laura and Cecilia Espinosa. 2018. "Opening up spaces for their whole selves: a case study group's exploration of translanguaging practices in writing." *NYS TESOL Journal* 5 (1): 10-29.

Azkarai, Agurtzane and Maria del Pilar Mayo García. 2015. "Task-modality and L1 use in EFL oral interaction." *Language Teaching Research*, 19 (5): 550-571.

Beiler, Ingrid Miriam. 2020. "Negotiating multilingual resources in English writing instruction for recent immigrants to Norway." *TESOL Quarterly* 54 (1): 5-29.

Borg, Simon. 2006. *Teacher cognition and language education: Research and practice.* London: Continuum.

Canagarajah, Suresh. 2024. "Diversifying 'English' at the Decolonial Turn." *TESOL Quarterly Forum*, 1-12.

Carbonara, Valentina and Andrea Scibetta (2021). *Imparare attraverso le lingue*. Carocci editore.

Carbonara, Valentina, Andrea Scibetta and Jacopo Torregrossa. 2023. "The benefits of multilingual pedagogies for multilingual children's narrative abilities." *International Journal of Multilingualism*.

Council of Europe (2012). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (FREPA/CARAP).* Council of Europe Publishing.

Cummins, Jim. 1979. "Linguistic interdependence and educational development of bilingual children." *Review of Educational Research* 49: 222-251.

Cummins, Jim and Margaret Early. 2006. *Identity texts the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books Ltd.

CUNY-NYSIEB (City University of New York-New York State Initiative on Emergent Bilinguals) (Eds.). 2020. *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students: Lessons from the CUNY-NYSIEB project*. New York: Routledge.

Cutrim Schmid, Euline. 2023. "Validating young learners' plurilingual repertoires as legitimate linguistic and cultural resources in the EFL classroom." *Applied Linguistics Review* 14 (4): 945-966.

De Angelis, Gessica. 2011. "Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices." *International Journal of Multilingualism* 8 (3): 216-234.

De Mauro, Tullio. 2018. *L'educazione linguistica democratica*. Rome: Laterza.

Facciani, Chiara, Carbonara, Valentina. 2025. "Multilingual Pedagogies in Teaching English as a Foreign Language: Practices and Teachers' Beliefs in Superdiverse Schools." In Natalia Wright (Ed.) *Glocalising Approaches to Learning and Teaching English. Voices from Periphery*. New York: Springer.

García, Ofelia, Susana Ibarra Johnson and Kate Seltzer. 2017. *The Translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.

García, Ofelia and Tatyana Kleyn (eds.) 2016. *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Philadelphia: Routledge.

García Ofelia and Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Haukås, Åsta. 2016. "Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach." *International Journal of Multilingualism* 13 (1): 1-18.

Hopp, Holger and Dieter Thoma. 2021. "Effects of plurilingual teaching on grammatical development in early foreign-language learning." *The Modern Language Journal* 105 (2): 464-483.

Huang, Xuechun and Hamish Chalmers. 2023. "Implementation and Effects of Pedagogical Translanguaging in EFL Classrooms: A Systematic Review." *Languages* 8: 194-210.

Hutchby, Ian and Robin Wooffitt. 1999. *Conversation Analysis*. Cambridge: Polity.

Källkvist, Marie, Henrik Gyllstad, Erica Sandlund and Pia Sundqvist. 2022. "Towards an in-depth understanding of English-Swedish translanguaging pedagogy in multilingual EFL classrooms." *HumaNetten* 1 (48): 138-167.

Kasper, Gabriele and Johannes Wagner. 2014. "Conversation analysis in applied linguistics." *Annual Review of Applied Linguistics* 34 (1): 171-212.

Leonet, Oihana, Jasone Cenoz and Durk Gorter. 2020. "Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition." *Language Awareness* 29 (1): 41-59.

Macedo, Donaldo. 2019 (ed.). *Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages*. Abingdon: Routledge.

Mayring, Philipp. 2000. "Qualitative Content Analysis." *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2): 1-7.

Neokleous, Georgios. 2017. "Closing the Gap: Student Attitudes Toward First Language Use in Monolingual EFL Classrooms." *TESOL Journal* 8: 314-341.

Otwinowska, Agnieszka 2014. "Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English?" *International Journal of Multilingualism* 11 (1): 97-119.

Shin, Jee Young, L. Quentin Dixon and Yunkyeong Choi. 2020. "An updated review on use of L1 in foreign language classrooms." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 41 (5): 406-419.

Turnbull, Blake. 2019. "Translanguaging in the planning of academic and creative writing: A case of adult Japanese EFL learners." *Bilingual Research Journal* 42 (2): 232-251.

Velasco, Patricia and Ofelia García. 2014. "Translanguaging and the writing of bilingual learners." *Bilingual Research Journal* 37 (1): 6-23.

Wei, Li. 2024. "Transformative pedagogy for inclusion and social justice through translanguaging, co-learning, and transpositioning." *Language Teaching* 57 (2): 203-214.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.025

STEFANIA FERRARI[1], REBECCA ELENA VANELLI[1]

Engaging with pragmatics in the classroom. Exploring L1, L2 and FL primary and secondary school teachers' knowledge, beliefs and practices[2]

Abstract

Despite its crucial contribution to communicative competence, pragmatics has not yet gained a permanent place in the language classroom or in teacher education. To address this gap, the present work illustrates initial findings of an online survey designed to explore how practitioners in Italian mainstream education engage with pragmatics in the classroom. Twenty-eight teachers of Italian as L1 and L2, as well as forty teachers of German and Spanish as FL in primary and secondary schools, participated in the study. The analysis of the data offers an initial overview of the current state of pragmatics in language education within the Italian school context, highlighting both similarities and differences in L1, L2, and FL teachers' knowledge, beliefs, and practices. Additionally, the study identifies perceived challenges, providing essential insights for the design and implementation of teacher training interventions.

Keywords

Pragmatics; teachers' cognition; Italian as L1 and L2; German and Spanish as FL; young learners; teacher training

1. *Introduction*

According to the action-oriented model proposed in the CEFR, pragmatic competence is one of the three key components of communicative competence, alongside linguistic and sociolinguistic competence (Council of Europe, 2001:13; 2020:32). Pragmatics concerns the complex interplay between forms, social actions, and meanings in actual language use (Taguchi & Roever, 2017). From an acquisitional perspective, research on the development of pragmatics in first language (L1) acquisition suggests that this is a long-term process. The refinement of linguistic and

[1] Università del Piemonte Orientale.

[2] This paper is the result of close collaboration between the two authors. Stefania Ferrari is responsible for drafting Sections 1, 2, 4 and 5 while Rebecca Elena Vanelli contributed to Section 3. The research also involved Elisa Collauto, who collected data from teachers of Italian as L1 and L2 as part of her MA thesis, conducted under the supervision of Stefania Ferrari.

strategic skills continues into adolescence, or even beyond, partly due to the gradual expansion of social relationships (Cekaite, 2012). In contrast, the literature on interlanguage pragmatics indicates that exposure to a second (L2) or foreign language (FL) alone is insufficient for the development of pragmatic competence. However, interventions have been shown to have positive effects on learners' performance (e.g., Bardovi-Harlig, 2012; Ishihara & Cohen, 2010). Given these findings, it is particularly important to promote the teaching of pragmatics in language education, especially for young learners. This would help strengthen both metapragmatic awareness and the ability to use language effectively in communication. For L1, this approach would address an area of communicative competence that is still under addressed in language education; for L2 and FL, it would ensure the acquisition of competences that would be difficult to develop through exposure alone, without explicit instruction. Furthermore, fostering interaction between L1, L2, and FL teachers could lead to valuable discussions on the similarities and differences between the various languages in learners' repertoires, thus encouraging more effective and inclusive teaching practices in mainstream education, with pragmatics potentially playing a pivotal role.

However, despite its centrality to language learning and the widespread consensus within the research community about its relevance to teaching, pragmatics is still rarely integrated into teacher development. In many educational contexts, it remains an area that teachers may have encountered but are not necessarily familiar with or equipped to teach effectively (Glaser, 2023). It is clear that if teachers lack sufficient knowledge of pragmatics or do not recognise its value in language teaching, they are unlikely to incorporate it into their practice. As the literature on teachers' cognition demonstrates, classroom practices are closely linked to what teachers know and believe (Borg, 2015). In some instances, teachers' knowledge and beliefs align with their teaching practices, while in others, there is a discrepancy. This mismatch can arise from a range of factors, including personality, classroom experience, institutional practices, and curriculum constraints (Borg, 2003). Moreover, differences between beliefs and practice can occur over time, as teachers may shift between different beliefs depending on the context or situation (Basturkmen, 2012). In the field of teacher education, investigating the relationship between teachers' knowledge, beliefs, and practices regarding pragmatics could provide valuable insights into trainees' needs. This would, in turn, inform the development of targeted training resources, facilitating the *pragmatic turn* in teaching that research advocates for.

With the aim of contributing to this issue, the present work discusses a survey designed to explore knowledge, beliefs, and reported practices of L1, L2, and FL teachers in primary and secondary Italian schools. The present paper discusses the initial findings from the piloting of the questionnaire, administered to teachers of Italian L1 or L2, and German and Spanish as FL working in urban areas of North-West Italy. In the following pages, after reviewing the existing literature on pragmatics and teachers' identity, cognition, and development (§2), the methodology used

in the pilot survey is outlined (§3). The main results from this initial dataset are then discussed (§4), followed by concluding reflections and implications for teacher education (§5).

2. *Literature review: Teachers and pragmatics*

Research on teachers' cognition with a focus on pragmatics is comparatively new, and a limited number of studies have explored how teachers' knowledge, beliefs, and identity shape their daily practices regarding pragmatics, the majority of which focus on English.

With regard to teachers' knowledge and pragmatics, existing research consistently indicates that practitioners often lack sufficient theoretical and practical understanding. A number of surveys highlight the complex and varied ways in which teachers relate to pragmatics. Participants are generally familiar with communicative competence (which they consider highly relevant to their practice), but not with pragmatics itself. In other words, many teachers tend to equate communicative competence with speaking skills, oral proficiency, and fluency, rather than with the ability to use language appropriately in different social contexts (see Glaser 2023 for a review). In line with this, surveying secondary school EFL teachers in North-East Bulgaria, Ivanova (2018) reports that while all participants demonstrate familiarity with key aspects of pragmatics, such as politeness, and can identify a range of behaviors they consider inappropriate in certain cross-cultural encounters, nearly half of them fail to mention any specific speech acts. This could be due to unfamiliarity with pragmatic terminology, as terms like *speech act* are rarely used in course materials, where words such as *grammar* and *functions* are preferred. Accordingly, Savvidou and Economidou-Kogetsidis (2019) note that Greek EFL teachers recognise the importance of pragmatic issues like politeness and intercultural communication, but do not explicitly label them as such. Furthermore, teachers report teaching culture primarily through topics like food, festivals, folklore, and statistical facts, rather than focusing on sociocultural practices. Similarly, Khabcheche and Hamitouche (2022) show that Algerian TEFL trainees' pragmatic awareness is mostly theoretical. When asked to design a pragmatically focused lesson plan, few of the participants are able to apply their pragmatic knowledge. However, most express interest in this aspect of language teaching and acknowledge the need for more information and practical guidance on how to teach pragmatics.

In terms of teachers' beliefs, the studies mentioned above agree that teachers recognise the importance of pragmatics in effective language teaching, not only for language learners but also for native speakers. However, teachers themselves also generally acknowledge a number of challenges to its implementation, namely time and curriculum constraints, paucity of appropriate instructional materials, and perceived lack of appropriate knowledge. All these contribute to create limited confidence and thus a low level of integration of pragmatics in language teaching practice.

As far as teachers' identity is concerned, a few studies have explored whether native and non-native teachers face different challenges in teaching pragmatics. Cohen (2018) notes that while both groups share many of the same difficulties, non-native teachers often report a perceived lack of pragmatic knowledge or intuition, which makes them less confident when teaching situational variation and linguistic appropriateness, as opposed to linguistic correctness. Moreover, non-native teachers tend to feel less comfortable serving as a source of information on pragmatics in the target language, often feeling the need to consult native speakers or other resources (Savvidou & Economidou-Kogetsidis, 2019; Hsie & Chuang, 2021). However, research suggests also that non-native teachers' multicultural backgrounds may provide them with an advantage in teaching pragmatics, often more effectively than some native speakers, who may rely exclusively on their intuition (Cohen, 2018). This implies that it is not the native vs. non-native distinction that determines the quality of pragmatic teaching, but rather the extent to which teachers are knowledgeable, aware, and open to pragmatic diversity (Ishihara, 2010). Regardless of nativeness, what learners need for effective development of their pragmatic competence is a skilled teacher who can offer suitable language models and engage learners with authentic input (González-Lloret, 2020). Therefore, teacher education and the availability of effective, research-based materials remain central to the successful implementation of pragmatics in language teaching.

In summary, despite the diversity of teaching contexts and data collection methods employed, this body of work underscores the critical role of teachers' identity and cognition in the effective integration of pragmatics into teaching practice. As a result, there is a clear need for professional development programs that equip teachers with knowledge about target language pragmatics, raise their pragmatic awareness, and introduce teaching strategies and materials. More recently, efforts have been made to include L2 pragmatics in language education, with the development of more specific guidelines for teacher training (for a review, see Cohen *et al*., 2023; Glaser, 2023). However, despite the growing relevance of pragmatics in language learning on the whole, academic reports about pragmatics teacher training and education are still few. Furthermore, little attention has been paid to L1 and L2 teaching in mainstream multilingual classrooms, particularly for the Italian context.

3. *Methodology*

To address the gaps identified in the previous sections, an online survey was designed to investigate how language teachers approach pragmatics in the Italian mainstream classes. The study is part of the project *Oggi facciamo pragmatica*[3] (Ferrari, 2022), which aims to gather research-based data to inform teacher training

[3] The study was conducted with the support of the Department of Humanities at the University of Eastern Piedmont. Grant ID: 1081118; CUP: C15F21001720001, financed by NextGeneration EU and Compagnia di San Paolo.

and action research initiatives focused on pragmatics in Italian mainstream education. Specifically, the present work addresses two main research questions: In the Italian school context, what are the similarities and differences across L1, L2, and FL teachers in terms of knowledge and beliefs about pragmatics? How is pragmatics implemented particularly in terms of input selection and use?

The research questions are addressed through a discussion of the initial findings from a pilot version of the survey. The questionnaire consisted of 29 items, organized into several sections: biographical information (teaching experience, target language competence, training experience); reported teaching practices (classroom settings, activities, competences and abilities, materials, assessment); knowledge and beliefs about pragmatics (definition of pragmatics, pragmatic learning and teaching, identity, curriculum, self-efficacy, practical constraint); and teaching practices (assessing a student production and selecting input materials). The survey combined closed-ended items, statements to which teachers had to agree or disagree with, open-ended questions and practical tasks.

The survey was administered online via professional contacts with primary and secondary schools. Engagement in this pilot study was voluntary and informants were not selected through controlled sampling. A total of 68 teachers participated: 5 teachers of Italian as a L1; 23 teachers of Italian L2; 18 teachers of Spanish and 22 teachers of German as FL. The teachers were from primary and secondary schools located in urban areas of North-West Italy. Additionally, six participants took part in the follow-up interviews to evaluate the comprehensibility of the questionnaire and further explore some of the issues that emerged. Table 1 details informants' characteristics.

Table 1 – *Participants*

	Italian L1	*Italian L2*	*Spanish and German FL*
Language	1 NS primary; 4 NS secondary	23 NS	22 German (18 NNS; 4 NS); 18 NNS Spanish
Teaching experience			
Less than 10 years	1	10	15
More than 10 years	4	13	25
Training experience			
Pragmatics	–	2	–
Other topics	2	12	14

Regarding teachers' biographical data, several relevant trends emerge. All Italian as L1 and L2 professionals were native speakers, whereas FL teachers were mainly nonnatives. The latter assessed their level of proficiency between intermediate and advanced. As for contacts with the target language, FL teachers reported low exposure: surprisingly, less than half had regular stay abroad experience, contact with native speakers, or frequent use of language books or movies in the target language.

Concerning training, the majority of participants reported limited professional development related to pragmatics: only half of the total sample attended at least one course in the last two years, while a third of the informants did not report any experiences. Most of the training they attended focused on topics such as assessment, literacy development, classroom management or technology-enhanced digital teaching. Notably, only two teachers of Italian L2 mentioned training related to pragmatics, specifically regarding inclusive teaching and plurilingual approaches. These initial biographical data confirm the gap in pragmatics training for teachers in Italy and emphasize the limited exposure of nonnative FL teachers to the target language outside the classroom.

4. *Results and discussion*

Due to space limitations, this section focuses on two aspects investigated: teachers' knowledge and beliefs about pragmatics and practices in input selection and use.

4.1 Teachers' responses to the questionnaire

Before presenting the survey data, it is useful to report on the different reaction to the questionnaire of the three groups of teachers. As mentioned earlier, the number of participants is unbalanced across languages, with only 5 L1 Italian teachers completing the survey. Although over 20 teachers registered on the questionnaire platform, only 5 went beyond the biographical information section. In the post-questionnaire interview, L1 Italian teachers reported a certain degree of discomfort in participating in the study. The survey was perceived as difficult to understand: in some cases, the terminology was unfamiliar, in other teachers stated they did not know what to answer. One L1 teacher even mentioned that she did some online research on pragmatics and admitted to copy the definition. In contrast, FL teachers generally appreciated the questionnaire, finding it clear, comprehensive, assessing it as a useful opportunity to reflect on their own teaching practices. This data suggests varying levels of familiarity with pragmatics across the three groups of teachers.

4.2 Teachers' knowledge and beliefs

The unfamiliarity of teachers with pragmatics is further confirmed by an analysis of their responses to items assessing their knowledge. When asked to provide a definition of pragmatics, only 9 out of 28 Italian L1 and L2 teachers and 30 out of 40 FL teachers responded. The majority of these answers were either intuitive, overly general, or unclear. Most teachers defined pragmatics as 'the ability to use the language in communication' or 'the ability to reach communicative goals', thus equating it vaguely with communicative competence or success. Only one teacher of Italian L2 and 5 FL practitioners included terms such as *context*, *interaction* or *socio-cultural appropriateness* in their definition. Similarly, when solicited to indicate what students should learn in language classes, all teachers reported 'learning to commu-

nicate' and 'learning to interact' as the most important aspects. However, when detailing responses, L1 and L2 Italian teachers seemed to relate 'communication' with 'comprehensible production' or 'ability to produce clear and intelligible texts', while FL teachers tended to interpret interaction as 'fluency' or 'basic language skills'. The data briefly discussed confirm, at least for the informants considered, a lack of grounded conceptual knowledge in pragmatics, thus suggesting the need for more pragmatics focused theoretical training.

In terms of beliefs, despite the fuzziness in the use of terminology and the vagueness of definitions, all informants agreed on the importance of communicative competence and pragmatics in language learning. They also acknowledged the relevance of both classroom instruction and opportunities to use the language outside the classroom in authentic situations. Moreover, when considering the interaction between pragmatic learnability, learners' proficiency level and age, all teachers agreed that pragmatics can be taught either to young learners and from the elementary levels.

Regarding efficacy in teaching pragmatics, informants rated themselves as sufficiently capable, though they demonstrated a relatively feable degree of self-confidence. In contrast, when questioned about critical challenges they face in teaching pragmatics, the three groups of informants identified different issues. Surprisingly, L1 Italian teachers pointed to 'the level of proficiency' of their students as the greatest criticality, remarking their 'poor repertoire' and 'little ability to use spoken language' as main challenges. L1 teachers appeared to confuse pragmatics with vocabulary and speaking skills, furthermore they partially contradicted themselves, as they did not rate the level of proficiency as an issue in previous survey questions. L2 and FL teachers mentioned instead 'lack of time' and 'insufficient teaching materials' as major barriers. L2 teachers emphasized the need for effective teaching strategies, while FL teachers stressed the need for authentic materials that align with students' proficiency levels. Interestingly, also FL teachers referred to 'proficiency' as an issue, they framed it in terms of mismatch between textbook and learners' actual proficiency level, or the wide proficiency differences amongst students in the same class. None of the informants autonomously identified syllabus demands or exam preparation as limitations to teaching pragmatics. However, when explicitly asked, it emerged that L2 Italian teachers considered this as an issue, while FL and L1 Italian teachers did not.

4.3 Input selection and use

Concerning classroom input, teachers reported using a variety of sources alongside textbooks, with a notable reliance on digital, audio and video materials. For L1 informants, additional textbook materials were the main supplementary resources, while FL professionals commonly used songs, radio or tv programs, and films as common additional sources. In contrast, L2 teachers preferred photocopies or self-made materials. When asked to explain their choices, all teachers indicated the need to integrate content missing from the textbooks or to enhance learners' moti-

vation, either by 'arising curiosity' or by 'proposing more engaging activities'. While these were the primary reasons for L1 Italian teachers, some L2 and FL informants mentioned additional factors. For instance, 1 out of 23 L2 teachers and 8 out of 40 FL professionals emphasized the importance of improving both receptive and productive skills. Additionally, 2 out of 23 L2 teachers explicitly stated the need to enrich exposure to contextualized language use. Finally, 12 out of 40 FL informants declared the need of introducing students to culture. However, despite this broader range of reasons provided by L2 and FL teachers, none of the informants used specific pragmatic terms: they generally referred to 'a truthful view of language in use', 'authentic language' and 'immersion in the culture'. Overall, while all teachers acknowledged the relevance of broadening classroom input, each group of teachers motivated their choices differently: L1 informants prioritized motivation, L2 participants communicative needs, and FL teachers cultural immersion. In any case, the majority of the responses provided did not explicitly connect the use of additional input with enhancing learners' pragmatic competence or awareness.

When asked to select which of two suggested input materials – either a textbook dialogue or a spontaneous interaction – they felt was most relevant for their students, differences emerged between L1, L2, and FL teachers. L1 and L2 teachers struggled with the task: none of the L2 teachers responded to this item; L1 teachers provided inconsistent answers (1 chose the textbook dialogue, 1 chose the spontaneous interaction, 2 did not choose any). Italian L1 and L2 teachers also avoided justifying their choice, with some commenting that neither of the dialogues were 'linguistically interesting', which suggests limited familiarity with spoken samples as teaching materials. A partially different picture emerged from the FL teachers. A higher number of participants did the task (31 out of 40). Although the responses were again fairly evenly split between the two options, FL teachers offered a wider range of justifications. Those who opted for the textbook dialogue considered it a better choice, as it was seen as 'easier' and 'more comprehensible' for learners, 'without dialect variations' and 'more aligned with language used by students'. In contrast, those who opted for the spontaneous interaction referred explicitly to pragmalinguistic phenomena, opportunities for exposure to different language varieties, and the chance to introduce students to culture and facilitate cultural comparisons.

5. *Conclusion*

This work reported on a pilot survey developed to explore pragmatics and language teachers' cognition in Italian primary and secondary education. Despite some limitations, such as the small number of participants, the data provided valuable insights into the knowledge, beliefs, and practices of L1, L2, and FL teachers in Italy. These results both confirm trends observed in previous studies conducted in similar contexts and offer new contributions to the ongoing discussion on the pragmatic training of teachers.

Three main findings can be highlighted. First, our informants appeared to have limited conceptual knowledge regarding pragmatics, with L1 Italian teachers showing more pronounced gaps than their L2 and FL counterparts. This was evident not only from the paucity and narrow scope of responses to some open-ended items, but also from the vagueness of the terminology used. Many teachers tended to equate communicative competence with pragmatics, or to define it in terms of fluency, accuracy, and language skills. Terminological clarity is a key issue for teacher development, as it plays a central role in both learning and training. Terminology serves as a vehicle for restructuring teachers' intuitive knowledge into scientifically grounded concepts, and is a necessary prerequisite for them to effectively act as knowledge mediators in classroom practice. The data underscores the need to strengthen teachers' theoretical understanding of pragmatics across all language groups, while also emphasises the urgency of standardising theoretical frameworks among different language professionals working with the same students. A shared understanding and a common language regarding pragmatics is essential for ensuring coherent teaching practices, particularly in multilingual and multicultural classrooms.

Secondly, with regard to teachers' beliefs, while the overall attitude towards pragmatics and the role that teachers can play in fostering students' pragmatic awareness was positive – even at elementary levels and with younger learners – informants acknowledged their lack of confidence in implementing pragmatics and identified several challenges in doing so. Interestingly, none of the participants cited a lack of theoretical knowledge as a primary obstacle. Moreover, the three groups of teachers did not perceive these challenges equally. L1 Italian teachers mostly pointed to students' limited linguistic and interactional skills, an issue that cannot be directly addressed through teacher training. In contrast, L2 and FL teachers identified challenges related to teaching strategies and materials, which are issues that could be successfully addressed within targeted teacher training programmes. These findings suggest that teacher training should not only focus on pragmatic theory, but also on developing practical teaching skills, such as the selection of materials and the adaptation of teaching strategies to meet the pragmatic needs of students.

Finally, regarding input selection and use, although all teachers are accustomed to supplementing textbook materials with additional resources, their primary aim is not to enhance students' pragmatic awareness but to integrate teaching content, motivate students, or promote language skills. Only a few L2 and FL teachers explicitly mentioned providing students with exposure to contextualised language or culture. In practice, L1 teachers struggled to recognise the value of spoken interaction in their teaching, while many L2 and FL participants preferred to offer their students simple, comprehensible language samples rather than pragmatically and culturally rich materials. This suggests that teacher training should include practical guidance on analysing teaching materials, helping teachers to identify achievable teaching goals related to pragmatics. Moreover, fostering closer collaboration among the three groups of language professionals could enrich their collective ex-

pertise, creating a more integrated approach to teaching pragmatics and supporting more effective language instruction.

In conclusion, the findings of this study highlight the importance of developing teacher training programmes that not only address theoretical aspects of pragmatics but also meet the practical needs identified by teachers. These include access to authentic materials, greater confidence in teaching pragmatics, and the development of practical, evidence-based strategies. Training should focus not only on expanding teachers' theoretical knowledge but also on building their confidence in teaching pragmatics through effective, concrete practices. Furthermore, closer collaboration between L1, L2, and FL teachers represents a valuable opportunity to enhance students' pragmatic competence and to create a more integrated and culturally sensitive learning environment.

Bibliography

Bardovi-Harlig, Kathleen. 2012. "Pragmatics in second language acquisition." In Susan Gass and Aalison Mackey (eds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge, pp. 147-163.

Basturkmen, Helen. 2012. "Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices." *System*, 40 (2): 282-295.

Borg, Simon. 2003. "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, believe and do." *Language Teaching*, 36 (2): 81-109.

Borg, Simon. 2015. *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.

Cekaite, Asta. 2012. "Child Pragmatic Development." In Carol A. Chapelle (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing, pp. 1-7.

Cohen, Andrew D. 2018. *Learning pragmatics from native and nonnative language teachers*. Multilingual Matters.

Cohen, Andrew D., Stephanie W.P. Knight and Julie M. Sykes. 2023. "Teachers gaining awareness of L2 pragmatics by means of an asynchronous professional development module." In Alicia Martínez-Flor, Ariadna Sánchez-Hernández and Júlia Barón (eds.). *L2 Pragmatics in Action. Teachers, learners and the teaching-learning interaction process*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 31-61.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Ferrari, Stefania. 2022. "Fare pragmatica alla scuola primaria. Tra teoria e pratica didattica." *Studi di Glottodidattica* 8 (2): 51-67.

Glaser, Karen. 2023. "Teachers' awareness, knowledge and attitudes towards instruction in L2 pragmatics." In Alicia Martínez-Flor, Ariadna Sánchez-Hernández and Júlia Barón

(eds.). *L2 Pragmatics in Action. Teachers, learners and the teaching-learning interaction process*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 63-88.

González-Lloret, Marta. 2020. "Pragmatic development in L2: An overview." In Klaus P. Schneider and Elly Ifantidou (Eds.). *Developmental and clinical pragmatics*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter, pp. 237-267.

Hsie, Ming-Hung and Hsueh-Hua Chuang. 2021. "Investigating pre-service English teachers' beliefs of sociolinguistic instruction in EFL classes in Taiwan." *TESOL and Technology Studies* 2 (2): 16-28.

Ishihara, Noriko. 2010. "Teachers' pragmatics: knowledge, beliefs and practice." In Noriko Ishihara and Andrew D. Cohen (eds.). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. New York: Routledge, pp. 21-36.

Ishihara, Noriko and Andrew D. Cohen. 2010. *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. New York: Routledge.

Ivanova, Irina. 2018. "Teachers perception of the role of pragmatics in the EFL classroom." *Studies in Linguistics, Culture and FLT* 3 (1): 27-44.

Khabcheche, Houda and Fatiha Hamitouche. 2022. "Exploring Pragmatic Awareness of Prospective Teachers of English as a Foreign Language and their Reflections on Pragmatic Knowledge and Practices." *Educational and Didactic Research Review* 11 (2): 787-812.

Savvidou, Christine and Maria Economidou-Kogetsidis M. 2019. "Teaching pragmatics: Nonnative-speaker teachers' knowledge, beliefs and reported practice." *Intercultural Communication Education* 2 (1): 39-58.

Taguchi, Naoko and Carsten Roever. 2017. *Second Language Pragmatics*. Oxford/New York: Oxford University Press.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.026

IVANA FRATTER

Ruolo e competenze del docente nello sviluppo della mediazione cognitiva e della mediazione relazionale secondo le indicazioni del *Volume Complementare* del QCER

Abstract

Con il presente contributo si desidera indagare quanto le nuove scale di mediazione contenute nel *Volume Complementare* del QCER (2020) vengano applicate nella didattica delle lingue.
Dall'analisi della letteratura (North *et al.* 2022) e dalla presentazione di una breve indagine rivolta ad insegnanti di lingue si rileva che le scale esibiscono alcune difficoltà nella loro applicazione. Il presente contributo vuole fornire una lettura trasversale delle scale di mediazione e dei relativi descrittori con lo scopo di mettere in luce le competenze necessarie al docente di lingue per una consapevole ed efficace applicazione dei descrittori integrata nella didattica delle lingue.

Parole chiave

QCER *Volume Complementare*, scale di mediazione, mediazione cognitiva, mediazione relazionale, life skills

In questo contributo si discuterà della portata innovativa dei descrittori della mediazione contenuti nel *Volume Complementare* del QCER (d'ora in poi *VC*; 2020) e in particolare del significato della mediazione per il docente di lingue nonché delle competenze ad esso richieste nell'applicazione delle scale e dei descrittori nelle attività didattiche. L'aggiornamento del QCER con il *VC* (2020) ha approfondito alcune scale che, pur già presenti nella versione del 2001, sono state ampliate e declinate nei singoli descrittori suddivisi per livello. In particolare nel *VC* la mediazione è presentata come un concetto che abbraccia una pluralità di aspetti e, a seconda della prospettiva da cui è osservato, mostra nuove ed interessanti strade di sviluppo: la mediazione sul piano dell'apprendimento linguistico abbraccia le dimensioni linguistica, concettuale e comunicativa; la mediazione sul piano dell'azione didattica abbraccia la dimensione metodologica e gli orientamenti pedagogici (scelta di approcci e metodi); la mediazione sul piano della formazione personale/relazionale rientra nelle *skills* di base (saper essere) dell'insegnante di lingue. La mediazione viene anche presentata come una competenza trasversale alla *Competenza plurilin-*

gue e pluriculturale e all'*Interazione online* ed è focalizzata sul "ruolo proattivo del mediatore interculturale" (QCER-VC 2020: 134)

1. *La mediazione nel* Volume Complementare

Il concetto di mediazione è un concetto multidimensionale, definito come una "azione esercitata da una persona per favorire accordi fra altre o per far loro superare i contrasti che le dividono"[1], fondamentalmente si tratta di un'azione necessaria a stabilire buone relazioni interpersonali. Il concetto di mediazione può abbracciare altri ambiti che non riguardano solo il piano relazionale, con l'intento di ripristinare relazioni interpersonali interrotte o semplicemente critiche, ma può interessare anche il piano cognitivo nel quale la mediazione diventa un'azione volta a rendere concetti e significati comprensibili agli interlocutori attraverso operazioni di semplificazione, di parafrasi e/o di traduzione.

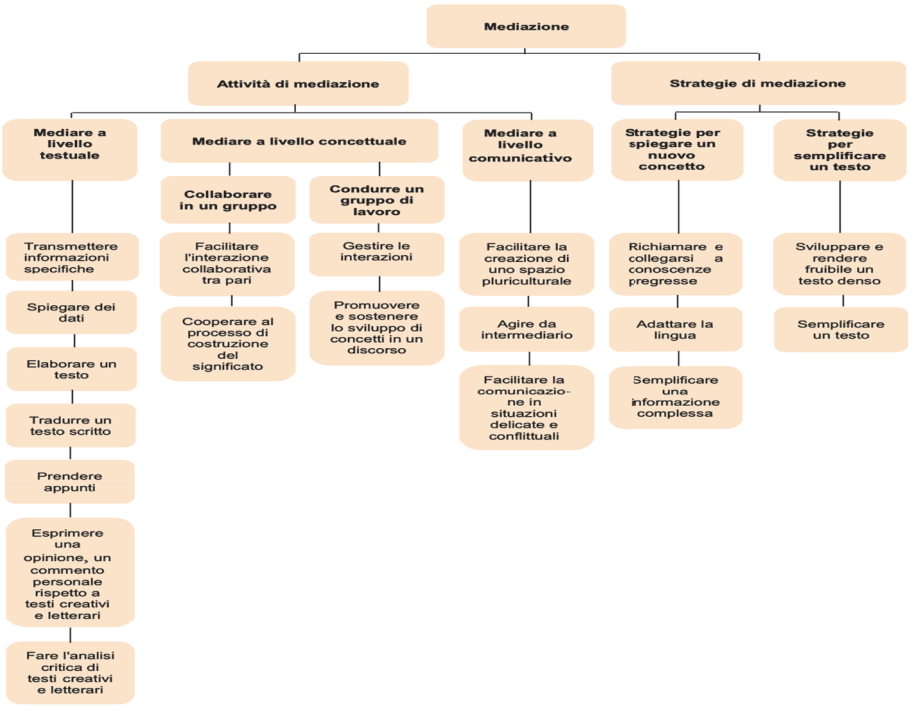
La mediazione passa principalmente attraverso l'utilizzo del codice lingua, infatti, è attraverso le diverse strategie comunicative quali la parafrasi o la riformulazione che si avvia il processo di mediazione. La mediazione dunque avvalendosi soprattutto degli strumenti linguistici di comunicazione rientra a pieno titolo nel documento europeo; ricordiamo che il concetto di mediazione era già presente nella versione del QCER del 2001, senza tuttavia essere stato sviluppato in modo dettagliato con le scale dei descrittori e si riferiva soprattutto ad attività di traduzione e interpretariato finalizzate alla comprensione del testo (QCER 2001: 108), si trattava di una mediazione prevalentemente di tipo linguistico.

Diversamente nel *VC* la prima grande novità consiste sia nell'aver dettagliato il concetto di mediazione ampliandone la portata e declinandola in ulteriori tre macrocategorie: *mediare a livello testuale* (d'ora in poi Mtestuale), *mediare a livello concettuale* (d'ora in poi Mconcettuale), *mediare a livello comunicativo* (d'ora in poi Mcomunicativo) e sia nell'aver ulteriormente specificato le *strategie di mediazione*, anch'esse già menzionate nella prima versione del QCER (2001: 108). Nello schema contenuto nel *VC* (Fig. 1) attraverso le scale si evidenzia chiaramente la natura dei tre tipi di mediazione che riguardano da una parte il settore linguistico (Mtestuale), dall'altra il settore cognitivo e relazionale (Mconcettuale) e infine il settore relazionale/interculturale (Mcomunicativo).

Le azioni del Mtestuale sono rivolte in particolare al codice lingua (lingua A e lingua B: due lingue diverse oppure varietà della stessa lingua) come un'azione di trasmissione di informazioni, per esempio la scala "Trasmettere informazioni specifiche" focalizza l'attenzione sul contenuto del testo piuttosto che sulle idee principali o sull'argomentazione (QCER-VC 2020: 103). Gli altri due tipi di mediazione (Mcomunicativo, Mconcettuale) (Fig. 1) riguardano in modo specifico l'oggetto di argomentazione del presente contributo.

[1] URL: https://www.treccani.it/vocabolario/mediazione.

Figura 1 – *Attività e strategie di mediazione (QCER-VC 2020: 101)*



Il MCOMUNICATIVO contiene alcune delle scale già presenti nel QCER del 2001 e nel quale vengono aggiunte altre due scale che pongono l'attenzione sulla dimensione culturale e interculturale come la scala "Facilitare la creazione di uno spazio culturale" in cui è importante sviluppare "la capacità di rapportarsi con "l'alterità", per individuare somiglianze e differenze che permettono di basarsi su elementi culturali conosciuti o sconosciuti [...]" (QCER-VC 2020:122). Da una lettura trasversale dei descrittori di questa stessa scala emergono concetti come la capacità di mostrare "interesse ed empatia" (ivi: 124) oppure la capacità di mostrare "accoglienza ed interesse" (ivi: 124) o ancora la capacità di riconoscere "i diversi modi di sentire e le diverse visioni del mondo degli altri membri del gruppo" (ivi: 124).

Nella scala "Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali" la mediazione entra a pieno titolo nel suo significato di risolvere contrasti, malintesi o disaccordi "Questa scala riguarda le situazioni in cui chi usa/apprende la lingua può assumere un ruolo formale per mediare un disaccordo tra terzi o può informalmente cercare di risolvere un malinteso, una situazione delicata o un disaccordo tra i locutori" (ivi: 125) e nei descrittori di questa scala sono richieste abilità e capacità quali "dimostrare sensibilità verso i diversi punti di vista" (ivi:126), oppure capacità di "far emergere soluzioni possibili dalle parti in disaccordo per aiutarle a raggiungere un consenso" (ivi:126) o ancora l'abilità di "mostrare la sua comprensione delle questioni chiave in cui vi è disaccordo..." (ivi:126).

Si tratta di scale che, attraverso l'uso della lingua, abbracciano aspetti culturali, interculturali, relazionali e interpersonali e richiedono l'utilizzo di particolari competenze e abilità quali la capacità di riconoscere situazioni di tensione e di conflitto sul piano culturale e di agire in favore della soluzione delle stesse (*problem solving*) prendendo adeguate decisioni (*decision making*).

Per quanto riguarda il MCONCETTUALE invece nel presente articolo si procederà attraverso una lettura trasversale dei descrittori così come lo stesso *VC* ci presenta nell'introduzione alla mediazione (ivi: 217). A partire dunque dalla lettura delle prime righe di introduzione relativamente alla scala del MCONCETTUALE vengono introdotti due concetti molto importanti che sono rispettivamente la "mediazione cognitiva" e la "mediazione relazionale" introdotti già nei lavori di Coste, Cavalli (2019) e di North e Piccardo (2016).

La "mediazione cognitiva" riguarda il secondo descrittore di ogni parte del MCONCETTUALE e viene specificata come lo "sviluppo ed elaborazione di idee" (Fig. 2), dunque ad essa sono dedicati i singoli descrittori del "Cooperare al processo di costruzione del significato" e del "Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso" necessari a far procedere i significati e i contenuti (cfr. "Sviluppare le idee").

Figura 2 – *Adattata da QCER-VC (2020: 117)*

	Mediazione relazionale ↓	Mediazione cognitiva ↓
	Stabilire le condizioni	**Sviluppare le idee**
Collaborare in un gruppo	Facilitare l'interazione collaborativa tra pari	Cooperare al processo di costruzione del significato
Condurre il lavoro di gruppo	Gestire le interazioni	Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso

La "mediazione cognitiva" è sicuramente il tipo di mediazione di cui un insegnante è più esperto e nella quale ha maggiore formazione. L'insegnante di lingue è sicuramente molto abile in questo ambito, è infatti preparato nella mediazione della conoscenza e ha competenza nell'uso di tecniche (p.es. la parafrasi, il riassunto), nonché di strategie più appropriate e necessarie a mediare per esempio i materiali (*input*) affinché essi siano accessibili agli studenti in relazione al loro livello di competenza linguistica, alle loro esigenze cognitive e ai loro bisogni di apprendimento. Nei descrittori della scala "Cooperare al processo di costruzione del significato" si fa menzione alla capacità di "riassumere, valutare e collegare i diversi contributi" o alla capacità di "aiutare a organizzare la discussione di gruppo [...] riassumendo, elaborando o soppesando diversi punti di vista" (QCER-VC 2020: 119). Come sostengono Coste e Cavalli si tratta di "un processo di facilitazione dell'accesso a conoscenze e concetti, in particolare quando un individuo può non essere in grado di accedervi direttamente da solo, a causa della novità e della non familiarità dei concetti e/o di una barriera linguistica o culturale" (2015: 251).

Meno confidenza invece hanno gli insegnanti con la "mediazione relazionale" che nel *VC* concerne i primi descrittori dell'attività del MCONCONCETTUALE (Fig. 2) e nello specifico la scala "Facilitare l'interazione collaborativa tra pari" e "Gestire le interazioni"; si tratta di due abilità necessarie per "stabilire le condizioni per un lavoro efficace" (QCER-VC 2020: 117). Come chiaramente dichiarato è una mediazione necessaria "a porre le basi", a stabilire le condizioni indispensabili a creare le relazioni tra pari e a gestire le interazioni nel gruppo e che, a loro volta, sono una *conditio sine qua non* per la costruzione di significati. Nei descrittori delle scale si focalizza l'attenzione per esempio sulla capacità di "organizzare e gestire in modo efficace un lavoro di gruppo collaborativo" (ivi: 121).

La "mediazione relazionale" e la "mediazione cognitiva" non sono separate ma sono strettamente connesse l'una all'altra e vanno integrate in modo olistico (Coste, Cavalli 2015). I descrittori di mediazione non sono presenti in modo esclusivo nelle scale di mediazione ma sono trasversali ad altre scale (North *et al.* 2022) quali la scala relativa a "l'interazione online" come per esempio nel seguente descrittore "È in grado di affrontare malintesi e problemi inaspettati che sopraggiungono in scambi on line collaborativi o transazionali, rispondendo educatamente e in modo appropriato per risolvere le questioni ("Transazioni e collaborazione online finalizzate a uno scopo" QCER-VC 2020: 204), così come nella *Competenza plurilingue e pluriculturale* si legge "È in grado di avviare e controllare i suoi interventi e il suo modo di esprimersi in base al contesto, mostrando *consapevolezza delle differenze culturali* e apportando appropriati aggiustamenti *al fine di prevenire e/o riparare malintesi e contrasti culturali*"[2] ("Costruire e usare un repertorio pluriculturale" ivi: 135), pertanto la capacità di risolvere problemi e malintesi è un'abilità necessaria in diversi contesti, è trasversale alle diverse competenze e richiede competenze sia di "mediazione relazionale" (p.es. la capacità di ascolto, l'empatia) sia di "mediazione cognitiva" (p.es. la capacità di risolvere problemi e di prendere decisioni).

2. *Caratteristiche della persona che agisce come mediatrice*

Oltre a dettagliare le caratteristiche della mediazione attraverso i descrittori, che forniscono all'insegnante le indicazioni sulle competenze e abilità da sviluppare nella classe di lingua, il *VC* pone altresì l'attenzione sulle caratteristiche di personalità ("saper essere") che deve possedere la persona (insegnante o apprendente) che agisce come mediatrice:

> Una persona che si impegna in un'azione di mediazione deve avere *un'intelligenza emotiva* molto sviluppata oppure essere disponibile a sviluppare *un'apertura mentale*, in modo da provare sufficiente *empatia* verso i punti di vista e gli stati emotivi degli altri partecipanti alla situazione comunicativa". (QCER-VC 2020: 102).

Ne emerge un profilo piuttosto chiaro di una persona con una buona intelligenza emotiva, una persona empatica e con una certa apertura mentale. Tuttavia per com-

[2] Corsivo nostro.

prendere meglio di che cosa si tratta è necessario chiarire che cosa è l'intelligenza emotiva, come si prova empatia per una persona e come si sviluppa l'apertura mentale. Con "intelligenza emotiva" si intende la capacità di un individuo di riconoscere, di identificare e di gestire le proprie emozioni e quelle degli altri allo scopo di raggiungere determinati obiettivi (Jordan, Métais 2000: 1). Come afferma Goleman in un'intervista di Vikas Shah[3]

> We're born with certain traits. Some people are more outgoing, some people are more empathic, some less-so. Emotional intelligence however is a skill *that is learned and learnable*. We learn it in life- and we can be *trained* in it. It's not enough to have someone come and talk to your team about why it's important however, it's something that needs practice, something that you have to work at.[4]

L'intelligenza emotiva si può insegnare e deve essere praticata attraverso un'alfabetizzazione emozionale (*emotional literacy*) affinché diventi spontanea. Inoltre "gestire le proprie emozioni" implica "la capacità di accogliere le emozioni piacevoli e spiacevoli, accettarle o rifiutarle dopo averne valutato l'utilità" (Di Santo *et al.* 2015: 13). Nel complesso l'intelligenza emotiva include "l'empatia, la conoscenza di ciò che provano gli altri, la gestione delle emozioni in relazione agli altri e la capacità di persuadere e guidare gli altri" (Jordan, Métais 2000: 1).

Per quanto riguarda il concetto di "apertura mentale" esso implica che le persone abbiano un atteggiamento di apertura verso il nuovo, il diverso e lo sconosciuto; in generale significa essere ricettivi a nuove idee ed esperienze nonché essere disposti ad accogliere le idee di altri. Questa abilità auspicata per le persone che agiscono come mediatrici risulta essere importante se non addirittura essenziale per lo sviluppo della *Competenza plurilingue e pluriculturale*.

Infine "l'empatia" viene definita come "la percezione accurata di come l'altra persona valuta la situazione, di come essa coglie se stessa e la capacità di trasmettere tale percezione alla persona in modo aperto e caldo" (Scilligo 1991: 14).

Ulteriori caratteristiche che il mediatore o la mediatrice deve avere sono indicate nella descrizione generale delle attività di mediazione e nello specifico relativamente al Mcomunicativo dove si mette in evidenza l'importanza di avere capacità connesse alla diplomazia, alla negoziazione e alla risoluzione dei conflitti; tali competenze e abilità sono anche indispensabili per la gestione dei gruppi:

> Le capacità coinvolte riguardano *la diplomazia, la negoziazione, il rapporto educativo o la risoluzione dei conflitti*, ma anche *le quotidiane interazioni sociali e/o professionali*. La mediazione della comunicazione si riferisce quindi prima di tutto agli incontri personali [...]" (QCER-VC 2020: 102)[5].

Pertanto dalla lettura del *VC* si evince in maniera piuttosto precisa il ruolo della persona che agisce come mediatrice. Le competenze ed abilità delineate, come si

[3] Intervista di Vikas Shah a Goleman URL: https://thoughteconomics.com/daniel-goleman/ (visitato il 20.011.2024).

[4] Corsivo nostro.

[5] Corsivo nostro.

illustrerà nelle pagine che seguono, si riscontrano nelle *life skills* indicate nel documento "Life Skills Education for children and adolescents in Schools" dell'OMS (1977).

3. *Le scale di mediazione nella pratica didattica*

Per quanto riguarda la competenza del "saper fare", che concerne l'applicazione dei descrittori di mediazione nella pratica didattica, essa è piuttosto nuova e non ancora del tutto consolidata, in considerazione del fatto che la pubblicazione del *VC* è alquanto recente. Inoltre, come si illustrerà nelle pagine che seguono, le scale di mediazione come anche le scale della *Competenza plurilingue e pluriculturale* richiedono dei cambiamenti sostanziali sul piano della metodologia didattica nell'applicazione delle stesse. In questo paragrafo illustreremo i risultati emersi dagli studi di caso contenuti nell'interessante volume "Enriching 21st Century Language Education" (North *et al.* 2022) che riguardano nello specifico percorsi di sperimentazione dedicati all'applicazione delle nuove scale contenute nel *VC* e in particolar modo l'attenzione sarà focalizzata sulle scale di mediazione nella pratica didattica. Una delle difficoltà maggiori correlata ai descrittori di mediazione riguarda proprio la loro integrazione nei *curricola* e la conseguente richiesta da parte degli insegnanti di disporre di indicazioni e buone pratiche. Piccardo e North (2022: 41) sostengono che il MTESTUALE e MCOMUNICATIVO sono risultati più facilmente applicabili rispetto al MCONCETTUALE in quanto in parte già conosciuti e applicati dagli insegnanti a partire dal QCER (2001), ma più in generale è risultato che il concetto più ampio di mediazione non è stato colto, e l'importanza dei compiti collaborativi in gruppo non sempre è stata valorizzata e talvolta nemmeno apprezzata dagli stessi insegnanti. Tra le difficoltà evidenziate risulta una certa complessità di progettazione di attività e di *task* che mirino allo sviluppo dei descrittori delle diverse scale di mediazione, infine "the nuances of different descriptors are not always immediately evident" (Piccardo e North 2022: 41). Esiste dunque una difficoltà oggettiva di comprendere fino in fondo i singoli descrittori delle scale oltre che gestirne la complessità. Diversi studi e sperimentazioni condotte (Piccardo, North, Godier 2019; North, Piccardo 2016) hanno messo in evidenza alcuni aspetti importanti:

- la necessità di rendere consapevoli gli apprendenti dei descrittori del *VC*;
- l'integrazione dei descrittori all'interno del sillabo e non dunque la predisposizione di attività separate ed estemporanee;
- la necessità di un adattamento dei descrittori per renderli più chiari e trasparenti agli apprendenti.

In uno studio di caso condotto da Fonseca-Mora e Gonzalez Devies le autrici vanno oltre all'applicazione dei descrittori di mediazione e affermano che

> si professeurs et élèves étaient conscients de l'importance du rôle de la médiation et qu'ils suivaient une formation en stratégies de médiation, cela pourrait les aider à développer leurs compétences interpersonnelles et collaboratives pour devenir des membres actifs d'une société plus inclusive (2022: 69)

attribuendo alla mediazione un ruolo portante nella formazione della persona, nell'instaurarsi di relazioni e più in generale nella formazione della cittadinanza attiva. Le studiose suggeriscono di utilizzare compiti basati sulla risoluzione di problemi reali poiché essi "migliorano l'educazione linguistica plurilingue attraverso l'interazione sociale ed emotiva" (ivi 2022: 71). Si evidenzia anche il pericolo che i descrittori di mediazione non vengano messi in pratica o addirittura rigettati poiché richiedono un cambiamento nell'approccio all'insegnamento della lingua e generano un senso di paura proprio verso il cambiamento (Fonseca-Mora 2023). Emerge dunque la richiesta e la necessità di predisporre dei percorsi di formazione mirati per l'applicazione dei descrittori di mediazione nella didattica (Pedregosa, Cuadrado 2022).

4. *Ruolo e competenze dell'insegnante di lingue*

Empatia e apertura mentale sono alcune delle competenze e abilità richieste a coloro che si avviano in attività di mediazione. Tuttavia per poter trovare le modalità di applicazione dei descrittori di mediazione è necessario avere a disposizione un elenco di parametri a cui fare riferimento e che possano fornire un profilo di competenza di colui/colei che mette in atto azioni di mediazione. L'insegnante o il formatore/la formatrice che progetta percorsi in cui si applicano le scale della mediazione e i relativi descrittori deve possedere in prima persona le stesse abilità che dovrà far esercitare agli apprendenti nelle attività di classe.

Nel volume "Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills" (Fratter, Fratter 2020[6]) è disponibile una prima analisi dei descrittori del Mconcettuale e Mcomunicativo volta all'individuazione delle abilità e delle competenze necessarie al docente di lingue nonché allo studente durante le azioni di mediazione. Tale analisi, ulteriormente approfondita in Fratter (2021; 2024), ha messo in evidenza come le principali abilità richieste nell'azione di mediazione corrispondano in parte alle note le *life skills* individuate dall'OMS ovvero le "competenze e abilità che ogni singola persona dovrebbe possedere per superare le sfide della vita quotidiana" (OMS 1977: 1). Le *life skills* sono abilità strettamente connesse con la sfera emozionale in cui sono comprese per esempio la consapevolezza di sé, la gestione delle emozioni; con la sfera relazionale che riguarda l'empatia e la comunicazione efficace; con la sfera cognitiva che comprende le abilità di *problem solving*, *decision making* e il pensiero creativo. Si tratta di abilità e competenze che sono state estrapolate dalla analisi dei descrittori di mediazione (Fratter 2021; 2023; 2024) e della quale si propone nel presente lavoro una ulteriore elaborazione in relazione alle competenze richieste all'insegnante (Tab. 1).

[6] In Fratter, Fratter 2020 sono indicati percorsi di formazione per lo sviluppo delle *life skills* necessarie all'applicazione dei descrittori di mediazione.

Tabella 1 – *Competenze di docenti e apprendenti*

Tipo di mediazione	*Insegnante*	*Apprendente*
Mconcettuale		
• Collaborare in un gruppo	In una attività di gruppo l'insegnante deve aiutare gli studenti a prendere decisioni in modo collaborativo e a risolvere problemi (modelli di riferimento per la presa di decisioni e per la soluzione di problemi attraverso l'uso della lingua target).	È in grado di contribuire al processo decisionale collaborativo e alla risoluzione di problemi, esprimendo e sviluppando collettivamente idee, spiegando dettagli e formulando suggerimenti per azioni future (B2; VC 2020: 119)
• Condurre il lavoro di gruppo	In una attività di gruppo l'insegnante deve aiutare gli studenti ad assumere diversi ruoli (gestione dei ruoli nel gruppo) e a comunicare in modo efficace (tecniche di comunicazione efficace)	È in grado di guidare con efficacia lo sviluppo delle idee in una discussione su argomenti astratti e complessi, orientando il dibattito ponendo domande mirate e incoraggiando i partecipanti ad approfondire il loro ragionamento. (C2; VC 2020: 121)
Mcomunicativo		
• Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali	Nelle attività di classe e di gruppo l'insegnante deve aiutare a gestire conflitti interculturali utilizzando adeguatamente la comunicazione efficace (tecniche di gestione del conflitto).	È in grado di gestire con tatto un partecipante che interviene in modo polemico e distruttivo, inquadrando diplomaticamente ogni osservazione in relazione alla situazione e alle percezioni culturali. (C2; VC 2020: 126)

Si osservi ad esempio il descrittore di mediazione "Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali" (Tab. 1) in cui si richiede la capacità di "gestire con tatto" esso non riguarda solo l'aspetto linguistico, ma passa attraverso abilità relazionali, sociali e pragmatiche e implica inoltre che siano possedute e vengano gestite adeguatamente le norme sociali e culturali necessarie a mettere in atto l'agire con tatto nel contesto culturale di riferimento. Questo descrittore richiede anche la capacità di utilizzare le *life skills* della comunicazione efficace e della relazione interpersonale come la comunicazione assertiva.

Sviluppare le *life skills* durante l'insegnamento di una lingua ha come punto primario la creazione di atmosfera e di ambienti favorevoli all'apprendimento, presupposti questi per un apprendimento efficace e significativo. Si ricordi che le *life skills* non sono abilità e competenza basate solo sull'esperienza ma richiedono di essere apprese e la classe di lingua "può essere il luogo privilegiato per la crescita personale sia dell'individuo all'interno del gruppo che del gruppo nel suo insieme" (Fratter, Fratter 2023: 78).

All'interno dei programmi di formazione per insegnanti spesso manca l'insegnamento delle *life skills* relazionali ed emozionali mentre invece esso fa parte dei percorsi di formazione delle professioni d'aiuto (*counsellor*, *coach*) le quali richiedono dapprima una conoscenza di se stessi (autoconsapevolezza) per poter essere d'aiuto all'altro[7]. Potremmo similmente dire che nella classe di lingua l'insegnante svolge in parte una professione di aiuto nei confronti dei propri studenti e funge anche da modello per lo sviluppo di competenze relazionali ed emozionali che innegabilmente deve possedere per poterle trasferire. L'acquisizione delle *life skills* richiede lo sviluppo del "sapere", "saper essere" e "saper fare" nell'insegnante che agisce come mediatore/mediatrice nella relazione educativa e nella funzione di mediatore/mediatrice cognitivo/a.

Nei percorsi di formazione è necessario che l'insegnante dapprima prenda consapevolezza (sapere) delle *life skills* necessarie allo svolgimento del suo profilo professionale e delle funzioni che esse svolgono nei processi di mediazione cognitiva e relazionale, in seguito l'insegnante attraverso delle esperienze dirette deve essere in grado di sperimentare le *life skills* in prima persona (sapere essere) per poterle infine mettere in pratica (saper fare) (Fratter, Fratter 2020).

5. *Indagine sulla conoscenza dei descrittori di mediazione da parte di insegnanti di lingue*

Nell'a.a. 2023/2024 in riferimento agli studi citati (North *et. al.* 2022)[8], è stata condotta una breve ricognizione tra gli insegnanti di lingue con l'obiettivo di verificare la conoscenza e l'applicazione dei descrittori di mediazione tra gli insegnanti e quanto oggi essi si sentano preparati ad applicarla nella pratica didattica.

Il questionario predisposto è formato da tre sezioni per un totale di 17 domande. La prima sezione formata da 4 domande è volta a reperire informazioni di base sul profilo dei docenti (titolo di studio, lingua insegnata, anni di esperienza di insegnamento, istituzione presso la quale insegnano); la seconda sezione, composta da 8 domande, mira a indagare il grado di conoscenza del QCER (2001; 2020) nonché l'applicazione di alcuni descrittori relativi alla mediazione; la sezione tre, composta da 5 domande, ha l'obiettivo fornire una esplorazione sulla formazione specifica delle *life skills* nei docenti di lingue.

5.1 Il campione

Il gruppo di informanti è costituito da 26 insegnanti universitari, 24 dei quali lavorano presso i Centri Linguistici in Italia e 2 all'estero e insegnano diverse lingue (14 italiano come L2, 8 inglese, 2 francese, 2 spagnolo). Relativamente ai titoli accademici più elevati da essi posseduti ben 7 insegnanti con il dottorato di ricerca, 5 con master di II livello, 3 con master di I livello, 3 con il diploma di laurea magistrale/

[7] Per percorsi di formazione nelle life skills si veda https://lifeskillsfor.it.
[8] Si veda par. 4.

specialistica, 3 con laurea del vecchio ordinamento e 2 indicano altro tipo di formazione. Relativamente all'esperienza pregressa di insegnamento la maggior parte di essi (57,70%) insegna da oltre 21 anni e pertanto a partire dai primi anni del 2000, quando è stato pubblicato il QCER (2001) e che ha visto una rapida diffusione nel settore della didattica delle lingue, diventando il punto di riferimento per tutti coloro che si occupano di formazione linguistica in Europa.

5.2 Il questionario e i risultati

Nel presente paragrafo si presentano i dati riferiti alla seconda e alla terza sezione del questionario.

Nella seconda sezione, la prima domanda riguarda la conoscenza pregressa dei livelli di competenza del QCER (2001). Come atteso la maggior parte degli insegnanti (92,5%) dichiara di avere una buona o molto buona conoscenza dei livelli di competenza.

La seconda domanda, volta a misurare il livello di conoscenza del *VC* del 2020, ha invece ottenuto un risultato inatteso: la conoscenza buona o molto buona del *VC* si riduce al 26,9% e la maggior parte di essi afferma di conoscerlo abbastanza (50%) ma, inaspettatamente, c'è anche l'11,5% che dichiara di conoscerlo poco e sempre l'11,5% di non conoscerlo affatto.

Le domande che seguono entrano invece nel merito dei descrittori di mediazione del *VC*. Con la terza domanda si desidera verificare la conoscenza generale dei descrittori di mediazione del VC senza fare una distinzione dei tre tipi di mediazione. A questa domanda solo l'11,5% dichiara di conoscerli bene o molto bene, il 50% abbastanza e il 38,5% poco o per niente. Pertanto, nonostante il concetto di mediazione fosse già presente nel QCER del 2001 molti insegnanti sembrano averne poca familiarità.

Nella quarta domanda si esamina la conoscenza del *Mconcettuale* del *Mcomunicativo* escludendo il Mtestuale già presente nella versione del 2001. I dati evidenziano che solo una persona ne ha buona consapevolezza, il 46,2% dichiara di avere una conoscenza sufficiente e il restante 50% ha solo una vaga idea o nessuna idea delle due macrocategorie.

La quinta domanda entra nel merito dell'applicazione pratica dei descrittori indagando anche sul tipo di esperienza avuta. Il 53,8% dichiara di aver messo in pratica i descrittori durante le attività didattiche. Ad una risposta affermativa di questa domanda è stato chiesto di spiegare le modalità di applicazione per capire a quale macrocategoria di mediazione si riferisse l'applicazione stessa. Molti degli insegnanti hanno fatto riferimento al Mtestuale (Es.1), altri hanno focalizzato l'attenzione sulla modalità di lavoro in gruppo (Es.2) ed alcuni hanno dichiarato di insegnare o di aver insegnato Mediazione linguistica applicando i descrittori.

Es. 1 L'attività di insegnante di lingua è sempre un'attività di mediazione di tipo testuale e concettuale per facilitare l'avvicinamento degli studenti a una lingua diversa da quella che parlano usando strategie come la semplificazione o la parafrasi di un testo, l'uso di video o immagini per far capire concetti, ecc.

Es. 2 Nei task di gruppo

Il 42,3%, che ha risposto di non aver mai applicato i descrittori, tra le motivazioni principali indicate dichiara che si tratta di un metodo/approccio fa già parte della loro modalità di insegnamento ("Insegno mediazione linguistica da molti anni, quindi la mediazione (linguistica) è inconsciamente parte integrante del mio metodo"; "Perché sento già di incorporarli nel mio approccio all'insegnamento") e pertanto reputano implicitamente che non sia necessaria l'applicazione esplicita dei descrittori oppure perché si sentono di non conoscerli adeguatamente per poterli applicare.

Per capire se gli insegnanti avessero consapevolezza della mediazione relazionale è stato sottoposto loro un descrittore del MCONCETTUALE [*È in grado di monitorare un lavoro individuale o di gruppo in modo non intrusivo, intervenendo per riportare il gruppo al compito o per sollecitare una maggiore partecipazione*. "Gestire le interazioni", VC: 121] chiedendo di soffermarsi sulle espressioni sottolineate "in modo non intrusivo" e il "sollecitare una maggiore partecipazione". La maggior parte di essi ha dichiarato di sentirsi preparato ad applicare tali attività (84,6%) e invece tra coloro (15,4%) che hanno dichiarato di non sentirsi pronti hanno infatti espresso il bisogno di avere una formazione specifica.

La settima domanda richiede di spiegare brevemente il modo in cui mettono in atto gli elementi sottolineati e molti insegnanti mostrano di avere competenza nella gestione della partecipazione degli studenti utilizzando specifiche tecniche per la gestione dei gruppi relative per esempio alle modalità di lavoro cooperative (*Cooperative learning*) come, per esempio, il lavoro in gruppi (Es. 3, 4), la suddivisone/gestione dei ruoli (Es. 3), l'assegnazione di compiti individuali all'interno dei gruppi (Es. 4) e la distribuzione del tempo:

Es.3 Creando delle attività in piccoli gruppi con ruoli, guidate e semi guidate, poi libere per permettere ad ogni studentessa o studente di esperimentare e riflettere sulla mediazione linguistica nelle situazioni sociali.

Es.4 Setting a time limit on the work and drawing attention to the time passing, assigning special tasks to individual members of the group so they are responsible for encouraging participation.

Tra coloro che invece hanno dichiarato di non sapere come fare "per sollecitare una maggiore partecipazione" utilizzando modalità non intrusive hanno risposto di non conoscere specifiche tecniche (Es. 5, 6) e alcuni hanno espresso la necessità di avere una formazione specifica (Es. 7)

Es. 5 Non saprei come non risultare intrusiva, perché se vedo che un gruppo di studenti non sta svolgendo un compito assegnato, intervengo direttamente chiedendo se ci sono dei problemi ed eventualmente rispiego l'attività, ma non ho in mente alternative meno intrusive.

Es. 6 Di solito non intervengo per dire agli studenti come devono lavorare in gruppo, li lascio autonomi. Se dovessi farlo, dovrei pensarci prima.

Es. 7 Avrei bisogno di maggiori indicazioni su come far lavorare gli studenti sui descrittori, su come renderli consapevoli senza forzare i comportamenti.

Il "Facilitare l'interazione collaborativa tra pari" non implica solo la capacità di far collaborare gli studenti tra loro ma il modo "non intrusivo" specificato nel descrittore richiede precise competenze di mediazione relazionale che riguardano per esempio la capacità di comunicare in modo efficace, la capacità di gestire le relazioni interpersonali con il singolo e con il gruppo nonché la conoscenza delle dinamiche di gruppo. Trattandosi di un descrittore per l'applicazione del quale si richiede una preparazione specifica per la gestione di gruppi di apprendimento è stato chiesto agli insegnanti (domanda 8) se avessero avuto in passato una formazione specifica in tal senso e il 46% dichiara effettivamente di averla ricevuta. Tale dato trova conferma anche nel profilo indagato secondo il quale solamente 2 su 26 insegnanti di lingua non avevano nessuna formazione specifica post-laurea sulla didattica delle lingue

Nella sezione tre del questionario, dedicata alle *life skills*, sono state predisposte alcune domande che hanno l'obiettivo di indagare la consapevolezza e la preparazione degli insegnanti in merito alle *life skills*. Con la prima domanda è stato chiesto di ordinare per importanza le *life skills* che ritengono debbano far parte della formazione dei docenti di lingue. I dati del questionario forniscono il seguente ordine di importanza delle skills: comunicazione efficace, empatia, abilità interpersonali, *problem solving,* pensiero creativo, gestione dello stress e pensiero critico, *decision making*, gestione dei conflitti e autoconsapevolezza di sé.

Ai primi posti gli insegnanti hanno collocato le *life skills* della sfera relazionale seguite da quelle della sfera cognitiva e indicativamente in ultima posizione le skills della sfera emozionale.

Agli insegnanti è stato richiesto successivamente di indicare il livello di competenza per ciascuna di esse i dati mostrano che la maggior parte degli insegnanti intervistati non ha nessuna formazione (19,2%) o una formazione medio-bassa (46%). Alcuni insegnanti hanno ulteriormente sottolineato l'importanza della formazione sulle skills relazionali proprio per la specifica natura della professione insegnante (Es. 8).

> Es. 8 Credo che tutte le life skill menzionate siano di fondamentale importanza se si lavora nell'ambito dell'insegnamento in quanto si tratta di abilità necessarie per sviluppare interazioni interpersonali. Non ho avuto formazione specifica su queste life skill quando mi sono formata come insegnante ma ho cercato dei corsi di formazione di altro tipo come corsi per comunicazione non violenta o corsi di coaching.

In generale la formazione sulle *life skills* deriva da letture personali o frequenza di corsi scelti autonomamente e si tratta di un apprendimento non formale o informale.

Infine concludendo l'analisi dei dati, agli insegnanti è stato chiesto su quale skill vorrebbero essere formati, la maggior parte di essi (38%) ha indicato l'area delle *life skills* relazionali e nello specifico la comunicazione efficace, che era stata individuata come una delle competenze più importanti per il profilo professionale del docente. Dall'indagine emerge che gli insegnanti pur avendo molti anni di esperienza ed

avendo da tempo integrato le indicazioni del QCER 2001 nella pratica didattica, non hanno ancora fatto proprie le novità del *VC* relativamente ai descrittori di mediazione, i risultati sembrano essere in parte in linea con gli studi sulla applicazione delle scale di mediazione (North *et al.* 2022; Piccardo, North, Godier 2019; North, Piccardo 2016): gli insegnanti non sono ancora pronti a sviluppare in modo completo la mediazione nella classe di lingua, molti di essi non conoscono ancora i descrittori del *VC* e spesso includono i diversi tipi di mediazione nella macrocategoria descritta nel QCER del 2001 ovvero il Mtestuale ed esprimono la richiesta di una formazione specifica.

Per coloro che invece applicano i descrittori di mediazione in classe è interessante evidenziare che essi utilizzano principalmente metodologie basate su *task* in linea con quanto indicato dai documenti europei che vedono lo studente come un attore sociale e auspicano un approccio orientato all'azione.

Con la presente indagine è emersa, a differenza degli studi citati, una lacuna nella formazione dei docenti di lingue che riguarda in particolare la sezione tre del questionario: gli insegnanti sentono il bisogno di formarsi nella gestione della classe attraverso l'acquisizione di specifiche skills che riguardano soprattutto le skills relazionali come per esempio la comunicazione efficace, l'empatia.

6. *Conclusioni*

Concludendo si possono individuare tre aree di intervento nella formazione dei docenti relativamente all'introduzione delle scale di mediazione nella gestione delle attività didattiche.

La prima area riguarda l'esigenza emersa di una diffusione più capillare e la relativa la conoscenza delle novità del *VC*. Relativamente alla mediazione è necessario fare in modo che gli insegnanti prendano consapevolezza che non si tratta solo della scala del Mtestuale e tra le novità importanti vi è anche la trasversalità della mediazione rispetto ad altre competenze (*Competenza plurilingue e pluriculturale*, *Comunicazione online*), poiché è grazie alla mediazione che è possibile ridurre le tensioni tra le persone, creare dei ponti verso il nuovo e il diverso, agire da intermediario (Piccardo 2023).

La seconda area ha come focus l'apprendente come attore sociale, ciò significa predisporre attività di lingua il più possibile vicino alla realtà e far sì che le attività di mediazione "agiscano come ponte per la costruzione del significato" (QCER-VC 2020: 90). Per fare ciò si richiede l'utilizzo di approcci e metodi basati sulla cooperazione e collaborazione, come la metodologia del *Cooperative Learning* (Comoglio, Cardoso 1996) o il *Project-Based Learning* (PBL) attraverso la realizzazione di progetti, di compiti come il *Task Based Language Teaching* (TBLT, Nunan 2004) o attraverso il superamento di sfide come il *Challenge Based learning* (CBL, Johnson e Brown 2011), nell'ottica di un approccio orientato all'azione (AoA) con il quale la classe di lingue diventa un contesto sociale autentico basato sulla realizzazione di scenari nel quali si realizzano dei progetti o dei compiti.

La terza area riguarda la presa in carico della formazione dei docenti su competenze e abilità strettamente connesse alle professioni di aiuto, come per esempio il *counsellor* o il *coach*[9]. Si tratta di professioni che hanno come prerequisiti l'empatia, la capacità di ascolto, ma anche la capacità gestire gruppi in apprendimento (Fratter, Fratter 2020; Fratter 2021) e richiedono prima di tutto di avere una profonda consapevolezza di sé. L'apprendimento/insegnamento di tali competenze ha come obiettivo primario il benessere psicofisico delle persone (Fratter, Fratter 2023: 78); inoltre in ogni contesto educativo relazioni di qualità tra docente e studenti e tra studenti stessi risultano essere importanti per l'impegno, la motivazione e in generale per l'apprendimento degli studenti (Donaghy K. 2022). Per gestire la portata innovativa del *VC* si richiede particolare attenzione alla consapevolezza di sé, alla cura nelle relazioni interpersonali, allo sviluppo di *life skills*.

Il *VC* va considerato come punto di partenza per future ricerche e sperimentazioni tenendo conto dei continui cambiamenti della società "As with its predecessor, the new volume is more of a point of departure than a definitive statement" (Newbold 2023: 162).

Riferimenti bibliografici

Comoglio, Mario, Cardoso Miguel Angel. 1996. *Insegnare ad apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.

Coste, Daniel, Cavalli, Marisa. 2019. "Educazione, mobilità, alterità. Le funzioni di mediazione della scuola". *Italiano LinguaDue* 11 (1): 3-69.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press: Cambridge.Council of Europe. 2020. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Trad it. (a cura di) Barsi M., Lugarini E., In *Italiano LinguaDue*, 12 (2).

Di Santo, Daniela, Rullo, Marika, Lisi, Francesca. 2015. "Lo stato dell'arte sull'intelligenza emotiva". *Rassegna di Psicologia* 3: 9-38.

Donaghy, Kieran. 2022. "Plenary: Embedding a culture of empathy in language teaching". In Deborah Bullock (eds.). *IATEFL. Virtual Conference. Conference Selections.* Faversham (UK): IATEFL, pp.109-121

Fonseca-Mora, Maria Carmen. 2023. "Emotion in language learning and pedagogy". In Schiewer Gesine Leonore, Altarriba Jeannette and Bee Chin Ng (eds). *Language and Emotion: an International Handbook*. New York: DeGruyter Mouton, pp. 2195-2217.

Fonseca-Mora, Maria Carmen and Gonzalez, Devies Maria. 2022. "CEFR Mediation Strategies: Towards a socio-emotional enhanced plurilingual language education". In Brian North, Enrica Piccardo, Tim Goodier, Daniela Fasoglio, Rosanna Margonis-Pasinetti and Bernd Rüschoff. *Enriching 21st Century Language Education*. *The CEFR Companion volume in practice.* Strasborug: Council of Europe, pp. 69-83.

[9] Per percorsi di formazione https://lifeskillsfor.it.

Fratter, Ivana, Fratter, Nadia. 2020. *Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills. Concetti base dell'Anali transazionale per l'apprendimento linguistico*. Padova: Cleup.

Fratter, Ivana. 2021. "Le life skills nel Volume Complementare del QCER". In *Italiano LinguaDue* (1): 157-168.

Fratter, Ivana, Fratter, Nadia. 2023. "Lo sviluppo delle life skills nella classe di lingua". In Boffo Vanna (a cura di). *Life Skills nei sistemi di salute e cura*. Epale Journal, 13 (1), 76-90.

Fratter, Ivana. 2024. "Soft skills/Life skills and Academic Competences for Language Learning and Teaching"". In *Academic Journal of Applied Linguistics Vol. No.* 2: 1-6.

Jordan, Don and Le Métais, Joanna. 2000. "Developing emotional intelligence in the classroom". Issue 24 (11): 1-5. NZCER and ACER.

Johnson, Larry, Adams, Becker, Samantha. 2011. *Challenge based learning: The Report from the Implementation Project*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Newbold, David. 2023. "*Framing the Framework: Four Decades of Change in Language Teaching* (and the Long March of ELF)". In Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto (a cura di). *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione. Scritti in onore di Carmel Mary Coonan*. Edizioni Ca' Foscari – Venice University Press: Venezia, pp.153:163.

North, Brian and Piccardo, Enrica. 2016. *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Education Policy Division. Strasbourg: Council of Europe.

North, Brian, Piccardo, Enrica, Goodier, Tim, Fasoglio, Daniela, Margonis-Pasinetti, Rosanna and Rüschoff Bernd. (2022). *Enriching 21st Century Language Education*. *The CEFR Companion volume in practice.* Strasborug: Council of Europe.

Nunan, David. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press: Cambridge.

Organizzazione Mondiale della Sanità - OMS. 1977. *Life skills education for children and adolescents in schools*. *Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Geneva: World Health Organization/93.7A. Rev.2.

Pedregosa, Imma and Cuadrado, Adolfo Sánchez. 2022. "An action toolkit for language teacher training on mediation". In Brian North, Enrica Piccardo, Tim Goodie, Daniela Fasoglio, Rosanna Margonis-Pasinetti and Bernd Rüschoff. (2022). *Enriching 21st Century Language Education*. *The CEFR Companion volume in practice.* Strasborug: Council of Europe, pp. 203-214.

Piccardo, Enrica. 2022. "Mediation and the Pluringual/Pluricultural dimension in Language education". *Italiano LinguaDue*, 2: 24-45.

Piccardo, Enirca, North, Brian. 2022. "Einriching the scope of language education: the CFR – Companion Volume". In Brian North, Enrica Piccardo, Tim Goodie, Daniela Fasoglio, Rosanna Margonis-Pasinetti and Bernd Rüschoff. (2022). *Enriching 21st Century Language Education*. *The CEFR Companion volume in practice.* Strasborug: Council of Europe, pp.27-48.

Piccardo, Enrica, North, Brian and Godier, Tim. 2019. "Broadening the scope of language education: mediation, plurilingualism, and collaborative learning: the CEFR Companion Volume". *Je-LKS*, *Embracing language awareness and language diversity in the 21st century* 15 (1): 17-36.

Piccardo, Enrica. 2023, *Il ruolo della mediazione nella didattica plurilingue e pluriculturale*. Relazione al XXX Convegno Nazionale ILSA, Università degli Studi di Firenze, 23 settembre 2023: Firenze.

Scilligo, Pio. 1991 *Io e tu. Capire e farsi capire*. Roma: IFREP.

<Vikas Shah. A Conversation with Daniel Goleman on Emotional Intelligence, Emotions & Leadership. URL: https://thoughteconomics.com/daniel-goleman/ (ultimo accesso 20.10.2024)>.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.027

FRANCESCA GALLINA

Quanta e quale educazione linguistica per future e futuri maestri? Ricognizione sulla formazione e sui bisogni di educazione linguistica degli insegnanti della scuola primaria

Abstract

Il contributo affronta la questione dei bisogni formativi nell'ambito dell'educazione linguistica degli insegnanti della scuola primaria, osservando lo spazio dedicato attualmente all'educazione linguistica all'interno dei percorsi formativi per insegnanti del primo ciclo, tramite la ricognizione degli obiettivi, dei contenuti e delle indicazioni bibliografiche proposti negli insegnamenti di ambito linguistico di Scienze della Formazione Primaria, e considerando la percezione del ruolo dell'educazione linguistica e dei bisogni formativi in questo ambito emersi in due focus group con insegnanti in formazione e già in ruolo.

Keywords

Educazione linguistica, scuola primaria, scienze della formazione primaria, bisogni formativi

1. *Introduzione*

L'obiettivo del presente contributo è quello di condividere alcune riflessioni relative ai bisogni formativi delle future maestre e dei futuri maestri del primo ciclo di istruzione e in particolare della scuola primaria, svolgendo una ricognizione sulla formazione offerta a chi si appresta a insegnare nel primo ciclo. La ricerca si limita a considerare l'offerta formativa di ambito linguistico, andando a indagare da un lato quelle che sono le aree di studio di natura linguistica previste nel corso di laurea abilitante all'insegnamento nel primo ciclo di istruzione e dall'altro andando a proporre una discussione di quelli che sono i bisogni di formazione linguistica degli insegnanti.

Il contributo si propone di rispondere alle seguenti domande: quanta e quale educazione linguistica è prevista nei percorsi per diventare insegnanti? Quanta e quale educazione linguistica viene percepita come necessaria da docenti e futuri docenti sulla base del proprio percorso formativo e delle esperienze maturate? Dal confronto tra ciò che è dato, il quadro formativo offerto, e ciò che è dichiarato come utile e necessario per lo sviluppo della propria professionalità andremo a trarre alcune riflessioni sulla formazione degli insegnanti della scuola primaria.

2. *Quadro teorico*

Il tema della formazione dei docenti di ogni ordine e grado nell'ambito dell'educazione linguistica è oggetto di attenzione da decenni, non è certo un tema nuovo, ma anzi si tratta di una questione che costantemente viene ripresa e dibattuta sia per la necessità di rispondere alle nuove esigenze che emergono nella scuola e nella società, sia perché i processi di formazione degli insegnanti hanno subito nel corso del tempo diversi cambiamenti, che si accompagnano anche alle modifiche di requisiti e procedure per la selezione dei docenti (Russo 2006). Basti pensare a *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* di Lombardo Radice (1913), in cui si discuteva delle necessità formative degli insegnanti. Venendo a tempi più recenti, ricordiamo le riflessioni di De Mauro, maturate fin dal 1965 ed apparse in numerose sedi per un riepilogo delle quali rimandiamo a De Mauro (1977: 35), sull'insegnamento delle materie linguistiche nelle università italiane. In sintesi, De Mauro allora denunciava l'insufficienza dell'organizzazione degli studi linguistici nelle università italiane anche e soprattutto per la formazione degli insegnanti di italiano e di lingue straniere. De Mauro si chiedeva all'epoca:

> Chi, in quattro anni di lettere o magistero, gli ha mai detto come in generale è fatta e funziona una lingua? Chi gli ha detto quali sono le tappe di acquisizione della lingua da parte dei fanciulli e ragazzi? Chi gli ha mai insegnato a confrontare il funzionamento e le strutture di due lingue diverse? Chi gli ha parlato di frequenza degli elementi lessicali e delle strutture sintattiche dell'italiano o di altre lingue? Chi gli ha parlato di interrelazione fra strati socioeconomici e usi linguistici? Chi gli ha detto quali sono, e come si maneggiano, gli strumenti di accertamento dell'uso italiano d'oggi e dell'uso inglese, francese, spagnolo, ecc.?

Il quadro degli insegnamenti universitari ha subito profonde modificazioni da allora, tuttavia, alcune di queste domande ci paiono tutt'ora attuali come discuteremo nel prosieguo del contributo.

Riteniamo parimenti attuali le indicazioni delle Dieci tesi del GISCEL sulla formazione per gli insegnanti:

> Non c'è dubbio che seguire i principi dell'educazione linguistica democratica comporta *un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull'educazione* [...]. Si tratterà allora di integrare nella loro complessiva formazione *competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche* (GISCEL 1975, corsivo nostro).

Naturalmente tale necessità non riguarda solo l'insegnante di italiano o quello di lingue, ma può essere estesa anche agli insegnanti di discipline non linguistiche, ovvero di quelle discipline che della lingua e dei linguaggi si servono, in un'ottica di trasversalità dell'educazione linguistica. Tale questione investe a maggior ragione l'insegnante del primo ciclo e in particolare della scuola primaria, dal momento che costui è chiamato a educare linguisticamente in una fase cruciale dello sviluppo delle competenze linguistico-comunicative. L'insegnante di scuola primaria educa linguisticamente i propri allievi in tutte le aree del sapere, per cui la conoscenza

dei principi di educazione linguistica è fondamentale per questo profilo di docente, nonostante nel suo percorso formativo attuale non siano molte le opportunità di formazione specifica di ambito linguistico, come vedremo a breve.

3. *Quadro metodologico*

La ricerca su quale e quanta educazione linguistica è necessaria per gli insegnanti della primaria ha adottato due prospettive: da un lato quella dell'analisi dell'offerta formativa e dall'altro quella dell'analisi della percezione degli insegnanti in merito ai propri bisogni.

Per quanto concerne la prima prospettiva si è proceduto a una ricognizione degli obiettivi, dei contenuti di insegnamento e delle indicazioni bibliografiche per l'esame finale proposti negli insegnamenti di ambito linguistico dei Corsi di studio in Scienze della Formazione Primaria (d'ora in poi SdFP). In particolare, sono divenuti oggetto di indagine:

- titolatura degli insegnamenti
- collocazione degli insegnamenti nel piano di studio
- programma d'esame
- testi indicati in bibliografia
- settore scientifico-disciplinare dei corsi
- settore scientifico-disciplinare del titolare dell'insegnamento, per valutare la coerenza con l'insegnamento.

La ricognizione è stata effettuata su 35 Atenei italiani che hanno nella propria offerta didattica il corso di studi in SdFP, avendo come riferimento gli insegnamenti per l'anno accademico 2022/23. Tutti i dati che presenteremo sono stati estratti dai siti web dei singoli corsi di studio o dell'Ateneo di riferimento. Tale ricognizione aveva lo scopo di rispondere a due domande in particolare: se è possibile fornire tutte le competenze necessarie nel percorso universitario attuale e quale offerta di educazione linguistica viene erogata nei corsi di SdFP.

Per quanto concerne la seconda prospettiva, sono state elaborate anche le riflessioni emerse da due focus group, il primo con alcuni studenti di SdFP e il secondo con alcuni insegnanti, già in ruolo, a proposito dei loro bisogni formativi di ambito linguistico e sull'educazione linguistica a scuola oggi. Il primo focus group ha visto la partecipazione di 5 studentesse del quarto anno di SdFP dell'Università di Pisa, che hanno superato l'esame di Linguistica italiana e hanno già svolto almeno 300 ore di tirocinio sia nella scuola dell'infanzia che nella scuola primaria. Al secondo focus group hanno preso parte 4 insegnanti di scuola primaria delle province di Pisa e Torino, tutte di ruolo, ma con titolo di studio ed esperienze molto eterogenei: una insegnante con un anno di esperienza e un diploma magistrale, una insegnante con 13 anni di esperienza, una laurea in Lettere e una in SdFP, una con 18 anni di esperienza, il diploma magistrale e la laurea in Lettere e l'ultima con 30 anni di esperien-

za e il diploma magistrale. Nel paragrafo 6 entreremo nel dettaglio delle domande guida del focus group e faremo una sintesi della discussione.

4. *Il corso di laurea in SdFP*

Il corso di laurea in SdFP (LM-85 bis) è stato definito dal Decreto 249 del 10 settembre 2010. Si tratta di un corso quinquennale a ciclo unico, a numero programmato, che abilita a insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria. Il corso prevede dei laboratori pedagogico-didattici e 600 ore di tirocinio (24 CFU) dal secondo anno di corso. Per ciò che ci interessa qui il profilo del laureato in SdFP prevede lo sviluppo di conoscenze di:

- linguistica italiana: linguistica e grammatica italiana; didattica della lingua italiana per stranieri;
- lingua inglese: elementi avanzati di lingua inglese;
- didattica: didattica della lettura e della scrittura;
- pedagogia sperimentale: tecniche di valutazione.

Aspetti prettamente linguistici come la didattica della lettura e della scrittura sono inseriti nell'ambito della didattica generale, così come le tecniche di valutazione sono inserite nell'ambito della pedagogia sperimentale, senza che esse siano collegate in qualche modo anche all'ambito linguistico. Per ogni insegnamento disciplinare deve essere compresa una parte di didattica della disciplina stessa, inoltre si deve tenere conto dei due ordini di scuola per i quali il corso abilita.

Le attività formative sono sia di base, sia caratterizzanti e per ciò che riguarda l'educazione linguistica e letteraria nell'Area 1 (I saperi della scuola) si collocano i seguenti insegnamenti:

- Linguistica, L-FIL-LET/12 Linguistica italiana, 12 CFU + 1 CFU di laboratorio
- Discipline letterarie, L-FIL-LET/10 Letteratura italiana, L-FIL-LET/11 Letteratura italiana Contemporanea, 12 CFU + 1 CFU di laboratorio
- Letteratura per l'infanzia, M-PED/02 Letteratura per l'infanzia, 8 CFU + 1 CFU di laboratorio

Infine, vi sono delle attività a scelta, per le quali ogni corso di studi propone una propria offerta specifica. Nel complesso, all'educazione linguistica è dedicato un solo insegnamento linguistico di 12 CFU lungo tutto il percorso, nonostante la centralità della lingua nell'insegnamento. La carenza di insegnamenti linguistici nel corso di SdFP è stata sottolineata anche dalle associazioni di linguistica italiane, che in un documento del 2011[1] hanno proposto di distinguere negli obiettivi formativi lette-

[1] Rimandiamo per un approfondimento al documento firmato da AITLA, DILLE, GISCEL, SIG E SLI "Nota tecnica sulla formazione degli insegnanti": https://giscel.it/wp-content/uploads/2017/08/03_MIURFormazInsegnOtt2011.pdf (ultimo accesso 4.1.23).

ratura e linguistica, anziché fare riferimento all'ambito linguistico-letterario come a un unicum, di modificare il profilo dei laureati sostituendo a linguistica italiana la seguente partizione:

- linguistica generale: articolazioni dei sistemi linguistici;
- didattica delle lingue moderne: didattica della lingua italiana per nativi e stranieri
- linguistica italiana: grammatica italiana

e conseguentemente di inserire anche gli insegnamenti di Glottologia e linguistica e Didattica delle lingue moderne.

Ci pare dunque opportuno chiederci se è davvero possibile fornire a future e futuri maestri tutte le competenze necessarie per educare linguisticamente alunne e alunni nell'attuale strutturazione del corso di SdFP, in soli 12 CFU dedicati espressamente a tale ambito. Ci chiediamo cioè se in un solo insegnamento è possibile maturare sufficienti competenze sul linguaggio e sulle lingue di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico, ma anche acquisizionale, nonché competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche per l'educazione linguistica.

5. *La ricognizione degli insegnamenti a SdFP*

Andiamo dunque a vedere quali insegnamenti di carattere linguistico sono effettivamente presenti nell'offerta formativa dei corsi di SdfP di 35 Atenei italiani nell'a.a. 2022/23.

Il primo criterio di analisi riguarda la titolatura degli insegnamenti del settore L-FIL-LET/12. Possiamo suddividere in 5 gruppi gli insegnamenti in base alle titolature:

1. Corsi focalizzati sulla linguistica e denominati *Linguistica italiana*, a volte integrati nella dicitura dal termine *Grammatica*. In tale gruppo rientrano 13 Atenei di quelli analizzati.
2. Corsi che danno pari rilievo al versante didattico con titolature quali *Linguistica italiana e didattica della lingua italiana*, con alcune significative variazioni, ad esempio: didattica dell'italiano, didattica dell'italiano L1 e L2, didattica dell'italiano come L2. A tale gruppo appartengono 14 Atenei.
3. Corsi che usano la denominazione *Didattica della lingua italiana*, con focus solo sul versante didattico, ma si tratta di due soli Atenei.
4. Corsi che si distaccano dalle indicazioni ministeriali, adottando come titolatura *Istituzioni di linguistica* e *Linguistica per l'inclusione* o *Fondamenti e didattica della linguistica*.
5. Insegnamenti condivisi con altri settori, per cui nella titolatura appaiono espressioni come *Linguistica e letteratura italiana* (condivisi con L-FIL-LET/10), *Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi – Didattica dell'italiano L2* (condiviso con M-PED/03), *Logica e argomenta-*

zione – Didattica della letteratura contemporanea (5 CFU attribuiti a L-FIL-LET/12).

Le titolature possono variare anche notevolmente, sebbene la maggior parte degli Atenei si focalizzi su linguistica italiana e didattica dell'italiano.

Vi sono anche altri insegnamenti e laboratori che hanno natura linguistica, ma che non afferiscono al settore L-FIL-LET/12 e in particolare:

- Glottodidattica (L-LIN/02 dal 2024/25 per 4 CFU), Roma Tre
- Didactique du plurilinguisme (L-LIN/04), Aosta
- Inglese glottodidattica (L-LIN/12), Cagliari
- Didattica della lingua inglese (L-LIN/12), Enna
- Insegnamento di L-LIN/14, 12, 04, 07 tra CFU a scelta, Bergamo
- Letteratura e lingua italiana (L-FIL-LET/10) «Sui registri linguistici e le differenze tra scritto e orale», Bologna
- Atelier de didactique intégrées des langues (M-PED/03), Aosta
- Laboratorio di Didattica della scrittura e della lettura (M-PED/03) Enna, Milano Bicocca, Palermo
- Laboratorio di Didattica della lettura (M-PED/03) e Didattica della scrittura (L-FIL-LET/11), Roma Lumsa.

La maggior parte degli insegnamenti che si affiancano al corso di Linguistica italiana vertono sulla didattica delle lingue moderne, segnalando dunque la necessità, percepita da alcuni Atenei e allineata alla richiesta delle associazioni di linguistica, di aggiungere degli insegnamenti specifici per fare educazione linguistica. Vi sono tuttavia contenuti di natura linguistica che vengono trattati dalla prospettiva della pedagogia e anche dalla prospettiva letteraria.

Per meglio comprendere come l'esame di linguistica si inserisce nel percorso formativo abbiamo analizzato anche in quale anno esso si colloca. Alcuni insegnamenti vengono suddivisi in più anni. La collocazione nel piano di studio è soggetta a variazioni notevoli, dal primo al quinto anno, con un maggior addensamento negli anni centrali del percorso. Si tratta di scelte individuali degli Atenei, a fronte delle quali ci chiediamo però se possa essere auspicabile una collocazione nella parte iniziale del percorso vista la centralità dell'educazione linguistica. Sarebbe interessante approfondire in altra sede l'impatto che ha la collocazione dell'esame di linguistica nel piano di studi sul percorso formativo e sulla percezione dei futuri insegnanti dei propri bisogni formativi.

Per quanto concerne i programmi degli insegnamenti e i testi indicati per la bibliografia d'esame, non abbiamo qui lo spazio necessario per analizzarli tutti, per cui ci limiteremo a considerare alcuni casi paradigmatici.

Riportiamo un esempio di programma di *Linguistica italiana* (Pisa) suddiviso in due parti con due focus ben distinti, ma prevalentemente orientato alla sola scuola primaria:

Il primo modulo del corso verterà sull'illustrazione delle strutture dell'italiano (fonetica, morfologia, sintassi e lessico, testualità) e della variazione linguistica (soprattutto nello spazio e nei contesti comunicativi e sociali), e nella proposta, criticamente motivata, di modelli d'insegnamento della lingua e della grammatica italiane nella scuola primaria.
Bibliografia per il primo modulo:
C. Andorno, La grammatica italiana, Milano, Bruno Mondadori, 2003; M.G. Lo Duca, Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria, Roma, Carocci, 2018.

Il secondo modulo del corso verterà sui processi di acquisizione/apprendimento di una lingua, sull'inquadramento storico e sui principi teorici dell'educazione linguistica, sulla pluralità linguistica che caratterizza il contesto scolastico italiano e su come gestire tale diversità con una didattica in prospettiva plurilingue.
Bibliografia per il secondo modulo:
M.G. Lo Duca, Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica, Roma, Carocci, 2013;
V. Carbonara, A. Scibetta, Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica, Roma, Carocci, 2020.

Riportiamo anche un esempio di segno diverso di *Linguistica italiana* (Cagliari), i cui contenuti sono:

Acquisizione degli strumenti necessari ad analizzare un testo dal punto di vista linguistico (ai vari livelli: fonetico, morfologico, sintattico, semantico, testuale, pragmatico).
Conoscenza dell'attuale panorama sociolinguistico italiano.
Conoscenza delle principali dinamiche storico-evolutive della lingua italiana in prospettiva di linguistica sia interna che esterna.
Potenziamento delle competenze grammaticali, testuali e lessicali.
Bibliografia:
M. Arcangeli, 'Senza parole. Piccolo dizionario per salvare la nostra lingua', il Saggiatore.
M. Arcangeli, 'La lingua scəma. Contro lo schwa (e altri animali)', Roma, Lit Edizioni.
P. D'Achille, 'Un asterisco sul genere', https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/un-asterisco-sul-genere/4018
C. De Santis, 'L'emancipazione grammaticale non passa per una "e" rovesciata', https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Schwa.html
V. Gheno, 'Schwa: storia, motivi e obiettivi di una proposta', https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Schwa/4_Gheno.html
S. Ondelli, 'La comunicazione antivaccinista: analisi quantitativa e spunti di ricerca qualitativa', "Lingua italiana d'oggi", XVII, pp. 39-59 Autori vari, 'Le parole della pandemia', "Lingua italiana d'oggi", XVII, pp. 75-24.
Tutti gli articoli della rubrica "Per modo di dire. Un anno di frasi fatte" sul sito della Treccani.

In questo caso l'attenzione verte su temi di grande attualità, che però ci sembrano poco affini all'ambito dell'educazione linguistica, o quanto meno non prioritari nel percorso formativo di futuri maestri.

Certamente più centrato rispetto ai bisogni formativi degli insegnanti è l'esempio di programma di Didattica della lingua italiana (Aosta):

> A partire da un inquadramento dei fenomeni generali dell'acquisizione e dell'apprendimento linguistico (per le lingue materne e per quelle apprese), il corso si propone di fornire gli strumenti teorici interpretativi e quelli operativo-didattici indispensabili alla professione, in relazione all'ambito dell'educazione linguistica in generale, con specifico riguardo alla lingua italiana.
> I contenuti del corso si propongono:
> a) di definire i fondamenti per una riflessione scientificamente fondata e pragmaticamente orientata a una didattica della lingua italiana che promuova negli apprendenti di età prescolare e scolare un equilibrato sviluppo di competenze ricettive e produttive;
> b) di evidenziare le metodologie e tecniche didattiche dell'educazione linguistica
> c) di valorizzare i rapporti tra varietà parlate e scritte, tra modelli scolastici e lingua dell'uso, tra differenti registri e contesti d'impiego.

In questo caso, focus del programma è la prospettiva dell'educazione linguistica, quale punto di incontro di prospettive teoriche, educative e didattiche. Sulla stessa linea si colloca anche il corso di *Istituzioni di linguistica* e *Linguistica per l'inclusione* (Bergamo):

> Il corso ruota intorno alla nozione di "Educazione linguistica" [...] saranno introdotti i seguenti temi:
> Tensioni tra norma e varietà (monolinguismo vs. plurilinguismo; le varietà dell'italiano e le varietà di apprendimento dell'italiano L1 ed L2 vs. la ricerca del modello linguistico 'corretto'; tratti dell'italiano neo-standard).
> Le relazioni tra le lingue: a) del repertorio linguistico della classe (le famiglie linguistiche, le tipologie morfologiche e sintattiche, i sistemi di scrittura) e b) dell'individuo (interferenza negativa e positiva; BICS e CALP; la teoria dell'interdipendenza L1-L2).
> Percorsi di costruzione della competenza: modelli didattici per accrescere la competenza d'uso e la competenza metalinguistica (didattica acquisizionale dell'italiano L1 e L2; didattica della grammatica). Concetti fondamentali delle lingue e del linguaggio umano verbale (fonetica, fonologia, morfologia, tipologia).
> Il bilinguismo: vantaggi linguistici e cognitivi.
> Le politiche linguistiche italiane ed europee: dalle Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica al Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali (FREPA/CARAP).
> Il plurilinguismo nell'attuale realtà della scuola italiana: fra statistiche e normativa.
> Il translanguaging come legittimazione delle pratiche discorsive multiple dei bilingui.
> La didattica plurilingue e la pedagogia del translanguaging come approccio alla didattica curricolare in grado di legittimare e integrare le lingue del repertorio di tutta la classe.
> Applicazioni della didattica plurilingue e della pedagogia del translanguaging: i progetti di valorizzazione del plurilinguismo nella scuola italiana e nel mondo.

Anche in questo caso vediamo come si intreccino la dimensione teorica, con attenzione alla lingua, alle lingue, all'individuo, alla società, la dimensione politica e la dimensione didattica, sempre nella prospettiva dell'educazione linguistica.

Prendiamo infine in esame i settori scientifico-disciplinari dei titolari degli insegnamenti di Linguistica italiana. Nella maggior parte dei casi il settore del docente è lo stesso del corso, ovvero FIL-LET 12, ci sono poi alcuni casi (4/35) in cui vi è anche uno specialista di Didattica delle lingue, coerentemente con il progetto formativo. Vi sono però anche Atenei (4/35) in cui l'insegnamento di Linguistica italiana è affidato a docenti il cui settore di afferenza non è linguistico, ma letterario e filologico, per cui è opportuno chiedersi se davvero profili così diversi possano rispondere efficacemente ai bisogni formativi dei futuri maestri.

6. *Il focus group con futuri insegnanti e insegnanti in servizio*

Nel focus group con le studentesse di SdfP sono stati discussi i seguenti temi: che tipo di formazione è stata impartita nei corsi di Linguistica italiana, se hanno ravvisato continuità tra corso universitario e tirocinio, quali competenze ritengono necessarie per il passaggio laurea-scuola, quali associazioni e riviste per insegnanti conoscono, quale è l'ultimo libro letto per formazione e l'ultimo seminario/corso/conferenza seguito. Riportiamo qui in sintesi per ragioni di spazio alcuni frammenti della discussione che ci sembrano particolarmente significativi.

Tra i contenuti formativi che hanno trovato maggiormente interessanti vi sono: modello valenziale, analisi della frase, bilinguismo, L1, L2, didattica plurilingue, acquisizione linguistica, sviluppo e didattica del lessico. Non mancano alcune critiche relative al versante linguistico e al percorso in generale:

> abbiamo conoscenze di grammatica, ma non sappiamo insegnare la grammatica;
> sono conoscenze il 90%, il 10% è lasciato alla didattica;
> abbiamo lavorato tanto sulle classi dalla 3^ in poi, però il primo biennio risulta più offuscato nell'approccio.

Viene dunque apprezzato tra i contenuti dell'insegnamento ciò che ha una valenza fortemente didattica, accanto a elementi teorici, ma allo stesso tempo si richiede una maggior attenzione alla didattica e in particolare ai primi anni del ciclo della primaria. Ciò è confermato dai bisogni formativi esplicitamente indicati nel focus group come prioritari: didattica plurilingue, didattica della grammatica, come insegnare a leggere e scrivere, come gestire la classe, come aiutare la produzione di testi, la valutazione, lo sviluppo dell'oralità. Le studentesse hanno inoltre espresso la necessità di lavorare anche sulla scuola dell'infanzia.

Nel focus group con le insegnanti in servizio la discussione è ruotata intorno alle seguenti questioni: formazione e formazione post laurea su acquisizione – didattica – valutazione, esperienza pregressa, corsi di aggiornamento recenti, partecipazione a convegni e associazioni di insegnanti, ultimo libro letto per formazione, ultimo

seminario/corso/conferenza seguito, quali bisogni nel percorso formativo pre-servizio e nell'aggiornamento in servizio.

Sono emerse le seguenti osservazioni relative alla propria formazione:

> ogni volta che seguo la prima ho bisogno di fare e imparare qualcosa di nuovo;
> formazione vera e propria la fai sul campo con le colleghe, condividere esperienze e buone pratiche ti fanno crescere di più [...] la trasmissione del know-how è fondamentale;
> noi procediamo in modo pratico e artigianale, per cui sapere come si apprende una lingua può servire, ma non ci avevo mai pensato

Da un lato le insegnanti sentono vivo il bisogno di aggiornarsi, ma allo stesso tempo si affidano in larga parte alle colleghe e procedono in modo pratico e artigianale, senza sfruttare cioè maggiori occasioni di formazione mirata.

È interessante riportare anche alcune riflessioni sulla grammatica a scuola:

> quando facciamo grammatica non siamo più amici, l'analisi grammaticale gli piace, gli dà sicurezza, fino a quando si arriva ai pronomi [...] la grammatica non gli piace perché non amano il rigore [...] le attività di ascolto, di scrittura, tutto ciò che è cooperativo gli piace

Emerge dunque una questione relativa al come si fa grammatica a scuola, che pare quasi essere in opposizione rispetto allo sviluppo delle abilità nella percezione degli alunni, e che si lega all'idea di rigore, ma non di scoperta, come invece sarebbe auspicabile fosse secondo le indicazioni che l'educazione linguistica offre ormai da qualche decennio[2].

Tra i bisogni identificati come prioritari dalle insegnanti in servizio ci sono: lo sviluppo della produzione scritta e orale, l'espressione dell'interiorità, la lettura, l'avviamento alla scrittura, come rendere la grammatica più attrattiva, come approcciare e insegnare a bambini con background migratorio, come valutare le competenze linguistiche. Rispetto al focus group delle studentesse tra le insegnanti in servizio emerge la necessità di formarsi non solo sulla didattica e sulla valutazione, ma anche sui processi di acquisizione e sull'italiano L2.

7. *Conclusioni*

Quali prime conclusioni generali possiamo trarre sul percorso formativo relativo all'educazione linguistica di future e futuri maestri? Innanzitutto, possiamo rilevare come vi sia un certo grado di varietà nella titolatura degli insegnamenti e che sia però coerente il rapporto tra titolatura e contenuti del corso, ovvero laddove il focus è anche sulla didattica già nella denominazione di un insegnamento è cospicua la parte di insegnamento dedicata a tale ambito. Ciò che a volte manca negli insegnamenti

[2] A titolo di esempio di lavori che si collocano nella prospettiva di uno studio della grammatica che sia innanzitutto riflessione e scoperta rimandiamo, oltre che alle Dieci Tesi GISCEL, a Barater, Dallabrida (2009), Corrà, Paschetto (2011), Lo Duca (2004, 2018).

analizzati è una piena coerenza con gli obiettivi del corso di studi, o perché troppo orientati verso aspetti di linguistica teorica o storica o perché troppo focalizzati sulla primaria a discapito dell'infanzia. Ci pare interessante sottolineare come molti testi adottati per l'esame siano testi di Linguistica italiana, soprattutto nella prospettiva teorica, e molti meno siano i testi relativi alla didattica dell'italiano, anche per una carenza editoriale di testi specifici. In termini generali si ravvisa uno sbilanciamento a favore della parte di analisi e descrizione della lingua italiana, del suo sistema e dei suoi usi, da molteplici prospettive linguistiche, rispetto all'educazione linguistica, alla didattica dell'italiano. Inoltre, nella maggior parte dei casi l'offerta formativa si concentra sull'italiano L1, mettendo in secondo piano, e spesso addirittura trascurando, l'italiano come L2. Mancano spesso nel complesso dell'offerta formativa temi come i processi di acquisizione/apprendimento, lo sviluppo delle abilità, la valutazione delle competenze linguistiche. Del resto, i pochi CFU dedicati allo studio linguistico nel corso di SdFP non consentono di affrontare adeguatamente le tante questioni che l'educazione linguistica pone alla scuola. Attualmente

> il dilemma è sempre lo stesso: dobbiamo dare priorità alle nozioni che assolutamente dovrebbero ormai possedere o invece preoccuparci di fornire loro strumenti e metodi di analisi diversi che li supportino a lungo termine nella professione alla quale si stanno preparando? (Setti 2021: 90).

Andando a incrociare ciò che è emerso dai focus group con l'offerta formativa attuale di SdFP, ci pare degno di nota il fatto che i bisogni individuati da insegnanti e futuri insegnanti corrispondano in larga parte a quanto manca, o almeno a quanto è meno diffuso, negli insegnamenti di SdFP.

Sarebbe pertanto opportuna una profonda revisione del percorso formativo dei futuri insegnanti, finalizzata a conciliare il sapere con il saper mediare, anche nella prospettiva del Companion Volume (Consiglio d'Europa 2020), ma soprattutto ad ampliare e potenziare le conoscenze linguistiche, allargandone le prospettive (linguistica generale, comparata, storica, sociolinguistica, acquisizionale, educativa, psicolinguistica, neurolinguistica), tramite un metodo di analisi e riflessione che consenta di essere applicato e replicato durante la vita professionale.

Bibliografia

Barater, Paola e Dallabrida, Sara (eds.). 2009. *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, Franco Angeli: Milano.

Corrà, Loredana e Paschetto, Walter (eds.). 2011. *Grammatica a scuola*, Franco Angeli: Milano.

Consiglio d'Europa. 2020. "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare". *Italiano LinguaDue*, 12/2.

De Mauro, Tullio. 1977. *Scuola e linguaggio*. Roma: Editori Riuniti.

GISCEL. 1975. *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*. https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/_ultimo accesso 4.1.23.

Lo Duca, Maria Giuseppa. 2004. *Esperimenti grammaticali. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Roma: Carocci.

Lo Duca, Maria Giuseppa. 2018. *Viaggio nella grammatica. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica*. Roma: Carocci.

Lombardo Radice, Giuseppe. 1913. *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo: Remo Sandron.

Russo, Domenico (ed.). 2006. *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*. Franco Angeli: Milano.

Setti, Raffaella. 2021. "Insegnare Linguistica italiana al corso di Scienze della formazione primaria. Tra priorità e sofferte rinunce". In Raffaella Setti, Cristiana De Santis e Roberta Cella (eds.). *Per una didattica della parola. Ascoltare, parlare, leggere e scrivere nella scuola primaria*. Firenze: Franco Cesati, pp. 89-102.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.028

ALICE GASPARINI[1]

Riflessioni sul ruolo del docente di lingua in ambito digitale

Abstract

Gli anni dell'emergenza pandemica appena trascorsi, con la conseguente accelerazione tecnologica (e di portabilità degli strumenti), hanno lasciato un grande patrimonio di conoscenze e competenze, legate, in particolare, a strumenti tecnologici e pratiche didattiche mediate da uno schermo. Emergono, a distanza di ormai tre anni, altri aspetti di questo lascito, legati al ruolo del docente. Questo contributo presenta le fasi iniziali di uno studio che è nato nell'ambito della valutazione dei corsi di lingua italiana a distanza dell'Università.
Dai dati raccolti tra docenti, CEL, formatori coinvolti nelle attività dei Corsi di Lingua Italiana a Distanza del Centro Linguistico CLUSS dell'Università per Stranieri di Siena emergono alcune criticità che a loro volta hanno generato alcune riflessioni sul docente che insegna una lingua a distanza, in particolare in relazione all'ambiente digitale in cui opera e ai diversi ruoli che si trova a interpretare in una classe virtuale.

Introduzione

La pandemia di Covid-19 ha sicuramente posto l'attenzione sulla didattica a distanza, e riportato al centro un aspetto fondamentale, la salute di docenti e studenti, e più in generale dei cittadini, vista in termini sia fisici sia mentali. Nel campo dell'istruzione, il tema non è certo nuovo, infatti esistono vari studi precedenti al 2020 che si sono occupati del benessere e delle emozioni dei docenti nella classe di lingua straniera e altri sono nati durante la pandemia o immediatamente dopo (Hagenauer et al., 2015; de Dios Martínez Agudo, 2018; Gkonou et al., 2020; Budzinska, Majchrzak, 2021).

Lo studio di cui si dà conto ha portato a riflettere su un aspetto specifico della questione, ovvero l'identità professionale di un docente di lingua composta dai diversi ruoli che incarna nel corso del proprio lavoro. Negli ultimi vent'anni tale costrutto considera i docenti come "agentic in their professional self-negotation crossing borders between languages, cultures, social contexts and professional paradigms and considers these passages as having profound effects' on oneself and on professional practices" (Puntil, 2019:95).

Nell'articolo si esplorerà questo concetto in relazione ai dati provenienti dai questionari somministrati a docenti e studenti de corsi CLID e all'insegnamento in ambiente digitale. Nella prima parte verrà presentato il contesto da cui nasce lo studio,

[1] Università per Stranieri di Siena.

successivamente si presenteranno i risultati dei questionari e le criticità emerse. Si cercherà di approfondirne le cause e contemporaneamente di gettare luce sulle dinamiche che intercorrono nella didattica linguistica a distanza.

1. *Contesto: il Cluss e i corsi Clid*

I corsi di lingua italiana a distanza (CLID) sono nati in seno al Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena (CLUSS), che svolge due principali funzioni: l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera e la ricerca linguistica e glottodidattica. Il Centro organizza e offre corsi intensivi di lingua italiana per stranieri con durate diverse, settimanali, mensili o per lunghi periodi, rivolti a pubblici disparati. Inoltre, propone interventi formativi per scopi speciali e per la preparazione della certificazione CILS[2].

Fino a marzo 2020 nell'offerta formativa del CLUSS non comparivano in modo stabile e continuativo corsi di lingua italiana da svolgersi online. Allo scoppio della pandemia tutti i corsi presenziali sono forzatamente e celermente passati a distanza. Accanto a questi, sono stati ideati dei nuovi percorsi formativi pensati e sviluppati ex-novo e concepiti per essere fruiti totalmente online. Dal lavoro di ideazione e di progettazione di un gruppo di lavoro costituito da Collaboratori Esperti Linguistici (CEL, con un particolare impegno da parte di Sabrina Maffei e Marco Cassandro), e formatori del CLUSS nel giugno del 2020 sono stati avviati i CLID, ovvero *Corsi di lingua italiana a distanza*.

1.1 Struttura e presupposti didattici

I suddetti sono stati progettati per essere fruiti totalmente online; la loro creazione parte dagli ambienti di apprendimento digitali a disposizione e dalle funzioni che questi propongono. Questo è un passaggio essenziale che traccia un solco importante in termini di efficacia tra i corsi che nati presenziali passano online e quelli che vengono ideati sin dall'inizio come percorsi a distanza.

I progettisti partono dagli strumenti che verranno utilizzati, dai loro limiti e possibilità e li mettono in relazione con gli obiettivi didattici che si vogliono perseguire. Per tali ragioni sono state impiegate due piattaforme diverse, che soddisfano scopi diversi: si è voluto dare un ampio spazio alla sincronia attraverso l'uso di Zoom, senza dimenticare la parte di studio individuale che viene espletata dall'LMS Moodle (Learning Management System).

Il forte orientamento verso le lezioni in real-time ha lo scopo di garantire una significativa esposizione alla lingua italiana grazie al docente madrelingua e ricreare (con le dovute distinzioni rispetto alla presenza) le dinamiche tipiche di un gruppo-classe, senza trascurare l'importanza dello studio individuale.

La composizione e l'organizzazione oraria dei corsi hanno subito alcune modifiche dal momento in cui sono entrati in attività, in cui esistevano due tipologie di

[2] Per maggiori informazioni sulle attività del Centro si veda: https://cluss.unistrasi.it/home.htm.

CLID con durate e impegno orari diversi: i cosiddetti standard e quelli "Turchia", ovvero rivolti a un pubblico solo turco. Questa distinzione non esiste più, infatti le due tipologie si sono unificate. Attualmente i CLID sono trimestrali, con un impegno orario di 90 ore, il 75% delle quali erogato in sincronia grazie al sistema di videoconferenza Zoom e il restante 25%, invece, in modalità di auto-apprendimento con il supporto dei materiali presenti sulla piattaforma Moodle. Gli incontri settimanali sono 3 della durata di 2h30.

Lo scopo delle lezioni sincrone è di affrontare i temi linguistici e culturali e di creare momenti di interazione tra gli studenti, che sono coinvolti in attività linguistico-comunicative significative in coppia e di gruppo. Zoom consente di suddividere la classe in coppie o piccoli gruppi, rendendo possibile lo svolgimento di attività comunicative o di piccoli *task*.

La piattaforma Moodle raccoglie invece risorse linguistiche che possono essere utilizzate in auto-apprendimento; esse rispecchiano il manuale scelto nel periodo 2020-2024 – *Nuovo Espresso*, adottato nei vari livelli. Oltre ad attività aperte e chiuse, sono presenti video con approfondimenti linguistico-grammaticali e file in pdf scaricabili. Le attività aperte vengono corrette dai docenti, mentre per quelle chiuse il feedback è fornito automaticamente dalla piattaforma.

A questi due pilastri principali della composizione dei corsi, si aggiunge uno strumento molto utile e apprezzato: la "lavagna" digitale. In ogni corso il docente apre un documento di GoogleDrive condiviso tra gli studenti, che viene impiegato per spiegare strutture o proporre lessico, scrivere esempi, condividere esercizi. Come si può capire da questa descrizione, i CLID sono impostati con l'obiettivo di coprire tutte le abilità previste dal Quadro Comune Europeo di Riferimento.

1.2 Numero di studenti e nazionalità e livelli linguistici

Nel giugno 2020 sono stati creati i CLID Standard, dopo circa un anno, dietro richiesta dell'Istituto Italiano di Istanbul è stata firmata una convenzione che ha dato vita alla seconda tipologia di corsi, i cosiddetti CLID Turchia (apripista rispetto a richieste analoghe pervenute anche dagli Istituti Italiani di Cultura di Tel Aviv, Jakarta, Abu Dhabi). Questi corsi mantenevano l'impostazione generale già sperimentata con i primi CLID, ma con un numero maggiore di ore. La convenzione con l'Istituto Italiano di Cultura di Istanbul è tuttora attiva, così come le collaborazioni con istituzioni straniere di altri paesi che richiedono corsi a distanza di lingua italiana personalizzati.

Dalla prima attivazione avvenuta nel giugno 2020 gli studenti che hanno frequentato i corsi sono stati circa 700 (dato a fine 2023), sommando i numeri provenienti da entrambe le tipologie, ovvero i CLID Standard e quelli cosiddetti "Turchia" (fig. 1).

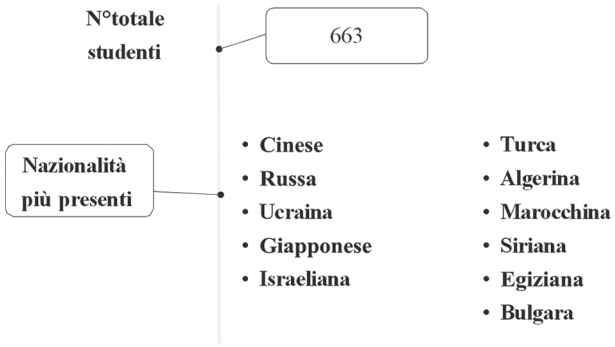
Le nazionalità presenti nei corsi sono varie e generalmente i corsi vengono trovati grazie a una ricerca autonoma attraverso il sito dell'università oppure tramite altri canali di diffusione.

Il numero è lentamente cresciuto nel corso del 2022, 2023 e si prevede un aumento anche nel 2024. Le quantità non sono ovviamente paragonabili alle esperien-

ze asincrone, come i MOOC (*Massive Open Online Courses*) o i corsi asincroni tout court, ma l'interesse da parte degli studenti non accenna a diminuire, nonostante la didattica sia tornata del tutto alla normalità.

Le provenienze presenti sono molto varie, come si vede dalla fig. 1.

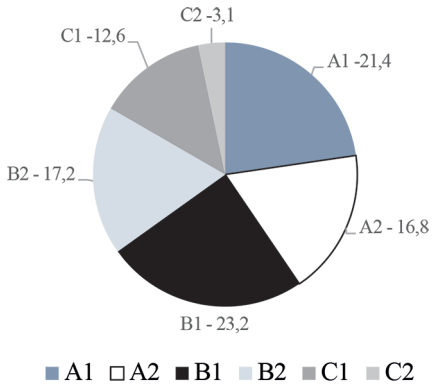
Fig. 1 – *Numero degli studenti totali e principali nazionalità coinvolte nei corsi CLID standard e CLID Turchia (2020-2023)*



La convenzione stipulata per i CLID Turchia prevede che possano partecipare persone domiciliate in Turchia, anche se di diversa provenienza. Oltre a quelle elencate nella fig. 1, pur in misura minore, sono presenti anche studenti statunitensi, europei (spagnoli, francesi, tedeschi e altri), peruviani, messicani e di altri paesi del centro e del sud America[3].

I livelli linguistici che registrano maggiori presenze sono i tre iniziali: A1 (21,4%), A2 (16,8), B1 (23,2), seguono il B2 (17,2%), il C1 (12,6%) e il C2 (3,1%). Come si può osservare nella fig. 2.

Fig. 2 – *Livelli linguistici nei corsi CLID standard e CLID Turchia nel periodo 2020-2023*



[3] Il dato legato alla componente ucraina è legato alla situazione verificatasi a seguito degli eventi bellici, a partire dal febbraio 2022.

Tra i livelli A1, A2, B1 in particolare spicca il B1 con il 23,2%. La ragione probabilmente è da ricercare nel fatto che tale livello viene richiesto per poter fare domanda di cittadinanza italiana e per accedere a molte università italiane.

2. *Monitoraggio dei corsi*

2.1 Questionari di valutazione di studenti e docenti

L'Università per Stranieri di Siena non era nuova a esperienze di formazione svolte completamente online, ma si trattava spesso di corsi di lingua attivati in modo temporaneo e per soddisfare necessità specifiche, i CLID hanno rappresentato una novità perché sono entrati a far parte in modo stabile nell'offerta formativa del Centro Linguistico di ateneo. Essendo stati creati in un momento molto peculiare, si è posta fin da subito la necessità di monitorarne l'efficacia; sono stati, quindi, messi a punto alcuni strumenti con tale scopo.

Il primo passo è stata la somministrazione di un questionario rivolto agli studenti redatto con Google Moduli e inviato al termine delle diverse sessioni di CLID. Fino a ottobre 2023, sono stati raccolti 150 questionari. Sono composti da tre sezioni nelle quali si chiede ai corsisti di valutare le piattaforme utilizzate, il corso e il docente, nonché di descrivere la propria esperienza di apprendimento.

Successivamente, nell'ottobre 2022 è stato introdotto un secondo questionario rivolto ai docenti, creato e distribuito con le stesse modalità del primo, ovvero Google Moduli. Include tre sezioni in cui sono presenti domande sugli strumenti, sulle criticità del corso e sul rapporto con gli studenti. Le domande sono a risposta chiusa, solo l'ultima è aperta per dare la possibilità di scrivere commenti o dare suggerimenti.

Come si vedrà nel prossimo paragrafo, dalle rilevazioni emerge una generale soddisfazione degli studenti verso i corsi, e alcune criticità rispetto ai docenti e al loro operato. Queste trovano riscontro anche nei questionari compilati dagli insegnanti, che dichiarano alcune difficoltà di cui si parlerà nel dettaglio in seguito

I docenti che hanno compilato il *form* sono 13, tra di loro vi sono CEL stabilizzati o formatori con un contratto temporaneo. Entrambe le categorie possiedono una laurea in materie umanistiche, lingue straniere, linguistica o didattica delle lingue, e di solito vantano una o più certificazioni glottodidattiche, nonché una vasta esperienza di insegnamento con profili di studenti molto diversificati.

2.1.1 Questionari studenti: principali problemi emersi

Veniamo ora ai risultati estratti dai questionari studenti. Si partirà dalle domande chiuse divise nelle tre macroaree oggetto di valutazione per poi passare a quella aperta.

1. Le piattaforme (Zoom e Moodle): gli studenti hanno dichiarato di essere soddisfatti di Zoom, nell'80% degli informanti, mentre per Moodle la percentuale scende al 52%.

2. Il corso: Il 96% dei frequentanti si dichiara molto o abbastanza soddisfatti. Il 90% degli informanti consiglierebbe il corso a un amico.
3. I docenti: il 96% ritiene che gli insegnanti siano disponibili con gli studenti e per l'88,1% stimolano molto l'apprendimento. Per quanto riguarda l'assistenza tecnica in caso di problemi con le piattaforme, l'86% dichiara di averne ricevuta a sufficienza.

Le cifre denotano una soddisfazione generale. I suggerimenti e commenti si possono raggruppare in tre grandi aree: critiche o proposte rispetto all'organizzazione dei corsi (1) e alla piattaforma Moodle (2) e commenti sull'operato dei docenti (3). Nel primo gruppo ricadono idee sulla durata e sulla composizione dei corsi, qualcuno desidererebbe una maggiore attenzione alla grammatica o alla conversazione oppure lamenta l'eccessiva numerosità dei gruppi-classe. Il sistema Moodle meriterebbe un discorso a parte più articolato e complesso, ma dalle risposte dei questionari e dai dati di tracciamento del sistema e-learning appare chiaro che gli studenti non la sfruttano quanto potrebbero e in modo efficace, perché incontrano difficoltà nell'accesso, nel trovare i materiali o svolgere le attività. Moodle è un mezzo molto potente e completo ma l'interfaccia a volte può risultare non particolarmente user-friendly.

Al terzo aspetto, l'operato dei docenti, dedicheremo invece più spazio, in quanto i commenti degli studenti hanno evidenziato delle criticità utili al miglioramento dei corsi e, come si vedrà nel § 2.1.2, esse corrispondono a quelle riscontrate dai docenti. Ciò che gli studenti lamentano in alcuni casi sono le difficoltà degli insegnanti nell'utilizzare in modo efficace i mezzi tecnologici a loro disposizione, in particolare la piattaforma Zoom, rendendo problematica la fruizione della lezione per i corsisti. Oltre a ciò, vengono riportati i problemi nell'insegnare online e le scarse capacità comunicative e di rapportarsi con gli studenti.

Vengono espressi pareri favorevoli nei confronti degli insegnanti che sono riusciti a creare un ambiente amichevole e impiegare in modo fruttuoso gli strumenti.

Due sono i temi che gli studenti rilevano e che influenzerebbero la qualità della docenza e, perciò, dell'esperienza dell'apprendimento online: le capacità di gestione dei diversi strumenti e la capacità del docente di rendere la classe virtuale un "posto" in cui è piacevole stare e imparare. Nel § 2.1.2. verranno esposte le valutazioni dei docenti e si procederà così a un confronto tra le esperienze dei due attori coinvolti.

2.1.2 Questionario docenti: principali problemi emersi

In questo § vengono presentati i dati raccolti nei questionari compilati dai docenti. Come per quelli degli studenti, si presentano i risultati divisi per area.

1. Le piattaforme: i docenti si dichiarano soddisfatti degli strumenti disponibili, anche se, come per gli studenti, Moodle non riscuote particolare successo. I docenti dichiarano di utilizzare altre applicazioni, come i fogli condivisi di Google Drive, nonché siti per la creazione di quiz e altri software per la didattica ludica.
2. Criticità del corso: i docenti dichiarano che la percentuale del loro parlato corrisponde al 40/50% del tempo della lezione nelle lezioni dei livelli più

bassi, come A1 o A2, un valore che diminuisce in modo inversamente proporzionale al livello linguistico degli studenti[4]. Questo dato non desta sorprese, in quanto all'inizio del corso A1 la competenza nella lingua italiana dei corsisti è limitata, se non nulla; gli studenti, quindi, interagiscono meno rispetto ai livelli B, in cui la conoscenza della lingua si è costruita e rafforzata nel tempo e gli studenti hanno maggiori strumenti linguistici per esprimersi. Il tempo del parlato viene quindi occupato in misura maggiore dai docenti che spiegano i temi oggetto della lezione, chiariscono il funzionamento degli strumenti tecnici, illustrano le attività e infine svolgono un lavoro di mediazione a livello culturale e sociale[5].

Secondo i docenti, questo aspetto si equivale nella modalità di insegnamento presenziale, la differenza sostanziale tra questi due ambiti si manifesta nel tempo che i docenti sono costretti a dedicare alla risoluzione di eventuali problemi tecnici rispetto ai programmi, o alle applicazioni che vengono utilizzati. Inoltre, il 60% dei docenti afferma che uno degli aspetti negativi di tale modalità è la maggiore fatica percepita rispetto alle lezioni in presenza[6].

3. Rapporto con gli studenti[7]: il 50% dei docenti rispondenti dichiara che le maggiori criticità derivano dalla gestione della classe, nel mantenere l'attenzione degli studenti e nel farli interagire e partecipare attivamente. Ciò che emerge è che spesso gli studenti, banalmente, non accendono la telecamera e ciò rende il lavoro del docente ancora più complesso in particolare nell'"avere il polso" della classe. Gli studenti che spesso non accendono la telecamera scomparendo alla visita del docente rappresentano una grave criticità per i docenti, perché affermano di non avere nessun mezzo per capire se lo studente è realmente presente e segue la lezione.

Le due prospettive, docente e studente, combaciano rispetto alle difficoltà emerse dai questionari; ciò che viene rilevato dagli studenti è effettivamente vissuto come un limite anche dagli insegnanti.

[4] La domanda del questionario a cui si riferisce è la seguente: Quanto tempo pensi che il tuo parlato abbia occupato nelle lezioni? Le possibili risposte sono: 1. 2. 20%-40%; 3. 40%-60%; 4. 60%-80%; 5. più dell'80%.

[5] La domanda del questionario a cui si riferisce qui è la seguente: "Se hai indicato che la percentuale del tuo parlato online è maggiore rispetto ai corsi in presenza, puoi spiegare le cause? Sono possibili più scelte." Le possibili risposte cono: "1. Spiegazione del funzionamento degli strumenti; 2. Istruzioni per le attività; 3. Richiesta di Attenzione; 4. Spiegazioni metalinguistiche; 5. Interventi nelle discussioni".

[6] La domanda del questionario a cui si riferisce qui è la seguente: "Quali sono gli aspetti negativi di insegnare nei corsi CLID? Sono possibili più scelte". Le possibili risposte sono: 1. Doverli svolgere da casa; 2. Orario; 3. Difficoltà nella gestione della classe; 4. Più faticosi dei corsi in presenza; 5. Maggiore carico di lavoro".

[7] La domanda del questionario a cui ci si riferisce qui è: "Quali sono le maggiori difficoltà incontrate nello svolgimento del corso? Sono possibili più scelte." Le possibili risposte sono: 1. La scarsa partecipazione attiva durante le lezioni; 2. Timidezza o ritrosia nell'accensione della telecamera; 3. Motivare lo studente all'interazione e alla comunicazione; 4. Troppe assenze; 5. Creare un gruppo-classe".

Molti dei commenti provenienti da ambo le parti ruotano intorno al ruolo del docente e alle criticità che si trova ad affrontare in un ambiente digitale.

Un'indicazione interessante è la maggiore stanchezza e un carico di lavoro incrementato rispetto all'equivalente in presenza. I dati di cui si parla coprono un periodo che va dal 2021, a pandemia ancora in corso, fino a circa metà del 2023, quando invece la didattica era tornata pressoché alla normalità. In questo frangente di tempo la struttura dei corsi, le piattaforme, i materiali sono rimasti pressoché invariati; lo stesso si può affermare dei docenti che non sono cambiati, seppur con alcune eccezioni. I dati raccolti sollevano, quindi, alcune domande: per quali motivi i docenti dichiarano un carico di lavoro incrementato e quindi una maggiore stanchezza se il contesto di insegnamento non cambia e se non viene richiesto loro di imparare a usare nuovi strumenti o di produrre sempre nuovi materiali? Dove origina la stanchezza che viene dichiarata? Allo stesso modo, essendo rimaste immutate le condizioni di insegnamento, come si spiegano le difficoltà messe in luce dai docenti rispetto alla gestione della classe?

Dall'analisi dei dati raccolti con lo scopo di valutare l'efficacia dei corsi sono sorte domande sulla natura del lavoro dei docenti di lingua. Su queste ultime si ragionerà nel § successivo. È parso interessante e utile cercare di fare luce sul ruolo del docente in ambiente digitale partendo proprio da queste riflessioni; si è deciso quindi, di allargare lo sguardo ad altri contesti di insegnamento simili cercando appoggio o smentite nella letteratura specialistica.

4. *Identità e ruolo del docente*

Nel corso della pandemia, la didattica online ha guadagnato le luci della ribalta, in quanto unica modalità possibile per garantire continuità all'attività scolastica e universitaria. Ciò ha comportato un maggiore interesse della ricerca verso tale modalità di insegnamento e apprendimento con il conseguente proliferare di studi sul tema.

Approfondire lo studio di altre situazioni di insegnamento in condizionali simili è stato utile per capire che i problemi riscontrati dai docenti CLID sono emersi anche in altri studi riguardanti l'insegnamento in ambito digitale, non solo riferiti al campo linguistico. La questione del carico di lavoro (in inglese *Orchestrational Workload*) e le difficoltà connesse con la gestione di diversi strumenti tecnologici nelle lezioni online è stata affrontata da Amarasinghe, Hernández-Leo e Ulrich Hoppe già dal 2015, ben prima dell'avvio della pandemia. I ricercatori hanno analizzato il fenomeno patendo dalle difficoltà incontrate dai docenti in classe e sottolineato la necessità di considerarlo al momento di progettare qualsiasi percorso formativo. Nell'articolo vengono anche riunite le principali definizioni, Prieto lo descrive come «a concept that contributes to both physical and cognitive effort teachers are required to put in when regulating learning activities in real-time» (Prieto et al. 2015). Tale definizione ha il pregio di includere sia una componente cognitiva che una fisica, che manca in altre descrizioni. Quest'ultima costituisce un aspetto importante della questione, emersa varie volte nei focus group con i docenti,

ognuno dei quali ne spiega la causa in modo differente, probabilmente in relazione alla propria soggettività e realtà. Il carico di lavoro di cui si parla è presente sia nel lavoro presenziale che quello in ambito digitale; nel secondo caso, la gestione della tecnologia si va ad aggiungere alle attività che un docente deve portare avanti e questo può portare a un aumento dello sforzo da parte dei docenti (Carruana Martin et al. 2023).

L'ampio ventaglio di compiti che il docente si trova a portare avanti sia in una classe presenziale che in una virtuale è un fattore cruciale. Tali attività rappresentano ruoli che il docente si trova a svolgere, alcuni esempi sono educatore, valutatore, comunicatore, risolutore di problemi, utilizzatore e gestore di tecnologia, conoscitore di pratiche didattiche e pedagogiche (Pennigton, Richards, 2016:10,11). Secondo gli studiosi questi ultimi andrebbero a comporre l'identità professionale, un costrutto mutevole che viene di volta in volta modellato dal contesto di insegnamento (Pennigton, Richards, 2016:7,6). L'identità professionale del docente è definita dalle percezioni individuali dei ruoli e dalla sua auto-definizione come membro di una comunità professionale. La percezione dei ruoli a sua volta è composta dall'identità individuale (*individual identity*), dall'identità nella classe (*classroom base identity*) e l'identità in quanto agente (*agentive identity*) (Shafiee, Marandi, Reza Mirzaeian 2022).

Il cambiamento del contesto di lavoro, in questo caso dalla classe in presenza a un ambiente virtuale mediato da uno schermo, richiede ai docenti l'espletamento di altri ruoli e funzioni relativi alla gestione della tecnologia e della classe in associazione alle competenze didattiche e di comunicazione.

La mancanza di competenze tecnologiche applicate alla didattica linguistica condizionerebbe la loro autopercezione sull'efficacia del proprio operato in ambito digitale (Susanto, Arifani, 2023). Una parte significativa di questi studi viene anche dedicata all'analisi delle emozioni nel corso delle lezioni in ambienti digitali sia da parte del docente che dello studente e come queste influenzano la performance di entrambi (Proietti Ergün, Dewaele, 2021; Dewaele, 2022; Albakistani; Kamal Ahmed, 2022a, 2022b; Song, 2022).

I docenti hanno bisogno di una solida formazione in ambito tecnologico, continua e constante (Nguyen, 2022), perché questa li aiuterebbe a sentirsi sicuri di poter realizzare il proprio lavoro e autorevoli nel proprio lavoro anche quando mutano le condizioni di insegnamento. Le criticità di gestione della classe, le difficoltà a motivare gli studenti e a utilizzare in modo efficace gli strumenti tecnologici, nonché la percezione di una maggiore fatica o carico di lavoro non paiono solo riconducibili a mere questioni tecniche ma soprattutto al mutamento delle condizioni di lavoro che aumenterebbero i ruoli che i docenti sono chiamati a svolgere.

A questo punto rispondere ai quesiti sollevati dall'analisi dei commenti di studenti e di docenti risulta un compito più complesso, in cui, oltre alla sfera didattica e professionale ne vengono coinvolte altre, in particolare quella psicologica ed emotiva dei docenti.

Nell'analisi dei focus group si cercherà di approfondire le problematicità emerse dai questionari anche in relazione ai concetti appena illustrati relativi ai ruoli e all'identità del docente.

4.1 I focus group

I focus group sono stati svolti online, in coppie o individualmente. Sono stati coinvolti i docenti che hanno insegnato nei corsi di lingua e cultura italiana a distanza, e lavorano con il CLUSS in modo stabile oppure temporaneo.

Nella prima parte sono state affrontate domande generali relative alle esperienze di docenza in ambito digitale e alla formazione ricevuta. Successivamente le domande si sono concentrate sui CLID, sulle esperienze maturate fino a quel momento, sugli strumenti utilizzati e sullo svolgimento delle lezioni. Nella seconda parte, invece, i quesiti hanno riguardato le difficoltà dichiarate nei questionari: in particolare, la percezione di un maggior carico di lavoro, la gestione della classe mediata dallo schermo, le strategie impiegate per stimolare l'interazione. Queste ultime domande avevano lo scopo di capire come venivano impiegate e adattate le competenze didattico-comunicative rispetto al contesto di insegnamento mediato da tecnologia. L'ultima parte ha esplorato l'approccio verso la tecnologia sia in campo didattico che nella vita quotidiana.

Le risposte qui riportate sono da intendersi parziali, in quanto, si stanno svolgendo nel periodo in cui il contributo viene scritto e continueranno nei mesi successivi alla pubblicazione.

Tutti i docenti finora intervistati dichiarano di avere avuto varie esperienze di insegnamento linguistico online, di italiano e di altre lingue, in particolare inglese, presso istituzioni universitarie e non, italiane e straniere. Nella totalità dei casi sono state svolte con apprendenti adulti: studenti universitari, lavoratori o pensionati guidati da motivazioni molto diverse. Ovviamente molte delle esperienze si sono svolte nel corso della pandemia, anche se alcune sono continuate dopo la conclusione dell'emergenza e solo poche erano già iniziate prima. La maggioranza dei docenti ha insegnato sia nei CLID Turchia che negli standard in una pluralità di livelli linguistici.

Tutti i docenti affermano, effettivamente, di percepire un maggior carico di lavoro, e anche di stanchezza nell'insegnamento online rispetto alla didattica presenziale. Le motivazioni finora emerse sono riconducibili alla moltitudine di strumenti che lo stesso docente deve essere in grado gestire, sia a livello pedagogico che tecnico, e ciò richiede al docente una costante concentrazione, per alcuni addirittura tensione, nel dovere gestire in modo efficace sia la componente didattica sia quella tecnica. Un'altra ipotesi rispetto alla causa di questa stanchezza e carico di lavoro è la sensazione di "sforzo fisico" da parte dei docenti per coinvolgere gli studenti, mantenerli attivi, partecipi e motivati per compensare la distanza, la lontananza e la mancanza dei segnali come mimica, prossemica, presenza fisica che vengono ritenuti fondamentali dai docenti per valutare l'andamento di una lezione e di un corso.

A quanto emerge dai questionari, tale percezione non sarebbe collegata alle competenze tecniche del docente: nessuno degli informanti dichiara di avere "timore" degli strumenti, o di avere paura che possa succedere qualcosa di difficilmente affrontabile a livello tecnico, ma piuttosto alla concentrazione continua nella gestione dei vari aspetti che compongono una lezione online. La staticità dell'insegnamento a distanza, così come la permanenza davanti allo schermo per diverse ore di seguito, sono state menzionate più volte come possibili motivazioni.

Per quanto riguarda le difficoltà di coinvolgimento della classe nelle attività di interazione, questo dipenderebbe sia dalla modalità di insegnamento, ma anche dalle caratteristiche della classe, per esempio il numero limitato di studenti è essenziale per garantire una qualità più elevata. La mancata accensione della telecamera da parte degli studenti è un aspetto che può inibire le capacità comunicative dei docenti: meno gli studenti si "mettono in gioco", più risulta complesso per il docente trovare strategie utili per coinvolgere i corsisti.

Alla domanda sul rapporto dei docenti con la tecnologia, l'opinione comune è che quest'ultima rappresenti uno strumento in grado di offrire ottime possibilità nella classe di lingue. Il rapporto che emerge è di proattività professionale verso la tecnologia; tuttavia, finora prevale una dichiarata generale preferenza verso l'insegnamento in presenza perché quest'ultima metterebbe gli insegnanti in grado di "sentire" maggiormente la classe, di avere il "polso degli studenti" e di poterli motivare e coinvolgere meglio.

6. *Conclusioni*

Lo studio inizia come valutazione dei corsi di lingua e cultura italiana a distanza e prende ramificazioni diverse legate alla docenza in ambito digitale. È impossibile separare l'attività didattica dalla sfera emotiva del docente. Dalle prime impressioni ricavate dai focus group emerge la percezione di una maggiore stanchezza che viene ricondotta a due cause principali: la tensione dovuta dalla costante concentrazione nella gestione tecnica, pedagogica e comunicativa della lezione online, e la staticità del lavoro davanti allo schermo. Quest'ultimo problema potrebbe essere alleviato da pause calibrate dalla posizione seduta e dallo schermo, per quanto riguarda la prima questione la situazione parrebbe più complessa.

La maggiore concentrazione e tensione potrebbero derivare dalla quantità di ruoli che il docente deve svolgere per compiere in modo efficace il proprio lavoro in ambito digitale, tra cui quelli di educatore, valutatore, comunicatore, risolutore di problemi tecnici e comunicativi, utilizzatore e gestore di tecnologia, conoscitore di pratiche didattiche e pedagogiche. Tuttavia, un'altra ipotesi nasce dalle parole dei docenti: la maggiore fatica potrebbe essere in qualche modo correlata alla predilezione dichiarata verso l'insegnamento presenziale? Molti affermano di incontrare maggiori difficoltà nell'"avere il polso" della classe perché gli studenti non sono presenti, li vedono attraverso lo schermo o non li vedono proprio; ciò metterebbe in discussione il ruolo di comunicatore e motivatore, che funziona e a cui sono abituati

in un paradigma presenziale, ma in un contesto diverso non sembra sortire gli stessi effetti.

I paradigmi validi per la didattica face-to-face non funzionano altrettanto bene in un'aula virtuale e lo stesso vale per la formazione docente che è modellata quasi esclusivamente sull'insegnamento presenziale, con alcune eccezioni, come il Master ELIIAS dell'Università per Stranieri di Siena, nonostante le palesi differenze tra le due modalità. In questo senso è chiaro che le strategie e i meccanismi del presenziale non possono coniugarsi in modo equivalente in un contesto di aula virtuale.

Se l'insegnamento linguistico online viene trattato con aspettative, obiettivi e categorie propri di una modalità presenziale, rimarrà sempre ancillare e non potrà mai reggere il confronto, continuando ad alimentare solo reticenze.

Bibliografia

Amarasinghe, Ishari, Hernández-Leo, Davinia e Ulrich Hoppe Heinz. 2021. "Deconstructing orchestration load: comparing teacher support through mirroring and guiding", *Intern. J. Comput. - Support. Collab. Learn* 16: 307-338, https://doi.org/10.1007/s11412-021-09351-9.

Budzinska, Katarzyna & Majchrzak Olga (eds). 2021. *Positive psychology in second and foreign language education*. Cham: Springer.

Carruana Martin, Adrián & Ortega-Arranz, Alejandro & Alario-Hoyos, Carlos & Amarasinghe, Ishari & Davinia, Hernández-Leo & Delgado-Kloos, Carlos. 2022. "Scenario for Analysing Student Interactions and Orchestration Load" in *Collaborative and Hybrid Learning Environments*. 10.1007/978-3-031-20218-6_21.

de Dios Martínez Agudo, Juan. 2018. *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education*. Cham: Springer.

Dewaele, Jean Marc, Albakistani, Alfaf e Kamal Ahmed, Iman. "Is Flow Possible in the Emergency Remote Teaching Foreign Language Classroom?", *Educ. Sci*. 2022a, 12, 444.

Dewaele, Jean Marc., Albakastani, Alfaf e Kamal Ahmed, Iman. "Levels of Foreign Language Enjoyment, Anxiety and Boredom in Emergency Remote Teaching and in in-person classes". *Lang. Learn. J. 2022b*.10.3390/educsci12070444

Gkonou, Christina., Dewaele, Jean Marc, & King, Jim. (Eds.). 2020. *The emotional rollercoaster of language teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

Hagenauer, Gerda., Hascher, Tina, & Volet, S. E. 2015. "Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship". *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385-403. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0

Nguyen, Dinh Thien Bao. 2022. "The role of CALL in the ecology of language teachers' well-being and professional development". In Birna Arnbjörnsdóttir, Bédi Branislav, Linda Bradley, Kolbrun Friðriksdóttir, Holmfriur Garðarsdóttir, Shouesny. Thouësny, & Matthew James Whelpton (a cura di), *Intelligent CALL, granular systems, and learner data: short papers from EUROCALL 2022:* 292-296. https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.61.1473

Pennington, Martha. C., & Richards, Jack. C. 2016. Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors.

RELC Journal, 47(1), 11-9. https://doi.org/10.1177%2F0033688216631219.

Prieto, L. P., Sharma, K., & Dillenbourg, P. 2015. "Studying teacher orchestration load in technology enhanced classrooms". In G. Conole, T. Klobučar, C. Rensing, J. Konert, & É. Lavoué (Eds), *Design for teaching and learning in a networked world* (pp. 268–281). Springer.

Proietti Ergün, A. L., Dewaele, J.-M, "Do well-being and resilience predict the Foreign Language Teaching Enjoyment of teachers of Italian?", *System*, Volume 99, 2021, https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102506.

Puntil, Donata. 2019. "Becoming a Language Professional in Higher Education: A Psychosocial Case Study." In Matilde Gallardo (ed.), *Negotiating Identity in Modern Foreign Language Teaching*, London 2019. Palgrave Macmillan Cham, pp. 91-116.

Shafiee, Zahra., Marandi, S. Susan., & Mirzaeian, Vahid Reza. 2022.

"Teachers' technology-related self-images and roles: Exploring CALL teachers' professional identity". *Language Learning & Technology*, 26(1), 1–20. https://doi.org/10125/73472

Susanto, Susanto, Arifani, Yudhi. 2023. "Beliefs and Emotions on Becoming a CALL Teacher: A Narrative Inquiry of Personal– Professional Growth". *CALL-EJ*. 24. 25-40.

Song, Juyong. 2022. "The emotional landscape of online teaching: An autoethnographic exploration of vulnerability and emotional reflexivity", System, Volume 106, https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102774.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.029

ADRIANO GELO, AISHA NASIMI, GIULIA PERI

La formazione dei somministratori-esaminatori nell'ambito delle certificazioni linguistiche

Abstract

La somministrazione degli esami di certificazione linguistica costituisce una fase fondamentale del "ciclo del test" (Fulcher 2010). Il contributo mira a fornire una definizione del ruolo del somministratore-esaminatore nell'ambito delle certificazioni di lingua italiana facenti parte dell'associazione CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità) e alle certificazioni delle lingue straniere offerte dall'Università per Stranieri di Siena. L'obiettivo è proporre un'analisi delle caratteristiche delle diverse procedure di formazione dei somministratori-esaminatori. Il contributo discute i risultati di una ricognizione dei percorsi formativi offerti nell'ambito delle medesime certificazioni, con il fine di verificare la rispondenza agli standard di riferimento dichiarati, con l'obiettivo principale di far emergere le buone pratiche.

Parole chiave

Verifica e valutazione, assessment literacy, ciclo del test, italiano L2/LS

1. *Introduzione*

La somministrazione degli esami di certificazione linguistica costituisce una fase fondamentale del cosiddetto "ciclo del test" (Fulcher 2010), in grado di influire in maniera più o meno incisiva sulla validità dell'intero test (Bachman, Palmer 1996). La validità, infatti, consiste nel chiarire e giustificare le interpretazioni e gli usi previsti dei dati o punteggi osservati nel test (Kane 2001: 339). Quindi, la modalità e le figure che si occupano di raccogliere o permettere la raccolta dei dati tramite la somministrazione del test rappresentano degli elementi chiave del ciclo del test. La somministrazione di un test linguistico consiste nella consegna di una serie di compiti a un gruppo di individui in condizioni specifiche (Davies et al. 1999). La formazione per coloro che si occupano di somministrare il test deve fornire molteplici indicazioni (sul luogo fisico dove questo si svolge, la disposizione delle postazioni, i processi di identificazione dei candidati, le attrezzature necessarie, i supporti ammessi, l'ordine di somministrazione delle prove, i tempi previsti per ciascuna sezione dell'esame, le modalità di distribuzione e raccolta dei materiali d'esame, le istruzioni da fornire ai candidati), intrecciandosi con tematiche relative anche alla *test practicality* (Bachman, Palmer 1996).

Questo contributo mira a fornire una definizione del ruolo del somministratore-esaminatore nell'ambito delle certificazioni di lingua italiana facenti parte dell'associazione CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità)[1] - con particolare riferimento alla certificazione CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) dell'Università per Stranieri di Siena - e alle certificazioni delle lingue straniere offerte nella stessa Università (catalano cinese, coreano, francese, inglese, portoghese, spagnolo, russo, tedesco). L'obiettivo è proporre un'analisi delle caratteristiche che accomunano o differenziano le diverse procedure di formazione dei somministratori e/o esaminatori. A questo proposito, nel contributo si discutono i risultati di una ricognizione dei percorsi formativi offerti nell'ambito delle medesime certificazioni, con il fine di verificare la rispondenza agli standard di riferimento dichiarati, sia nella loro componente teorica che pratica, e con l'obiettivo principale di far emergere le buone pratiche messe in atto nei diversi contesti di riferimento.

2. *Metodologia e standard di riferimento*

Il metodo impiegato per rispondere all'obiettivo della ricerca è stato di tipo qualitativo e quantitativo. La componente qualitativa della ricerca ha previsto due fasi:

- Fase 1 – Individuazione degli standard di riferimento del settore in merito al ruolo e ai compiti di coloro che si occupano della somministrazione del test;
- Fase 2 – Classificazione delle diverse certificazioni linguistiche offerte dall'Università per Stranieri di Siena in base al ruolo o ai ruoli attribuiti a chi somministra il test e in base alle diverse modalità di formazione proposte.

La prima fase della ricerca ha previsto l'individuazione degli standard di riferimento del settore in merito al ruolo e ai compiti di coloro che si occupano della somministrazione del test.

L'*Association of Language Testers in Europe* (ALTE)[2] definisce il processo di somministrazione come uno degli aspetti fondamentali delle buone pratiche che ogni ente certificatore dovrebbe mettere in atto secondo quanto indicato all'interno delle Linee guida ALTE (2020: 15, 24). Nello stesso documento si evidenzia come sia proprio tramite la somministrazione, e non solo la valutazione, che si possano raccogliere e fornire i dati necessari ai fini dei processi di validazione dell'esame (ibid.: 15). Allo stesso modo, l'alta qualità delle procedure di somministrazione fa sì che un esame possa essere considerato pienamente aderente al principio dell'eticità, alla stessa stregua di elementi essenziali quali la struttura e formato del test, la sua progettazione e l'attribuzione dei punteggi. Anche l'*European Association for Language Testing and Assessment* (EALTA)[3] cita la somministrazione tra le componenti essenziali del ciclo del test. Questa invita i vari enti certificatori e tutti coloro che si occupano di valutazione a verificare ed attuare le opportune procedure di sommi-

[1] Sito internet della CLIQ: <https://www.associazionecliq.it/> (ultimo accesso 20/11/24).
[2] Sito internet dell'ALTE: https://www.alte.org/ (ultimo accesso 14/11/24).
[3] Sito internet dell'EALTA:<https://www.ealta.eu.org/resources.htm#fundedevents> (ultimo accesso 14/11/24).

nistrazione rispondendo a domande specifiche che hanno l'obiettivo di favorire la pratica di una costante ed aggiornata formazione di coloro che avranno il compito di somministrare gli esami di certificazione (EALTA 2006: 4).

Analogamente alle due principali associazioni di *testing* europee, l'Associazione Certificazione Lingua Italia di Qualità (CLIQ), che riunisce i quattro enti certificatori italiani (l'Università per Stranieri di Siena con gli esami CILS, l'Università per Stranieri di Perugia con gli esami CELI[4], l'Università degli studi Roma Tre con gli esami Cert.it[5] e la Società Dante Alighieri con gli esami PLIDA[6]), pone la fase della somministrazione degli esami in una posizione di rilievo, annoverandola a tutti gli effetti tra gli "Standard minimi per stabilire profili di qualità negli esami" (Sito CLIQ, punto 5).

3. *Il ruolo del somministratore-esaminatore*

In questa sezione del lavoro, ci dedichiamo all'analisi dei dati raccolti. Di seguito (Tab. 1) presentiamo i risultati emersi dall'osservazione del ruolo del somministratore-esaminatore nelle diverse certificazioni prese in esame. In particolare, distinguiamo i casi in cui questa figura si limita alla sola somministrazione degli esami, agendo quindi in qualità di somministratore, da quelli in cui assume anche la responsabilità di valutare alcune delle prove svolte dai candidati, fungendo così da somministratore-esaminatore.

Tabella 1 – *Il ruolo del somministratore-esaminatore nelle certificazioni delle lingue straniere*

Certificazione	*solo somministratore*	*somministratore-esaminatore*
Trinity	x	x
Cambridge	x	x
IELTS[7]	x	x
Delf-Dalf[8]		x
Goethe		x
Topik[9]	x	
HSK[10]	x	

[4] Certificati di lingua italiana del Centro Valutazione Certificazioni Linguistiche dell'Università per Stranieri di Perugia.
[5] Certificazione della lingua italiana agli stranieri dell'Università di Roma Tre.
[6] Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri della Società Dante Alighieri.
[7] International English Language Testing System.
[8] Diplôme dàEtudes en Langue Française/Diplôme Approfondi de Langue Française.
[9] Test of Proficiency in Korean.
[10] Hanyu Shuiping Kaoshi.

Dele[11]		x
Certificat de Llengua Catalana	x	
Caple[12]	x	
Torfl[13]	x	

Proseguendo nell'esame delle varie sfaccettature del ruolo del somministratore-esaminatore, la successiva Tab. 2 mostra i dati inerenti al ruolo di coloro che operano nell'ambito degli enti certificatori dell'italiano come lingua straniera.

Tabella 2 – *Il ruolo del somministratore-esaminatore nelle certificazioni dell'italiano L2*

Certificazione	solo somministratore	somministratore-esaminatore
CILS	x	
PLIDA		x
CELI		x
CERT.IT	x	

Analizzando i dati presentati nella tabella (Tab. 2) emergono i casi in cui la funzione assunta dal somministratore-esaminatore è di tipo duplice. In particolare, in due casi su quattro il somministratore svolge anche la mansione di valutatore nell'ambito degli esami di certificazione erogati: è il caso della certificazione PLIDA e CELI.

4. *La formazione del somministratore-esaminatore*

In questo segmento della nostra analisi, spostiamo il focus su un aspetto fondamentale e determinante per il ruolo dei somministratori-esaminatori: la loro formazione.

La Tab. 3 che segue include i dati relativi alle diverse modalità di formazione dei somministratori-esaminatori nelle certificazioni delle lingue straniere, distinguendo i casi in cui questa viene erogata online da quelli in cui invece questa avviene in presenza. Inoltre, la tabella mette in luce anche la frequenza con la quale viene erogata la formazione, distinguendo i casi in cui questa avviene in maniera regolare da quelli in cui viene organizzata su base occasionale o una-tantum.

[11] Diploma de Español como Lengua Extranjera.
[12] Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira.
[13] Test Of Russian as Foreign Language.

Tabella 3 – *Le modalità di formazione per il somministratore-esaminatore nelle certificazioni delle lingue straniere*

Certificazione	*Formazione regolare*	*Formazione una-tantum*	*Formazione on-line*	*Formazione in presenza*	*Formazione di tipo ibrido*
Trinity	x		Non chiaro		
Cambridge	x		x		
IELTS	x		x	x	
Delf-Dalf	x				
Goethe	x				x
Topik	Nessun dato disponibile				
HSK	Nessun dato disponibile				
Dele	x		x	x	
Certificat de Llengua Catalana		x			
Caple		x			
Torfl			x	x	

Dall'analisi dei dati presentati nella tabella precedente emerge che la maggior parte degli enti certificatori presi in esame eroghi una formazione con cadenza regolare. Inoltre, in quattro casi sul totale, risulta possibile svolgere la formazione online.

Per quanto riguarda, invece, le modalità di formazione del somministratore-esaminatore nelle certificazioni di italiano L2 proponiamo di seguito la Tab. 4, strutturata allo stesso modo della precedente (Tab. 3). Tramite la Tab. 4 sono quindi stati individuati i casi in cui i somministratori-esaminatori, a seconda della certificazione di riferimento, ricevono la formazione a distanza, in presenza o se la formazione prevede allo stesso tempo entrambe le modalità di erogazione.

Tabella 4 – *Le modalità di formazione del somministratore-esaminatore nelle certificazioni di italiano L2*

Certificazione	*Formazione regolare*	*Formazione una-tantum*	*Formazione on-line*	*Formazione in presenza*	*Formazione di tipo ibrido*
CILS	x		x	x	
PLIDA	x		x		
CELI	x		x	x	
CERT.IT	x				

Per ciò che concerne la modalità e la frequenza della formazione dei somministratori-esaminatori, l'analisi dei dati raccolti e mostrati nella Tab. 4 rivela che tutti gli enti certificatori dell'italiano L2 prevedono una formazione con cadenza regolare. È interessante notare che in nessun caso è prevista una formazione di tipo "ibrido", cioè una combinazione tra formazione online e in presenza.

4.1 La formazione CILS

L'Università per Stranieri di Siena organizza un corso per somministratori di esami CILS che può svolgersi in 3 diverse modalità: presso la sede dell'Università per Stranieri di Siena; online per le sedi d'esame estere o in casi specifici; oppure presso la sede d'esame che ne fa richiesta. Il corso ha l'obiettivo di fornire ai partecipanti le conoscenze necessarie per l'organizzazione e la somministrazione degli esami CILS. La formazione dei responsabili e dei somministratori CILS rappresenta infatti uno dei requisiti fondamentali per la validità e l'affidabilità degli esami e dell'intero processo di valutazione. Inoltre, per i corsisti con L1 diversa dall'italiano, è richiesto il possesso di una competenza in lingua italiana almeno di livello C1.

Il corso è rivolto a tutti i responsabili che lavorano in una sede d'esame convenzionata con il Centro CILS. Il corso termina con una prova volta a verificare l'acquisizione dei contenuti proposti che si svolge online il giorno successivo alla conclusione del corso. Il superamento della prova è necessario per il rilascio del certificato di somministratore CILS.

4.2 La formazione PLIDA

La Società Dante Alighieri organizza regolarmente dei corsi di formazione per i somministratori degli esami PLIDA. I corsi PLI.Co sono rivolti ai membri riconosciuti delle commissioni dei Centri d'esame PLIDA. I corsi si svolgono a distanza e prevedono due percorsi distinti, uno per l'intervistatore e uno per l'esaminatore.

Il corso per intervistatore è progettato per fornire le competenze necessarie per condurre un esame in modo accurato, quindi in modo equo e coerente. Durante il corso, i partecipanti imparano le tecniche di intervista appropriate, acquisiscono conoscenze sulle diverse fasi dell'esame e apprendono come interagire con i candidati in modo efficace.

D'altra parte, il corso per esaminatore si concentra sul tema della valutazione delle prove orali dei candidati a vari livelli di esame. I futuri esaminatori imparano a utilizzare le griglie di valutazione del PLIDA per valutare le *perfomance* dei candidati. Ai partecipanti vengono forniti materiali che possano guidarli verso una valutazione oggettiva e accurata. Il corso per esaminatore è strutturato in modo monografico, poiché ogni edizione del corso si concentra su un singolo livello d'esame PLIDA.

4.3 La formazione Cert.it

Per quanto riguarda la certificazione Cert.it, questa propone una serie di appuntamenti formativi destinati a chi è interessato a specializzarsi nella valutazione degli

apprendimenti linguistici in ambito certificatorio. In particolare, a partire da una formazione di base sulla valutazione, la Cert.it offre corsi modulari per somministratori, realizzatori (*item writers*) e valutatori di prove certificatorie. I corsi sono articolati in modo da consentire a chi lo desideri di seguire tutti i corsi a cui è interessato. Questi si svolgono nell'arco di quattro settimane, con incontri di uno o due giorni ciascuno. Il somministratore Cert.it, come già mostrato nella Tab. 4, è una figura a sé che, dunque non svolge allo stesso tempo anche il ruolo di valutatore.

4.4 La formazione CELI

Per la somministrazione e la valutazione degli esami CELI, il CVCL si avvale di esaminatori selezionati e formati tramite uno specifico corso abilitante alla funzione. La frequenza al corso è aperta a docenti afferenti a centri d'esame CELI e/o a scuole o enti non ancora accreditati e, previa richiesta al CVCL, a personale esterno interessato alla formazione a titolo personale a seguito della verifica del possesso dei requisiti richiesti.

Il CVCL offre un Corso per esaminatori dedicato alla parte orale dell'esame CELI. Questo corso è progettato per selezionare e formare gli esaminatori che si occupano della somministrazione e valutazione degli esami CELI.

Il corso si svolge online due volte all'anno ed è possibile organizzare corsi presso le sedi d'esame su richiesta. La durata complessiva del corso nella modalità in presenza è di 25 ore.

5. *Uno studio di caso: la formazione per i somministratori degli esami CILS*

In questo paragrafo esploreremo più nel dettaglio un caso di studio rilevante ai fini di questa ricerca, quello riguardante la formazione dei somministratori CILS. Questo caso di studio rappresenta un'opportunità concreta per esplorare le diverse pratiche di formazione in modo più approfondito.

La formazione per somministratori degli esami CILS, come anticipato nel paragrafo 4.1, prevede entrambe le modalità di svolgimento in presenza e a distanza. Per quanto riguarda la formazione in presenza, è possibile partecipare al corso per somministratori CILS che viene organizzato quattro volte l'anno presso l'Università per Stranieri di Siena. Inoltre, è possibile organizzare dei corsi in presenza presso le sedi d'esame CILS presenti sia in Italia che all'estero che ne fanno espressamente richiesta. In entrambi i casi, il corso ha una durata complessiva di sei ore e include un'attività laboratoriale di familiarizzazione con i descrittori dei livelli di competenza del Quadro Comune Europeo di Riferimento[14] (vedi par. 5.2). I corsi a distanza, invece, sono riservati esclusivamente alle sedi d'esame CILS presenti all'estero o in casi specifici. In questo caso, il corso ha una durata di quattro ore.

L'obiettivo del corso, dunque, è quello di garantire sia la a trasparenza che l'omogeneità delle procedure di somministrazione, entrambi aspetti fondamentali ai fini della validità degli esami stessi (Messick 1996; Kunnan 2008).

[14] D'ora in avanti QCER.

5.1 La revisione dei corsi per somministratori CILS

Nel corso del 2019 i responsabili della formazione dei somministratori del Centro CILS hanno rivisto le modalità di erogazione e i contenuti del corso per somministratori. Questa operazione è stata frutto di un'analisi sul formato e sui contenuti dello stesso, avvenuta in seguito alla manifestazione di nuove necessità da parte dei partecipanti ai corsi, costantemente monitorate dopo ogni evento formativo

L'aggiornamento e la possibilità della fruizione del corso, anche online, hanno previsto l'introduzione di una modalità di organizzazione dei contenuti che consentisse ai corsisti di seguire la formazione con già delle conoscenze pregresse. Questo è stato possibile grazie all'invio di materiali, nei giorni precedenti al corso, da parte dei formatori del centro CILS. Infatti, da novembre 2021, il corso, svolto sia online che in presenza, include un'attività propedeutica di familiarizzazione con i livelli del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (CoE 2001). L'attività consiste nell'erogazione di un questionario tramite il quale si richiede ai partecipanti di attribuire il livello corretto ad una serie di descrittori (appunto estrapolati dal QCER) relativi alla produzione ed interazione scritta e alla produzione ed interazione orale. Questa integrazione è motivata dal fatto che negli anni precedenti al 2021, durante lo svolgimento dei corsi, si è spesso riscontrata nei partecipanti una conoscenza non ottimale degli aspetti legati ai livelli del QCER e ai relativi descrittori. La poca familiarità con questi aspetti può, infatti, rappresentare un fattore di rischio e dunque generare un impatto negativo nella somministrazione e nell'andamento dell'esame (cf. British Council, UKALTA, EALTA, ALTE 2022).

5.2 I dati relativi alla formazione CILS

La nuova modalità di erogazione del corso per somministratori CILS ha finora[15] visto la partecipazione di 1.384 corsisti in totale. Il numero dei corsisti che hanno svolto il percorso di formazione online è pari a 833, mentre i partecipanti alla formazione in presenza a Siena sono in totale 309. Infine, i corsisti che hanno svolto la formazione in presenza presso la loro sede d'esame di riferimento sono stati 242.

Se prendiamo in esame la recente integrazione nei corsi dell'attività di familiarizzazione relativa ai descrittori del QCER, questa ha registrato un andamento nel complesso positivo, con una media del 70% delle risposte corrette per ognuno dei 10 descrittori da analizzare nel questionario. Nei diversi corsi, alcuni dei descrittori, in particolare quelli riguardanti i livelli A2 e B1, sono stati oggetto di frequenti discussioni e approfondimenti con e tra i partecipanti ai corsi. Per quanto riguarda invece, i descrittori riguardanti il livello C2, questi hanno raggiunto una percentuale di risposte corrette anche del 90%. Tuttavia, in alcuni casi, si sono riscontrate delle percentuali più basse a livello generale, soprattutto in risposte date da docenti afferenti a sedi d'esame CILS di alcuni Paesi come Australia e Germania. Ciò è dovuto, soprattutto nel primo caso, all'utilizzo di altri metodi e scale di valutazione non in linea con quanto previsto dal QCER.

[15] Questo e i dati successivi sono relativi a dicembre 2023.

Infine, è stato possibile notare come in seguito all'aggiornamento delle procedure di formazione per somministratori CILS, a partire dal 2019, si sia registrato un incremento di richieste di attivazione di convenzioni per nuove sedi d'esame. Le richieste sono pervenute principalmente dall'estero, il che ha fatto sì che il numero di corsi, sia in presenza che online, abbia registrato un notevole aumento. La possibilità di fruire il corso online, ma anche una maggiore rispondenza alle necessità dei partecipanti e agli standard di settore hanno contribuito positivamente a questo aumento.

Conclusioni

La ricognizione effettuata ha messo in luce come i diversi enti certificatori, sia in relazione all'italiano L2, sia alle diverse lingue prese in esame, adottano formati di esame diversi e quindi procedure di somministrazione e formazione della figura del somministratore-esaminatore diverse. Questa diversità è frutto del riferimento a costrutti della lingua che – pur collegandosi al QCER – si differenziano l'uno dall'altro. Diversi sono dunque i modelli di lingua proposti da ogni ente certificatore, a cui corrispondono necessariamente visioni degli usi linguistici non sempre omogenee. Tuttavia, nonostante le oggettive differenze che si registrano analizzando le diverse tipologie di formazione dedicate alla professione del somministratore-esaminatore, è evidente che il riferimento principale su cui vengono basati i corsi di formazione e le indicazioni per i somministratori-esaminatori siano gli standard stabiliti a livello europeo.

Come indicato negli standard, la responsabilità degli enti certificatori nei confronti dei candidati e degli stakeholder è di fondamentale importanza, non solo durante la gestione degli esami, ma anche nell'ambito dell'intero processo di valutazione. La corretta somministrazione degli esami costituisce una parte essenziale per garantire la validità e l'affidabilità di questo processo. In tale contesto, gli standard enfatizzano anche l'importanza di un impegno costante da parte degli enti certificatori nell'adozione di procedure di somministrazione ben definite, trasparenti e uniformi. Per conseguire questo obiettivo, la formazione adeguata, continua, e la supervisione dei somministratori-esaminatori del test sono cruciali per assicurare che ogni candidato riceva un trattamento equo e conforme agli standard stabiliti, riflettendo così i principi di eticità e professionalità che devono guidare ogni aspetto della valutazione linguistica.

A questo proposito, il caso di studio CILS proposto può rappresentare un esempio di potenziale buona pratica, evidenziata dal fatto che in fase di esame e, quindi, di somministrazione del test, la gestione delle procedure previste non ha evidenziato nel corso tempo particolari criticità. Le buone pratiche e l'aggiornamento costante dei percorsi di formazione CILS producono un impatto positivo sull'esperienza dei candidati durante il test e sull'intero processo di valutazione. Questo lavoro pone dunque le basi per comprendere in maniera più approfondita la rilevanza e le caratteristiche della figura del somministratore-esaminatore, così come le procedure di

formazione necessarie. Questo ci permette di riflettere meglio anche sulle prospettive future legate a questo ruolo. In un'ottica dei cambiamenti in atto nel settore del Language Testing che vedono un sempre maggiore utilizzo delle tecnologie digitali (Chapelle, Voss 2017), il ruolo del somministratore-esaminatore è particolarmente, seppur non unicamente, legato ai test cartacei e dovrà trovare la sua giusta collocazione nell'attuale contesto di transizione verso la valutazione digitalizzata (Sadeghi, Douglas 2023).

Bibliografia

Association of Language Testers in Europe. 2020. *ALTE Principles of Good Practice*. <https://pt.alte.org/resources/Documents/ALTE%20Principles%20of%20Good%20Practice%20Online%20version%20Proof%204.pdf> (ultimo accesso 17/11/24).

Bachman, Lyle F. e Palmer, Adrian S. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.

British Council, UKALTA, EALTA and ALTE. 2022. *Aligning Language Education with the CEFR: a Handbook. <https://www.britishcouncil.org/exam/aptis/research/publications/cefr-handbook>* (ultimo accesso 17/11/24)

Council of Europe. 2001. *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Davies, Alan, Brown, Annie, Elder, Cathie, Hill, Kathryn, Lumley, Tom e McNamara, Tim 1999. *Dictionary Of Language Testing*. Cambridge. England: Cambridge University Press and Cambridge Local Examinations Syndicate.

Chapelle, Carol. A. e Voss, Erik. 2017. "Utilizing technology in language assessment". In Elana Shohamy, Iai G. Or & Stephen May (Eds.), *The Encyclopedia of Language and Education. Language testing and assessment (Vol. 7)*. New York: Springer Press.

European Association for Language Testing and Assessment. 2006. *EALTA Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment*. < https://www.ealta.eu.org/guidelines.htm> (ultimo accesso 17/11/24)

Fulcher, Glenn. 2010. *Practical Language Testing* (1st ed.). London: Routledge.

Kane, Michael 2001. "Current concerns in validity theory". *Journal of Educational Measurement* 38: 319-342.

Kunnan, Anthony. J. 2008. "Towards a model of test evaluation: Using the test fairness and wider context frameworks". In Linda Taylor & Cyril Weir (Eds.), *Multilingualism and assessment: Achieving transparency, assuring quality, sustaining diversity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 229-251.

Messick, Samuel. 1996. "Validity and washback in language testing". *Language Testing, 13(3)*: 241-256.

Sadeghi, Karim e Douglas, Dan (Eds.). 2023. *Fundamental Considerations in Technology Mediated Language Assessment* (1st ed.). London: Routledge.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.030

SILVIA GILARDONI, MARIA VITTORIA LO PRESTI

La pratica del *microteaching* nella formazione dei docenti CLIL[1]

Abstract

Microteaching is a training practice that enables educators to develop and refine their teaching skills through micro-lessons, that is to say short teaching scenarios focused on specific aspects of the teaching process. This study explores the application of *microteaching* for Content and Language Integrated Learning (CLIL) teacher training through an empirical investigation conducted within a CLIL methodology course at the Università Cattolica del Sacro Cuore.

The research was carried out in two phases. First, data were collected through a questionnaire administered to teachers participating in the training course. In the second phase, a corpus of video-recorded micro-lessons conducted by trainee teachers was analyzed. The study aims to examine participants' metacognitive awareness regarding the teaching strategies employed and their perceptions of the effectiveness of *microteaching* as a training method.

Keywords

Metodologia CLIL, *microteaching*, formazione degli insegnanti

1. *Introduzione*

Il contributo prende in esame l'utilizzo della pratica del *microteaching* per la formazione dei docenti nel contesto della didattica in modalità CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), che prevede l'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) attraverso una L2 come lingua veicolare[2].

Dopo aver delineato le origini e le caratteristiche del *microteaching* come pratica formativa, si illustra, in primo luogo, la sperimentazione di tale metodologia nell'ambito della formazione dei docenti CLIL della scuola italiana.

Lo studio intende poi indagare l'impatto dell'introduzione del *microteaching* nei percorsi di formazione per la didattica CLIL, focalizzando l'attenzione da un lato sulla consapevolezza metacognitiva dei docenti di DNL in relazione alle stra-

[1] Il contributo è il risultato di un lavoro comune. Per l'elaborazione scritta le sezioni sono state suddivise nel modo seguente: Silvia Gilardoni parr. 1, 2; Maria Vittoria Lo Presti parr. 3, 4, 5, 6.

[2] Per una illustrazione della metodologia CLIL si veda, tra gli altri, Coyle *et al.* (2010); Coonan (2012); Cinganotto (2018). Per un glossario della terminologia utilizzata in riferimento all'insegnamento in modalità CLIL si veda Grimaldi e Pasquariello (2023).

tegie didattiche adottate durante la realizzazione del *microteaching*, dall'altro sulla loro percezione in merito all'efficacia formativa di tale esperienza.

La ricerca si basa su una raccolta di dati condotta nel contesto di un corso di formazione metodologico-didattica CLIL presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, attraverso la somministrazione di un questionario ai docenti e l'analisi di un corpus di microlezioni videoregistrate.

2. *Il* microteaching *per la formazione dei docenti CLIL*

Il *microteaching* rappresenta una pratica formativa per esercitare e apprendere abilità e competenze nell'insegnamento, incentrata su una situazione didattica con tempi e obiettivi limitati, una microlezione, che permette al docente di focalizzarsi su aspetti specifici dell'atto didattico; le microlezioni realizzate dal docente e videoregistrate costituiscono oggetto di auto-osservazione e/o osservazione critica da parte di un supervisore.

Il metodo ha le sue radici negli anni Sessanta, quando il termine "microteaching" fu introdotto per la prima volta in un programma di formazione per insegnanti presso l'Università di Stanford nel 1963 (Allen 1967; Allen e Clark 1967; Cooper 1967). Il *microteaching* è stato sviluppato per favorire la pratica e l'acquisizione mirata di competenze didattiche specifiche, attraverso la semplificazione di alcune complessità dell'azione didattica. I docenti in formazione, infatti, venivano invitati a condurre brevi lezioni di fronte a un gruppo ristretto di studenti; a partire dalle microlezioni, in genere audio o videoregistrate, si svolgeva un lavoro di riflessione e revisione in relazione all'efficacia dell'azione didattica (Cooper e Allen 1970).

Il modello procedurale classico di un intervento di *microteaching* prevede diverse fasi di svolgimento: il docente procede con la progettazione e la successiva realizzazione di una microlezione, di solito videoregistrata; segue una fase di osservazione critica da parte del docente stesso, di supervisori o colleghi esperti, che evidenziano punti di forza e criticità della microlezione e forniscono suggerimenti per migliorare l'azione didattica; a partire dal feedback ricevuto, viene riprogettata e prodotta un'altra microlezione e riprende una nuova fase di osservazione. Questo modello, il cosiddetto "teach-critique/reteach-critique cycle", può essere ripetuto per continuare a perfezionare determinate competenze didattiche secondo gli obiettivi formativi previsti (Cooper e Allen 1970: 6).

Originariamente orientato a un "modellamento comportamentale", in linea con il contesto culturale del periodo, il *microteaching* è stato riproposto e rivalutato nell'ambito degli studi di stampo cognitivista, in quanto offre l'opportunità di esaminare lo sviluppo del pensiero e dei processi decisionali dei docenti e promuove la riflessività, ossia quell'"attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche", da ritenersi essenziale per la formazione del sapere professionale e l'efficacia educativa (Calvani *et al*. 2011: 30-31).

In tale prospettiva la videoregistrazione delle microlezioni risulta centrale per la fase di osservazione e di feedback, dal momento che permette di ripresentare

e rivedere l'intervento didattico in modo oggettivo e anche a distanza di tempo, così da favorirne l'analisi e la riflessione critica (Cooper e Allen 1970). Grazie alle innovazioni tecnologiche e con l'avvento dei video digitali, la tecnica della videoregistrazione è diventata un fattore costitutivo dell'applicazione del *microteaching*; tale metodo si è affermato, pertanto, nell'ambito della videoeducazione per la formazione degli insegnanti, che vede nel video uno strumento in grado di integrare e promuovere l'osservazione diretta e l'apprendimento delle pratiche didattiche (Micheletta 2014).

Una serie di azioni ministeriali, volte a sostenere l'introduzione della metodologia CLIL nei curricoli della scuola secondaria italiana, ha rappresentato, dunque, un'occasione significativa per poter sperimentare il *microteaching* nella formazione dei docenti.

Nell'a.s. 2014/2015, a conclusione del primo triennio di passaggio a ordinamento del CLIL nei licei linguistici (D.P.R. 89/2010), la Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione del MIUR ha avviato il progetto "Azioni a supporto della metodologia CLIL nei Licei Linguistici", finalizzato a favorire l'innovazione metodologica tramite un'indagine sulle esperienze CLIL svolte e la valorizzazione di competenze e buone pratiche diffuse sul territorio nazionale. Nell'ambito di tale progetto è stato attivato un intervento di ricerca-azione, affidato all'Università Cattolica del Sacro Cuore, in cui è stata utilizzata la pratica del *microteaching*, adattandola allo specifico contesto di formazione, "per verificare il grado di innovazione apportato nelle didattiche disciplinari dall'introduzione della metodologia CLIL" (Zanola e Pasquariello 2016: 5)[3].

Hanno collaborato al progetto ventitré docenti di DNL in servizio, coinvolti nell'insegnamento CLIL in licei linguistici di diverse regioni italiane, cui è stato chiesto di progettare, realizzare e videoregistrare una microlezione, per un tempo di circa quindici minuti, durante le ore in classe (data la necessità di collocare l'intervento nel contesto della consueta attività scolastica), selezionando un argomento disciplinare e una strategia didattica. Alla fase di realizzazione è seguito il momento dell'osservazione e dell'analisi delle videolezioni, condotta da un panel di esperti di didattica CLIL, che hanno fornito un feedback agli insegnanti, valutando l'applicazione dei principi metodologici del CLIL, con attenzione alla modalità di organizzazione dell'intervento didattico e di comunicazione dei contenuti in L2. Sulla base del feedback ricevuto, ai docenti è stato chiesto di videoregistrare una seconda microlezione, poi corredata da un riscontro finale da parte degli osservatori, volto a evidenziare l'evoluzione nelle pratiche didattiche degli insegnanti.

Il progetto ha permesso ai docenti di avviare una riflessione critica e contestualizzata sull'azione didattica e ha evidenziato la necessità di staccarsi da modelli di insegnamento di tipo deduttivo e frontale, insieme al bisogno di sviluppare com-

[3] Per una descrizione del progetto e delle diverse azioni affidate all'Università Cattolica del Sacro Cuore si rimanda a Zanola, Pasquariello (2016) e alla sezione dedicata al progetto nel sito dell'Osservatorio di terminologie e politiche linguistiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-ricerca-clil, ultimo accesso novembre 2023).

petenze linguistiche funzionali alla comunicazione didattica in L2. L'attività di ricerca-azione svolta attraverso il *microteaching* ha portato a un duplice esito, come osservano Zanola e Pasquariello (2016: 6): "l'osservazione di fattori di criticità che si trasformano in risorse per il cambiamento, la sensibilizzazione degli attori al ruolo centrale giocato dalla valutazione e dall'autovalutazione nel reinterpretare modelli didattici e comportamentali percepiti come superati".

Alla luce dei risultati ottenuti dal progetto, nell'a.a. 2016/2017 il *microteaching* è stato introdotto nell'articolazione del percorso formativo del "Corso di perfezionamento metodologico-didattico per l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera secondo la metodologia CLIL", che l'Università Cattolica del Sacro Cuore aveva attivato sin dall'a.a. 2012/2013, sulla base della normativa ministeriale, rivolto a docenti di DNL in servizio nelle scuole secondarie di secondo grado.

L'insegnante in formazione è invitato a progettare e videoregistrare nella propria classe una microlezione, della durata di quindici-venti minuti, selezionando una fase di una unità di lavoro CLIL, che viene presentata sinteticamente in una scheda di progettazione, precisando contenuto, obiettivi di apprendimento, tecniche e materiali didattici utilizzati. La registrazione video viene poi analizzata da un supervisore, che osserva le strategie didattiche e discorsive impiegate e fornisce un feedback al docente, evidenziando gli elementi di maggiore o minore efficacia per la didattica in ambiente CLIL e offrendo opportunità di miglioramento per una successiva pianificazione didattica.

Nelle fasi di progettazione e osservazione critica dell'intervento di *microteaching* diventano oggetto di riflessione vari principi della metodologia CLIL, con particolare attenzione alla dimensione glottodidattica dell'azione del docente, che comprende i seguenti aspetti: le strategie discorsive di facilitazione dell'input in L2 e le strategie di supporto all'apprendimento (*scaffolding*); le strategie e le tecniche didattiche per la mediazione dei contenuti e lo sviluppo delle funzioni cognitivo-discorsive, ossia le funzioni linguistiche e le abilità cognitive ad esse correlate che emergono nella comunicazione in classe CLIL[4].

Il ricorso al *microteaching* nel contesto della didattica CLIL ha portato, dunque, a riconsiderare la validità di questo metodo non solo per lo sviluppo degli aspetti pedagogici dell'agire didattico, come ad esempio la gestione della classe o la relazione educativa, ma anche per la formazione glottodidattica del docente, quale elemento essenziale dell'insegnamento secondo la metodologia CLIL (Gilardoni 2021).

[4] Sulle strategie discorsive e di scaffolding e sulle tecniche didattiche in ambiente CLIL si veda Coonan (2012: 139-200) e Danesi *et al*. (2018: 123-154). Sulle funzioni cognitivo-discorsive (*cognitive discourse functions*) ricorrenti nella didattica CLIL si rimanda a Dalton Puffer (2013) e Gilardoni (2023).

3. *Contesto e metodologia dell'indagine*

Al fine di esaminare ed approfondire l'impatto dell'introduzione del *microteaching* nei percorsi di formazione CLIL, dopo alcuni anni di attivazione di tale esperienza nei corsi di formazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, è stata condotta un'indagine nell'ambito di un Corso di perfezionamento metodologico-didattico CLIL organizzato nell'a.a. 2022/2023, rivolto a docenti di DNL della Rete CLIL di scuole secondarie di secondo grado della provincia Monza-Brianza.

L'obiettivo è stato quello di indagare la consapevolezza metacognitiva dei docenti in formazione in relazione alle strategie didattiche adottate e verificare la loro percezione circa l'efficacia formativa dell'attività di *microteaching*.

La ricerca, di carattere prevalentemente qualitativo, ha previsto due fasi di realizzazione.

In un primo momento è stato somministrato un questionario (tramite Google Moduli) ai docenti del corso di formazione, nel periodo di aprile-maggio 2023, a conclusione dell'esperienza del *microteaching*. Il campione dei docenti è costituito da venticinque informanti.

Il questionario, strutturato con domande chiuse e aperte, comprende una sezione iniziale che fornisce alcuni dati di contesto sugli informanti, relativi a disciplina insegnata, esperienza nell'insegnamento secondo la metodologia CLIL, modalità di organizzazione della didattica CLIL nella scuola. Nelle domande successive, prevalentemente a risposta aperta, è stato chiesto ai docenti di riflettere sull'attività della microlezione CLIL realizzata, focalizzando l'attenzione sui seguenti aspetti, relativi alla modalità di mediazione dei contenuti e di comunicazione in classe CLIL: l'organizzazione e la gestione dell'intervento didattico di *microteaching*, con riferimento alle attività e tecniche didattiche utilizzate e alle funzioni linguistiche e abilità cognitive sviluppate nella fase dell'unità di lavoro scelta; le strategie discorsive e le strategie di *scaffolding* adottate, con riferimento anche alla possibilità di ricorrere all'alternanza di codice (L2/L1) nel discorso in classe. Le ultime domande del questionario sono state dedicate a una valutazione in merito all'uso del *microteaching* come pratica formativa nell'esperienza personale di ciascun docente e, più in generale, come metodo di formazione dei docenti CLIL.

Precisiamo che per le risposte chiuse i dati quantitativi raccolti sono stati riportati in valore percentuale; le riflessioni proposte dai docenti nelle domande aperte sono state analizzate attraverso una codifica delle risposte, che sono state categorizzate sulla base dei contenuti espressi dagli informanti e presentate poi in percentuale.

Una seconda parte dello studio è consistita nell'analisi di un corpus di microlezioni videoregistrate dai docenti CLIL del corso tra i mesi di marzo e maggio 2023. Sono state selezionate le videolezioni di cinque docenti, come campione rappresentativo di insegnanti di diverse DNL (Storia, Fisica, Scienze motorie e sportive, Economia aziendale) alla loro prima esperienza nell'insegnamento CLIL. L'analisi è stata condotta osservando le strategie didattiche impiegate dai docenti nell'attività di *microteaching* in classe e verificando la corrispondenza o meno con quanto dichiarato dagli informanti stessi nelle risposte al questionario.

4. *Il questionario ai docenti: analisi dei dati*

Dall'analisi dei dati raccolti, emerge un quadro eterogeneo dei docenti di DNL coinvolti nella formazione.

Dai questionari analizzati si rileva che le discipline insegnate attraverso la metodologia CLIL sono numerose e diversificate, con una prevalenza di Storia (20% delle risposte), Economia aziendale (20%) e Fisica (16%). In misura minore sono anche rappresentate Musica (8%), Scienze motorie e sportive (8%) e Informatica (8%) e, a seguire, Scienze, Matematica, Storia dell'arte, Geografia, Psicologia/Scienze umane riportate dai docenti come casi singoli. Per tutte le discipline la lingua veicolare per il CLIL è l'inglese.

Riguardo all'esperienza didattica dei docenti, la maggioranza, pari al 60% degli informanti, si trova alla prima esperienza CLIL, mentre il 20% degli insegnanti utilizza la metodologia CLIL nella propria pratica didattica da oltre un anno. Pochi docenti (12%) hanno maturato un'esperienza significativa di oltre 5 anni, cui si aggiungono coloro che affermano di avere un'esperienza superiore ai 3 anni (8%).

Dai dati rilevati risulta che la maggioranza dei docenti (pari al 54%) adotta la metodologia CLIL solo durante determinate lezioni, mentre il resto degli informanti la utilizza in moduli concentrati nella seconda parte dell'anno scolastico (27%) o durante tutto l'anno (19%).

Di seguito si propone una sintesi dei dati raccolti dall'analisi della parte centrale del questionario dedicata alla strutturazione e gestione dell'intervento didattico di *microteaching* e alle strategie discorsive impiegate; seguono le considerazioni emerse dalla parte finale del questionario relativa alla valutazione circa l'utilità o meno del *microteaching*.

4.1 Organizzazione e gestione dell'intervento didattico di *microteaching*

A partire dalle indicazioni fornite dai docenti è emerso che sono stati scelti come oggetto dell'intervento di *microteaching* momenti differenti dell'unità di lavoro, che gli insegnanti descrivono precisando le attività e le tecniche didattiche utilizzate. La maggior parte degli insegnanti (56%) ha registrato la fase centrale della lezione proponendo agli studenti diverse attività e tecniche didattiche, tra cui si evidenziano le seguenti: la spiegazione dell'argomento della lezione ricorrendo all'uso di supporti visivi, in lavori di gruppo o in coppia o attraverso l'interazione tra docente e studenti (24% dei docenti); la comprensione e l'analisi di testi scritti o audiovisivi, attraverso l'interazione tra docente e studenti o lavori di gruppo (20%); l'interazione tra docente e studenti nell'utilizzo di uno strumento musicale (8%); infine, in un caso, un lavoro di gruppo in preparazione di una presentazione orale.

Numerosi sono anche i docenti che hanno scelto di registrare la fase centrale dell'unità di lavoro preceduta dall'introduzione (24% degli informanti). Le attività e le tecniche didattiche segnalate dai docenti per introdurre la lezione CLIL comprendono la ripresa di argomenti trattati in precedenza (16%) o l'introduzione di nuovi argomenti (8%), attraverso la comprensione di testi scritti e audiovisivi, il ricorso a presentazioni in PowerPoint, l'utilizzo di app interattive, l'attività

di *matching,* il dialogo guidato dal docente. Nella fase centrale della lezione sono indicate attività come la comprensione e analisi di testi con interazione tra docente e studenti (12%), la spiegazione dell'argomento attraverso l'uso di supporti visivi con l'interazione tra docente e studenti e lavori di gruppo/coppia (8%) o, infine, in un caso, la spiegazione attraverso un ragionamento svolto in modo dialogico tra docente e studenti.

Una percentuale minore di docenti (12%) ha invece dichiarato la scelta di registrare nell'intervento di *microteaching* la fase introduttiva dell'unità di lavoro: un insegnante segnala di aver fornito agli studenti, attraverso una presentazione, il contesto relativo al nuovo argomento da trattare; un secondo docente afferma di aver ripreso argomenti precedentemente studiati; un altro informante dichiara di aver spiegato agli studenti l'attività che avrebbero successivamente svolto nella fase centrale dell'unità di lavoro.

Infine, solo 2 docenti (8%) hanno scelto di registrare la fase finale dell'unità di lavoro proponendo attività di dibattito tra gli studenti sul tema trattato.

In riferimento alla dimensione linguistica e cognitiva della didattica CLIL emerge una riflessione consapevole degli insegnanti sulle funzioni linguistiche e sulle abilità cognitive proposte nelle attività didattiche e nel discorso in classe. Secondo quanto riportato dagli informanti, prevalgono la definizione (menzionata dal 60% dei docenti) e la capacità di formulare ipotesi (48%), cui seguono la risoluzione di problemi (20%), la sintesi di un contenuto (20%) e l'esemplificazione (20%). In misura minore sono segnalate la capacità di saper fare collegamenti e paragonare (12%) e, rispettivamente nell'8% dei casi, l'esposizione di contenuti riguardanti idee personali o fatti storici. Sono inoltre menzionate, in casi isolati, funzioni cognitivo-discorsive quali la comprensione del testo musicale, l'interpretazione di immagini, la descrizione di un grafico, la dimostrazione di una tesi, la riflessione sulla formazione delle parole.

4.2 Strategie discorsive, *scaffolding* e alternanza di codice (L2/L1)

In merito alle strategie discorsive e di *scaffolding,* dalle risposte degli insegnanti è emersa un'ampia riflessione metacognitiva sull'uso di tali strategie nella gestione della lezione e del processo di insegnamento.

Le due principali strategie discorsive per la facilitazione dell'input menzionate e individuate dagli informanti sono il ricorso alle ripetizioni (56%) e la riformulazione del messaggio (56%). Nelle risposte emerge infatti la necessità di rendere il contenuto della lezione quanto più chiaro possibile e di facilitare la comprensione degli studenti, come chiaramente affermano alcuni docenti: "Ho ripetuto dei contenuti che erano già stati veicolati in passato e ho riformulato alcune parti del testo per consentire la comprensione degli studenti"; "Nel mio intervento ho cercato di utilizzare ripetizioni e riformulazioni dei termini al fine di favorire la comprensione da parte degli studenti"; "Ho ripetuto parole chiave che comparivano nelle slides per permettere agli studenti di comprendere meglio l'intero contenuto. Ho ripetuto loro delle affermazioni per farli soffermare sul concetto che dovevano acquisire".

In alcune risposte si evidenzia una focalizzazione sulla terminologia (28%) e la conduzione di una lezione partecipata con domande agli studenti (28%); un insegnante di Scienze motorie e sportive, ad esempio, commenta: "Ho volutamente preparato solo una semplice traccia del discorso, lasciando lo spazio se possibile all'interazione con gli studenti e alle argomentazioni emerse durante la lezione; in generale ho voluto focalizzare l'attenzione su alcuni termini chiave (es. *heart rate, measurements points*) che erano alla base dell'argomento trattato"; un altro informante afferma: "Ho cercato di sottolineare i termini tecnici essenziali per la comprensione dei contenuti, facendoli ripetere/utilizzare anche dai ragazzi nelle risposte alle mie domande".

Per adeguare la comunicazione alle competenze degli apprendenti i docenti hanno anche menzionato la semplificazione del messaggio (24%), la lentezza dell'eloquio (16%) e l'esemplificazione attraverso immagini o esempi tratti dalla vita quotidiana (12%).

Un solo insegnante ha citato la gestualità come strategia di *scaffolding* impiegata in una lezione di Economia aziendale, "per rendere più chiaro il concetto di *Forward flow and Reverse flow of goods*".

Tra le strategie discorsive segnalate, quattro docenti hanno menzionato il ricorso all'italiano come tecnica di facilitazione o focalizzazione dei contenuti. Alcuni tra questi informanti, ad esempio, affermano: "Solo nei momenti di maggiore difficoltà (in particolare, quando si è trattato di comprendere termini medici lontani dall'uso comune, come *chickenpox*) ho utilizzato la traduzione in lingua italiana"; "Per puntualizzare il concetto chiave dell'articolo letto, ho utilizzato la traduzione in italiano".

In riferimento alla questione dell'alternanza di codice come possibile strategia discorsiva nella classe CLIL, è stata dedicata una sezione specifica del questionario. Attraverso una domanda chiusa, è stato chiesto ai docenti di indicare se fosse stato necessario o meno alternare l'uso della L2 all'italiano nella comunicazione in classe (per un termine, una spiegazione di un concetto, una consegna, ecc.); è stato chiesto, inoltre, di motivare la risposta. Il 60% degli informanti ha risposto in maniera negativa circa la necessità di alternare tra italiano e L2. La giustificazione della risposta è legata in primo luogo al buon livello di competenza linguistica in inglese degli studenti (32%); viene segnalata poi anche la possibilità di usare altre strategie discorsive, quali il ricorso a sinonimi, riformulazioni, esemplificazioni (20%), come si legge dal seguente commento: "Ogni qualvolta ve ne sia stata necessità, ho provato a parafrasare il significato di alcuni termini". Due docenti affermano di aver utilizzato esclusivamente l'inglese in classe, avendo scelto argomenti "abbastanza semplici ed intuitivi" o già trattati in precedenza.

Riguardo alle motivazioni di chi ha dichiarato di utilizzare anche la lingua italiana (40%), dalle risposte fornite si evidenziano diversi casi in cui gli insegnanti segnalano la necessità di usare la L1: la traduzione della terminologia specialistica (24%); l'esigenza di assicurare la piena comprensione da parte degli studenti (16%); l'esemplificazione di concetti complessi (8%); la ripresa di argomenti già trattati in

precedenza (1 risposta). Dall'analisi delle motivazioni riportate risulta, in alcuni casi, una discordanza tra le risposte alla domanda chiusa e le giustificazioni fornite, che sembra correlata ad una limitata consapevolezza del ruolo che può avere l'alternanza di codice come strategia discorsiva: tre insegnanti, che avevano in precedenza dichiarato di non aver avuto necessità di utilizzare l'italiano, hanno poi affermato di averlo utilizzato in alcuni momenti specifici, ossia, per la traduzione di termini tecnici e, in un caso, "solo per recuperare la classe dopo un'interruzione" durante la lezione.

4.3 Valutazione del *microteaching* come pratica formativa

Nell'ultima parte del questionario è stato chiesto agli informanti, in primo luogo, se il *microteaching* avesse portato a un miglioramento o perfezionamento della propria pratica didattica personale ed è stato chiesto di motivare la risposta data.

La maggior parte dei docenti (56%) ha risposto in modo affermativo e la restante parte (44%) ha indicato come risposta "abbastanza". Dall'analisi delle motivazioni fornite si evince che il *microteaching* ha portato gli insegnanti a riflettere sulla loro pratica didattica, in particolare in tre ambiti: la modalità di gestione della lezione e la relazione con gli studenti, la comunicazione in classe in L2, la pianificazione della lezione.

Il 48% degli informanti si è soffermato su aspetti legati alla gestione della didattica e all'interazione con gli studenti. Sono state riportate osservazioni sull'importanza di coinvolgere gli studenti in modo attivo (24%), come si legge dal commento di un docente: "Ho compreso, riguardandomi, come la lezione frontale (forse un po' lunga...) debba essere integrata da attività che rendano partecipi gli studenti e che permettano loro di contribuire in modo attivo alla scoperta e all'apprendimento dei contenuti". Altri insegnanti (24%) hanno riportato riflessioni sulla necessità di interagire con gli studenti per facilitarne l'apprendimento, come risulta da alcune risposte: "Ho appreso ad andare più lentamente ed ascoltare i dubbi degli studenti"; "Aver avuto la possibilità di rivedermi mi ha fatto prendere coscienza che devo perfezionare il modo di gestire la lezione, di dedicare tempo personalmente agli alunni, di supportarli nei compiti che affido loro"; "Rivedendo il video mi sono resa conto di comportamenti e atteggiamenti che istintivamente pongo in essere di cui non ero consapevole e che posso rimodulare per essere di supporto agli studenti".

Un altro 48% dei docenti del campione si è invece focalizzato sulla modalità di comunicazione in classe in lingua inglese. Alcuni hanno riflettuto sulle proprie lacune in L2 (28%) e sulla possibilità di un perfezionamento delle competenze, come si legge dal commento di un docente di musica: "Grazie al *microteaching* ho potuto rilevare alcune mie lievi lacune nell'espressione in lingua inglese, che ho migliorato". Altri (20%) hanno sottolineato l'utilità del *microteaching* nel prendere consapevolezza del ruolo della semplificazione e della chiarezza nella comunicazione e per una trasmissione ottimale dei contenuti. Tra questi ultimi, un docente ha condiviso l'esperienza dell'osservazione del *microteaching* con gli studenti e ha riportato il seguente commento: "Rivedendo l'intervento tutti insieme (io e la classe) abbiamo

notato come ogni volta che dovessimo esprimere qualcosa la L2 ci portava ad essere 'asciutti' e precisi senza incappare in frasi lunghe e poco chiare, anzi spesso raggiungendo una profondità di pensiero e analisi molto interessanti e proficue".

Un gruppo di informanti (12%), infine, ha evidenziato la ricaduta positiva del *microteaching* sulla pianificazione della lezione. Un insegnante, ad esempio, riferisce che attraverso il *microteaching* è stato possibile "verificare in modo oggettivo la corrispondenza tra la lezione programmata e quella effettivamente svolta"; grazie alla possibilità di rivedersi, un docente alla prima esperienza CLIL riporta di aver ottenuto "la conferma dell'utilità della pianificazione".

Nelle risposte fornite sono stati riportati anche alcuni aspetti di criticità dell'esperienza di *microteaching* legati a fattori emotivi (12%). Alcuni informanti hanno segnalato l'imbarazzo e l'ansia nell'essere ripresi, con conseguenti condizionamenti e limiti nella qualità della didattica. Un insegnante ha riferito, inoltre, che la videoregistrazione può ridurre la spontaneità degli studenti nell'interazione in classe.

È stato poi chiesto ai docenti se ritenessero utile o meno la pratica del *microteaching* per la formazione dell'insegnante CLIL in generale, precisando la motivazione della risposta. Le risposte sono state positive: il 40% dei docenti, infatti, ha ritenuto la pratica "molto utile", il 32% "utilissima", mentre il 28% "abbastanza utile".

Quasi tutti gli informanti (72%) hanno riportato che il *microteaching* permette l'auto-osservazione, l'auto-analisi, l'autovalutazione e la riflessione sulla propria pratica didattica, come afferma, ad esempio, un docente: "Reputo che la metodologia del *microteaching* possa essere molto utile per un'attività di metacognizione e di autovalutazione perché, indubbiamente, potersi 'rivedere all'opera' permette all'insegnante in formazione di focalizzarsi sui propri punti di forza e di debolezza, potenziando i primi e cercando di migliorare rispetto ai secondi".

Da numerose risposte (84%) emerge l'aspetto migliorativo che il *microteaching* apporta alla pratica didattica dell'insegnante in formazione. Così, infatti, commentano due dei docenti del campione: "Osservare me stessa dall'esterno mi ha dato la possibilità di capire cosa posso migliorare"; "Reputo che il *microteaching* sia una pratica significativa nella formazione dell'insegnante CLIL poiché aumenta la capacità del docente di verificare l'efficacia del proprio intervento e di acquisire consapevolezza circa le potenzialità dello stesso".

Un ulteriore elemento che, secondo la percezione di alcuni informanti (12%), rende il *microteaching* una pratica valida è dato dalla possibilità di ricevere un feedback sia da parte di un supervisore. A tale proposito, uno degli informanti segnala la necessità di prevedere "almeno tre *microteaching* da svolgere rispettivamente all'inizio del percorso (per capire come l'insegnante svolge la sua lezione), durante il percorso (per mettere in pratica ciò che nel frattempo si è imparato) e alla fine del percorso (come chiusura della formazione fatta)" per ricevere tre feedback dal docente esperto.

Pur considerando l'utilità dell'esperienza del *microteaching,* da alcuni commenti emerge la presenza di aspetti problematici (20%). Vengono individuati principalmente elementi legati all'organizzazione didattica; un docente, ad esempio, forni-

sce il seguente commento: "Unico neo di questa pratica è che richiede moltissimo tempo, e non sempre si concilia con le tempistiche della scuola odierna". In un caso si segnala la dimensione emotiva e in un altro la scarsa autenticità legata alla videoregistrazione.

Dalle risposte raccolte si evidenzia nella maggior parte dei docenti la percezione dell'esperienza del *microteaching* come uno strumento che permette di osservare, analizzare e perfezionare la propria pratica didattica, individuando punti di forza e criticità nella gestione della classe CLIL.

5. *Le microlezioni: analisi di un corpus*

Al fine di verificare la corrispondenza tra le dichiarazioni dei docenti espresse nel questionario e l'attività di *microteaching* realizzata, è stato analizzato un corpus di microlezioni videoregistrate indagando, in particolare, i seguenti aspetti: l'organizzazione e la gestione dell'intervento didattico di *microteaching*; le funzioni linguistiche e le abilità cognitive sviluppate in classe; le strategie discorsive e comunicative per la facilitazione dell'input e il supporto all'apprendimento; il fenomeno dell'alternanza di codice.

Per quanto riguarda il primo aspetto, è emersa una quasi totale corrispondenza tra le descrizioni delle attività didattiche fornite dai docenti nelle risposte al questionario e lo svolgimento dell'intervento di *microteaching*. I docenti, infatti, hanno descritto la fase dell'unità di lavoro scelta e le attività svolte in classe, menzionando le tecniche didattiche utilizzate, il ricorso a testi scritti, supporti visivi (immagini e presentazioni) e audiovisivi, o l'impiego di applicazioni. Un insegnante di Economia aziendale riporta dettagliatamente l'intervento effettivamente svolto: "Gli studenti hanno iniziato la lezione utilizzando il loro dispositivo (cellulare, IPad, o computer), utilizzando un programma che crea un word cloud. Hanno visto alcuni video a cui sono state associate attività diverse. Hanno utilizzato un cruciverba e cercato di capire un testo". Si segnala che un solo docente, pur descrivendo nel dettaglio l'intervento didattico di *microteaching*, nel video utilizza un'applicazione senza poi citarla nella risposta del questionario.

In riferimento all'analisi delle funzioni cognitivo-discorsive sviluppate nell'intervento didattico, si riscontra, nella maggior parte dei casi, una corrispondenza tra quanto viene dichiarato dagli insegnanti e quanto emerge dalle videolezioni osservate. Un docente di Fisica, ad esempio, ha svolto un intervento didattico sulla fissione nucleare, basato su un'attività di *matching* termine-definizione, un lavoro di comprensione di un video (tramite domande vero/falso e domande aperte) e la risoluzione di problemi di fisica; le funzioni linguistiche e abilità cognitive sviluppate sono state così individuate nella risposta al questionario: "Definire un concetto: collegare le definizioni corrette alla parola corrispondente (cosa significa *to trigger* oppure *fissile*); sintetizzare e formulare ipotesi (risposta a domande aperte [...], correzione di alcune frasi dopo aver verificato se queste fossero vere o false); risoluzione di problemi ovvero esercizi in cui gli studenti dovevano mettere in pratica le proprie

conoscenze, sia quelle appena acquisite che alcune pregresse ed interdisciplinari". In alcuni casi, invece, la riflessione svolta dagli insegnanti risulta più limitata. Un docente, pur segnalando nel questionario la principale funzione cognitivo-discorsiva esercitata nel *microteaching*, ossia la "capacità di descrivere eventi storici secondo i nessi di causa e conseguenza", non menziona altre funzioni che vengono sviluppate, come emerge dall'osservazione del video: nella microlezione viene proposta, infatti, un'attività di formulazione di ipotesi sui contenuti di un testo, successivamente sottoposto ad un lavoro di comprensione e di selezione delle informazioni principali.

In relazione alle strategie discorsive utilizzate, dall'analisi dei video dei cinque docenti del campione si rileva il ricorso alle principali tecniche di facilitazione dell'input, che sono menzionate nelle risposte al questionario, quali la ripetizione, la riformulazione, l'uso di frasi semplici, il controllo della velocità dell'eloquio, il focus sulle parole chiave; così affermano, ad esempio, due insegnanti: "Ho ripetuto spesso le frasi. Ho fatto riprendere loro i concetti utilizzando il loro vocabolario e aggiungendo o correggendo ove necessario"; "Durante la lezione ho cercato di comunicare in modo chiaro le fasi dell'attività da svolgere. Oltre a questo, ho cercato di parlare lentamente, focalizzandomi su informazioni e termini essenziali".

Le riflessioni dei docenti risultano però piuttosto scarne rispetto a quanto effettivamente si osserva nei video delle microlezioni del corpus. Sono tralasciate, infatti, alcune strategie che risultano ampiamente adoperate da tutti gli insegnanti quali: l'impiego della gestualità come supporto non verbale alla comunicazione in L2 nella spiegazione di concetti o attività; la ridondanza dell'input orale del docente attraverso l'evidenziazione di termini o parti di testo con il supporto visivo della LIM.

Un ulteriore aspetto poco considerato nelle risposte ai questionari, che è risultato poi evidente dall'analisi delle microlezioni, è l'uso della domanda intesa come tecnica per la co-costruzione dei significati, per la definizione dei concetti e per permettere agli studenti una partecipazione attiva durante la spiegazione. Questa strategia discorsiva sembra essere rilevata solo da un docente, il quale scrive sinteticamente di aver fatto "ricorso alla lezione partecipata".

Infine, riguardo al fenomeno dell'alternanza di codice (L2/L1) nel discorso in classe, si è osservato che due docenti non usano mai l'italiano, esprimendosi sempre in L2, così come è stato dichiarato nel questionario, mostrando la preferenza per altre strategie discorsive di facilitazione della comprensione. Nel caso degli altri tre docenti si riscontra, invece, il ricorso all'italiano per la spiegazione di un "passaggio logico-matematico" o per la traduzione di termini, come risulta anche dalle affermazioni riportate nel questionario.

A seguito dell'analisi delle microlezioni a confronto con i dati raccolti dal questionario, è stata riscontrata una scelta consapevole dei docenti, in particolare riguardo alla progettazione e realizzazione dell'intervento didattico, alle competenze da sviluppare e al ricorso all'alternanza di codice. La riflessione metacognitiva dei docenti appare più limitata nel caso delle diverse modalità di gestione del discorso in classe CLIL.

6. *Riflessioni conclusive*

Alla luce dei risultati dell'indagine si è potuto considerare l'impatto positivo e l'efficacia formativa del *microteaching* per la formazione dei docenti all'insegnamento secondo la metodologia CLIL.

Dalle osservazioni dei docenti espresse nel questionario è emersa una conferma della validità del metodo del *microteaching*, che ha reso possibile una riflessione critica e un'autovalutazione sull'azione didattica, nei vari aspetti di pianificazione e gestione dell'intervento, strategie di *scaffolding* e modalità di comunicazione in L2. Inoltre, la possibilità di ottenere un feedback da un supervisore viene considerato un elemento essenziale del *microteaching,* in quanto contribuisce al processo di auto-analisi e riflessione dell'insegnante e all'innovazione delle pratiche didattiche, attraverso la segnalazione di punti di forza e criticità e la proposta di indicazioni di miglioramento, anche in vista di ulteriori interventi di *microteaching* in un processo ciclico di riprogettazione e revisione.

Dall'analisi delle risposte del questionario e dall'osservazione delle videolezioni si è evidenziata, inoltre, la consapevolezza metacognitiva degli informanti, in particolare in relazione alla pianificazione, organizzazione e gestione delle attività didattiche e agli obiettivi linguistico-cognitivi da sviluppare in ambiente CLIL.

In merito alla modalità di gestione della comunicazione e dell'interazione didattica in L2 si rileva la segnalazione di alcune tra le principali strategie discorsive per facilitare l'apprendimento, quali la ripetizione e la riformulazione dell'input; nel contempo sembra emergere la necessità di una maggiore riflessione su altri aspetti della comunicazione in classe CLIL che vengono citati in misura minore dai docenti, come le diverse possibili strategie discorsive e di *scaffolding,* la lezione partecipata e la tecnica della domanda per il coinvolgimento degli apprendenti.

Merita un'attenzione specifica il fenomeno dell'alternanza di codice L2/L1, non sempre chiaramente considerato come una possibile strategia discorsiva per la didattica CLIL, come è risultato dai dati del questionario. Per alcuni docenti, infatti, la ovvia convinzione della necessità di mantenere costantemente l'uso della L2 in classe viene percepita in contrasto con l'effettiva potenzialità di tale strategia nell'interazione didattica.

Nella prospettiva dell'applicazione del *microteaching* in contesto CLIL si rende necessario, dunque, orientare gli interventi di formazione principalmente alle competenze glottodidattiche del docente di DNL, che comprendono non solo la dimensione operativa della pianificazione delle attività didattiche, ma anche la capacità di mediare contenuti disciplinari in L2: il *microteaching* può contribuire così a favorire la riflessione metacognitiva sulle diverse strategie discorsive a disposizione dell'insegnante per una gestione efficace della comunicazione e dell'interazione in classe CLIL.

Bibliografia

Allen, Dwight W. 1967. *Micro-teaching, a description.* Palo Alto: Stanford University Press.

Allen, Dwight W. e Richard Clark J. 1967. "Microteaching: Its rationale." *The High School Journal* 51(2): 75-79.

Calvani, Antonio, Giovanni Bonaiuti e Bernardino Andreocci. 2011. "Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente." *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* 4(6): 29-42.

Cinganotto, Letizia. 2018. *Apprendimento CLIL e interazione in classe*. Roma: Aracne.

Coonan, Carmel Mary. 2012. *La lingua straniera veicolare.* Torino: UTET.

Cooper, James M. 1967. "Developing specific teaching skills through micro-teaching." *The High School Journal* 51(2): 80-85.

Cooper, James M. e Dwight W. Allen. 1970. *Microteaching: history and present status.* Washington: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.

Coyle, Do, Philip Hood e David Marsh. 2010. *CLIL. Content and Language Integrated Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, Christiane. 2013. "A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education." *European Journal of Applied Linguistics* 1(2): 216-253.

Danesi, Marcel, Pierangela Diadori e Stefania Semplici. 2018. *Tecniche didattiche per la seconda lingua.* Roma: Carrocci editore.

Gilardoni, Silvia. 2021. "La pratica del microteaching nella formazione glottodidattica per il CLIL e l'italiano L2: il punto di vista dei docenti." In Maria Cristina Gatti e Silvia Gilardoni (a cura di). *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall'Università alla Scuola. In memoria di Cristina Bosisio.* Milano: Officinaventuno, pp. 75- 89.

Gilardoni, Silvia. 2023. "Comunicazione, mediazione e argomentazione in classe CLIL. Termini e definizioni nel discorso didattico." In Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto (a cura di). *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione. Scritti in onore di Carmel Mary Coonan.* Venezia: Edizioni Ca' Foscari, SAIL 26, pp. 105-121

Grimaldi, Claudio e Mario Pasquariello (a cura di). 2023. *Lessico panlatino dell'insegnamento in modalità CLIL*. Osservatorio di terminologie e politiche linguistiche, Università Cattolica del Sacro Cuore. Milano: EDUCatt.

Micheletta, Silvia. 2014. "La videoeducazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0." *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* 10: 219-244.

Zanola, Maria Teresa e Mario Pasquariello. 2016. *Azioni a supporto della Metodologia CLIL nei licei linguistici. Anno scolastico 2014-2015.* Rapporto finale, MIUR – Università Cattolica del Sacro Cuore, disponibile al link: https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-Zanola_Pasquariello_rapporto%20finale.pdf (ultimo accesso novembre 2023).

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.031

MATTEO LA GRASSA, DONATELLA TRONCARELLI

Advanced digital competences for language teacher training

Abstract

This paper outlines a post-graduate training program for the development of advanced digital competences, aimed at teachers of Italian L2. In particular, it describes the educational structure, the training methods, and the developed competences in relation to the frameworks outlined by the *DigCompEdu*, a recent European document proposing a model of digital competences for educators at all levels of education. The contribution also presents the results of an investigation aimed at assessing the perceived adequacy of the training methods adopted in the post-graduate program and the actual impact on the practical application of the competences acquired by the participants.

Keywords

Digital competences; Teacher training; Online teaching; Digital technologies; Postgraduate program

1. *Introduction*[1]

The diffusion of information and communication technologies, including within the educational sector, along with the growing accessibility of internet connectivity, have transformed language teaching practices in both traditional and online environments. Consequently, digital competences have become essential requirements for language educators. Recognized by the Council of Europe as key competences for lifelong learning and active citizenship (Council of Europe 2006), digital competences have been examined in a series of European documents attempting to define their components and design tools to promote and support their development (Diadori 2022). Some of these documents have provided guidance on the knowledge and skills needed to integrate digital resources into classroom activities, while others have gone further, articulating the competence across multiple levels and considering different scenarios in which technologies can be employed to support teaching practices.

[1] The article was planned and developed collaboratively by the authors. Nevertheless, the writing of paragraphs 1 and 2 are attributed to Donatella Troncarelli, while the writing of paragraph 3 and 4 is attributed to Matteo La Grassa.

This is the case of the *European Profiling Grid* (*EPG*), a tool for describing the language teacher's competences developed within a project involving various European partners and institutions[2]. The EPG outlines a progression of the teacher's digital competences in three stages. In the initial one, the teachers should be able to select and download documents for use in language lessons. In the following stage, they must be able to utilize multimedia supports, using the network in the classroom, and guiding students to use digital resources. In the most advanced competency stage, the teachers should be proficient in employing a wide range of tools and supports, including social networks and e-learning platforms, also for remote training.

More articulated are the digital competences of teachers and trainers outlined in the *Digital Competence Framework for Educators* (*DigCompEdu*), a reference framework developed by the Joint Research Centre (JRC) for the European Commission and published in 2017[3]. This document proposes a model of competence progression across six stages, referencing different areas of teacher action, with the aim of facilitating self-assessment and enabling continuous improvement. Digital competences thus progress from limited proficiency, involving the selection of online documents for classroom use, to high competence. At advanced level, the teacher is able to exploit a wide array of teaching strategies based on the use of digital technologies, to experiment with new tools, and to introduce innovations in teaching practices.

Addressing the need highlighted in European documents, the University for Foreigners of Siena has focused its efforts on the development of advanced digital skills for language teaching. Since the academic year 2012-2013, the University has been offering a second-level Master's program for training teachers of Italian as a second language with expertise in e-learning[4]. This training proposal has undergone multiple revisions throughout its lifespan to accommodate the evolving digital competencies resulting from technological advancements. This contribution outlines the choices made in determining the skills to be developed, the teaching methods adopted, and the results of an investigation aimed at assessing the effectiveness of the training.

[2] The EPG was developed within the framework of a European project under the Leonardo da Vinci program. More information about the project and the grid of descriptors for teacher competencies can be found at the following web address: https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-european-profiling-grid.

[3] The document can be downloaded at the following web address: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466.

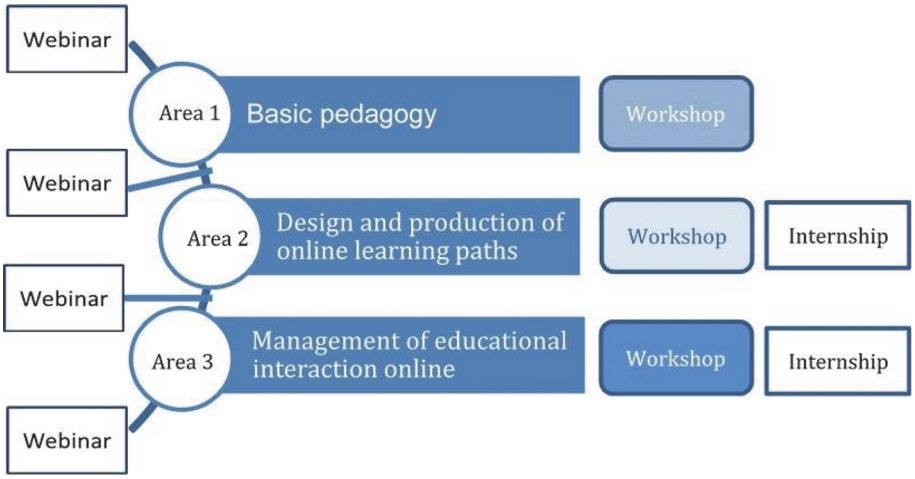
[4] In the Italian academic regulations regarding academic qualifications, Masters are one-year postgraduate programs designed to develop specific skills applicable in a particular professional field. Admission to a first-level Master's program is open to graduates with a bachelor's degree, while entry to a second-level Master's program is permitted only for those with a Master's degree.

2. *A training proposal for enhancing the digital competences of Italian L2 teachers*

2.1 Objectives and education framework of the ELIIAS Master's program

The Master in E-learning for Teaching Italian as a Second Language (ELIIAS) is tailored for recent master's graduates, educators with limited teaching experience, as well as long-serving teachers who wish to develop an advanced level of proficiency in using technologies, learning to design, develop, and implement pathways based on digital pedagogy. To achieve these goals, the educational framework of the Master's program encompasses three competency areas (Fig. 1).

Fig. 1 – *Structure of the ELIIAS Master's Program*



Area 1 focuses on fundamental language teaching skills, aiming to reinforce them and direct them towards online training. The instructional modules in this area address aspects characterizing the digital world, guiding participants in reconsidering methodologies and operational models to make them suitable for online language education or technology-supported instruction. The webinar that concludes this Area introduces the theme of assessment, later revisited and explored in more depth.

Area 2 concerns the ability to design and produce educational pathways. Therefore, the training centres around technological infrastructures for the digitalization of teaching, principles of designing online learning paths, techniques for producing audio, video, multimedia materials, and strategies for researching, selecting, and archiving online resources.

Area 3 is dedicated to the management of the online classroom. In this part of the training program, tools for online communication, methods for setting up digital learning environments, feasible teaching approaches, and strategies for online tutoring that encourage participation, moderate interactions, and promote collaboration in virtual classes are examined. The concluding module of this Area revisits the theme of online assessment, exploring various aspects, highlighting

strengths and addressing critical points. Illustrations of techniques for exporting, processing, and representing data collected from e-learning platforms, which can facilitate the assessment and monitoring of learning and teaching processes, are also provided.

Since being digitally competent involves not only possessing adequate knowledge about the digital world and the educational opportunities it offers but also having skills to use digital tools, each area covered by the Master's program includes a workshop where participants can engage in the development of these skills. Additionally, Areas 2 and 3 involve an internship where participants are encouraged to integrate the knowledge acquired in the modules with the skills practiced in the workshops. This is aimed at developing the ability to formulate effective educational responses to specific training needs for different learner profiles.

Currently, the Master's is entirely conducted online, employing a mostly asynchronous delivery mode. Only the introductory webinar and those concluding each area, with the aim of summarizing the topics covered in the various modules, are live events. These serve as significant moments for interaction, discussion, and sharing, reinforcing the social learning perspective embraced by the Master. Interaction and collaboration among participants are thus required not only in workshops and internships but also in educational modules. For each module, participants are expected to discuss topics on forums and partake in group activities, where the interdependence among members plays a crucial role in achieving the set objectives.

2.2 The digital competences and proficiency levels achieved through the ELIIAS Master's program

As already mentioned, over the course of the Master's ten-year existence, the digital knowledge and competences to be developed have been reviewed and adjusted several times in response to technological advancements, the evolution of digital teaching, and the specific needs of the target audience, identified through training monitoring questionnaires.

In recent years, the revisions of the program have been guided by the framework provided by the *DigCompEdu*, which delineates the digital competences of educators, organizing competences in 6 areas (Fig. 2). The first concerns the broader professional environment of teachers, who must be capable of utilizing technologies for activities beyond teaching, such as contributing to the improvement of the organization in which they operate, interacting with colleagues, students, parents, and other stakeholders, or fostering their own professional growth through the use of network technologies. The competences required for the effective utilization of technologies in the teaching and learning process are outlined in sections 2, 3, 4, and 5 of the document. Among these competences are the abilities to:

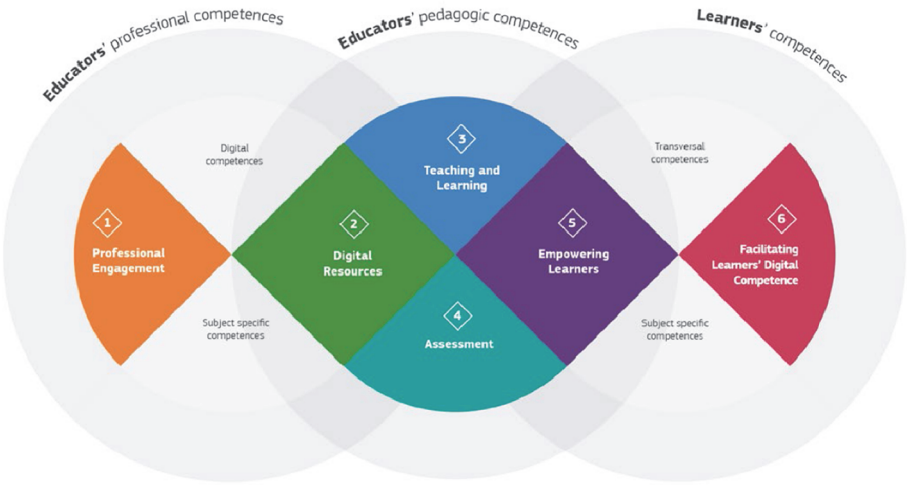
- identify, select, modify, create and share digital educational resources;

- plan, organize and manage the use of digital technologies in teaching;
- employ tools and digital strategies to enhance formative and summative assessment practices;
- use digital technologies to promote greater inclusivity, personalization, and active engagement of students.

The sixth area encompasses the competencies that educators should possess to foster the enhancement of students' digital literacy. Students need to learn how to conscientiously, creatively, and responsibly use technologies for tasks involving information, communication, content creation, personal well-being, and problem-solving. This equips them to navigate adeptly in a society where technologies are increasingly prevalent.

In analogy with the *Common European Framework of Reference* (*CEFR*) for languages (Council of Europe 2001, 2020), these competences are articulated across 6 levels. The intentional alignment of these two reference frameworks aims to streamline their application and underscore the multidimensional nature of competences. Similar to linguistic competence, where learners may not exhibit the same level of proficiency across all skills in different language domains, the degree of digital competence may vary within distinct sectors of a teacher's activities. Moreover, both types of competence are hopefully suited for expansion and further development.

Fig. 2 – *The digital competences of educators in DigComEdu (Source: Redecker, Punie 2017: 15)*



Based on the indications provided by *DigCompEdu*, the current version of the ELIIAS Master's program develops digital competences for Italian L2 teachers to varying degrees (Fig. 3). Specific didactic modules are not dedicated to the competences of the first area (Professional competences), which reach a level between B2 and C1, because the participants practice organizational communication, pro-

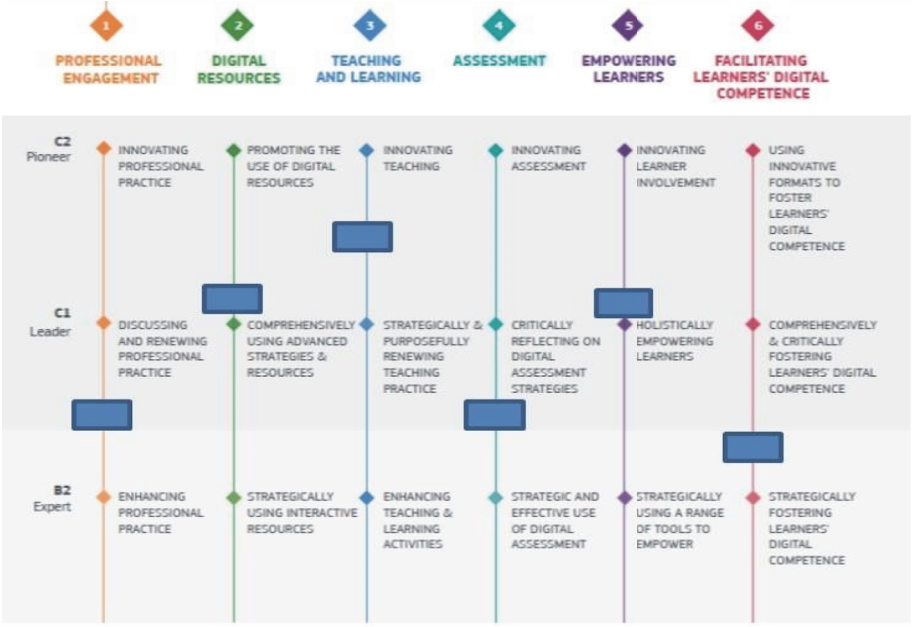
fessional collaboration, and the use of technologies to update their competences comprehensively throughout the entire training program. The reflection on digital practices, a competence included in this area, is explicitly developed in the workshops of the three areas that make up the Master's program.

Even digital pedagogical competences are developed at different levels. A module in Area 2 is dedicated to the ability to select and evaluate digital resources, allowing participants to reach a level close to C1. Two other modules, the workshops and internship within the same Master's area, focus on the ability to plan online teaching paths and develop materials to achieve specific learning objectives, guiding participants to a competence level between C1 and C2.

The modules in Area 3 focus on interactions in virtual learning environments, collaborative practices, and strategies to guide students in reflecting on their own learning. These modules also consider students' active participation in assigned tasks and explore the potentialities and limitations of tools for online communication. Competencies related to teaching and learning practices, as well as empowering learners, reach a C1 level.

In the Master's training program, a relatively small space is devoted to assessment. As previously mentioned, the concluding webinar of the first area and a module of the third area specifically address the monitoring and assessment of online learning processes. Therefore, the competency level related to the use of digital technologies for assessment falls between the B2 and C1 levels.

Fig. 3 – *Levels of competence developed by the ELLIAS Master in reference to DigCompEdu (Source of digital competence levels: Redecker, Punie 2017: 31)*



The competences related to the sixth area of the *DigCompEdu*, namely Facilitating learners' digital competence, are developed partly indirectly, through the experience of the participant as a student in an online training program, and partly explicitly. Topics related to copyright, licenses for the use of digital content and citation methods are covered in modules within Areas 2 and 3. Additionally, these aspects are addressed during the final internship, where participants are guided in developing their own digital teaching projects.

2.3 The assessment of the learning experience

In its decade of existence, the ELIIAS Master's program has maintained a low dropout rate, and participants express overall satisfaction. They are required to complete teaching evaluation questionnaires designed to gather opinions on the proposed content, delivery methods, presented tools, developed competences, and to collect suggestions for the revision and improvement of the training program. The Master's program receives overall positive evaluations from the majority of participants, who believe they have enhanced their digital skills and can apply these effectively in their professional field.

This general appreciation can be attributed to several factors. The first one is the uniqueness of the training proposal, which focuses on advanced digital skills, going beyond the integration of teaching technologies in the classroom and enabling teachers to manage online Italian courses. Secondly, the meaningful experience is shaped by the limited number of participants each year and by the Master's program's approach, which adopts a social perspective on learning that promotes interaction, sharing and constant exchange among the training participants, enhancing their motivation to learn.

3. *The assessment of the training proposal and the relevance of digital competences*

In addition to assessing the learning experience, a digital questionnaire was developed and distributed to former students to gauge their perception of the acquired digital competences after completing the Master and their practical applicability. The survey tool followed the structure of *DigCompEdu*, as outlined in section 2.2. Specifically, five out of the six areas presented in the document were considered, excluding the first one (Professional engagement) as it refers to background managerial objectives (e.g., communication with colleagues) rather than aspects specifically related to language teaching.

The questionnaire, consisting of multiple-choice items on a Likert scale with four options ('Very'; 'Quite'; 'Little'; 'Not at all'), asked respondents to express their opinions on topics covered during the Master's program. It was returned by 75% of potential respondents. In all areas examined, according to the respondents' perception, the Master had significant impacts, as evidenced by the percentage of positive responses being much higher than neutral or negative responses.

3.1 The 'Digital Resources' area

In reference to the 'Digital Resources' area, the Master appears to have provided tools primarily for identifying and selecting appropriate online resources (95% positive responses). This aspect is deemed particularly crucial, considering the extreme heterogeneity of resources available online (La Grassa 2022). Given the substantial quantity of freely accessible educational materials online, only a limited number can be considered effective for language teaching. Therefore, the ability to select such resources is among the fundamental digital skills of educators.

Respondents also perceive an increased competence in evaluating learning environments (92% positive responses) and adapting resources to their teaching contexts (90% positive responses). Conversely, the growth of competences related to setting up environments is perceived to have a lesser impact (77% positive responses). This outcome might be explained by the undeniably greater complexity involved in activating, setting up, and individually managing a digital learning environment. Additionally, this competence may not necessarily be exercised by the educators themselves, especially when IT experts are present in an educational institution.

Finally, the item about competence acquired in creating digital resources received 85% positive responses, with a high percentage of respondents expressing maximum appreciation.

It is noteworthy that items in this area, encompassing competences in selection, modification, and creation of digital resources, overall receive the highest level of appreciation. This result aligns with the didactic offer proposed by the Master, especially because these competences were developed in workshops and internships, focusing predominantly on the analysis and elaboration of digital materials.

3.2 The 'Teaching and Learning' Area

Moving on to the analysis of responses related to the 'Teaching and Learning' area, the Master's program appears to have had a positive impact, especially in the effective integration of technologies with face-to-face teaching (90% positive responses), the context in which the majority of respondents teach. While the Master's program mainly focuses on developing competences for online teaching, the supportive role that digital technologies can play in face-to-face teaching is considered fundamental. It is interesting to observe the positive perception of the acquired skills, both for promoting learners' autonomy in task performance (82% positive responses) and (especially) for facilitating collaborative activities (90% positive responses).

Within the Master's program, efforts are made to take into account both of these dimensions, which characterize the learning path of students acquiring a second language (L2) through e-learning or with significant use of digital technologies, as demonstrated in other studies (La Grassa 2019). The Master's program aims to provide teachers with training that allows them to appropriately balance collaboration and autonomy in their students, developing methodological and technical skills

necessary for implementing Task-Based Language Teaching and Learning examples (Della Putta, Sordella 2022), to be integrated with autonomous learning activities[5].

Less positive responses were obtained for the item 'effectively interacting with students' (80% positive responses). The choice in this case may depend largely on the teaching context in which one operates; understandably, communication via predominantly asynchronous digital technologies may not be considered essential, for example, in schools.

3.3 The Assessment Area

The questions in the 'Assessment' area prompted respondents to share their perspectives on crucial aspects related to online teaching. The complex processes of evaluating learning outcomes—with particular emphasis on the pedagogical facets involved—have been explored to a limited extent, while attention has been directed toward the role of computer support in conducting assessment tests[6]. While not a central focus of the Master's program, as it is not addressed in workshops and internships, the overall evaluation of the development of competences in this area has been positive.

Respondents rated well the moments of formative, ongoing assessment (85% positive responses) and the final assessment (82% positive responses). Particularly notable are aspects related to the interactivity of assessment, such as communication modalities for feedback (87% positive responses).

However, the data is less favorable regarding aspects related to the collection and interpretation of data on assessment (70% positive responses). This evaluation is understandable given the complexity of the subject, which only partially concerns strictly language teaching aspects and requires non-elementary digital competences, including the use of LRS (Learning Record Store), involving the ability to collect, extract, select and analyze files containing a large amount of data.

3.4 The 'Empowering Learners' Area

The 'Empowering Learners' area refers to the opportunity to develop in students a proper attitude during the performance of activities. Participants had a very positive perception of the Master's impact in promoting and supporting student interaction and collaboration (92% positive responses). This high percentage is a positive acknowledgment of the methodological approach suggested within the training program, which values the iterative processes of language learning.

---

[5] Moreover, even fully online language courses can involve integrated objective-based design, to be achieved through predominantly self-directed activities, and collaborative task performance (Troncarelli 2011).

[6] From at least the 2000s (Chapelle, Douglas 2006), some studies compare experiences in face-to-face, blended, and online courses (Blake et al. 2008) or have presented the state of the art and some possible future perspectives (Brown 2013 and Chapelle, Voss 2016). For Italian L2, some insights into electronic test formats can be found in Torsani e Scistri (2020). A recent study on the role of technological support in formative assessment is La Grassa (2023).

Less positive, however, is the perception of the advancement of competences necessary for setting up environments that, with a focus on maximum usability, can be suitable for students with diverse characteristics (74% positive responses). In language teaching, the role of usability in environments assumes a significant weight that can also guide learners' choices (Gasperini 2021). Usability is a topic of great importance in e-learning, but it is probably still perceived as challenging to fully implement by participants in the Master's program.

3.5 The 'Facilitating Students' Digital Competences' Area

The final set of questions pertains to knowing how to support students in adopting appropriate attitudes to foster this specific category of *key competences* (Council of Europe 2006). Specifically, respondents were asked about the extent to which the Master's program increased the skills necessary to teach correct written and oral interaction in digital environments, and how it influenced the ability to develop activities that require effective utilization of resources. These questions refer to digital competences employed in two different work internet modalities (collaborative and self-learning), both valuable when learning with technologies and in digital environments.

The Master's program contribution to enhancing students' digital competences has been significant for aspects related to communication and collaboration (85% positive responses) and even more so for aspects related to the use of internet resources (97% positive responses). Perceived competence is certainly lower in developing tools (such as tutorials) to guide students to learn more autonomously in digital environments (67% positive responses), a topic to which the Master has indeed assigned a non-central role so far.

3.6 Most Developed Competences

Finally, it seems useful to highlight the two competences that, in absolute terms, have been found to be most useful and effectively developed by the Master, based on the responses with the highest approval. These are:

1. Performing tasks or activities that require learners to use internet resources (Area 'Developing Skills' - 74% of respondents)
2. Creating digital resources (Area 'Digital Resources' - 72% of respondents)

These are two authorial competences that require the ability to develop tasks and digital learning resources and that should play a central role in the teacher's advanced-level digital skills. These competences were addressed in the modules and reused on various occasions during workshops and internships. Therefore, the themes on which the theoretical-practical training provided by the Master's program is primarily focused, as suggested by European documents on language teacher training (cf. *Profile*; *EPOSTL*), are those that show a more evident and usable positive impact.

On the other hand, competences that, although positively evaluated overall, receive the fewest very positive responses fall within the 'Assessment' area:

1. Improving formative assessment (36% of respondents)
2. Collecting and analyzing data emerging from the activities of your students (33% of respondents)

This response suggests the need to emphasize, with even more practical activities in future editions, a topic perceived as undoubtedly important but still challenging to implement.

4. *Conclusions*

A satisfactory alignment is observed between the educational offerings provided by the Master's program and teacher needs related to the development of advanced digital competences. This positive relationship persists over time, as evidenced by the appreciation of the learning path immediately after its conclusion and by what has emerged from the questionnaire administered over time, even years later.

The most positive feedback was associated with the content presented through a theoretical-practical approach, thanks to activities in workshops and internships. Authoring competences (creation and modification of materials and task development), along with the analysis of internet resources and digital environments, were the most valued and applicable in the actual teaching practice.

That being said, it is important to note the ongoing and evolving nature of the teacher training path, which must be approached with a lifelong learning perspective, especially concerning topics related to digital competence. These topics, more than others, quickly become obsolete and require continuous updates. These themes should address not only technical aspects but primarily methodological ones, considering that the primary function of technologies has evolved over time from a communication tool to a service tool and, finally, a tool for developing educational paths in various formats (in-person, blended, entirely online).

Therefore, there is a training program aimed at reaching advanced levels, but true mastery is a continuous process. In the ELIIAS Master, which has an annual duration, it is not feasible to delve equally into all dimensions of competence outlined in *DigCompEdu*. Among the aspects that, based on the received responses, will be important to address in more depth is assessment, a highly complex theme presenting very current pedagogical challenges when digital technologies are involved, especially when aiming to activate a fully online formative assessment cycle (Vedovelli, Machetti 2024).

References

Blake Robert, Wilson Nicole, Cetto Maria and Pardo-Balleste Cristina. 2008. "Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms". *Language Learning & Technology* (12) 3: 114-127.

Brown James Dean. 2013. "Research on computers in language testing: past, present and future". In Michael Thomas, Hayo Reinders and Mark Warschauer (eds.). *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. London/New York: Bloomsbury Academic, pp. 73-94.

Chapelle Carol and Voss Erik. 2016. "20 Years of Technology and Language Assessment in Language Learning & Technology". *Language Learning & Technology* (20) 2: 116-128.

Chapelle Carol and Douglas Dan. 2006. *Assessing Language through Computer Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union. 4.6.2018. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&qid=1705771531432

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. URL: https://rm.coe.int/1680459f97

Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment, Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Della Putta Paolo and Sordella Silvia. 2022. "*"Xinfu resta ancora in silenzio...". Difficoltà e dubbi operativi di insegnanti di italiano L2 in formazione". LEND* (LI): 53-68.

Diadori Pierangela. 2022. "Interazioni telematiche e didattica della L2 nei documenti europei: prima e dopo il DigCompEdu (2017) e il CEFR Companion Volume (2020)". *Italiano LinguaDue* 2: 65-93.

Kramsch Claire. 1993. *Context and Culture in Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Gasperini Alice. 2021. "Usabilità ed efficacia di ambienti di apprendimento digitale in ambito linguistico". *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages Special Issue*, Volume (8) 2: 142-160

La Grassa Matteo. 2023. "Proposte per una valutazione formativa per la didattica dell'italiano online". In Francesca Gallina, Yahis Martari (a cura di), *Didattica delle lingue e valutazione. Tra società, scuola e università*. Pisa: Pisa University Press, pp. 349-360

La Grassa Matteo. 2022. "Scienze pedagogiche e didattica delle lingue online: lineamenti di un rapporto complesso". *Studi di Glottodidattica* (2): 89-105.

La Grassa Matteo. 2019. "Autonomia e collaborazione: due parole chiave nella didattica dell'italiano online". In Benedetta Aldinucci, Giuseppe Caruso, Celia Nadal, La Grassa Matteo and Salvatore Eugenio (a cura di). *PAROLA. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena, pp. 563-574.

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC). Official Journal of the

European Union. 30.12.2006. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962

Redecker Christine, Punie Yves (ed.). 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Torsani Simone, Scistri Sabrina. 2020. "Il test linguistico in rete. Primi risultati dalla somministrazione di un prototipo". *Italiano a stranieri*, 28: 15-19.

Troncarelli Donatella. 2011. "Percorsi per l'apprendimento dell'italiano L2 online". In Tommaso Minerva, Luigi Colazzo (a cura di). *Connessi! Scenari di innovazione nella formazione e nella comunicazione. Atti del VIII Congresso Nazionale Società Italiana di E-learning*. Milano: Ledizioni LediPublishing, pp. 885-893.

Vedovelli Massimo, Machetti Sabrina. 2024. *Manuale della certificazione di italiano L2*. Roma: Carocci.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.032

ANDREA RENÉE LEONE-PIZZIGHELLA

Cultivating communicative repertoire awareness via participatory engagement with middle school teachers

Abstract

This paper is a brief methodological reflection on the process and product(s) of one year of engaged participatory linguistic research in urban Italian middle schools which, literally and figuratively, turned the lens toward teachers. By adopting an exploratory framework of communicative repertoire awareness (Rymes 2010; García 2016), teachers and researchers together reflected on textual and audiovisual data collected in their own classrooms as a means of raising awareness about the salience of language and non-linguistic communication in the teaching and learning of all subjects, for all students, and for all teachers.

Il presente articolo è una breve riflessione metodologica sul processo e sui prodotti di un anno di ricerca linguistica partecipativa in due scuole medie italiane in centri urbani che, letteralmente e figurativamente, ha rivolto la lente verso gli insegnanti. In questo contesto insegnanti e ricercatori si sono uniti per riflettere insieme sui dati audiovisivi raccolti nelle loro aule adottando un quadro esplorativo di consapevolezza del repertorio linguistico (Rymes 2010; García 2016). Tali dati costituiscono un mezzo per aumentare la consapevolezza di studenti e insegnanti sull'importanza della comunicazione verbale e non verbale nell'insegnamento e nell'apprendimento di tutte le materie.

Keyword

middle school, participatory research, repertoire awareness, teacher reflection

1. *Introduction*

Middle school teachers are actively involved every day in the instruction, education, and mediation of their adolescent students. This sensitive work, especially in urban schools with diverse student populations, merits careful self-reflection and regular didactic fine-tuning. However, this is often impossible due to the solitary work of teachers in a high-intensity environment. The participatory project STEMCo ("Stances Toward Education in Multilingual Contexts")[1] described in this paper uses language as a lens for examining *with teachers* the interactional processes of teaching and learning which have long since become routine aspects of their daily work. This project uses participatory educational linguistics research with teachers, in schools, to help teachers

[1] H2020-MSCA-IF No. 101030581.

better *see*, *reflect on*, and therefore potentially *modify* their daily teaching practice. To do this, the researcher documents classroom interactions via fieldnotes, audio recordings, and videorecordings and then reflects on them with teachers. This modified participatory action research (Stringer 2004) involved ethnographic observation and periodic reflection sessions in two urban middle schools in Northeastern Italy over the course of one school year (2022-2023). This paper reports specifically on the affordances and challenges of a participatory approach for cultivating communicative repertoire awareness (Rymes 2010; García 2016). Specifically, it considers how this approach can raise awareness about the sensitivity and multiplicity of communicative practices in educational contexts, especially in those with a multilingual student body.

2. *Framework*

The composite framework of *communicative repertoire awareness* draws on the concept of the *communicative repertoire* and on the concept of *critical multilingual awareness*. The communicative repertoire (CR) involves all linguistic and nonlinguistic communicative resources at one's disposal, as well as knowledge about how to use them (Rymes 2010). The CR allows us to consider students' and teachers' language practices (e.g., word choice, accent, register), other forms of self-presentation (e.g., hairstyle, posture, clothing), and knowledge of how, why, and when to use them. The CR thus provides a framework for moving beyond the focus on language proficiency which often dominates multilingual educational contexts (Otheguy, García, & Reid, 2015). Relatedly, critical multilingual awareness (CMLA) involves cultivating a critical understanding of language(s) in society, of language(s) and power, and of the fact that everyone has multiple ways of speaking and communicating (García 2016; see also Hélot et al 2018). CMLA moves beyond the focus on developing awareness and appreciation for plurilingualism and its sociocultural roots—a focus of many language awareness projects in Europe—and also seeks to "develop in all teachers a critical understanding of how language use in society has been naturalized" (García 2016: 6).

While proficiency in named languages accounts for one aspect of communication, discourse analysts have argued that it is also crucial to consider students' familiarity with and competence in the interactional norms, evaluation rituals, and social expectations of school (Mehan 1996; Wortham 2005). However, these aspects of communication are not typically explicitly taught to or discussed with students, and they often remain obvious to the "insiders" and opaque to the "outsiders." Indeed, to use a metaphor from Van Lier (1995: iv), "[It] often seems that we go through life as unaware of language as we suppose the average fish is of the water it swims in." However, the framework of communicative repertoire awareness affords at least two investigative points of entry for a more aware and more inclusive education for all students, regardless of their background:

1. a broadened definition of "language" and "communication" which includes named languages, regional accents, and domain-specific registers, but which

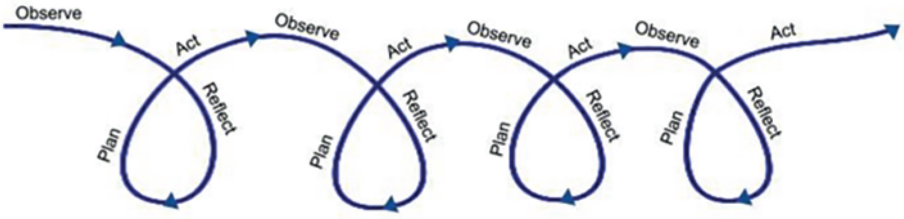
also includes awareness of sociopolitical factors (e.g., race, class) and non-linguistic elements (e.g., hairstyles, clothing styles, body language);
2. a deepened understanding of how language, interactional structure, and other forms of semiosis mediate and are mediated by power, hierarchy, tradition, and rituals in educational contexts.

Cultivating communicative repertoire awareness is especially important in Italian schools where there is an inclusive approach to integrating newly arrived students. The socially and linguistically diverse classes which result from this inclusive approach often lack sufficient funding and sufficient resources for providing much-needed academic and sociolinguistic support (Migliarini, D'Alessio, & Bocci, 2020). Thus, teachers and students must delve into their CRs in search of a means of communicating effectively across a number of interactional events each day, especially when new arrivals are included in these interactions.

3. *Methods*

During the 2022-2023 academic year, the research team did weekly or bi-weekly observations (approximately 6 hours each) at two middle schools in Northeastern Italy: one in an urban center of the historically and officially multilingual province of South Tyrol and another in an urban center in the historically monolingual region of Veneto (Leone-Pizzighella 2021). Five second-year classes and their teachers were involved in these observations to varying degrees over the course of the school year (+/- 30 weeks). Qualitative data were collected during each school visit in the form of ethnographic fieldnotes (Emerson, Fretz, & Shaw 2011), which were then coded qualitatively and analyzed in the software NVivo, as well as in the form of audio and video recordings, which were analyzed via classroom discourse analysis (Rymes 2010, 2016)[2]. Teachers explored their own and students' CRs via a series of four reflection sessions throughout the school year, focusing on the salience of language and other non-linguistic forms of communication in the teaching and learning of *all* subjects, for *all* students and for *all* teachers.

Figure 1 – *The participatory action research cycle*



[2] See the Data Management Plan in Leone-Pizzighella (2023) for detailed methodological information.

This project roughly followed the participatory action research paradigm (Stringer 2004). However, in this case, the researcher identified a guiding research question independently of the participants and then sought out two schools who shared this interest and were willing to participate in the collection of ethnographic data for teachers' professional development. The project followed the four phases of participatory action research: observation, reflection, planning, and action (see Fig. 1). After six to eight weeks of observation in a given school, the participating teachers were invited to attend a reflection session with the research team in which fieldnotes and/or recordings from the previous weeks[3] were discussed and reflected on as a group. At the conclusion of each of session, teachers were invited to make a minor modification in their daily teaching practice which aimed at solving a problem that the data helped to highlight, which sometimes included implementing a practice or technique used successfully by their colleagues. The "action" phase, which followed the planning phase, was then observed by the researcher and taken into consideration as data for the subsequent reflection session two months later.

4. *Teacher Reflection Sessions*

The concept of CR was introduced to teachers at the first reflection session (Fig. 2). Topics in the subsequent reflection sessions would diverge over the course of the year according to the interests, needs, and preferences of the teachers at each school, as well as different data emerging from the schools' specific local realities. Figure 3 shows the dates and topics of the eight reflection sessions (four in each school) done throughout the school year.

Figure 2 – *List of reflection session topics by location and date*

Location	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4
South Tyrol	16 Nov 2022	1 Feb 2023	29 Mar 2023	17 May 2023
	Textual data: focus on CR	Textual data: procedural display (Vignettes from German class)	Video data: simple vs. academic language (Analysis of math lesson)	Brainstorming: post-project planning session
Veneto	16 Dec 2022	10 Feb 2023	14 Apr 2023	27/29 Jun 2023
	Brainstorming: what is CR?	Video data: procedural display (analysis of group work in literature class)	Video data: analysis of group work in science class	Brainstorming: end-of-year take-away points

[3] The data shared in reflection sessions were selected/prepared in such a way that they could not be (easily) reused for evaluative or disciplinary purposes.

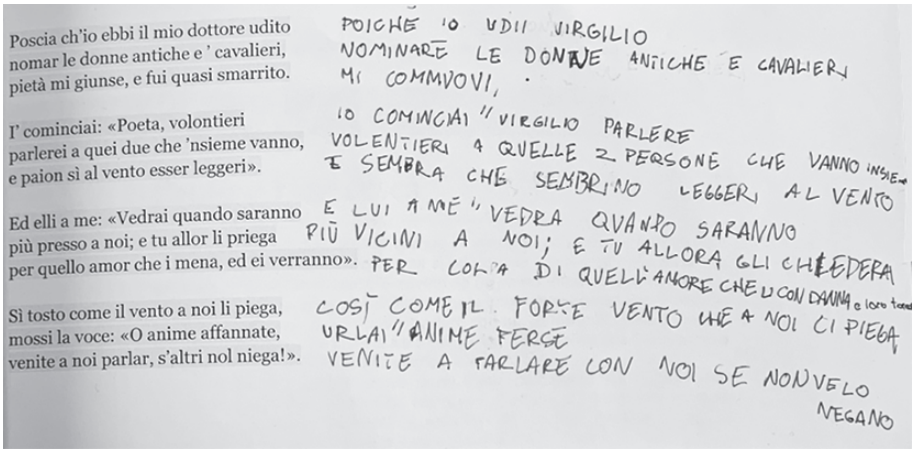
4.1 Teacher reflections on recorded group work (Veneto, Session #2)

At the first reflection session with the teachers in Veneto, they demonstrated a heightened awareness of their own CRs (e.g., when and how they use local dialects, how they speak to adults as opposed to children, how they modify their speech for different purposes) and showed great interest in taking a critical view of their own teaching practice and of the ways that students participated in class. The term CR was new to them, but their anecdotes demonstrated that the concept was familiar (Fieldnotes 16.12.2022). Thus, their second reflection session focused on a video clip of a highly linguistically complex group work session among four students who have a contentious relationship with one another (Section 4.1). The teacher whose class this clip was recorded in – who had given permission for it to be used during the reflection session – explained the activity to their colleagues at the beignning of the session: the students' assignment was to read a section of Dante's *Inferno* in the original Vulgar Latin and then to paraphrase it into modern Italian (Fig. 3). Students seated near each other were grouped together, and one slip of paper was passed out to each group to facilitate collaboration.

The first task for teachers in the reflection session was to predict, on the basis of the student participants and the activity's requirements (i.e., deciphering Vulgar Latin, translating it into modern Italian, writing the paraphrased language clearly), how the group dynamics would have ensued. That is, they were asked to predict which of the four students would have designated themselves or been designated "the writer" and, on the other hand, which of the four students would have been ostracized from the activity. The teachers individually wrote down their predictions and then shared them out loud, unanimously predicting exactly what would have happened in the clip: the high achieving L1 Italian speaker became the writer in the group activity and the seasoned L2 Italian speaker with a certified learning disability would have never laid their hand on the pen.

Next, the teachers and the researcher watched a 10-minute excerpt of the recorded group work, stopping at specific sections and rewatching particular moments which highlighted students' CRs, their communicative competence, and their awareness of interactional norms and expectations. The video also exemplified issues that the teachers were interested in better understanding, including bullying. An exhaustive description and analysis of this group work session is not available here, but see Leone-Pizzighella (forthcoming).

Figure 3 – *Paraphrase worksheet from Dante's Inferno with student responses (from a different group).*



After watching the video, teachers expressed surprise about three elements in particular. One was that students draw on sometimes radically different CR elements from one class to another. For instance, one student, who is typically a trouble-maker in one teacher's class, was an important contributor to the activity in the recorded group work and took on a quasi-leadership role in the accomplishment of the recorded group activity. The second aspect which surprised them was the frequency of *all* students' ethnic, racial, or provenance-based commentary to one another, which the teachers suggested—aside from being a common topic for jokes in their peer group, regardless of students' ethnic or linguistic origins—might be a means of "*mettere le mani avanti*" [playing it safe; seeking to avoid blame] during an academic activity which required significant knowledge of Italian. That is, three students in the group referred to themselves as "not Italian" (video, January 24 2023) in their attempts to withdraw any responsibility from the completion of the paraphrase activity. And third, this video allowed teachers to see with extreme clarity the interactional processes which led to one student's constant exclusion from peer interaction (the same student who they correctly predicted would be least likely to take on a writer role in the group). Teachers explained that they often saw this student entirely disengaged from his work, staring into space, sitting separately from his peers. However, as one teacher noted, "We always notice the end result, but we don't see how it comes about" (10 February 2023). Watching this video brought to their attention the role that peers can play in constructing each other as competent or incompetent, e.g. via bullying, silencing, and ostracism.

4.2 Teacher reflections on recorded group work (South Tyrol, Session #2)

In South Tyrol, the first reflection session about CR and communicative competence proved to require significant conceptual scaffolding. The many teach-

ers involved in the session had a wide array of professional and disciplinary experiences and expertise, which rendered it challenging to arrive at a shared understanding of the CR concept and whether and how it could be applied to teaching practice. The second session therefore used an ethnographic vignette from the day of the placement test in German class as a means of highlighting how CR can be applied to one specific type of classroom interaction. This vignette depicted an instance of procedural display (Bloome, Puro, & Theodorou 1989: 272), i.e. the normative ways of "doing a lesson" by "enacting" certain roles and behaviors. This allowed the research team to focus on a concrete and specific instance from class which highlighted a wide CR of skills by a single student in a multilingual context (Section 4.2). The part of the vignette which provoked the most discussion among teachers was the following (translated from the original Italian):

> It's the day of the German test to see who "moves up", who "moves down", and who "remains". This is the language that is used both by the teachers and by the students when they refer to the scope of the test. Eric[4], for the past ten minutes, has had the test on his desk without even touching it. I don't think he has even written his name on it. The teacher comes over to check in with him. Eric makes a comment that I can't hear, but which seems to suggest that he knows he has no possibility of "moving up", despite the teacher's friendly approach with him. Then, however, the teacher turns to another student and tells them that they have a good chance of "moving up". Eric hears this comment (he looks over at them) and, referring to the higher level class, says "they have too much homework in that class anyway." Nobody answers him. He says it again, a little louder, but still nobody answers him. (Fieldnotes, 22.09.2022)

About half of the teachers who were present at the second reflection session did not teach subjects that had "levels" (e.g., art, music, geography) while the other half did (e.g., math and languages). As the teachers finished reading the vignette and began to discuss it with each other, the teachers who taught subjects with levels immediately picked up on Eric's comment that "they have too much homework in that class anyway" and suggested that Eric was pretending not to know any German so that he could avoid moving up to a more difficult level. As one teacher said, "They [the students] mess up the test on purpose so they can stay with the people [classmates, teacher] they want." The other teachers in the session, shocked by this practice and by their colleagues knowledge of it, then commented incredulously, "So it's *them* [the students] who decide the levels in the end!" A math teacher stepped in, in a serious voice, to say, "No, it's actually *us teachers* who decide; the test is just a reference point for us." To this, a German teacher added, "We teachers meet together to decide who will move up, move down...but the principal has their say, too" (Fieldnotes, 01.02.2023).

Thus, via a collective examination of the practice of placement exams, we discover that both students and teachers are aware of ways to manipulate the

[4] All names are pseudonyms.

outcome of placement tests, and sometimes do so. Students intentionally feign lower skills than they actually have in order to avoid, e.g., a strict teacher, too much homework, or a class where they don't have any friends. Likewise, over the course of the year, teachers—upon consulting with their colleagues and with the principal—can shift students into different levels on the basis of their skills, but also for organizational purposes (e.g., too many or too few students in a single level, a high concentration of high-need students in one class, etc). By examining this practice, teachers were able to revisit the shortcomings of language proficiency measures (e.g., that they can be easily manipulated), and to consider how students' CR includes their intricate social knowledge of an examination ritual and of their specific school context. This knowledge then grants them some degree of control over their education.

5. *Implications and results of participatory research in schools*

As can be seen in Section 4, the overlap between CR and CMLA is a fruitful space for investigating classroom realities in diverse classroom environments, where students' funds of knowledge (Moll, Amanti, Neff & Gonzalez 1992) vary widely across their many socioeconomic, cultural, and linguistic backgrounds. The focus on communicative repertoire awareness with teachers involved in STEMCo intersected in surprising ways with several pervasive issues and questions at each of the schools involved in the research. In Veneto, for instance, where teachers were continually challenged by verbally aggressive behavior among students (e.g., bullying, racist comments) as well as the ongoing arrival of new students from outside of Italy, this small group of teachers developed a heightened critical awareness of student dynamics. Via an analysis of classroom discourse data, they also gained a deepened understanding of the ways in which students accessed—or were prevented from accessing—academic content, as well as how students learned to participate (or not) in academic activities. Importantly, the CR encouraged them to look beyond students' institutional labels (e.g., regarding language proficiency or disability) and to more deeply consider the significance of microinteractional factors (such as student's jokes and body language) in group activities. In South Tyrol, the school's collective interests were primarily in classroom management, student academic performance, and the academic language development of newly arrived students. In this context, an analysis of classroom data allowed teachers to reflect their school's ability-level tracking and the institutional rituals for maintaining it. For instance, while ability-level tracking and frequent diagnostic tests are intended to provide targeted instruction and recognize student merit, they may not be serving their intended purposes because students have devised ways to manipulate the system.

6. *Reflections on participatory research in schools*

Perhaps due to the method of recruitment, teachers had varying degrees of interest and enthusiasm in both the initial data collection in their classrooms and in the reflection sessions. About one third of the participating teachers were highly engaged in the project[5], and the desire of these teachers to be involved in the project also meant that data collection shifted toward their classrooms over time. After reviewing data especially from their own classrooms during reflection sessions, these highly engaged teachers implemented small but powerful changes over the course of the year, such as increasing wait time after questions to ensure that all students have time to raise their hands, enforcing hand-raising policies to ensure that everyone has a chance to speak, assigning roles in group work to ensure no one is excluded, and providing more explicit instructions about how to participate in even the most taken-for-granted school activities.

The different realities of the middle school in Veneto and of the middle school in South Tyrol led to different types of needs for each of these populations. In addition, due to preexisting and sometimes longstanding relationships among teachers, the research team needed to take different approaches to presenting and discussing data in each of the two schools. For instance, since video- and audio-recording a teacher's lessons is a sensitive task from an ethical and logistical perspective, it proved to be very sensitive to share these recordings among their colleagues. Teachers who are accustomed to working in relative isolation were sometimes wary of sharing a video of their teaching even with trusted colleagues. While all teachers seemed to appreciate the data that was presented during reflection sessions insofar as it captured moments of their daily professional lives, fine-grained analyses of these data were less appreciated by some of the teachers, since they were (sometimes rightly) skeptical about how much of the classroom reality could be encapsulated in a written transcript or excerpt of fieldnotes.

In sum, one year of participatory engagement in these two schools was not sufficient for long-term or widespread change-making, since building working relationships takes time and each school year has its own set of particularities. At the final reflection session at each school, the research team and the teachers explored the possibility of revisiting the data collected in light of a specific set of issues defined by the teachers themselves (such as premature abandonment of school by at-risk students), and/or additional data collection and reflection sessions around this specific set of issues. Participatory research with teachers is necessarily iterative, since the objectives of the school and of the teaching staff fluctuate over time in response to the continuously changing student body, as well as to changes in education policies.

[5] Engagement did not coincide in any noticeable way with a teacher's age, seniority, subject expertise, or gender, although the vast majority of participating teachers were female, and therefore also the most highly engaged.

References

Bloome, David, Paulina Puro, and Erine Theodorou (1989). Procedural Display and Classroom Lessons. *Curriculum Inquiry*, *19*(3), 265–291.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes, Second Edition*. University of Chicago Press.

Hélot, Christine, Carolien Frijns, Sven Sierens, and Koen Gorp (2018). Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice. De Gruyter, Inc.

Leone-Pizzighella, Andrea Renee (2021). *Stances Toward Education in Multilingual Contexts | STEMCo Project | Fact Sheet | H2020*. CORDIS | European Commission. https://cordis.europa.eu/project/id/101030581/it

Leone-Pizzighella, Andrea Renee (2023). Data Management Plan - STEMCo v1.2.0 (1.2.0). Zenodo. https://zenodo.org/records/10406517.

Leone-Pizzighella, Andrea Renee (forthcoming). Language Policing in Italian Secondary Schools. *Journal of Language, Identity, and Education*.

Mehan, Hugh (1996). Constructing School Success: The Consequences of Untracking Low Achieving Students. Cambridge University Press.

Migliarini, Valentina, Simona D'Alessio, and Fabio Bocci (2020). SEN Policies and migrant children in Italian schools: Micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *41*(6), 887-900.

Moll, Luis C., Cathy Amanti, Deborah Neff, and Norma Gonzalez (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, *31*(2), 132–141.

Otheguy, Ricardo, Ofelia García, and Wallis Reid. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, *6*(3), 281–307.

Rymes, Betsy. (2010). Classroom Discourse Analysis: A Focus on Communicative Repertoires. In N. Hornberger and S. McKay (Eds.) Sociolinguistics and Language Education (pp. 528-546). Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Rymes, B. (2016). *Classroom Discourse Analysis: A Tool For Critical Reflection, Second Edition*. Routledge.

Stringer, Ernest T. (2004). *Action Research in Education*. Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Van Lier, Leo. (1995). *Introducing Language Awareness* (R. Carter & D. Numan, Eds.). Penguin Books.

Wortham, Stanton E. F. (2005). Socialization beyond the Speech Event. *Journal of Linguistic Anthropology*, *15*(1), 95-112.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.033

LUCILLA LOPRIORE, SILVIA SPERTI

Language teacher education within an ELF aware approach: teachers' responses from multilingual contexts

Abstract

This paper presents some of the implications of teaching English within a scenario where new language contacts are modifying it. Among the changes English language has been recently undergoing, English as a Lingua Franca (ELF), is the most widely used form of plurilithic communication adopted by people from different language backgrounds. This new condition requires revisiting English language teaching and teacher education focusing on those changes pivotal in learners' language capability development in multilingual contexts. An ELF awareness reflective approach adopted within an English language teacher education course, its pedagogical implications and teachers' responses are presented and discussed. (98 words)

Keywords

ELF awareness; agency; reflective approach; teacher education

1. *Global mobility and the emerging sociolinguistic reality of English*

The boosting of social fragmentation processes due to the recent migration flows, together with the unrestrained diffusion of new technologies, social networks and multimedia, have created new sociolinguistic contexts where languages are undergoing a unique transformational process of their borders as well as of their traditional functions.

Demographic trends show that the world population will grow to 10 billion by the end of this century and most of this growth takes place in the developing countries where populations are younger and where English is being taught at an earlier and earlier age at school. English has spread all over these countries in addition to the autochtonous languages, but without actually threatening their existence (Knapp 2015:174).

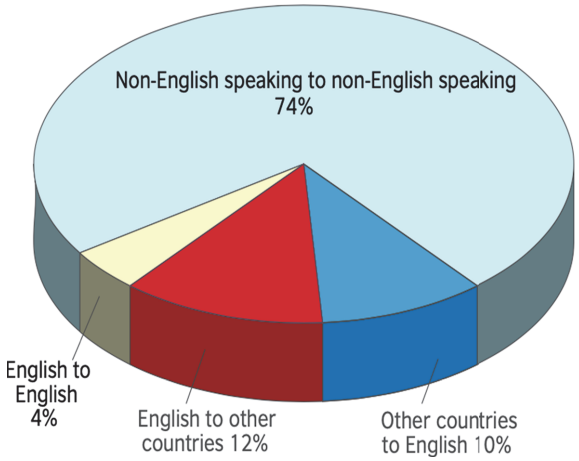
The resulting increase of people mobility has favoured the global spread of languages such as Spanish, Mandarin and Arabic that are now developing as world languages, while the sociolinguistic reality of English has now become much more complex and definitely controversial than those of other languages in the world. This is predominantly due to its global spread, to its emergent role as the mostly

used language in international communication and on the web as well as to the ongoing nativization of non-native Englishes in various parts of the world.

Another feature of currently used English is the growing number of its users that are by large non-native speakers (NNSs) whose use of English is emerging as innovative and creative, thus generating new approaches in English language teaching as well as in language teacher education (Jenkins, 2015; Jenkins, Baker, Dewey, 2018; Kohn, 2018; Seidlhofer, 2011; Sifakis, 2019; Sifakis & Bayyurt, 2018; Widdowson, 2012).

In his 2006 book *English Next*, devoted to the changing status of English in Europe, David Graddol had defined "people on the move", the numerous migrant workers, refugees, asylum seekers, business workers, international students, peace-keeping troops, mostly moving from former Soviet Union countries to the UK, all non-native speaker adults who would have needed suitable English language courses to meet their integration needs (Graddol, 2006: 219). The pie-chart produced by the World Tourism Organisation and reproduced here (Fig.1), was used by David Graddol to show how in the majority of human interactions in international communication, the proportion of encounters involving a native English speaker had been rapidly declining and leading to a growing role for global English and for coming to terms with the needs of teaching English as an International language (Galloway & Rose, 2015; Matsuda, 2012, 2017). It is in this respect that EU educational policies have highlighted the need to rethink language teaching in view of the current increasingly globalized world as witnessed by the publication of the Council of Europe Companion volume of the CEFR (2020).

Fig. 1 – *International tourism is growing, but the proportion of encounters involving a native English speaker is declining (Graddol, 2006: 29)*



The effects of globalization mostly taking place through English, the implications of the growing diffusion in multilingual contexts of English nativized varieties as well as variations, and of the emerging role of non-native speakers, all require re-

considering both the syllabi and the approaches traditionally used, particularly in language teacher education and in classroom practice, and the acknowledgement of the new perspectives offered by the emergence of English as a lingua franca, because, as highlighted by David Graddol,

> "[English is no longer] English as we have known it and have taught it in the past as a foreign language" but "a new phenomenon" now recognized as English as a Lingua Franca. (Graddol 2006: 11)

Revisiting English language teacher education in a time of social changes means focusing first on those aspects of English that the changes this language is undergoing, have highlighted as pivotal in learners' language capability development in multilingual contexts (Cogo, 2018). EL teachers should thus start reconsidering their English teaching practices in multilingual contexts to sustain their learners' language development and to cope with their individual lingua-cultural traits. Issues of identity, standards, proficiency levels, intercultural communication and language awareness of English, demand for a paradigmatic reorientation and for a new construct of language teacher education and classroom practice.

2. *English as a Lingua Franca (ELF): challenges and new perspectives in language teacher education*

Among the changes English is undergoing, one is the emergence of English as a Lingua Franca (ELF), a variation[1] that is establishing itself as the most widely used form of plurilithic communication adopted by people from different language backgrounds to communicate with each other.

ELF represents a gradual shift from the notion of correctness to appropriateness and intelligibility, but English is still taught in schools as a predominantly 'foreign' language. Since ELF effectively allows speakers of different languages to interact with each other and in doing so, it brings their respective L1s into contact, it is necessarily related to multilingualism. ELF is complementary to other manifestations of multilingualism and not at all in conflict with it, mobilizing as it does all the linguistic resources of the interactants, but if it is to serve this complementary function, it is crucial that ELF be dissociated from English as a native language.

ELF has become the main medium of the process of globalization, "ELF is at once a GLOBALIZED and GLOBALIZING phenomenon. (Jenkins, Cogo, Dewey 2011, p. 303)

English as a Lingua Franca is "a contact language between persons who share neither a common native tongue nor a common national culture, and for whom English is the chosen language of communication" (Firth, 1996), but interactions in ELF also include interlocutors from the Inner and Outer Circles (Kachru, 1985), as it often happens at international conferences or meetings (Seidlhofer, 2004: 212).

[1] *Variation*, usually associated to ELF, is "the variable use of English as inter-community communication, as communication across communities" Widdowson (2015: 362).

The future of English will thus be determined by the role it will have both inter and intra-nationally and by those who will speak it as a second or foreign language.

English has become a 'shared' language, an inherently multilingual means of English-medium communication among people from different lingua-cultural backgrounds (Jenkins, 2015; Mauranen, 2018; Seidlhofer, 2017) and as a sine qua non for professional success and social inclusion. Due to the widespread use of ELF, English "has been deforeignized to become common property" (Widdowson, 2013:193).

In ELF, norms and usage are being co-constructed intersubjectively by multilingual interlocutors, and in the language classroom by both teachers and learners. However ELF has been defined, it is not only an extremely complex phenomenon, but "also one whose diversity is currently constantly increasing as more people from different language backgrounds engage in intercultural communication using English as one of their mediums" (Jenkins, 2015: 51)

In the growingly global contexts, though, classrooms have become inherently multilingual 'contact zones' where English is available as a contact language of choice, not necessarily chosen, and ELF can be described as a multilingual lingua franca. (Jenkins, 2015:76)

ELF research thus calls for a radical change in established ways of thinking, from a basically monolingual view of English that regarded the language as a separate code essentially the property of its native speakers, even when used for international communication, to the recognition of ELF as an appropriated communicative resource, its use characterized by continuous negotiation of meaning and linguistic adaptation and plurality (Seidlhofer, 2017).

The new scenarios offered by the multiple language and the transcultural flows, by the emergence of English as a Lingua Franca and by the role and function of the non-native speaker English teachers challenge existing paradigms and require a shift in perspective, particularly in terms of English language teaching, in terms of what English or whose English should be taught, but, mostly, how?

The findings from ELF studies have highlighted aspects of communication and unveiled features of language change that imply not only revisiting current curricular choices for English language teaching; the notion of authenticity, the new features of aural-oral interaction processes and of the native standard models are worth revisiting also for other languages that are not, at the moment, experiencing a change in terms of lingua franca.

Revaluing the potential of current ELF users' code-switching, translanguaging or code-meshing in interactions, for example, provides a new perspective in language teacher education and in language teaching through forms of enhanced reflective language awareness. Involving language teachers in recent research findings on current uses of English is a powerful teacher education tool as highlighted in the following statement on ELF-awareness, as...

> [...] a continuous process of critical reflection, design, implementation and evaluation of instructional activities that reflect and localize one's interpretation of the ELF construct. (Sifakis & Bayyurt, 2018: 459)

3. *Approaches in English language teacher education in multilingual contexts: ELF awareness*

A process of individual change cannot be left to teachers' personal initiatives only, rather it requires specific language policies and a joint collaborative action through specially designed teacher education courses based upon a reflective approach (Schön, 1983) and language awareness. If awareness of the current plurality of English is raised in teacher education courses, there are good chances that this perspective will be taken into account by teachers afterwards in the classroom with their students.

The ELF-aware approach is a powerful tool to enhance teachers' reflection and to revisit their teaching practices; it is framed along three parameters (Sifakis 2019):

1. Awareness of language and language use in multilingual contexts and the role of translanguaging and meaning-negotiation strategies, through a reflective approach.
2. Awareness of instructional practice, including one's own underlying assumptions, through an analytical approach.
3. Awareness of learning, awareness of the ways learners use ELF and the ways in which their experiences may inform their competence development, through an ELF-oriented approach.

The assumptions underlying the ELF awareness approach are that:

- Learners are ELF users in their out-of-the-classroom experience.
- ELF is not a language and cannot be taught as a Foreign Language.
- ELF should be integrated within EFL contexts.

3.1 Approaches in English language teacher education in multilingual contexts: the ENRICH PDC[2]

Along these lines, the ENRICH professional development course (Cavalheiro et al., 2021) was designed and implemented in multilingual contexts, adopting a variety of strategies for teacher development. The approach adopted elicited and enhanced teachers' awareness of changes currently occurring in English and induced a reflective perspective on the implications of teaching it within moveable sociolinguistic landscapes.

The ENRICH teacher education course devised and implemented in five different countries – the Erasmus+ "*English as a Lingua Franca Practices for Inclusive Multilingual Classrooms*" – meant to develop participants' own understanding of the role of English as a lingua franca in multilingual classrooms through an innovative ELF-aware pedagogy (Sifakis, 2019; Sifakis & Bayyurt, 2018; Cavalheiro et al., 2021; Sifakis et al, 2022)

The on-line 5-month course was meant to develop participants' own understanding of the role of English as a lingua franca in multilingual classrooms through an innovative ELF-aware pedagogy (Sifakis, 2019; Sifakis & Bayyurt, 2018). The

[2] http://enrichproject.eu/ (last accessed 15 January 2024).

ENRICH PDC had been conceived on the findings of a Needs Analysis carried out in five countries - Greece, Italy, Norway, Portugal, Turkey - and investigating over 600 EL teachers' as well as over 500 learners' current habits and perceived needs (Lopriore, in Cavalheiro et al., 2021). The PDC was mainly geared at empowering English language teachers to integrate the current role of English as a Lingua Franca in their multilingual classrooms, thus to fundamentally rethink and revisit their teaching as well as its object, that is English, thanks to activities and peer exchanges. Teachers' ELF awareness was enhanced through reflective activities and within the Enrich course forum where teachers shared their views and personal beliefs on English language teaching. The implications for teacher education were based upon the perceived need to bridge the gap between how English works in real life and how it is taught in the EFL classroom. The structure of the ENRICH course (fig.2) is specifically organized on three main components: *Learning, Teaching and Using English* geared at empowering English language teachers to integrate the current role of ELF in their multilingual classrooms, thus enhancing their agency in teaching. This was done by:

- raising teachers' awareness of:
  - ELF discourse and its relation to multilingualism and diversity.
  - Effectiveness and appropriacy of past/current teaching practices.
  - Relevance between learning and out-of-school experience.
  - The characteristics and requirements of their local context.

- empowering teachers to help their learners:
  - Develop their ELF-related communicative competences.
  - Explore and, if necessary, adjust their *self-concept* as users and learners of English.

Fig. 2 – *The ENRICH PDC*

3.1.1 ELF-awareness in the ENRICH PDC course

The role of reflective ELF awareness within an educational linguistics perspective where the emerging dilemmas and implications in language education can elicit participants' voices through specific tasks and in the discussion forum, proved to be the most suitable approach in courses dedicated to the development of teachers' awareness of ELF (Sifakis, N. et al, 2022).

Teachers' reflection-on-action is meant to encourage teachers voice their thoughts on teaching, both individually and collaboratively, it can be prompted to explore English language in use, through 'noticing' (Schmidt, 2010) and 'languaging' (Swain, 2006), mechanisms meant to prompt learners' additional reflection, facilitating learning through and about language. Through this process, teachers can identify both differences and similarities in language use, thus engaging in discussions regarding the degree of acceptance of non-standard uses of English (Lopriore, 2023a, 2023b)

4. *Teachers' responses to innovations: the integration of ELF*

The ENRICH PDC had meant to elicit participant teachers' awareness of the shift required when teaching a language as English that had so dramatically changed in the last two decades. In order to ascertain the impact that the ENRICH course had had on participants' responses to the innovation of the ELF-aware approach, it was chosen to collect their responses in two ways, one through a corpus based analysis of teachers' interventions during the course (Lopriore, et al, 2023) meant to analyze how the language they used unveiled their responses, and the second one was to elicit responses from those ENRICH participant teachers who had had a chance to introduce ELF in their classrooms after attending the course. Some of the teachers attending the ENRICH PDC run by the Italian team, were thus invited to participate in a joint presentation to answer the following question:

> As you attended the ENRICH Course, what have you learnt during the course that you have decided to implement in your lessons because you regarded it relevant for your teaching? Can you provide one example and tell us why you chose this aspect and if you noticed any change in your students' responses and in your own response?

Among the teachers' responses, what follows is that of one of the Pakistani teachers Saima Abedi, chosen because she teaches in a multilingual context, English is the foreign language mostly taught at all levels of education, and she related what she had gained from the course to innovations she successfully introduced in her lessons. This response was also presented in the ENRICH Conference in Athens held in 2021[3]. She organized her response in three main sections:

1. Description of Pakistan multilingual context and of issues related to this condition faced by teachers in schools: Urdu, the national language spoken

[3] https://enrich2021.eap.gr/ (last accessed 15 January 2024).

by only 7% of the population languages, dozens of languages spoken as first languages, and four of the provincial languages: Punjabi, Pashto, Sindi and Balochi.

2. Teachers' beliefs in terms of the relevance of standard English, and of an exam-oriented approach. Students' fear of failure and issues of identity. The new perspective gained through the course in terms of inclusivity and of language awareness allowed her to face and overcome her students' fears of making mistakes, of being mocked for their use of English, and of not being able to identify differences when listening to English language users.
3. Examples of ELF oriented practices that she introduced in the language classroom as a result of the ELF course. As for teachers' beliefs, she suggested the use of flexible class rules that would allow the use of code-mixing, of first language resources and of acknowledgement and appreciation of learners' contributions. As for meeting learners' needs, she introduced activities on identity recognition to build self-reliance, self-recognition and empathy, and encouraged tasks on international communication.

In these conditions, she said:

> ELF awareness was an eye opener, it made my lessons more inclusive, because it allowed my students to own their status of English language users.

5. *Conclusions*

As teachers and teacher educators we continuously adapt and transform according to our beliefs and to the contexts we live in. During the ENRICH course, a specific effort had been made to actively involve English language teachers, as well as content teachers using English, in both individual and group tasks, prompting them to reflect upon the extent to which they were prepared to break away from conventional teaching practices that predominantly rely on standard language ideology maintained through familiar coursebooks. And this can be applied also to other languages in multilingual contexts.

ELF awareness proved to be a successful and meaningful tool to sensitize EL teachers to a new linguistic landscape where traditional approaches do not respond to learners' and teachers' needs.

Yet, awareness cannot be taught, it can only be enhanced through reflective approaches where teachers explore, discover and make decisions about the subject or the language they teach, or they use for teaching.

Language teacher education is a field where, according to local contexts and pedagogical traditions, different theoretical frameworks are being used, specific approaches adopted, course components differently combined, and teachers' and trainers' espoused theories and beliefs about English are often challenged and revisited. It is in this respect that ELF awareness, within the lines of educational linguistics, can help teachers gain their agency in educational contexts. They both approach 'education' as a process, investigate social settings in which people interact

to learn, to comprehend how interactions open up and how social structures are reproduced and challenged through language and other forms of meaning-making.

References

Cavalheiro Lili, Luis Guerra and Ricardo Pereira. 2021. *The Handbook to ELF Practices for Inclusive Multilingual classrooms*. Braga: Edições Húmus, Lda.

Cogo, Alessia. 2018. 'ELF and Multilingualism.' In Jenkins, Jennifer, Will Baker, and Martin Dewey. 2018. *The Routledge Handbook of ELF*. London: Routledge. pp. 357-368.

Council of Europe, 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. The Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.

Firth, Alan. 1996. The discursive accomplishment of normality: on 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, 237-259.

Galloway, Nicola, 2017. *Global Englishes and English language teaching: attitudes and impact*. London: Routledge.

Galloway, Nicola, & Rose, Heath, 2015. *Introducing global Englishes* [1st Ed.]. London: Routledge.

García, Ophelia. 2017. Critical multilingual language awareness and teacher education. In: Cenoz, Jasone, Durk Gorter and Stephen May (eds). *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education*. pp. 1-18. Springer, Cham.

Graddol, David. 2006. *English Next*. London: British Council.

Jenkins, Jennifer. 2015. Repositioning English & multilingualism in ELF, *Englishes in Practice*, 2/3, 49-85.

Jenkins, Jennifer, Cogo, Alessia, and Martin Dewey. 2011. 'Review of developments in research into English as a Lingua Franca', *Language Teaching*, 44(3), 281-315.

Jenkins, Jennifer, Will Baker, and Martin Dewey. 2018. *The Routledge Handbook of ELF*. London: Routledge.

Kachru, Braj,1985. Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle. In Quirk, Randolph & Henry Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. pp. 11-36. Cambridge University Press.

Knapp, Karlfried. "English as an International lingua franca and the Teaching of Intercultural Communication" *Journal of English as a Lingua Franca*, vol. 4, no. 1, 2015, 173-189.

Kohn, Kurt, 2018. MY English: A social constructivist perspective on ELF. *Journal of English as a Lingua Franca*. vol. 7, no. 1, 1-24.

Lopriore, L. (Ed.). 2023a. *Transforming Practices for the EFL classroom*, Alexandria: TESOL Press.

Lopriore, L. 2023b. "Revisiting language teacher education in an ELF aware perspective: responses to innovations" *Journal of English as a Lingua Franca*, vol. 12, no. 2, 2023, 243-266.

Lopriore, Lucilla, Alessandra Cannelli, Valeria, Fiasco, Silvia, Sperti 2023. Unveiling teachers' personal responses to innovations. BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM DERGİSİ, 39(1), 219-241.

Matsuda, Aya (Ed.). (2012). *Principles and Practices of Teaching English as an International Language*. Bristol: Multilingual Matters.

Matsuda, Aya (Ed.) 2017. *Preparing teachers to teach English as an International Language*.

Bristol: Multilingual Matters.

Mauranen, Anna. 2018. Conceptualizing ELF. In Jenkins, Jennifer *et al.*, *The Routledge Handbook of ELF*. London: Routledge.

Schmidt, Richard. 1990. 'The Role of Consciousness in Second Language Learning', *Applied Linguistics*, (11), 129-158.

Schön, Donald. 1983. *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.

Seidlhofer, Barbara. 2004. "Research perspectives in teaching English as a Lingua Franca". *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.

Seidlhofer, Barbara. 2011. *Understanding English as a Lingua Franca*, Oxford: Oxford University Press.

Seidlhofer, Barbara. 2017. English as a Lingua Franca and Multilingualism. In: Cenoz, Jasone, Durk Gorter and Stephen May (eds). *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Cham.

Seidlhofer, B. 2018. Standard English and the dynamics of ELF variation. In Jenkins, Jennifer, Will Baker, and Martin Dewey. *The Routledge Handbook of ELF*. London: Routledge.

Sifakis, Nicos. 2019. ELF awareness in English language teaching. In *Applied Linguistics* 40(2). 288-306.

Sifakis, Nicos, Bayyurt, Yasemin. 2018. ELF aware teaching, learning, and teacher development, in Jenkins *et al*., *The Routledge Handbook of ELF*. London: Routledge.

Sifakis, N., Bayyurt, Y., Cavalheiro, L., Fountana, M., Lopriore, L., Tsagari, & D., Kordia, S. 2022. Developing English language teachers' and learners' ELF awareness: the background, design and impact of the ENRICH project's continuous professional development programme. *Journal of English as a Lingua Franca*, vol. 11, n. 2, 255-279.

Swain, Merrill 2006. 'Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning'. In Byrnes, Heidi (ed.) *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky* , pp. 95-108. London: Continuum.

Sifakis, Nicos., Yasemin Bayyurt, Lili Cavalheiro,Maria Fountana, Lucilla Lopriore, Dina, Tsagari, Stefania Kordia. 2022. Developing English language teachers' and learners' ELF awareness: the background, design and impact of the ENRICH project's continuous professional development programme. *Journal of English as a Lingua Franca*, 11/2, 255-279.

Widdowson, Henry G. 2013. "ELF and EFL: what's the difference? Comments on Michael Swan". *Journal of English as a Lingua Franca*, vol. 2, no. 1, 187-193.

Widdowson, Henry G. 2015. "ELF and the pragmatics of English language variation", *Journal of English as a Lingua Franca*, vol. 4, no. 2, 359-372.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.034

FRANCESCA MALAGNINI, ROBERTA FERRONI

Scambi di messaggi istantanei in contesto di formazione: tratti di indagine linguistica[1]

Abstract

Il contributo analizza un *corpus* di messaggi istantanei *on line* fra un gruppo di docenti in formazione e apprendenti d'italiano L2/LS durante un master professionalizzante. L'analisi si concentra sui principali tratti linguistici (ortografici, morfosintattici, testuali e lessicali) di testi ricavati da tre chat di WhatsApp e dimostra che, nonostante l'immediatezza dei messaggi, gli apprendenti scrivono cercando di limitare i tratti marcati della scrittura digitata e cercando di migliorare le forme linguistiche della lingua obiettivo non ancora del tutto apprese. Dal *corpus* emerge che i testi scritti da docenti in formazione e apprendenti d'italiano L2/LS, per quanto scritti su supporto digitale, cercano di superare i tratti tipici della scrittura digitata perché realizzati in contesto professionale.

The contribution analyses a corpus of online instant messages between a group of trainee teachers and L2/LS learners of Italian during a vocational master course. The analysis focuses on the main linguistic traits (orthographic, morphosyntactic, textual and lexical) of texts taken from three WhatsApp chats and shows that, despite the immediacy of the messages, the learners write trying to limit the marked traits of typed writing and trying to improve the linguistic forms of the target language they have not yet fully learned. The corpus shows that the texts written by trainee teachers and L2/LS learners of Italian, although written on digital media, try to overcome the typical traits of typed writing because they are produced in a professional context.

Keywords

Messaggi istantanei *on line;* italiano digitato; apprendimento/insegnamento italiano L2/LS; formazione docenti.

Online instant messages; typed Italian; learning/teaching Italian L2/LS; teacher training.

1. *Introduzione*

Il presente contributo dialoga con un precedente lavoro di Roberta Ferroni (2023), le cui finalità erano duplici: 1. indagare le strategie usate da un gruppo di docenti

[1] Suddivisione del lavoro e ringraziamenti. Il presente studio è frutto di una stretta collaborazione tra le due autrici; tuttavia, a Roberta Ferroni si devono i §§ 1, 2, 2.1, 3, 3.1, 3.2 e a Francesca Malagnini i §§ 4, 5, 6 e 7. I paragrafi 1, 2, 2.1, 3, 3.1, 3.2. sono stati pubblicati con modifiche in Ferroni 2023. Le autrici desiderano ringraziare per l'attenta lettura Irene Fioravanti, Valentina Gasbarra e Anna Rinaldin.

in formazione durante l'implementazione di *pre-task* che si ispirano all'approccio autobiografico e realizzati via WhatsApp; 2. analizzare se e in quale modo gli apprendenti manifestano nei messaggi *on line* forme di coinvolgimento emotivo, inteso come capacità di saper esprimere la propria sfera soggettiva nella lingua del paese d'accoglienza. I risultati ricavati dall'indagine quanti-qualitativa, condotta a partire dagli studi che analizzano la comunicazione digitale e coadiuvata dall'approccio autobiografico, mostrano che, nonostante la partecipazione da parte degli apprendenti non sia costante, i *pre-task* hanno offerto alla comunità di pratica la possibilità di andare oltre l'attività didattica e di costruire una rete di affiliazione con spazi comunicativi emotivamente coinvolgenti, arricchiti da sussidi iconografici e da testimonianze di vita che denotano una certa ricercatezza stilistica e linguistica.

Lo studio che qui si presenta, invece, si sofferma sull'analisi dei tratti linguistici dei testi di tre chat, e non di una come nello studio sopra indicato di Ferroni. Il corpus è disomogeneo: i testi infatti sono stati scritti da docenti in formazione, apprendenti d'italiano lingua seconda e lingua straniera (d'ora in poi L2/LS) e *tutor*. Lo scopo è di individuare le principali caratteristiche linguistiche ricavate dai testi scritti nelle chat di WhatsApp redatti dagli apprendenti con diversi livelli linguistici e dai *tutor*, e di verificare se e in quale modo la lingua scritta sia influenzata dal mezzo.

L'analisi dimostra quanto il contesto e la comunità *on line* incidano sulla scrittura, che presenta tratti dell'italiano medio e modeste caratteristiche dei testi frammentati tipici dell'*e-taliano.*

2. *Lo stato dell'arte*

L'impiego delle tecnologie è una pratica ormai ampliamente consolidata nell'ambito della glottodidattica. Se in passato il computer era il mezzo impiegato per favorire l'apprendimento linguistico (*computer assisted language learning* - CALL), oggi è stato quasi del tutto sostituito dai dispositivi mobili (*mobile-assisted language learning* - MALL), che offrono il vantaggio di essere multifunzionali e pressoché onnipresenti nella vita quotidiana di ciascuno di noi. L'avvento della tecnologia ha di fatto dato vita a nuove forme di apprendimento "beyond the classroom" (Nunan & Richards 2015), inclusive e continuative nel tempo (*lifelong learning*) e conformi allo stile di vita di apprendenti di diverse fasce di età. Il servizio di messaggistica istantanea gratuito WhatsApp, che consente di condividere messaggi tra singole persone o gruppi, è una risorsa che ha avuto e continua ad avere un discreto successo in vari contesti educativi, compreso quello più propriamente linguistico (Andujar 2022). Il successo di cui gode è dovuto in parte alla sua familiarità, oltre al fatto che facilita scambi di informazioni attraverso la multimodalità (Bouhnik & Deshen 2014). Negli ultimi anni sono sempre più numerosi gli insegnanti che si affidano a questa applicazione per costituire appositi gruppi, che fungono da semplice social network, e i cui scopi e finalità sono ampi, quali, per esempio, comunicare con gli studenti, socializzare e svolgere attività didattiche. Ciò che si presenta in questo lavoro prende spunto da un percorso di formazione ripetuto in tre anni accademici

2020-2021, 2021-2022 e 2022-2023 e finalizzato a costruire e consolidare la pratica professionale di un gruppo di insegnanti formati e in formazione iscritti all'Università per Stranieri di Perugia a un percorso *post lauream* per l'apprendimento dell'italiano L2/LS.

2.1 L'uso di WhatsApp nella classe di lingua

Lo studio della comunicazione digitale fra gruppi di apprendenti e fra docenti e studenti ha conosciuto una notevole espansione a partire dall'ultimo decennio; infatti, sono diversi i canali di comunicazione che sono stati oggetto di attenzione, fra cui si ricordano almeno e-mail, SMS, Facebook, Twitter e più recentemente WhatsApp.

La letteratura che studia l'uso di WhatsApp ai fini dell'apprendimento linguistico, anche se recente, è piuttosto nutrita, e molti studiosi si sono soffermati a indagare le percezioni e gli effetti che l'applicazione produce fra studenti con diversi livelli di competenza linguistica. Altrettanto variegati sono gli strumenti d'indagine applicati allo studio del fenomeno. Si tratta di indagini quali-quantitative svolte a partire da campioni di interviste, questionari, test, studi di natura più propriamente etnografica (Tragant et al. 2021; Nuraeni & Nurmalia 2020; Castrillo et al. 2014). Indipendentemente da quelle che sono le modalità di ricerca, i risultati tendono a evidenziare gli innumerevoli benefici che si possono trarre dall'uso di WhatsApp in classe. Gli studi, infatti, rilevano che l'applicazione è in grado di promuovere l'interazione fra docente e studenti nella lingua obiettivo (Mackay et al. 2021; Tragant et al. 2021), a sua volta ritenuta fondamentale ai fini dell'apprendimento linguistico, visto che è nel corso delle interazioni con l'altro che l'individuo ha l'opportunità di produrre "comprehensible or pushed output" (Cummins & Swain 1985: 248) e di potenziare la propria esposizione all'*input* comprensibile. La partecipazione agli scambi interattivi tende ad aumentare quando il gruppo WhatsApp è composto da apprendenti con livelli di competenza disomogenei, in questo caso infatti sono attivate richieste di chiarimenti e di conferma, ripetizioni, semplificazioni e riformulazioni per rendere l'*input* comprensibile (Castrillo et al. 2014). Al contrario, le attività di negoziazione tendono a decrescere quando i gruppi sono composti da apprendenti che possiedono una competenza linguistica omogenea e condividono la stessa lingua materna (Mackay et al. 2021). In questi casi, la conversazione avviene principalmente nella lingua oggetto, anche se non mancano esempi di *code-switching* (Castrillo et al. 2014).

Indagini longitudinali, svolte a partire dall'analisi d'interazioni fra docenti e apprendenti, hanno messo in evidenza che la comunicazione via WhatsApp assolve a funzioni diverse: 1. condividere comunicazioni di servizio (per esempio, avvisi per annunciare eventuali ritardi/assenze, fornire informazioni su esami e su variazioni del calendario accademico); 2. realizzare *task* con finalità pedagogiche; 3. riflettere sul funzionamento della lingua obiettivo focalizzando l'attenzione su particolari aspetti lessicali, morfologici e sintattici, nonché testuali. Si segnalano inoltre sequenze *off-task* che si intensificano man mano che il gruppo si consolida. Si tratta di conversazioni finalizzate alla socializzazione, non gestite dal docente, che posso-

no prolungarsi oltre la durata del corso e che si rivelano molto ricche dal punto di vista comunicativo, dal momento che sono a tutti gli effetti comunicazioni spontanee. In queste sequenze i membri condividono momenti che appartengono alla propria quotidianità, scherzano fra loro o si mettono d'accordo per frequentarsi al di fuori del contesto accademico (Mackay et al. 2021; Tragant et al. 2021). Il gruppo WhatsApp è un luogo d'apprendimento preferito rispetto alla classe tradizionale, secondo quanto emerge da una serie di interviste realizzate fra docenti e studenti. Infatti, gli informanti hanno dichiarato di sentirsi a loro agio e, inoltre, la distanza fisica che separa gli interlocutori stimola la partecipazione anche di coloro che solitamente tendono a rimanere in disparte nella classe (La Hanisi et al. 2018). Rispetto alla lezione tradizionale, l'insegnante è percepito dagli studenti alla stregua di un pari, una sorta di facilitatore che non inibisce la conversazione, ma anzi la alimenta con interventi focalizzati sul significato e meno sulla forma, guidando le discussioni e fornendo modelli linguistici nella lingua obiettivo (Castrillo et al. 2014). Alcune indagini, inoltre, mostrano che gli apprendenti si adeguano al mezzo e impiegano un registro trascurato proprio del testo digitale, caratterizzato da fenomeni di semplificazione che agiscono sul piano morfosintattico: si tratta di una varietà di lingua che tende verso l'informale con testualità breve e frammentaria, scarsamente coesiva, con punteggiatura dalle funzioni espressive o, di contro, assenza di punteggiatura, assenza di maiuscole (Trgant et al. 2021).

Come si vedrà, invece, la lingua degli apprendenti non presenta tracce così marcate di difficoltà linguistica superiore a quanto già rilevato a metà degli anni Ottanta del secolo scorso da Francesco Sabatini (1985, 2012) e indicata con l'etichetta di "italiano dell'uso medio". Anzi, ciò che emerge è che il contesto professionale in cui gli apprendenti scrivono fa sì che essi producano testi brevi, non frammentati, sintatticamente abbastanza corretti.

3. *Il metodo*

3.1 Il percorso formativo

I corsi di lingua italiana costituiscono una fra le attività previste dal tirocinio monitorato del percorso *post lauream* dell'Università per Stranieri di Perugia e sono stati realizzati in modalità a distanza tramite la piattaforma *Teams*, da fine maggio a metà luglio, negli anni accademici 2020-2021, 2021-2022 e 2022-2023[2]. In tutti e tre i gruppi vi erano apprendenti in formazione italofoni e stranieri, con una percentuale decisamente superiore dei primi sui secondi.

I docenti in formazione con l'aiuto della *tutor*[3] hanno programmato a coppie l'intervento e il materiale da assegnare alla classe. Nel corso di ogni lezione era proposto un *task* autobiografico elaborato a partire dai bisogni linguistici e formati-

[2] Gli incontri sono avvenuti in tutti e tre i corsi 2 volte a settimana ed ogni lezione è durata 2 ore.

[3] Nella fattispecie una delle autrici dell'articolo ha partecipato a questa esperienza di formazione in veste di docente *tutor*.

vi emersi da un questionario somministrato agli studenti nella fase di accoglienza. Come sottolineato in altre sedi (Ferroni 2022a, 2022b), il percorso di supervisione adottato in questo contesto si inquadra in una varietà di formazione di stampo riflessivo (Schön 1987) e spinge i corsisti in formazione a esplorare nuovi ambiti e possibilità alla luce di una visione trasformatrice dell'educazione. In tutti e tre i percorsi, dopo la prima lezione, è stato creato un gruppo WhatsApp, che inizialmente doveva servire a facilitare l'accesso alla piattaforma e condividere eventuali informazioni di servizio. Successivamente, su indicazioni della *tutor*, è stato usato per condividere 9 *pre-task* (3 per ciascun anno), propedeutici alla realizzazione dei *task* finali. Sostanzialmente, alcuni giorni prima che avesse luogo la lezione, gli insegnanti inviavano un messaggio nel quale anticipavano il tema trattato nel corso della lezione e invitavano gli studenti a condividere in chat esperienze autobiografiche utilizzando diverse modalità (immagini, messaggi scritti/vocali, link, ecc.).

Le aree tematiche trattate hanno riguardato più argomenti, fra cui: la famiglia, i viaggi, il cibo e la cucina, la musica, le credenze del paese di origine del corsista, gli stati d'animo e la migrazione. Lo scopo del *pre-task* era attivare una serie di conoscenze pregresse (competenze e abilità già acquisite dagli apprendenti ricavabili attraverso interviste, sondaggi, ecc.), stimolare la curiosità, introdurre l'argomento e il lessico utile alla realizzazione del compito finale e, al contempo, incoraggiare forme di narrazione attente alla dimensione sincronica e diacronica a partire da suggestioni strettamente connesse alla quotidianità degli apprendenti. Il materiale autobiografico prodotto dagli studenti *on line* era poi reimpiegato durante la lezione, come supporto didattico, per potenziare forme di autonarrazione e di coinvolgimento sul piano motivazionale.

Le esperienze basate sulla narrazione e applicate a contesti di insegnamento linguistico, pur essendo ancora incerte, tendono a evidenziare i benefici che si possono trarre da questo approccio (Ferroni 2022b; Cognigni 2016). L'atto di narrare è una forma di liberazione e di ricongiungimento di sé e con sé, che produce benessere. L'individuo tende a mettersi in scena rappresentandosi e questo è reso possibile da un'attività di controllo e di concentrazione sulla materia della memoria, nel tentativo di arginare i contrasti interiori e trasformare e rendere più affascinanti i ricordi (Demetrio 2003: 77).

Il racconto autobiografico accoglie molte delle istanze promosse dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Volume complementare* (QCER; Council of Europe 2020): l'esplorazione delle differenti storie di vita personali e collettive consente infatti di sviluppare consapevolezze culturali/plurilingue, favorendo apertura e curiosità verso alterità linguistiche e culturali (Byram & Fleming 1998, p. 12). Come chi scrive ha dimostrato (Ferroni 2022a, 2022b), affinché il narratore possa aprirsi al racconto autobiografico senza timore di essere giudicato, è determinante che il docente sviluppi specifiche competenze comunicativo-espressive e interpersonali. La partecipazione alla dimensione autobiografica acquista carica emotiva, incline alle emozioni poetiche e alla socializzazione collettiva, là dove sono utiliz-

zate risorse autobiografiche iconografiche unite a strategie interazionali empatiche (Ferroni 2022b).

3.2 I partecipanti

I tre gruppi WhatsApp sono stati creati in ciascuno dei tre anni da uno dei docenti in formazione all'inizio dei singoli percorsi ed è stata lasciata la libertà ai corsisti di aderire o meno alla chat. I docenti in formazione avevano conseguito il titolo di laurea triennale in qualsiasi classe di laurea o una laurea di vecchio ordinamento, erano di età compresa tra i 25 e i 50, di entrambi i sessi, alcuni con esperienze di insegnamento dell'italiano L2/LS e/o di altre lingue straniere.

I gruppi erano composti da docenti in formazione (circa 30 complessivi nei tre anni), apprendenti stranieri (circa 45 complessivi nei tre anni) e dalla *tutor*[4].

Il profilo degli apprendenti risulta piuttosto variegato per età, provenienza[5], professione, repertorio linguistico, data e motivo del trasferimento in Italia; il tratto comune è che ciascuno di loro in tutti e tre gli anni aveva frequentato corsi di lingua italiana di differenti livelli. Al momento della ricerca gli apprendenti possedevano il livello linguistico corrispondente ai livelli A2, B1, B2 del *QCER Volume Complementare* (2020).

Va detto subito che l'etnografo che ha svolto l'osservazione è partecipante (Komito 1998) dal momento che ha aperto i gruppi WhatsApp e ha preso parte alle pratiche sociali della comunità intervenendo in qualità di *tutor* tutte le volte che lo ha ritenuto necessario. Le conversazioni sono state scaricate su file word fedelmente (con riportati il mittente, il giorno e l'ora dell'invio) e, alla fine di ciascun corso, i partecipanti hanno firmato un consenso per autorizzare l'uso dei dati. I loro profili sono irriconoscibili, i messaggi sono stati privati del nome e sono stati eliminati i materiali fotografici condivisi nelle chat.

4. *Dalla Comunicazione Mediata dal Computer alla messaggistica istantanea*

Gli studi sulla Comunicazione Mediata dal Computer (CMC) e di recente sull'*e-taliano*, secondo la ben nota etichetta coniata da Antonelli (2012, 2014 e 2018), sono numerosi. Pistolesi (2018) ripercorre le tappe dell'italiano in rete: dalla prima fase della CMC – limitata ai testi (e-mail e conversazioni fra due o più utenti) –, alla svolta del web negli anni Novanta con la condivisione tra utenti di file multimediali e multimodali, al cosiddetto "web dinamico" del 2000 «caratterizzato dalla partecipazione degli utenti alla costruzione dei contenuti [...]. In parallelo, la telefonia mobile ha rivoluzionato il panorama della comunicazione. Con gli SMS, progenitori della messaggistica istantanea (WhatsApp, Messenger, Telegram, Snapchat), la

[4] La *tutor* è la stessa per tutti e tre gli anni.

[5] Gruppo 2021: Iran, Marocco, Perù, Russia, Tunisia, Ucraina; gruppo 2022: Albania, Brasile, Egitto, Filippine, Iraq, Nigeria, Pakistan, Russia, Senegal, Sudan, Ucraina e Venezuela; gruppo 2023: Argentina, Bangladesh, Brasile, Marocco, Nigeria, Turchia.

scrittura si è miniaturizzata, è entrata nel ciclo del consumo immediato, coprendo scopi effimeri e funzioni di contatto (fàtiche)» (Pistolesi 2014: 352ss., 354-359; 2018: 18; 2018a). Infine, con la nascita dei social network, negli anni immediatamente successivi, la comunicazione scritta si è ridotta e parcellizzata, frammentata.

Com'è oramai noto e condiviso, la scrittura del web è contraddistinta da specificità assai diverse dallo "scritto-scritto"; è caratterizzata da una forte pressione delle modalità del parlato sullo scritto, dalla "liquidità" (Bauman 2003, 2006; Fiorentino 2011), ovvero da una scrittura meno sorvegliata e pianificata, che digita le parole, quindi ritenuta volatile, effimera, non duratura nel tempo, funzionale solo allo scopo per cui è realizzata in quello spazio e in quel tempo, circoscritta a quel presente. Ma più probabilmente, come ben rileva Fiorentino, la liquidità «affonda le radici in un terreno più profondo, e cioè nella mancanza di conoscenze e di addestramento alla specificità della codifica scritta della lingua proprio in un'epoca in cui la scrittura allarga i suoi territori di utilizzo in una misura e con modalità finora mai viste» (Fiorentino 2011: 227).

Tuttavia, è anche vero che, quando si parla di scrittura digitale, come afferma Pistolesi (2014), si fa riferimento allo strumento di composizione, al processo, e al risultato; e quando si parla di "lingua scritta" si intende «ora una costellazione di fenomeni distinti dall'oralità, ora il rispetto della norma e la pianificazione di un enunciato in opposizione al parlato spontaneo, ora il prodotto sottoposto alle convenzioni di genere» (Pistolesi 2014: 351). Quindi, quando si parla di scrittura digitale, affinché questa sia efficace e corretta, sono richieste «abilità e competenze specifiche, [...] teorie e princìpi retorici in grado di gestire la coerenza testuale, che ha acquisito nel frattempo un carattere intersemiotico» (Pistolesi 2014: 351).

Di recente, Lubello riafferma che lo scritto della rete sia «più simile a un parlare in modalità scritta o a un dialogare scrivendo con un interlocutore presente anche se distante» (2017: 143).

Da ultimo Antonelli ribadisce che «la principale caratteristica distintiva dell'*e-taliano* risiede nella sua testualità. Ciò che rende davvero diversi i testi digitati dai testi scritti tradizionali è la loro frammentarietà. Non sono solo brevi, sono incompleti: singole battute di un testo molto più ampio costituito dall'insieme del dialogo a distanza [...]. Non ipertesti, dunque, ma ipotesti» (2016: 14).

Quindi, le specificità emerse nel tempo e relative al testo digitato sono, come si è visto, oltre ai tratti tipici dell'oralità confluiti nella scrittura[6], la brevità, la frammentazione, la fluidità e la dialogicità (Pistolesi 2014: 351).

5. *La scrittura nella messaggistica istantanea in tre gruppi di apprendimento*

Nell'analisi che segue, come si è detto sopra, ci si concentra, a campione, sui principali tratti linguistici – ortografici, morfosintattici, lessicali e testuali – di testi di messaggistica istantanea ricavati da tre chat di WhatsApp che i *tutor*, i docenti in

[6] Sul contatto tra scritto e parlato nei testi di messaggistica istantanea si veda Cesaroni (2022).

formazione e gli apprendenti si sono scambiati nel 2021 [chat 1], nel 2022 [chat 2] e nel 2023 [chat 3]. La "comunità on line" (Pistolesi 2018) in cui si scrivono i testi è, quindi, formata da apprendenti assai eterogenei che si esprimono o rispondono a un *input* lanciato dal *tutor*.

Il corpus è formato da 1388 messaggi scritti – non è presente nessun messaggio vocale –, così tripartiti: chat 1: 783; chat 2: 239; chat 3: 366. Sono stati esclusi dal computo e dall'analisi le fotografie allegate, gli emoticon, i link, come si è detto sopra.

Anticipiamo che, complessivamente, nei testi indagati si riscontrano la difficoltà nella resa e nella distinzione della scrizione dell'apostrofo e dell'accento, l'uso non sempre corretto delle maiuscole, la scelta semplificata dei modi e dei tempi verbali, il lessico non sempre appropriato e tecnico, l'ordine dei costituenti non sempre rispettato. La lingua risulta livellata verso il basso secondo quanto proposto nel modello delineato da Berruto nel 1987 (rivisitato nelle edizioni del 2011 e 2012, che ripropone quello del 1987) e fortemente influenzata dall'ingresso preponderante del parlato nello scritto, tratto quest'ultimo marcato delle scritture digitali. La testualità, invece, presenta caratteristiche di brevità, ma non di frammentarietà.

6. *Tratti linguistici*

Come si è detto sopra, i tratti linguistici riscontrabili nelle tre chat sono ascrivibili a un italiano scritto dell'uso medio, con presenza di tratti propri dell'oralità. Si riscontrano altresì tratti specifici dell'italiano digitato, ovvero errori dovuti alla digitalizzazione su telefonia mobile: i corsisti, infatti, hanno digitato i loro testi dal cellulare e non, come sempre più avviene, secondo l'applicazione di lettura e scrittura dei messaggi istantanei dal PC. I tratti specifici della scrittura digitata rilevati sono la scrizione dell'apostrofo e dell'accento, gli errori ortografici dipesi dalla digitazione, ma anche lessicali indotti dal correttore automatico e da una scarsa o nulla revisione del testo.

Tuttavia, il corpus dimostra che il livello culturale dei docenti in formazione e degli apprendenti, anche in una scrittura breve, dialogica, veloce, non sempre o non a lungo pianificata e neppure soggetta a una revisione profonda, incide sulla loro prosa, complessivamente abbastanza corretta. Sono infatti circoscritti gli errori dei sostituenti, dei connettivi e di coerenza dei piani temporali.

Di seguito riporto i principali fenomeni rilevati.

Per quanto riguarda l'ortografia, nelle tre chat si sono osservate soprattutto difficoltà nella scrizione dell'accento e dell'apostrofo, spesso non distinti, o la loro assenza; per esempio:

> *E'* "La casa degli spiriti" [chat 1, apprendente 27/06/]; perch*e'* ho un altro impegno [chat 1, apprendente 29/06/; chat 1, apprendente 06/07/]; La calzone *da'* un senso di squadra [chat 2, apprendente 05/07/]; *E'* anonimo e facile da compilare [chat 3, docente in formazione 05/07/]; Grazie, s*i*, a gioved*i* [chat 1, docente in formazione 29/06/]; *siii*, con piacere [chat 1, apprendente 29/06/].

Gli errori propriamente ortografici sono circoscritti e limitati alla difficoltà di resa grafica del digramma *-gl-* in "non è possibile *scelere* una canzona, si può mandare ancora due canzoni? [chat 1, apprendente 06/07/]" e nella resa degli omofoni "quando penso all'amicizia mi viene in mente una persona di *qui* ci possiamo fidare [chat 3, apprendente 31/05/]".

Abbondano, come prevedibile, gli errori di digitazione dovuti sia alla fretta di digitazione, sia allo scarso dominio del confine di parola, sia all'applicazione di autocorrezione del software T9, ovvero *Text on 9 [Keys]*, che si fonda – com'è noto – sulle parole dell'italiano di base statisticamente più usate e sulle parole più spesso digitate dall'utente:

> Potrest*i* [al posto di 'potreste'] gentilmente anticipare [chat 1, docente in formazione 25/06/]; Scusatemi, *ho* devo uscire dalla lezione, perch*e'* ho un altro impegno [chat 1, apprendente 29/06/]; *accaup* ['account', chat 1, apprendente 01/07/]; i tratti dell'artista quando disegna il cielo mi ricordano *al cune* prime mattine della mia infanzia quando non riusciv*a* a dormire e uscivo al balcone di casa e stavo *li* fino al sorgere del sole [chat 1, apprendente 19/07/]; *E* un po' difficile scegliere un quadro preferito [chat 1, apprendente 19/07/]; "che *meravigli*!!!" [chat 1, docente in formazione29/06/]; *no ne* possibile entrare ['non è' chat 1, apprendente 01/07/]; che *voldire* wa? [chat 1, apprendente 01/07/]; *si*, tutto è andato bene [chat 1, apprendente 08/07/]; Però vorrei dirvi grazie di *cuire* cari insegnanti [chat 1, apprendente 20/07/]; il messaggio è appena partito da *Alassio* [chat 1, apprendente 20/07/]; Scusate volevo scrivere che così unistra vi *msnda* attestati... [chat 1, docente in formazione18/10/]; La *calzone* da' un senso di squadra [chat 2, corsista 05/07/]; Si *vole* una vacanza spensierata al mare [chat 2, apprendente 05/07/]; ho imparato *tanti* con il corso [chat 2, apprendente 06/07/]; Bello *passaggio*! C'è il sole [chat 3, apprendente 07/06/]; *annche* la cioccolata [chat 3, docente in formazione 19/06/]; Però mi sembra che lei stess*i* ansiosa [chat 3, apprendente 21/06/]; ho sbagliato a scrivere *volvo dite donna* [volevo dire nonna] [chat 3, apprendente 21/06/]; *buonaseta* [chat 3, apprendente 21/06/]; a *m*arco consiglio di *di* proseguire *al i*stituto tecnico...[chat 3, apprendente 29/06/]; *buonapomerigio* [chat 3, apprendente 02/07/]; direi che c'e lo fatta [chat 3, apprendente 05/06/]; Ma Vito, *scuzami* non ti ho risposto prima di uscire. *Mi* sono dovuto uscire dal teams [chat 3, apprendente 15/06/];

Invece, per quanto ascrivibile alla morfosintassi, si riscontrano fenomeni tipici dell'italiano L2 (Malagnini & Fioravanti 2022b) quali l'omissione dell'articolo, in particolare il determinativo (p.e., *Grazie* per *lezione* [chat 1, corsista 08/07/]; *Condivido con voi alcune superstizioni del mio paese Ucraina* [chat 1, corsista 11/07/]) o, di contro, l'inserimento non necessario del determinativo (p.e., *sono qua però* l'*internet non funziona bene* [chat 3, docente in formazione 29/06/]). Si registra un uso dell'indeterminativo al posto del determinativo: *'Lahmacun'...è buonissimo.. è* un *piatto preferito del mio bambino...e l'ho provato farlo a casa in Italia* [chat 3, apprendente 05/06/].

Decisamente più numerosi sono gli errori di accordo, di scelta di preposizione o omissione della stessa, di uso della congiunzione e del sostituente *che*, della corretta corrispondenza dei tempi verbali all'interno del periodo, in particolare nelle clauso-

le ipotetiche. Talvolta, emergono ellissi dell'ausiliare o errori nella scelta dello stesso. Limitate le incertezze sui pronomi possessivi e sulle particelle pronominali.

Gli errori di accordo sono frequenti tra gli apprendenti di italiano L2/LS (ma attestati anche in scriventi di L1) e sono riscontrabili anche nei livelli C1-C2 (Malagnini & Fioravanti 2022b). Nell'italiano digitato possono anche dipendere dalla scarsa pianificazione e dall'influenza del parlato, specialmente riferibile alla microprogettazione. Di seguito alcuni esempi:

> Ecco*le* due *di miei* preferit*o* canzone !!! [chat 1, apprendente 07/07/]; Tra l*e* canzon*e* che mi piacciono [chat 1, apprendente 07/07/]; una delle canzon*i* più bell*i* in lingua araba [chat 1, apprendente 08/07/]; mi*o* region*e* [chat 2, apprendente 29/06/]; le parole di quest*o* canzon*e* [chat 2, apprendente 05/07/]; Anche se non sono d'accordo con le superstizioni, la lezion*e* era interessante e bell*o* [chat 3, apprendente 15/06/]; grazie per averci condiviso queste bell*e* canzon*e* [chat 3, apprendente 19/06/].

Tra gli errori ricorrenti in L1 e in L2/LS vi è l'uso delle preposizioni, in particolare l'impiego di *di*, *da*, *su*, *in* (Malagnini & Fioravanti 2022b). Probabilmente da imputare alla fretta nel digitare, anche il docente in formazione incorre in due errori di preposizione: *compilare l'informativa della privacy* al posto di *sulla* e *l'uccellino abita nel davanzale* e non *sul davanzale.*

> Devo andare *sul* campo dell'Università delle Marche [chat 1, apprendente 06/07/]; sto provando *di* capire le parole della canzone [chat 1, apprendente 08/07/]; scusatemi ma oggi arrivo *con* il ritardo [chat 1, apprendente 20/07/]; volevo ringraziarvi *a* tutti insegnanti mi piaciuto moltissimo passare questo tempo con voi [chat 1, apprendente 20/07/]; Volevo condividere con voi una musica d'altri tempi che a me piace molto. Mi piaceva ascoltarla *su* vecchi giradischi [chat 2, apprendente 02/07/]; [...] vi chiediamo gentilmente di compilare questa informativa *della* privacy [chat 3, docente in formazione 31/05/]; è un uccellino che abita *nel* mio davanzale [chat 3, docente in formazione 03/06/]; forse non sono molto brava *di* fare sceneggiator*e* [chat 3, apprendente 21/06/].

Nei due esempi che seguono l'uso errato delle preposizioni modifica la semantica della stringa testuale: *2 anni fa ho fatto un sogno: ho visto che ero in una grande stanza con una parete trasparente e fuori* dal *mare ovunque!* [chat 2, apprendente 29/06/]" e "*chiacchierare* su *altre persone* [chat 3, apprendente 07/06/]". Nel primo esempio l'apprendente non ha ancora raggiunto un livello di competenza che gli permetta di scegliere la parola *fuori* con funzione di preposizione e non di avverbio o locuzione, come dimostra l'associazione di *fuori* con altra preposizione. Infatti, se combinata con *da/di* assume un significato specifico. Nel secondo esempio, l'apprendente usa *chiacchierare* seguito da *su* al posto di *chiacchierare* + *di/con*, con evidente cambio semantico.

Qualche incertezza anche nell'uso delle preposizioni articolate: "Mi piace questo libro *di* scrittore russo Machail Bulgakov [chat 1, apprendente 28/06/]; con l'aiuto *del* mio marito [chat 1, apprendente 09/07/]". Non sorprende neppure l'omissione della preposizione: "non riesco entrare [chat 1, apprendente 01/07/]; si

mangia bene in Turchia come Italia [chat 3, apprendente 05/06/]; mi sono scordata dire [chat 3, apprendente 19/06/]".

Si attestano difficoltà e abbondanza nell'uso della congiunzione e/o del sostituente relativo *che*. Per la congiunzione, per esempio: "Che *meravigliosa squadra internazionale* che *siamo!* [chat 1, apprendente 07/07/]; che *peccato* che *non capiamo il senso* [chat 1, docente in formazione 08/07/]", anche con ellissi del verbo (p.e., *sono già curiosa* che *scegliete* [chat 1, apprendente 06/07/]); per il relativo:

> Buonasera Prof, Mille e una notte e il mio preferito scritto in arabo *che* mi ricorda i miei anni al liceo [chat 1, apprendente 27/06/]; È vero, la nostalgia del proprio paese è sempre molto forte. A volte, scompare perché siamo impegnati nella vita di tutti i giorni, ma poi basta un dettaglio *che* ci ricorda il nostro paese *che* subito ritorna [chat 2, apprendente 30/06/].

Per la congiunzione e il relativo: "*A volte succede* che *trovi una canzone* che *ti somiglia, la incontri per caso,* che *entra nella tua vita per non uscirne più* [chat 1, apprendente 08/07/]".

Inoltre, si registra anche un caso di ellissi del *che* "*Posso dire anche* [che] *l'amicizia è un sentimento meraviglioso* [chat 3, apprendente 31/05/]".

Analogamente, non appare del tutto consolidato l'uso dei pronomi personali complemento, talvolta impiegati con ridondanza, altre con imprecisione:

> sono le stesse credenziali che *vi* danno accesso anche al *vostro* account su Teams [chat 1, apprendente 18/6]; *Mi* è venuta fame anche *a me* [chat 1, apprendente 30/06/]); mi dispiace tanto ma purtroppo oggi non potrò esser*ci* presente [chat 1, apprendente 01/07/]; Mi spiace perché oggi forse non posso esser*ci* con il microfono durante la lezione [chat 3, apprendente 22/06/]; volevo ringraziar*vi* a tutti insegnanti mi piaciuto moltissimo passare questo tempo con voi [chat 1, apprendente 20/07/]; Quando penso alla parola amicizia mi viene in mente qualcuno che ti tende la mano, qualcuno che c'è sempre *per te* [chat 3, apprendente 31/05/]; 'Lahmacun'...è buonissimo.. è un piatto preferito del mio bambino...e *l'*ho provato far*lo* a casa in Italia [chat 3, apprendente 05/06/]; E poi io ho anche voluto presentare una cantante turca che *Lei* mi piace tanto [chat 3, apprendente 19/06/];

Un uso errato del pronome personale atono *ne* e di omissione in "*Secondo me, non è una cosa urgente però penso che lei deva occuparse*ne *della situazione* [chat 3, apprendente 21/06/]" e "*quante vuoi, NOME, se preferisci, io e NOME scegliamo una sola tra quelle che ci mandi* [chat 1, apprendente 06/07/]".

Nonostante la brevità dei testi e lo stile paratattico, si attestano alcuni errori nella *consecutio temporum*. Nello specifico, si riscontra l'assenza del congiuntivo in:

> Non sono contenta *che finisce* il nostro corso [chat 1, apprendente 16/07/]; Ciao mi sembra che questa notizia *ero* qualcosa che lei già aspettava, non deve essere brutta perché la tua faccia non sembrava niente di triste [chat 3, apprendente 21/06/]; Secondo me, non è una cosa urgente però penso che lei *deva* occuparse*ne* della situazione [chat 3, apprendente 21/06/], Tranquilla NOME, non ti preoccupare! Siamo felici *se ci sei* anche senza microfono [chat 3, docente in formazione 22/06/];

o l'errore del tempo verbale in "*Però mi sembra che lei* stessi *ansiosa* [chat 3, apprendente 21/06/]".

Si conferma anche il tipo *penso che viene/venga* (*Penso che l'amicizia* è *un gruppo delle azione positive* [chat 3, apprendente 31/05/]), affrontato anche dalle grammatiche con minor rigidità rispetto al passato.

Mancata relazione tra i modi e i tempi si verifica nell'esempio seguente in cui è omesso il condizionale passato "[...] quando ero lontano da mio marito, immaginavo quando ci *siamo* incontrati che avremmo conosciuto tanti posti insieme e non separati [chat 2, apprendente 05/07/]". Errori nel mancato inserimento dei condizionali nella protasi del periodo ipotetico resa con il congiuntivo passato (Se avesse ereditato dalla nonna, non ci *fossi stata* così... *doveva* essere felice al settimo cielo [chat 3, apprendente 21/06/]), uso del condizionale al posto del futuro (quest'estate *non viaggerei*, *andrei a trovare* amici lontani e *andrei* anche al mare...[chat 3, apprendente 28/06/]) e la mancanza del passivo (*Lei* sì deve fuggita *dall'Italia e poi è ritornata in Italia per continuare fare ricerca*...[chat 3, apprendente 03/07/]).

Gli esempi riferibili al condizionale e al congiuntivo e ai loro tempi composti riportati appaiono assai interessanti perché non si collocano, come a prima vista parrebbe, all'interno di una semplificazione linguistica tipica dell'italiano dell'uso medio, sempre più esteso e dai confini allargati, o in uno scritto-parlato quanto piuttosto vanno ricondotti ad una effettiva difficoltà degli apprendenti nella scelta dei modi e tempi in linea con lo standard. Quindi, la rapidità del mezzo digitale da un lato favorisce la scrittura e dall'altro stimola la riflessione sugli usi corretti e non semplificati della lingua.

Inoltre, come già rilevato da Fioravanti e Malagnini (2023: 213-214), emergono dubbi sulla scelta dell'ausiliare (il mio viaggio *longo* ha iniziato [chat 2, apprendente 29/06/]; *ciao* ho entrato [chat 2, apprendente 30/06/]) o l'omissione (*Grazie professori* per aggiunto *su wattap* [chat 3, apprendente 15/06/]; *scusa* non trovato *link puoi chiamare* [chat 3, apprendente 02/07/]); "Ma *Vito, scuzami non ti ho risposto prima di uscire. Mi sono dovuto uscire dal teams.* [chat 3, apprendente 15/06/]".

Invece, forse anche in relazione alla brevità delle frasi e dei periodi, si confermano in apprendenti L2/LS l'uso relativamente corretto dei connettivi (Malagnini & Fioravanti 2022a) ad eccezione di qualche caso (io busso ai cocomeri *però* mi rispondono [chat 3, apprendente 12/06/] e volevamo chiedervi di compilare il questionario di fine corso. [...]. È facile e veloce. *Poi* 'inoltre' è anonimo. [chat 1, docente in formazione 20/07/]; Come insegnante conosce i suoi affari e ama le persone, *quindi* tutti coloro che studiano suonano come un violino [chat 2, apprendente 06/07/]); dei deittici di spazio e di tempo, soprattutto in relazione all'ambiente virtuale della chat e all'inserimento di foto o di canzoni o altro (p.e., *buona resa della deissi in:* [precede la foto] questo *è il libro a cui sono più legata* [chat 1, docente in formazione 27/06/], anche indicate con una *manicula* [chat 1, apprendente 27/06/]).

Tipici, invece dell'italiano digitato influenzato dal parlato di matrice giovanile sono l'uso della preposizione avversativa nelle esclamative enfatiche "Ma *che bella!* [chat 1, apprendente 07/07/]; Ma *grazieee!!!* [chat 1, apprendente 08/07/]" e come

segnale discorsivo "Ma *Vito, scuzami non ti ho risposto prima di uscire. Mi sono dovuto uscire dal teams.* [chat 3, apprendente 15/06/]".

Anche l'aggettivo, usato di norma correttamente, risente di scelte comuni, tipiche del parlato come, per esempio, "*Mi piacciono* tante *canzoni di Machael Jackson* [chat 1, apprendente 07/07/]; *lei era* tenacia *al lavoro* [chat 3, apprendente 03/07/]", "*ringrazio per la* ricca *partecipazione alla lezione* [chat 1, docente apprendente 24/06/2021]; circoscritti i casi di inversione di posizione in "*Anche una* greca canzone [chat 1, apprendente 07/07/]; *vorrei condividere il mio* preferito quadro [chat 1, apprendente 20/07/]".

I messaggi dimostrano inoltre una discreta padronanza nell'uso della punteggiatura. Dall'impiego dei punti esclamativo e di domanda nei messaggi che riproducono il parlato e avviano il testo (*Buona sera a tutte e tutti voi*! *Come state*? [chat 1, docente in formazione 25/06] all'uso della virgola in incisi (*Vi invitiamo*, *a questo proposito*, *a scegliere un libro del cuore* [...] [chat 1, docente in formazione 25/06] / *Credo che*, *per le vacanze*, *verrò in tour gastronomico a casa vostra* [chat 1, docente in formazione 30/06], e dopo l'affermazione (Sì*, io sentire* [chat 2, apprendente 05/07]. Talvolta la punteggiatura separa periodi molto brevi, scandendo i piani del discorso: *Mi dispiace tanto non riesco sempre scrivere messaggi nel gruppo di whatsapp. Sono impegnata sia per i motivi che motivi famigliari in questi giorni...anche domani non posso esserci nella lezione sul online* [chat 3, apprendente 05/06].

Sul piano più specificamente sintattico-testuale si riscontra una frase scissa scritta dal *tutor* "era *questa la canzone* che *ha consigliato NOME* [chat 1, docente in formazione 08/07/]" e qualche difficoltà nell'ordine dei costituenti: "*e ho avuto grande* gioia e pace*!!! E così mi sono traferito in Italia e* grazie a Dio per questo*!* [chat 2, apprendente 29/06/]; [...] *poi sono partito in Libia qui la situazione era molto difficili, ho deciso di andare in europa sono partito con barcone e dopo* tre arriva giorni [chat 2, apprendente 29/06/]" e una personificazione in "*Il cellulare non* vuole accedere [chat 2, apprendente 05/07/]".

Sul piano testuale, le consegne sono caratterizzate da espressioni che inducono alla partecipazione emotiva, con ripetizioni marcate: "*Per chi avesse tempo e desiderasse scrivere di* un posto del cuore *è*...]" [chat 1, docente in formazione 24/06/]; "*Vi invitiamo* [...] *a scegliere* un libro del cuore, *a cui siete particolarmente legate/i* [...] [chat 1, docente in formazione 25/06/]; "*Vi invitiamo [...] a dirci qual è il* vostro piatto del cuore, *quello a cui siete particolarmente legate/i o che rappresenta la vostra storia* [...]" [chat 1, docente in formazione 29/06/]. I testi scritti dagli apprendenti sono risposte alla sollecitazione del docente in formazione; per esempio: "*Vi invitiamo [...] a scegliere un libro del cuore, a cui siete particolarmente legate/i e a portarlo con voi in occasione del nostro appuntamento* [...]" [chat 1, apprendente 25/06], segue la risposta, corredata di immagine e segnali deittici: "*Buongiorno* [faccina sorridente] *il mio libro preferito in lingua straniera è questo* [manina con indice puntato e foto], poco oltre un altro apprendente risponde: "*Buonasera Prof, Mille e una notte e il mio libro preferito scritto in arabo* [...]" e ancora "*Mi piace questo libro di scrittore russo Michail Bulgakov "Cuore di cane"*.

Il lessico fondamentale e comune appare appreso. Tuttavia, si riscontrano alcune combinazioni comuni Verbo + Nome di matrice burocratico-scolastica quale "*inviate la* produzione [chat 1, docente in formazione 24/06/2021]" al posto del più semplice inviare il testo/l'elaborato, o combinazioni non trasparenti come *vedere* + *informazioni* in "*Open day è un evento in cui un'organizzazione (come una scuola o una azienda) invita il pubblico a visitare per* vedere informazioni *interessanti sull'argomento pianificato* [chat 3, docente in formazione 28/06/]". Altre combinazioni risultano non tipiche quali: "avere una seduta *prima del viaggio* [chat 1, apprendente 11/07/]; *questo quadro mi* fa sentire in tranquillità [chat 1, apprendente 19/07/]".

Non mancano le espressioni tipiche del lessico giovanile quali "salutoni *a tutti*!!! [chat 1, docente in formazione 18/10/].

Si riscontrano inoltre espressioni non trasparenti e non accettabili in italiano, influenzate, forse, dalla L1 dell'apprendente in "*sia inviata* bussa *sul legno* ['picchiare', chat 1, apprendente 11/07/]/ *noi ucraini [...]* bussiamo *al legno per sbarazzarsi del malocchio* [chat 1, apprendente 11/07/]; *io* busso *ai cocomeri però mi rispondono* [chat 3, apprendente 12/06/]; *non mi piacciono i gelidi* gravi [chat 2, apprendente 30/06/]; *non esistono* buchi al *tetto* [chat 3, apprendente 01/06/]; *la nostalgia di casa tocca ognuno che si mette* per strada [...] [chat 2, apprendente 29/06/]; *peccato non* contreremo *mai personalmente* [chat 1, apprendente 20/07/]; *Solo con il video* staccato [chat 3, apprendente 01/06/]" o anche dall'uso del correttore automatico "*è molto* efficiente *per me leggere il articolo così corretta* ['efficace', chat 3, apprendente 05/07/]".

Un solo caso di verbo polisemico in combinazione fissa Verbo + Nome usato dal docente in formazione quale "aprire le danze" [chat 1, docente in formazione 27/06/]" appare trasparente ai corsisti; un corsista, invece, confonde due espressioni cristallizzate *dare una mano/dare la mano* in "*In oltre, dare* la *mano a qualcuno che ha bisogno* [chat 3, apprendente 31/05/]".

Alcuni lemmi subiscono l'influenza della L1 o di altra lingua conosciuta dall'apprendente, dando origine a errori di tipo fonologico: "affacciati e *reaffacciati* ancora [chat 1, apprendente 09/07/]; la mia felicità *depende* da te signora mia [chat 1, apprendente 09/07/]; Quello o quella che mangia la *buca* del *mountonne* nella festa del sacrificio, il suo matrimonio si farebbe certamente in una giornata pluviale [...] [chat 1, apprendente 12/07/]; [corsista marocchino, interferenza del francese] limiterà la sua *lunghessa* [chat 1, apprendente 12/07/]; non sono riuscita mandare quel *dizegnio* [chat 1, apprendente 20/07/]; Che *inspirazione*!!! *Complementi*!!! [chat 1, apprendente 20/07/]; il mio viaggio *longo* ha iniziato [chat 2, apprendente 29/06/]; Questa *phrase* era giusta per caso? [chat 3, apprendente 21/06/]; io sbaglio su questo *argumento* [chat 3, apprendente 21/06/]; *Scuza* prova ancora [chat 3, apprendente 6/07/]".

Sono rari i casi di lessico generico e di alta frequenza, come in "E una *cosa* musicale abbastanza lunga [chat 1, apprendente 07/07/]" anche i forestierismi, per esempio, "C'è un compito da fare a casa nel *weekend* [chat 1, docente in formazione 08/07/]".

6. *Conclusioni*

I testi qui analizzati, scritti con supporto digitale all'interno della comunità *on line* costituita da docenti in formazione e apprendenti d'italiano L2/LS, sono testi prodotti in contesti professionali. L'uso di WhatsApp ha indubbiamente facilitato, anche grazie alla forte motivazione (Telve 2018: 59), la scrittura in apprendenti L2/LS perché meno inibiti nella forma grazie al mezzo e invogliati a rispondere in tempo quasi sincrono all'*input* lanciato dal docente in formazione. Vi è quindi una forte correlazione testuale tra l'*input* e le risposte. Dal corpus emerge inoltre omogeneità tra i testi.

I tratti linguistici principali emersi riconducono a una scrittura fortemente condizionata dall'oralità, riconducibile all'italiano dell'uso medio, ma non del tutto coincidente a un *e-taliano* dell'uso immediato (Antonelli 2018: 14). Sorprende che siano pressoché assenti i giovanilismi (un solo caso di *salutoni!!!*) e gli anglicismi, questi ultimi così marcatamente presenti in diafasia sia in testi scritti e orali, anche scientifici, e nel parlato colloquiale. Inoltre, la punteggiatura, pur essendo adattata al mezzo e riproduca l'oralità nei saluti (*ciao!*), è circoscritta al punto fermo, al punto di domanda e al punto esclamativo ed è impiegata nella sintassi, di norma, correttamente. Si nota inoltre la volontà, specialmente in apprendenti L2/LS, di elevare il livello stilistico, anche rispettando l'ordine basico dei costituenti, e cercando di non incorrere in importanti errori morfosintattici, come dimostra la richiesta di correzione relativa alla clausola ipotetica.

I testi analizzati, quindi, per quanto digitati e appartenenti alla messaggistica istantanea, subiscono il condizionamento della comunità e di quanto appreso nel percorso formativo. Infatti, i corsisti si misurano con la scrittura durante tutto l'arco di formazione: nella stesura delle verifiche e nella relazione finale, valutate, e nelle chat di gruppo, non valutate. All'interno di questa specifica comunità *on line*, il fine della scrittura in WhatsApp – riflettere sull'argomento proposto dal tutor e sulla lingua obiettivo – fa superare la segmentazione e la frammentarietà dei testi e li ancora a un atteggiamento più conservativo[7]. E ciò conferma, una volta di più, che le ragioni di un italiano scritto incerto e precario, così diffuso soprattutto nei nativi digitali, vanno ricercate altrove e non – o quanto meno solo in minima parte – nell'italiano digitato e nell'e-taliano (Lubello 2017: 143 e Palermo 2017: 26).

Tutte le tipologie di testi scritti dagli apprendenti, pur assai diversi per scopo, allenano alla pratica della scrittura, e per questo a scuola, all'università e nei percorsi di formazione sarebbe opportuno, come sostiene Palermo, tenere separati l'ambito della scrittura tradizionale da quello digitale (Palermo 217: 26). Tuttavia, in un corso di apprendenti adulti, favorire la scrittura in WhatsApp all'interno dei gruppi, tanto più se composti da docenti in formazione e apprendenti stranieri, è utilissimo per stimolare la produzione scritta e riflettere sulla lingua obiettivo. Chi scrive ritie-

[7] Prada si è soffermato sul fatto che nonostante si riscontri una rilevabile diffusione di una certa disinvoltura nei comportamenti linguistici e comunicativi della Rete, gli atteggiamenti disinibiti non sono universali: alcuni, infatti, scrivono con proprietà e correttezza sintattica stilistica anche quando digitano messaggi istantanei o nei forum o nei social media (Prada 2017: 149).

ne che talvolta i docenti in formazione dovrebbero porre ancora maggiore attenzione alla forma morfosintattica e testuale dei loro messaggi, perché una scrittura meno governata da parte del docente in formazione abbatte le barriere di disparità verso gli apprendenti e stimola le risposte e il loro *output*, ma non favorisce un controllo della scrittura in ambiti, seppure meno formali e tradizionali, comunque professionali.

Bibliografia

Andújar, Alberto. 2022. "Analysing WhatsApp and Instagram as Blended Learning Tools." *Research Anthology on Applying Social Networking Strategies to Classrooms and Libraries*: 307-321. DOI: 10.4018/978-1-7998-1097-1.ch015.

Antonelli, Giuseppe. 2012. "Si parla italiano: si scrive e-taliano?". In Piero A. Di Pretorio e Rita Unfer Lukoschik (a cura di). *Lingua e letteratura italiana 150 anni dopo l'Unità*. München, Martin Meidenbauer, pp. 83-91.

Antonelli, Giuseppe. 2014. "L'e-taliano: una nuova realtà tra le varietà linguistiche italiane?". In Enrico Garavelli e Elina Suomela-Harma (a cura di). *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano*. Firenze: Cesati, pp. 537-556.

Antonelli, Giuseppe. 2018. "*L'e-taliano* tra storia e leggende". In Sergio Lubello (a cura di). *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Firenze: Cesati, pp. 11-28.

Bauman, Zygmunt. 2003, 2006. *Amore liquido*. Roma/Bari: Laterza.

Berruto, Gaetano. 1987. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica (II ed. Roma: Carocci, 2012).

Bouhnik, Dan e Mor Deshen. 2014. "WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging Between Teachers and Students". In *Journal of Information Technology Education Research* 13: 217-231.

Byram, Michael e Michael Fleming. 1998. *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Castrillo, Maria Dolores, Elena Martín-Monje, Elena Bárcena. 2014. "Mobile-Based Chattinng for meaning negotiation in foreign language Learning". In *10th International Conference of Mobile Learning: Proceeding*, pp. 49-58.

Cesaroni, Fabio M. 2022. "Per uno studio del contatto tra scritto e parlato nei testi di messaggistica istantanea: analisi di un corpus". In *Lingue e Culture dei Media*, 6 (1): 68-102.

Cognini, Edith. 2016. "Raccontarsi in italiano L2: percorsi autonarrativi nella formazione delle donne migranti". In Anfosso Gianpaolo, Giuseppe Polimeni e Eleonora Salvadori (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, pp. 116-138.

Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors. (2020). Downloaded on the 20 the December 2022 from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

Cummins, Jim e Merrill Swain. 1985. "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In S.M. Gass e C.

G. Madden, C.G. (a cura di). *Input in second language acquisition*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 235-253.

Demetrio, Duccio. 2003. *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma: Laterza.

Ferroni, Roberta. 2022a. "Sfide e strategie per costruire le competenze professionali di docenti in formazione d'italiano L2/LS in modalità a distanza". In *Lend – Lingua e Nuova Didattica* 1: 61-71.

Ferroni, Roberta. 2022b. "L'approccio autobiografico nell'educazione di immigrati d'italiano L2: esempi di coinvolgimento emotivo in ambienti istruttivi sincroni on line". In *Italiano LinguaDue* 2 14 (2), 1-23.

Ferroni, Roberta. 2023. "Affective and inclusive language learning through WhatsApp: a case study on trainee teachers and Italian L2 learners in a multilingual and multicultural background". In *Trabalhos em Linguistica Aplicada* 62 (1): 104-120.

Fioravanti, Irene e Francesca Malagnini. 2023. "Il verbo tra lessico e testo: analisi di produzioni scritte di apprendenti di italiano L2". In *Italiano LinguaDue* 15 (2): 210-238.

Fiorentino, Giuliana. 2011. "Scrittura liquida e grammatica essenziale". In Ugo, Cardinale (a cura di). *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*. Bologna: Il Mulino.

Fischer, Y. 2013. *The Facebook is dead-long live WhatsApp*. De Marker.

Komito, Lee. 1998. "The Net as a Foraging Society: Flexible Communities". In *The Information Society* 14 (2): 97-106. DOI: 10.1080/019722498128908.

La Hanisi, Ajid, Reni Risdiany, Yunita Dwi Utami e Dwi Sulisworo. 2018. "The use of WhatsApp in collaborative learning to improve English teaching and learning process". In *International Journal of Research Studies in Educational Technology* 7 (1): 29-35. DOI:10.5861/ijrset.2018.3004.

Lubello, Sergio. 2017. "Lo scritto *factotum* dei native digitali (e non solo)". In *Lingue e culture dei media*, V. 1, nr. 1, pp. 143-146.

Sergio Lubello (a cura di). 2018. *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Firenze: Cesati.

Mackay, Jessica, Maria Andria, Elsa Tragant e Àngels Pinyana. 2021. "WhatsApp as part of an EFL programme: Participation and interaction". In *ELT Journal* 75 (4), pp. 418-431. DOI: 10.1093/elt/ccab019.

Malagnini, Francesca e Fioravanti Irene, 2022a. "Connettivi e unità fraseologiche in italiano L2: un'indagine parallela". In *Forum Italicum* 56 (1): 138-194.

Malagnini, Francesca e Fioravanti Irene. 2022b. "Tra testo, lessico e morfosintassi: analisi descrittiva di testi di testi di italiano L2". In *Cuadernos de Filología Italiana* 29: 181-204.

David, Nunan e Jack C. Richards. 2015. *Language learning beyond the classroom*. London: Routledge.

Nuraeni, Cicih e Lia Nurmalia. 2020. "Utilizing WhatsApp Application in English Language Learning Classroom". In *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching* 4 (1): 89-94. DOI: 10.31002/metathesis.v4i1.2289.

Palermo, Massimo. 2017. *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*. Roma: Carocci.

Pistolesi, Elena. 2014. "Scritture digitali". In Antonelli, Giuseppe, Matteo Motolese e Lorenzo Tomasin (a cura di). Vol. III. *Italiano dell'uso.* Roma: Carocci, pp. 349-375.

Pistolesi, Elena. 2018. "L'italiano in rete: usi, varietà e proposte di analisi". In *AggiornaMenti* 13: 17-26.

Pistolesi, Elena. 2018a. "Storia, lingua e varietà della Comunicazione Mediata dal Computer". In Patota e F. Rossi (a cura di). *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*. Firenze: Accademia della Crusca-goWare: 16-34.

Prada, Massimo. 2017. "La marea delle scritture nuove (ma non è ancora diluvio)". In *Lingue e culture dei media* 1 (1): 147-154.

Sabatini, Francesco. 2012. "L'«italiano dell'uso medio»: una realtà tra le varietà linguistiche". In *L'italiano nel mondo moderno. Grammatica e testi*, vol. II, Napoli: Liguori, pp. 3-36, pubblicato Günter Holtus e Edgar Radtke (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr, 1985, pp. 154-184.

Schön, Donald, A. 1987. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass.

Telve, Stefano. 2018. "Risorse digitali e insegnamento dell'italiano". In Sergio Lubello (a cura di). *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Firenze: Cesati, pp. 33-61.

Tragant Elsa, Àngels Pinyana, Jessica Mackay e Maria Andria. 2021. "Extending language learning beyond the EFL classroom through WhatsApp". In *Computer Assisted Language Learning*: 1-29. DOI: 10.1080/09588221.2020.1854310.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.035

M. VALENTINA MARASCO, NICOLETTA SANTEUSANIO, CINZIA PANTALONE

La certificazione glottodidattica DILS-PG in Germania come occasione di formazione e aggiornamento per i docenti dei corsi di lingua e cultura italiana promossi dagli enti gestori[1]

Abstract

Nel presente intervento verrà presentato un *case study* relativo al percorso formativo legato alla certificazione in "Didattica dell'Italiano Lingua Straniera" DILS-PG di I e II livello rilasciata dall'Università per Stranieri di Perugia, intrapreso a partire dal 2021, su iniziativa dell'ente gestore IAL-CISL Germania con sede a Stoccarda, dai docenti dei corsi di lingua e cultura italiana che insegnano nelle circoscrizioni consolari di Stoccarda, Monaco di Baviera e Francoforte. Attraverso i dati raccolti tramite un questionario verrà valutata l'efficacia del percorso formativo offerto e verranno tratti da questa esperienza *feedback* significativi al fine di poter proporre corsi così strutturati, con eventuali adattamenti, a docenti di italiano a stranieri che operano in contesti simili.

Parole chiave

Formazione - docenti italiano - enti gestori - Germania - certificazione glottodidattica

1. *Descrizione del contesto*

Questo *case study* è stato condotto in Germania, Paese molto rappresentativo per quanto riguarda la diffusione della lingua italiana, visto che vi è il numero più alto di studenti di italiano dopo l'Australia (MAECI 2019: 19), è il secondo con più italiani residenti all'estero dopo l'Argentina (RIM 2022: 25) ed è ancora oggi la meta più ambita dagli italiani dopo il Regno Unito (RIM 2022: 29), come si osserva nella Tab. 1 e nei Graff. 1 e 2.

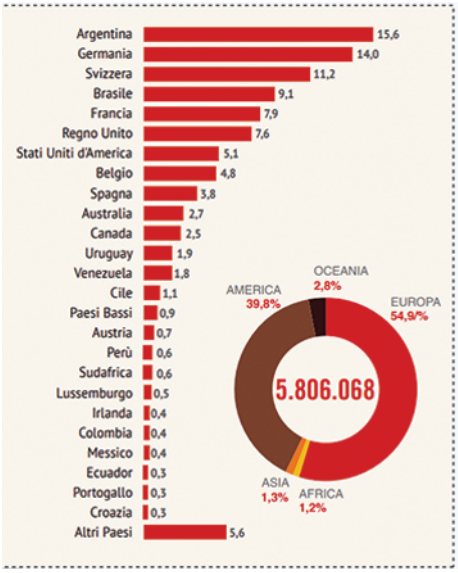
Tab. 1 – *Numero studenti di italiano all'estero (MAECI 2019: 19)*

n.	Paese	Totale studenti
1	Australia	339.958

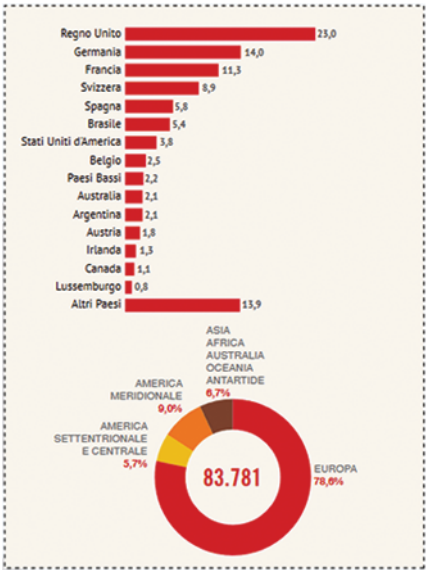
[1] Il presente contributo è frutto della collaborazione tra le tre autrici, tuttavia è stato così ripartito: par. 1 Pantalone; par. 2-3-3.1 Marasco; par. 3.2-3.3 Santeusanio; Conclusioni Marasco, Santeusanio, Pantalone.

2	Germania	314.783
3	Francia	228.467
4	Stati Uniti	186.894
5	Egitto	120.364
6	Argentina	81.988
7	Albania	78.281

Graf. 1 – *Paesi con le comunità italiane più grandi (RIM 2022: 25)*



Graf. 2 – *Paesi di destinazione degli italiani (RIM 2022: 29)*

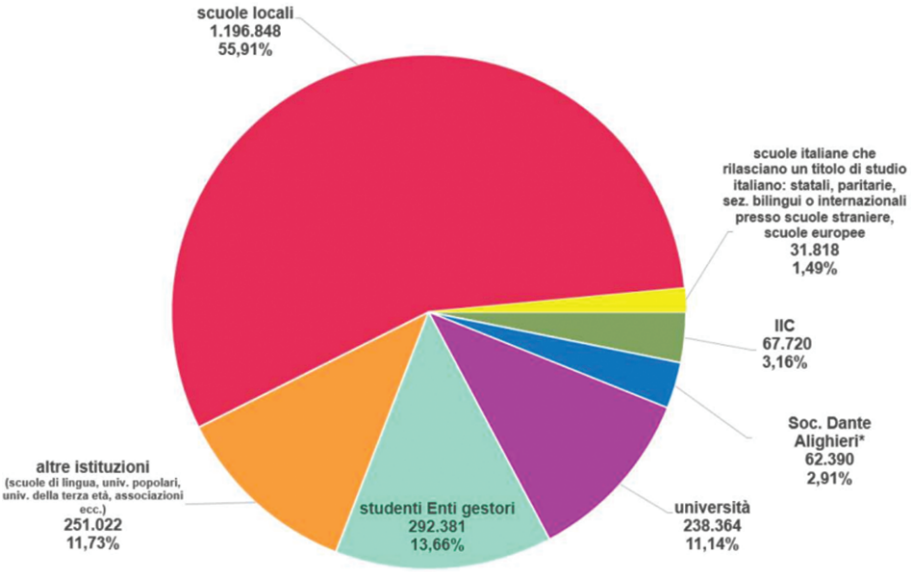


La promozione della lingua italiana in Germania è affidata alle istituzioni governative locali e al MAECI ed è rivolta a due macro-profili di discenti: gli adulti, per i quali l'intervento ministeriale italiano è gestito tramite l'Istituto Italiano di Cultura (IIC) e gli alunni, bambini e adolescenti in età scolastica, per i quali i corsi governativi finanziati dallo Stato italiano sono affidati all'ufficio scuola dei consolati generali e agli enti gestori (Ebranati 2019). Si consideri a tal proposito il Graf. 3 da cui emerge che «[...] sono le scuole locali a fare la parte da leone, seguite dai corsi degli enti gestori» (Bisanti 2020: 127).

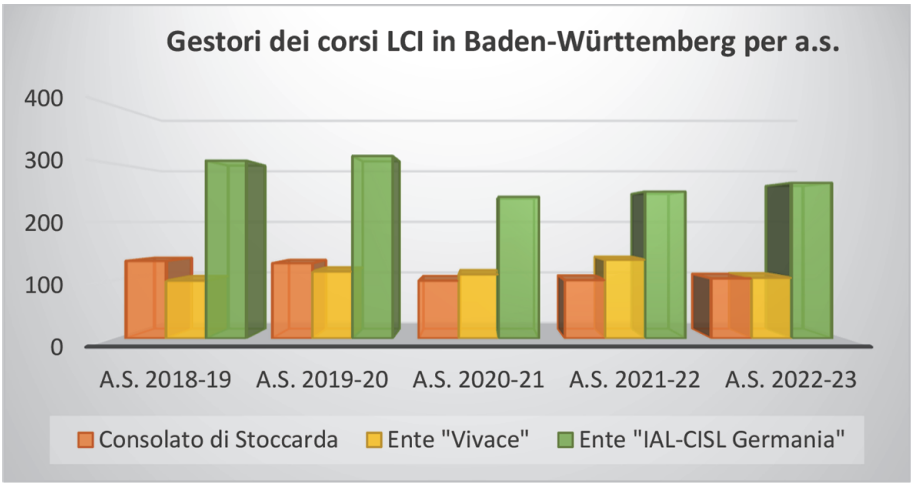
Il presente *case study* è stato svolto sugli insegnanti dello IAL-CISL Germania, ente gestore tra i più grandi al mondo, che attualmente gestisce centinaia di corsi di Lingua e Cultura Italiana (d'ora in poi LCI) per alunni nelle tre circoscrizioni consolari di Stoccarda, Monaco di Baviera e Francoforte. In Baden-Württemberg, *Land* tedesco con la più alta percentuale di stranieri, in cui la comunità italiana è la

più grande dopo quella turca[2], il numero più alto dei corsi è gestito proprio dall'ente IAL-CISL Germania (Graf. 4).

Graf. 3 – *Istituzioni che si occupano dell'insegnamento dell'italiano in Germania (Bisanti 2020: 127)*



Graf. 4 – *Istituzioni che si occupano della gestione dei corsi LCI in Baden-Württemberg per anno scolastico*



[2] Cfr. i seguenti link: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/254889/umfrage/auslaenderanteil-in-deutschland-nach-bundeslaendern/ (Baden-Württemberg come *Land* con numero di stranieri più alto) e https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1094782/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-baden-wuerttemberg-nach-staatsangehoerigkeit/ (in Baden-Württemberg la comunità italiana è la più numerosa dopo quella turca).

I corsi LCI *ex lege* 153/1971, attuati con finalità assistenziale scolastica per i figli dei *Gastarbeiter* (Castellani 2012: 175-192), cambiano obiettivo e, con l'attuale Decreto legislativo 64/2017 (art.11 per gli enti gestori)[3], promossi e sostenuti altresì dalla circolare n. 4 del 2022[4] e dal Piano della Performance (ultimo 2022-2024) del MAECI[5], diventano luogo di promozione e diffusione della lingua italiana. La peculiarità di questi corsi è che, dovendo raggiungere il numero minimo di otto alunni, sono frequentati da allievi di diverse età e di differenti livelli di conoscenza linguistica residenti nelle vicinanze della sede del corso.

L'ente IAL-CISL Germania raggiunge una media totale di circa un centinaio di insegnanti per ogni anno scolastico. Per questioni amministrative, gli insegnanti devono essere residenti nel territorio tedesco e pertanto sono da individuare nelle località limitrofe a quelle in cui si svolgono i corsi. I loro titoli di studio variano dalle lauree umanistiche a quelle scientifiche, ai diplomi magistrali e di altro tipo. Ad oggi sono ancora pochi gli insegnanti all'estero che possiedono una certificazione per l'insegnamento dell'italiano L2/LS e, affinché la promozione della lingua italiana possa essere efficace e di successo, è assolutamente indispensabile investire sulla formazione e sull'aggiornamento di questi insegnanti, poiché sono la chiave di volta sia per promuovere la lingua italiana all'estero che per scongiurare il rischio attuale più grande: il fallimento nel mantenimento della lingua d'origine o *heritage language* delle attuali terze generazioni e di quelle future il cui *shift* linguistico verso una *home language* tedesca diventa sempre di più forte tendenza.

2. *Descrizione del percorso formativo offerto*

È in quest'ottica di miglioramento della qualità didattica offerta nei corsi LCI promossi dallo IAL-CISL Germania che si colloca il percorso formativo proposto dall'Università per Stranieri di Perugia, tramite il CVCL (Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche) su richiesta dell'ente gestore stesso.

A partire dall'ottobre del 2021 sono stati organizzati complessivamente quattro corsi: due corsi di preparazione alla certificazione DILS-PG di I livello e due a quella di II livello.

I corsi, della durata di 25 ore ciascuno e con cadenza bisettimanale, sono stati erogati a distanza in modalità sincrona e hanno ricalcato il modello standard dei corsi istituzionali di preparazione al formato degli esami DILS-PG di I e di II livello, in cui sono previste lezioni in videoconferenza e attività laboratoriali costantemente monitorate dai formatori DILS-PG.

---

[3] Decreto legislativo 64/2017 del MAE denominato "Disciplina della scuola italiana all'estero, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera h), della legge 13 luglio 2015, n. 107". In: https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/07/dlgs_64_2017.pdf.

[4] Circolare n. 4 del 2022 del MAECI denominato "Corsi di lingua e cultura italiana e altre iniziative scolastiche all'estero a cura degli enti gestori". In: https://www.esteri.it/wp-content/uploads/2022/03/Circolare-4_2022.pdf.

[5] In: https://www.esteri.it/it/trasparenza_comunicazioni_legali/performance/piano-performance.

Durante i corsi si è lavorato con un *past paper* e ciò ha consentito ai docenti di familiarizzare con la struttura e il formato della prova e di vedere concretamente quali sono le conoscenze e le competenze che vengono testate nell'esame e che rimandano alle tre macro-aree riguardanti le conoscenze teoriche, la consapevolezza metodologico-didattica e le capacità operative di un insegnante.

3. *Analisi dei dati*

Al termine della formazione è stata condotta un'indagine: i dati sono stati raccolti attraverso un questionario online somministrato in modalità anonima tramite l'applicativo Microsoft Form a tutti i docenti che nel corso dei due anni hanno partecipato ai corsi suddetti.

Il campione era costituito da 40 docenti e i rispondenti al questionario sono stati 28. Di essi più della metà (60%) ha frequentato il corso di preparazione all'esame di II livello, il 36% quello di preparazione all'esame di I livello e il 4% ha seguito entrambi i corsi. Il 25% ha partecipato per iniziativa personale, il 4% perché richiesto dall'istituzione di appartenenza e il 71% per entrambi i motivi.

Pur essendo un campione limitato, i dati emersi sono significativi e offrono interessanti spunti di riflessione.

Il questionario proposto per l'indagine, strutturato in tre sezioni, si articolava in 70 domande finalizzate alla rilevazione del profilo dei corsisti, alla valutazione dell'impatto del percorso formativo sulla formazione e sul modo di insegnare dei docenti e alla raccolta, infine, di suggerimenti per l'organizzazione di eventuali percorsi formativi futuri in relazione ai bisogni dei corsisti stessi.

3.1 Profilo dei docenti partecipanti ai corsi

Il profilo dei rispondenti è caratterizzato da donne per il 93% e da uomini per il 7%, di madrelingua italiana, per lo più di età compresa fra i 40 e i 60 anni (68%). La maggior parte di loro vive in Germania da anni (93%) e opera nel territorio del *Land* di Baden-Württemberg (71%). Il 25% insegna in Baviera e il 4% in Renania-Palatinato.

Riguardo alla loro formazione, più della metà (68%) è in possesso di un diploma di laurea, in particolare, il 37% ha una laurea in Lingue Straniere, il 5% in Lettere e il 58% in altre discipline.

Nonostante nessuno di loro abbia conseguito una laurea specifica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri, il 61% dei rispondenti afferma tuttavia di aver seguito dei corsi di formazione in didattica dell'italiano L2/LS o in altre lingue straniere: il 73% risulta essere formato esclusivamente nell'ambito della didattica dell'italiano a stranieri, il 13% in quello dell'insegnamento di altre lingue straniere e la restante parte (13%) in entrambi i settori.

Considerevole è anche il numero di coloro che ha partecipato a corsi di aggiornamento in didattica dell'italiano L2/LS o in altre lingue straniere (89%).

Dai dati raccolti risulta che la totalità dei rispondenti ha un'esperienza di insegnamento pluriennale e variegato è il contesto in cui opera:

– la maggior parte di loro lavora solo per un ente gestore (34%), il 21% anche in scuole di lingua private, il 14% in scuole pubbliche e paritarie, il 5% in scuole italiane all'estero, il 5% all'Università, il 4% presso gli IIC, il 4% presso ambasciate e consolati e la restante percentuale (12,5%) in altre realtà non meglio specificate;
– la maggior parte di loro insegna ad allievi della scuola primaria (48%), il 29% a quelli della scuola secondaria di II grado, il 14% a quelli della scuola dell'infanzia e il restante 10% ad alunni della scuola secondaria di I grado;
– il 43% dei docenti ha avuto esperienze di insegnamento anche prima dell'arrivo in Germania; dall'indagine risulta, infatti, che hanno lavorato in contesti diversi, sia in scuole pubbliche o paritarie (62,5%), all'Università (12,5%), presso i CPIA (6%), per associazioni o cooperative (6%), presso agenzie formative (6%) e in altre realtà non meglio definite (6%);
– il 75% dichiara inoltre di aver avuto esperienze di insegnamento anche su piattaforme online e ciò è dovuto probabilmente al fatto che durante l'emergenza sanitaria da COVID-19 scuole e università si sono trovate costrette a trasferire le attività didattiche in modalità telematica.

Diverse sono le tipologie di apprendenti ai quali insegnano: bambini (34%), adolescenti (35%) e adulti (31%). Più di un terzo (38%) insegna esclusivamente italiano L2/LS mentre l'11% anche altre materie. Il 27% ha esperienza di insegnamento di italiano in classi con un'alta percentuale di alunni stranieri mentre il 24% insegna italiano in classi con una consistente percentuale di alunni di origine italiana.

Per quanto riguarda la tipologia dei corsi nei quali insegnano e/o hanno insegnato, risulta che la loro esperienza è circoscritta per lo più ai livelli A1 (21%), A2 (20%), B1 (20%) del QCER. Modesti sono i dati relativi all'insegnamento nei corsi di alfabetizzazione (7%) o nei corsi di livello avanzato C2 (4%), contenute sono anche le percentuali di coloro che insegnano e/o hanno insegnato nei corsi di livello B2 (16%) e C1 (11%).

Un numero elevatissimo di rispondenti dichiara inoltre di avere esperienza di insegnamento in corsi con apprendenti di età diverse (96%) e con abilità differenziate (86%).

3.2 Impatto del percorso formativo sulla formazione dei docenti partecipanti ai corsi e sul loro modo di insegnare

All'interno del questionario è stato richiesto ai docenti di valutare con un punteggio da 1 a 4 l'impatto che i corsi hanno avuto sulla loro formazione e sul loro modo di insegnare in merito agli aspetti riportati nella Tab. 2.

In generale sono prevalsi i valori 3 e 4 e la valutazione media si assesta intorno al 3.5 con una punta leggermente più bassa per quanto riguarda la revisione del proprio modo di insegnare una seconda lingua (3.29) e una punta lievemente più alta per quanto concerne l'approfondimento delle conoscenze glottodidattiche (3.68), parametro per il quale nessuno dei rispondenti ha espresso una valutazione al di sotto del 3. Come indicato dagli informanti stessi, i corsi sono stati anche un'occasione per *confrontarsi con altri colleghi (anche con maggiore esperienza), con i forma-*

tori e condividere buone pratiche, crescere umanamente e professionalmente, verificare il proprio metodo di insegnamento e migliorarlo, cambiare il proprio approccio con gli stranieri, rimettersi alla prova e ritrovarsi nella condizione di studenti, acquisire sicurezza, approfondire la conoscenza della lingua italiana, autovalutarsi. In particolare, per quanto riguarda la revisione del proprio modo di insegnare, i partecipanti sono stati anche invitati a esprimere una valutazione da 1 a 4 in relazione ad aspetti più specifici dell'agire in classe presenti nella Tab. 3:

Tab. 2 – *Valutazione dell'impatto dei corsi sulla formazione dei docenti e sul loro modo di insegnare*

	1	2	3	4	Valutazione media
Acquisire conoscenze glottodidattiche		11%	29%	61%	**3.50**
Sistematizzare le conoscenze relative all'insegnamento di una seconda lingua		11%	32%	57%	**3.46**
Approfondire le conoscenze relative all'insegnamento di una seconda lingua			32%	68%	**3.68**
Riflettere sulla propria esperienza come docente di una seconda lingua		7%	21%	71%	**3.64**
Acquisire consapevolezza del perché di certe scelte didattiche		11%	21%	68%	**3.57**
Rivedere il proprio modo di insegnare una seconda lingua		21%	29%	50%	**3.29**
Avere nuovi stimoli per la propria attività come docenti di una seconda lingua		7%	32%	61%	**3.54**

Tab. 3 – *Valutazione dell'impatto dei corsi sul modo di insegnare dei docenti in relazione ad alcuni aspetti specifici dell'agire in classe*

	1	2	3	4	Valutazione media
Scegliere in maniera critica il manuale da adottare in classe		14%	50%	36%	**3.21**
Creare autonomamente materiale didattico per i propri studenti		21%	50%	29%	**3.07**
Prestare attenzione alla lingua utilizzata in classe	4%	21%	25%	50%	**3.21**
Prestare attenzione alla formulazione delle istruzioni	4%	11%	32%	54%	**3.36**
Migliorare nella gestione di eventuali problemi che si possono verificare in classe		14%	43%	43%	**3.29**

Scegliere con consapevolezza le modalità di correzione degli errori		11%	39%	50%	**3.39**
Riflettere sul ruolo delle tecnologie e di Internet nell'insegnamento di una L2	14%	7%	54%	25%	**2.89**

Anche in questo caso i punteggi assegnati in prevalenza sono il 3 e il 4, sebbene qualche corsista abbia indicato, per alcuni parametri, anche il punteggio 1 e 2. La valutazione media di ciascun aspetto in generale è positiva poiché si assesta al di sopra del 3. È interessante notare come questi valori siano in linea con la valutazione media più bassa rilevata e riportata nella Tab. 2 relativa al parametro della revisione del proprio modo di insegnare una seconda lingua (3.29). Ciò a dimostrazione del fatto che da parte dei docenti, nonostante l'espressa esigenza e l'apprezzamento per questi percorsi formativi, permane una certa reticenza a mettere in discussione il proprio modo di insegnare come già riscontrato in Santeusanio (2017).

Se si osservano nel dettaglio le valutazioni medie per gli aspetti su indicati, la più alta risulta quella relativa alla scelta consapevole della modalità di correzione più adatta al tipo di errore commesso dagli studenti (3.39) e la più bassa, al di sotto del 3, quella riguardante la riflessione sul ruolo delle tecnologie e di Internet nella didattica delle lingue straniere (2.89).

Dalle risposte fornite liberamente dagli informanti, il corso risulta anche un'occasione per *creare unità didattiche, portare la classe nel mondo e il mondo nella classe*, *tener conto del livello degli studenti nell'insegnamento, sperimentare nuove tecniche, utilizzare i mezzi digitali, usare di più la modalità induttiva in classe, acquisire maggior consapevolezza sulla lingua da utilizzare in classe.*

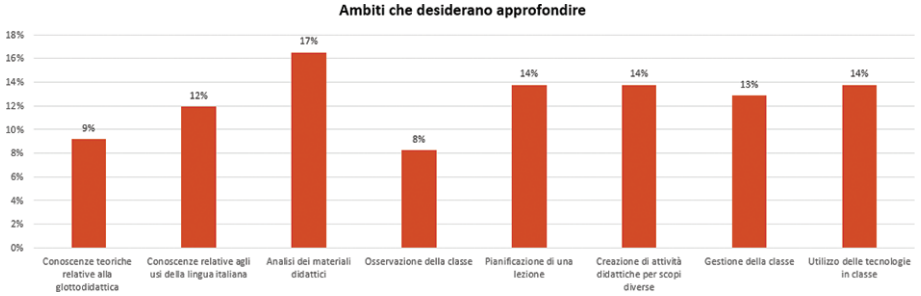
Ai partecipanti è stato inoltre richiesto di riflettere su quanto le loro competenze glottodidattiche fossero migliorate, dopo aver frequentato il corso e dopo essersi eventualmente preparati agli esami[6], e di indicare se e in che misura fossero ancora desiderosi di migliorarle. Si considerino le valutazioni medie superiori al 3 per gli aspetti riportati in Tab. 4.

Tab. 4 – *Autovalutazione dei docenti partecipanti ai corsi*

	1	2	3	4	Valutazione media
Competenze glottodidattiche migliorate		4%	42%	54%	3.50
Desideroso di migliorare ancora le proprie conoscenze		21%	21%	57%	3.36

[6] Dei docenti che hanno frequentato il corso, il 46% ha sostenuto uno dei due esami DILS-PG, di essi l'85% ha affrontato l'esame di II livello e il 15% quello di I livello. Il 14% dei corsisti aveva sostenuto in precedenza gli esami relativi ad altre certificazioni glottodidattiche, in particolare la CEDILS e la DITALS di I livello.

Graf. 5 – *Ambiti che i docenti partecipanti ai corsi desiderano approfondire*



Tra gli ambiti che si desiderano approfondire quello che ha riscontrato il maggior interesse è l'analisi dei materiali didattici (17%), seguito dalla pianificazione di una lezione, dalla creazione di attività didattiche e dall'utilizzo delle tecnologie in classe (14%), come si evince dal Graf. 5.

3.3 Riflessioni e suggerimenti dei partecipanti all'indagine

Nella parte finale del questionario i corsisti sono stati invitati a riflettere su quali conoscenze e competenze dovrebbe avere un insegnante di italiano nel contesto in cui operano. Si considerino, a tal proposito, le seguenti indicazioni fornite dai rispondenti che già dimostrano, attraverso la terminologia usata, una maggiore consapevolezza sul proprio agire in classe, acquisita frequentando il corso:

- *ottime conoscenze della lingua italiana e consapevolezza metalinguistica;*
- *conoscenza della L1 dei discenti per un confronto con la lingua insegnata;*
- *saper comprendere i meccanismi che regolano l'interlingua dei propri discenti;*
- *conoscenza approfondita della cultura italiana;*
- *competenze da mediatore culturale;*
- *conoscenze e competenze pedagogiche e psicologiche;*
- *saper utilizzare al meglio i manuali individuandone le eventuali carenze da approfondire con materiali creati ad hoc in modo da adattarli alla tipologia di studenti;*
- *saper impostare delle proposte didattiche coinvolgenti e divertenti, partendo dalle situazioni di difficoltà dell'alunno;*
- *in una classe con apprendenti di diversi livelli, competenze, età, provenienza e interessi, è assolutamente necessario saper pianificare bene le lezioni e gestire eventuali problemi;*
- *creare percorsi di sostegno e tutoraggio tra gli alunni, sviluppando un mutuo insegnamento tra compagni, con l'obiettivo di non lasciare nessuno indietro;*
- *sapere come fare uso delle risorse che si hanno a disposizione;*
- *capacità di insegnamento che non è scontata;*
- *capacità di lavorare in gruppo in modo da organizzare attività che richiedano la partecipazione attiva di docenti e discenti;*
- *rapportarsi empaticamente con gli studenti;*
- *proseguire costantemente la propria formazione.*

Prima di raccogliere le proposte su eventuali corsi di formazione da pianificare in futuro con l'ente gestore, è stato chiesto ai partecipanti all'indagine di indicare se esistevano nella loro realtà altre iniziative formative, da chi erano promosse e come le giudicavano. Il 71% del campione ha risposto positivamente e ha dichiarato che vengono organizzate dall'ente gestore IAL-CISL Germania, dalle Università, dagli IIC, dalle VHS, dall'Istituto TELC e da case editrici come ad esempio Klett e Hueber. Tali iniziative sono state ritenute dall'88% dei rispondenti utili perché consentono il *confronto con i colleghi*, costituiscono *un'occasione di riflessione sul proprio metodo d'insegnamento*, permettono di *acquisire nuovi stimoli* e di avere un *arricchimento sulle novità*.

Quanto alle prospettive future, dai commenti degli informanti emerge che gli eventuali percorsi formativi dovrebbero tener conto dei seguenti suggerimenti:

- *studio molto approfondito e critico della grammatica;*
- *analisi di materiali didattici;*
- *osservazione della classe in presenza;*
- *gestire una classe disomogenea per età e competenze linguistiche. Razionalizzare le attività comuni con quelle differenziate;*
- *approfondire anche le competenze socio-pedagogiche nell'insegnamento;*
- *tecniche di apprendimento linguistico (nuovi studi), creazione di nuovi materiali attraverso l´uso di nuove applicazioni e programmi di grafica e di design, tools interattivi etc.;*
- *uso dell'intelligenza artificiale per preparare le lezioni;*
- *scrittura creativa;*
- *approfondire le tematiche trattate nel corso DILS-PG 1, soprattutto l'analisi di testi, l'osservazione e la gestione della classe;*
- *DILS-PG 2;*
- *ci vorrebbe un DIALS III!*

Per quanto concerne la struttura e la modalità di erogazione, il corso dovrebbe essere *on line, interattivo,* prevedere *attività di laboratorio* da svolgersi in *piccoli gruppi,* avere un *taglio pratico,* essere *gratuito* e *strutturato come il corso DILS-PG.* Da notare è l'ultima richiesta dell'elenco in cui si auspica l'organizzazione di un corso DILS-PG che tenga conto delle esigenze concrete di realtà come quella rappresentata dagli enti gestori quale lo IAL-CISL Germania.

4. *Conclusioni*

I dati hanno confermato un profilo di insegnante di italiano all'estero che, come in altre realtà, spesso non ha titoli specifici per poter insegnare italiano a stranieri. Il 32% dei rispondenti è diplomato e il 58% dei laureati ha una laurea in discipline non attinenti all'insegnamento dell'italiano L2/LS. Anche se più della metà degli informanti dichiara di avere una formazione e un aggiornamento in didattica dell'italiano lingua non materna, tuttavia, dalle testimonianze raccolte, non risulta avere una formazione sistematica in tale ambito ottenuta grazie alla frequenza di un master, di un corso di formazione, ecc.,

ma piuttosto una formazione sporadica, legata a incontri occasionali organizzati dalle istituzioni presenti sul territorio e a webinar promossi dalle case editrici del settore. Per quanto riguarda l'esperienza di insegnamento maturata, la maggior parte di loro, considerato il particolare contesto dei corsi LCI, insegna in classi plurietà e plurilivello che richiedono competenze specifiche.

Dalle risposte fornite è emerso, inoltre, che la struttura del corso è risultata efficace nella modalità di erogazione, nell'articolazione e nella durata mostrando che può essere replicata. I dati hanno altresì evidenziato che il corso, anche se concepito come di preparazione al formato degli esami DILS-PG, si è rivelato un'occasione di formazione e uno stimolo per un aggiornamento continuo, come già sottolineato in Santeusanio (2017 e 2019) e in Marasco e Santeusanio (2021). Il percorso, infatti, ha consentito ai partecipanti di acquisire una maggiore consapevolezza metodologico-didattica, aspetto che appare evidente anche dalle risposte libere in cui hanno individuato con contezza le proprie lacune e hanno indicato le proprie effettive necessità formative e quelle di un docente che opera in un contesto simile o uguale al loro. Il corso potrebbe, pertanto, costituire una base per una formazione iniziale e sistematica degli insegnanti di italiano all'estero che, come si è appurato, spesso manca; allo stesso tempo potrebbe dare loro la possibilità di conseguire un titolo, come la certificazione glottodidattica, spendibile anche in altre realtà nell'ottica di uno sviluppo professionale. A tale formazione se ne potrebbe aggiungere una successiva più mirata che tenga conto dei diversi contesti in cui lavorano e dei differenti bisogni formativi, così come è emerso dall'indagine. Si ritiene, infatti, che la modalità in cui sono stati raccolti i dati ossia al termine del percorso formativo costituisca un valore aggiunto: è nell'esperienza e attraverso l'esperienza che si riceve un *feedback* più veritiero. I suggerimenti dei docenti, frutto di una maggiore consapevolezza, costituiscono, per l'appunto, degli spunti preziosi per la pianificazione di iniziative formative future che rispondano ai loro reali bisogni.

Che i corsi siano stati una vera occasione di formazione risulta anche dalle seguenti evidenze che l'ente promotore ancora oggi continua a riscontrare nella gestione del lavoro da parte degli insegnanti che li hanno frequentati:

- la scelta dei materiali avviene con maggiore cognizione;
- le unità didattiche sono preparate anche autonomamente;
- le attività sono più mirate, variegate, coinvolgenti e motivanti;
- i registri sono compilati con maggiore consapevolezza e appropriatezza terminologica.

Tutto ciò ha avuto delle ricadute positive anche sulla qualità dei corsi offerti e ciò è confermato dal fatto che il numero degli alunni non solo non è diminuito, ma è addirittura aumentato.

Per concludere, questa esperienza ha evidenziato che la progettazione di percorsi formativi di questo tipo può essere utile a sostenere gli enti gestori, promuovendo la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti che gravitano nei loro territori. Al tempo stesso può costituire un'occasione per costruire reti virtuose tra il mondo accademico e le diverse realtà che diffondono la lingua e la cultura italiana all'estero consentendo una partecipazione più ampia alla formazione da parte dei docenti rispetto a quanto rilevato

dall'indagine di Cinganotto e Turchetta (2020) che hanno sottolineato la "modesta" adesione dei docenti di italiano a formazioni promosse dalle rappresentanze diplomatiche italiane all'estero (9,4%) e hanno auspicato che gli enti culturali e le ambasciate italiane intensifichino "le iniziative di formazione e aggiornamento, raccordandosi maggiormente con il Ministero dell'Istruzione e con l'amministrazione centrale" (Cinganotto e Turchetta 2020: 29).

In linea con quanto evidenziato finora, anche dal punto di vista dell'ente gestore sarebbe indispensabile un supporto politico e finanziario da parte del MAECI e delle istituzioni preposte che assicuri un accompagnamento scientifico da parte delle università italiane mirato a sostenere gli insegnanti nella difficile gestione delle classi plurietà e plurilivello. È importante, infatti, che una formazione specifica, a differenza di altre spesso ritenute dagli stessi docenti generiche e non adeguate alle peculiarità dei corsi all'estero, possa essere seguita da tutti gli insegnanti di lingua italiana all'estero. Soltanto così si potrà garantire l'erogazione di corsi di qualità che portino a una diffusione della lingua italiana promossa dallo stesso MAECI che sia di fatto incisiva; infatti, «[...] se la lingua è promozione del Paese, investire sui docenti è fondamentale. Sono loro che fanno la differenza» (Capilupi 2016: 16).

Bibliografia

Bisanti, Tatiana. 2020. "La didattica dell'italiano LS: uno sguardo alla Germania". *Italiano LinguaDue*, 12 (1), 125-142.

Capilupi, Maria Concetta. 2016. "Iniziative scolastiche e insegnamento dell'italiano in Germania". *AggiornaMenti*, 10, 12-17.

Castellani, Maria Cristina. 2012. "I corsi di lingua e cultura italiana: i diversi contesti e la formazione dei docenti". In Vedovelli, Massimo (eds.). *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma: Carocci editore, 175-192.

Cinganotto, Letizia, Barbara Turchetta. 2020. *"La formazione dei docenti di italiano L2 all'estero: risultati di un'indagine internazionale". Italiano LinguaDue*, 12 (2), 20-37.

Ebranati, Paola. 2019. "La promozione della lingua e cultura italiana all'estero: strategie e strumenti istituzionali". (https://www.academia.edu/39547836/ LA_PROMOZIONE_DELLA_LINGUA_E_CULTURA_ITALIANA_ALL_ESTERO_STRATEGIE_E_STRUMENTI_ISTITUZIONALI 21.11.2024)

Licata, Delfina (eds.). 2022. *Rapporto Italiani nel Mondo 2022 (RIM).* Todi (PG): Tau Editrice.

Marasco M. Valentina, Nicoletta, Santeusanio. 2016. *"La consapevolezza metalinguistica dei docenti di italiano L2 negli esami di certificazione glottodidattica DILS-PG"*. In Anna De Marco. (a cura di). *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti* (Atti del III Congresso della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa – DILLE, Rende 8-10 ottobre 2015), Perugia: Guerra, 113-125.

Marasco M. Valentina, Nicoletta, Santeusanio. 2021, *"Insegnare in modo consapevole ed efficace: la certificazione DILS-PG come occasione di formazione per docenti di italiano a stranieri"*. In Francesca Gallina (a cura di). *Itinerari di formazione: spunti di riflessione per i docenti di lingue seconde*, Pisa: Edizioni ETS, 251-277.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI), AA.VV. *Piano della Performance 2022-2024* (https://www.esteri.it/it/trasparenza_comunicazioni_legali/performance/piano-performance/> 21.11.2024).

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI), AA.VV. *Circolare n. 4 del 2022 denominata "Corsi di lingua e cultura italiana e altre iniziative scolastiche all'estero a cura degli enti gestori"* (https://www.esteri.it/wp-content/uploads/2022/03/Circolare-4_2022.pdf 21.11.2024).

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI), AA.VV. 2019. *L'italiano nel mondo che cambia*. Roma: Palazzo Firenze.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI), AA.VV. *Decreto legislativo 64/2017 denominato "Disciplina della scuola italiana all'estero, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera h), della legge 13 luglio 2015, n. 107"* (https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/07/dlgs_64_2017.pdf 21.11.2024).

Rossner, Richard. 2010. "Una griglia di descrittori per il profilo professionale dei docenti di lingue: uno strumento per lo sviluppo professionale e per la gestione della formazione permanente". In Pierangela Diadori (a cura di). *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Firenze: Le Monnier, 38-47.

Rossner, Richard. 2017. *Language Teaching Competences*, Oxford: Oxford University Press.

Santeusanio, Nicoletta. 2017. "La verifica come occasione di apprendimento e aggiornamento attraverso l'esperienza della certificazione glottodidattica DILS-PG di II livello". In ALTE (eds). *Learning and Assessment: Making the Connections – Proceedings of the ALTE 6th International Conference, 3-5 May 2017*, 2-11 (http://events.cambridgeenglish.org/alte2017-test/perch/resources/alte-2017-proceedings-final.pdf 21/11/2024).

Santeusanio, Nicoletta. 2018. "La certificazione glottodidattica DILS-PG: saperi testati e profilo degli iscritti all'esame di II livello". In Carmel M. Coonan, Ada Bier, Elena Ballarin (a cura di). *La didattica delle lingue nel nuovo millennio: le sfide dell'internazionalizzazione* (Atti del IV Congresso della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa – DILLE, Venezia 2-4 febbraio 2017), 95-115 (http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-228-4/978-88-6969-228-4_W5ycSLQ.pdf 21/11/2024).

Santeusanio, Nicoletta. 2019. "La formazione e l'aggiornamento dei candidati all'esame di certificazione glottodidattica DILS-PG di II livello", in Carla Bagna, Valentina Carbonara (a cura di), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro* (Atti del X Convegno AICLU, Siena 18-20 maggio 2017), vol. II, Edizioni ETS: Pisa, 139-157.

Santeusanio, Nicoletta. 2021. "Le capacità gestionali dei docenti di italiano L2 negli esami di certificazione glottodidattica DILS-PG". In Margarita Borreguero Zuloaga (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato* (Atti del XIV Congresso SILFI, Madrid 4-6 aprile 2016), Peter Lang: Frankfurt a. M., 849-876.

Santeusanio, Nicoletta. 2023. "Saper progettare e costruire materiali didattici: analisi dei risultati dei candidati all'esame di certificazione DILS-PG di II livello", in Francesca Gallina, Yahis Martari (a cura di), *Didattica delle lingue e valutazione. Tra società, scuola e università* (Atti del VII Congresso della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa – DILLE, Pisa 12-13 maggio 2022), 473-492.

Schenetti, Davide. 2013. "L'italiano in Germania". *In.IT* (29-30), 47-53.

Sitografia

Anteil der ausländischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung in Deutschland nach Bundesländern im Jahr 2022: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/254889/umfrage/auslaenderanteil-in-deutschland-nach-bundeslaendern/ 21.11.2024

Anzahl der Ausländer in Baden-Württemberg nach Staatsangehörigkeit im Jahr 2022

https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1094782/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-baden-wuerttemberg-nach-staatsangehoerigkeit/ 21.11.2024.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.036

VALENTINA PAGNANINI

Literary itineraries to teach the italian language and culture through mobile technologies

Abstract

The article presents the initial outcomes of an ongoing doctoral research project, concerning the theme of language education in the training of teachers for digital technologies and in line with the latest legislation. The research aims to address the challenge of innovating teaching through experiential pathways, aiming to sensitize teachers to interact with local institutions. The presentation will draw on data collected from interviews with teachers, questionnaires submitted to students attending Italian L2 courses, and sessions of didactic observation. The objective is to develop a broader comparison between educational practices and the technological solutions that have been tested. This was done to encourage inclusive (Torsani, Ravicchio 2021) and participatory dynamics in the teaching of the Italian language and culture from an intercultural perspective.

Keywords

Mobile language teaching, Italian L2, Literary educational paths, Digital humanities

1. *Introduction: research topic*

Can virtual paths be an opportunity for training foreign language teachers? Didactic itineraries through literary sites in the Marche region (Cognigni 2004) aimed to document how the use of technologies helps map and explore the horizons of reception and translation of Dante and Leopardi's works abroad, ranging from *La Divina commedia* to *L'Infinito* (Melosi 2022). The study examines the internal context of an Italian language and culture school and, using mobile learning platforms, integrates literary itineraries into the design of courses for playful, situated and experiential teaching. This approach is directed at Italian L2 students on study vacations in Italy, visiting tourist and literary sites.

2. *Research hypothesis*

The research hypothesis considered online teacher training (Celentin, Luise 2014; La Grassa 2022), and literary texts in relation to mobile learning (Ranieri and Pieri 2014) to assess the didactic effectiveness of hypermedia material in the study of the second language both within and outside the school context. Teaching the Italian

language and literature with mobile technologies implies, on the one hand, refresher courses for teachers towards a necessary deconstruction and reconstruction of didactic programming (Mezzadri 2020: 101). On the other hand, it involves rethinking the learning methods and spaces in educational contexts that streamlined and refunctionalized in an agile and dynamic way during the health emergency.

In the last two decades, mobile learning has been recognized as a powerful means to promote action research paths not only remotely but also in-person (Coppola 2023). The mobile device is a bridge tool for teaching in formal and informal environments (Trentin 2023; Morgana, Kukulska-Hulme 2021; Leone 2019) because it lends itself to ubiquitous content consumption, even in the form of incidental and situated learning, for the experiential deepening of Italian in local contexts (Valva and Cervini 2020). In our case, the integration of applications and online tools was based on tasks implemented with mobile technologies, following the ICT-TBLT combination in the language class (Corino 2018: 46). In the design of the itineraries, literary texts were placed at the centre, functional for the consolidation of linguistic competence, particularly for the creation of inductive educational paths (Barone, Di Sabato, Manzolillo 2021: 14). Texts by Dante and Leopardi were selected for students of the Campus L'Infinito – Scuola Dante Alighieri in Recanati, in relation to the cities and places that the learners would subsequently visit to observe similarities and differences as regards motivation and participation in guided tours and excursions.

3. *Study: participants, methods, materials*

In language schools, it often falls on the teacher to simultaneously integrate the professional skills of specialized figures – as noted by Villarini – those of a webmaster, instructional designer, creator of educational materials, and information broker (Villarini 2021: 214-215). This study integrated such skills for the design, creation, development, optimisation, updating of effective content and both physical and multimedia engaging materials in websites and online platforms, into two paths presented in two classes, at B1 and A2 level: the first focused on the figure of Dante Alighieri and the locations of Gradara, Fano, and Senigallia; the second on the cities visited by Giacomo Leopardi.

We decided to focus on the synergistic development of receptive and productive linguistic skills in L2 (Bonvino, Velásquez, De Meo and Fiorenza 2023) to promote an immersive language experience and the closest contact with literary places. We believed that it was essential for textual interpretation to focus on reading skills first and to adapt texts bilaterally, both semantically and stylistically, intervening at conceptual and linguistic-lexical levels (Abbaticchio 2018: 58) through some simplifying expedients: the selection of key excerpts, the dilation of central information for reading, the reconstruction of implicit elements, and the paraphrastic explanation of the most obscure passages in notes. Textual simplification was therefore oriented towards the conservation of the original text through the consultation of online dic-

tionaries, with hypertextual synonymous enrichment in cases of homonymy and the presentation of semantic equivalents to facilitate text usability and decoding.

We assessed the substantial students' inclination to the use of hypermedia materials by administering a bilingual questionnaire with thirty questions about linguistic needs, literary pre-knowledge, motivations and preferred study methods. In the B1 class Dante, Boccaccio and Giacomo Leopardi were among the already known authors, but only 9% claimed to have a good knowledge of Italian literature, with more than half of the class studying it for less than a year, either in language schools or at university. During guided visits to the museums, in many cases the learner's profile identified with that of the *Heritage Language Learner* (Dolci 2023: 30), emotionally connected to Italy, interested in literary works on the cities and villages of the Marche region to find information about the Italian origins of his family and delve into myths and legends about local characters.

In the A2 level class, we preferred to improve creative writing skills to develop students' imagination and to better understand poetic perspectives. We encouraged students to write about their own experiences in short descriptive texts for a postcard to promote the association of biographical events and texts with literary places, stimulating a comparison between photographs and narrative descriptions. In the writing activities, the emotions and impressions they had, the interest in the activities and trips, the satisfaction with the experiences and excursions proposed, the invitation to return to their own country to visit other cities emerged. Brainstorming about the resources used on the Padlet online board and comprehension checks with quizzes on the Kahoot! gaming platform revealed a pre-existing use of technology in informal contexts. As noted in our observation diary: 'I learn new words with Quizlet, in the bus' declared a student. This statement was verified in agreement with the teacher in both oral exchanges and written tests. The student demonstrated a broader and more accurate lexical repertoire than her classmates.

In both classes, the risk of impoverishing individual conversations in virtual exchanges was reduced with the use of portable technologies in small groups, where cooperative dynamics favoured creativity and storytelling. Experimentations of using Kahoot! in educational contexts have emphasized its participatory and engaging characteristics (Da Pra 2021: 314), oriented towards a multimodal literature teaching approach. Based on the observations noted and shared with the course teachers, after using the platform with mobile devices, our class changed its appearance in terms of interest, participation, motivation and curiosity because the majority had already had previous digital gaming experiences (Santipolo 2023). One student mentioned the extensive use of gaming platforms and Kahoot! by his teachers in his home country for interdisciplinary study of mathematics and law.

The path dealing with the figure of Giacomo Leopardi proposed in a B1-level class, allowed students to follow the poet's itineraries in the cities of Bologna, Rome, Pisa and Recanati, before and after their tourist experiences. We wanted to make the reading of the poems an authentic and experiential study, paraphrasing passages from the most famous poems, such as *L'Infinito*, in relation to the places, with the

reading of letters and authentic materials, such as informative texts about the *Io nel pensier mi fingo* exhibition, present at Casa Leopardi. This aimed to teach authentic scenarios set in urban pedagogical spaces (Borghetti 2010). We also stimulated a comparison between cities and representations between the past and the present, by watching excerpts from films and narrative sequences to deepen the literary value of the homonymous places (Piazza Leopardi, Piazza Sabato del Villaggio, Colle dell'Infinito) and for the analysis of authentic situations set in literary sites.

4. *First Results and Comments*

The first data collected from student questionnaires and interviews with five teachers allowed the inclusion of observations on teacher training in the use of technological tools. We asked about knowledge of the Italian language and literature and the Marche region, surveyed familiarity with and use of online platforms, digital resources and mobile applications. We highlighted that the most commonly used apps in these language classrooms are Kahoot, Quizlet and Wordwall. From teaching experience in individual classrooms, as a case study based on action research, we have seen progress in the use of mobile devices for comprehension and vocabulary enrichment. Interviews revealed the teachers' willingness to attend training courses for the use of apps in the classroom and during excursions. On one side, there is a risk of limiting the tourist experience and having less contact with the teacher, while on the other, the potential for an application to organize contests and obtain materials to rework in the classroom is recognized (Santoianni 2021). Finally, a higher level of learning is observed in those who use an app compared to those who do not, and all agree that applications facilitate the memorization of educational content.

Virtual paths can be a valuable resource for L2 teachers and should be considered in didactic programming as an opportunity for teachers engaged in seamless learning both in class and during excursions. Mobile technologies have helped L2 students to deepen implicit references inside literary texts by using interactive tools to interview their peers, to review contents in playful situations and to retrieve hypermedia teaching materials to memory during their tours. This implies rethinking the educational context as open to blended activities and tasks, continuously and collaboratively implementable and updatable.

5. *Conclusions*

The preliminary assessment of the paths has confirmed the interest of both teachers and learners in hybrid and integrated training to seize the opportunity to adapt and reshape educational interventions cyclically and in a customizable way, as Carloni notes: "Re-thinking online learning environments has provided language education practitioners with the opportunity to design online learning pathways fostering students' active learning and engagement to a very high degree" (Carloni 2022: 30).

Contextual analysis (Stockwell 2021) has proved to be equally essential. The educational context was considered first, namely which topics and applications were already familiar to the students; then the experiential context, i.e., which Italian cities had already been visited and which ones would be; finally, the temporal context, i.e., which current events could be connected to the ongoing activities (for example, a task involved writing a postcard about the city of Senigallia immediately after the flood emergency) to compare the images of the city in literature and reality, encourage eco- pedagogical analysis and raise awareness of dialogue with local institutions. For the internal observation and reflection within the school context, for the motivational purpose of the didactic intervention aimed at concretely enhancing the training and tourist experience of the particular sample of student-tourists with mobile activities, and for the predominantly qualitative analysis of data collected from questionnaires and initial interviews, the proposed investigation can be interpreted as the first phase of a research-action process (Coonan 2000: 25).

6. *Future Research Directions*

In the future, there is hope for a more impactful orientation in the experiences of training (Balboni 2023) and progressive updating of language teachers (Serragiotto 2012) toward the transversal use of multichannel applications in hypermedial customizable environments, increasingly necessary in navigating the paths of linguistic education 4.0, never forgetting the significance of the narrative component: "future teachers can be provided with linguistic and methodological training targeted to help them use storytelling effectively" (Sisti 2016: 14).

Bibliographical References

Abbaticchio, Rossella. 2018. "Lettura e percorsi di semplificazione del testo. Ricadute nella classe 'mobile' (e 'immobile') di italiano L2." In Carmel Mary Coonan, Ada Bier, Elena Ballarin (eds.). *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione. Studi e ricerche*. Venezia: Ca' Foscari, pp. 57-70.

Balboni, Paolo E. 2023. *Le "nuove" sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società "liquide"*. Novara: UTET.

Barone, Linda and Bruna Di Sabato and Monica Manzolillo (eds.). 2021. *L'educazione linguistica e letteraria. Un approccio integrato*. Novara: UTET.

Bonvino, Elisabetta and Diego Cortés Velásquez and Anna De Meo and Elisa Fiorenza. 2023. *Agire in L2*. Milano: Hoepli.

Borghetti, Claudia. 2010. "La città italiana tra luogo, rappresentazione e parola. Una proposta operativa per l'integrazione di educazione linguistica e interculturale nella classe di lingua italiana." *Bollettino ITALS*. 8 (36).

Carloni, Giovanna. 2022. "Online language teacher education and active learning through CALL and ICALL." In Birna Arnbjörnsdóttir, Branislav Bédi, Linda Bradley, Kolbrún Friðriksdóttir, Hólmfríður Garðarsdóttir, Sylvie Thouësny and Matthew James Whelpton

Intelligent CALL granular systems and learner data: short papers from EUROCALL 2022. Grange des Noyes: Research- publishing.net., pp. 36-40.

Celentin, Paola and Maria Cecilia Luise. 2014. "Formazione online dei docenti di lingue. Riflessioni e proposte per favorire l'interazione tra metodi e contenuti." *EL.LE* 3 (2), pp. 313-329.

Cognigni, Edith. 2004. "'Literary Dublin' e 'Disgelo ipertestuale': due viaggi virtuali tra letteratura e contemporaneità." In Paolo E. Balboni, *Educazione letteraria e nuove tecnologie.* Torino: UTET, pp. 163-171.

Coonan, Carmel Mary. 2000. "La ricerca azione". In Mary Carmel Coonan (ed.). *La ricerca azione*. Venezia: Cafoscarina, pp. 9-30.

Coppola, Daria. 2023. "'Di necessità virtù': insegnamento linguistico tecnologia e ricerca-azione al tempo del COVID-19. Uno studio di caso." In Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale and Graziano Serragiotto (eds.). *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione Scritti in onore di Carmel Mary Coonan*. Venezia: Ca' Foscari, pp. 53-61.

Corino, Elisa. 2018. "ICT e TBLT. Riflessioni e risultati." In Cristina Onesti, Anna Di Benedetto, Donatella Di Fabio and Paola Marocco (eds.). *Imparare l'inglese con i task*. Roma: Carocci, pp. 44- 62.

Da Pra, Luigina Maria Gabriella. 2021. "Mobile learning: esempi di buona pratica basata sull'uso dello smartphone in classe." In Sandro Caruana, Karl Chircop, Phyllisienne Gauci and Mario Pace, *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*. Venezia: Ca' Foscari, pp. 309-316.

Dolci, Roberto. 2023. "Per un'analisi della vitalità della lingua italiana nel mondo". *Italiano LinguaDue* 15(1): 10-35.

La Grassa, Matteo. 2022. "Scienze pedagogiche e didattica delle lingue online: lineamenti di un rapporto complesso." *Studi di glottodidattica* 8(2): 89-105.

Leone, Paola. 2019. "Realtà e virtualità dell'apprendimento di una L2 con tecnologie mobili." *Lingue Linguaggi* 33 (2019): 171-185.

Melosi, Laura. 2022. "Per introdurre: mapping *L'Infinito*." In Laura Melosi and Manuela Martellini (eds.), *L'orizzonte della scrittura. Leopardi, L'infinito, la traduzione*. Macerata: eum, pp. 11-14.

Mezzadri, Marco. 2020. "Didattica della lingua italiana e tecnologie: un dialogo a misura di cervello." *Italienisch* 84: 94-105.

Morgana, Valentina and Agnes Kukulska-Hulme (eds.). 2021. *Mobile Assisted Language Learning Across Educational Contexts*. New York: Routledge.

Ranieri, Maria and Michelle Pieri. 2014. *Mobile learning*. Milano: Unicopli.

Santipolo, Matteo. 2023. "Dal precettore a Duolingo: un'interpretazione linguistico-educativa e alcune considerazioni sul suo impiego e la sua efficacia." In Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale and Graziano Serragiotto (eds.). *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione Scritti in onore di Carmel Mary Coonan*. Venezia: Ca' Foscari, pp. 164-183.

Santoianni, Flavia and Corrado Petrucco and Alessandro Ciasullo and Daniele Agostini. 2021.

Teaching and Mobile Learning: Interactive Educational Design. Boca Raton: CRC Press.

Serragiotto, Graziano. 2012. "Multimedialità, interattività e formazione dei docenti." In Fabio Caon and Graziano Serragiotto (eds.), *Tecnologie e Didattica delle Lingue. Teorie, Risorse, Sperimentazioni*. Torino: Utet, pp. 112-133.

Sisti, Flora. 2016. "Narrative Thinking and Storytelling for primary and early FL/SL education." *Fictions. Studi sulla narratività* XV (2016): 53-66.

Stockwell, Glenn. 2021. *Mobile Assisted Language Learning. Concepts, Contexts and Challenges*. Cambridge - New York: Cambridge University Press.

Torsani, Simone and Fabrizio Ravicchio. 2021. "Dispositivi mobili per un'educazione linguistica inclusiva." In Michele Daloiso and Marco Mezzadri (eds.), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Ca'Foscari, pp. 253-347.

Trentin, Guglielmo. 2023. *Imparare ad apprendere senza soluzione di continuità negli spazi ibridi*. Milano: FrancoAngeli.

Valva, Antonella and Cristiana Cervini. 2020. "Developing the UniON! mobile App to foster incidental learning of languages and cultures." In Roxanne Comotti, Wendingoudi Émile Ouedraogo, Claire Wolfarth and Camille Noûs. *Qu'a changé le numérique? Perspectives linguistiques et didactiques*. Grenoble: Université Grenoble Alpes, pp. 7-16.

Villarini, Andrea. 2021. *Didattica delle lingue straniere*. Bologna: Il Mulino.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.037

MARIAGRAZIA PALUMBO

Dalla scuola primaria alla scuola secondaria: l'inclusione nella formazione linguistica degli insegnanti

Abstract

Questa ricerca propone una indagine sulla percezione dei bisogni formativi professionali degli insegnanti in relazione all'inclusione dei discenti con bisogni educativi speciali nella scuola italiana, un contesto particolarmente interessante da indagare poiché nella scuola italiana si lavora sulle questioni legate all'inclusione sin dagli anni Settanta. Attraverso un questionario on line, distribuito nei diversi ordini di scuola sono state indagate le percezioni degli insegnanti sulle pratiche inclusive in atto a scuola, sui percorsi formativi legati all'inclusione e sulle possibili azioni di miglioramento nel campo dell'insegnamento delle lingue. I risultati hanno indicato delle azioni possibili per favorire il miglioramento del livello di inclusione nella scuola italiana.

Keywords

Inclusione, scuola italiana, formazione insegnanti, insegnamento inclusivo delle lingue

1. *Percorsi inclusivi nella scuola italiana*

Nelle società contemporanee è ormai radicata l'idea che l'inclusione sia non solo un valore centrale e irrinunciabile ma che i percorsi di istruzione e formazione debbano essere inclusivi, poiché questo orientamento ha effetti positivi su tutti gli studenti (Ianes et alii 2020: 259; Van Mieghem et alii 2020)[1]. Nel panorama dell'inclusione un posto d'onore spetta all'Italia, ove da oltre cinquanta anni si lavora per includere all'interno della scuola gli studenti con bisogni educativi speciali: risalgono, infatti, agli anni Settanta le prime esperienze di integrazione degli studenti in situazione di disabilità nelle scuole.

Da allora, si è lavorato sia sul piano normativo sia sul piano didattico per garantire agli studenti con disabilità e altri bisogni educativi speciali il diritto all'individualizzazione e alla personalizzazione degli apprendimenti (Ianes 2020: p. 249). Il

[1] Molti documenti programmatici internazionali sottolineano l'importanza di una istruzione inclusiva. A titolo esemplificativo, si ricordano il punto numero 4 dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, ove per "istruzione di qualità" s'intende un'istruzione "equa e inclusiva", e la pubblicazione delle linee guida sull'inclusione dell' UNESCO sull'inclusione (2009) o i rapporti pubblicati regolarmente dalla European Agency for Special Needs and Inclusive Education, <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/ > del 21/1/2024.

sistema scolastico italiano oggi ha ottenuto alcuni risultati fondamentali: gli studenti in situazione di disabilità possono laurearsi, cosa che permette di valutare questo sistema come efficace, ma, come si mostrerà nelle pagine seguenti, l'inclusione va intesa più come un percorso irrinunciabile che come un obiettivo effettivamente raggiunto (Ianes, Augello 2019).

In questo percorso, un punto di non ritorno è segnato dalla sostituzione della parola integrazione con inclusione, a sancire un cambiamento di prospettiva radicale affermatosi a partire dagli anni Novanta (Cottini at alii 2016: 2). Il termine inclusione, infatti, fa riferimento alla necessità di porre attenzione a tutte le diversità possibili presenti in una classe, non solo le disabilità, cui offrire una istruzione di livello qualitativo alto, diversità che sono una risorsa nella misura in cui obbligano docenti ed educatori ad una riflessione profonda sulle proprie prassi educative (Pomarolli 2021). L'attenzione alle questioni dell'inclusione scolastica ha investito anche la formazione docenti: dal 2017 per i docenti in servizio a scuola sono stati erogati corsi di formazione sui vari aspetti dell'inclusione. Tali corsi sono stati declinati dalle singole istituzioni scolastiche in relazione alle esigenze del territorio pertanto è impossibile darne un quadro complessivo: si può, però, acquisire il dato relativo all'attenzione posta sulla formazione docenti per quanto riguarda le prassi inclusive.

Nel lungo cammino verso una scuola inclusiva, un altro momento fondamentale, seppure controverso, è stato il riconoscimento dell'area dei bisogni educativi speciali (d'ora in poi BES) che comprende lo svantaggio socioeconomico, linguistico e/o culturale, le disabilità e i disturbi dello sviluppo[2]: sebbene il riconoscimento di un'area specifica sembri voler "mettere ordine" nelle diversità individuandole con precisione (ammesso che sia possibile incasellare in uno schema tutte le differenze presenti nella società contemporanea) di fatto non fornisce grandi strumenti per la gestione delle stesse. Un punto di fortissima debolezza di quest'area, infatti, è rappresentato dalla scarsità di risorse professionali ad essa destinate: infatti, solo per le disabilità – e nella misura in cui queste sono gravi da un punto di vista medico– viene fornito personale di supporto. Gli studi di settore, invece, concordano nel rifiutare una visione eminentemente medicalizzata della persona e delle sue difficoltà a favore della prospettiva bio-psico-sociale che «invita a concepire le difficoltà di funzionamento come interazione non ottimale tra le caratteristiche della persona e l'ambiente in cui è inserita, il quale va indagato nel dettaglio per identificare barriere e limitazioni alla partecipazione sociale della persona (Daloiso, Ghirarduzzi 2022: 71)»[3]. Dunque, se da un lato la ricerca rifiuta una concezione medicalizzata della

[2] Sebbene l'obiettivo di questo articolo non sia la ricostruzione del quadro normativo, si ricorda che il riconoscimento dell'area dei "Bisogni educativi speciali" (BES) risale al 2012. I documenti principali che hanno portato al riconoscimento di questa area sono tre (non gli unici relativi a quest'area): la circolare ministeriale del 27 Dicembre 2012 e le successive integrazioni dell'8 marzo 2013 e del novembre 2013. Qui si pone attenzione anche sui Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), la cui gestione viene però focalizzata in altri documenti quali le 'Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento' del 12 luglio 2011.

[3] Le risorse professionali da affidare alle classi sono comunque legate alla gravità della disabilità, sulla base di quanto stabilito dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104, legge-quadro per l'assistenza, l'integra-

diversità, d'altro canto prassi ormai consolidate assegnano le risorse professionali per la gestione di quest'area sulla base di un approccio medicalizzato, che ormai appartiene al passato.

In considerazione di questa nuova prospettiva, che mette al centro l'interazione tra individuo e ambiente, un modello efficace per gestire l'inclusione (e ripensare l'assegnazione di risorse professionali) potrebbe essere lo Universal design for learning (di qui in poi UDL), poiché se le difficoltà risiedono nell'interazione non ottimale tra le caratteristiche della persona e l'ambiente in cui è inserita, una opportuna strutturazione dell'ambiente è proprio il punto di partenza di ogni processo inclusivo[4]: in altre parole gli ambienti di apprendimento andrebbero strutturati prevedendo la presenza di discenti portatori di bisogni speciali. Questo principio comporta un notevole capovolgimento di prospettiva poiché invece di risolvere le questioni che si pongono attraverso adattamenti successivi, si lavora apriori su una progettazione complessiva degli ambienti di apprendimento accessibili a tutti, cioè liberi da barriere fisiche e/o mentali. La costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi si fonda, infatti, sulla rimozione delle barriere contestuali e su un rinforzo degli elementi che supportano il percorso di apprendimento dei discenti, una costruzione complessa perché le tipologie di barriere e di facilitatori, cioè ostacoli o sostegni al processo di inclusione del discente, sono di natura diversa (insegnanti, compagni, oggetti transizionali, spazi, strumenti tecnologici) e la loro valenza come barriere o come facilitatori spesso dipende dal loro utilizzo (Santi 2014): ad esempio un sintetizzatore vocale può essere di supporto nel caso di discenti con patologie che compromettano la decodifica del segno grafico, ma può essere inutile in altre situazioni[5].

In breve, si tratta di pianificare gli ambienti di apprendimento, considerando il fatto che le classi sono estremamente eterogenee (Surkamp and Viebrock 2018: 36), e considerando tutte le possibili diversità presenti (cioè abilità/disabilità, disturbi di apprendimento, genere, status socioeconomico, religione, lingue, stili di apprendimento e così via).

La gestione di classi così eterogenee richiede agli insegnanti- in particolar modo quelli di lingue – il possesso di competenze didattiche elevatissime, che permettano

zione sociale e i diritti delle persone handicappate che detta i princìpi dell'ordinamento in materia di diritti, integrazione sociale e assistenza della persona disabile.

[4] Lo Universal Design for Learning è un modello efficace per la pianificazione di contesti di apprendimento inclusivi: non a caso nasce dal campo dell'architettura, in particolare dallo Universal design proposto per la prima volta negli anni '80 da Ron Mace. Non è questa la sede per approfondire questo aspetto – pur molto interessante. Si rimanda per i principi base a Cast 2011. Tuttavia è opportuno ricordare il fatto che molti documenti legati alla realizzazione dell'inclusione a scuola sottolineano l'importanza del contesto: tra questi è estremamente importante l' "International Classification of Functioning, Disability and Health", or ICF, una classificazione della salute e dei domini legati alla salute sviluppata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, in cui il funzionamento e la disabilità di un individuo vengono classificati in relazione a fattori ambientali.

[5] La lista di barriere e facilitatori è potenzialmente infinita perché dipende dal profilo dello studente e, soprattutto, dal contesto educativo (Daloiso 2023).

di pianificare attività di insegnamento individualizzate e personalizzate attraverso l'utilizzo degli strumenti indicati dalla ricerca (Daloiso 2023, Ianes 2013).

2. *Dalle percezioni degli insegnanti alla pratica didattica*

In letteratura molto si è scritto sulle barriere e sui facilitatori dell'apprendimento, ma c'è un aspetto che è decisivo:

> le convinzioni dei docenti impegnati in percorsi formativi per l'inclusione sono particolarmente rilevanti in quanto, se da un lato una delle barriere all'inclusione degli studenti con disabilità sembra essere rappresentata dagli atteggiamenti negativi dei docenti, dall'altro i processi inclusivi e il successo scolastico degli studenti con disabilità sembrano essere favoriti se i docenti presentano atteggiamenti positivi e sollecitanti nei confronti della loro piena partecipazione a percorsi di istruzione comuni (Menichetti e Piccioli 2022: 190).

Lo studio delle percezioni dei docenti, dunque, appare particolarmente importante nel quadro dell'inclusione e trova un suo fondamento teorico nel profondo legame, già acclarato dalla ricerca (Surkamp e Viebrock 2018) tra opinioni, percezioni, esperienze personali e pratiche professionali. Nel caso specifico degli insegnanti di lingue, giocano un ruolo fondamentale i percorsi accademici e la personale autobiografia linguistica (ivi: 41). La centralità di questi aspetti è dimostrata dal fatto che l'uso di questionari per valutare le percezioni dei docenti è una pratica diffusa anche nel campo che interessa la presente ricerca, cioè le questioni dell'inclusione in Italia (Ianes et alii 2013).

3. *Metodologia e domande di ricerca*

L'obiettivo della presente ricerca è indagare le percezioni dei docenti sull'inclusione nella scuola italiana in relazione all'efficacia delle azioni organizzative, didattiche e di formazione del personale in servizio già in atto nella scuola italiana dagli anni Settanta. In particolare, verranno indagate eventuali differenze di percezione in relazione a questi aspetti tra gli insegnanti dei diversi ordini di scuola, con particolare riferimento agli insegnanti di lingue. A tal fine sono stati predisposti due questionari anonimi on line (uno per ogni ordine di scuola) diffusi tra il mese di settembre del 2022 e il mese di maggio del 2023 attraverso canali informali, in gran parte gruppi social composti da insegnanti[6].

I questionari sono stati strutturati considerando gli assunti della ricerca. In particolare, le domande sugli aspetti organizzativi si fondano a livello teorico sull'importanza riconosciuta alla pianificazione degli ambienti di apprendimento inclusivi,

[6] Per l'utilizzo dei questionari on line in questo tipo di ricerca si rimanda alle pagine precedenti. Per gli insegnanti di infanzia e primaria il link al questionario è <https://forms.gle/HwQYVCMpBnMYRadDA > del 15/1/2024; per la scuola secondaria è <https://forms.gle/sxwTxRCRssX4xEAN8 >del 15/1/2024.

discussa nelle pagine precedenti. I questionari sono, dunque, suddivisi in due parti. Nella prima parte vengono poste domande a scelta multipla volte a ricostruire il profilo professionale degli informanti: il contesto d'insegnamento in cui operano, i corsi di formazione e aggiornamento professionale che hanno già seguito e quelli che vorrebbero seguire in futuro, le conoscenze e le esperienze che hanno acquisito in relazione all'inclusione scolastica. Al fine di avere un quadro il più possibile ampio delle percezioni dei docenti e di raccogliere dati per ulteriori ricerche, ogni domanda a scelta multipla ha previsto la possibilità di inserire una risposta aperta (opzione altro).

Nella seconda parte del questionario vengono poste due domande a scelta multipla e due domande aperte sulla loro percezione dell'efficacia delle azioni inclusive organizzative e didattiche già pianificate nelle scuole italiane, e sulle azioni che ancora potrebbero essere messe in atto per migliorare l'inclusione nelle classi dei discenti con bisogni educativi speciali.

4. *I dati*

Sono state raccolte 103 risposte nella scuola primaria e 102 risposte nella scuola secondaria, per un totale di 205 risposte. Un dato accomuna gli informanti, cioè il fatto di fare parte per il 97,5% della scuola pubblica italiana, coerentemente con i dati diffusi dal Ministero dell'Istruzione relativamente alla gestione delle situazioni legate all'area dei bisogni educativi speciali, che è in carico alla scuola pubblica, con percentuali che variano leggermente tra gli ordini di scuola e a livello geografico[7].

A livello teorico, in entrambi gli ordini di scuola gli insegnanti mostrano una buona preparazione sulle questioni dell'inclusione: il 94,2% degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria e l'88,1% della scuola secondaria sa che l'inclusione è il riconoscimento della diversità (non solo disabilità) come risorsa, mentre il 99% degli insegnanti di infanzia e primaria e il 96% della scuola secondaria è consapevole del fatto che una scuola inclusiva ha effetti positivi su tutti gli studenti. La formazione sull'inclusione erogata negli ultimi anni ha – in questo senso – ottenuto dei risultati ed ha coinvolto l'89% degli insegnanti di secondaria e l'83% di infanzia e primaria[8]. Tuttavia, la percezione degli insegnanti sull'inclusione nei diversi ordini di scuola è abbastanza controversa sia sul versante della formazione dei docenti – che pure è stata erogata sistematicamente – sia sul versante dell'inclusione in generale.

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, infatti, è stata posta una domanda specifica, "Pensi che il sistema scolastico italiano sia inclusivo?": dopo il lungo percorso inclusivo che caratterizza la scuola italiana, è sorprendente il fatto che soltanto il 15% degli insegnanti di infanzia e primaria e circa il 22% degli insegnanti della

[7] Per i dati si veda <https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/focus-principali-dati-della-scuola-avvio-anno-scolastico-2022-2023- > del 21/1/2024.

[8] La scelta degli aspetti sui quali formarsi è affidata alle singole istituzioni pertanto su questi aspetti è difficile trovare una linea comune. Tuttavia, nel questionario diverse domande sono state poste in relazione agli aspetti sui quali gli insegnanti desiderano formarsi.

secondaria ha risposto in maniera affermativa: per la maggioranza, circa il 70% di infanzia e primaria e il 63% della secondaria, la scuola italiana è inclusiva solo in parte. Per il restante 15% la scuola italiana non è inclusiva: tra i due ordini di scuola non ci sono differenze rilevanti. Parimenti non ci sono grandi differenze sul versante della compilazione dei documenti legati alla programmazione di interventi didattici inclusivi, personalizzati e individualizzati: il 78% degli insegnanti di infanzia e primaria ha partecipato alla stesura di un PEI e di un PDP, mentre il 72% degli insegnanti di scuola secondaria ha partecipato alla stesura di un PEI e l'86% alla stesura di un PDP[9].

Sul versante della prassi didattica, emergono alcune criticità, poiché solo il 47% degli insegnanti di infanzia e primaria e il 56% della secondaria si sente preparato per lavorare in una scuola realmente inclusiva: l'81% degli insegnanti di scuola primaria e di infanzia e il 70% degli insegnanti di scuola secondaria sente il bisogno di formarsi ancora sull'inclusione, nonostante abbia già seguito dei corsi su questo tema.

In particolare, sulla percezione dell'efficacia dei corsi sull'inclusione obbligatoriamente seguiti, è stata posta una domanda esplicita: per il 24% degli insegnanti di infanzia e primaria e il 30% della secondaria questi corsi sono stati inutili, quindi la maggioranza degli insegnanti coinvolti in questa indagine li ha ritenuti utili, ma evidentemente non sufficienti essendo emersa in altre parti del questionario la richiesta di ulteriori azioni di formazione.

All'interno del questionario, sono state poste due domande aperte finalizzate a raccogliere le opinioni dei docenti sul perché la scuola italiana non sia ancora pienamente inclusiva e su cosa si possa fare per migliorare le pratiche inclusive in classe. Le risposte ottenute nei due ordini di scuola riconducono a quattro aspetti indicati come un ostacolo alla creazione di un ambiente inclusivo: il primo è l'eccesso di burocrazia e di lavoro sui documenti da produrre, pertanto viene indicata la necessità di de-burocratizzare la funzione docente poiché l'eccesso di burocrazia e di lavoro sui documenti da produrre toglie tempo alla formazione e all'insegnamento; emerge con forza il bisogno di migliorare la formazione rendendola meno teorica, e di migliorare il lavoro in team (posto che il team è costituito da tutti coloro i quali sono coinvolti nel progetto educativo e didattico del discente, quindi lo staff della scuola, la famiglia, il personale sanitario ed educativo); infine le risposte degli insegnanti indicano chiaramente la necessità di potenziare le risorse per l'inclusione.

Questi ostacoli sono percepiti come elementi decisivi nell'osteggiare le prassi inclusive: infatti, alla domanda aperta "cosa suggeriresti per migliorare le pratiche inclusive in classe" nessun insegnante ha risposto indicando aspetti didattici, ma tutti hanno fatto tutti riferimento ad aspetti riconducibili alla strutturazione dell'ambiente e alla formazione, confermando così l'importanza – già acclarata a livello teorico – di strutturare efficacemente l'ambiente. Le risposte non presentano differenze tra i diversi ordini di scuola e sono riconducibili ai quattro aspetti emersi nella

[9] Il PEI (Piano Educativo individualizzato) e il PDP (Piano Didattico Personalizzato) sono i documenti di programmazione didattica per i discenti che afferiscono all'area BES.

risposta precedente: de-burocratizzare la funzione docente; migliorare la formazione spostandola dal piano meramente teorico alla discussione di esempi di attività inclusive da implementare in classe, migliorare il lavoro in team sia a livello qualitativo sia a livello quantitativo, potenziando le risorse per l'inclusione, quindi riducendo il numero di studenti per classe e aumentando il numero di insegnanti, assistenti, personale sanitario, laboratori e spazi attrezzati. Dunque, stando a quanto emerge dalle risposte aperte, un miglioramento dell'inclusione nella scuola italiana si fonda prioritariamente su una più efficace strutturazione dell'ambiente di apprendimento e su una migliore formazione di tutti coloro i quali sono – a vario titolo – coinvolti nella gestione dei discenti.

Le risposte alle domande a scelta multipla sono coerenti con i risultati delle risposte aperte. Due domande sono state poste relativamente alle esigenze formative legate all'inclusione: le risposte in entrambi gli ordini di scuola indicano chiaramente la necessità di seguire la strada di una formazione guidata dal lavoro da svolgere nel contesto delle classi, bisogno formativo espresso dall'81% degli insegnanti di infanzia e primaria e dal 79% della secondaria. Nel quadro dell'insegnamento inclusivo delle lingue, emerge l'esigenza di formarsi su tecniche di facilitazione e semplificazione (61% degli insegnanti di infanzia e primaria e il 63% della secondaria), su modelli operativi (54% degli insegnanti di infanzia e primaria e il 44% della secondaria), su ausili didattici (44% degli insegnanti di infanzia e primaria e il 40% della secondaria), sulla didattica dell'italiano a stranieri, esigenza sentita più nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria (49%) che in quella secondaria (33%): le maggiori differenze tra i due ordini di scuola si registrano in relazione a quest'ultimo dato.

Sulle prassi inclusive già in uso in relazione all'insegnamento delle lingue, le risposte ricevute tra i due ordini di scuola sono simili: le tecniche di semplificazione e facilitazione sono utilizzate dall'83% degli insegnanti di infanzia e primaria e dall'89% degli insegnanti di secondaria; le misure dispensative e gli strumenti compensativi per gli studenti con DSA vengono utilizzate dal 70% degli insegnanti di infanzia e primaria e dal 76% degli insegnanti di secondaria; infine il 60% degli insegnanti di infanzia e primaria e il 52% degli insegnanti della secondaria utilizza test d'ingresso per l'accertamento delle conoscenze linguistiche; in percentuale minima vengono utilizzate le UDA stratificate.

Infine, due domande a scelta multipla sono state poste al fine di capire quali azioni potrebbero migliorare il livello di inclusione della scuola italiana.

La prima domanda verte sulle azioni didattiche possibili finalizzate a migliorare il livello di inclusione nelle classi considerando aspetti prevalentemente linguistici: in entrambi gli ordini di scuola gli insegnanti indicano come prioritaria l'esigenza di favorire le attività collaborative (64% in entrambi gli ordini di scuola) e laboratoriali (58% infanzia e primaria, 52% secondaria); in percentuale minore s'indica l'esigenza di utilizzare diversi stili di insegnamento (53% infanzia e primaria, 45 % secondaria), di favorire le attività di supporto linguistico (44% infanzia e primaria, 53% secondaria) e di utilizzare la lingua in contesto autentico (43% infanzia e primaria e

secondaria). Minore importanza viene attribuita ad altri aspetti didattici, quali la pragmatica (importante per il 19% infanzia e primaria e per il 30% della secondaria) o l'utilizzo di task autentici (considerati utili dal 15% dei maestri di infanzia e primaria e dal 17% secondaria) o l'utilizzo della metodologia CLIL (24% infanzia e primaria; 17% secondaria). Su percentuali consimili si attestano altri aspetti della didattica – che pure sono centrali in una didattica inclusiva – come graduare e stratificare le attività, utile per il 20% dei maestri e per il 27% dei professori. Per il 36% dei maestri e il 27% dei professori il coinvolgimento dei discenti nelle attività di classe è fondamentale; meno importante invece, è condividere le finalità delle attività didattiche (27% infanzia e primaria; 20% secondaria) o perseguire una valutazione valida e motivante (24% infanzia e primaria; 20% secondaria). Tra le risposte vendono indicate anche azioni che sarebbero in realtà pertinenti all'organizzazione come incontri tra insegnanti di ordini diversi (43% infanzia e primaria e secondaria) e miglioramenti della qualità del lavoro in team (32% infanzia e primaria 38% secondaria).

La seconda domanda riguarda le azioni organizzative che potrebbero migliorare il livello di inclusione nelle scuole italiane. Nei diversi ordini di scuola, le azioni organizzative percepite come più urgenti riguardano le risorse necessarie per la pianificazione di ambienti inclusivi e rimandano alle questioni già emerse nelle domande a risposta aperta. In particolare, il 54% degli insegnanti di infanzia e primaria e il 69% degli insegnanti della secondaria indica l'esigenza di ridurre il numero di studenti per classe come un'azione prioritaria. Parimenti nei due ordini di scuola circa il 60% degli informanti percepisce l'esigenza di una formazione specifica sull'inclusione indirizzata a tutto il personale scolastico, inclusi collaboratori e dirigente. In media il 50% del campione di entrambi gli ordini di scuola (con leggerissime oscillazioni) ritiene necessario incrementare il personale di supporto e il numero degli insegnanti specializzati. Al di sotto del 50% del campione, e con differenze sensibili tra i due ordini di scuola, vengono indicate altre azioni organizzative per un possibile miglioramento del livello di inclusione nelle scuole: in particolare il 47% della scuola secondaria ritiene necessario frequentare corsi di formazione su temi specifici (autismo, ADHD), esigenza non condivisa dalla scuola dell'infanzia e primaria (14% del campione): tuttavia il 48% degli informanti di scuola dell'infanzia e primaria percepiscono l'esigenza di formarsi sul lavoro in team, di avere spazi maggiori (56% del campione), di avere maggior accesso a supporti specifici (46% del campione), esigenza non condivisa della secondaria (rispettivamente 23%, 33%, 35% del campione). Le esigenze specifiche relative alla formazione e alla strutturazione dell'ambiente si configurano diversamente nei diversi ordini di scuola, probabilmente a causa dell'età dei discenti coinvolti.

5. *Conclusioni*

In relazione alle azioni già pianificate per creare una scuola inclusiva, dalle percezioni degli insegnanti emerge l'idea che molto si è fatto per diffondere la cultura

dell'inclusione, ma occorre ancora lavorare sulle questioni legate alla formazione degli insegnanti e alla strutturazione di un ambiente di apprendimento realmente inclusivo. La formazione sull'inclusione, già erogata ai docenti in servizio, stando alle risposte date dai docenti, va ripensata non solo in termini qualitativi ma anche quantitativi: in breve, serve una formazione estesa a tutta la comunità educante e guidata dal lavoro che concretamente si svolge in classe con i discenti. Tra i diversi ordini di scuola emergono linee di tendenza comuni, in particolare in relazione alla necessità di strutturare l'ambiente di apprendimento investendo risorse sull'inclusione: questa percezione è coerente con i dati rilasciati dal Ministero dell'Istruzione. Ad esempio, la richiesta di un incremento del personale specializzato (insegnanti di sostegno) corrisponde ad una decrescita progressiva delle risorse investite in questo settore, come emerge dal dossier pubblicato dal MIUR, dall'a.s.2009/2010 la dinamica del rapporto tra il numero degli alunni con disabilità e i posti per il sostegno è stata di progressiva decrescita, così come è sensibilmente diminuita la quota degli insegnanti di sostegno con contratto a tempo indeterminato sul totale degli insegnanti di sostegno, che nel 2021 è pari al 43,7% contro il 60,8% dell'a. s. 2001/2002[10]. Colpisce il fatto che in entrambi gli ordini di scuola il peso dato alla didattica sia inferiore rispetto al peso dato alle risorse per la costruzione di un ambiente inclusivo, fatto probabilmente spiegabile in relazione alla diminuzione del personale specializzato discussa sopra, decrescita avvertita chiaramente dagli insegnanti di ogni ordine e grado. Le differenze emerse tra i due ordini di scuola sono minime e riguardano la tipologia di corso di formazione da frequentare e le modalità di strutturazione dell'ambiente di apprendimento, aspetti in gran parte riconducibili alle diverse età degli apprendenti. Appare dunque necessario, stando alle percezioni dei docenti, implementare specifiche azioni formative e organizzative su più livelli al fine di strutturare ambienti di apprendimento realmente inclusivi.

Il lungo e irrinunciabile percorso di inclusione affrontato dalla scuola italiana è probabilmente uno dei suoi aspetti più interessanti e importanti, cui dare ulteriore spazio di ricerca raccogliendo un maggior numero di dati e considerando altri aspetti, quali, ad esempio, il punto di vista delle famiglie o le differenze territoriali.

Bibliografia

CAST. 2011. Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0 in <https://udlguidelines.cast.org/> del 10/1/2024.

Cottini Lucio, Fedeli Daniele, Morganti Annalisa, Pascoletti Stefano, Signorelli Alessia e Davide Zanon. 2016. "Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane". *Form@re Open Journal per la formazione in rete* 2 (16), pp. 65-87.

[10] I dati sono tratti da Ufficio di statistica (2022), *I principali dati relativi agli alunni con disabilità,* in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.2019-2020_2020-2021.pdf/dd6bc968-2a4a-a887-e61e-293333095ff5?version=1.0&t=1664209031873> del 7/1/2024.

Daloiso Michele. 2023. "Promuovere l'inclusione nella classe di lingua: dalle procedure didattiche tradizionali al Ciclo Glottodidattico". *EL.LE* 12 (2): 273-302.

Daloiso Michele e Andrea Ghirarduzzi. 2022. "Il sé e l'Altro nell'educazione". *Lend*, LI (5): 69-83.

Ianes Dario, Demo Heidrun e Francesco Zambotti. 2013. "Integration in Italian schools: teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness". *International Journal of Inclusive Education* (18) 6: 626-653.

Ianes Dario e Giuseppe Augello. 2019. *Gli inclusioscettici*. Trento: Erickson.

Ianes Dario, Demo Heidrun e Silvia Dell'Anna. 2020. "Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges". *Prospects* 49: 249-263

Ianes Dario (a cura di). 2019. *Didattica e Inclusione Scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*. Milano: Franco Angeli.

Menichetti Laura e Marianna Piccioli. 2022. "Docenti in formazione per attività di sostegno e loro consapevolezza delle competenze acquisite". *Pedagogia oggi* XX (1):188-190.

Pomarolli Giorgia. 2021. "Teaching Russian to Visually Impaired Students during COVID-19: Technological Tools, Teaching Strategies, and Digital Materials". *Russian Language Journal* 71: 171-193.

Santi Marina. 2014. "Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo". *International Journal of Inclusive Education* 2: 191-210.

Surkamp Carola and Britta Viebrock (a cura di). 2018. *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction*. Stuttgart: Springer-Verlag Ufficio di statistica. 2022. *I principali dati relativi agli alunni con disabilità,* in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.2019-2020_2020-2021.pdf/dd6bc968-2a4a-a887-e61e-293333095ff5?version=1.0&t=1664209031873 > del 21/1/2024.

Van Mieghem Aster, Verschueren Karine, Petry Katja & Elke Struyf. 2020. "An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review". *International Journal of Inclusive Education* 24: 675-689.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.038

ILARIA POLITO

Native and non-Native Speaker Teacher: an 'in tandem' model in teaching English as a Foreign Language

Abstract

Teaching English as a Foreign Language (EFL) in Italy's language institutes and centres, while being a non-native speaker, has long raised questions over the nature of a teacher's language competence. A form of discrimination against non-native English speaker teachers (NNEST) subsists, predominantly with regard to their linguistic-communicative proficiency, seen as a paradigmatic feature of teaching a second language. This study, precisely in an attempt to overcome such a contention, proposes a more constructive stance on the issue by reporting the experience of an English teaching practice to adult learners undertaken by the Language Centre (CLA) of the University of Salerno.

Keywords

Native vs. non-native teachers, language proficiency, didactic model, teaching practice

1. *Introduction*

Beginning with the observation of the "dimension" of English as a global language, the paper first looks at the controversial view on the nature of the proficiency of Italian native speaker (NNEST) and English native speaker (NEST) teachers and trainers, which qualifies them for the teaching of English as a foreign language (EFL), in order to prompt a dual perspective. Two paragraphs then follow: the first that turns attention to learning choices and the importance that the requirement for a native or non-native speaking teacher be valued by the recipient of the training action (learner, student or trainee). The second, prompting a brief digression on theoretical principles developed by linguists Stephen Krashen and Rod Ellis, introduces some of the underlying components of "knowing how to teach" a non-native foreign language learned in one's home country. This then leads to the pivotal issue of this paper, which, intercepting the rather widespread tendency to look at the language competencies of NNESTs with suspicion in favour of NESTs, intends to report the example of a teaching model piloted and consolidated in the years 2007-2011, in the multimedia laboratories of the Language Centre (CLA) of the University of Salerno. The model that is here called "in tandem" has been applied to both general English classes and language courses for the UCLES (University

of Cambridge) international certificates, as aligned with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Lastly, the value of the experience is recalled in the conclusions with the aim of suggesting that the expertise of the partners involved in such an educational situation can be enhanced, not only individually and separately, but as a result of the activities implemented in a collaborative and complementary form for the same educational goal.

2. *English is a global language*

The extent to which English as a foreign language is widespread globally comes to us from an objective fact: English language in the world is estimated to involve a total of far more than 1.5 billion speakers, of whom about 380 million native speakers use it as a first language. The figures[1] thus inform us that the ratio between native and non-native speakers is approximately 1 to 5, i.e., for every native speaker, there are 5 speakers in the world who have learned English, in different ways, as a second or foreign language.[2] In contemporary society, the spread of the English language and of Anglophones on a global scale undoubtedly represents a powerful phenomenon in the capacity to monopolize different sociolinguistic areas such as the sciences, technology, media, political and economic communication. The evidence connected with this phenomenon highlights the importance and impact that non-native speakers inevitably produce both on language use, spoken and written, and on the dynamics in their communication with native speakers. In a professional or socio-cultural context involving both of them, for example, the non-native speaker will tend to express themselves more purposefully and attentively, and will succeed in communicating effectively even using simple and limited language, saving time and avoiding misunderstandings and miscommunication. When looking at it from an English language teaching perspective, it can be observed that, quite frequently, a native teacher will find themselves faced with the need to adjust the way they communicate and teach in an effort to make themselves better understood. They will try making various small "adjustments" that are more conducive to a non-native learner, such as regulating the speed of their speech, or reducing the use of phrasal verbs or idiomatic expressions in favour of linguistic and cultural references more intelligible and closer to a lingua franca (M. Santipolo 2021), or a common language of contact within groups speaking different native languages. This implication leads to the claim that the role of native speakers is thus downsized, or in some situations, including language teaching, that native speakers are somewhat deprived of their central role. In this framework, which also involves the cross-cultural nature of the communication taking place, such dynamics are not seen as a limitation but rather

1 Ethnologue, https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200.

2 In this regard, a classification of English speakers in the world is found in Kachru's model known as the "Three-circle model of World Englishes".

turned into opportunities to create value for individuals, teachers and learners, and for the learning environment in which they move.

3. *The learner's choice*

It is likewise well established that a native speaker receives the widest appreciation and acceptance among learners, serving as a paradigmatic linguistic model due to their innate ability pertaining to their linguistic-communicative competence and capacity to master their mother tongue in its structures, functions and forms, with fluent, accurate and articulate language, rich in countless idiomatic expressions pronounced flawlessly. Learners who choose a native speaker teacher (Gurkan and Yuksel 2012) yearn to be able to express themselves in the same way, with the correct intonation, self-confidence, sentence construction, and the naturalness that makes the linguistic act feel more authentic and similar to the language spoken outside classroom practice. Accordingly, choosing a learning path and, primarily, a teacher deemed most qualified for the role and effective for the goal, is a crucial aspect, but not the only one.

A number of international papers are devoted to the NEST/NNEST dichotomy and its impact on teacher training. Benke E. and Medgyes P. (2005), investigate their differences in an attempt to test whether they are, as viewed by NS and NNS teachers respectively, in line with students' perceptions. Others report on the reasons of those who support the former, as in Florence Ma, L. P. (2012), who analyzes semi-structured group interviews conducted with students in three different schools in Hong Kong that implemented the Native English Teachers (NETs) Scheme[3] for years, and assesses their perceptions of the advantages and disadvantages of learning English from NETs or local English teachers (LETs); or, conversely, of those who also promote the latter, as in Levis, J. M, Sonsaat, S., Link, S., & Barriuso, T. A. (2016). The authors here point out that NESTS' pronunciation is appraised by the students involved as a point of strength over NNESTs, who may be perceived as inadequate due to different L2 accents. At the same time, they argue that teaching English as a second language (ESL) in addition to focusing on pronunciation also poses other challenges, including, the creation of contextually appropriate materials, teaching methods, adequate pedagogical content knowledge, and assessment and monitoring of the learning process.

Learner's views in international studies are elicited and analyzed through surveys and questionnaires. For example, D. Lasagabaster and J.M. Sierra, (2005:222-225) in their research formulate a series of hypotheses aimed at gathering students' views on certain issues, including preferences expressed for specific domains and skills: (NEST) vocabulary, pronunciation, speaking, culture; (NNEST) grammar

3 Introduced since 1998, it allows Hong Kong government-subsidized primary and secondary schools to hire English teachers from abroad in order to provide local students with authentic English language exposure aimed at cultural enrichment.

and learning strategies. When faced with the choice between NEST and NNEST, students substantially favour NEST (60.6%), however, it is worth noting that when they are given the opportunity to access learning situations involving both categories of teachers, a higher percentage of appreciation is obtained (71.6%). At the same time, it should be mentioned that according to other studies reporting more comprehensive observations and evaluations, students also value additional teachers' traits that have nothing to do with "being native", such as in Moussu & Llurda (2008); Pacek(2005); Walkinshaw & Duong (2012) wherein experience, preparation, and qualifications are indicated as more influential factors, and Liang (2002) and Selvi (2010) who corroborate teachers' level of professionalism rather than their ethnic or linguistic origin. As mentioned, this is a disputed topic that has been examined in the literature for decades and with different approaches. Medgyes, P. (1992), for example, in his *Native or non-native: Who's worth more?* maintains, taking a liberal stance, that it is more useful not to ignore the differences and divergences between the two, and instead make the teachers themselves aware of their own limitations as well as potential, seeking the right mix of collaboration for a joint teaching pattern. Also, for Tosuncuoglu (2017), in an ideal ESL language course the two teachers coexist and complement each other, ensuring effective teaching based on their different backgrounds.

4. *What teaching principles for a Foreign/Second Language (FL/L2)?*

At the outset, this study supports that: i) both NS/NNS trainers can be equally important to an effective language course and able to provide value to the learning process in different and complementary ways; ii) knowing how to teach an FL/L2 requires disciplinary, intercultural and pedagogical knowledge as much as the necessary language skills.

In this perspective, the classroom lectures still play a central role, if modelled on the concept of "active learning" (e.g., cooperative learning/laboratory teaching), and focus on interaction with and by the learner. Furthermore, while according to Krashen's Second Language Acquisition (S.L.A) Theory, there are two different processes when learning a (foreign) language: a) acquisition, which occurs spontaneously, automatically and unconsciously, as it is based on affective and communicative interaction in a language; b) learning, which, conversely, takes place by means of studying language forms and content; when it comes to effective teaching, it is useful to refer to some of the 'Principles of instructed language learning' outlined by linguist Rod Ellis, including the following:

- *Principle 6: Successful instructed language learning requires extensive L2 input*

  Emphasis here is on the importance of input to develop the implicit knowledge necessary for the learner to communicate effectively in L2.
  Extensive input: a) Maximizing the use of L2 within the classroom. Ideally, this means that using L2 should be the means as well as the object of instruction; b)

creating opportunities for learners to experiment with the language and receive input beyond class time, such as by making additional materials and resources available and training students on how to use them effectively, or, possibly, by establishing self-access resource rooms.

- *Principle 9: Instruction needs to take account of individual differences in learners.*

  There are universal and distinguishable features related to the acquisition of an LS and/or L2, on the other hand substantial variability exists in terms of speed of learning and final achievements.
  When considered from this standpoint, the teacher, both L1 and L2 native speakers, is rather called upon to use language strategies that are appropriate and functional to the development of the learner's linguistic proficiency, and which necessarily involve interaction between the two different cultures, languages and linguistic variations[4] they belong to.

5. *The 'In Tandem' Model*

The teaching model stems from the decision made by CLA at the University of Salerno, to launch an English language teaching formula between 2007 and 2012 referred to as "in tandem" due to the presence of two trainers and partners. The following overview, therefore, is the result of first-hand and personal experience gained within the Language Centre's multimedia labs, as a trainer and partner in English language courses aimed at university students and researchers, but also teaching and administrative staff, internal and external to the university.

Attendance of language courses included:

– a placement test, to assess learners' proficiency level and create homogeneous groups;
– a total of 100 hours, consisting of 80 hours of face-to-face classes, and 20 hours for self-access, at the dedicated Assisted Practice Lab, with a language tutor and access to specific materials;
– two classes a week for a total of 6 hours (3 + 3);
– two trainers or experts, English native speakers and Italian native speakers, evenly splitting the hours on a rotational basis (upon completion of the first part, carried out by one of the two partners, class was resumed by the other one who continued the classroom activities).

A large number of students were involved in the tandem training, each group consisting of 20 to 30 participants.

As such, the courses, arranged by level (A2, B1, B2 and C1) and type (general English classes or ESOL exam preparation courses) were delivered by at least 4 pairs of trainers, including native English experts of different nationalities (British,

4 Specifically, *diatopic*, *diaphasic,* and *diamesic variation.*

American and Australian), and native Italian speakers with the required academic qualifications, skills, certificates and foreign language teaching experience.

5.1 Partners in tandem

The teacher/partner relationship is one of the most compelling sides of working in tandem, because of the possibility for each to cooperate and interact to the best of their expertise and aptitude both when planning the teaching session and, occasionally, in the classroom.

Collaboration among partners in our case was organized into three moments:

1. weekly work plans, to plan activities in mutual continuity, and keep track of each other's work in order to ensure consistent alignment and exchange: the making of work plans thus becomes an opportunity for sharing and confrontation, bringing personal qualities and professional ability to the table, and through which synergies and goals can be developed;
2. partner rotation in-between the two parts of the class, reporting on the activities carried out, providing updates or pointing out special situations and needs, discussing group or individual progress and difficulties, making suggestions, assessing class participation and "sentiment";
3. participation in the class held by the other partner (with or without interaction between the two partners and the class), with the aim of getting to know each other's best-performing modes, helping each other to revise and improve the classroom activity, getting into the learning situation and witnessing "on the ground" the different teaching styles and approaches practiced by each partner and, then, effectively building a proactive and collaborative team.

6. *Observations and feedback on the implemented model*

Feedback, suggestions, and comments were expressed by the students, both during and more formally at the end of the course, by responding to a questionnaire (semi-structured and in an anonymous form) assessing the language training they had received, and according to a few parameters:

– appraisal of trainers' performance, both in tandem and individually;
– effectiveness of the training action and organization.

The assessment questionnaire tool was given due consideration by the University Language Centre here as a "thermometer" of the reactions and opinions of the training recipients. Participants' responses helped to understand how the model was perceived and what kind of impact it was likely to have. Once tested, the model was then adopted in later years as well. Hence, it is safe to assume that it elicited student approval or, in general, reasonably positive feedback.

Although detailed data and numbers are not reported here, feedback on the applied model received from the trainees bear the following observations:

– perceived as an *increased trigger for learning* due to the alternating presence of both English and Italian native speaker partners, thus enabling learners to get

into the structures and sounds of the language with a dual approach, i.e., immersive and focused for the former and "mediated" for the latter;
– welcomed as a *novelty*, also providing *a more personalized learning situation* from which they could gain the most benefits and results;
– seen as a truly *international moment of aggregation and sharing*, and of mutual challenge between each other and the two teachers.

The experience also provided insight into how students related to both of them, highlighting specific features that they recognized and attributed to the native English speaker and the native Italian speaker, respectively.

6.1 Native English speaker teacher / NEST

The features that students most associated with NEST are basically identified with the idea of a *model* they could learn from in order to:
– empower their foreign language skills to the fullest and get in touch with the most authentic expression of cultural elements and connections with distinctive Anglophone customs and traditions. During classes, the NEST could recount stories, anecdotes, insights about the lifestyle of their home country;
– capture, absorb and imitate their pronunciation, intonation and accent with the intention of speaking more fluently and with no hesitation and errors. They also enjoyed plenty of vocabulary, idiomatic expressions and slang. The NEST was able to provide many examples, which are more rarely learned from books, arousing interest among the learners;
– comprehend the diverse lexical and semantic nuances that a native speaker with his or her linguistic intuition is able to convey in conversation. In the classroom, the learners frequently found themselves asking for alternative ways they could use and utter single words or phrases; these prompts were easily met by the native speaker with a variety of synonyms and patterns, or expressions that "sound good", as a more natural idiom.

6.2 Non-native English speaker teacher / NNEST

The features and strengths most valued by learners for the native Italian teacher relate to the idea of being an *example and witness* of first-hand experience in FL/L2 learning. The NNEST has certainly experienced the target language learning process themselves, with all the steps, challenges and most effective strategies to use along the way. Consequently, he or she is:
– fully aware of the pitfalls and obstacles encountered while studying and practicing English as a native Italian speaker, and what efforts and methods should be enacted;
– because of that common learning experience, the NNEST is capable of predicting, understanding and helping to overcome learning difficulties when dealing with grammar or syntax of the foreign language that, for native Italian learners, is more obscure or distant from their own language. This was the case, for exam-

ple, with 'false friends', with more complex verb tenses and patterns, progressive forms, and so forth;
– able to introduce grammar in a very clear and organized way. Since they have been studied and learned, grammatical structures become easier to explain, break down and reduce into more "logical" and understandable rules;
– empathetic. The non-native teacher tends to be attentive and sympathetic to students who are having a harder time making progress, and who, for that reason, are either experiencing frustration or showing a decline in motivation.

7. *Conclusions*

This paper set out from the perspective of describing a model for the tandem teaching of English as a foreign language, thus creating a meeting point between the possible divergences or the most qualifying features of NEST and NNEST. This experience conducted by the university language centre was marked by the cooperation, flexibility and complementarity of the teachers' activities, and was a *unicum* in terms of the way the training action was implemented. While teamwork fostered communication and sharing, driving the two partners toward a deeper sensitivity and readiness for mutual support and understanding of the learner, the model certainly contributed to the growth and enhancement of each other's respective and more identifying professional competencies. The results of such teaching practice can be read in terms of the learners' achievements as well as their appreciation for such a model. From this, we can also welcome the added value derived from the co-participation of the two experts for the benefit of being able to more effectively intervene in the foreign language learning experience, and to act as a further motivational stimulus for the learner.

Acknowledgments

This work and underpinning research would not have been possible without the Centro Linguistico di Ateneo - CLA, of the University of Salerno. My gratitude goes to prof. Antonella D'Amelia, former Director of the Language Centre, and to my English partner, Sacha Anthony Berardo.

References

Benke, Eszter and Medgyes Péter. 2005. "Differences in Teaching Behaviour between Native and Non-Native Speaker Teachers: As seen by the Learners". In Llurda Enric. *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York, NY: Springer, 195-215

Florence Ma, Lai Ping. 2012. "Advantages and disadvantages of native-and nonnative-English-speaking teachers: Student perceptions in Hong Kong". *TESOL quarterly*, 46(2): 280-305.

Gurkan, Serkan and Yuksel Dogan. 2012. "Evaluating the contributions of native and non-native teachers to an English Language Teaching Program". *Procedia—Social and Behavioral Sciences*. Elsevier Ltd. Selection 46: 2951-2958.

Kachru, Braj B. 1990. *The alchemy of English: The spread, functions, and models of non-native Englishes*. Urbana: University of Illinois Press.

Krashen, Stephen D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Lasagabaster, David and Sierra Juan Manuel. 2005. "What do Students Think about the Pros and Cons of Having a Native Speaker Teacher?" In Llurda Enric. *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. Educational Linguistics, EDUL, 5. New York, NY: Springer, pp. 217-241.

Levis, John M., Sonsaat, Sinem, Link, Stephanie and Barriuso, Taylor Anne. 2016. "Native and Nonnative Teachers of L2 Pronunciation: Effects on Learner Performance". *TESOL Quarterly*, 50(4):894-931.

Liang, Tsailing. 2002. "Implementing cooperative learning in EFL teaching: process and effects". *The Asian EFL Journal*, pp. 1738-1460.

Llurda, Enric. 2005. *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession.* New York, NY: Springer.

Medgyes, Péter. 1992. "Native or non-native: Who's worth more?" *ESL Journal,* 46(4): 340–349.

Moussu, Lucie and Llurda, Enric. 2008. "Non-native English-speaking English language teachers: History and research". *Language Teaching*, 41(3): 315-348.

Pacek, Dorota. 2005. "'Personality Not Nationality': Foreign Students' Perceptions of a Non-Native Speaker". In Llurda Enric. *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. Educational Linguistics, EDUL, 5. New York, NY: Springer, 243-262.

Rod, Ellis. 2005. "Principles of instructed language learning". *System: International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 33(2):209-224.

Santipolo, Matteo. 2021. "English as a Lingua Franca e Variazione Linguistica nella classe di inglese". *Webinar: Formazione su misura*.

Selvi, Ali Fuad. 2010. "All teachers are equal, but some teachers are more equal than others: Trend analysis of job advertisements in English language teaching". *WATESOL NNEST Caucus Annual Review*, 1(1).

Tosuncuoglu, İrfan. 2017. "Non-Native & Native English Teachers". *Journal of History Culture and Art Research,* 6(6), 634-638.

Walkinshaw, Ian and Duong, Thi Hoang Oanh. 2012. "Native- and Non-Native Speaking English Teachers: Weighing the Benefits", *TESL-EJ: The Electronic Journal for English as a Second Language* 16(3).

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.039

ALESSANDRO PUGLISI

Learning Data Analysis and Action Research: Opportunities for the Online Language Teacher's Self-training

Abstract

In the linguistic education field, the growing interest in online language teaching and learning leads to new opportunities for teacher training, within the *infosfera* (Floridi 2014). This intervention focuses on a "self-training" model. This proposal, situated within a connectivist perspective, applies data science to online didactic interactions (Puglisi 2021) and considers action research (Carr and Kemmis 1986) as a tool for investigating remote educational contexts. Therefore, the intention is to contribute to the investigations of the relationship between linguistic education and technologies, suggesting possible applications of innovative models for the continuous teachers' self-training.

Keywords

Self-training, e-learning, data science, action research, didactic interactions

1. *Introduction*

The domain of online language learning, inherently dynamic, has witnessed significant transformations in recent years, a trend attributed in part to the burgeoning interest in non-formal online learning modalities. This shift has been precipitated by the social constraints imposed during the Covid-19 pandemic. Reports indicate a marked growth in this sector, propelled by the advent of MOOCs and augmented by substantial investments from providers (Shah 2020). However, this trend may not represent a sustainable economic strategy in the medium-term perspective (Shah 2022). Notwithstanding, the reconfiguration of the online learning ecosystem is undeniable, ushering in an array of conceptual, theoretical, and practical challenges. The expansion of non-formal and informal online learning contexts has catalysed a diversification of learning environments. Consequently, there has been a notable escalation in the volume of learning data generated. This data emanates from user interactions with digital content, educational platforms, peer learners, and pedagogical facilitators, including teachers and tutors. These interactions contribute to the creation of a considerable amount of data within an intricate informational system (Fallani 2020) or, in other terms, *infosfera* (Floridi 2014). Considering these

evolving dynamics, a critical examination of how learning data can be optimally leveraged within data analysis methodologies is imperative. Such an inquiry is essential to formulate effective protocols for the autonomous professional development of language teachers and tutors in online environments.

The proposal at the heart of this intervention aims to harness the synergy between the analysis of online learners' didactic interactions and action research. The objective is to provide a potential data-driven self-training model for online language teachers and tutors. It follows that the proposed protocol will require practical experimentation, conducted by educators and online tutors to assess its effectiveness and applicability in real-world contexts. This perspective highlights the increasingly urgent need to reconcile two poles: on one side, the now outdated centrality of the teacher, the focus of past approaches and methods, and on the other, the communicative turn that has placed the learner at the centre. From our standpoint, it is not feasible to rigorously address the training of teachers and tutors without starting from their own didactic action and the effects it produces, which can be analysed in objective and subjective, quantitative, and qualitative terms. For all these reasons, a protocol for the self-training of online modern language teachers and tutors is proposed, integrating the quantitative and objective component (learning data) with the qualitative and subjective one (action research conducted by the teacher/tutor).

This contribution is structured as follows: the second and third sections are dedicated to defining the main characteristics of online didactic interactions and those of action research in education, respectively. The fourth section delves into learning social network analysis, while the fifth section offers a detailed description of the proposal. Finally, the sixth (and last) section presents some concise conclusions.

2. *Learning interactions on the Web*

In any educational setting, be it a conventional classroom or an online learning platform, led by an instructor or self-paced, and relevant to any area of knowledge, the fundamental element is the learning interaction. This refers to all events that occur during the educational process. Thus, education is more an interaction than an action, involving, at its most basic, a teaching subject, a learning subject, and content to be learned. Even in cases where the role of the teaching subject blends into that of a tutor/facilitator (Tomkin and Charlevoix 2014), and even where the learner autonomously explores the offered content, there is what has been termed 'internal didactic conversation' (Holmberg 1981). Moreover, it is posited that such an 'internal didactic conversation' is present in all educational endeavours, leading to the conclusion that each participant in a learning environment, be they educators or students, engages in self-dialogue and interacts with others, including peers and instructors, within contexts of varying significance, as suggested by the reflections of symbolic interactionism (Blumer 1969). Furthermore, the online learner typically aspires to a high degree of autonomy, positioning themselves in the 'theatre of

power' (Mazzone 2022), that takes place within an online course, as a *self-directed learner* (Knowles 1975).

To delve deeper into the characteristics of online didactic interactions, a fruitful perspective is that of transactional distance theory. This model, proposed in the early 1970s (Moore 1972, 1973), addresses learning in a broad sense and identifies three macro-factors: *structure*, *dialogue*, and *autonomy*, each variably represented within a distance education context. The *structure* of a course is shaped by its content, the amount of learning material, and its arrangement in a fixed, logical sequence, marked by precise timing. In courses with less rigidity in structure, learners gain greater autonomy to pursue learning at their own pace and explore their individual interests, potentially leading to non-linear educational trajectories. The *dialogue* factor represents "a particular kind of interpersonal interaction" (Moore 2012: 70), as "teachers exchange words and other symbols with learners, aimed at the latter's creation of knowledge" (Moore 2012: 70). Understandably, it can be visualized as a continuum: "courses of instruction may allow almost continuous dialogue between students and teachers or none, and there is a range of variation between the extremes" (Moore 2012: 70). Transactional distance is a function of each of the two factors and has a direct proportional relationship with structure and an inverse one with dialogue. In other words, if a course's structure increases or dialogue decreases, transactional distance grows. To these two factors, a third macro-factor is added, learner autonomy, which is the learner's greater or lesser possibility or capability to develop a personal learning plan. Learner's autonomy is directly reflected through 1) objectives, that is, what to learn; 2) execution, or how to learn; and 3) the extent of learning. It also relates to transactional distance, in that a more autonomous learner can implement strategies to increase transactional distance, through an increase in structure and a decrease in dialogue, regardless of the teacher's actions. Similarly, an online teacher/tutor can, within certain limits and varying from course to course, implement strategies to regulate transactional distance. Therefore, the distance discussed here is not physical or geographical, but a 'pedagogical' distance that emerges in the 'transaction' between the involved agents, namely the teacher/tutor, learner, content, and platform; the simultaneous presence of human and non-human agents here very clearly recalls the Actor-Network Theory (ANT) (Latour 2005). Viewing learners through a 'Blumerian' lens, as individuals shaped by external forces and internal reflections, aligns with transactional distance theory, thereby providing a robust theoretical base for our proposed protocol.

3. *Action-Research in Education*

Numerous definitions of Action Research (AR) highlight its diverse aspects and specific meanings. One of the main definitions is "a term that is used to describe a global family of approaches that integrate theory and action with the goal of addressing important organizational, community, and social issues together with those who experience them" (Coghlan and Brydon-Miller 2014: XXV), empha-

sizing its roots in social sciences and direct engagement with real-world challenges. Carr and Kemmis provide a more introspective definition: "Action Research is implying a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out" (1986: 162).

In AR, a range of tools and methods are employed to facilitate this cyclical process of reflection and improvement. These tools include diaries and reflective journals, in which experiences and insights can be documented. Interviews and focus groups are used to gather in-depth qualitative data from participants and stakeholders. Surveys and questionnaires provide quantitative data that can inform and guide the research process. Observation, both participant and non-participant, is crucial for gaining a direct understanding of the context and practices being studied. Additionally, document analysis of existing materials and resources offers a background and baseline for the research. These tools, used in concert, enable a comprehensive and multi-faceted approach to understanding and improving practices in educational and other social settings.

In this exploration, we adopt a broad interpretation of AR, viewing it as a collection of tools and techniques, including self-reflection, that empower teachers to refine their practices and actions in a cyclical, improvement-oriented manner. It is crucial to note that action research is not episodic, nor does it coincide with the daily teaching practices of individual educators; rather, it entails five spiralling phases, at least on a rough level, as advocated by Kemmis *et al.* (2014): 1) planning; 2) acting; 3) observing; 4) reflecting; 5) evaluating.

AR must be also characterized by four distinct attributes: 1) self-initiated; 2) situational; 3) systematic; and 4) qualitative. The first attribute is about self-motivation and genuine engagement in the research process. Moreover, AR must be situational, meaning context-specific, because it addresses issues and challenges in a particular environment or setting, and systematic, following a methodical approach in planning, data collection, analysis, and reflection. The last attribute implies the usage of qualitative methods to gather data; this will be crucial for our proposal, in which the "quantitative side" will be covered by social network analysis.

4. *Learning social network analysis*

In the sociological research scenario, the interplay between social capital and social network analysis has garnered significant attention. Thus, in this section we try to delve into how social network analysis serves as a pivotal tool for unravelling the complexities of social capital. It is, therefore, appropriate to start with the concept of *social capital* as it has been constructed in the scholarly literature.

Durkheim, in a seminal study, postulated that societal integration transcends mere individualistic pursuits, necessitating an underpinning of contractually established relationships, anchored in moral norms (Durkheim 1997 [1893]).

Consequently, this societal fabric is paradoxically unified by the diversification of its members, necessitating engagement in robust, cohesive social collectives. Extending this discourse, Weber and Simmel elucidated further these concepts, pivotal to the understanding of social capital. Weber delineated social capital into three distinct categories: 1) as a private asset yielding individualistic benefits; 2) as an exclusive club good; 3) as a collective good with broader communal impacts. Specifically, his focus was on societal constructs, like Protestant sects, where membership conferred reputational benefits. Similarly, Simmel's examination centred on 'social circles' (Chiesi 2000), foundational to contemporary social network analyses. In contrast, Bourdieu critiqued social capital as a mechanism perpetuating social stratification and inequality. He posited economic capital as superior to other forms, characterizing social capital as the aggregation of relationship-derived resources (Bourdieu 1980). Building on these notions, Coleman contributed pragmatic insights into social capital, emphasizing the role of obligations, expectations, and reciprocity within interpersonal dynamics (Coleman 1990). He theorized that active participants in a social network accumulate beneficial connections, subject to variations in trust and external institutional support. Pizzorno's discourse on social capital, instead, underscored the significance of enduring, solidarity-driven, and reciprocal relationships. He distinctly categorized social capital into two forms: solidarity-based and reciprocity-based, the former emerging from tightly-knit group interactions (Pizzorno 1999).

Social Network Analysis (SNA) fits within the broader framework defined by the term Learning Analytics (LA), that was broadly defined in the 2011 call for papers for the first international conference on Learning Analytics and Knowledge as the measurement, collection, analysis, and presentation of data about students and their contexts, for the purpose of understanding and optimizing learning and the environments in which it takes place.

This definition can be applied to a wide variety of different situations. To narrow the scope, it is understood that Learning Analytics uses pre-existing, machine-readable data. The connection between LA and social networks, leading to SNA, lies in the advancement of social learning, rooted in computer-supported collaborative learning (CSCL) and extends to non-academic contexts, the use of free online learning tools, and a trend towards unstructured, informal and/or non-formal online learning.

In the light of this, our proposal encompasses SNA as the main methodology. Discussing SNA means analysing social networks, defined as «networks in which the vertices are people, or sometimes groups of people, and the edges represent some form of social interaction between them» (Newman 2010: 36). In our specific case, it must be considered that networks are not only made up of people, but also involves non-human agents, such as educational contents (texts, videos, quizzes), webpages and interfaces.

Therefore, we can use SNA to determine the greater or lesser ability of learners to mobilize social capital within a social learning network. This is feasible by rep-

resenting the social network through a graph, that is a mathematical structure encompassing nodes (entities) connected by edges (relations), and calculating centrality measures (Puglisi 2021) relative to the learners, such as betweenness centrality, closeness centrality and cross-clique connectivity. Betweenness centrality quantifies the importance of a node in a network by measuring the frequency at which it appears on the shortest paths between other nodes, thus acting as a critical conduit or bridge within the network structure. Closeness centrality reflects the degree to which a node is near all other nodes in the network, highlighting its accessibility or reachability. Cross-clique connectivity focuses on a node's ability to connect different cliques within a network, thereby serving as a crucial link that integrates otherwise isolated segments.

Combining AR and SNA for analysing online language learning contexts is foundational to our proposal for a self-training protocol for online language teachers.

5. *Online language teacher's self-training: a proposal*

Our proposal applies better, but not exclusively, to online language courses with large numbers of learners, delivered either via LMS or CMS and it is obviously applicable in contexts where a teacher/tutor is present. In the absence of such contexts, the action research component is not feasible, as the protocol relies on the active involvement and reflection of educators or facilitators. The proposal tries, as already noted, to combine social network analysis and action research. Thus, it involves the intertwining of these two levels of analysis to enhance learning paths and verify the effectiveness of these improvements, potentially merging the boundaries between AR and applied research. However, it is crucial to clarify that action research retains its essential characteristics as a practice performed by teachers on their own work, aimed at their personal and professional development, and a deeper understanding of the "world" under examination. Notably, action research does not aim to generalize the findings; this task is more appropriately assigned to social network analysis.

Our central approach involves representing teaching interactions using graphs to apply social network analysis tools. It is important to note that interactions within an online language course occur among learners and between them and the tutor(s), as well as with the content and user interface, which shapes content and influences its dynamics of use. Therefore, a dataset representative of what has occurred within a specific course can be created. Social network analysis should be performed after the course to prevent unsupported hypotheses or conclusions. This analysis provides insights regarding the quantity of interactions, the active learners, those who have gained central positions in the network, the interaction dynamics between tutors and learners, and learners' access to course resources. These data, properly represented and interpreted, offer a solid foundation for the teacher's self-reflection process.

Unlike social network analysis, AR must occur concurrently with the course and be completed before starting the social network analysis. It must be initiated by the teacher/tutor within the online course and be situational, systematic, and qualitative. In adopting our proposed methodology, there is no room for preconceived thoughts, so the entire process must follow a precise plan, prepared, and rigorously adhered to, even in documentation production.

At this point, the best tools for AR need to be identified. In this case, we suggest using at least one introspective subjective tool, like a diary kept by the teacher/tutor, and a couple of descriptive tools, such as the anecdotal record. The diary will focus on the teacher/tutor's self-reflection during the course (Nunan 1989), while the other tool will help identify individual student behaviours in certain situations and the characteristics of standout participants. These observations should come, in an online context, from course forums or, if available, from activities involving the production of 'artifacts' such as texts, presentations, videos, and mind maps.

The 'triangulation' process can be completed by combining the products of the action research (teacher/tutor's diary, anecdotal records) with the results of the social network analysis from the linguistic MOOC.

Therefore, the procedure includes two sets of operations:

1. AR initiated and conducted by the teacher/tutor during the course.
2. *Ex-post* analysis of the social network generated within the online course through didactic interactions.

More specifically, we identify four phases in which individual steps from the two sets of operations intertwine:

1. Initial: the monitoring system for didactic interactions is set up (if not already available on the platform), and the teacher/tutor prepares the tools that will be used (diary, anecdotal records).
2. Central: during the course, the monitoring system automatically collects data on interactions, while the teacher/tutor maintains a diary and compiles anecdotal records.
3. Final:
    a. Subjective: the teacher/tutor reflects on their actions through the products of AR;
    b. Objective: the analysis of the social network formed within the online course is conducted using appropriate tools, for example the statistical analysis software *R*.

Beyond and after these phases, there is a critical moment that can take various forms and be conducted on different timelines, depending on the different stakeholders involved in applying the methodology. This moment relates to finding common points between data analysis and action research and the possible subsequent implementation of changes to content and tutoring behaviours.

6. *Conclusions*

This contribution offered some considerations on the changing dynamics of online language learning, highlighting some of the challenges and opportunities that arose in the post-Covid 19 pandemic era. These are mainly related to the growing amount of learning data produced in formal, informal, and non-formal online learning contexts. Consequently, new forms of language teachers' self-training can be implemented, trying to reconcile teaching actions with learners' centrality. Otherwise, there is a tangible risk of designing learning environments and courses while overlooking either aspects related to the actions of educators or the needs of learners. The described proposal, designed for online instructor-led language learning contexts, makes use of AR procedures and tools to allow the teacher/tutor conducting a self-reflection. At the same time, it aims to represent and study the interactions within an online course by means of graphs. This last objective is pursued through social network analysis (SNA) and, more specifically, calculating centrality measures (betweenness centrality, closeness centrality, cross-clique connectivity). The integration of AR and SNA allows for an accurate "description" of online courses from both a quantitative and qualitative point of view, giving teachers an opportunity for self-training. Due to the nature of this contribution, the validity of the proposed model requires confirmation through its application in real-world learning contexts, as outlined in the introductory section; nevertheless, we believe it can effectively contribute to a more balanced integration of the perspectives of teachers and learners on the Web.

Bibliographical references

Blumer, Herbert. 1969. *Symbolic Interationism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bourdieu, Pierre. 1980. "Le capital social." *Actes de la Recherche Sociale* 3: 3-7.

Carr, Wilfred and Kemmis, Stephen. 1986. *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*. Lewes: Falmer Press.

Chiesi, Antonio M. 2000. *L'analisi dei reticoli*. Milano: FrancoAngeli.

Coghlan, David and Brydon-Miller Mary (Eds.). 2014. *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. United Kingdom: SAGE.

Coleman, James S. 1990. *Foundations of Social Theory*. Boulder, CO: Westview Press.

Durkheim, Émile. 1996. *Il suicidio. Studio di sociologia*. Milano: Rizzoli (ed. or. 1897).

Fallani, Gerardo. 2020. "Oltre le piattaforme didattiche. E-learning 2.0 e apprendimento nell'open web." In Andrea Villarini (a cura di). *Insegnare l'italiano con i MOOC.* Pisa: Pacini Editore, pp. 137-161.

Floridi, Luciano. 2014. *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.

Holmberg, Börje. 1981. *Status and trends of distance education*. London: Kogan Page.

Kemmis, Stephen, McTaggart Robin, and Nixon Rhonda. 2014. *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer.

Knowles, Malcolm S. 1975. *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Latour, Bruno. 2005. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Mazzone, Luciano. 2022. "A theatrical conception of power." *European Journal of Political Theory*, 21 (4): 759-782. DOI: 10.1080/2158379X.2021.1875307.

Moore, Michael G. 1972. "Learner autonomy: The second dimension of independent learning." *Convergence* 5 (2): 76-88.

Moore, Michael G. 1973. "Towards a theory of independent learning and teaching." *Journal of Higher Education* (44): 661-679.

Moore, Michael G. 2012. "The Theory of Transactional Distance." In Michael G. Moore (ed.). *Handbook of Distance Education*. Londra: Routledge, pp. 66-85.

Newman, Mark E. J. 2010. *Networks: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Nunan, David. 1989. *Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-initiated Action*. Hemel Hempstead: Prentice-Hall International.

Pizzorno, Alessandro. 1999. "Perché si paga il benzinaio. Note per una teoria del capitale sociale." *Stato e Mercato* 3: 373-394.

Puglisi, Alessandro. 2021. *Le interazioni didattiche nei corsi di italiano online*. Pisa: Pacini.

Shah, Dhawal. 2020, May 2nd. *How Different MOOC Providers are Responding to the Pandemic*. Class Central. https://www.classcentral.com/report/mooc-providers-response-to-the-pandemic/ [02/01/2024].

Shah, Dhawal. 2022, January 2nd. *2022 Year in Review: The "New Normal" that Wasn't*. Class Central. https://www.classcentral.com/report/2022-year-in-review/ [02/01/2024].

Tomkin Jonathan H. and Charlevoix, Donna. 2014. "Do professors matter? Using an a/b test to evaluate the impact of instructor involvement on MOOC student outcomes." In *L@S '14: Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference*, pp. 71-78, DOI: https://doi.org/10.1145/2556325.2566245.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.040

KATIA RASPOLLINI

La fase di accoglienza nei CPIA: il caso degli apprendenti analfabeti

Abstract

Il contributo presenta l'impianto teorico della ricerca *La validità prognostica dei test d'ingresso per adulti migranti analfabeti: un'analisi in chiave linguistico-cognitiva,* con i primi esiti emersi dall'indagine empirica. Facendo riferimento alla linguistica cognitiva, ed in particolare al concetto di *embodied cognition* (Violi 1997; Bazzanella 2014), la ricerca intende esplorare le correlazioni fra l'esperienza senso-motoria, l'interazione con l'ambiente, e il processo di *emergent literacy* (Gonzalves 2020). A partire dalle criticità inerenti ai test standard (Lengyel 2011, Tammelin-Laine, Ari, Reeta, Tuijia 2018, Rocca 2019) verranno presentati i primi esiti della ricerca empirica sugli strumenti utilizzati in ingresso dai CPIA con i migranti adulti analfabeti.

Key words

Illiterate learners; embodied cognition; emergent literacy

1. *Inquadramento teorico della ricerca*

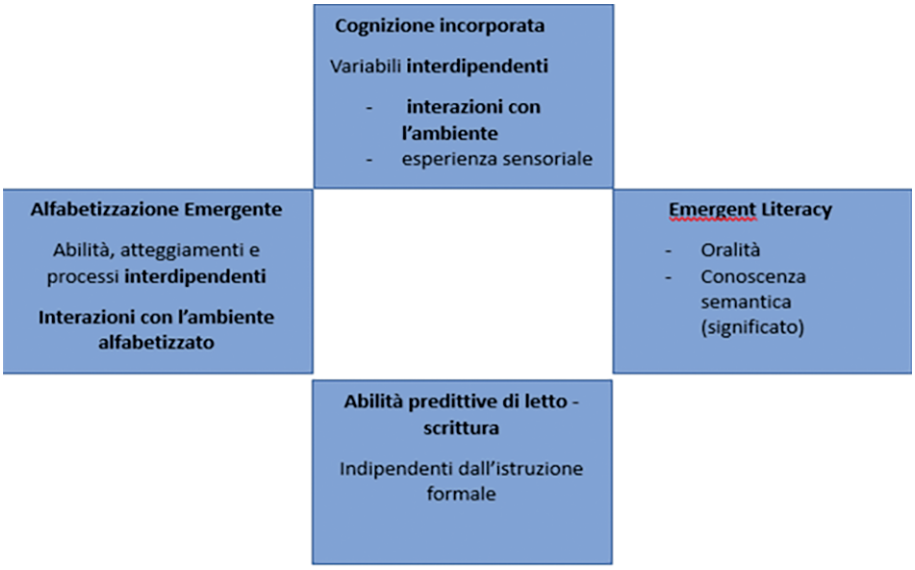
La ricerca dottorale condotta dalla scrivente ha come focus i test somministrati in ingresso ad apprendenti con debole scolarità, o analfabeti in lingua madre, presso i Centri d'istruzione degli adulti (CPIA) durante la fase di accoglienza; questa fase è molto importante per osservare e monitorare le competenze linguistico-comunicative e le abilità tecniche di letto-scrittura degli apprendenti ai fini del loro inserimento nei corsi di alfabetizzazione e dunque si configura come una valutazione diagnostica. La ricerca si propone di indagare se all'interno degli strumenti per l'individuazione delle abilità orali e tecnico-strumentali di alfabetizzazione, utilizzati in accoglienza, vi siano elementi utili a fornire indicazioni più articolate sulle competenze dell'apprendente analfabeta, e consentire una valutazione/osservazione di tipo predittivo-prognostico sulle potenzialità di sviluppo delle abilità complessive dell'apprendente (Raspollini 2021). Questa prospettiva di analisi include l'osservazione di abilità non strettamente linguistiche che coinvolgono l'ambito della cognizione e si riferiscono ai processi cognitivi che sono stati sviluppati attraverso le competenze orali in lingua madre, l'interazione con il proprio ambiente e le esperienze concrete vissute dagli apprendenti. Tali esperienze comprendono la dimensione sensoriale, la dimensione sociale del corpo umano e quella senso-motoria delle

esperienze percettive (Cardona, De Iaco 2023), come veicolo di interpretazione e di espressione di significati e anche come mezzo di comprensione del mondo.

I modi di concettualizzare queste esperienze "si riflettono nelle lingue e nelle culture" (Bazzanella 2014: 24). che a loro volta possono influenzare le rappresentazioni percettive. Questo tipo di approccio alla complessità dell'apprendimento linguistico caratterizza la linguistica cognitiva e in particolare la teoria *dell'embodiend cognition* (d'ora in avanti cognizione incorporata), secondo la quale, oltre agli assunti descritti in precedenza, il concetto di *affordance* (Gibson 2014) è centrale e si può così sintetizzare: la percezione di ciò che gli oggetti e il mondo circostante ci offrono ci invita a fare azioni e gesti, ad avere comportamenti e reazioni, secondo relazioni dinamiche fra l'agente, l'oggetto e il mondo percepito. Questa breve definizione ci fa comprendere quanto sia importante considerare il rapporto fra la costruzione dei significati linguistici e non linguistici, mediante il contatto/esposizione a diversi contesti e ambienti, e la costruzione di conoscenze e competenze per agire nelle diverse comunità che presentano specificità linguistiche e culturali. Gli studi condotti nell'ambito della cognizione incorporata trovano conferme nell'ambito più esteso delle neuroscienze in cui si è affermato il concetto di intercorporeità: quest'ultima è descritta come "mutua risonanza di comportamenti sensori-motori intenzionalmente significativi e diviene così la fonte principale di conoscenza che abbiamo degli altri. Il meccanismo di risonanza motoria dei neuroni specchio è verosimilmente il correlato neurale dell'intercorporeità, descrivibile in termini funzionali come simulazione incarnata" (Gallese 2021: 68). Dunque anche dal punto di vista neuroscientifico viene riconosciuta la valenza funzionale della corporeità per la conoscenza e la comprensione degli altri e del mondo intorno a noi, confermando la validità del concetto di *affordance* attraverso questo ulteriore esempio: "Il significato di 'tavolo' deriva dal suo uso, da ciò che possiamo farci, cioè dalle molteplici e correlate potenzialità di azione che evoca" (Gallese 2021: 71). Questi aspetti hanno numerose ripercussioni sul processo di comprensione e produzione linguistica come attestato in precedenti studi in cui è stata dimostrata la presenza di un sistema integrato fra pensiero, gesto, azione e parola (Buccino 2005, Pow et al, 2014) nella comunicazione umana. L'integrazione di questi elementi si realizza attraverso processi cognitivi che contraddistinguono la cognizione umana come "un processo emergente, situato, incarnato e influenzato da una serie di variabili quantitative interdipendenti che cambiano nel tempo" (Borghi, Caruana 2016: 29). Anche l'alfabetizzazione è un processo emergente che si configura come "un complesso di abilità, atteggiamenti e processi fra loro interdipendenti (prodotti dall'interazione con l'ambiente alfabetizzato) ritenuti i precursori evolutivi di lettura e scrittura convenzionali" (Cisotto et al 2011: 10). Questa definizione nata in contesto pedagogico presenta analogie con il concetto di *Emergent Literacy* utilizzato nell'ambito dell'alfabetizzazione degli adulti analfabeti "To begin adults parce oral language using lexical and phonological strategies, whereas adults without literacy tend to rely on more semantic knowledge when processing oral language" (Gonzalves 2020: 1138).

Il focus sulla conoscenza semantica utilizzata dagli apprendenti non alfabetizzati per l'elaborazione del linguaggio orale, riconduce alle aree di significato, apprese attraverso l'interazione con diversi contesti linguistico – comunicativi e ambienti a cui sono stati esposti e di cui gli apprendenti hanno avuto esperienza diretta. Inoltre tenendo conto che l'area dei significati può essere soggettiva e cambiare sia nel tempo che all'interno delle diverse comunità, appare rilevante tenere conto di questi aspetti. Nello schema di seguito sono indicate le relazioni fra i concetti di *emergent litercay,* alfabetizzazione emergente e cognizione incorporata

Fig. 1



2. *Le abilità predittive di letto scritt1ura: le domande di ricerca e i metodi di ricerca*

La letteratura sull'alfabetizzazione emergente in contesto pedagogico (Cisotto, Rossi 2019) indica fra le sue componenti svariate abilità e in questo contributo ne segnaliamo in particolare tre:

- la sensibilità fonologica (che precede la consapevolezza fonologica);
- le conoscenze pragmatiche di alfabetizzazione (usi del codice scritto all'interno dei contesti) e ai fini dell'apprendimento della letto-scrittura (es. nozione di parola, idea di stampa);
- l'abilità di narrazione (aspetti linguistici e cognitivi) (Pinto, 2004).

Queste abilità che sono considerate predittive e/o propedeutiche allo sviluppo della letto-scrittura, condividono alcuni aspetti che riportiamo di seguito:

- sono indipendenti dall'istruzione formale;

- sono correlate ai processi cognitivi;
- sono coinvolte nei processi di significazione e simbolizzazione;
- si sviluppano in rapporto a un contesto;
- si integrano con processi psicologici complessi (memoria episodica, semantica, e il problem solving);
- si sviluppano precedentemente alle abilità tecniche di letto-scrittura.

Ad esempio le esperienze che facciamo mediante la vista e l'udito, permettono di individuare espressioni visive e acustiche, che assumono valore di segno attraverso il processo di cognizione (Marini, 2016). Sulla base di queste premesse sono state sviluppate le seguenti domande di ricerca:

- Il test d'ingresso per migranti adulti analfabeti potrebbe avere una funzione prognostica, attraverso l'osservazione delle abilità predittive di letto-scrittura?
- I docenti alfabetizzatori ritengono adeguati i test d'ingresso somministrati ai corsisti analfabeti?
- I docenti alfabetizzatori ritengono che i test d'ingresso possano avere una funzione di tipo predittivo-prognostico?

A seguire sono stati predisposti i seguenti metodi di indagine empirica: un questionario strutturato rivolto ai docenti di alfabetizzazione dei CPIA italiani suddiviso in tre sezioni (gestione della fase di accoglienza, test d'ingresso specifici per corsisti analfabeti, valutazione del test); un'intervista semi strutturata ai docenti/referenti dei corsi di alfabetizzazione relativamente alla definizione/descrizione dei corsisti analfabeti e alla loro gestione all'interno del proprio istituto, alle procedure per il loro inserimento nei corsi ed infine le criticità e i punti di forza delle prassi utilizzate. Infine è stata prevista una raccolta documentale di campioni di test in uso nei CPIA per la rilevazione delle abilità orali e di letto-scrittura in ingresso in riferimento ai migranti analfabeti, unitamente alle modalità di valutazione. In questa sede saranno riportati solo i primi esiti relativi al questionario strutturato ma prima è necessario mettere in evidenze alcune criticità dei test standardizzati, unitamente ad elementi emersi da precedenti ricerche, che confermano la rilevanza di questa ricerca.

3. *La criticità dei test standardizzati e la potenziale rilevanza della ricerca*

In questa breve riflessione sugli aspetti critici dei test standardizzati, precisiamo che gli aspetti indicati come problematici non sono rivolti prettamente ai test di certificazione di competenza linguistica, ma sono riferiti all'approccio complessivo delle prassi di *testing* secondo il nostro modello occidentale. Fra le criticità delle prove standard in contesto migratorio possiamo segnalare le seguenti: le prove sono focalizzate su singole *performances* linguistiche di determinate abilità, facendo emergere solo parzialmente profili di studenti di tipo disomogeneo (LASLLIAM 2023: 25); presentano attese monolingui riferite solo alla lingua del Paese ospite, senza intro-

durre prove tese alle rilevazione di una competenza plurilingue; si basano su norme culturali e sociali occidentali determinando la tipologia di *specifications* (McNamara 2000: 31); infine non danno informazioni sulla costruzione della conoscenza come costruzione di significati (Lengyel 2011: 300-301). Nell'ambito dell'alfabetizzazione l'intento dei test d'ingresso in particolare, è rilevare lo stadio di alfabetizzazione dello studente attraverso attività tecniche di letto-scrittura che non permettono però di far emergere evidenze che possano discriminare gli analfabeti dai principianti assoluti con lingua madre distante dall'italiano dal punto di vista fonologico e alfabetico (Rocca 2019: 81). Questo comporta il rischio di alterare la rilevazione oggettiva delle competenze in possesso dell'apprendente; infine notiamo che in queste tipologie di test non è inclusa la rilevazione degli ambiti ritenuti i precursori della letto-scrittura convenzionale: non sono previste specifiche prove relative alla *numeracy*, alla competenza semiotica, alla discriminazione fonologica, né attività connesse con le abilità narrative e pragmatiche. (Raspollini 2021: 59). Il tema oggetto della ricerca appare rilevante anche alla luce dei dati emersi dal documento conclusivo del Progetto Fami 1603 prodotto dal Consorzio CLIQ che ha monitorato 27 CPIA durante l'attivazione dei corsi FAMI dal 2017 al 2021. In questo documento si riportano con chiarezza i dati che dimostrano come la presenza di apprendenti analfabeti all'interno dei CPIA è permanente e addirittura con incremento del 16,3% dal 2014 al 2020 (CLIQ 2021: 18); a questa presenza costante, corrisponde però una risposta limitata di corsi offerti per i livelli Alfa e Pre-A1: su 797 corsi FAMI realizzati solo 14 (1,7%) sono stati di livello Alfa e 95 (12%) di livello Pre-A1 (CLIQ 2022: 19). Oltre a questa disparità fra esigenze di formazione primaria e limitata offerta formativa specifica, si sono raccolti dati anche sulle procedure per rilevare la presenza di studenti analfabeti; ebbene l'80% dei docenti intervistati dichiara l'assenza di procedure appositamente redatte per rilevare la presenza di analfabeti nei CPIA e solo una minima percentuale (19,6%) di centri le prevede (CLIQ 2022: 48). A questo si aggiunge contestualmente il dato percentuale relativo all'utilizzo di prove ad hoc per i diversi profili di analfabetismo (35.70%). Questi dati rappresentano la migliore premessa per riportare i primi esiti del questionario strutturato, che confermano e articolano (seppur limitatamente agli informanti coinvolti nella *survey* della ricerca) quanto riportato nel documento CLIQ 2021.

I primi esiti del questionario strutturato

Nel periodo intercorso fra novembre 2022 e maggio 2023 sono state registrate 138 risposte al questionario strutturato per un totale di 21 CPIA coinvolti. Gli insegnanti informanti avevano un'età compresa tre i 30 e i 60 anni, con un'esperienza di insegnamento variegata che andava da meno di 5 anni ad un massimo di 20 anni di esperienza. A questo proposito è utile riportare un'evidenza emersa dalle interviste semi-strutturate: all'interno dei CPIA, si assegnano con una certa frequenza i corsi dedicati agli studenti analfabeti alle insegnanti che operano per la prima volta all'interno del CPIA. Questa prassi, secondo la testimonianza dei docenti intervistati, viene reiterata perché trattandosi di corsi di prima alfabetizzazione, si ritiene che

possano essere gestiti anche da docenti senza esperienza nell'ambito dell'istruzione degli adulti. Questo aspetto, può certamente essere annoverato fra le criticità relative alla gestione didattica degli apprendenti a debole scolarità. Per quanto concerne il territorio italiano, le istituzioni formative coinvolte nella ricerca hanno interessato 11 CPIA del nord Italia e presenti nelle regioni Lombardia, Friuli Venezia Giulia, Trentino Alto-Adige, Piemonte, Liguria e Emilia Romagna; 4 CPIA del centro Italia, presenti in Toscana, Umbria, Lazio, Marche; e infine 6 CPIA del sud presenti in Abruzzo, Sicilia, Sardegna, Calabria, Puglia e Molise. Di seguito sono riportati gli esiti di alcuni item selezionati per evidenziare tendenze significative, rispetto agli obiettivi generali della ricerca. Pur trattandosi di risultati iniziali e quindi non interpretabili alla luce dei risultati complessivi della ricerca, sono particolarmente significativi perché si riferiscono agli strumenti utilizzati per la valutazione in ingresso, al punto di vista degli insegnati sulla possibile funzione predittiva dei test per gli analfabeti e conseguentemente alla possibilità di includere nei test d'ingresso, prove per la rilevazione delle abilità predittive di letto-scrittura. Nel primo item della sezione iniziale del questionario dedicata alla fase di accoglienza è stato chiesto ai docenti quali strumenti venivano utilizzati per valutare il livello di competenza linguistica in ingresso. I risultati hanno indicato che solo 29 risposte su un totale di 246 registrate per questo item (a cui si poteva rispondere indicando più opzioni), hanno indicato di utilizzare in fase di accoglienza test specifici per corsisti analfabeti, confermando (anche se con un lieve ribasso) i dati del documento CLIQ a distanza di 3 anni. Al contrario la maggior parte delle risposte pervenute, pari a 207, hanno indicato di utilizzare il colloquio e il test progressivo dall'A1 al B1. Questi primi dati evidenziano una criticità relativa alla corretta rilevazione dello stadio di alfabetizzazione in ingresso degli studenti a debole scolarità, che evidenzia l'uso limitato di test specifici per le abilità di letto-scrittura strumentale. Per comprendere invece la funzionalità dei test specifici per analfabeti in uso, all'interno della terza sezione del questionario dedicata alle prassi di valutazione, è stato chiesto agli insegnanti di esprimere un giudizio critico sul test utilizzato nel proprio CPIA attraverso un commento libero. In questo caso l'80% delle risposte ricevute hanno indicato che il test in uso *non permette di rilevare in modo analitico le competenze strumentali* oppure che *il test è inadeguato rispetto al profilo dell'adulto analfabeta*. Per raccogliere maggiori evidenze sugli aspetti critici del test, è stato chiesto agli insegnanti di scrivere con un ulteriore commento libero gli aspetti problematici del test o quelli che necessitano di una revisione. In generale, i commenti ricevuti si riferivano in particolare all'incompletezza del test, sia in relazione al numero e alla tipologia di prove presenti, sia all'assenza di parametri di riferimento per l'identificazione e la valutazione degli stadi di analfabetismo. Dunque, anche gli stessi docenti che usano un test specifico lo valutano come non adeguato ai corsisti analfabeti. Trattandosi di un questionario anonimo, non possiamo risalire agli specifici test a cui si sono riferiti i docenti al momento della compilazione del questionario, ma possiamo dire che alcuni dei loro commenti sono coerenti con le evidenze raccolte attraverso il materiale documentale dei test in uso inviati alla scrivente dai CPIA partecipanti alla ricerca. Si riscontra

ad esempio una proposta limitata di item per la rilevazione delle abilità tecniche di letto-scrittura; questo aspetto può inficiare la rilevazione accurata dello stadio di analfabetismo. Facendo un passo indietro alla seconda sezione del questionario dedicata al test specifico per apprendenti analfabeti, sono particolarmente interessanti i risultati relativi all'opinione dei docenti sulla funzione predittiva del test. È stato chiesto ai docenti se il test d'ingresso rivolto agli adulti analfabeti sia o meno in grado di rilevare elementi predittivi (prognostici) relativi al potenziale sviluppo linguistico-comunicativo. In questo caso la maggioranza delle risposte (87/138) ha indicato di ritenere il test d'ingresso un mezzo per rilevare dati previsionali indici del potenziale sviluppo linguistico-comunicativo dell'apprendente. Questo è un dato molto interessante ai fini delle domande di ricerca ed in particolare quella relativa alla funzione prognostica del test d'ingresso. Sempre all'interno della stessa sezione, l'item successivo (a cui si poteva rispondere indicando più opzioni) proponeva ai docenti una lista di abilità predittive di letto-scrittura e si chiedeva loro quali dovrebbero essere incluse nel test**.** Di seguito l'estratto delle risposte ricevute

Tab. 1 – *Raspollini*

#	*Risposta*	*%*	*Conteggio*
1	Numeracy	15.45%	38
2	Memoria fonologica	17.89%	44
3	Abilità narrative	5.69%	14
4	Intelligenza non verbale	13.41%	33
5	Pregrafismo	21.95%	54
6	Competenza lessicale in forma orale	25.61%	63
	Totale	**100%**	**246**

Come si può vedere tutte le abilità predittive hanno avuto adesioni, con percentuali maggiori assegnate alla competenza lessicale in forma orale, al pregrafismo e alla memoria fonologia. In primo luogo, questi risultati possono essere spiegati dal fatto che questo tipo di abilità sono più facilmente integrabili nel test, e in secondo luogo dal fatto che sono più facilmente controllabili dagli insegnanti, se pensiamo in particolare alla competenza lessicale e al pregrafismo. Gli informanti riconoscono che determinate abilità possono avere una funzione predittiva; viene riconosciuta la rilevanza di abilità integrate alla dimensione dell'oralità come ad es, la stessa memoria fonologica e le abilità narrative; si riconosce una funzione propedeutica e predittiva ad abilità che interessano aspetti e processi cognitivi ulteriori alle abilità tecniche di letto-scrittura come nel caso della *numeracy* e l'intelligenza non verbale. Quello dell''intelligenza non verbale, può sembrare un aspetto lontano dall'ambito dell'apprendimento delle lingue seconde, ma riveste invece una certa importanza se ci riferiamo ad adulti non scolarizzati provenienti da contesti non occidentali.

Per quanto riguarda infine il pregrafismo, è noto come costituisca un prerequisito fondamentale per lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura strumentale. Quanto rilevato nel questionario trova riscontro anche nelle interviste ai docenti: si esprime infatti la necessità di avere strumenti più articolati e approfonditi da utilizzare in fase di accoglienza con gli adulti migranti analfabeti sia dal punto di vista diagnostico che prognostico.

4. *Conclusioni*

In questo contributo sono state descritte le coordinate teoriche della ricerca *La validità prognostica dei test d'ingresso per adulti migranti analfabeti: un'analisi in chiave linguistico-cognitiva* in fase di ultimazione. Sono state presentate le correlazioni fra il concetto di alfabetizzazione emergente, cognizione incorporata e abilità predittive di letto-scrittura. Sono state illustrate le domande di ricerca e le caratteristiche che accomunano le abilità predittive di letto-scrittura, per poi fare cenno alle criticità dei test standardizzati. Infine sono stati menzionati i dati precedentemente raccolti nel Progetto Fami 1603 relativamente alle evidenze sugli apprendenti analfabeti e a seguire sono stati riportati alcuni estratti dei primi esiti del questionario strutturato rivolto ai docenti CPIA informanti. I dati emersi sostengono la necessità di indagare le prassi di accoglienza per gli adulti analfabeti all'interno dei CPIA per individuare le criticità e modificare e/o integrare gli strumenti attualmente in uso, evidenziando la necessità di tenere conto di aspetti e abilità cognitive fondamentali per lo sviluppo della letto-scrittura.

Bibliografia

Bazzanella C. (2014), *Linguistica Cognitiva. Un'introduzione*, Roma – Bari, Biblioteca di cultura Moderna, GlF Editori Laterza.

Borghi, A. & Caruana, F. (2016), *Il cervello in azione*, Bologna, Il Mulino.

Buccino, G. et al. (2005). «Listening to Action-Related Sentences Modulates the Activity of the Motor System: A Combined TMS and Behavioral Study». *Cog. Brain Res.*, 24, 355-363. DOI: 10.1016/j.cogbrainres.2005.02.020

Cardona, M & De Iaco, M. (a cura di), 2023, *Processi Cognitivi ed educazione linguistica. Una guida essenziale*, Roma, Biblioteca di testi e studi, Carocci Editore.

CONSIGLIO D'EUROPA, (2022), *Liiteracy-and-second-language-learning- for the linguistic integration of adult migrants (LASLLIAM).* Strasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/lang-migrats/ (ultima consultazione 20.03.2024)

Cisotto L. (2011), *Il porfolio per la prima alfabetizzazione*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.

Cisotto, L. & Rossi, F. (2019), "*L'alfabetizzazione: temi emergenti, prospettive di studio e ricerca. Lo stato dell'arte",* In Mario Castoldi e Michela Chicco (eds), Imparare a leggere e scrivere. Efficacia delle pratiche, Trento, Iprase, pp. 11-52.

CLIQ, 2021, Progetto FAMI 1603. Studio e analisi dell'impatto dei percorsi formativi e valutativi-Documento conclusivo, FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020.

Consiglio d'Europa (2022). *Literacy-and-second-language-learning- for the linguistic integration of adult migrants (LASLLIAM)*. Strasburgo: Council of Europe Publishing. Recuperato da: https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18

Gallese V. (2021), *Corpo, Cervello e Linguaggio: una prospettiva neuroscientifica,* in Michele Daloiso e Marco Mezzadri (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva-Riflessioni, ricerche ed esperienze*, 14-pp 67-116, Edizioni Ca Foscari, Venezia. DOI:10.30687/978-88-6969-477-6/005

Gonzalves L. (2020), "Emergent Literacy Development in Adult L2 Learners: From Theory to Practice", in *Cultivating Literacy in Diverse and Multilingual Classrooms*, University of California, Editorial Advisory Board, pp. 41-61 DOI:10.4018/978-1-7998-8598-6.ch057.

Gibson J.J. (2014), *L'approccio ecologico alla percezione visiva,* (a cura di) Vincenzo Santarcangelo, Milano, Mimesis Nuovo Realismo.

Lengyel D. (2011), *La valutazione diagnostica delle competenze linguistiche in un contesto multilingue*, in «Italiano Linguadue» 1: 294-332. DOI: 10.13130/2037-3597/1239.

Marini A. (2016), *Che cosa sono le neuroscienze cognitive,* Carocci Editore Le Bussole, Roma.

McNamara T. (2000), *Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.

Pow W.T.J L., *et al,* 2014*, Toward a more embedded/extended perspective on the cognitive function of gestures,* in Frontiers in Psychology, 5 (47) doi: 10.3389/fpsyg.2014.00359.

Pinto G. (2004), *Il suono, il segno e il significato*, Carocci Editore, Roma.

Raspollini K. (2021), "Apprendenti adulti vulnerabili. Quali competenze e quali strumenti diagnostici?", in Fiorentino G. e Citraro C. (a cura di), *Percorsi didattici di alfabetizzazione. Buone pratiche per l'italiano L1 e L2*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 53-64 http://digital.casalini.it/9788876678875.

Rocca L. (2019), *La gestione della fase di accoglienza dell'utenza vulnerabile: intervista e test*, in Fabio Caon e Annalisa Brichese (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino, Loescher.

www.associazionecliq.it/wp-content/uploads/2121/06/Documento_conclusivo.pdf (Obtenido en: 20.03.2024).

Tammelin-Laine, T., et al (2018), Predicting placement accuracy and language outcomes in immigrants' L2 Finnish education. In J.M. Davis, J.M. Morris, M.E. Malone, T.H. McKay & Y.-A. Son (Eds.), *Useful assessment and evaluation in language education* (pp. 149-165). Georgetown University Press.

Violi P. (1997), *Significato ed esperienza*, Bompiani, Milano.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.041

MARIA ROCCAFORTE, SABINA FONTANA, LISANNA GROSSO,
MONICA BARNI

La formazione del docente di lingua dei segni italiana tra educazione e politica linguistica

Abstract

Il presente contributo si propone di esplorare la questione della formazione del docente di LIS (lingua dei segni italiana) sia in prospettiva linguistica che attraverso le iniziative di politica educativa che ruotano attorno a questa lingua.
In Italia, il recente riconoscimento della LIS (L. 69 del 2021) ha determinato la necessità di riconsiderare la formazione che ruota attorno alla LIS partendo dalla sua dimensione semiotica e dalla stratificazione e diversità dello spazio linguistico della comunità che la usa. Finora, così come è avvenuto per i docenti di lingue parlate, anche la formazione dei docenti di LIS si è basata primariamente sulla riflessione metalinguistica (spesso radicata su modelli e categorie di analisi superate o mutuate dalla linguistica delle lingue scritte) e sulla considerazione della lingua come un sistema invariabile e monolitico in isolamento rispetto alle comunità e ai loro usi linguistici. Da qui la necessità di operare, nel presente contributo, una serie di riflessioni linguistico-educative relative alla formazione del docente di LIS e al suo ruolo nei vari contesti educativi a tutti i livelli di istruzione. Proprio per la sua funzione di ponte tra culture, tra lingue di minoranza e di maggioranza, tra segni e parole, quella del docente di LIS sembra essere la figura chiave per portare un contributo fondamentale a riflessioni di impianto teorico e politico, utili non solo al progredire della conoscenza per le lingue segnate, ma per tutto il settore della linguistica educativa.

Parole chiave

Lingua dei segni italiana (LIS), Formazione dei docenti di lingua, Competenza plurilingue, Approccio socio-semiotico, Costruzione del significato

1. *La formazione del docente di lingue parlate e segnate*[1]

La riflessione sulla formazione del docente di LIS sta diventando sempre più urgente in Italia, non solo a causa dell'approvazione della legge n. 69 del 19 maggio 2021, che finalmente riconosce la LIS come lingua, ma anche perché si può inserire nel dibattito italiano ed europeo relativo alla formazione del docente di lingue parlate

[1] Pur essendo frutto di una riflessione comune, possono essere attribuiti a Monica Barni il par. 1; a Lisanna Grosso il par. 2; a Sabina Fontana il par. 3 e a Maria Roccaforte il par. 4.

nella prospettiva dell'approccio educativo al plurilinguismo (Della Putta e Serena 2022).

La nostra affermazione prende spunto da vari documenti europei in tema di educazione linguistica che, andando oltre il "multilingual turn in language education" (May 2013; Conteh e Meier, 2014), si muovono verso un'educazione plurilingue. Questa, come sottolinea Dendrinos (2018), costituisce la sfida più grande che l'Europa dovrà sostenere nel campo dell'educazione linguistica, proprio a partire dalla formazione dei docenti di lingue.

I documenti a cui facciamo riferimento sono di natura sia tecnica, sia politica. Prima di tutto il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (d'ora in poi *QCER*, Consiglio d'Europa 2001), il suo *Volume Complementare* (d'ora in poi *QCER_VC* Consiglio d'Europa 2018), e, conseguentemente, i vari studi che forniscono spunti operativi (come Beacco e Byram 2007; Beacco et al. 2011; Candelier et al. 2012), nonché la recente Raccomandazione 2/2022, sempre del Consiglio d'Europa, intitolata *L'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per la cultura democratica* (https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/recommendation-IT.pdf?ver=2023-06-30-092440-130).

Dall'adozione dell'approccio all'educazione plurilingue consegue, come sottolinea già il *QCER*, che «il compito dell'educazione linguistica è profondamente cambiato. Non è più visto semplicemente come acquisire la 'padronanza' in una, due o anche più lingue, ognuna isolata dall'altra, avendo come riferimento il modello del 'parlante nativo ideale'. Al contrario, l'obiettivo è sviluppare un repertorio linguistico nel quale abbiano posto tutte le abilità linguistiche» (Consiglio d'Europa, 2002, p. 5), e in cui tutte le risorse linguistiche e semiotiche a disposizione dell'apprendente vengano valorizzate in "a dynamic, never-ending process to make meaning" (Piccardo 2018: 216).

Tale approccio, peraltro già presente a partire dalle *Dieci Tesi Giscel* (Giscel 1975) nella tradizione linguistico-educativa italiana (Barni e Vedovelli 2022), ha prodotto ancora scarso impatto. Non si è ancora attuata quella "rivoluzione copernicana" nell'insegnamento delle lingue auspicata da Beacco et al. (2011: 23), perché sappiamo che la maggioranza dei corsi di lingua, anche in Italia, continuano a basarsi su curricula e libri di testo che hanno come obiettivo la competenza di un ideale parlante nativo in una lingua. Questa prospettiva inoltre assume una visione monolitica della lingua da insegnare, per lo più ancorata al modello della lingua scritta (Giscel 1975; De Mauro 2006; Duarte e Gogolin 2013; Pauwels 2014).

L'educazione plurilingue invece intende sviluppare la capacità potenziale e/o effettiva di usare, a vari livelli di competenza e per scopi diversi, le lingue e altre risorse simboliche che, interagendo e interconnettendosi, contribuiscono alla costruzione del significato. Sono le lingue e le culture che gli apprendenti portano con sé, comprese le lingue e le culture dei segni, delle minoranze e della migrazione; la lingua o le lingue di scolarizzazione; le lingue e culture regionali, di minoranza e altre lingue che fanno parte del curriculum e quelle che non sono presenti a scuola e non fanno

parte del curriculum ufficiale; le lingue straniere (moderne e classiche); così come gli altri sistemi simbolici.

Nel *QCER* si afferma che, al pari delle lingue parlate, le lingue segnate possono essere risorse del repertorio linguistico e semiotico degli apprendenti e nel *QCER_VC*, per la prima volta in un testo di riferimento per l'educazione linguistica, sono presentati i descrittori di competenza nelle lingue dei segni, e alla loro descrizione è dedicato un intero capitolo.

Riteniamo che questa scelta sia di grande rilevanza anche per l'educazione alle lingue parlate per almeno due motivi: perché costringe ad ampliare la riflessione su codici che sono intrinsecamente multimodali, come le lingue dei segni, in cui la costruzione del senso è meno evidentemente lineare, considerata la pluridimensionalità dei segni e dei gesti che li compongono; e perché conseguentemente invita a riflettere sul fatto che anche le lingue parlate non possono rimanere schiacciate su un modello monolitico, che è di solito quello della scrittura, e su quanto anche in esse alla costruzione del significato nel contesto concorrano altre semiotiche, dallo sguardo, al gesto, al corpo ecc. Di conseguenza, se obiettivo dell'educazione linguistica è promuovere lo sviluppo di repertori linguistici integrati in cui le lingue e altri codici semiotici interagiscono e si influenzano reciprocamente al fine della costruzione del significato, è necessario che i docenti di lingua siano formati per rispondere a questo "paradigm shift in language education": la sfida più grande che l'Europa dovrà affrontare in campo educativo (Dendrinos 2018).

Proprio per questo motivo fra i destinatari della citata *Raccomandazione* n. 1/2022 e delle allegate *Linee guida per sviluppare e promuovere l'educazione plurilingue interculturale per una cultura democratica* sono incluse le istituzioni e le agenzie responsabili della formazione iniziale e continua degli insegnanti e degli educatori in tutti i settori e a tutti i livelli.

Nei documenti viene richiesto che nella formazione di insegnanti ed educatori sia assegnato un ruolo centrale ai concetti e ai principi sui quali si basa l'educazione plurilingue e interculturale, al fine di modificare atteggiamenti, convinzioni e preconcetti sulle lingue, sul loro apprendimento, sul plurilinguismo, sulle culture e gli apprendimenti interculturali.

Occorre un nuovo paradigma formativo per chi si troverà a insegnare le lingue nelle scuole e nell'educazione degli adulti nei decenni a venire, sia del punto vista teorico, in termini di conoscenze e competenze; sia dal punto di vista applicativo, attraverso nuove pratiche didattiche e di valutazione.

Riteniamo quindi che la formazione di docenti di lingue parlate e di quelle segnate possa essere affrontata in modo sistemico, al fine di evitare che, la formazione dei docenti di LIS, come è avvenuto finora per i docenti di lingue parlate, continui a basarsi primariamente sull'educazione del discente sordo ad una riflessione metalinguistica, spesso basata su modelli e categorie di analisi superate dalla ricerca, sulla lingua, considerata come fenomeno invariabile e monolitico in isolamento rispetto alle comunità e ai loro usi linguistici.

In questo contributo, dopo aver analizzato l'attuale strutturazione dei percorsi formativi dei docenti LIS, ci soffermiamo sul ruolo di questi docenti e avanziamo una proposta che possa inserirsi nel tema dell'educazione plurilingue e interculturale.

2. *La formazione dei docenti di LIS: passato e presente*

Gli insegnanti di LIS, a partire dagli anni Novanta si sono formati esclusivamente attraverso l'esperienza sul campo e seguendo il primo volume per l'insegnamento della LIS, pubblicato in Italia nel 1994 con il titolo di "Metodo Vista", adattamento del volume creato da Cheri Smith ed Ella Mae Lentz "Signing Naturally" (1989). Si tratta del primo manuale per l'insegnamento dell'American Sign Language (ASL) che dichiara di aderire a una impostazione teorica di tipo nozionale-funzionale e a un approccio di tipo comunicativo (Giunchi e Roccaforte 2016). Il corso si articola su tre livelli, corredati da video su VHS prima e DVD a partire dal 2004 e per ciascun livello sono previsti due tomi, uno destinato all'apprendente e uno rivolto al docente. Le autrici del Metodo americano erano state ospiti in Italia nel 1992, presso la Mason Perkins Deafness Fund (MPDF) nel contesto di una collaborazione con la Commissione per gli Scambi Culturali fra l'Italia e gli Stati Uniti. Durante questo periodo, avevano condotto i primi workshop per docenti LIS, presentando i volumi e favorendo così una certa uniformità nella filosofia d'insegnamento e nelle tecniche da usare, seppur con un doveroso adattamento alla cultura italiana e alla LIS.

Da allora, poche sono state le iniziative editoriali sulla didattica della LIS[2], nessuna orientata alla formazione dei futuri docenti, ma sempre più numerosi, invece, i corsi per docenti LIS, organizzati da Enti, Istituti e Associazioni che si occupano di Sordità e di lingua dei segni su tutto il territorio nazionale.

Attualmente i corsi di formazione o di specializzazione per docenti LIS prevedono all'incirca 300 / 350 ore di didattica a seconda dell'ente che lo organizza, suddivise tra uno, due o tre annualità, a seconda della frequenza in formula weekend o intensiva. I moduli coprono diversi aspetti scientifico-disciplinari collegati al ruolo del docente, alla LIS e alla cultura sorda: da quello antropologico, linguistico e glottodidattico, a quello etico, deontologico e psicologico. In questi moduli vengono inoltre proposte strategie di problem-solving in ambito didattico e giochi di ruolo. Il modulo più corposo è costituito dai fondamenti di linguistica generale e applicata

[2] Oltre al Metodo Vista è opportuno menzionare altri materiali disponibili in formato dvd, come ad esempio il corso elementare e intermedio dal titolo *Lingua dei segni italiana* edito da Deafmedia (Lerose e Lerose 2006, 2009) e il *Metodo C'è*, realizzato nel 2003 dalla Cooperativa Alba di Torino, un corso in 40 videolezioni di lingua fruibile solo su dvd nel quale, sin dalla prima lezione del primo modulo, la LIS è l'unica lingua utilizzata per veicolare l'apprendimento e il video è l'unico elemento utile per la trasmissione di informazioni. Di più recente pubblicazione, Trovato et al. (2020), è un manuale che si rivolge ad apprendenti di livello A1-A2 ed è corredato da video in cui emerge la volontà di presentare la LIS in modo autentico, facendo riferimento a vari registri e situazioni comunicative.

alla LIS, che di solito prevedono un impegno pari a circa cento ore. Un monte di 60 ore a parte è dedicato, invece, alla pratica in aula, con attività di osservazione, affiancamento e tirocinio. Quest'ultimo modulo include tecniche e metodologie d'insegnamento, sistemi di verifiche e valutazione. Tendenzialmente, alla fine del corso, l'aspirante docente di lingua dei segni italiana affronta circa 80 ore di tirocinio, sia in modalità passiva, partecipando ai seminari e/o seguendo corsi LIS tenuti dai docenti esperti affiancatori, sia in forma attiva facendo simulazioni di lezioni davanti ad un gruppo di studenti, e/o affiancando il docente formatore. Il docente formatore è di solito una figura di spicco della comunità segnante, con esperienza pluriennale nel campo della docenza della LIS, mentre per le lezioni di teoria si tratta di studiosi sordi e udenti che possono vantare pubblicazioni scientifiche e titoli accademici nel campo della materia oggetto di studio. I corsi di specializzazione per docente di LIS non sono ancora diventati dei veri e propri corsi universitari, a differenza di quanto avviene negli Stati Uniti d'America, e di recente alcuni Paesi Europei hanno esposto la visione di concretizzare un corso universitario in Deaf Studies nei prossimi anni per formare docenti di lingua dei segni. Al momento, come detto, in Italia i docenti sono selezionati sulla base di una certa "anzianità di servizio", ma una formazione accademica più strutturata potrebbe rappresentare un passo avanti significativo per la comunità sorda italiana. La mancanza di corsi universitari specifici in Italia rappresenta una lacuna che potrebbe essere colmata in futuro, considerando l'interesse crescente a livello internazionale per gli studi sulla Comunità Sorda e la lingua dei segni.

È interessante notare che nel 2021, di fronte alla necessità di tutelare il ruolo del docente che utilizza la lingua dei segni per insegnare diverse materie, inclusa la LIS, è stata fondata DOCLIS (Associazione di categoria professionale Docenti LIS). Questa Associazione, composta da docenti sordi e udenti, opera nel rispetto dell'esistente Registro Nazionale Docenti (RND) dell'Ente Nazionale per la Protezione e l'Assistenza dei Sordi (ENS), con l'obiettivo distintivo di "elevare gli standard qualitativi e promuovere e tutelare l'immagine professionale in diversi ambiti, incluso quello politico-legislativo" (https://doclis.it/la-nostra-mission/).

Come per tutte le iniziative di questo tipo, i promotori lamentano una difficoltà nel definire i criteri per la valutazione dei docenti, considerando che procedere tenendo conto solo dei titoli potrebbe danneggiare i docenti sordi esperti che non sono in possesso di diplomi o titoli universitari, mentre valutare per lo più l'esperienza porterebbe all'esclusione dei più giovani candidati sordi e udenti in possesso di titoli.

Inoltre, ci sembra opportuno segnalare che nel marzo 2023 la World Federation of the Deaf (WFD), la più importante associazione mondiale per i diritti e la tutela delle persone sorde, ha redatto e diffuso un documento nel quale prende posizione in favore del fatto che le persone sorde abbiano una priorità "nello sviluppo e nell'insegnamento delle lingue dei segni nazionali e sino al centro di tutti gli aspetti dello sviluppo della propria lingua dei segni, incluso l'insegnamento.

Nella ferma convinzione che la lingua dei segni rappresenti un patrimonio linguistico e culturale prezioso e inscindibile dalla comunità che la usa (comunità che si identifica proprio grazie alla lingua dei segni a cui si sentono di far parte non solo persone sorde, ma anche udenti che l'hanno acquisita o appresa come L1 o L2 in contesti e periodi diversi della loro vita), riteniamo che ogni forma di esclusione sia da considerarsi dannosa per la lingua stessa e per la sua vitalità e crediamo che la formazione, la preparazione e le capacità dei futuri docenti LIS debbano costituire il criterio principale su cui fondare ogni valutazione nella selezione dei docenti per ogni forma di educazione linguistica, a prescindere da caratteristiche di altra natura.

Dunque, l'itinerario formativo dei docenti LIS in Italia ha attraversato una prima fase senz'altro produttiva all'inizio degli anni Novanta, con il coinvolgimento di esperti internazionali e la pubblicazione dei primi prodotti editoriali rivolti a docenti LIS, per poi assestarsi su iniziative per lo più autonome, organizzate da associazioni o enti privati nelle successive due decadi; oggi la formazione del docente di LIS sembra orientarsi verso il coinvolgimento dei più alti sistemi di formazione e il tema torna alla ribalta, non solo per le questioni introdotte nel precedente paragrafo, ma anche alla luce delle politiche in corso su questa lingua e sulla sua comunità, di cui riferiremo più avanti.

3. *Il docente di LIS come fautore della politica linguistica per la LIS*

Il Riconoscimento della LIS ha sancito anche il passaggio ufficiale di competenze nella formazione professionale degli interpreti dalle associazioni alle università. Conseguentemente si è aperto un nuovo dibattito legato alla difficoltà di riconoscere alle università il loro ruolo di leadership nella ricerca e nella formazione nell'ambito della ricerca linguistica sulla LIS.

Se prendiamo in considerazione gli obiettivi che si pongono i principali documenti di posizione sulla formazione del docente di LIS al livello nazionale e internazionale e la situazione attuale in cui versa la formazione del docente di LIS, ci rendiamo conto del fatto che l'accento è su due aspetti: da una parte le competenze e gli "standard qualitativi", dall'altra quella di essere sordi nativi segnanti.

Ora, nessuno di questi due aspetti è preso in considerazione dall'articolo (34-ter) che riconosce la LIS, né dai successivi decreti attuativi. Ancora una volta, nella storia della comunità Sorda, è la maggioranza udente a decidere quali azioni prevedere all'interno del riconoscimento della LIS, ignorando le necessità espresse più volte sia dalle associazioni e in particolare dall'Ente Nazionale Sordi, sia dalla comunità scientifica che si occupa di ricerca sulla lingua dei segni. Anzi, al contrario, pur riconoscendo l'importanza di formare al livello universitario la figura dell'interprete professionale, si ignora la fondamentale necessità di strutturare un percorso di studi per i docenti che devono prendere in carico questa formazione. In altre parole, non si prende in considerazione nel Riconoscimento la formazione dei formatori, cioè di chi formerà gli interpreti.

Si tratta di un *vulnus* collegato proprio alla natura del Riconoscimento. La LIS è riconosciuta come ausilio, come strumento per l'accesso e per l'integrazione delle persone con disabilità uditiva nella società di maggioranza e non come lingua che rappresenta l'identità di una minoranza. Analogamente ad altre lingue dei segni, il riconoscimento della LIS è avvenuto all'interno di un paradigma diverso rispetto alle lingue di minoranza (De Meulder, Murray e McKee 2019). De Meulder (2015), infatti, aveva ritenuto necessario distinguere un riconoscimento esplicito che avviene attraverso atti legislativi che riconoscono le lingue dei segni come lingue, da un riconoscimento implicito incluso in misure che riguardano la disabilità e l'accessibilità (eg. *American with disabilities Act*). Sembrerebbe che l'ibridità di questi riconoscimenti sia dovuta alla doppia condizione delle persone sorde: infatti, l'appartenere ad una minoranza linguistica e la condizione di disabilità determinano una visione della lingua condizionata dalla necessità di tenere conto dell'accessibilità e centrata più sulla sua natura di supporto o di ausilio che sulla sua dimensione linguistica, sociale e culturale. Tale fraintendimento è tangibile in alcuni dibattiti relativi ai decreti attuativi successivi al riconoscimento, in cui molto spesso la LIS viene confusa con altri metodi come il Braille. Al contrario, la dimensione culturale della sordità appare essere quella che desta maggiori resistenze in Italia, proprio perché legata ad una visione della disabilità come appartenenza, come identità culturale che va oltre quei paradigmi patologizzanti e stigmatizzanti.

Come abbiamo visto, infatti, il ruolo del docente di LIS va oltre il semplice processo di insegnamento e diffusione di una lingua e ci sentiamo di estendere questa considerazione anche ad altre figure relative alla LIS come l'assistente alla comunicazione e i docenti di altre lingue di minoranza. Il docente di LIS potrebbe essere fautore di un processo di de-costruzione dello stigma da sempre collegato alla lingua dei segni e più in generale al ruolo del corpo nella comunicazione, di empowerment della comunità e di promozione di una ricerca applicata sulla didattica della LIS che potrebbe trasformarsi in un percorso privilegiato per ripensare la didattica delle lingue parlate. Diventerebbe cioè emblema di un nuovo modo di pensare la lingua, la didattica della lingua e l'intera comunità di minoranza.

4. *La formazione del docente LIS in prospettiva cognitiva e sociosemiotica*

Alla luce di tutte queste considerazioni appare naturale conseguenza la necessità di equiparare la formazione del docente di lingua dei segni a quella di ogni docente di lingua, e prevedere che il percorso sia simile dal punto di vista formale, seppur con precipue peculiarità dal punto di vista dei contenuti. Tale percorso dovrebbe, a nostro avviso, prevedere l'acquisizione di una competenza della lingua in oggetto ai livelli più alti del CEFR (nel caso della LIS si farà riferimento al sesto capitolo del *QCER VC* del 2018, trad. 2020). Perché sia possibile questo allineamento occorre che nelle università italiane vengano istituiti corsi di LIS nell'ambito dei percorsi di laurea in lingue e che sia costruita una certificazione linguistica per la lingua dei segni italiana. Successivamente riteniamo che sia necessario un percorso di formazio-

ne per l'insegnamento della LIS che, in linea con quanto accade per le altre lingue, dovrebbe essere erogato nell'ambito di un percorso di laurea magistrale (specifico in Deaf studies) o come corso di specializzazione *post-lauream*, corsi di perfezionamento, certificazioni, o nella forma di un master prevedendo nel suddetto percorso di formazione dei docenti, ore di tirocinio supervisionato e una prova finale sulla base di una simulazione di lezione.

Per attuare questo percorso è fondamentale la collaborazione della comunità sorda e delle realtà territoriali che, nel privato, operano da anni nel settore (Roccaforte, Volterra 2023) consentendo un circolo virtuoso in cui l'università si pone come crocevia di saperi e competenze che provengono da una tradizione già costruita nel tempo e che al contempo consenta ai professionisti di raggiungere i livelli più alti di istruzione e di professionalità in ambito accademico (laurea, dottorato di ricerca, docenza accademica).

Dal punto di vista sostanziale, per meglio rappresentare le peculiarità delle lingue segnate e collegarle alla formazione dei docenti di lingua dei segni riporteremo in questo paragrafo alcuni principi che, a nostro avviso, dovrebbero guidare i docenti quando insegnano la LIS, perché possano sentirsi liberi dai coriacei condizionamenti imposti da modelli di classificazione che sono stati cuciti su misura per le lingue scritte[3], ma che non tengono in considerazione molti dei fenomeni della comunicazione faccia a faccia (Fontana e Roccaforte 2023: 334).

Per la loro natura di lingue orali (inteso qui con il senso di lingue non dotate di scrittura), le lingue dei segni presentano una organizzazione della struttura informativa multimodale, multilineare e pluridimensionale[4]. Dunque, diventa necessario guardare al segno come al risultato di una serie di scelte e compromessi tra ciò che il segnante vuole trasmettere, le possibilità articolatorie che il suo corpo gli mette a disposizione, le regole imposte dal sistema LIS, le sue capacità cognitivo-linguistiche e le conoscenze enciclopediche e culturali condivise con l'interlocutore.

Guardare attraverso la lente della prospettiva cognitiva e socio-semiotica, per le lingue dei segni, significa dunque soprattutto riconoscere che queste lingue sono sistemi instabili che viaggiano nella mente e sulle mani di persone che per usarle devono guardarsi negli occhi. L'idea stessa di grammatica, nella sua accezione più tradizionale, assume così contorni estremamente labili. A sperimentare la complessità di questi sistemi sono soprattutto i docenti di lingua, depositari del patrimonio linguistico e culturale della comunità segnante, attori principali della loro trasmissione (una trasmissione che è sempre più orizzontale e non verticale) e prossimi autori di materiali didattici che inevitabilmente condizioneranno il futuro della lingua stessa

[3] Saussure affermava infatti che «la scrittura non veste la lingua ma la traveste» proprio perché quando parliamo di comunicazione faccia a faccia, inevitabilmente siamo costretti ad abbandonare una visione segmentabile, discreta e categorizzabile della comunicazione umana (Voghera 2017).

[4] Multimodale perché si muove contemporaneamente su più canali comunicativi (come peraltro accade con la prossemica e la gestualità co-verbale nelle lingue parlate); multilineare perché queste lingue riescono a veicolare simultaneamente significati distinti ma correlati; pluridimensionale perché per comprendere il senso di un segno è necessario fare ricorso a informazioni che provengono da fattori esterni alla lingua, in uno scambio continuo con l'interlocutore e con l'ambiente che lo circonda.

in un circolo virtuoso in cui teoria linguistica, descrizione e pedagogia sono tre dimensioni collegate tra loro in una prospettiva di influenza e implicazione reciproca e non più gerarchica (Giunchi e Roccaforte 2021). È infatti proprio nelle classi di lingua dei segni che i docenti riflettono insieme agli apprendenti o nel confronto con i colleghi, su questioni di natura metalinguistica e testuale in LIS, alla ricerca di una stabilità, di una norma, che per le lingue segnate (e non solo) è quasi sempre effimera, transitoria e idiosincratica.

Nella prospettiva di una didattica che segua un approccio di tipo socio-semiotico risulta allora evidente e peculiare spostare il focus dal "significato" al "significare", vale a dire porre al centro della prassi didattica l'uso della lingua, anzi delle lingue e dei codici che costituiscono il bagaglio linguistico dell'apprendente, all'interno di un quadro vasto di pratiche comunicative verbali e non verbali che cerca e realizza relazioni, continuità, affinità tra canali diversi e che si realizza attraverso la prova dell'efficacia comunicativa rispetto alle reazioni che il messaggio suscita al destinatario della comunicazione.

Occorre quindi che il docente confronti sistematicamente l'interlingua dell'apprendente con la sua più vasta competenza comunicativa, collocando la prima all'interno della seconda e che guardi allo sviluppo della sua competenza comunicativa nel contesto socioculturale in cui la lingua si muove.

Questi principi sono evidentemente condivisi sia dalle lingue parlate che da quelle segnate, basti pensare a quanto la comunicazione non verbale, i tratti intonativi, i sorrisi, i gesti, gli emblemi, ma anche la voce (per le lingue vocali) e la manualità (per le lingue segnate) influenzino l'efficacia della comunicazione nelle prime fasi di apprendimento della L2 e costituiscano il fondamento su cui costruire la propria generalizzata capacità semiotica. Una capacità che si completa attraverso l'acquisizione delle parole e dei segni, ma che inevitabilmente parte dall'azione e torna all'azione nel momento stesso in cui il segno viene prodotto.

Favorire il dibattito in classe, valutare di volta in volta l'accettabilità (non in termini di grammaticalità, ma di adeguatezza) delle unità di senso, lasciare aperte le possibilità di adattamento e flessione del segno linguistico sulla base delle intenzioni, del contesto, dei canali e degli scopi comunicativi impiegati, potrebbero dunque, a nostro avviso, essere i punti fermi da cui partire per una rinnovata didattica delle lingue, siano esse segnate o parlate.

Bibliografia

AA.VV. 1988. *Signing Naturally: Vista American Sign Language*. San Diego: Dawn Sign Press.

Barni, Monica e Vedovelli, Massimo. 2022. "La formazione degli insegnanti di lingue nella dialettica fra monolinguismo e plurilinguismo". *LEND*, 51 (5): 14-26.

Beacco, Jean Claude et al. 2011. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale.* Versione italiana 2016: https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d.

Beacco, Jean Claude, Byram Michael. 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.* https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe.

Candelier Marcel. et al. 2012. *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressource.* Graz: ECML. Trad. it. *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse.* https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP_Italien_sur_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867.

Consiglio d'Europa. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione.* Firenze: La Nuova Italia-Oxford.

Consiglio d'Europa. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4. Trad. it. 2020). "*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare". Italiano LinguaDue*. 12 (2): https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120.

Cooperativa Alba. 2003 *Metodo C'è. corso di lingua dei segni italiana – primo, secondo e terzo livello*. Torino: Cooperativa Alba.

Conteh, Jean e Meier, Gabriela. 2014). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges.* Bristol: Multilingual Matters.

Della Putta, Paolo e Serena, Enrico. (a cura di). 2022. "L'insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione". *Lend* 51(5).

De Mauro, Tullio. 2006. "Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse". *LIDI* 11): 11-37. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5726/pg_005-024_moenia11.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

De Meulder, Maartje. 2015.The legal recognition of sign languages, *Sign Language Studies*, 15: 498-506.

De Meulder, Maartje, Murray, Joseph, McKee, L. Rachel. (eds.). 2019. *The legal recognition of sign languages: advocacy and outcomes around the world*, Bristol: Multilingual Matters.

Dendrinos, Bessie. 2018. "Multilingualism language policies in the EU today: a paradigm shift in language education". *Training Language and Culture* 2(3): 9-28.

Duarte, Joana e Gogolin, Ingrid. 2013. "Linguistic superdiversity in educational institutions". In Joana Duarte e Ingrid Gogolin (Eds.). *Linguistic Superdiversity in Urban Areas.* Hamburg: Benjamins, pp. 1-24.

Fontana, Sabina e Roccaforte, Maria. 2023. "La LIS - Lingua dei segni italiana". In A. Panunzi e Giorgio Arcodia (a cura di), *Manuale di linguistica*. Milano: Pearson, pp.333-353.

Giscel. 1975. *Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica Democratica*. https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica.

Giunchi, Paola e Roccaforte, Maria. 2016. "La lingua dei segni e il suo insegnamento". In Anna De Marco (a cura di). *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra edizioni, pp. 385-393.

Giunchi, Paola e Roccaforte, Maria. 2021. *La grammatica tra acquisizione e apprendimento. Un percorso verso la consapevolezza linguistica.* Roma: Carocci.

Gruppo Silis, Mason Perkins Deafness Fund. 1997. Metodo Vista per l'insegnamento della lingua dei segni italiana. Roma: Edizioni Kappa.

Lerose, Luigi. e Lerose Stefania. 2006. *Lingua dei segni italiana. Corso elementare* (dvd). Cariati: Deafmedia.

May, Stephan. (Ed.). 2013. *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge.

Pauwels, Anne. 2014. "The teaching of languages at university in the context of super-diversity". *International Journal of Multilingualism*, 11: 307-319.

Piccardo, Enrica. 2018. "Plurilingualism: Vision, Conceptualization, and Practices". In Peter Pericles Trifonas e Themistoklis Aravossitas (Eds). *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. New York: Springer, pp. 207-226.

Roccaforte, Maria. 2022. "Verso la definizione di un sillabo per la valutazione della competenza linguistica nella lingua dei segni italiana (LIS)". *Bollettino di italianistica* 2: 175-189.

Roccaforte, Maria. 2021. "Imparare guardando, insegnare mostrando: peculiarità e limiti nella didattica di una lingua non vocale e non scritta". In Michele Daloiso e Marco Mezzadri. (a cura di). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, pp. 301-311.

Roccaforte, M., Volterra, V. (2023). La lingua dei segni italiana all'università tra educatori, medici e linguisti. In F.M. Dovetto (a cura di), *Tra medici e linguisti. Lingua e patologia: le frontiere interdisciplinari del linguaggio*. Aracne Editrice, pp. 531-549

Trovato, Sara et al. 2020. *Insegnare e imparare la LIS. Attività e materiali per il docente, lo studente e l'autoapprendimento*. Roma: Erickson.

Voghera Miriam. 2017. *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei.* Roma: Carocci.

Volterra, Virginia, Roccaforte, Maria, Di Renzo, Alessio e Fontana, Sabina. 2019. *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*. Bologna: Il Mulino.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.042

MANUELA ROCCIA

L'accessibilità linguistica: la *cassetta degli attrezzi* del docente inclusivo

Abstract

Lo scopo del contributo è quello di individuare gli aspetti di potenzialità e criticità nella formazione linguistico didattica del docente inclusivo. Le analisi sono state condotte su unità di apprendimento progettate e attuate a conclusione del percorso di formazione per insegnanti di sostegno. Il quadro di riferimento teorico si basa su documenti internazionali per l'inclusione e proposte provenienti dalla letteratura scientifica che si occupa di accessibilità linguistica. I risultati offrono la possibilità di riflettere sulle competenze acquisite dai corsisti, ma anche sui limiti ancora presenti affinché sia possibile agire per perfezionare l'*expertise* del docente inclusivo in ambito linguistico.

This contribution aims to highlight potential and critical aspects of the didactic-linguistic training of inclusive teachers. The analyses were conducted on learning units that were designed and implemented at the end of the training course for support teachers. The theoretical framework is based on from international documents for inclusion and proposals from the academic literature dealing with accessible language education. The results provide an opportunity to reflect on the competences acquired by the students as well as the limitations that still exist. It can be a guide for actions to improve the expertise of inclusive teachers in the language field.

Parole chiave

Educazione linguistica; bisogni educativi speciali; docente inclusivo: accessibilità; codici comunicativi speciali.

Keywords

Linguistic education; special needs education; inclusive teacher; linguistic accessible; special communication code.

1. *Introduzione*

La proposta ha lo scopo di indagare che cosa si intenda per docente inclusivo e quali strumenti, intesi come conoscenze e abilità, debba possedere per essere definito tale.

Il primo aspetto esaminato riguarda le proprietà distintive del docente inclusivo: per questo il riferimento è al documento *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi* (European Agency for Development in Special Needs

Education, 2012)[1], in quanto rappresenta una guida per la formazione iniziale dei docenti, in cui si delineano fondamenti condivisi su cui agire e si rafforza la tesi per cui l'inclusione è una corresponsabilità di tutti i docenti. Al suo interno si riconoscono "difficoltà di ordine pratico e concettuale" (EA 2012: 8); tuttavia, si descrive un quadro ampio che possa rispondere alle più varie necessità e che tenga conto degli "effetti delle politiche sociali" (EA 2012: 8) dei singoli paesi che si integrano con esigenze di più ampio respiro.

Si fonda sull'individuazione di quattro valori fondamentali declinati in aree di competenza che dovrebbe possedere il docente inclusivo: valorizzare la diversità, sostenere gli alunni, collaborare con i colleghi e sviluppare costantemente le proprie conoscenze (EA 2012). All'elaborazione del rapporto hanno partecipato attivamente venticinque paesi dell'Unione ad eccezione dell'Italia. L'Agenzia europea è definita *European Agency for Development in Special Needs Education* ma in italiano è tradotta in *Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili*. Da ciò emergono due aspetti: in primo luogo, si evidenzia una concettualizzazione differente circa ciò che si intende per bisogno speciale e in secondo luogo, in un caso il *focus* si concentra sullo sviluppo completo della persona, mentre nell'altro si indirizza l'attenzione esclusivamente all'istruzione.

Un ulteriore elemento di cui tener conto attiene alla determinazione di bisogno educativo speciale: in ambito pedagogico si tratta, infatti, di una "macrocategoria" (Ianes e Macchia 2008: 14), in cui confluiscono aspetti diversi e "che si è tradotta in definizioni normative tra loro discordanti a livello internazionale" (Daloiso 2020: 221). Pertanto, in questo contributo si considerano bisogni educativi speciali:

> individui che, per un'ampia varietà di ragioni, necessitano di un supporto aggiuntivo e di metodi pedagogici adattivi al fine di partecipare e raggiungere gli obiettivi di apprendimento in un programma educativo. Le ragioni possono includere (ma non sono limitate a) svantaggi fisici, comportamentali, intellettuali, emotivi e sociali. (UNESCO 2012: 83).

Assume quindi un ruolo centrale il disegno progettuale che accompagna l'apprendimento individuale e le ragioni per cui si richiede una certa accuratezza; si richiamano cause di vario tipo, sebbene si sottolinei che non siano limitate a queste.

L'elemento che accomuna le caratteristiche evidenziate nel profilo del docente inclusivo e gli aspetti che delineano i bisogni educativi è rappresentato dall'originalità dell'essere umano: la sua intrinseca unicità.

2. *Il disegno di ricerca*

Il tema della ricerca riguarda le competenze didattico linguistiche possedute dagli insegnanti in formazione al termine del corso di specializzazione per i docenti di sostegno.

Lo scopo è quello di verificare l'efficacia del percorso, in modo particolare per l'area linguistica e comunicativa.

[1] *European Agency for Development in Special Needs Education*, 2012, d'ora in poi EA, 2012.

La domanda di ricerca concerne l'individuazione degli elementi di potenzialità e di criticità nelle conoscenze e nelle abilità esperite durante il *Laboratorio di Didattica speciale: codici comunicativi dell'educazione linguistica* nel percorso di formazione del docente inclusivo per antonomasia.

L'oggetto di indagine è un *corpus* formato da settantasei unità di apprendimento realizzate nella scuola primaria a conclusione dei Laboratori, ciascuno di venti ore, che si sono svolti negli anni accademici 2017/2018 e 2018/2019, presso l'Università degli Studi di Torino.

I criteri adottati per le analisi si avviano dalle caratteristiche stesse delle unità di apprendimento richieste al termine del percorso: si tratta, infatti, di un modello di progettazione da seguire per la stesura delle attività da proporre in aula. Il *format* dell'unità didattica è formato da tre sezioni da cui dovrebbero emergere: le caratteristiche indispensabili per la comprensione dell'ambiente in cui si è operato (scuola, classe e allievi) e gli elementi specifici che riguardano l'allievo con disabilità; la seconda parte concerne la costruzione della proposta didattica, suddivisa in un impianto didattico generale e uno specifico per la lingua e, infine, la terza contiene la descrizione degli interventi che mirano all'accessibilità per tutti gli studenti.

Per quanto riguarda la prima sezione, si sono verificati gli indicatori presenti negli elaborati finali, in particolate l'illustrazione dei fattori ambientali e sociali che permettono o meno l'accessibilità, intesi come barriere oppure facilitatori (Organizzazione Mondiale della Sanità 2007). I criteri sono i seguenti: conoscenza del contesto e dell'ambiente, del profilo cognitivo e comportamentale dell'allievo con disabilità, del suo profilo linguistico e comunicativo e, infine, del suo stile di apprendimento linguistico.

Per la seconda sezione, che si occupa della progettazione didattica, si è fatto riferimento alle caratteristiche di accessibilità dei materiali glottodidattici (Daloiso 2015).

Nella terza sezione, si sono verificate le frequenze con cui si presentano i diversi fattori facilitanti in generale (Davigo e Ianes 2008) e linguistici in particolare (Daloiso 2015). Si tratta delle peculiarità delle classi, dei bisogni formativi emersi, delle attività linguistiche progettate e, infine, degli strumenti adottati per sostenere la risoluzione del compito.

3. *Gli elementi indispensabili*

In una prospettiva che segue un itinerario dal generale al particolare, si evince che, rispetto alla conoscenza e consapevolezza del contesto in cui si opera, nel 67% delle unità di apprendimento è presente un'osservazione, descrizione ed analisi dell'ambiente scolastico e della classe in cui si è svolta l'attività. Il *focus* sul contesto è una variabile fondamentale nel paradigma multidimensionale biopsicosociale, per cui gli esiti ottenuti dipendono dall'interazione costante tra l'individuo ed i fattori ambientali.

Si concentra poi l'attenzione sull'allievo con disabilità, in quanto per progettare e realizzare un intervento didattico è indispensabile conoscerne il profilo cognitivo al fine di adottare strategie e strumenti utili ad accompagnare l'accessibilità nella

consegna. Nel 74% dei lavori è presente una descrizione che si basa su dati ricavati dalla *Diagnosi Funzionale* (DF) e dal *Progetto Educativo Individualizzato* (PEI).

Nel modello si domanda di definire il profilo linguistico comunicativo dell'allievo sulla base delle informazioni inserite nella DF o nel PEI: il dato è rilevato esclusivamente nel 30% delle situazioni. Vi è quindi un'attenzione significativa all'esposizione dei tratti che riguardano aspetti cognitivi e comportamentali (74%), mentre risulta poco accurato l'interesse verso le abilità linguistiche dell'allievo (30%).

Nel *format* è presente una sezione in cui si richiede esplicitamente all'insegnante in formazione di descrivere lo stile di apprendimento dell'allievo tramite un'osservazione diretta in aula. Emerge che esclusivamente il 59% dei corsisti individua tale elemento, seppur rappresenti uno dei valori necessari al fine di sviluppare l'*expertise* che contraddistingue il docente inclusivo: ossia la capacità di "valutare la diversità degli alunni" (EA 2012: 13) intesa come risorsa e ricchezza.

4. *La proposta didattica*

4.1 L'impianto generale

Nella disamina dell'impianto generale delle unità di apprendimento, si sono valutati i seguenti elementi:

1. semplicità nella struttura e presenza di aspetti ricorrenti;
2. chiarezza nella descrizione degli strumenti;
3. peso del carico cognitivo;
4. modo con cui si presentano le consegne;
5. descrizione delle modalità di lavoro;
6. illustrazione degli strumenti di valutazione e/o di autovalutazione. (Adatt. Daloiso 2015: 191).

L'adeguatezza o meno è valutata assegnando 0 punti nel caso siano presenti fino a due criteri tra quelli indicati; 1 punto nel caso siano illustrati da tre a quattro criteri e 2 punti quando sono presenti cinque o sei criteri.

Figura 1

L'impianto didattico generale dell'unità risulta ben costruito?				
	Punteggio 2	Punteggio 1	Punteggio 0	Totale unità analizzate
Valori assoluti	37	25	14	76

Gli esiti rilevano che l'impianto generale risulta ben costruito in 37 casi su 76 a cui si assegnano 2 punti; 25 unità su 76 raggiungono 1 punto, mentre 14 unità su 76 ottengono 0 punti (Fig. 1).

4.2 L'impianto linguistico

Per quanto concerne l'area linguistica, l'analisi si è svolta tenendo conto di due macro-suddivisioni: nella prima, il riferimento è all'organizzazione generale dell'unità per l'area linguistica e nella seconda, alle tecniche didattiche poste in essere.

Rispetto al primo punto, i criteri di valutazione delle unità adottati sono:

1. chiarezza degli obiettivi linguistici;
2. richiami a prerequisiti;
3. presenza di attività di recupero e/o preconoscenze;
4. riferimento a attività preliminari di avvicinamento al compito;
5. suddivisione delle attività in fasi riconoscibili;
6. descrizione di strumenti di valutazione e/o autovalutazione;
7. indicazione di materiali per un eventuale recupero;
8. riferimento esplicito a materiali digitali. (Adatt. Daloiso 2015: 192).

In relazione all'organizzazione delle tecniche didattiche previste, si tiene conto dei seguenti fattori:

1. le attività procedono secondo un ordine globalità-analisi-sintesi;
2. le attività sono precedute da letture o ascolto;
3. ogni proposta prevede più riprese;
4. le consegne seguono una scala di difficoltà crescente;
5. le indicazioni sono chiare;
6. è presente un esempio di attività svolta;
7. le tecniche sono supportate da strumenti e strategie di vario tipo;
8. sono presenti attività che consentono una rielaborazione personale dei contenuti appresi. (Adatt. Daloiso 2015:192).

I criteri totali risultano complessivamente sedici. Per la valutazione delle proposte si sono assegnati 2 punti nel caso in cui siano descritti tra i dodici e i sedici elementi; 1 punto quando sono illustrati tra i sette e gli undici tratti e, infine, 0 punti nel caso in cui vi siano meno di sei aspetti tra quelli indicati.

La sezione dedicata all'apprendimento linguistico ottiene, quindi, i risultati seguenti:

Figura 2

L'impianto dell'unità dedicata alla sezione linguistica risulta ben costruito?				
	Punteggio 2	Punteggio 1	Punteggio 0	Totale unità analizzate
Valori assoluti	4	18	54	76

Gli esiti rilevano che l'impianto generale risulta ben costruito in 4 casi su 76 a cui si assegnano 2 punti; 18 unità su 76 raggiungono 1 punto, mentre 54 unità su 76 ottengono 0 punti (Fig. 2).

5. *La descrizione degli interventi*

5.1 Le classi coinvolte

Entrando nel merito della descrizione delle attività che favoriscono l'accessibilità per tutti gli studenti coinvolti, si sono rilevate le classi della scuola primaria in cui si sono svolte le progettazioni.

Seppur richiesto esplicitamente, emerge che la classe coinvolta non sia dichiarata nel 33% dei casi: si conferma, quindi, il dato iniziale sulla limitata attenzione al contesto che incide sulla definizione degli obiettivi.

5.2 I bisogni formativi specifici.

Al fine di consentire il raggiungimento degli obiettivi linguistico comunicativi, è indispensabile conoscere le caratteristiche degli allievi con disabilità che si intendono supportare attraverso un percorso individualizzato. Per questa ragione, si è verificato quale siano le fragilità dichiarate dai documenti, non per inchiodare gli allievi in quella posizione, bensì per comprenderne le potenzialità e individuare i facilitatori utili nell'apprendimento.

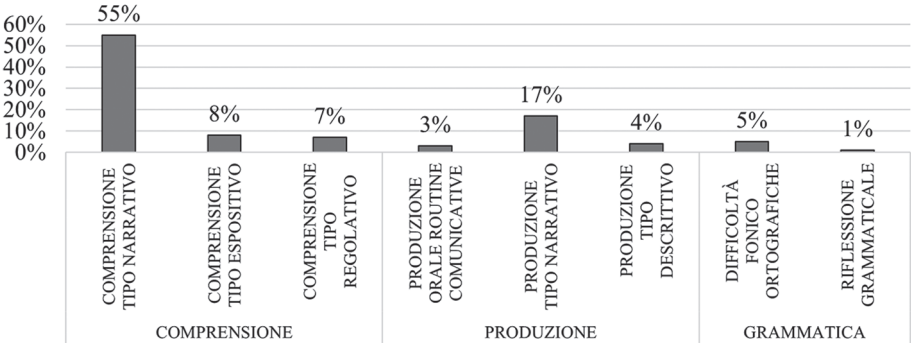
Il dato che mostra la frequenza maggiore riguarda studenti con un disturbo intellettivo lieve (28% del totale), seguito da un valore del 18%, in cui si situano rispettivamente sindromi genetiche e disturbi comportamentali ed affettivi; il 17% manifesta disturbi dello spettro autistico; il 7% è rappresentato da bambini che evidenziano disturbi intellettivi medi e gravi e, infine, per il 5% degli alunni con disabilità non è indicata una diagnosi specifica.

5.3 Le attività didattico linguistiche.

Nelle unità sono descritte le attività linguistiche realizzate in aula che sono state suddivise tra comprensione e produzione orale e scritta e aspetti grammaticali, in cui sono inserite proposte dedicate alle difficoltà fonico ortografiche e alla riflessione linguistica.

Figura 3

Tipi di attività linguistiche progettate e attuate



Gli esiti rilevano (Fig. 3) che le consegne più frequenti riguardano la comprensione di testi narrativi (55%), seguiti da quelli espositivi (8%) e, infine, quelli regolativi (7%). Si privilegia, quindi, una consuetudine diffusa, in cui prevale un interesse verso il racconto; le suggestioni rispetto al tipo espositivo si concentrano su testi disciplinari, mentre per il tipo regolativo la maggioranza delle sollecitazioni ha come oggetto l'interiorizzazione di comportamenti abituali.

La produzione orale, seppur con una presenza minima (3%), si focalizza su realizzazioni della lingua per comunicare, in cui si favoriscono schemi basati su routine.

La produzione riguarda in prevalenza consegne di scrittura di testi narrativi (17%) e in minima parte di testi descrittivi (4%).

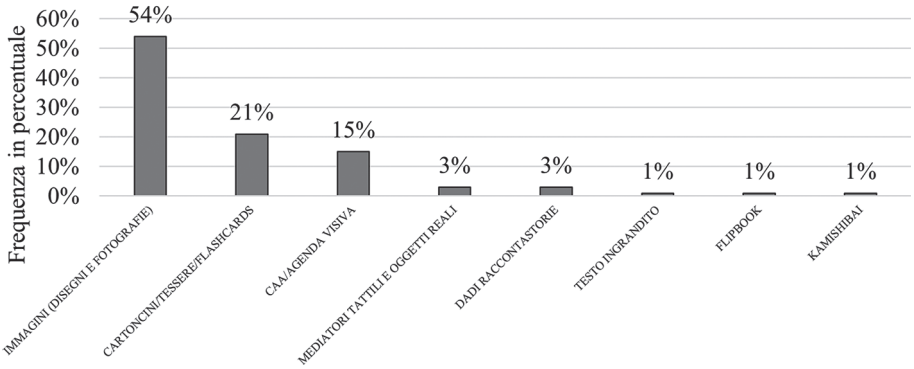
Rispetto alla grammatica, emerge l'attenzione posta a difficoltà fonico ortografiche (5%) e si rileva, infine che, in un solo caso, si sia operato esplicitamente su elementi logico sintattici attraverso suggestioni provenienti da lavori di matrice montessoriana.

5.4 Gli strumenti per l'accessibilità

Nel modello si richiede di illustrare gli strumenti adoperati per sostenere l'accessibilità al compito per tutti gli studenti: nelle analisi sono stati suddivisi in analogici e digitali.

Figura 4

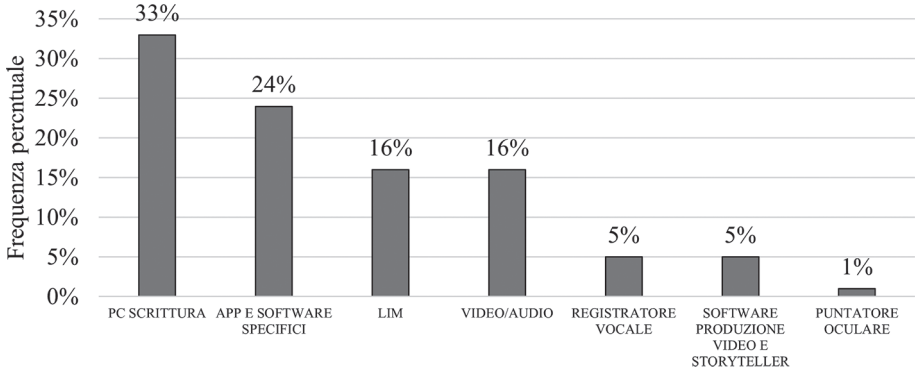
Strumenti analogici



Per gli strumenti analogici (Fig. 4), il dato più evidente concerne l'adozione di un codice semiotico alternativo o integrativo al testo scritto attraverso l'uso di immagini (54%); la sollecitazione visiva avviene anche con agende visive o con simboli della comunicazione alternativa (15%), *flip book* (1%) e letture animate (1%). Segue una proposta che amplia ancora i caratteri della multimodalità: l'uso di manufatti con cui sia possibile concedere l'esperienza attraverso la corporeità: cartoncini e tessere (21%), mediatori tattili e oggetti reali (3%) e dadi raccontastorie (3%).

Figura 5

Strumenti digitali



Per gli strumenti digitali (Fig. 5), sebbene si evidenzi l'adozione del pc per tutte le richieste, tuttavia, risulta il mezzo privilegiato nel supporto alla scrittura (33%). Si segnala l'uso di app e *software* specifici (24%): *Let me talk* oppure *Read for me* per l'ascolto e la comprensione o ancora *Pianetino* per affrontare argomenti disciplinari; l'app *Io parlo* per sostenere la comprensione e la produzione con la comunicazione aumentativa; infine, strumenti come *Powtoon* per realizzare presentazioni, *Learning app* per creare giochi didattici e applicazioni varie per produrre fumetti.

Interessante è l'utilizzo del registratore vocale (5%) per lo sviluppo delle abilità linguistiche non solo orali, ma anche scritte: lo scopo è quello di riascoltare il proprio parlato, che potrà assumere anche la forma del testo scritto, e proporre più soluzioni linguistiche via via più efficaci.

6. *Conclusione*

Si giunge ora ad una disamina degli strumenti didattico linguistici che compongono la *cassetta degli attrezzi* del docente inclusivo al termine del corso di specializzazione per il sostegno.

Per ciò che concerne gli elementi indispensabili, risulta appena più che sufficiente l'attenzione posta nei confronti dell'ambiente scolastico di riferimento (67%). Una conoscenza limitata del contesto ostacola le possibilità di sperimentare soluzioni didattiche efficaci in risposta ai bisogni formativi: risulta una variabile intrinseca alla prospettiva biopsicosociale, secondo cui la riduzione delle abilità è determinata dal modo in cui specifiche condizioni entrano in relazione con gli ambiti di vita della persona. L'insegnante può intervenire, quindi, per promuovere i facilitatori e agire sulla riduzione degli ostacoli che impediscono la partecipazione attiva degli studenti. L'adozione di tale visione consente di far "emergere gli elementi inattesi della vita scolastica, nuovi non perché introdotti dall'esterno (come spesso invece è l'intento delle riforme) ma perché emergenti da un'attenzione più precisa alle persone e alle risorse nascoste" (Davigo e Ianes 2008: 29).

Passando poi ai dati che riguardano le caratteristiche dell'allievo con disabilità, nel 74% delle unità esaminate è presente una descrizione accurata del profilo cognitivo desunto dalla DF o dal PEI. Sebbene tale percentuale sia confortante, risulta non sufficiente l'attenzione posta su aspetti che riguardano esclusivamente il profilo linguistico comunicativo, il quale è definito nel 30% dei casi. Ciò ostacola un'individuazione precisa dei bisogni linguistici, impedendo di fatto di agire tempestivamente su eventuali fattori di rischio, legati ad abilità orali o scritte della lingua, e di promuovere una progettualità mirata a sostenere sia gli elementi di fragilità "ma anche e soprattutto i suoi punti di forza, sui quali si potrà far leva in sede d'insegnamento" (Daloiso 2015: 141).

Si prosegue con un dato appena sufficiente nella descrizione dello stile di apprendimento osservato in aula (59%). L'osservazione non ha un carattere impressionistico, ma è basata su strumenti diversi derivati dalla letteratura scientifica e presentati durante il Laboratorio al fine di raccogliere dati significativi. Si tiene conto della complessità che nasce dalla ricerca di un proprio stile di apprendimento, ancora di più se si considera l'età evolutiva degli studenti, da cui consegue la necessità di un "intervento del docente per sostenere lo sviluppo di strategie di apprendimento" (Daloiso 2015:141); inoltre, le informazioni ricavate da un'osservazione sistematica consentono un confronto proficuo con i colleghi che potranno così partecipare ad una progettazione condivisa collegialmente.

L'impianto generale delle unità di apprendimento trova un riscontro positivo: infatti, la cornice metodologica risponde alle sollecitazioni con risultati soddisfacenti in 62 casi su 76. Alcune incertezze si rilevano nelle modalità con cui si strutturano le consegne e nella descrizione delle attività che risultano non complete e generiche (39 casi su 76). I punti di debolezza più evidenti si registrano nell'intelaiatura valutativa che è omessa o si rivela non congruente agli obiettivi stabiliti (40 casi su 76).

Le criticità si manifestano nella sezione dell'area linguistica: infatti, gli esiti dimostrano che in 4 casi il percorso illustrato è eccellente, in 18 si dimostra organico, mentre nei rimanenti 54 non risulta sufficientemente sviluppato.

Una delle carenze riscontrate risiede nell'individuazione, definizione e stesura degli obiettivi da raggiungere sia per l'allievo con bisogni specifici sia per la classe (*Effect Size*[2] 0,68, Hattie 2016). Tuttavia, la chiarezza e l'appropriatezza dei traguardi, anche in termini di adeguatezza dell'impegno richiesto (ES 0,59, Hattie 2016), rappresentano una variabile decisiva per ottenere un risultato efficace. La conseguenza si traduce nel limite maggiore evidenziato: il richiamo alle preconoscenze linguistiche che non trova riscontro nelle proposte, nonostante la conferma della sua utilità in più ricerche (Calvani, Marzano e Miranda 2021).

Dal confronto tra l'impianto generale e la sezione specifica per l'area linguistica, si evince che il primo è sviluppato in modo adeguato nell'82% dei casi, mentre la parte relativa all'area linguistica raggiunge un buon esito nel 29% del totale. Tali risultati potrebbero derivare da una maggiore consapevolezza circa aspetti pedagogici

[2] *Effect size*, d'ora in poi ES.

didattici globali relativi alla stesura di un'unità di apprendimento. Si denota, invece, una minore precisione nell'individuazione dei nuclei fondanti della disciplina linguistica, i quali incidono sulla scelta degli obiettivi a cui tendere, permettendo poi di definire le preconoscenze indispensabili per sviluppare nuove conoscenze e, infine, consentendo di realizzare strumenti valutativi mirati rispetto alle competenze attese. Ciò si lega al dato della classe in cui si è svolta l'attività: nel 33% dei casi non risulta indicata, condizionando di fatto una programmazione incentrata su traguardi appropriati e rendendo meno puntuale la scelta dei contenuti da affrontare.

Rispetto alle proposte progettate ed attuate, prevale la scelta di mantenere uno sguardo alla tradizione: infatti, si privilegiano consegne orientate alla comprensione del testo (70%) e meno alla produzione orale o scritta (24%).

Appaiono interessanti le consegne sulla produzione orale e/o scritta in cui si registrano le voci degli allievi e si procede a una successiva analisi del prodotto linguistico realizzato (5%); il confronto ha lo scopo di trovare nuove e migliori soluzioni linguistiche condivise, che possono anche assumere la forma di testo scritto.

Si predilige la richiesta di scrittura di racconti (17% delle consegne), in cui si denota una certa attenzione nel favorire l'adozione di strumenti atti a sostenere le diverse fasi scrittorie. La parte ideativa è supportata dall'uso di immagini: fotografie, disegni, cartoncini o dadi raccontastorie. Nella progettazione assolve un ruolo importante l'adozione di modelli collaborativi (ES 0,53, Hattie 2016), in cui prevale lo *scaffolding* (ES 0,82, Hattie 2016). Per la stesura si ricorre alla videoscrittura (ES 0,57, Hattie 2016) affinché si riduca la richiesta cognitiva e la concentrazione sia indirizzata alla produzione (Amoretti, Morra, Usai e Viterbori 2020).

In un'unica situazione, si è lavorato chiaramente sulla riflessione morfologica e sintattica. In tal caso, l'accessibilità è stata supportata dall'uso di oggetti reali: scatole e tessere che contraddistinguono le varie parti del discorso, concedendo di manipolare concretamente la lingua (Cardona e De Iaco 2023).

L'aspetto più significativo nella ricerca di strumenti che favoriscono l'accessibilità è quella di ricorrere sia alla multimodalità, "poiché la costruzione del significato dipende dal concorso dei modi coinvolti, ciascuno col suo ruolo specifico, determinato dalla minore o maggiore intensità con cui è attivato" (Dota, Polimeni e Prada 2023: *i*) sia alla multimedialità, sapientemente declinata attraverso dispositivi analogici e digitali, in cui si integrano testo, grafica, animazione e suono.

Ciò dimostra che l'insegnante inclusivo è chi "rompe schemi e abitudini consolidati e li evolve in modo creativo" (Canevaro e Ianes 2019:149).

Riferimenti bibliografici

Amoretti, Guido, Morra, Sergio, Usai, Maria C. e Viterbori, Paola. 2020. *Processi cognitivi e apprendimento scolastico*. Roma: Carocci.

Calvani, Antonio, Marzano, Antonio e Miranda, Sergio. 2021. "Formazione degli insegnanti alla didattica efficace. Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe?". *Formazione & insegnamento.* XIX (1): 599-621.

Canevaro, Andrea e Ianes, Dario (a cura di). 2019. *Un altro sostegno è possibile.* Trento: Erickson.

Cardona, Mario e De Iaco, Moira. 2023. *Processi cognitivi ed educazione linguistica. Una guida essenziale.* Roma: Carocci.

Daloiso, Michele. 2020. "Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali", *EL.LE* 9 (2): 219-231.

Daloiso, Michele. 2015. *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici.* Torino: UTET.

Davigo, Fabio e Ianes, Dario (a cura di). 2008. *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola.* Trento: Erickson.

Dota, Michela, Polimeni, Giuseppe e Prada, Massimo (a cura di). 2023. "Multimedialità e multimodalità. Teoria, prassi e didattica dei testi complessi". *Quaderni di Italiano LinguaDue* 15 (2).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2012. *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*, <TE4I-profile-IT (european-agency.org)>, ultimo accesso 20/01/2024.

Hattie, John. 2016. *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.

Ianes, Dario e Macchia, Vanessa. 2008. *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali.* Trento: Erickson.

Organizzazione Mondiale della Sanità. 2007. trad. it. ICF-CY. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti.* Trento: Erickson.

UNESCO. 2012. *International Standard Classification of Education*, <international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf (unesco.org)>, ultimo accesso 20/01/2024.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.043

BORBALA SAMU, VALENTINA GASBARRA

Insegnare la pragmatica: conoscenze, credenze e pratiche di docenti di italiano L2 e LS[1]

Abstract

L'articolo riporta i dati di un'indagine che ha sondato conoscenze, credenze e pratiche relative all'insegnamento della pragmatica da parte dei docenti di italiano in Italia, in Gran Bretagna, negli Stati Uniti e in Australia. Si analizzano le aree della pragmatica trattate in classe, i metodi di insegnamento e le tecniche impiegate, la consapevolezza rispetto agli elementi sociopragmatici e pragmalinguistici, la confidenza rispetto all'insegnamento della pragmatica e le necessità di formazione. Lo studio presenta le somiglianze e le differenze nella gestione dell'insegnamento della pragmatica in Italia e all'estero da parte di insegnanti madrelingua e non madrelingua.

Keywords

Pragmatica, formazione insegnanti, italiano L2/LS

1. *Introduzione*

L'uso della lingua in maniera appropriata non riguarda esclusivamente la conoscenza di fonetica e fonologia, morfologia, sintassi e semantica, ma concerne senz'altro anche quella della pragmatica, ovvero di una serie di norme, date dal contesto culturale, che regolano le interazioni tra le persone che usano un sistema linguistico specifico. Tra una lingua-cultura e l'altra ci sono differenze sostanziali nel fare cose con le parole; di conseguenza, chi apprende e usa una nuova lingua può non essere in grado di adottare in ogni situazione le norme pragmatiche appropriate, imbattendosi in potenziali fraintendimenti e rafforzando eventuali stereotipi e pregiudizi legati ai comportamenti verbali e non verbali.

Molti fraintendimenti interculturali dipendono dal fatto che ad una competenza grammaticale e lessicale elevata non corrisponde una competenza pragmatica altrettanto avanzata. Ciò, nei casi più estremi, può impedire al parlante di dare di sé l'immagine desiderata o può indurlo a formarsi una cattiva opinione del proprio interlocutore e della sua cultura di appartenenza. Per tale ragione, insegnare la prag-

[1] Il presente lavoro è stato concepito in piena consonanza tra le due autrici. A V. Gasbarra vanno tuttavia attribuiti i § 1 e 4; a B. Samu i § 2 e 3; ad entrambe i § 5 e 6. Le autrici desiderano ringraziare G. Zanoni per il supporto nella revisione del questionario.

matica rappresenta un tema molto rilevante, come rilevante è che i docenti di L2/LS acquisiscano consapevolezza di questa dimensione linguistica e siano in grado di guidare i loro apprendenti alla sua scoperta (cfr. Nuzzo, Santoro 2017).

La nostra ipotesi di ricerca è nata dalla consapevolezza che a tutt'oggi gli insegnanti di italiano L2/LS hanno a disposizione pochi materiali e risorse dedicati alla pragmatica, spazi limitati nei corsi di formazione e, in generale, una scarsa attenzione è riservata alla conoscenza e all'insegnamento di quest'ambito della lingua. Nella realtà dei fatti, invece, i docenti non nativi (NN) possono non padroneggiare certe norme pragmatiche della lingua target; così come i docenti nativi (N), pur mostrando delle conoscenze intuitive, hanno spesso solo una comprensione aneddotica, idiosincratica o imprecisa delle norme pragmatiche attuali (cfr. § 2 e 3).

L'obiettivo di questo studio è perciò quello di riflettere sulle conoscenze, sulle credenze, sulle percezioni e sulle pratiche dei docenti di italiano in Italia e all'estero (in ambiente anglofono) relative all'insegnamento della pragmatica. Sulla base dei dati raccolti attraverso la somministrazione di un questionario (di cui si dirà meglio nel § 4), si presentano le somiglianze e le differenze nella gestione dell'insegnamento della pragmatica da parte degli insegnanti N e NN. L'analisi dei dati raccolti (cfr. § 5) ha consentito un'ampia riflessione sulle aree della pragmatica trattate in classe, sui metodi di insegnamento, sulle tecniche impiegate e sul grado di consapevolezza mostrato dai docenti rispetto agli elementi sociopragmatici e pragmalinguistici, mettendo in luce le differenze tra i contesti LS e L2 e rendendo altresì evidenti le necessità di formazione.

2. *Le variabili che influenzano l'apprendimento della pragmatica*

L'uso legato al contesto è un aspetto della lingua che un apprendente L2 difficilmente riesce ad analizzare e ad acquisire spontaneamente. Per individuare le espressioni adatte alla situazione, gli apprendenti devono sapere cosa si può dire nella L2, a chi, dove, quando e come. La pragmatica include, tra vari altri aspetti, le implicature conversazionali, la (s)cortesia, gli atti linguistici (salutare, ringraziare, fare richieste, scusarsi, offendere etc.), l'umorismo e il sarcasmo. Le norme che regolano l'adeguatezza variano da una lingua-cultura all'altra e sono spesso legate a valori ritenuti fondamentali che i parlanti tendono erroneamente a considerare universali, trasferendo in maniera inconsapevole nella L2 usi caratteristici della L1. Invece, in molti casi, l'inadeguatezza di una frase dal punto di vista pragmatico è più grave rispetto ad un errore grammaticale, in quanto può costituire una vera e propria barriera interazionale e relazionale.

All'interno della competenza pragmatica, si individuano tradizionalmente due sottocomponenti: la competenza pragmalinguistica, che consiste nell'uso di forme linguistiche adeguate a veicolare il messaggio e l'intenzione comunicativa desiderata, e quella sociopragmatica, ossia la capacità di comunicare in accordo con le norme sociali e i valori culturali della comunità in questione. L'apprendimento delle norme socio-pragmatiche comporta notevoli difficoltà e può avvenire anche molto

in ritardo, specialmente nel caso in cui l'apprendente si trovi in un contesto di lingua straniera e quindi abbia scarso contatto con la comunità di parlanti. Tuttavia, se è opinione ampiamente condivisa che di norma per apprendere la pragmatica i contesti L2 siano migliori di quelli LS, la questione è ben più complessa di come appare. Giusto per citare un aspetto da considerare, anche i periodi di *study abroad*, che permettono di integrare allo studio scolastico della lingua un contatto più o meno prolungato con la comunità di parlanti, non sempre garantiscono un apprendimento adeguato, dal momento che gli apprendenti tendono a confrontarsi per lo più con coetanei, assorbendo di conseguenza norme e usi adatti solo ai contesti informali (Nuzzo, Gauci 2012: 40-41). Riguardo al contesto di apprendimento può essere rilevante anche il tipo di istituzione presso cui si studia la lingua. Ad es. la distinzione tra scuola pubblica e scuola privata potrebbe essere collegata a diversi tipi di motivazione che caratterizzano gli apprendenti. La motivazione, a sua volta, influenza il grado di attenzione verso i tratti pragmatici della lingua target e quindi l'efficacia del loro apprendimento (Kasper, Rose 2002: 287).

Infine, i risultati di apprendimento sono determinati anche dalla tipologia di apprendenti, in particolare dalla loro età, dal livello di competenza, dai bisogni e dalla lingua e cultura materna (L1/C1). Riguardo agli effetti della distanza tra la L1/C1 e la L2/C2, dell'età e del contesto educativo sull'apprendimento della pragmatica esistono relativamente pochi studi; abbiamo invece più informazioni sul ruolo della competenza linguistico-comunicativa generale sull'apprendimento della pragmatica in contesti formali. Uno degli argomenti più discussi riguarda l'insegnabilità della pragmatica ai livelli bassi. Lo studio di Tateyama (2001) dimostra che brevi routine pragmatiche si possono insegnare anche ai principianti assoluti. La necessità di insegnare elementi pragmatici (anche in forma di *chunks* non analizzati) consegue dai bisogni degli apprendenti: se il bisogno fondamentale è quello di usare la L2 nelle interazioni quotidiane, conoscere la pragmatica sarà indispensabile e quindi il suo insegnamento va incluso sin dall'inizio del percorso.

3. *Insegnamento della pragmatica in L2*

Le conoscenze (in particolare quelle linguistiche e metodologiche), nonché le credenze e le convinzioni degli insegnanti influiscono sul loro modo di agire in classe (Li 2020). Nell'insegnamento della pragmatica può essere rilevante se il docente è parlante madrelingua o meno della lingua target. Tuttavia, le caratteristiche degli insegnanti nativi (N) e degli insegnanti non nativi (NN) dovrebbero essere viste come un *continuum* multidimensionale, considerando che il livello di competenza linguistica e il livello di competenza glottodidattica possono interagire in modo tale da escludere la possibilità di fare distinzioni dicotomiche (Cohen 2020: 4). Gli insegnanti NN sono esposti alla lingua target in modi diversi e non tutti sviluppano una competenza particolarmente alta nella lingua che insegnano. Inoltre, potrebbero avere conoscenze teoriche di vario grado riguardo alla pragmatica, ma anche un'abilità diversa di attuare questa conoscenza in maniera appropriata nelle reali

situazioni comunicative (Cohen 2020: 5). Ma anche gli insegnanti N hanno contatti diversi con la L1 che insegnano: ci sono insegnanti che non si allontanano mai dalla propria comunità di parlanti, altri che vivono all'estero e la loro L1 può subire l'influenza della L2 o di altre lingue (Samu 2023), altri ancora che possono aver perso il contatto con la L1 e sono quindi considerati *heritage speakers*. Oltre a questi fattori, anche la durata dell'esperienza di insegnamento può avere un impatto sulla padronanza della lingua degli insegnanti. Gli anni di esperienza possono rendere il docente NN più efficace ad insegnare la pragmatica rispetto ad un collega N che fa affidamento solo sulle proprie intuizioni.

Un altro fattore fondamentale, potenzialmente collegato all'esperienza, è la consapevolezza del docente rispetto agli aspetti pragmatici della lingua target e/o della L1. Per essere in grado di fornire ai propri apprendenti strumenti di analisi e di negoziazione interculturale gli insegnanti devono avere una consapevolezza metapragmatica e devono rendersi conto dell'importanza dell'insegnamento della pragmatica. La consapevolezza critica deve riguardare anche la variabilità, in quanto i parlanti nativi di una lingua non costituiscono un'entità totalmente omogenea. Questa variabilità è forse la principale ragione per cui insegnare la pragmatica risulta particolarmente problematico. Infatti, i docenti dovrebbero presentare agli studenti alcuni schemi ricorrenti nelle varie situazioni comunicative, evidenziare come a certe forme linguistiche siano assegnate alcune funzioni pragmatiche prevalenti, dare loro gli strumenti per negoziare lo scambio e per rimediare a eventuali malintesi, senza la pretesa di fornire loro un preciso prontuario di regole (Nuzzo, Gauci 2012: 78-79; Bettoni 2006: 219).

L'importanza dell'insegnamento esplicito di competenze pragmatiche nella didattica delle lingue è sottolineata da numerosi studi che mettono in evidenza che "il contatto, anche prolungato, con una lingua rischia di non permettere all'apprendente di riconoscere gli elementi linguistici che provocano cambiamenti effettivi nella realizzazione di un atto linguistico" (Santoro 2013: 28), cosa che è presumibilmente legata al fatto che spesso il rapporto tra funzioni pragmatiche ed elementi situazionali è poco saliente per chi apprende una nuova lingua (Nuzzo, Gauci 2012: 78). Tuttavia, oltre all'insegnamento esplicito, può essere altrettanto efficace l'insegnamento implicito[2], a condizione che includa attività di *noticing* (Schmidt 1993) e di *processing* (Bialystok 1993). Gli apprendenti, in primo luogo, devono prestare attenzione alle forme pragmalinguisticamente rilevanti e alle condizioni della loro occorrenza (Paternostro, Pellitteri 2014: 296). Successivamente, devono sviluppare la capacità di processarle. Grazie ad un insegnamento che esponga lo studente a input rilevante e a un feedback continuo, questo processo può essere reso significativamente più veloce ed efficace. Tuttavia, guidare gli studenti in un percorso di apprendimento del genere richiede, come risulta chiaro, la presenza di un insegnante (in)formato (Cohen 2016: 564).

[2] Riguardo all'efficacia delle modalità di insegnamento della pragmatica si veda la rassegna di Taguchi (2015).

4. *Metodo di ricerca e partecipanti*

Come già evidenziato, lo strumento di indagine scelto, al fine di raggiungere un numero congruo di intervistati (76), è stato un questionario, differenziato tra docenti N e NN e creato attraverso l'applicazione Moduli di Google, che è stato poi somministrato a docenti di lingua italiana in Italia e in vari Paesi anglosassoni (Regno Unito, Irlanda, Stati Uniti, Canada e Australia).

Il questionario presenta per entrambi i gruppi una parte introduttiva comune, volta a conoscere alcune informazioni biografiche (ad es., la fascia d'età e la L1), il contesto all'interno del quale il docente opera (scuola pubblica o privata, università, istituto di cultura etc.) e soprattutto il numero di anni di esperienza di insegnamento e la tipologia di apprendenti a cui si rivolge. La parte più rilevante (e differenziata tra i due gruppi N e NN) consta di 9 quesiti relativi all'insegnamento della pragmatica predisposti attraverso una rielaborazione del lavoro di Cohen (2016).

La prima domanda ha riguardato le aree della pragmatica trattate dal docente in classe (essere (s)cortesi, offendere, esprimere complimenti/congratulazioni, ringraziare etc.), dando l'opportunità di indicare in quale misura le affronta. Il blocco più consistente di domande ha riguardato, invece, i metodi insegnamento, con particolare attenzione agli strumenti (anche tecnologici o multimediali, come il ricorso a film/video o a piattaforme specifiche come LIRA[3]) utilizzati dai docenti, ma anche al loro grado di comfort nel trattare quest'ambito della lingua. L'obiettivo che ci si era proposti, infatti, era anche quello di ottenere informazioni sulla percezione dei docenti circa l'importanza dell'insegnamento della pragmatica e sulla loro consapevolezza degli aspetti sociopragmatici e pragmalinguistici della lingua target, differenziando ovviamente le risposte tra i due gruppi di intervistati.

Infatti, in virtù del ruolo dei docenti come importante fonte di input riguardo agli aspetti pragmatici, è stato richiesto di autovalutarsi in questo senso e di specificare quali azioni correttive e/o migliorative vengono introdotte qualora si rilevino delle lacune. È stato anche domandato di esprimere un parere, in base alla propria esperienza, in merito alla difficoltà di insegnare la pragmatica di una lingua straniera rispetto all'insegnamento della pragmatica in contesto L2.

Infine, l'ultimo gruppo di quesiti ha riguardato le attività ritenute utili per l'insegnamento della pragmatica e quelle per motivare gli studenti nell'apprendimento di questo aspetto della lingua.

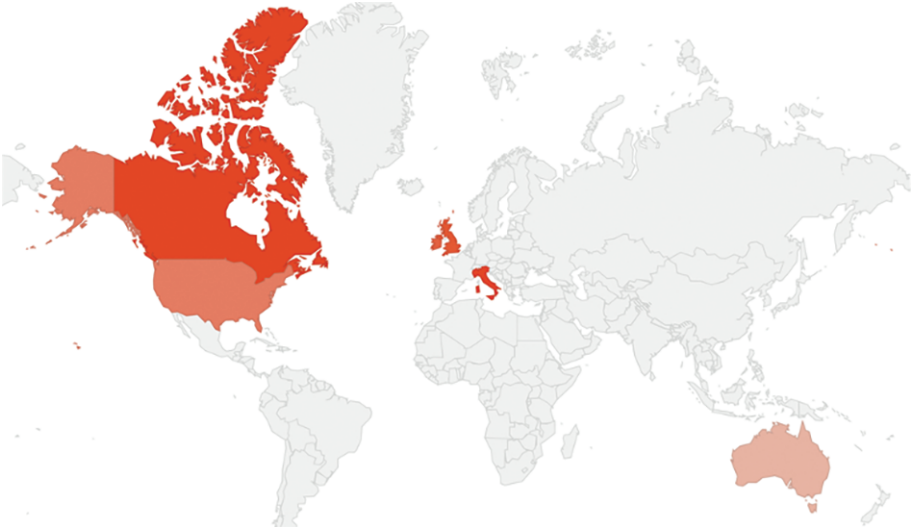
Il questionario si chiude con una richiesta pratica, finalizzata ad avere un chiaro riscontro sulle aree della pragmatica in cui i docenti vorrebbero più formazione e più materiali didattici. Infatti, tra gli obiettivi che ci si prefigge nella ricognizione oggetto del presente lavoro, oltre ad una valutazione della consapevolezza del docente L2/LS rispetto a questa dimensione della lingua, c'è senz'altro quello di comprendere quali percorsi didattici potrebbero avere un'utilità per i docenti al fine di guidare al meglio i propri apprendenti.

[3] L'ambiente multimediale LIRA (*Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento*) è una piattaforma open access, reperibile in: http://lira.unistrapg.it/?q=node/1006.

5. *Risultati: conoscenze, credenze e pratiche dei docenti*

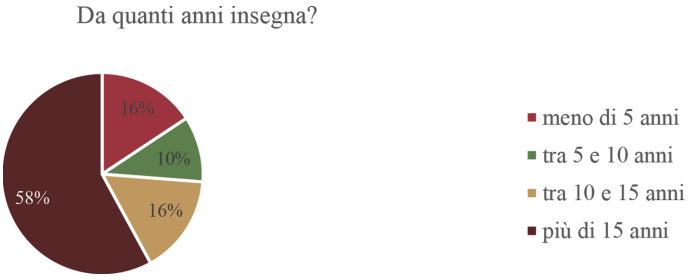
Le risposte pervenute al nostro questionario ammontano a 76: 65 docenti di italiano N e 11 docenti di italiano NN. Per quanto concerne il luogo di insegnamento, i dati hanno evidenziato 36 docenti che lavorano in Italia, 21 in Australia, 2 in Canada, 8 negli Stati Uniti, 4 in Inghilterra e 5 in Irlanda. Oltre all'esigenza di tenere sotto controllo le variabili relative alla L1 e alla cultura di partenza, la scelta di selezionare i Paesi anglosassoni in questa prima fase dell'indagine è dettata anche dalla necessità di progettare percorsi di formazione specifici a seconda del paese in cui i docenti operano.

Figura 1 – *Luogo di insegnamento*



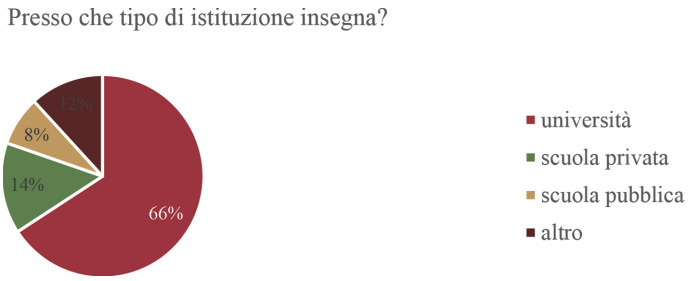
La maggior parte di loro (57,9%) ha dichiarato un'esperienza di insegnamento di oltre 15 anni, a seguire quelli con un'attività compresa tra 10 e 15 anni (15,8%), quelli con esperienza tra 10 e 5 anni compresi (14,4%) e, infine, quelli con esperienza inferiore ai 5 anni (11,8%).

Figura 2 – *Anni di esperienza*



Il contesto entro cui i docenti svolgono la loro attività è principalmente rappresentato da istituzioni universitarie (65,8%), seguito da scuole private (14,5%), scuole pubbliche (7,9%) e da eventuali altri contesti (che includono anche l'insegnamento online).

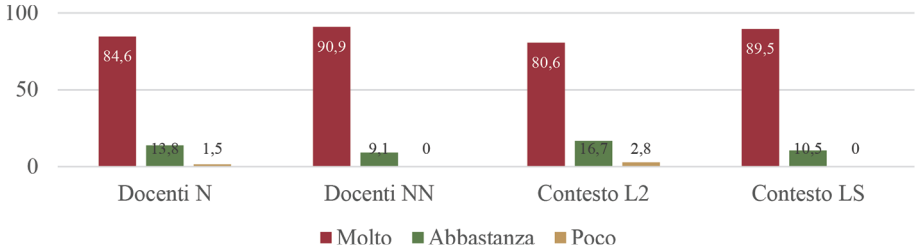
Figura 3 – *Tipo di istituzione*



Gli apprendenti sono tendenzialmente adulti (78,9%) e il loro livello di competenza è compreso tra l'A1 e il B2, con numeri nettamente inferiori per la fascia C e Pre-A1. Dal punto di vista del contesto L2/LS il campione è piuttosto bilanciato: 47,4% in contesto L2 e 52,6% in contesto LS.

In merito al primo quesito di ricerca (relativo alla misura in cui dichiarano di trattare vari aspetti della pragmatica), sia i docenti N che NN insegnano innanzitutto a salutare (v. Fig. 4), ringraziare, esprimere congratulazioni, esprimere simpatia/antipatia.

Figura 4 – *Salutare*



Invece, i docenti N dichiarano di insegnare in misura maggiore rispetto ai docenti NN le seguenti aree: essere cortesi, fare domande in diverse situazioni, fare richieste, invitare, accettare/rifiutare un invito, scusarsi, complimentarsi/rispondere a complimento, lamentarsi, criticare. I seguenti grafici mostrano nel dettaglio le risposte dei docenti in alcune di queste aree. Nell'insegnamento della cortesia e nell'atto di fare richieste (Fig. 5) la variabile N/NN ha un impatto maggiore rispetto alla variabile L2/LS.

Figura 5 – *Fare richieste*

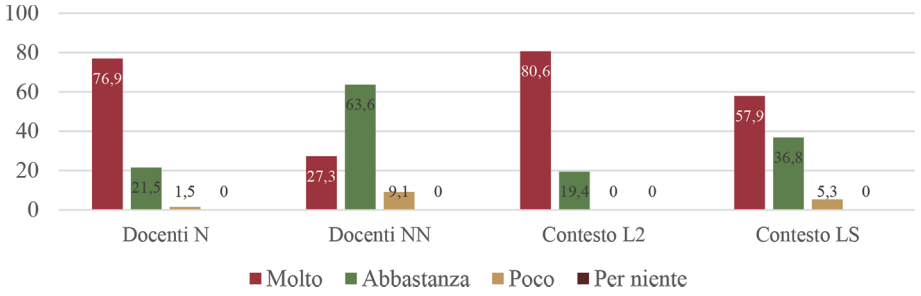
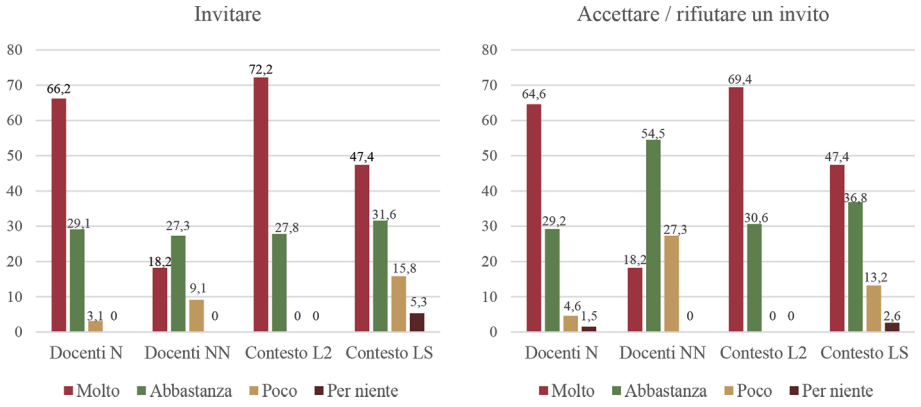


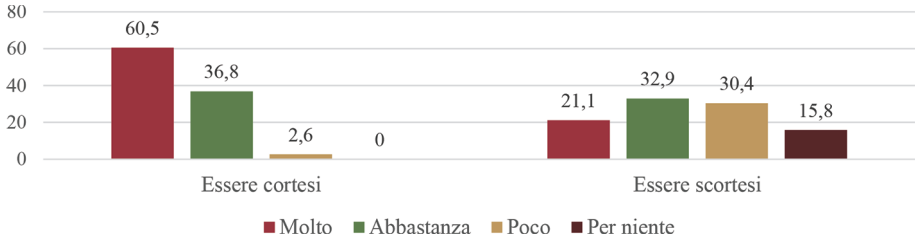
Figura 6 – *Invitare e accettare /rifiutare un invito*



Invece, l'insegnamento di un atto linguistico come 'invitare' (Fig. 6) è sensibile anche al contesto L2/LS: è insegnato di più dai docenti madrelingua e in contesti L2. Una possibile spiegazione potrebbe essere la percezione, da parte dei docenti, di migliore spendibilità del saper invitare in un contesto in cui la lingua si usa nella vita quotidiana anche al di fuori della classe. La leggera discrepanza dei dati relativi all'invitare e all'accettare/rifiutare l'invito, una tipica coppia adiacente, richiama la nostra attenzione sulla mancata consapevolezza di alcuni docenti (in particolare dei docenti NN) della necessità di inserire l'insegnamento degli atti linguistici in una cornice discorsiva più ampia rispetto al singolo enunciato.

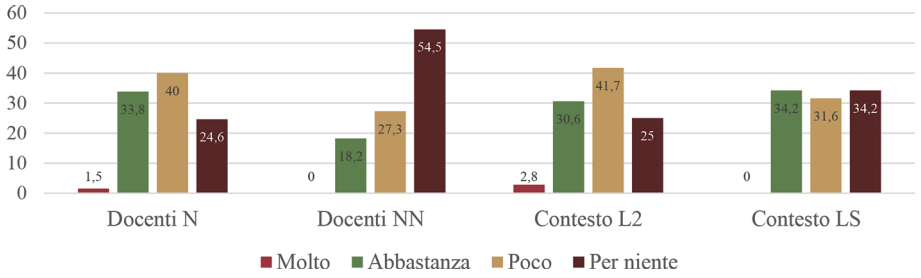
Entrambe le categorie tendono ad insegnare poco ad essere scortesi, a fare umorismo, esprimere sarcasmo, prendere in giro, offendere, reagire all'imbarazzo, esprimere condoglianze, usare eufemismi per argomenti tabù. Confrontando i dati relativi all'insegnamento della cortesia e della scortesia (Fig. 7), si nota uno scarto evidente a scapito di quest'ultima, fenomeno osservato sia nell'insegnamento dell'italiano (Zanoni 2018; Pugliese, Zanoni, 2019) che nel caso di altre lingue.

Figura 7 – *Cortesia e scortesia*



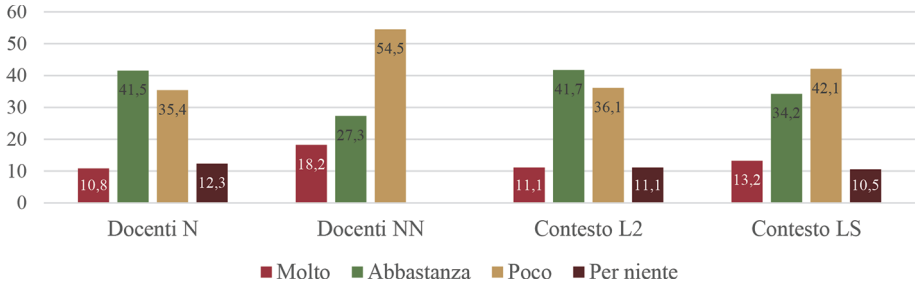
Come offendere o manifestare la propria rabbia in genere si insegna poco o per niente, ma rispetto ai docenti N, i docenti NN lo affrontano notevolmente meno (Fig. 8).

Figura 8 – *Offendere o manifestare la propria rabbia*



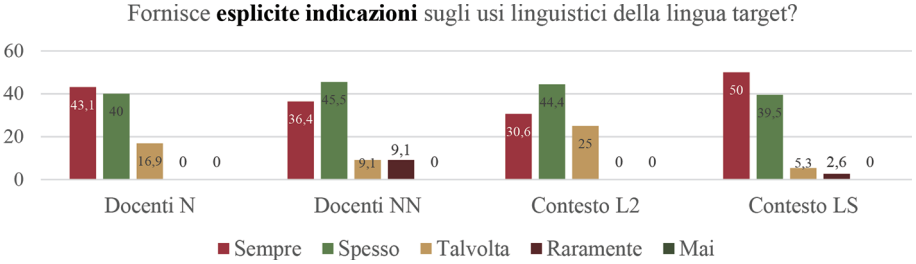
Rispetto all'offesa, le percentuali relative al fare umorismo sono più alte, anche se rimane un'area mediamente poco insegnata, in particolare da parte dei docenti NN e in contesto LS (Fig. 9).

Figura 9 – *Fare umorismo*



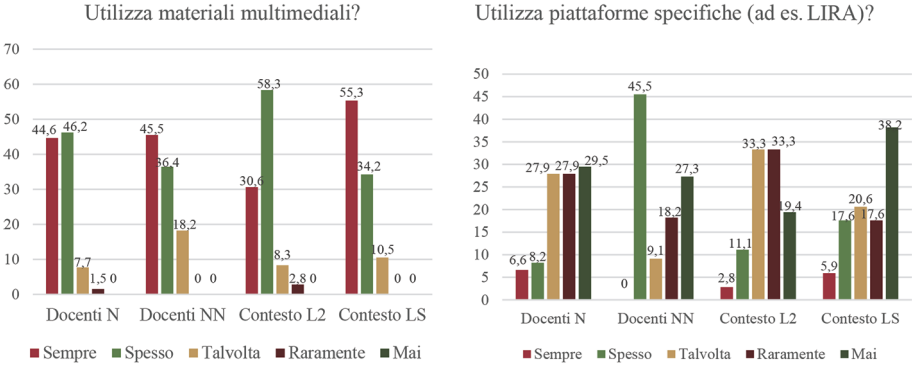
Il secondo quesito di ricerca riguarda il modo in cui viene trattata la pragmatica in classe. A tal proposito gli insegnanti tendono a fornire esplicite indicazioni sugli usi linguistici, soprattutto in contesto LS (Fig. 10).

Figura 10 – *Spiegazioni esplicite*



In merito ai materiali e alle risorse, i docenti adottano in maniera consistente video e film, in particolare all'estero. Piattaforme specifiche, come ad esempio LIRA, sono invece utilizzate molto meno, sia dagli insegnanti N che dai NN (Fig. 11).

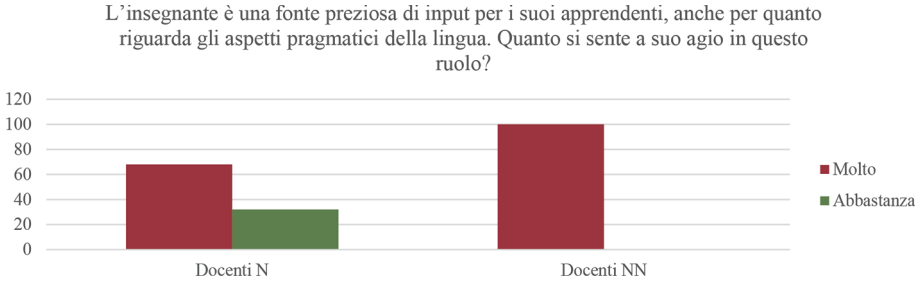
Figura 11 – *Materiali multimediali e piattaforme specifiche*



L'attività ritenuta più utile in contesto L2 risulta essere quella di intervistare/raccogliere dati da parlanti nativi. In contesto LS, invece, figurano: guardare spezzoni di film/video e analizzarli, leggere e analizzare dialoghi tratti dai manuali, ascoltare e analizzare canzoni. Interessante è che i docenti N ritengono il *role play* come un'attività più utile nei contesti LS, viceversa i docenti NN la ritengono più opportuna in contesto L2.

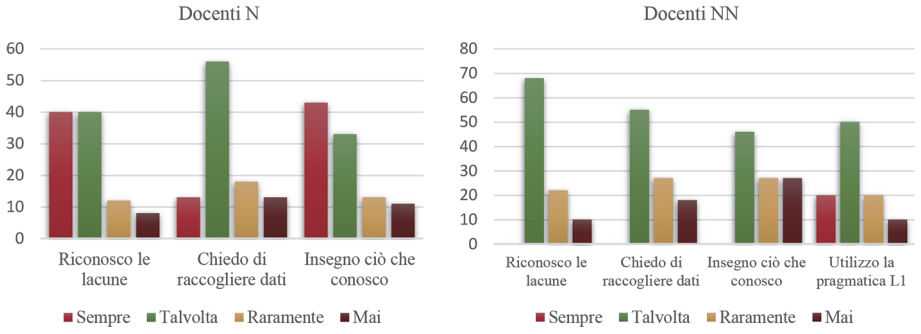
Il terzo quesito fa riferimento al comfort del docente nel considerarsi fonte principale di informazioni sulla pragmatica della lingua target e, in caso di scarsa autorevolezza, alle strategie alternative dichiarate. Sorprendentemente, sia i docenti N che NN si sentono molto a loro agio in questo ruolo (Fig. 12).

Figura 12 – *Docente come fonte di informazione sulla pragmatica*



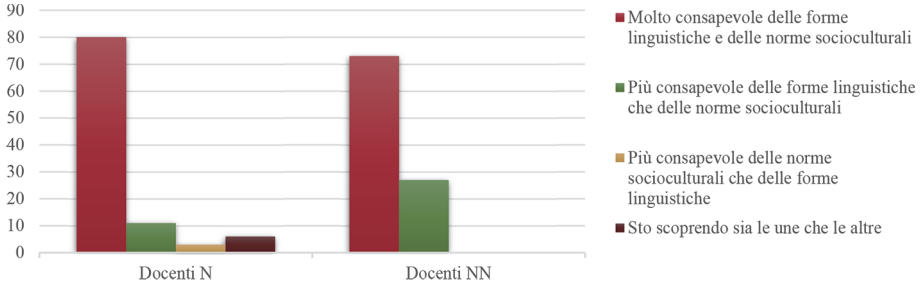
Però, di contro, alcuni dichiarano di riconoscere (almeno talvolta) le loro lacune in proposito di fronte agli studenti e mettono perciò in campo altre strategie (come le raccolte dati o il ricorso alla pragmatica della L1 per i NN, Fig. 13).

Figura 13 – *Le principali misure adoperate dai docenti per ovviare alle lacune*



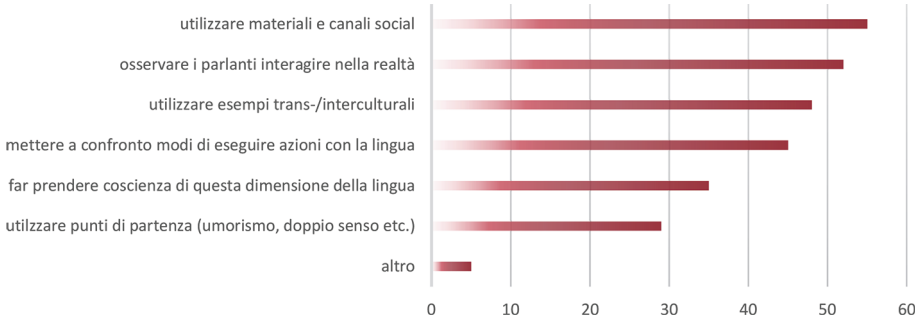
Quanto al quarto quesito, relativo alla conoscenza degli aspetti socio-pragmatici e pragmalinguistici, i docenti italiani si dichiarano nella stragrande maggioranza (80%) molto consapevoli sia delle forme linguistiche che delle norme socioculturali; mentre quelli stranieri, pur mostrando consapevolezza sia delle forme che delle norme, in una percentuale piuttosto rilevante (27%) dichiarano di conoscere più le prime che le seconde (Fig. 14).

Figura 14 – *Grado di consapevolezza dei docenti N e NN circa gli aspetti socio-pragmatici e pragmalinguistici*



Riguardo al quinto quesito, ovvero sulle motivazioni per stimolare gli apprendenti ad imparare la pragmatica della lingua target, le risposte sono molto eterogenee e ben distribuite tra tutte le opzioni di scelta offerte. Si segnala l'utilizzo di materiali multimediali (video, film, canzoni, canali social), particolarmente apprezzato dai docenti NN, mentre i N tendono a sfruttare anche l'osservazione di parlanti nelle situazioni reali. Entrambi i gruppi dichiarano di utilizzare esempi interculturali/transculturali (Fig. 15).

Figura 15 – *Come motivare all'apprendimento della pragmatica*



Infine, i docenti hanno indicato come prioritari i seguenti ambiti su cui avere più informazioni e più materiali didattici (Fig. 16 e 16bis): fare umorismo, reagire all'imbarazzo, esprimere sarcasmo, usare implicature conversazionali, prendere in giro, criticare, lamentarsi, offendere, usare eufemismi per argomenti tabù. I docenti NN sembrano meno interessati ad alcune aree specifiche (ed esempio, l'offendere), invece richiedono con convinzione informazioni su aspetti collegati alla varietà linguistica (fare domande in diversi contesti, interagire tra diverse fasce anagrafiche e/o diversa provenienza geografica etc.).

Figura 16 – *Richiesta di formazione e di materiali (L2)*

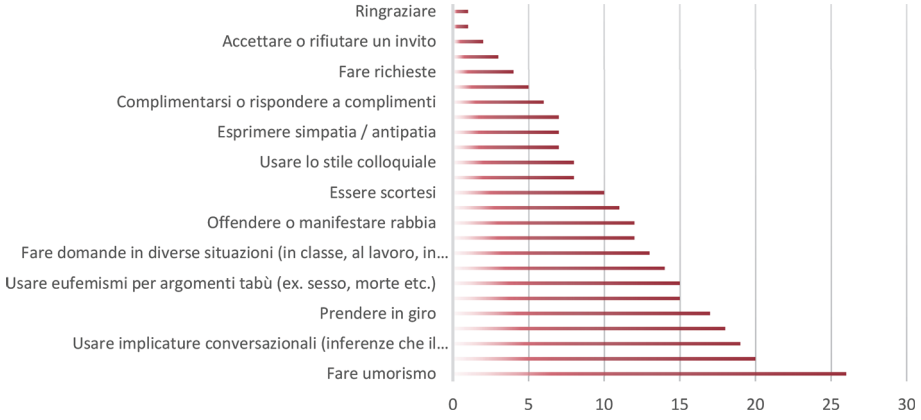


Figura 16bis – *Richiesta di formazione e di materiali (LS)*

6. *Conclusioni*

Il presente studio ha cercato di mettere in rilievo una questione che ha ricevuto scarsa attenzione nella ricerca, vale a dire le modalità in cui docenti N/NN e docenti di italiano L2/LS trattano l'insegnamento della pragmatica nelle loro lezioni di lingua. Già in un articolo del 1997, Rose notava quanto la letteratura scientifica sulla gestione della pragmatica da parte dei docenti NN avesse importanti lacune da colmare, dato che a tutt'oggi ci sembra di poter confermare.

Nei Paesi selezionati per questa prima parte della nostra ricognizione, non è stato facile reperire docenti di italiano NN; mentre sono apparsi decisamente più numerosi i docenti N che lavorano in Australia, negli Stati Uniti, in Canada, in Irlanda e in Gran Bretagna.

L'indagine ha mostrato diverse aree di convergenza, ma anche di divergenza: i docenti NN, ad esempio, si ritengono meno consapevoli delle norme sociopragmatiche rispetto ai N, ma si sono mostrati più inclini a riconoscere le proprie lacune e a compensarle, cercando di indirizzare gli apprendenti a consultare i parlanti nativi.

Le percezioni, le credenze e le conoscenze influenzano senz'altro in maniera significativa il concreto agire didattico dell'insegnante; tali strutture mentali sono profondamente condizionate da variabili esterne, come ad esempio i percorsi di formazione seguiti. È rilevante sotto questo aspetto l'osservazione di uno degli intervistati che ha risposto alla domanda relativa alle necessità formative, con la seguente affermazione: "essendo parlante nativo di italiano non immagino di avere bisogno di informazioni in merito".

Un aspetto che si è delineato come fondamentale è di certo la consapevolezza di quante aree dell'uso linguistico siano rilevanti per l'apprendente, delle differenze sostanziali nel fare cose con le parole tra una lingua-cultura e l'altra, della necessità di insegnare (esplicitamente o implicitamente) gli aspetti pragmatici della lingua. L'insegnante consapevole sarà in grado di guidare l'osservazione e l'analisi e di ope-

rare un confronto nella L1 e nella L2 delle forme pragmalinguistiche e delle norme sociopragmatiche.

I partecipanti a questo studio, infine, hanno indicato numerosi ambiti in cui vorrebbero ricevere formazione e avere a disposizione strumenti come la piattaforma a libero accesso LIRA, in cui reperire materiali didattici dedicati e attività di formazione *ad hoc*. Dai nostri dati emerge con chiarezza la necessità di progettare percorsi specifici che tengano in considerazione non solo la L1 del docente, ma anche il paese in cui opera.

Bibliografia di riferimento

Bettoni, Camilla. 2006. *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma/Bari: Laterza.

Bialystok, Ellen. 1993. "Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence". In Gabriele Kasper and Shoshana Blum-Kulka (eds.). *Interlanguage pragmatics*, Oxford: Oxford University Press, pp. 43-59.

Cohen, Andrew D. 2016. "The teaching of pragmatics by native and nonnative language teachers: what they know and what they report doing". *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6 (4): 561-585.

Cohen, Andrew D. 2020. "What native and nonnative teachers report about their pragmatics instruction". *Korea TESOL Journal* 16 (1): 3-26.

Kasper, Gabriele and Kenneth R. Rose. 2002. *Pragmatic Development in a Second Language*. Malden: Blackwell.

Li, Li. 2020. *Language teacher Cognition. A Sociocultural Perspective*. London: Palgrave/Macmillan.

Nuzzo, Elena and Elisabetta Santoro. 2017. "Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila". *E–JournALL*, 4 (2): 1-27.

Nuzzo, Elena and Phyllisienne Gauci. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2: recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci.

Nuzzo, Elena. 2012. "Il quadro teorico". In Elena Nuzzo and Phyllisienne Gauci (eds.). *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci, pp. 11-22.

Paternostro, Giuseppe and Adele Pellitteri. 2014. "Insegnare la pragmatica della L2 nella L2: problemi teorici e suggerimenti metodologici". In Adriana Arcuri and Egle Mocciaro (eds.). *Verso una didattica linguistica riflessiva: percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*. Palermo: Università degli Studi di Palermo, pp. 285-314.

Rose, Kenneth R. 1997. "Pragmatics in teacher education for nonnative-speaking teachers: A consciousness-raising approach". *Language, Culture and Curriculum* 10 (2): 125-138.

Samu, Borbala. 2023. "Gli effetti della L2 sulla L1: uno studio sulle risposte al complimento di italiani emigrati in Cina". *Italiano LinguaDue* 15 (1): 310-325.

Santoro, Elisabetta. 2013. "Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: un esperimento a partire da un corso online". In Michaela Rückl, Elisabetta Santoro and Ineke

Vedder (eds.). *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica didattica*. Firenze: Franco Cesati, pp. 27-42.

Schmidt, Richard. 1993. "Consciousness, learning and interlanguage pragmatics". In Gabriele Kasper and Shoshana Blum-Kulka (eds.). *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 21-42.

Taguchi, Naoko. 2015. "Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going". *Language Teaching* 48 (1): 1-50.

Tateyama, Yumiko. 2001. "Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese *sumimasen*". In Kenneth R. Rose and Gabriele Kasper (eds.), *Pragmatics in language teaching*. New York: Cambridge University Press, pp. 200-222.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.044

RAYMOND SIEBETCHEU

Les enseignants d'italien en Afrique. Parcours de formation et outils didactiques

Abstract

Thanks to the data collected as part of a qualitative-quantitative survey, the contribution aims to reconstruct the profile of Italian teachers in Africa, with particular attention to training courses as well as levels of linguistic and language teaching competence. In reference to this last point, the research questions especially the teaching methods, textbooks and teaching tools in use in this part of the world.

Keywords

Teachers, Italian, Africa, L2 competence, Language teaching competence

1. *Introduction*

Alors que dans les régions du monde qui ont connu une forte et historique émigration italienne on assiste à une grave crise de la langue italienne (Coccia et al. 2021), en Afrique, continent qui n'accueille qu'1% des Italiens actuellement dispersés dans le monde entier, on observe en revanche une forte croissance des apprenants et enseignants de la langue italienne. En réalité, en dix ans, nous sommes passés de 100.000 à 200.000 étudiants, avec pour conséquence une augmentation du nombre d'enseignants, qui est passé de 1.500 en 2010 à environ 2.100 en 2020 (Siebetcheu 2021). Malgré ces données encourageantes, l'Afrique reste pénalisée du moment où elle ne compte qu'un nombre très limité d'IIC (Istituti Italiani di Cultura), de Comités de la Société Dante Alighieri et d'écoles italiennes (Siebetcheu 2021). La croissance des apprenants et enseignants d'italien est donc principalement déterminée par l'engagement des institutions africaines. En focalisant l'attention sur l'enseignement de l'italien dans ce continent, la contribution vise à reconstruire le profil des enseignants d'italien. La recherche s'interroge surtout sur la question des méthodes didactiques ainsi que sur celle des manuels et outils didactiques en usage dans cette partie du monde.

2. *L'enseignement de l'italien en Afrique: cadre théorique*

Au cours des cinquante dernières années, six grandes enquêtes ont été menées sur la diffusion de la langue italienne dans le monde: Baldelli (1987), Freddi (1987), De Mauro et al. (2002), Balboni et Santipolo (2003), Giovanardi et Trifone (2012), Coccia et al. (2021). L'enquête réalisée par Balboni et Santipolo (2003) a focalisé en particulier l'attention sur le rôle des enseignants d'italien dans le monde. L'objectif de cette enquête était de "photographier" les enseignants dans leurs actions quotidiennes, c'est-à-dire de voir ce qui se passe dans les classes italiennes, comment les enseignants pensent lorsqu'ils préparent leurs activités didactiques (Balboni, Santipolo 2003 : 5). L'enquête s'est adressée à 266 enseignants de 41 pays, dont 24 enseignants de 7 pays africains. Les enquêtés ont fourni des informations sur plusieurs aspects de la didactique parmi lesquels: méthodes didactiques utilisées, compétences linguistiques développées en classe (écoute, lecture, écriture, monologue, dialogue, traduction, etc.), activités didactiques (correction des erreurs, présentation des structures grammaticales, etc.), usage des technologies (audio, vidéo, film, internet, etc.), matériels didactiques et formation des enseignants. Très peu d'enseignants en Afrique avaient déclaré utiliser les technologies, alors que, par exemple, en Europe, la moitié les utilisaient déjà. En ce qui concerne les manuels, le manuel *In Italiano* (Chiuchiù et al. 1985) était le plus utilisé. Selon cette enquête, la méthode grammaire-traduction était encore très répandue même si le choix des manuels orientait quelque peu les enseignants vers l'approche communicative.

À ce jour, deux enquêtes spécifiques ont été menées en ce qui concerne la diffusion de l'italien dans tout le continent africain (Siebetcheu 2009, 2021). De ces deux enquêtes, il ressort que malgré la croissance des étudiants et enseignants d'italien en Afrique, de nombreux problèmes liés à la qualité de l'enseignement demeurent. Ces deux enquêtes soulignent par exemple la nécessité d'entamer une réflexion approfondie sur la conception des manuels contextualisés d'italien. Cette ligne est confirmée par l'enquête de Kuitche (2014) en ce qui concerne l'italien en Afrique subsaharienne francophone.

3. *Cadre méthodologique de référence*

Les données présentées dans ce travail sont basées sur une recherche qualitative-quantitative auprès de 261 enseignants d'italien résidant dans 16 pays africains et travaillant dans diverses institutions (lycées locaux, écoles italiennes, universités, centres linguistiques, IIC, Comités Dante Alighieri). Deux méthodes de collecte de données ont été utilisées – entretiens (54 enseignants) et questionnaire (207 enseignants) – afin de comparer les données quantitatives basées sur des autodéclarations et les données qualitatives qui dérivent de la perception et de l'expérience des enseignants qui résident dans ce continent depuis plusieurs années. En ce qui concerne la collecte de données quantitatives, un questionnaire composé de 25 questions, dont 22 fermées et 3 ouvertes, a été administré (en ligne) aux enseignants. Le questionnaire est divisé en 4 sections: profil personnel, profil linguistique, parcours de

formation et choix didactique (méthodes, manuels et outils didactiques). La collecte de données qualitatives, basée sur les conditions d'enseignement de l'italien, a été réalisée à distance par vidéoconférence en utilisant diverses applications, dont Skype, Google Meet, ou selon la modalité face à face, qui a eu lieu directement en Afrique (par exemple au Cameroun, Gabon, Sénégal et en Tunisie).

4. *Profil personnel et linguistique des enseignants d'italien en Afrique*

D'après les données recueillies dans le cadre de notre enquête, les enseignants d'italien en Afrique sont majoritairement jeunes. On constate en effet que 90% ont moins de 50 ans, alors que les enseignants âgés de plus de 50 ans correspondent à 10% du total des enquêtés. Ce nombre important de jeunes enseignants se justifie parce que l'italien est une langue relativement nouvelle dans de nombreux pays africains. Et même dans les pays où la langue est enseignée depuis de nombreuses années, le nombre croissant des étudiants africains d'italien a conduit à un très fort intérêt pour l'étude et l'enseignement de la langue italienne. Un enquêté de l'Afrique du Sud observe dans ce sens que "Sono giovani docenti specializzati in didattica dell'italiano a stranieri, che hanno contribuito a migliorare l'offerta formativa nei due comitati Dante Alighieri di Città del Capo e Johannesburg" (Inf. 13).

Les enseignants impliqués dans l'enquête quantitative sont originaires des pays suivants: Cameroun (50), Algérie (49), Egypte (33), Sénégal (18), Italie (18), Libye (15), Maroc (13), Tunisie (5), Gabon. (5), Togo (2) et France (1). Les nationalités africaines correspondent aux pays du continent qui comptent le plus grand nombre d'enseignants d'italien, comme le confirme la dernière enquête relative à l'italien en Afrique (Siebetcheu, 2021). Nous ajoutons également que sur plus de deux mille enseignants d'italien en Afrique, 80 % sont d'origine africaine (Siebetcheu 2021).

La prédominance des enseignants d'origine africaine a naturellement des influences sur leur profil linguistique. En réalité, sur les 207 enseignants impliqués dans l'enquête, seuls 10 % se sont déclarés locuteurs natifs. Les principales langues maternelles des enseignants sont respectivement l'arabe (54%), le français (28%), les langues africaines (22%) et l'anglais (5%).

Tableau 1 – *Langues maternelles des enseignants d'italien*

Langues maternelles	*Pourcentages*
Arabe	54%
Français	28%
Anglais	5%
Italien	10%
Langues Africaines	22%

En tant que non-natifs, les enseignants africains doivent naturellement avoir un niveau linguistique d'italien qui leur permet de gérer les activités didactiques sans difficultés. En réalité, on ne peut prétendre que les élèves possèdent des compétences linguistiques qui n'ont pas encore été acquises par les enseignants. Comme l'illustre le tableau 2, les niveaux C1 et C2 sont indiqués respectivement par 23 % et 32% des enseignants. Ces données signifient que seulement un peu plus de la moitié des enseignants impliqués dans l'enquête maîtrisent l'italien et peuvent donc gérer de manière adéquate les activités didactiques. Si l'on ajoute les enseignants natifs (8%) aux enseignants de niveaux C1 et C2, on constate que plus d'un tiers des enseignants ont un niveau égal ou inférieur au B2. Ces niveaux de compétence linguistique relativement faibles des enseignants dérivant de l'enquête quantitative sont confirmés par l'enquête qualitative: "molti docenti di italiano delle scuole locali avrebbero un livello che oscillerebbe tra il B1 e il B2" (Inf.12).

Si avoir des enseignants de niveau B1 et B2 est déjà préoccupant, la situation est encore plus inquiétante si on considère que quelques enseignants se sont identifiés avec les niveaux A1 et A2 (respectivement 4% et 2%). À cela s'ajoutent les 2% qui déclarent ne pas connaître leur niveau d'italien. Au moins deux raisons peuvent justifier ces réponses: a) les enseignants concernés ne connaissent pas l'échelle de niveau du CECR et ont peut-être considéré les niveaux A1 et A2 comme les plus élevés; b) les enseignants confirment qu'ils ont effectivement des niveaux faibles. Dans les deux cas, la situation est clairement préoccupante et nécessite des interventions ciblées pour la formation linguistique et glottodidactique des enseignants d'italien.

5. *Profil de formation des enseignants d'italien*

Les enseignants impliqués dans l'enquête travaillent dans les différentes institutions de diffusion de l'italien en Afrique: lycées (56%), universités (41%), centres linguistiques (17%), IIC (7%), écoles italiennes (3%), Comité Dante Alighieri (2%). Certains enseignants ont la possibilité d'enseigner aussi bien dans les lycées ou à l'université que dans les centres linguistiques. Selon nos données, 70 % des enseignants d'italien en Afrique ont été formés localement, alors que seulement 17 % ont été formés en Italie. 21% déclarent s'être formés aussi bien en Afrique qu'en Italie. Quelques enseignants affirment s'être formés en France, aux États-Unis, en Russie et en Lituanie. Les diplômes obtenus dans le domaine de l'enseignement de l'italien par ces enseignants sont respectivement la Licence (35%), le Master (56%) et le Doctorat (18%). Certains sont également titulaires des certifications en didactique de l'italien (17 %), comme la Ditals. Comme le constate l'inf.54, malgré ces parcours universitaires, les enseignants doivent bénéficier d'une formation continue parce que "molti docenti si sono formati in Italia ma non vengono sistematicamente accompagnati con corsi di aggiornamento in loco e/o in Italia".

Tableau 2 – *Niveaux de compétence linguistique des enseignants d'italien*

Niveaux	*Pourcentages*
A1	4 %
A2	2%
B1	6%
B2	22%
C1	23%
C2	33%
Langue maternelle	8%
Aucune idée	2%

En dehors du fait que les compétences linguistiques des enseignants ne sont pas toujours élevées, comme indiqué dans les paragraphes précédents, la question des cours de recyclage est aussi un aspect très important à résoudre. En réalité, 30% des enseignants déclarent ne pas avoir participé à un cours de remise à niveau d'italien. Un des enquêtés observe à ce propos que "La formazione degli studenti liceali non è buona perché non è buona la preparazione dei docenti, perché è fatta velocemente. I professori, poi, non hanno sempre rapporti con l'Italia, rimangono isolati" (Inf. 03). Un autre informateur ajoute: "Nel mio paese e nel mio dipartimento purtroppo non ci sono corsi di didattica. Noi insegniamo a caso. Quando finiamo lo studio facciamo il concorso poi subito andiamo ad insegnare senza nemmeno avere un'idea su come si insegna e su come comportarsi con gli studenti. Insegniamo senza metodi didattici e senza materiali didattici" (Inf.44). Si nota inoltre una "difficoltà di praticare l'italiano, le aule rimangono degli spazi chiusi per l'apprendimento. Ogni docente usa il proprio manuale e questo è un problema. C'è una mancanza di formatori competenti soprattutto in didattica. I docenti dovrebbero avere la possibilità di aggiornarsi in Italia durante l'estate" (Inf.35). Parmi les enseignants ayant participé à un ou plusieurs cours de remise à niveau, 45% les ont suivis en Italie, 39% en Afrique tandis que pour 36% les cours ont eu lieu à distance (avec les formateurs en Italie et les participants en Afrique).

6. *Quel italien est enseigné en Afrique*

La question de la compétence linguistique des enseignants d'italien, illustrée précédemment, est liée à la langue utilisée pour enseigner l'italien mais aussi au type d'italien enseigné. Si plus d'un tiers des enseignants déclarent ne pas avoir une compétence linguistique supérieure au niveau B2, c'est probablement aussi pour cette raison que de nombreux enseignants préfèrent enseigner en utilisant leurs langues maternelles: arabe (33 %), français (39 %), anglais (9%). En plus de ces langues,

de nombreux enseignants utilisent également les langues africaines. En réalité, dans le contexte africain, les enseignants ont la possibilité d'utiliser simultanément plus d'une langue en dehors de l'italien (le français et l'arabe (et ses variétés) en Afrique du Nord; le français et les langues locales africaines en Afrique subsaharienne). Malgré cette pluralité de langues, 80% des informateurs utilisent la langue italienne pour enseigner, même s'ils le font en utilisant parallèlement les autres langues citées précédemment. Comme l'observe un informateur, dans certains cas la langue locale peut ralentir le processus d'acquisition de la compétence orale en italien: "Siccome insegno in Senegal dove la lingua prevalentemente usata è il wolof, è difficile per gli studenti oltrepassare la barriera della pronuncia. L'accento italiano è abbastanza ostico per la gente dell'Africa dell'ovest!" (Inf. 24). À partir de ces données, il est donc judicieux de jeter les bases d'une éducation linguistique démocratique (en opposition à la pédagogie linguistique traditionnelle) afin de valoriser toutes les compétences linguistiques et de toutes les ressources sémiotiques (verbales et non-verbales) des apprenants (De Mauro, 2018).

Tableau 3 – *Les langues utilisées pour enseigner l'italien*

Langues	*Pourcentages*
Italien	80%
Français	39%
Anglais	9%
Arabe	33%
Italien et langues africaines	10%
Langues africaines	1%

En ce qui concerne l'enseignement des variétés formelles, orales et écrites de l'italien dans le contexte africain, où les étudiants et les enseignants n'ont pas toujours l'occasion de se confronter à des modèles linguistiques élaborés, notre recherche montre que 89% des enseignants se concentrent sur la production écrite et 87% focalisent leur attention sur la production orale. On observe une attention moins élevée en ce qui concerne la réception orale (58%) et la réception écrite (57%). Ces résultats confirment une tendance déjà constatée par De Mauro (1994) il y a plus de trois décennies. La compréhension des mots et des phrases a traditionnellement fait l'objet d'une attention et d'une analyse dans une mesure bien plus modeste que la production et les formes et structures mises en place par la production linguistique (De Mauro 1994). Ajoutons également que dans le contexte africain, les compétences limitées en réception orale sont également déterminées par le manque de technologies (telles que les laboratoires linguistiques et informatiques). Un informateur observe dans ce sens: "C'è una pessima comunicazione orale in italiano e uno scarso uso delle nuove tecnologie" (Inf.07). Ce thème des technologies est aussi

lié à la question de l'espace didactique. Dans cette optique, 90 % des enseignants déclarent enseigner l'italien exclusivement en classe. À ce propos, un enseignant observe: "Non c'è una pratica sufficiente della lingua fuori scuola" (Inf.19). Et encore: "L'insegnamento dell'italiano è molto poco incentrato sulla comunicazione reale" (Inf.23).

Pour ce qui est du type d'italien enseigné, un informateur observe que: "All'università si insegna l'italiano standard. In passato si sono verificati casi di docenti che insegnavano un italiano che non derivava dal vissuto quotidiano, cioè non era la lingua che si parla in Italia" (Inf. 10). Il est important de rappeler que de nombreux enseignants affirment faire recours à la télévision italienne. Par exemple, pendant la période du Covid-19, en Ethiopie "quando è stato possibile, siamo partiti dalle conferenze stampa di Fontana e di Conte sull'emergenza coronavirus per sviluppare l'abilità del prendere appunti" (Inf. 26).

7. *Méthodes et manuels didactiques d'italien*

Selon les données de notre recherche, les manuels utilisés sont principalement produits en Italie (75%). En général, les manuels sont librement choisis par les enseignants (50 %) ou indiqués par le ministère local de l'Éducation (30 %). Ces données présentent un dilemme par rapport aux choix des manuels: d'une part le choix est fait sur la base de l'expérience de l'enseignant qui est en contact quotidien avec les élèves et qui connaît mieux que quiconque leurs besoins linguistiques; d'autre part le choix est déterminé par les objectifs institutionnels qui ont une vision plus large que les besoins de chaque classe et surtout qui ont des responsabilités politiques et éducatives envers les apprenants de tout un pays. Pour résoudre ce problème, les enseignants sont souvent contraints d'adopter les manuels proposés mais sans renoncer à les intégrer avec d'autres manuels afin de ne pas abandonner complètement leur propre conception de l'enseignement et les besoins de leur classe (Vedovelli 2010). Dans d'autres cas, les manuels sont proposés par des institutions italiennes (15%). De manière générale, les enseignants soulignent cependant une carence de manuels didactiques: "Da noi mancano i manuali aggiornati, i laboratori linguistici e la formazione continua dei docenti" (Inf.30); "Nel mio Paese mancano per esempio i libri italiani e i manuali per l'insegnamento" (Inf.39).

En ce qui concerne les lycées locaux, les programmes et manuels sont indiqués par les ministères de l'éducation. Dans certains cas, les manuels sont conçus en collaboration avec les représentations diplomatiques et universités italiennes. En Tunisie par exemple, en raison du coût élevé des manuels scolaires conçus en Italie, "nei licei non ci sono testi che vengono dall'Italia. C'è un rigido sistema di gestione da parte del Ministero dell'Istruzione che incoraggia gli insegnanti tunisini a produrre il materiale in loco" (Inf. 02). Actuellement, le manuel produit par les enseignants tunisiens s'intitule *L'italiano è servito* (Agrebi et al. 2007). Ce manuel s'adapte aux programmes officiels d'italien proposés par le Ministère de l'Éducation et répond aux objectifs du système éducatif tunisien en suivant la méthode de communication situationnelle.

Dans les lycées du Sénégal, les enseignants et élèves utilisent le manuel *Sunu Italia* (Ceola et Diack, 2012), un livre conçu par un enseignant local et un une lectrice d'italien à Dakar. Le manuel suit les lignes directrices nationales du programme scolaire établies par le Ministère sénégalais de l'Éducation. Le manuel vise à permettre aux élèves d'atteindre le niveau B1, de manière graduelle et progressive, en intégrant des études approfondies suivant l'approche communicative. Ce manuel répond aussi aux habitudes scolaires et aux types d'examens des écoles sénégalaises qui accordent une large place à la grammaire et à la traduction.

AfrItalia est un des manuels utilisés par les enseignants d'italien dans les lycées camerounais. Il est composé de trois volumes (Kuitche 2016; Kuitche, Mazoua et Siebetcheu 2018) correspondant aux trois premières classes d'italien. Ce manuel est structuré en unités d'enseignement avec une section d'exercices relatifs aux contenus abordés dans les unités d'enseignement. Le manuel, dont le contenu est basé sur des indications ministérielles, suit une approche communicative et interculturelle. L'objectif est d'illustrer les structures linguistiques et communicatives au sein de textes faisant référence à des situations de la vie quotidienne en Italie et au Cameroun.

Tableau 4 – *Méthodes didactiques*

Méthodes didactiques	*Pourcentages*
Grammaire-traduction	48%
Approche communicative	67%
Méthode directe	26%
Méthode audio-orale	27%
Total Physical Response	5%
Approche intégrée	12%
Approche coopérative	25%
Approche ludique	0,5%

En dehors des quelques manuels contextualisés déjà mentionnés précédemment, les principaux manuels d'italien utilisés en Afrique et cités par les enseignants impliqués dans l'enquête sont les suivants: *Progetto Italiano, Nuovissimo Progetto Italiano, Nuovo Progetto Italiano, Facile Facile, La via della grammatica, In Italiano, L'Italiano all'università, Nuovo espresso, Via del Corso, Rete et Nuovo Rete*. Malgré l'utilisation de ces manuels didactiques, souvent récents et modernes, orientés vers de nouvelles méthodes didactiques, dans de nombreux lycées africains, l'enseignement de l'italien suit principalement la méthode grammaire-traduction. Cette tendance est confirmée par les données quantitatives de notre enquête, comme le montre le tableau 4, où les deux méthodes dominantes sont l'approche communicative (67%) et la méthode grammaire-traduction (48%).

8. *Quelques conclusions*

Les données relatives à l'enseignement de l'italien en Afrique présentées dans cet article, illustrent une situation ajournée par rapport à l'enquête de Balboni et Santipolo (2003) conduite il y a plus de deux décennies. Parmi les principales différences on peut signaler la croissance du nombre d'enseignants mais aussi leur motivation et engouement. Ces points forts qui caractérisent les enseignants d'italien en Afrique n'excluent cependant pas certaines questions critiques en ce qui concerne la formation des enseignants, les manuels et outils didactiques. Par exemple, l'analyse de la situation des manuels d'italien montre que si dans certains pays comme le Cameroun, le Sénégal et la Tunisie, il existe déjà des manuels produits localement, par des auteurs africains et destinés au public africain, en général, les principaux manuels utilisés sont produits en Italie. Ceci est un avantage en ce qui concerne la qualité scientifique et éditoriale de ces outils didactiques. Le désavantage est cependant lié au coût assez élevé de ces manuels (inaccessibles pour la plupart d'enseignants et étudiants) mais aussi au fait qu'ils ne sont pas contextualisés et adaptés au besoin linguistiques et culturels des africains. Et malgré l'utilisation de ces manuels élaborés selon des méthodes didactiques communicatives, la méthode grammaire-traduction reste l'une des plus répandues, notamment dans les lycées. Cet aspect avait déjà été souligné par l'enquête de Balboni et Santipolo (2003). Au nom du droit à l'éducation linguistique, les institutions devraient s'engager à fournir des outils et manuels adéquats aux enseignants, en leur donnant la possibilité de participer fréquemment, grâce à l'octroi des bourses d'études, aux cours de recyclage sur place et en Italie. Cette nécessité s'impose du moment où plus de 80% des enseignants d'italien en Afrique sont non natifs, et précisément pour cette raison, l'amélioration des niveaux de compétence linguistique et didactique des enseignants contribuerait à garantir également une amélioration des compétences linguistiques des apprenants.

Bibliographie

Agrebi, Hammadi e Bouthaina, Abdessamia Janhani e Mehdi, Zaabar e Nedra, Ben Bouleg Aissaoui. 2007. *L'italiano è servito*. Tunisi: Ministero dell'educazione, Centro Nazionale Pedagogico.

Balboni P.E., Santipolo M. (a cura di). 2003. *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*. Roma: Bonacci editore.

Baldelli, Ignazio (a cura di). 1987. *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano.* Roma: Istituto della Enciclopedia italiana, Treccani.

Ceola, Paola e Mamadou Diack. 2012. *Sunu Italia. La nostra Italia. Corso di lingua italiana*. Larino (CB): Istituto Keplero.

Chiuchiù, Angelo e Fausto Minciarelli e Marcello Silvestrini. 1985. *In Italiano: Corso multimediale di lingua e civiltà*. Perugia: Guerra edizioni.

Coccia Benedetto e Massimo Vedovelli e Monica Barni e Francesco De Renzo e Silvana Ferreri e Andrea Villarini (a cura di). *Italiano 2020: lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi ...* Roma: Editrice Apes.

De Mauro, Tullio. 1994. *Capire le parole*. Bari: Laterza.

De Mauro, Tullio. 2018. *Educazione linguistica democratica*. Roma-Bari: Laterza.

De Mauro, Tullio e Massimo Vedovelli e Monica Barni e Lorenzo Miraglia. 2002. *Italiano 2000: I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni.

Freddi, Giovanni (a cura di). 1987. *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*. Firenze. Le Monnier.

Giovanardi, Claudio e Pietro Trifone. 2012, *L'italiano nel mondo,* Roma, Carocci.

Kuitche Tale, Gilles. 2014, *Plurilinguismo e didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona*. Aprilia: Novalogos.

Kuitche Tale, Gilles. 2016. *AfrItalia 1-2. Corso Interculturale di Lingua Italiana per le scuole camerunensi*. Yaoundé: Editions Clé.

Kuitche Tale, Gilles e Vicky Mazoua e Raymond Siebetcheu. 2018. *AfrItalia 3. Corso Interculturale di Lingua Italiana per le scuole camerunensi.* Yaoundé: Editions Clé.

Siebetcheu, Raymond. 2021. *Diffusione e didattica dell'italiano in Africa. Dal periodo (pre) coloniale agli scenari futuri.* Pisa: Pacini editori.

Siebetcheu, Raymond. 2009. "La diffusione dell'italiano in Africa: Prospettive di ricerca". SILTA, 38 (1):147-191.

Vedovelli Massimo. 2010. *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.045

DANIELA SORRENTINO

Teaching writing across languages in the Italian secondary school. An intervention-based study with learners of German as a third foreign language and effects in a plurilingual perspective

Abstract

This paper presents an intervention carried out in the context of a research on the teaching of argumentative writing to Italian-speaking secondary school learners of German as a third foreign language after English and French. The study was designed with the dual aim of testing the hypothesis of an improvement in writing performance in German and in the other foreign languages. To this end, a mixed-methods approach was adopted and various empirical data were collected, including a plurilingual corpus of argumentative texts written by learners in German, English, French and Italian before and after the intervention. The article discusses some theoretical foundations of plurilingual writing in relation to the possibilities of teaching argumentative writing in an educational setting. In this context, a writing arrangement embedded in the teaching of German as a tertiary language is presented. Finally, writing processes and strategies are examined from a cross-linguistic perspective through a partial analysis of the data collected during the research study. The paper concludes with some reflections on the role of foreign language teachers in promoting plurilingual writing in the school context.

Keywords

Plurilingual writing, argumentative writing, writing intervention, transfer of writing skills, writing in the tertiary language

1. *Introduction*

The article presents a research study aimed at promoting argumentative plurilingual text production strategies in Italian secondary school students learning German as a third foreign language. A writing intervention in German was carried out through an argumentative task in a special writing arrangement, i.e. a didactic setting for text production, designed to support plurilingual writing. The impact of the intervention on the quality of writing and the writing process was investigated not only in German, but also in the learners' other languages, including Italian, through the analysis of different learner data. The choice of argumen-

tative writing is supported, on the one hand, by its relevance in the writing curriculum of the Italian upper secondary school and, on the other hand, by the need for didactic support in this area. Another reason is that, at the time of my study, the participating students had experienced little or no exposure to argumentative writing, either in their first language or in foreign language classes, making its promotion in the German classroom an opportune choice. The results indicate a general improvement in writing performance and strategies from a plurilingual perspective, both in terms of text products and writing processes. At the same time, they allow the differentiation of individual factors that may play a role in this improvement.

2. *Research design*

The present work is part of a larger study that aims to contribute to the still under-researched field of written text production in German as a tertiary language among Italian upper secondary school learners, also taking into account the students' writing skills in their other languages, i.e. English as a first foreign language, French as a second foreign language and Italian as a mother tongue. In tertiary language research, the term 'tertiary language' refers to the language learnt after the first language (L1) and the first foreign language (L2) (Marx 2016: 295). In the school context, however, the term can also include any other foreign language learnt after the first foreign language, regardless of the chronological order (Fäcke & Meißner 2019: 415). This also applies, for example, if it is the third foreign language learnt (Hufeisen & Neuner 2003: 5), as is the case in the present study.

At the centre of my work is the question of how effective cross-linguistic use and transfer of writing strategies can be promoted, starting with the teaching of German as a tertiary language. Investigating the potential cross-linguistic dimension of writing production and the ways in which it can be fostered in plurilingual and tertiary language classrooms is a highly topical research issue. While research has so far focused on receptive skills, especially in related foreign languages (Bonvino et al. 2011, Hufeisen and Marx 2014), recent studies have highlighted the interactions of productive skills in plurilingual writing, showing that writing strategies can also be multidirectionally transferred between learners' languages, both from the first language (L1) to the first (L2) and other foreign languages (L3) and vice versa (Forbes 2021, Manno et al. 2020, Sorger et al. 2013). Furthermore, it has been found that plurilingual transfer of writing strategies and processes can be didactically supported, in particular by raising learners' awareness of metacognitive strategies (Forbes 2021) and of linguistic actions and text patterns (Rüßmann et al. 2016).

On the basis of these findings, and drawing on a concept of transfer as a dynamic, pluridirectional process of transferring declarative and procedural knowledge from one language to another, which can be didactically supported (Marx 2020), it was assumed that in a didactic context, under certain conditions, a multidirec-

tional transfer of writing skills and strategies from the tertiary language German to the other (foreign) languages of the learners might be possible. As Marx (ibid.: 20) notes, studying transfer from a plurilingual didactic perspective requires a complex research design and a teaching intervention in which something that has not yet been learnt in a particular language is introduced into the classroom and then checked to see if it is taken up in other languages. In this context, the quality of texts and writing processes, and the differences between them in different languages, may depend on a very complex set of conditions. For example, more than one language may be used for cognitive operations, learners may have different writing and linguistic skills, and they usually also bring a variety of learning and writing practices from their school and language classes. In addition, there are reciprocal influences between languages, phenomena of transfer of oral means of expression and the fact that also the development of writing in the L1 is not yet complete. Finally, there are individual differences between learners and extra-curricular factors such as family, social and cultural background.

Approaching this complex area of research methodologically requires intra-individual surveys of the same learners in different languages, focusing not only on writing products but also on processes and learner-related factors, ideally combining different research methods (Janíkóva & Reitbrecht 2014: 83-85). On this basis, my research adopted a mixed-methods approach and collected various empirical data: a corpus of learner texts in German, English, French and Italian, a questionnaire to collect metadata on learners' biographies and writing experiences, a learning diary kept throughout the study, and retrospective interviews with some students. In addition, a group discussion was held with the teachers of German, English, French and Italian. These data were analysed using quantitative and qualitative evaluation methods, for example by examining changes in the quality of writing through a one-group pre-test post-test research design (Albert/Marx 2016: 89). The role of individual, linguistic and extra-linguistic factors was also taken into account in order to gain a detailed insight into the strategies and processes of text production in the learners' different languages.

3. *Teaching writing skills in a cross-linguistic dimension*

Writing competence requires the efficient, task-oriented control of the writing process as well as the competent handling of different text types and linguistic structures so that the addressee can (re)construct the written text as a coherent unit. In the debate on which pedagogical measures are appropriate to support writing processes and strategies in a plurilingual perspective, a cross-linguistic approach is advocated, which focuses on transferable knowledge and skills and, at the same time, promotes the linking of languages in the classroom, also with regard to writing processes and practices. One possible strategy in this context is to raise awareness with the aim of actively accessing and applying existing and new knowledge in more than one language. For example, teaching transferable

knowledge about text patterns and text types and encouraging reflection on language learning processes and experiences (Forbes 2021) can have a metacognitive facilitating effect on plurilingual writing and facilitate planning and formulation strategies.

For several reasons, the foreign language classroom has emerged as a privileged setting for the development of plurilingual writing skills. Explicit writing training often takes place in the foreign language rather than in the first language teaching, so that potential transfer bases from the L1 to the learners' foreign languages are missing and may rather occur in the opposite direction (Dengscherz 2010). In addition, foreign language teaching can encourage learners to reflect consciously on their own writing processes and strategies. Forbes (2021: 296, 214) states that:

> the FL classroom, where students are more explicit aware of and engaged in their thinking about language (as compared to the L1 classroom), provides an environment which is highly conducive to the development of valuable metacognitive skills that relate to language more broadly. (...) [It] may be a key context for developing transferable metacognitive writing strategies which can also benefit the L1.

In this respect, tertiary language teaching in particular, where learner awareness is central (Hufeisen and Neuner 2003), offers a particularly suitable environment for training awareness of linguistic and textual knowledge as well as of one's own writing and writing learning processes. For this purpose, a special writing arrangement was designed in which the learners acted in a cross-linguistic dimension: the intervention initially took place in the German classroom, but then the boundaries between the learners' other languages were crossed. From a didactic-methodological point of view, the aim was to combine methods of process-oriented writing didactics with pragmalinguistic approaches oriented towards linguistic action in texts and based on a close interdependence between reading and writing skills (Feilke et al. 2016).

4. *Characteristics of the writing arrangement*

Argumentative writing is about making the controversial plausible in one's own text. According to Toulmin (1996, 86 ff.), the basic structure of an argumentation is characterised by a controversial position supported by arguments that are formulated and developed on a common ground of shared values and knowledge. Studies concerning the development of argumentative writing skills show a relatively language-independent developmental process through various stages, ranging from the subjective selection of arguments in associative order to their objective selection and synthetic integration. In general, there is an improvement in the quality of texts, which is accompanied by an increasing degree of coherence and greater consideration of the role of the reader (Augst et al. 2007, De Bernardi & Antolini 1996).

Feilke's (2014) so-called text procedure model – *Textprozeduren* – has shown great didactic potential in the teaching of argumentative writing, also from a pluri-

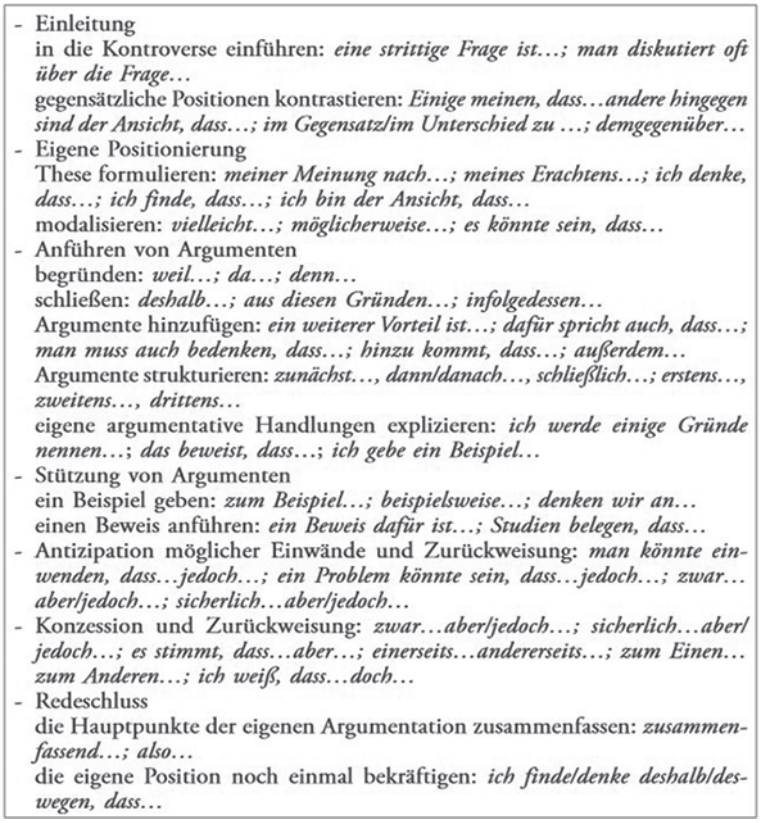
lingual perspective. Text procedures are context- and text-type-specific expressions that include grammatical constructions as well as lexical phrases and denote linguistic action components relevant to text composition – such as marking one's own position with expressions like *Ich denke, dass...* or *meiner Meinung nach ...* or conceding with grammatical structures like *zwar..., aber...* (ibid.: 16). They evoke a particular scheme or pattern of linguistic action, stand between the writing process and the product in terms of content generation, and correlate with high text quality in learners' written productions[1]. Consequently, the writing arrangement was action and text oriented, focusing on typical argumentative text procedures, but also process oriented, sequencing the writing process in the steps of planning, formulating, and revising[2] (Bereiter & Scardamalia 1987). It provided further strategic support for managing the writing process in class by discussing individual writing strategies based on Ortner's (2000) classification proposal and ways of making notes and mind maps to find ideas and develop the argumentation. In addition, text revision was facilitated through a checklist-guided annotation of one's own texts, covering various aspects of text composition. Finally, the writing arrangement was designed to give learners the opportunity to reflect on what they had written and on their own writing learning process. To this end, they recorded spontaneous comments in a learning diary during the intervention.

The writing arrangement was characterised by a strong link between reading and writing activities. The writing task was embedded in a concrete action sequence in which the learners wrote a letter to different addressees in different situations and were asked to take a position on a certain controversy. Then there was the confrontation with authentic argumentative text examples related to the topic and the subsequent joint reconstruction of an argumentative text model, which is presented below:

[1] Text procedures also represent a didactically relevant factor from an intralingual perspective, as learners tend to transfer them from one language to another (Rüßmann et al. 2016).

[2] Although writing processes can take very different individual courses (Ortner 2000), even in a plurilingual context (Lange 2002), the project assumed that sequencing the writing process into its basic components would lead to a better and more conscious writing.

Fig. 1 – *Reconstruction of an argumentative text model in the German class*


- Einleitung
  in die Kontroverse einführen: *eine strittige Frage ist…; man diskutiert oft über die Frage…*
  gegensätzliche Positionen kontrastieren: *Einige meinen, dass…andere hingegen sind der Ansicht, dass…; im Gegensatz/im Unterschied zu …; demgegenüber…*
- Eigene Positionierung
  These formulieren: *meiner Meinung nach…; meines Erachtens…; ich denke, dass…; ich finde, dass…; ich bin der Ansicht, dass…*
  modalisieren: *vielleicht…; möglicherweise…; es könnte sein, dass…*
- Anführen von Argumenten
  begründen: *weil…; da…; denn…*
  schließen: *deshalb…; aus diesen Gründen…; infolgedessen…*
  Argumente hinzufügen: *ein weiterer Vorteil ist…; dafür spricht auch, dass…; man muss auch bedenken, dass…; hinzu kommt, dass…; außerdem…*
  Argumente strukturieren: *zunächst…, dann/danach…, schließlich…; erstens…, zweitens…, drittens…*
  eigene argumentative Handlungen explizieren: *ich werde einige Gründe nennen…; das beweist, dass…; ich gebe ein Beispiel…*
- Stützung von Argumenten
  ein Beispiel geben: *zum Beispiel…; beispielsweise…; denken wir an…*
  einen Beweis anführen: *ein Beweis dafür ist…; Studien belegen, dass…*
- Antizipation möglicher Einwände und Zurückweisung: *man könnte einwenden, dass…jedoch…; ein Problem könnte sein, dass…jedoch…; zwar… aber/jedoch…; sicherlich…aber/jedoch…*
- Konzession und Zurückweisung: *zwar…aber/jedoch…; sicherlich…aber/jedoch…; es stimmt, dass…aber…; einerseits…andererseits…; zum Einen… zum Anderen…; ich weiß, dass…doch…*
- Redeschluss
  die Hauptpunkte der eigenen Argumentation zusammenfassen: *zusammenfassend…; also…*
  die eigene Position noch einmal bekräftigen: *ich finde/denke deshalb/deswegen, dass…*

As can be seen, the model included the basic argumentative structure and typical text procedures through the assignment of action schemes and related procedural expressions. It was hypothesised that the writing arrangement described here could have a positive effect on the promotion of writing strategies in German and their transfer to the learners' other languages.

5. *Implementation of the intervention*

The intervention was part of a research study carried out with 42 learners aged between 16 and 17 from two third-year classes at a *liceo linguistico* (modern language secondary school) in Sant'Arcangelo (PZ) in the southern Italian region of Basilicata. The students acted in an explicitly plurilingual teaching and learning environment where German was their third foreign language, after English as their first and French as their second. At the time of the study, the learners' expected language proficiency in German and French was on average between levels A2 and

B1, and in English between levels B1 and B2[3]. The didactic intervention took place between November 2016 and January 2017, with 32 lessons per class and a total duration of eight weeks. It was carried out by me as the German teacher of the two classes participating in the project and started with the spontaneous production – without any guidance – of four different argumentative texts in German, English, French and Italian within four weeks between October and November 2016. As mentioned above, the proposed writing tasks consisted of the learners spontaneously writing a letter to different addressees based on different potentially authentic communicative situations and taking a position on a certain controversy[4]. The next phase of the intervention related exclusively to the German classes, where an argumentative writing arrangement was set up based on the following steps:

1) Analysis of the controversy by interacting in groups in order to construct a common argumentative ground and to spontaneously try out certain text procedures;
2) Reconstruction of an argumentative text model based on the immediate context of use by reading and analysing authentic text examples on the topic;
3) Text production through 1) checklist-guided revision of the first version produced before the intervention, 2) planning and formulating of the second version, 3) checklist-guided revision and 4) formulating of the final version;
4) Joint final discussion about the texts produced and about the learners' own writing learning process.

Text production was therefore primarily about the revising production of one's own texts as a dynamic form of writing, that could be improved step by step. The learners produced a total of three versions of their text, commenting on and revising the first and second versions with the help of the checklist until they produced the third and final version. In the final phase of the study, the other languages, i.e. English, French, and Italian, were reintroduced and the learners revised their texts written in these languages over the next three weeks in the same way as they had done in the final phase of the writing intervention in German. For this purpose, they were given a checklist similar to the one for the German text. In this case, they started directly with the production phase, omitting the phases of initial oral interaction between learners and text reception and analysis. The aim was to be able to assess the impact of the intervention in German on the learners' writing in the other languages by observing whether they tended to use their writing resources across languages, thus economising the learning processes in a plurilingual approach to argumentative writing.

[3] This information refers to the school's description of expected language competence at this level.

[4] In German, it was a discussion with parents about whether to get a puppy. In English, the writers were asked to help a pen pal decide whether to move to a big or a small town. In French, it was a discussion about whether to shop online or (traditionally) in a shop. Finally, in Italian, writers were asked to act as mayors of an Italian town and decide whether to continue a partnership in the face of a controversy over the construction of a border fence to keep out refugees in a Hungarian town.

6. *Cross-linguistic features and individual factors influencing the use and transfer of writing strategies*

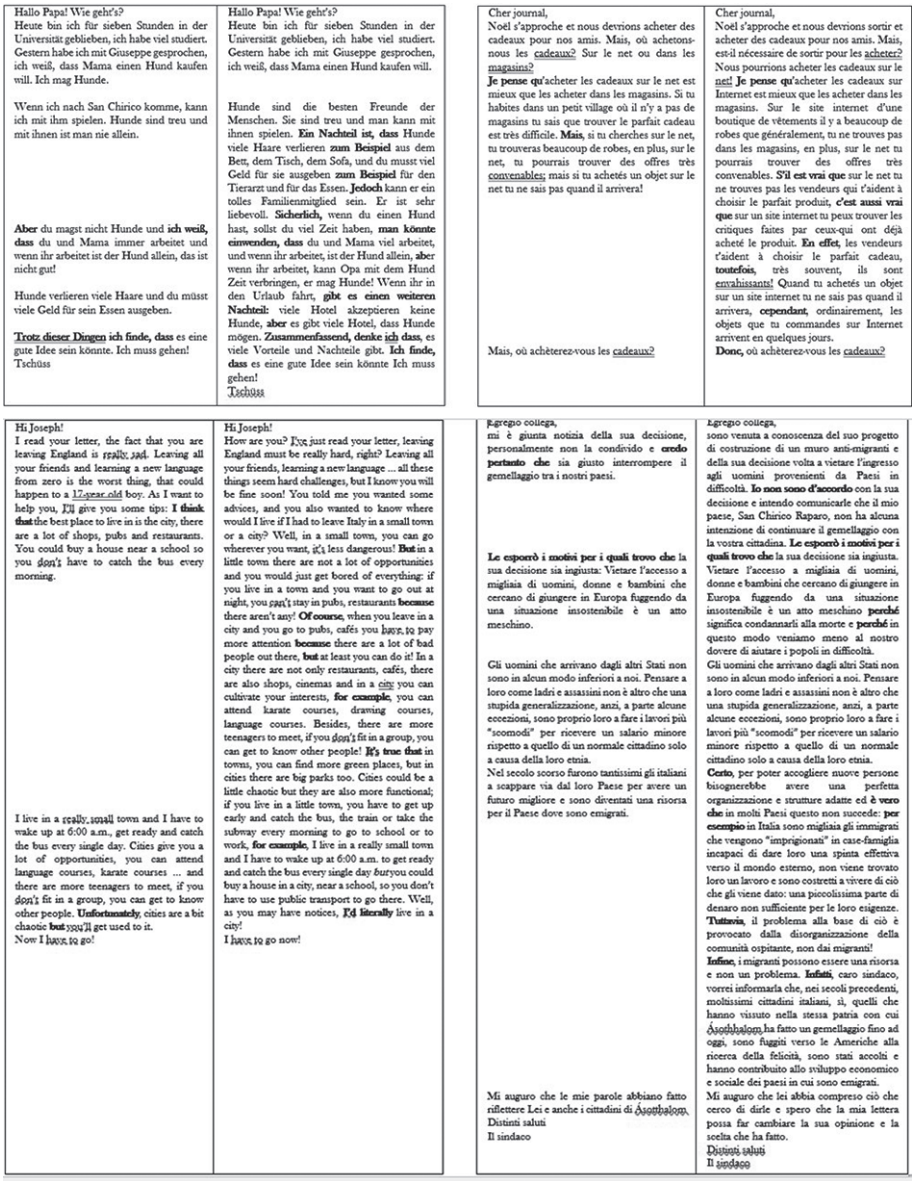
The results of the analysis of the learners' data, which included a comparison of the first and final versions in the four languages in terms of argumentative structure, textual organisation, and language use, as well as the course of the respective writing processes[5] (Sorrentino 2024), suggest an overall positive cross-linguistic effect of the intervention on the learners' writing performance and processes. For example, whereas before the intervention there was a tendency to neglect planning and revision when writing in all languages, after the intervention there was an increased awareness of the writing process and the strategic relevance of planning and revision. In addition, the learners' final texts are in several cases characterised by a better quality of argumentative structure, partly due to more frequent use of text procedures and improved cohesion, and there is a greater awareness of one's own plurilingual repertoire and the strategic potential it offers for writing in several languages. This is evident from the comments that learners wrote in their learning diaries throughout the study, as some examples below show:

> Having planned my text with an outline allowed me to improve its content and structure and to approach writing with more composure.
>
> I rarely considered the other side and tended to develop arguments only in favour of the thesis. In the project, I realised that argumentation is more effective when you are able to anticipate and refute the other side's arguments.
>
> Use organising connectors to better link the paragraphs of my text; keep an order between the parts of the text, otherwise the reader cannot follow the argumentation.
>
> It was good to find out that thanks to German I was also able to improve my writing in other languages; although I still don't write well in German, I understood how to improve my argumentative writing in other languages.

At the same time, it is clear that the use and transfer of writing strategies is linked to a dynamic set of factors that can be individually determined. These include learners' level of proficiency, their metacognitive engagement with the writing task, their motivation and attitudes towards writing in the different languages, and their strategic use of other languages in their own repertoire. Particularly positive results can be observed for those learners who have relatively well-developed literacy skills in all languages. This is also in line with previous research findings (see, for example, Schoonen et al. 2011) and can be seen in the following examples, which compare the first and final versions of a learner who had very good language and writing skills in Italian and English and quite good skills in German and French:

[5] For this purpose, the manifest traces of text planning and text revision in the learners' texts, the notes in the learning diary and the data from the retrospective interviews were taken into account.

Fig. 2 – *Texts by the same learner in four languages, first and final versions*



The final texts of the learner are longer and of better quality in the four languages, with more elaborated content and argumentative structures using different appropriate text procedures (highlighted in bold) and a higher level of cohesion. In addition to levels of language and writing competence, learners' attitudes and motivation to write in each language also seem to promote interlingual connections in the use of writing strategies. Also relevant is the degree of metacognitive engagement with the writing task, which increases learners' awareness and sensitivity to their own

writing processes and strategies. Below, I quote some comments made by a learner of average proficiency in all languages, who partially improved her writing strategies and performance and was particularly motivated and engaged in her metacognitive management of the writing task:

> I didn't plan my texts before, but I realised that planning helps me to clarify my thoughts and structure the text better, even in Italian.
>
> I also realised the importance of more thorough revision. Before, I tended to correct only a few words or sentences while writing, but now I check my text on different levels, because I have noticed that I can improve it in this way... In short, with a little more attention and reflection, I have written much better. I am really happy!

The student explicitly reflects in her learning diary on the relationship between the use of certain writing strategies, here related to text planning and revision and text structure, and the results obtained, also in a cross-linguistic dimension, in terms of text production in the first language. When she wrote her first versions, as she also confirmed in our retrospective interview, she generally did not take notes and tended to concentrate directly on the formulation phase, neglecting the revision phase. Now, when she edits her first versions, she pays more attention to planning and revision and considers the benefits of reflective processes for her writing.

In conclusion, after the intervention, learners generally considered strategies for planning, formulating and revising to be increasingly relevant across languages and, in particular, were more aware of the connection between their writing processes and the quality of their writing performance and text products.

7. *The role of the teachers*

Teachers, especially foreign language teachers, play a crucial role in promoting plurilingual writing and learning at school, as they can enhance the synergies and connections between different languages and cultures in their language teaching. However, some recent studies, including those from notoriously multilingual regions such as Switzerland, Scandinavia and South Tyrol, show that although teachers recognise the importance of plurilingual didactics in principle, they rarely use them to create a plurilingual learning environment in their classroom practice (see Barras et al. 2019, Daryai-Hansen et al. 2019, Haukås 2019, Stopfner 2021). Communicative interactions also tend to take place exclusively in the target language, with plurilingual resources being used more by teachers who frequently switch between languages depending on the needs of their interlocutors (Stopfner 2021: 22). In addition, language teachers often do not use consistent terminology in the classroom and conceptualise the learning of a third foreign language differently from the learning of an L2, which is why they rarely address the transferability of certain learning strategies (Haukås 2019). Finally, textbooks often lack texts and tasks that support the implementation and transfer of previously acquired language learning strategies (Haukås 2017).

Teachers should therefore be made aware of how they can support learning and writing across (foreign) languages through a plurilingual approach. This includes knowledge of didactic approaches and tools to promote plurilingual writing processes, to develop and raise awareness of useful writing strategies and to make conscious use of already developed language skills (Pilypaitytė 2013: 36). In addition to existing, effective training materials on writing strategies (Oxford 1990, Philip 2014), techniques such as think-aloud protocols for self-observation of one's own writing behaviour should also be implemented in classroom practice (Heine 2020, Krings 1992) in order to raise awareness of writing processes, especially in relation to plurilingual aspects. Furthermore, individual learning needs and plurilingual resources should be taken into account when organising writing tasks. During the writing process, learners should be able to activate and mobilise their whole linguistic repertoire, especially when planning and organising their text and they should be exposed to texts in different languages, including comparative corpora, in order to provide learners with content and formulations from more diverse perspectives.

This goes hand in hand with the acquisition of research skills by teachers, including opportunities to explore and practise research-based teaching in schools through the ability to collect empirical data such as learners' texts, questionnaires and interviews, to use and combine qualitative and quantitative empirical research methods, to analyse texts and writing learning processes in different languages and to manage learning environments on the basis of one's own research teaching objectives. In this context, I argue for greater efforts to link research skills and classroom practice in schools as a worthwhile way to improve the quality of language teaching and learning processes, especially in a country like Italy where the teaching of basic research methodology skills has not yet played a role in foreign language teacher training.

8. *Conclusions*

Due to very different and largely independent practices in foreign language teaching, the potential of plurilingual writing in schools is often underestimated and therefore neglected. The study presented here and some of the results of the empirical analysis point to the clear advantages of promoting plurilingual writing through a stronger integration of the learners' languages, in this case starting with the teaching of German as a third foreign language. In this context, it is important to focus on cross-linguistic, transferable linguistic, textual, and strategic knowledge that enables learners to draw on resources from their plurilingual repertoires when writing in several languages.

The examples discussed serve as 'snapshots' of writing strategies and performance at a particular stage of the learning pathway, with the understanding that these skills will develop and strengthen over time. In order to fully realise and analyse the extent of these benefits, it would have been necessary to collect data from the same learners over a longer period of time.

Despite the need for further research, the study provides a basis for foreign language teachers to play a crucial role in promoting plurilingual writing in the school context, as they can be particularly effective in emphasising interlingual connections in writing in their teaching. As Forbes (2018: 2) rightly observes: "Foreign language teachers, therefore, who are able to focus more explicitly on the development of language strategies, are in a unique position to contribute to the overall improvement in writing standards."

Bibliography

Albert, Ruth and Marx, Nicole. 2016. *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Quantitative Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr.

Augst, Gerhard, Disselhoff, Kathrin, Henrich, Alexandra, Pohl, Thorsten and Völzing, Paul L. 2007. *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter.* Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.

Barras, Malgorzata, Peyer, Elisabeth and Lüthi, Gabriela. 2019. "Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24 (2): 377-403.

<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif> (last access on 23/05/2023).

Bereiter, Carl and Scardamalia, Marlene. 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bonvino, Eisabetta, Fiorenza, Elisa and Pippa, Salvador. 2011. "EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione, strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche." In Maddalena De Carlo (eds.). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts editore, pp. 162-182.

Daryai-Hansen, Petra, Lindemann, Beate and Speitz, Heike. 2019. "Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Dänemark und Norwegen – Lehrer- und Schülerperspektiven." *German as a Foreign Language (GFL)* 1: 45-71. <http://www.gfl-journal.de/1-2019/Daryai-Hansen.pdf> (last access on 23/09/2023).

De Bernardi, Bianca and Antolini, Emanuela. 1996. "Testo argomentativo e processi cognitivi." *Annali dell'Istituto di Psicologia*. Università di Verona: Cierre Edizioni, 137-159.

Dengscherz, Sabine. 2010. "Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Zur Entwicklung eines didaktischen Konzepts zur Förderung von Transferpotentialen, Lernerautonomie und individuellen Schreibstrategien." In Hans-Jürgen Krumm and Paul R. Portmann-Tselikas (eds.). *Theorie und Praxis: Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14, Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch*. Innsbruck: StudienVerlag, pp. 243-252.

Fäcke, Christiane and Meißner, Franz-Josef (eds). 2010. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr.

Feilke, Helmuth. 2014. "Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren." In Thomas Bachmann and Helmuth Feilke (eds.). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, pp. 11-34.

Feilke, Helmuth, Lehnen, Katrin, Rezat, Sara and Steinmetz, Michael. 2016. *Materialgestütztes Schreiben lernen*. Braunschweig: Schroedel.

Forbes, Karen. 2018. "The role of individual differences in the development and transfer of writing strategies between foreign and first language classrooms." *Research Papers in Education* 34 (4): 445-464.

Forbes, Karen. 2021. *Cross-linguistic Transfer of Writing Strategies: Interactions Between Foreign Language and First Language Classroom*. Multilingual Matters: Bristol.

Haukås, Åsta. 2017. "Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in DaF-Lehrwerken". *Deutsch als Fremdsprache* 54 (3): 158-167.

Haukås, Åsta. 2019. "Einstellungen und Erfahrungen von Lehramtsstudierenden zur Mehrsprachigkeitsorientierung im Deutschunterricht." *German as a Foreign Language* (GFL) 1: 5-24. <http://gfl-journal.de/1-2019/Haukas.pdf> (last access on 23/09/2023).

Heine, Carmen. 2020. "Fremdsprachliche Schreibkompetenz und angeleitete Selbstreflexion." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (1), 373-395. <https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3237/> (last access on 23/05/2023).

Hufeisen, Britta and Marx, Nicole. 2014. *EuroComGerm: Die Sieben Siebe zum Einstieg in die Welt der germanischen Sprachen*. 2nd completely revised edition. Aachen: Shaker.

Hufeisen, Britta and Neuner, Gerhard. 2003. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Graz/München: Europäisches Fremdsprachenzentrum & Goethe Institut Inter Nationes.

Janíková, Věra and Reitbrecht, Sandra. 2014. "Textkompetenz in mehreren Sprachen Forschungsergebnisse und weiterführende Forschungsansätze. Acta facultatis philosophicae universitatis ostraviensis." *Studia Germanistica* 15: 73-88.

Krings, Hans P. 1992. Schwarze Spuren auf weißem Grund Fragen, Methoden und Ergebnisse der empirischen Schreibforschung im Überblick. In Krings, Hans P. and Gerd, Antos (eds.): *Textproduktion. Neue Wege der Forschung*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, pp. 45-110.

Lange, Ulrike. 2012. "Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen. Eine didaktische Analyse." In Dagmar Knorr and Annette Verhein-Jarren (eds.). *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, pp. 139-155.

Manno, Giuseppe, Egli Cuenat, Mirjam, Le Pape Racine, Christine and Brühwiler, Christian. 2020. (eds.). *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster et al.: Waxmann.

Marx, Nicole. 2016. Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch and Hans-Jürgen Krumm (eds.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4th ed. Tübingen: Francke, pp. 295-300.

Marx, Nicole. 2020. "Transfer oder Transversalität? – Designs zur Erforschung der Mehrschriftlichkeit." *Bulletin VALS-ASLA* (Special number, June 2020), 15–33. <https://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2020_special.pdf> (last access on 18.12.2023).

Ortner, Hanspeter. 2000. *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.

Oxford, Rebecca. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Philipp, Maik. 2014. *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Pilypaitytė, Lina. 2013. "Schreiben in der Peripherie der Tertiärsprachenforschung und -didaktik." In Brigitte Sorger, Tomáš Káňa, Věra Janíková, Sandra Reitbrecht and Alice Brychová (eds.): *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno: Tribun EU, pp. 22-37.

Rüßmann, Lars, Steinhoff, Torsten, Marx, Nicole and Wenk, Anne K. 2016. "Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen." *Didaktik Deutsch* 40: 41-59.

Schoonen, Rob, van Gelderen, Amos, Stoel, Reinoud D., Hulstijn, Jan and de Glopper, Kees. 2011. "Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students." *Language Learning* 61 (1): 31-79.

Sorger, Brigitte, Káňa, Tomáš, Janíková, Věra, Reitbrecht, Sandra and Brychová, Alice. 2013. (eds.). *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Tribun EU: Brno.

Sorrentino, Daniela. 2024. *Mehrsprachig argumentieren lernen. Schreiben in mehreren Sprachen ausgehend vom Deutschen als Tertiärsprache. (Sprachen lehren – Sprachen lernen, Band 15).* Berlin: Frank & Timme.

Stopfner, Maria. 2021. "One School, Many Languages: A longitudinal study on the development of plurilingual competences in lower secondary school." *Lingua e Nuova Didattica-LEND* 3: 16-24.

Toulmin, Stephen E. 1996. *Der Gebrauch von Argumenten*. 2nd ed. Weinheim: Beltz Athenäum.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.046

GIULIA STAGGINI, RITA CERSOSIMO

The academic and linguistic needs of students with SEN: an e-learning course for university professors

Abstract

This contribution outlines a self-paced asynchronous online course designed to familiarize university professors with the profiles of students with special educational needs (SEN). The course structure was informed by a questionnaire assessing the educational and linguistic needs of a sample of 70 students with SEN. The results of a preliminary delivery phase of the course are presented. An initial questionnaire was aimed at assessing teachers' prior knowledge of inclusive teaching and a final questionnaire evaluated the user experience, the perception of acquired knowledge and the impact of the course on teaching.

Keywords

SEN, disability, dyslexia, higher education, online course, professors

1. *Introduction*

In 2022, the National Agency for the Evaluation of the University and Research System (ANVUR) in Italy published a report on the presence of students with SEN in Higher Education during the academic year 2019-2020. The statistics confirm that both students with disabilities and those with SpLD have exponentially increased in the last 20 years. Students with disabilities, indeed, have quadrupled, while students with SpLD have gone from 0.10% in 2011-2012 to over 1.40% of the total number of students in 2019-2020.

Despite the increase in the number of students with SEN accessing universities, demonstrating that Inclusive Education policies have achieved their goal, bureaucracy, administration, and teaching staff sometimes struggle to meet the needs of this category of students (Cardinaletti, 2018).

In this paper, we aim to describe the design of a training course for the University of Genoa's professors and teaching staff about Educational Inclusion and Accessibility. The course was designed within the University of Genoa's research group GLIA. The GLIA (Teaching and Learning Techniques Working Group), in line with its goals of developing educational innovation and providing continuous training for teachers, researchers, and administrative-technical staff, deemed it appropriate to develop a training course on such topics. The aim of the course is to

provide theoretical and practical foundations to raise awareness and encourage a change in perspective in the teaching approach towards students with SEN.

2. *The profile of university students with SEN*

Examining learners' needs is a crucial aspect of any teaching process, particularly when addressing learners' specific educational requirements related to neurobiological, cognitive, or social conditions. In our case, the primary focus of the analysis was to explore the language needs of University of Genoa learners with SEN.

To achieve this objective, a satisfaction survey, focusing on students' expectations, difficulties, and needs, was designed for the mandatory "recovery course" in English at the B1 level provided by the University of Genoa. The survey, comprising 21 items, is categorized into five main areas: personal data, feedback on course organization and structure, feedback on exercise types and organization, graphic aspects of the course, and course contents and materials.

Data from 720 students, including 650 without SEN and 70 with SEN, reveal significant variations through statistical analyses (T-tests, Levène tests). Students with SEN, and in particular with learning disabilities, face challenges in understanding English explanations, perceive longer explanations, and encounter difficulties with course organization. Graphic aspects, especially formatting, font, and spacing, pose greater challenges for students with SEN compared to neurotypical students.

The study emphasizes the connection between students' biological conditions and the difficulties they face in foreign language studies. It highlights concerns among students with SEN regarding transparency, clarity, and organization in teaching structures. The visual memory characteristic of students with SEN emerges as a crucial factor, and although not statistically significant, the importance of images and videos in comprehending L2 (and also L1) texts is underscored.

For these reasons, when designing the training course for the University of Genoa's professors and teaching staff, we decided to include and highlight the previously described aspects with the aim of making the University of Genoa's workers aware of students with SEN's needs.

3. *The online course for the University of Genoa's professors and staff*

The attitude of teachers can be strongly relevant to the success of inclusive education, as it forms the basis for a flexible approach in adapting one's manner and teaching methods to the diverse needs potentially present in the student population. In the Italian University context, where legislation on inclusion is much more recent (Law 17 of 1999 for students with disabilities and Law 170 of 2010 for students with learning disabilities), the issue of attitudes may be even more crucial.

The professional development of professors, and teaching and administration staff regarding this matter is fundamental for establishing truly inclusive education. To achieve the goals of educational accessibility and inclusion, it was decided to

create a self-paced online course that could serve as an introductory guide, both theoretically and practically, to the topics of inclusivity and accessibility in Higher Education.

For the design of the course, the principles of Online Educational Design (OED) were employed. Specifically, the theoretical framework developed by the Institute for Educational Technologies (ITD) of the National Research Council (CNR) was applied. This framework involves an initial phase of analyzing educational needs based on the ADDIE model, followed by the design of educational environments on one hand, and the actual instructional design on the other. The subsequent section will provide a detailed description of the course design in terms of both content and structure and ultimately, highlight the utilization of digital resources.

3.1 The design of the course

At the core of the majority of Online Educational Design (OED) approaches, which encompass the strategies and processes of instructional design utilizing the network as an educational environment, lies the so-called ADDIE model (Analyse-Design-Develop-Implement-Evaluate). Developed in the late '70s and early '80s (Andrews and Goodson, 1980), the ADDIE model consists of five fundamental phases: analysis, design, development, implementation, and evaluation.

Concerning the analysis phase, the most relevant aspect to consider was the participants' profile. Literature on the training needs of university professors is limited; however, some common characteristics can be identified for this learner profile. University professors are aware of the need for continuous training not only in their discipline but also in terms of cross-cutting skills and digital literacy. The preferred training methods include laboratory activities, in-person seminars, and blended or online courses. Among the topics of greatest interest are learner-centered teaching, instructional strategies for developing creative thinking, active teaching methodologies such as cooperative learning, the use of digital resources (multimedia materials, Learning Management Systems, educational apps), and the development of soft skills for teaching (Vinci and Perla, 2018).

In addition to the literature studies, satisfaction questionnaires from previous training courses offered by GLIA were also analyzed. These questionnaires revealed similar interests regarding topics for updating, and the need for short and flexible courses to align with ongoing teaching activities.

Based on this, an asynchronous online course accessible at any time and place, using any device, was conceived. The self-paced course is designed as a short, intensive program, not only in a theoretical but also in a practical sense, providing applicable and effective educational tools.

Once the needs were analyzed, and the course objectives deduced, the design of the course structure and content followed. Regarding the instructional design process, it was articulated in three main phases: 1) macro-design, defining educational objectives, evaluating these objectives, and determining strategies and educational resources; 2) micro-design, detailing teaching methods, time allocation, and evalu-

ation methods for the course; 3) designing individual e-tivities, i.e., online activities (Trentin et al., 2020).

In terms of macro-design, the identified educational objectives include expanding knowledge of inclusivity and accessibility concepts in the educational field, understanding the specific educational needs of students with SEN, learning the theoretical and practical foundations of accessible teaching, and learning and applying compensatory teaching tools and accessible resources.

Subsequently, in the micro-design phase, the course topics, support resources, activities, and scripts were defined. Regarding the topics, the course includes updates on inclusive concepts and techniques, along with an overview of services offered by the University.

Here are the main course contents:

1. Disability, accessibility, inclusion: a glossary
2. Getting to know students with SEN
3. The services for inclusion at the University of Genoa
4. How to make accessible presentations
5. Accessibility in Moodle
6. Maps as compensatory tools

The course contents aim to give professors and teaching staff instruments and measures to adopt to enhance students with SEN's learning process, especially focusing on language needs (both in L1 and L2).

As for the resources, in line with the UDL principle that envisions multiple forms of representation, we decided to include both multimedia, mainly videos, and textual resources. For each video segment, slides and optional additional texts for further understanding are provided. At the end of the expository phase, a self-assessment of knowledge is planned. Participants are required to review an inclusive PowerPoint presentation or evaluate a concept map, indicating strengths and weaknesses. Participants are then given the opportunity for general feedback through key solutions and personalized feedback through peer evaluation, i.e., feedback from another course participant or feedback from one of the course tutors.

The course duration is estimated at approximately 3 hours, distributed as follows:

- Expository teaching: 1 hour and 20 minutes;
- Evaluative activities (questionnaires and self-assessment test): 1 hour;
- Independent study: 40 minutes.

The third and final design phase concerns the creation of e-tivities. This phase focused on writing scripts and creating videos, in short pill formats (averaging between 7 and 14 minutes) for expository teaching. For the evaluative phase, two e-tivities alternatives were designed: analyzing the accessibility of a PowerPoint presentation or evaluating the suitability of a concept map typically used by students with SEN during exams.

The educational environment hosting the course is AulaWeb, which is the University of Genoa's Moodle platform. The choice of such an environment is due to its flexibility, adaptability, and the familiarity of professors with it.

4. *Testing phases prior to course release*

The evaluation of the course prior to its release was divided in two parts. The first was the alpha test, which represents an internal evaluation process conducted within the institution or organization offering the course (Clark & Mayer, 2023). Its primary purpose is to assess the effectiveness of the program, identify potential issues or errors, and make substantial improvements before the course is made available to users. The alpha test typically involves a limited group of participants within the organization itself, such as course developers, instructors, or personnel involved in designing instructional materials. The beta test represents a phase in which the course, having passed internal evaluation, is subjected to a larger group of real users to test usability, clarity, and effectiveness (Clark & Mayer, 2023). In this phase, the course is made available to a selection of participants with profiles similar to the target audience. In the next paragraph, we are going to outline the results of these two phases.

4.1 Preliminary results

In the case of our course, the alpha testing phase was conducted by members of the GLIA group at the University of Genoa. After completing this initial review and making necessary modifications based on received feedback, the course advanced to the beta testing phase, involving a broader sample of real users before the final release.

The beta testing phase involved a sample of 10 professors and researchers from the University of Genoa, coming from various scientific disciplines. These participants had two months to complete the course and fill out two specific questionnaires aimed at gathering structured feedback.

4.1.1 Initial questionnaire - Participants information and background knowledge

The first questionnaire, administered at the beginning of the course, aimed to acquire preliminary information about the profiles of participating users. Participants were asked to provide details regarding gender, scientific-disciplinary sector, and position within the university. Of the beta test participants, 4 were women and 6 were men. In terms of academic roles, 8 were structured professors, one was a contract lecturer, and one was a researcher. Regarding the disciplinary sector, 4 belonged to the humanities/social field, 4 to the scientific/technological sector, and 2 to the health sector. In terms of years of service, 7 had been working at the university for more than ten years, while 3 had been working for more than five but less than ten. The participant sample appears balanced and representative across all measured dimensions.

The second part of the questionnaire focuses on detecting the skills and beliefs related to inclusion that participants possess before starting the course (as highlighted in Table 1). In the "Average Score" column, the average scores assigned by participating professors in the beta testing phase have been calculated. The results reveal interesting information about the perceptions and practices of professors regarding inclusion topics.

Table 1

Evaluate the following statements on a scale from 1 to 4, where 1 indicates "strongly disagree" and 4 indicates "strongly agree"	*Mean score*
I believe that students with disabilities and learning disorders should be able to actively participate in the lesson	4
I am concerned that students in my course may perceive accommodations for students with disabilities and SpLD as unfair.	1,4
It happens that some students with disabilities or SpLD ask me to implement specific measures during the course.	2,5
It happens that some students with disabilities or SpLD ask me for assistance during the evaluation phase.	3,8
Students with SpLD promptly communicate their educational needs to me.	2,8
I believe that my lessons already take into account issues related to inclusivity and accessibility.	2,9
I am familiar with the measures provided by the University to make the educational process accessible and inclusive for students with SpLD.	3,5
I believe that the materials provided to students in my course can be used by those with disabilities or SpLD.	3,1
I am aware of dispensations and compensatory tools for students with disabilities and SpLD.	3,8
I try to implement alternative teaching strategies if I know there are students with disabilities or SpLD in my course.	2,9

The third part of the questionnaire is dedicated to investigating the teaching practices used by the participants, offering a comprehensive overview of the perspectives and teaching habits among the involved faculty (as highlighted in Table 2). This section aims to provide additional details on the dynamics at play and the actual implementation of inclusive teaching strategies within university lectures.

Table 2

Indicate how often you use these teaching practices on a scale from 1 to 4, where 1 indicates "rarely" and 4 indicates "very often"	*Mean score*
Traditional lecture	3,6
Use of visual aids (presentation, maps, diagrams, videos, graphics...)	3,5
Multisensory activities	2
Flipped classroom	1,5
Peer review	1,8

4.1.2 Final questionnaire - User experience and learning perception

The second questionnaire, administered at the end of the course, aims to assess the satisfaction with the content offered in relation to individual needs, the clarity in presenting topics, the overall usability of the course, as well as the desire to apply the acquired skills in university teaching and interactions with students (Table 3).

Table 3

Evaluate the following statements on a scale from 1 to 4, where 1 indicates "strongly disagree" and 4 indicates "strongly agree"	*Mean score*
The topic addressed is relevant to the teaching function of the university professor	4
This course has allowed me to improve my level of theoretical-practical knowledge on the topic	3,6
The structure of the course was satisfactory	3,9
I believe that the clarity of presentation by the instructors was satisfactory	3,7
The instructors stimulated my interest in further exploring the topics	3,9
The time dedicated to explaining the content was adequate	3,6
The online platform hosting the course was suitable for its purpose	4
I will try to introduce/apply some of the knowledge gained during this course in my professional practice	4

5. *Discussion*

Preliminary data from the alpha and beta tests were primarily aimed at: (1) mapping the beliefs and practices of a group of users comparable to the intended target audience, and (2) evaluating participants' satisfaction with the course during this phase. These data were collected through an initial questionnaire and a final questionnaire, respectively.

The initial questionnaire revealed that, despite demonstrating knowledge of the tools and measures available at the university, the application of alternative teaching strategies remains limited among university professors. From the scores assigned by participants, it emerges that traditional lectures are predominantly used, with a positive incorporation of visual aids. The adoption of multisensory activities or participatory methodologies, such as the flipped classroom and peer review, still seems to be rare.

Participants highlighted that students tend to request accommodations, permitted by dedicated laws, mainly during evaluation phases rather than during instructional activities. A key goal of our course is precisely to promote inclusivity from the lesson design phase, extending it beyond examinations. Furthermore, they have noted that students do not promptly communicate their educational needs, a crucial aspect for successfully implementing inclusive measures.

The scores given in the final questionnaire reveal a high satisfaction level across all areas investigated. Participants believe that the topic is relevant to their needs and has enhanced their theoretical-practical knowledge of inclusion. They also gave positive ratings regarding the course organization, clarity of instructors, and the learning platform. It is encouraging that participants expressed their intention to apply the acquired knowledge in their professional practices, which is undoubtedly the ultimate goal of any educational proposal.

The two questionnaires were not interconnected, as they addressed distinct objectives outlined in the introduction of this discussion. Future research involving a larger cohort of course participants will re-administer the initial questionnaire at the end of the course to determine whether participation has led to measurable changes in the application of best practices. Notably, a limitation of the present study is its focus on participant satisfaction rather than exploring potential shifts in their perceptions of the subjects covered. To address this gap, a follow-up study employing a pre-test, intervention, and post-test design is planned.

6. *Conclusions*

In this contribution, we introduced an experimental online course designed for university professors and researchers. The primary objective was to familiarize them with the diverse educational and linguistic needs of students with SEN, as formal instruction on this matter is generally lacking in university lecture settings. After delineating the theoretical foundations and course contents, we presented data from preliminary tests conducted before the official release. Preliminary results are promising, suggesting that participants perceived an enhancement in their knowledge of strategies to foster inclusivity in their lectures through the course. The exploratory testing provided valuable insights into the overall perception of the course, which was positively received. Evaluating the extent to which the course content met expectations revealed that the content was deemed applicable and relevant to the university teaching context.

Following alpha and beta testing and gathering essential feedback from participants, the course underwent further refinement in preparation for its official release in September 2023. Nevertheless, to ascertain the course's efficacy in terms of learning outcomes, and shifts in perception of inclusive and accessible teaching, additional studies will be required, involving a broader sample of participants and using appropriate statistical methodologies.

Bibliographical References

(s.d.) https://www.anvur.it/attivita/ava/accreditamento-iniziale/linee-guida-per-laccreditamento-iniziale/a-a-2022-2023.

Andrews, Dee H., and Ludwika A. Goodson. 1980. "A comparative analysis of models of instructional design." *Journal of instructional development* 3(4): 2-16.

Cardinaletti, Anna. 2018. *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA: pari opportunità per l'accesso all'università. Test linguistici accessibili per studenti sordi e con dsa*, 1-327.

Clark, Ruth and Mayer, Richard. 2023. *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & sons.

Daloiso, Michele. 2009. La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico. *Studi di glottodidattica, 3*(3), 25-43

Daloiso, Michele. 2012. *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e Meotodologia per una glottodidattica accessibile.* UTET Università

Krashen, Stephen D., and Tracy Terrell. 1983. *Natural approach* (pp. 20-20). New York: Pergamon.

Rose, David H., Ted S. Hasselbring, Skip Stahl,, and Joy Zabala. 2005. Assistive technology and universal design for learning: Two sides of the same coin. *Handbook of special education technology research and practice,* 507-518.

Trentin, Guglielmo, Marìa Cecilia Reyes and Valeria Piras. 2020. Come disegnare un corso online: Criteri di progettazione didattica e della comunicazione. *Come disegnare un corso online*, 1-160.

Vinci, Viviana and Loredana Perla. 2018. TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba. *Lifelong Lifewide Learning*, *14*(32), 68-88.

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.047

ROSA PUGLIESE, GRETA ZANONI

L'UDA in prospettiva plurilingue: ripensarla con gli insegnanti

Abstract

L'Unità Didattica di Apprendimento (UDA) è uno strumento centrale nel processo educativo, la cui funzionalità, nell'ambito dell'educazione linguistica e di sue declinazioni specifiche come l'educazione trasversale al curricolo o l'educazione plurilingue, è ben attestata. Questo contributo presenta il processo graduale di costruzione e ridefinizione di un modello di UDA in prospettiva plurilingue, nel contesto più ampio di un'azione di formazione insegnanti attuata secondo il modello della *co-construction*. La gradualità descritta consente di comprendere meglio una progettazione co-partecipata di attività didattiche mirate alla valorizzazione del repertorio plurilingue di tutti gli alunni.

Keywords

Unità di Apprendimento, educazione plurilingue, co-costruzione, interdisciplinarità

1. *Introduzione*

Tradizionalmente centrata sull'attività di programmazione dell'insegnante, l'Unità didattica (UD), poi designata come Unità di apprendimento (UDA), per l'accento posto sulle esigenze, potenzialità e attività del soggetto che apprende, costituisce uno strumento essenziale del processo educativo. Più di recente, in ambito scolastico italiano, e in seguito alla *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*[1], se ne è incoraggiato l'uso ai fini di una progettazione interdisciplinare per competenze. Nell'educazione linguistica, tra le opzioni metodologiche correnti (*project work, task-based approach*, *scenario didattico*, ecc.), l'UDA mantiene la propria centralità come modalità operativa (Balboni, 2015; Diadori *et al.,* 2015), molto funzionale allo scopo di strutturare declinazioni specifiche dell'educazione linguistica stessa, come l'educazione trasversale al curricolo o l'educazione plurilingue.

È proprio su quest'ultima e sull'elaborazione di UDA mirate a promuoverla nella scuola odierna che verte il nostro contributo, ponendosi in una linea di continuità con altri lavori (Andorno *et al.*, 2023; Pugliese e Zanoni, 2024) connessi a un'azione formativa e, per la precisione, a un pilot study – *Teacher training and family involvement in pluralistic approaches to language education* – quale parte integrante del più

[1] Cfr. la Legge 20 agosto 2019, n. 92.

ampio progetto europeo *NEW ABC*[2]. Si tratta di un'azione pilota improntata a un modello di progettazione partecipata *con* gli insegnanti e condotta congiuntamente dall'Università di Torino e dall'Università di Bologna, con l'obiettivo di valorizzare il plurilinguismo nelle scuole attraverso lo sviluppo di pratiche efficaci che includano i repertori plurilingui degli alunni.

In questa cornice, il modello di UDA adottato dagli insegnanti di uno degli istituti comprensivi partner nel progetto è stato ripensato nel corso di interazioni dialogiche che hanno permesso via via di rimodularne i percorsi in una prospettiva plurilingue, accogliendo gli input provenienti dalle lingue degli alunni e dei genitori coinvolti e, contemporaneamente, di rendere le UDA più rispondenti all'interdisciplinarità prevista dal modello in uso. L'esperienza compiuta nel contesto scolastico in cui le UDA sono state co-progettate offre alcuni spunti di riflessione per una progettazione orientata in senso plurilingue e interdisciplinare.

Dopo una breve contestualizzazione dell'azione pilota, illustreremo *come* si è attuato il passaggio dal modello abituale alla co-costruzione dell'UDA nelle due direzioni appena dette, quali adattamenti e interventi integrativi sono stati apportati e quali principi di base se ne evincono; concluderemo con alcuni cenni alla relazione tra 'modelli' e 'azione didattica', oltre che alla collaborazione professionale tra ricercatori e insegnanti. Il nostro l'auspicio è di ampliare, così – anche con riferimento allo strumento operativo dell'UDA – il contributo descrittivo dei modi in cui una azione didattica partecipata (cfr. Andorno *et al.*, 2023), "fondata sulla collaborazione, la riflessività e la condivisione di expertises, possa svilupparsi sul piano metodologico e concettuale" (Carinhas *et al.*, 2020, pp. 2-3)[3].

2. *Dal modello abituale di UDA all'UDA interdisciplinare e plurilingue*

Optare per una progettazione co-partecipata (Kindon *et al.* 2007; Chevalier e Buckles, 2019) in un percorso di formazione per insegnanti implica, da parte dei ricercatori, innanzitutto un'analisi del contesto scolastico (tramite, ad esempio, interviste ai diversi soggetti e un'osservazione partecipata nelle classi) e il riconoscimento delle pratiche pedagogiche abituali, nonché degli strumenti didattici più consueti per i docenti. È quanto si è attuato negli istituti comprensivi (IC) – Pacchiotti-Revel di Torino e Valle del Montone, in provincia di Forlì – coinvolti nel progetto *NEW ABC*, prima di condividere con i docenti aderenti all'azione pilota, nelle due sedi,

[2] Il progetto *NEW ABC* (https://newabc.eu) ha ricevuto finanziamenti dal programma di ricerca e innovazione Horizon 2020 (Grant Agreement n. 101004640). Questa pubblicazione riflette esclusivamente il punto di vista degli autori e la Commissione non può essere ritenuta responsabile dell'uso fatto delle informazioni in essa contenute. Il progetto, che comprende 14 partner in nove Stati membri dell'UE, unisce la partecipazione delle parti interessate (ricercatori, insegnanti, studenti, famiglie, comunità locale) e mira allo sviluppo di attività innovative svolte dai giovani in un quadro di co-creazione, seguendo un approccio trasformativo e collaborativo. L'obiettivo generale è garantire l'adattabilità, la modularità e la sostenibilità a lungo termine dei risultati delle nove azioni pilota realizzate.

[3] Traduzione nostra.

le coordinate progettuali del CARAP (2012), già collaudate nella loro finalità di perseguire una educazione linguistica nell'ottica della pluralità. A monte di questa condivisione pedagogica vi era, naturalmente, l'obiettivo, reciprocamente assunto, di attuarla concretamente nelle classi e, in molti casi, di integrarla, appunto, con la prospettiva interdisciplinare.

Muovendo dall'analisi contestuale e da una prima acquisizione da parte dei docenti (o da una rivisitazione, per alcuni) delle coordinate appena dette, nei due IC si è così dato avvio a un processo formativo attivo, guidato dallo scopo di (ri)definire le pratiche stesse. La realizzazione di tali pratiche, variamente documentata anche tramite audio e video-registrazioni, è stata poi oggetto di una comune valutazione e di una successiva messa a punto, in forma compiuta e scritta, nell'ottica di renderle replicabili altrove, in Italia e all'estero, come previsto dal progetto europeo più ampio.[4]

Questo l'itinerario complessivo – richiamato sommariamente per ragioni di spazio – all'interno del quale si colloca la co-progettazione dell'UDA di cui diremo, condotta con le insegnanti di una classe terza della scuola secondaria di primo grado "Leonardo Da Vinci", IC della Valle del Montone[5]. Nell'assumere il contesto, di una scuola o di una classe, come punto di partenza di un percorso formativo per insegnanti non vi sono certo aspetti di novità. La letteratura glottodidattica richiama spesso questo principio di base dell'approccio *bottom up*; qui intendiamo, però, descrivere in dettaglio – per metterle in luce – le dinamiche e la progressività di azioni orientate verso l'obiettivo condiviso dai soggetti coinvolti. Proprio percorrendo il procedere graduale di tali azioni e della parallela costruzione collaborativa tra ricercatori e insegnanti si può, infatti, cogliere meglio il senso di una progettazione co-partecipata.

Con le insegnanti della classe terza, il lavoro comune ha avuto il vero inizio nella loro presentazione della programmazione prevista per l'anno scolastico di riferimento (a.s. 2021-22). Sul piano tematico, questa includeva un percorso interdisciplinare su 'la lingua italiana nella matematica e nelle scienze', scelta motivata dalla volontà di promuovere la trasversalità dell'educazione linguistica e di far dialogare discipline classicamente separate a scuola, rispondendo così alle sollecitazioni (istituzionali e scientifiche) riguardo all'interdisciplinarità. È su questa base preesistente, dunque, che si sarebbe avviata insieme una fase progettuale, declinando operativamente un'UDA che racchiudesse anche la dimensione plurilingue. Ciò ha condotto al modello da adottare e, al riguardo, si è concordato di ricorrere al riferimento per loro più familiare, quanto alla struttura dell'UDA stessa, ovvero a quella che avevano

[4] Cfr. l'*Handbook, Teacher Training and family involvement in pluralitic approches to language education*, curato dal team del pilot study e accessibile sul sito web del progetto: https://newabc.eu/wp-content/uploads/2024/05/Formazione-degli-insegnanti-e-coinvolgimento-delle-famiglie-_IT.pdf

[5] L'Istituto Comprensivo comprende quattro scuole per l'infanzia, quattro scuole primarie e tre scuole secondarie di primo grado distribuite in diversi comuni (Castrocaro, Dovadola, Rocca San Casciano e Portico-San Benedetto) della valle dell'Appennino tosco-romagnolo.

elaborato per l'Educazione civica (vedi Figura 1), da applicare, ora, ad argomenti diversi dai tre nuclei concettuali di quest'ultima[6].

La griglia che contiene la struttura di ogni UDA si compone di diverse voci finalizzate a predisporla secondo una scansione logica e temporale (lungo le tre fasi: ideativa, realizzativa e valutativa). Per le insegnanti della scuola secondaria di primo grado in questione, la disposizione operativa era, dunque, la seguente:

Figura 1 – *Struttura del modello abituale di UDA*

PROGETTAZIONE UNITÀ DI APPRENDIMENTO DI EDUCAZIONE CIVICA	
Titolo dell'UDA	
Destinatari (classe o classi)	
Durata dell'UdA	Quadrimestrale Annuale
Finalità *(barrare la/le finalità scelta/e)*	o Contribuire a formare cittadini responsabili e attivi, sviluppando un'adesione a valori condivisi, con atteggiamenti cooperativi e collaborativi o Promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri o Sviluppare gradualmente un'etica della responsabilità che si realizza nella capacità di scegliere e agire in modo consapevole, nel rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente in cui si vive o Tradurre i principi di cittadinanza attiva e digitale, democrazia, legalità, sostenibilità ambientale in modelli di vita e in comportamenti coerenti
Nucleo di contenuto *(barrare il /i nucleo/i scelto/i)*	o Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà o Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio o Cittadinanza digitale
Abilità	
Discipline coinvolte	
Competenze *(barrare la/e competenza/e coinvolta/e)*	Le competenze chiave coinvolte sono Competenza alfabetica funzionale o Competenza digitale o Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare o Competenza in materia di cittadinanza
REALIZZAZIONE	
Descrizione dettagliata del percorso previsto nell'UdA	*(descrivere in modo dettagliato tutte le fasi dell'attività e le azioni previste in ogni materia)*
Conclusione dell'UdA *(descrivere brevemente l'azione, l'evento o il prodotto finale)*	o Azione …….. o Evento …… o Prodotto ……..
VALUTAZIONE	
Strumenti e modalità di verifica	o Osservazione in classe (partecipazione attiva, impegno) o Valutazione degli elaborati dei ragazzi o Valutazione delle esposizioni orali o Autovalutazione del lavoro svolto
Criteri di valutazione	Per i criteri di valutazione, si rimanda alla griglia dedicata presente nel sito dei curricoli

In una delle riunioni iniziali, si è stabilito che le insegnanti avrebbero compilato le diverse voci della griglia, così da condividere una prima, provvisoria versione dell'UDA, a partire dalla quale avremmo intersoggettivamente considerato quali modalità di integrazione disciplinare e di valorizzazione delle diverse lingue "della classe" sarebbe stato opportuno introdurre. Rapportando alla griglia abituale il tema e gli obiettivi generali definiti nella programmazione, è emersa, infatti, subito l'esigenza di oltrepassare il mero riferimento a "discipline coinvolte" e di specificare i modi in cui si sarebbe concretizzata la prospettiva integrata tra le discipline e le lingue. Da parte delle insegnanti si temeva – e si voleva evitare – il rischio di giustapporre le discipline (linguistiche e non), di ritornare poi, paradossalmente, ognuno sulla propria e, dunque, di non riuscire propriamente ad attivare un apprendimento basato sull'integrazione dei saperi. Se, infatti, le giustificazioni concettuali dell'interdisci-

[6] Nel rispetto dell'autonomia organizzativa e didattica di ciascuna istituzione scolastica, le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (cfr. Bibliografia) si sviluppano intorno a tre nuclei concettuali: costituzione (diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà), sviluppo sostenibile (educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio) e cittadinanza digitale.

plinarità[7] e della trasversalità erano chiare e l'obiettivo programmatico di attuarla era condiviso da tutte le insegnanti, la cui disponibilità al lavoro collaborativo e allo scambio reciproco, costituiva, peraltro, un presupposto per raggiungere l'obiettivo stesso, questi aspetti dovevano, tuttavia, tradursi nella pratica e la loro trasposizione in azioni didattiche, dopo averle preliminarmente definite, era avvertita come un elemento di complessità, da affrontare insieme.

2.1 Prima versione dell'UDA

Nella fase iniziale di co-progettazione, ricercatori e insegnanti hanno lavorato a distanza, alternando momenti di scambio via e-mail e telefono a incontri on line. Per mostrare in dettaglio il modo di procedere, riportiamo di seguito la prima versione dell'UDA ricevuta, qui ripresa in una forma circoscritta ad alcune delle singole voci oggetto dei commenti (suggerimenti, spunti, dubbi relativi a quanto risulta poco chiaro, richieste di precisazione, ecc.) che avevamo inserito nel documento word (v. Figura 2):

Figura 2 – *Prima versione dell'UDA*

Titolo	"Parole, parole, parole…soltanto parole?!"
(...)	(...)
Finalità generale	Coninvolgere tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti nello sviluppo delle capacità linguistiche (cfr Dieci Tesi GISCEL)
(...)	(...)
Discipline coinvolte	Italiano, Matematica, Scienze e Francese
Descrizione dettagliata del percorso (modalità di lavoro, ecc)	Attività: MATEMATICA E ITALIANO 1) Partire da testi di problemi "densi di informazioni contratte", 2) Sottolineare/Individuare le parole "difficili" e cercare il significato "corretto" sul vocabolario in quell'ambito—>riflettere sui diversi significati di una parola in vari ambiti e contesti, 3) Riscrivere il testo del problema in maniera più analitica e non sintetica, 4) Riprodurre la figura su piano e tridimensionale, 5) Riscrivere il problema in una forma narrativa scelta dai ragazzi (t. fantastico, fiaba, favola, t. fantascientifico, ecc.), 6) Dare una figura con dei datI, da cui partire per 5. Scrivere il testo del problema in modo analitico, utilizzando il vocabolario, 6. Scrivere il testo del problema in modo sintetico, utilizzando il vocabolario. Attività: SCIENZE E ITALIANO 5. Dare un testo, per esempio, sul Pianeta Terra, 6. Far individuare ai ragazzi quelle parole che hanno significati diversi nell'uso comune e nell'uso scientifico—>TERMINOLOGIA SCIENTIFICA E' UNIVOCA E NON POLISEMICA, QUINDI NON SI POSSONO USARE SINONIMI, MA SI POSSONO SPIEGARE I TERMINI
Prodotto/compito (plurilingue) finale da realizzare	"Esercizi di stile" della III E a partire da un testo matematico e scientifico
(...)	(...)
Lingue coinvolte	Italiano, Linguaggio scientifico specifico, Francese
Altre possibili lingue	Dialetto, lingue conosciute dai ragazzi

Quali lingue? Quali dialetti?

Non è molto chiaro e andrebbe ulteriormente esplicitato il coinvolgimento delle lingue curriculari. Nella descrizione delle attività manca la modalità con cui si introdurrebbe anche la lingua francese e il confronto con eventuali altre lingue.

Se possibile, chiarire l'ordine delle fasi del percorso e come integrare maggiormente le discipline tra loro

La variazione di stile è un ottimo lavoro sul testo. In questo punto dell'UdA però probabilmente allontana dal focus principale, se stabilite che questo sia il lessico specifico, il lavoro eventuale sulla polisemia dei termini, ecc. Si potrebbe spostare questa attività a fine UdA come ulteriore aggancio e lavoro sull'italiano.

Come si integra francese o le altre lingue curricolari? Come si potrebbero valorizzare le lingue conosciute degli alunni e dalle loro famiglie?

Per dare maggiore spazio al confronto con / all'uso delle altre lingue (curricolari e lingue di origine dei ragazzi della classe) si potrebbe (non necessariamente in quest'ordine, sono esempi):
a) avviare un'attività di ricerca dei termini sul vocabolario (es. "piano" in italiano ha diverse accezioni...anche in francese? In inglese? In portoghese? In russo? (per riferirci alle lingue di origine dei ragazzi);
b) dopo aver svolto il punto 3 (3) Riscrivere il testo del problema in maniera più analitica e non sintetica,) si può provare a tradurre il testo in altre lingue straniere (prima la / le lingue curriculari) e cercare di capire se i termini hanno diverse accezioni.

L'UDA così revisionata è stata in seguito ridiscussa nel corso di un altro incontro per elaborarla ulteriormente, secondo le direttrici già comunemente stabilite. Come si può notare nella Figura 1, tra le *discipline coinvolte* era stata inserita 'francese', una delle due lingue curriculari della classe, che, tuttavia, non è poi inclusa nella descrizione dettagliata del percorso, riguardante italiano, matematica e scienze. Manca, cioè, la

[7] Sulla nozione di 'interdisciplinarità' vi è, com'è noto, un'ampia letteratura, che ne tratta le diverse interpretazioni date in ambito scientifico e pedagogico. Rimandando a Fleury e Walter (2010) per una trattazione generale, ci limitiamo qui a precisare che, con stretto riferimento al nostro oggetto di analisi, intendiamo per essa le interconnessioni, rilevanti sul piano cognitivo, pedagogico e didattico, tra due o più discipline.

modalità con cui la si introdurrebbe in classe, anche in rapporto ad altre lingue curricolari (l'inglese) e/o ad *altre possibili lingue* (non curricolari), con le quali ipotizzare eventuali espansioni, riflessioni metalinguistiche e momenti di confronto.

2.2 Seconda versione dell'UDA

Alla luce dei punti discussi nella riunione on line, le insegnanti hanno rivisto l'UDA e condiviso con noi una seconda versione. In questa, il percorso interdisciplinare risulta più articolato, codificato in fasi (introduttiva, centrale e di espansione), ciascuna delle quali presenta focalizzazioni specifiche che rendono la trasversalità linguistica più evidente ed esplicitano le connessioni con entrambe le lingue straniere curriculari (francese e inglese). Sono, inoltre, specificate le possibili altre lingue e dialetti della classe, come si evince dalla Figura 3, che riporta, appunto, la scansione in fasi e le voci relative alle diverse lingue :

Figura 3 – *seconda versione dell'UDA*

Titolo	Il titolo verrà scelto dai ragazzi al termine dell'UDA
Destinatari	Classe III E
Tempi / durata	8/10 ore
Finalità generale	(...)
Obiettivi didattici	(...)
Abilità connesse	Saper parlare, esporre e fare collegamenti anche intuitivi
Discipline coinvolte	Italiano, Matematica, Scienze, Francese e inglese
Competenze chiave	(...)
Fasi di lavoro	**I. FASE INTRODUTTIVA (O DI CONTESTO)** • Proporre ai ragazzi la lettura e il commento di un passo tratto dal libro di Gianni Rodari, *La lingua come il* mare, in Scuola *di Fantasia*, Torino, Einaudi, 2014, pp. 40-41 (vedi allegato A). • Proporre ai ragazzi due brevi testi (vedi allegato B1): o un problema di matematica, la sua traccia scritta, o la trascrizione di un 'testo orale' (appositamente costruito) che 'dica' quello stesso problema, con i tratti tipici dell'oralità. • Chiedere ai ragazzi di individuare le differenze, cosa e come cambia la comunicazione dello stesso 'oggetto linguistico', nei due casi. **II. FASE CENTRALE: *focus* LESSICO E POLISEMIA** • RIFLESSIONE A PARTIRE DAI TESTI o Proporre ai ragazzi testi di problemi, in cui i ragazzi dovranno individuare le parole "difficili" e cercare il significato "corretto" sul vocabolario in quell'ambito: si porteranno, quindi, i ragazzi a riflettere sui diversi significati di una parola in vari ambiti e contesti comunicativi, attraverso un metodo induttivo (vedi allegato B2). o Confrontare le parole che in italiano hanno diverse accezioni, come, per esempio, la parola "piano" o "corpo", con le lingue curriculari e le altre lingue conosciute dai ragazzi. In quante e quali lingue sono polisemiche? • CREAZIONE A PARTIRE DAI TESTI o I ragazzi, dato il testo di un problema, dovranno riscrivere il testo in maniera più analitica e non sintetica, facendo prima la raffigurazione grafica (vedi allegato B3). o I ragazzi, data una figura con dei dati da cui partire, dovranno, in gruppi (vedi allegato B4) ▪ scrivere il testo del problema in modo analitico, utilizzando il vocabolario, ▪ scrivere il testo del problema in modo sintetico, utilizzando il vocabolario. **III. FASE DI ESPANSIONE** • Attività di riscrittura (anche plurilingue) a partire dal testo *Exercices de style* di R.Queneau con testo a fronte di U.Eco (vedi allegato C). • Riscrivere un problema in una forma narrativa scelta dai ragazzi (t. fantastico, fiaba, favola, t. fantascientifico, ecc.), Queste attività possono essere svolte utlizzando iuna o più lingue conosciute dagli alunni (dialetti, lingue curricolari e lingue di origine)
Prodotto/compito finale da realizzare	(...)
Strumenti e materiali	(...)
Modalità di verifica (valutazione)	(...)
Autovalutazione del lavoro da parte dei ragazzi	(...)
Lingue coinvolte	Italiano, Linguaggio scientifico specifico, Francese e Inglese
Altre possibili lingue	Dialetto romagnolo, portoghese brasiliano, russo, albanese
Altri partecipanti coinvolti	Coinvolgimento dei genitori/famiglie (per le lingue straniere), dei nonni o di conoscenti (per il dialetto)

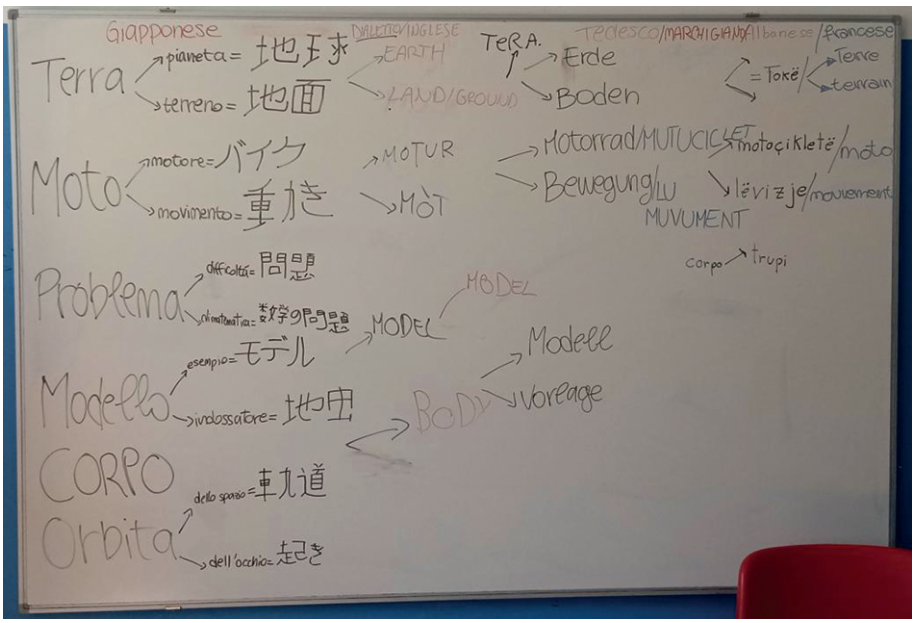
La *Descrizione dettagliata del percorso (modalità di lavoro)*, in particolare, presenta una sotto-articolazione e un maggiore dettaglio nei contenuti, nello sviluppo delle attività e nelle strategie didattiche da utilizzare. Si tratta di una articolazione che mette in evidenza la concatenazione logica delle tappe, le scelte da compiere per rispettare una certa consequenzialità e valorizzare nei diversi passaggi l'educazione linguistica plurale.

Rispetto a quest'ultima, l'inserimento delle voci *Lingue coinvolte* e *Altre possibili lingue* mira a incentivare il plurilinguismo in modo realmente trasversale al curricolo, vale a dire non proposto come fine a sé stesso, né confinato a una singola materia specifica, ma interconnesso con le varie materie di studio, per sviluppare processi di riflessione tra saperi disciplinari, lingue e varietà della lingua.

Nella forma della seconda versione, l'UDA risulta più aperta alle rimodulazioni, a possibili espansioni non previste nella fase ideativa, ma suscettibili di emergere in quella di realizzazione. La progettazione dell'UDA, infatti, rappresenta sempre un'ipotesi di lavoro, un 'piano di azione' flessibile, una prefigurazione strutturata che però prevede la possibilità di essere modificata e integrata in itinere, anche in base alle risposte e agli stimoli degli alunni (Baldacci 2006). In un'UDA caratterizzata in senso plurilingue, come nel nostro caso, un'attenta ricognizione delle lingue e delle varietà linguistiche usate dagli alunni a scuola e a casa diventa necessaria per fare spazio preventivamente a eventuali ampliamenti, a varianti nel piano di azione, dipendenti sia dalle dinamiche relazionali e contestuali della classe che dalle quelle di coinvolgimento delle famiglie e della comunità del territorio.

A titolo esemplificativo, la figura 4 mostra un elemento di imprevedibilità emerso nel corso del lavoro svolto in classe. Gli alunni hanno appena individuato, in alcuni testi scientifici e matematici, parole (*terra, corpo*, *moto*, ecc.), le cui accezioni di significato cambiano nell'uso comune e nell'uso scientifico, e hanno riflettuto con le insegnanti su una caratteristica centrale della terminologia scientifica, ovvero la sua natura univoca e non polisemica. Nella classe di francese hanno poi compiuto una verifica della stessa caratteristica semantica nelle corrispondenti parole francesi. Ciò li ha indotti ad estendere ulteriormente la loro personale verifica ad altre lingue curricolari (inglese) e non curricolari (tedesco, giapponese, albanese), oltre che ai dialetti (marchigiano e romagnolo), come evidenzia la foto della 'lavagna plurilingue' qui riportata:

Figura 4 – *"Lavagna plurilingue"*



Infine, un'osservazione riguardo al titolo dell'UDA: nella seconda versione le insegnanti accolgono, rispetto al titolo iniziale da loro assegnato, il suggerimento di farne individuare uno, al termine del percorso, agli alunni stessi. Questa scelta è infatti in linea con l'approccio *bottom-up*, che privilegia il coinvolgimento diretto dei destinatari dell'azione, nel disegno del percorso sperimentato; inoltre, in quanto elemento significativo della dimensione testuale, il titolo richiede una riflessione e una pratica didattica su di esso, che possano contribuire a sviluppare un'abilità di sintesi.

Conclusioni

Nei paragrafi precedenti abbiamo illustrato alcuni punti salienti della progressiva costruzione progettuale del percorso didattico e come questo si sia nutrito di considerazioni provenienti da sguardi professionali differenti. Abbiamo quindi descritto gli interventi integrativi che hanno maggiormente contribuito alla ridefinizione dell'UDA e un esempio di una variante emersa nel corso della sua realizzazione.

La modalità partecipata, adottata per tutti percorsi didattici realizzati presso l'IC Valle del Montone ci ha permesso di concordare con le insegnanti, già alla fine del primo anno di progetto, una struttura rimodulata dell'UDA di partenza, da applicare negli anni successivi dell'azione pilota. Sul piano operativo, il lavoro condotto conferma due principi di base, per quanto riguarda, nello specifico, la dimensione plurilingue: in primo luogo, una progressione che parte dalle lingue condivise dalla classe come oggetto di studio verso le diverse lingue (e dialetti) parlate a casa; in secondo luogo, una flessibilità nel piano di azione, tale da renderlo aperto a potenziali espansioni nella realizzazione del percorso, derivanti dalle dinamiche della classe.

Da questo punto di vista, l'esperienza condivisa ci ha dimostrato ulteriormente come la prefigurazione dell'azione didattica, lungi dal diventare una predeterminazione rigida e prescrittiva, richiede di inglobare nella progettualità lo spazio dell'indeterminatezza intrinseca allo 'stare in classe'. Senza entrare, qui, nei diversi aspetti di questa questione, che richiederebbero maggiore spazio, ci limitiamo ad evocarla con le parole di Liddicoat (2019: 2), riferite all'educazione linguistica orientata in senso plurilingue e pluriculturale:

> in plurilingually and pluriculturally oriented language education, developing practice is complex because practice cannot be reduced to a prescribed methodology for teaching that can be easily used in classrooms. *This is because the phenomena that teaching needs to address are highly contextualized and highly responsive to experiences of both teachers and learners*; there is no one-size-fits-all way of developing plurilingual and pluricultural capabilities through language education (corsivo nostro).

Alla luce di questa riflessione, il modello della *co-construction,* che prevede l'azione congiunta di soggetti interni ed esterni al mondo accademico, la trasformazione dei contesti di studio e di intervento, oltre a un costante rapporto tra la teoria e le prassi (Horner, 2016), si mostra adeguato. Tale adeguatezza, a nostro avviso, risiede anche nell'assunzione, da parte dei ricercatori, di uno sguardo specifico verso gli insegnanti: lungi dal considerarli "mere executors", occorre riconoscerli come "interpreters

and co-constructors of a way of doing education that takes shape step by step; they are (or can be) creators of educational situations that make sense for those experiencing them" (Palmieri, 2018, p. 94).

Bibliografia

Andorno, Maria Cecilia, Paolo Della Putta, Rosa Pugliese, Silvia Sordella e Greta Zanoni. 2023. Per un'educazione linguistica plurale: la formazione degli insegnanti in un'ottica di progettazione co-partecipata. *Italiano LinguaDue*, 15: 596-612. https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21975/19526

Balboni, Paolo. 2002 (nuova edizione 2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse.* Torino: UTET-Università.

Baldacci, Massimo. 2006. *Unità di apprendimento e programmazione.* Napoli: tecnodid.

CARAP. 2012. "*Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse*" (trad.it. di A.M. Curci e E. Lugarini). *Italiano LinguaDue*, 4 (2).

Carinhas, Raquel, Maria Helena Araújo e Sá e Danièle Moore. (2020). "Le partenariat comme déclencheur de la recherche participative dans un projet école-musée-famille pour/par le plurilinguisme". *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17 (2). <http://journals.openedition.org/rdlc/8112.> consultato in data 21/01/2024.

Chevalier, Jacques M. e Daniel J. Buckles. 2019. *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry* (2ª ed.). London: Routledge.

Diadori, Pierangela, Massimo Palermo e Donatella Troncarelli. 2015. *Insegnare l'italiano come seconda lingua.* Roma: Carocci.

Diadori, Pierangela, Massimo Palermo e Donatella Troncarelli. 2009. *Manuale di didattica dell'italiano.* Perugia: Guerra.

Fleury, Béatrice e Jacques Walter. (2010). "Interdisciplinarité, Interdisciplinarités." *Questions de communication* 18: 145-158.

Horner, Lindsey K. 2016. *Co-constructing Research: A Critical Literature Revie*w, AHRC. <https://connected-communities.org/wp-content/uploads/2016/04/16019-Co-constructing-Research-Lit-Review-dev-06.pdf> consultato in data 21/01/2024

Liddicoat, Anthony J. 2019. "Preface". *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 10 (1): 1-2.

MIUR 2020 *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica***.** <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306> consultato in data 21/01/2024.

Palmieri, Cristina. 2018. "Re-thinking Method in Educational Work The contribution of Piero Bertolini's pedagogical theory." Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education 13 (2): 89-107. Special Issue. Phenomenology and Education Today (a cura di Letizia Caronia).

Pugliese, Rosa e Greta Zanoni. 2024. Le child language brokering comme activité discursive conjointe dans un parcours de continuité éducative en maternelle et à l'école élémentaire en Italie. In Sandra Tomc e Valeria Vila (dir.) *Plurilinguismes et école maternelle. Croiser regards et pratiques en France et ailleurs*, Limoges, Lambert Lucas: 162-185.

Biografie

Rossella Abbaticchio (rossella.abbaticchio@uniba.it) is Associate Professor of Modern Language Didactics at the University of Bari Aldo Moro, where she holds the professorships of Educational linguistics, Italian Language Didactics and Theories and Tools for Teaching Italian to Foreigners. Author of reflections on the evolution of the methodological framework of language education also from an intercultural perspective, on the assessment of CLIL paths, on the benefits of conversational analysis and on the enhancement of meta-competences in teaching second and foreign languages, she is involved in numerous national and international research and training projects for young searchers and for teachers of Italian as a mother tongue, second and foreign language at compulsory school, secondary school and university levels.

Ibraam Abdelsayed (abdelsayed@unistrasi.it) University for Foreigners of Siena Ibraam Abdelsayed is a postdoctoral researcher at the CILS Center of the University for Foreigners in Siena. His research is primarily focused on the following areas: applied and educational linguistics, sociolinguistics, language policy, and Arabic studies.

Gianluca Baldo (gianluca.baldo@uniud.it) è ricercatore a tempo determinato (A) presso il DILL dell'Università di Udine, dove si occupa di sociolinguistica delle migrazioni, di inclusione dei minori con retroterra migratorio e di linguistica educativa. Le sue pubblicazioni più recenti riguardano il plurilinguismo e il mantenimento delle lingue di origine degli studenti bilingui emergenti.

Monica Barni (barni@unistrasi.it) è professoressa ordinaria di Linguistica Educativa presso il Dipartimento di Lettere e culture moderne dell'Università La Sapienza di Roma. Le sue attività di ricerca si focalizzano sull'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione delle lingue, e in particolare dell'italiano L2; sull'analisi dei contesti plurilingui e la loro gestione nella società e nella scuola; sull'impatto delle politiche linguistiche nazionali e europee. Su questi temi ha coordinato e partecipato a numerosi progetti finanziati a livello regionale, nazionale ed europeo.

Martina Bellinzona is a post-doc researcher at the University for Foreigners of Siena. Her research activity mainly concerns educational linguistics, sociolinguistics and the digital humanities. Her interests include the study of linguistic landscape and schoolscape, plurilingual and intercultural education, language policies and contact in migratory contexts. martina.bellinzona@unistrasi.it

Susana Benavente Ferrera (susana.benavente@univr.it). teaches Spanish as a Foreign Language and Intercomprehension between romance languages at the University of Verona. She is a member of the ELICom research group (Inclusive Language Education and Communication) at the University of Parma. For years she has been involved in teacher training for specific language needs. Her Spanish Language school manuals are used throughout Italy. Her research interests are accessible and inclusive language teaching and multilingualism.

Antonella Benucci (benucci@unistrasi.it). Professoressa Ordinaria di Didattica delle Lingue Moderne. Si occupa di educazione linguistica, con particolare riferimento ai temi dell'incomprensione, della mediazione linguistico-culturale e della didattica dell'italiano L2 in contesto carcerario.

Sabrina Bertollo (sabrina.bertollo@univr.it) (University of Verona) is a Tenured Assistant Professor of German Linguistics at the University of Verona. In 2014 she obtained her PhD from the University of Padua. Since 2016 she has worked on pre- and in-service education for language practitioners and since 2020 she has been coordinator for the lifelong learning course "German for professional purposes" at the University of Verona. Her main research interests involve the syntax of German, multilingualism, and Teaching German as a Foreign Language.

Claudia Borghetti (Ph.D.) (claudia.borghetti@unibo.it) is Associate Professor in Educational Linguistics at the University of Bologna. She researches intercultural language education, study abroad and plurilingualism, teaching L2 Italian, and (academic) writing. Between 2012 and 2015, she was responsible for managing the European project IEREST. She has been involved in other international projects focusing on intercultural language education (RICH-ED, TICKET, UNICORN), plurilingualism (GCMC) and internationalisation in higher education (ATIAH). Email:

Valentina Carbonara works as a researcher at the University for Foreigners in Perugia. She earned her Ph.D. in Linguistics and Second Language Acquisition from the University for Foreigners in Siena. She taught Italian as a second language at different institutions in Italy and abroad. As a Post-Doc, she worked with Bilingualism Matters (Siena branch) and coordinated the project "L'AltRoparlante: Multilingual education in Italian primary and middle schools " with colleague Andrea Scibetta. Her research interests include teaching Italian as a second language, early language education, CLIL, bilingualism, and translanguaging. valentina. carbonara@gmail.com

Paola Celentin (paola.celentin@univr.it) teaches Italian as Second Language at the University of Verona. She is Teaching Coordinator of the Master in Design of Italian Language and Culture Teaching (ITALS 2nd level - advanced) at "Ca' Foscari" University in Venice and member of the ELICom research group (Inclusive Language Education and Communication) at the University of Parma. For more than twenty years she has conducted training activities in the field of language teaching, both in Italy and abroad, in person and remotely. Her research

interests concern Teaching Italian to foreigners, Teaching languages to pupils with specific needs and Intercomprehension Teaching (

Rita Cersosimo (rita.cersosimo@unige.it) is a researcher at the Department of Education, University of Genoa. Her research focuses on developing inclusive teaching methodologies through digital environments (learning management systems, virtual reality, artificial intelligence, robotics) and on language education for students with Special Educational Needs.

Cristiana Cervini (cristiana.cervini@unibo.it), professoressa associata in Didattica delle Lingue Moderne, Università di Bologna, Dip. di Interpretazione e Traduzione. Ha partecipato a numerosi progetti nazionali e internazionali nel campo della linguistica applicata e della didattica delle lingue moderne. È autrice delle seguenti pubblicazioni: https://www. unibo.it/sitoweb/cristiana.cervini/pubblicazioni.

Rossana Ciccarelli (rossaciccarelli@gmail.com) è assegnista di ricerca e docente a contratto di Didattica delle lingue moderne presso l'Università degli Studi Roma Tre. Ha conseguito l'abilitazione scientifica nazionale a professoressa di seconda fascia per il settore 10/G1. Si occupa di transizione dal latino alle lingue romanze, di dialettologia e di intercomprensione tra lingue romanze.

Edith Cognigni (edith.cognigni@unimc.it) è professoressa associata di Didattica delle lingue moderne presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Macerata. E' membro del Consiglio Direttivo della DILLE - Società di Didattica delle Lingue e di Linguistica Educativa. I suoi interessi di ricerca si rivolgono principalmente all'educazione plurilingue e interculturale, alla didattica dell'italiano L2 in contesto migratorio, all'intercomprensione tra lingue affini.

Elisa Corino (elisa.corino@unito.it)is full professor in Educational Linguistics at the University of Turin. Among her research interests there are corpus linguistics and data-driven learning, plurilingual education and intercomprehension, the role of ICT in foreign language education and CLIL, and translation studies. She is one of the founders of VALICO, one of the biggest learner corpora of Italian as a foreign language, and has participated in many national and international projects on various aspects of language acquisition, teaching and learning.

Mariapia D'Angelo (mariapia.dangelo@unich.it), PhD, is Professor in Modern Language Teaching at the "G. d'Annunzio" University of Chieti-Pescara (Italy), where she holds courses in Educational Linguistics, Translation Theory and Practice, and coordinates a Master Course in "Teaching Italian as a Foreign and Second Language". Her research interests are corpora and academic FL teaching (https://www.seahproject.eu), pluralistic approaches to (minority) language teaching, conversation analysis of interpreter-mediated interactions.

Michele Daloiso (michele.daloiso@unipr.it). is an Associate Professor of Educational Linguistics at the University of Parma, where he coordinates the Master's Degree in Language Sciences and Cultural Studies for Special Needs and the ELICom research group. His research interests include early bilingual education, applied Cognitive Linguistics and language teaching in the presence of special needs. He is also author of many papers and monographs on these topics. One of his most recent books, "Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom" (Oxford University Press), was awarded the Ben Warren International House Trust Prize and shortlisted for the ELTons Innovation Awards.

Igor Deiana (ig.deiana89@gmail.com) is a teacher of Italian as a second language in the Italian state school system. He has a PhD in Linguistics from the University for Foreigners of Perugia. He has done three Erasmus exchange programmes at the Université de Caen Basse-Normandie, the University of Cardiff and the University of Poitiers. His research interests mainly concern language teaching, in particular Italian as a second language, and adult education but also Sardinian regional and minority languages.

Paolo Della Putta (paoloantonio.dellaputta@unito.it) è professore associato in Didattica delle lingue moderne presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino.

Martina Di Febo (m.difebo1@unimc.it)è Ricercatrice in Filologia romanza presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Macerata, abilitata alle funzioni di professore di Filologia romanza di seconda fascia. È presidente della Società Italiana di Filologia Romanza, sezione scuola.

Chiara Facciani (chiara.facciani@unistrasi.it) Università per Stranieri di Siena. Chiara Facciani is a Postdoc Fellow at the Language Center of the University for Foreigners of Siena where she also serves as a tutor for courses in Italian language teaching, language policies, and the promotion of multilingualism. Since 2022, she co-coordinates the project "L'AltRoparlante: Multilingual Pedagogy and Translanguaging in Primary and Lower Secondary Education" (Scientific Advisor: Prof. Carla Bagna). Her research interests include multilingual education, bilingualism, and interactional sociolinguistics.

Stefania Ferrari (stefania.ferrari@unipo.it) is Associate Professor of Second Language Acquisition and Teaching at the Department of Humanistic Studies at the University of Eastern Piedmont. Her main research interests concern second language acquisition in migratory contexts for young learners, task-based language teaching, interlanguage pragmatics, and teacher training.

Roberta Ferroni si occupa di formazione docenti di lingua, competenza interazionale in diversi contesti di interazione e di linguistica della migrazione. Attualmente collabora con il Master di I livello in Didattica dell'italiano come lingua non materna LS e L2 (ItaLiN) istituito

dall'Università per Stranieri di Perugia. Ha insegnato presso l'Università degli Studi di Trento, l'Università per Stranieri di Perugia e l'Università di San Paolo (Brasile).

Cecilia Fissore is graduated in Mathematics and she is a research fellow in Mathematics at the University of Turin. She collaborates on numerous research projects, her research interests focus on innovative methodologies for STEM education: collaborative learning in a Digital Learning Environment; problem solving with an Advanced Computing Environment, Automatic Formative Assessment with interactive feedback and Data-driven learning for the study of specialized languages. She has experience in the design and the management of teacher training courses.

Elisa Fiorenza è professoressa associata in a Didattica delle lingue moderne presso il DICAM dell'Università degli studi di Messina. È stata assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere dell'Università degli studi Roma Tre e docente a contratto presso l'Università degli studi dell'Aquila e l'Università degli studi di Roma "Foro Italico". I suoi principali interessi scientifici sono la didattica del plurilinguismo, l'intercomprensione, la lettura in L2/LS, l'analisi del parlato in L1/L2.

Sabina Fontana (sabina.fontana@unict.it) è professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università di Catania, sede di Ragusa dove insegna Linguistica Generale e Linguistica della LIS. Dirige il Centro Interuniversitario "Cognizione, Linguaggio e Sordità" e coordina il Gruppo delle Politiche Linguistiche della SLI. E' autrice di diversi contributi sulle lingue dei segni, la multimodalità, l'interpretariato e i diritti linguistici.

Ivana Fratter PhD in Linguistica, CEL (Università di Padova), Counsellor in campo socioeducativo. Tra i suoi interessi di ricerca: acquisizione dell'italiano L2, dinamica di gruppo per la gestione di gruppi di apprendimento, e-learning, metodologie didattiche per l'insegnamento della grammatica, mediazione relazionale. ivana.fratter@unipd.it

Francesca Gallina è Professoressa associata in Didattica delle lingue moderne (L-LIN/02) presso il Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica dell'Università di Pisa. Le sue ricerche vertono sull'apprendimento/insegnamento/valutazione dell'italiano L2, sul lessico e sulle politiche linguistico-educative. È autrice di saggi, articoli e monografie, tra cui Italiano di contatto e didattica plurilingue (Franco Cesati 2021) e Osservare e valutare la competenza lessicale in italiano L2 (Pacini 2022).

Valentina Gasbarra (valentina.gasbarra@unistrapg.it) è professore associato in Glottologia e Linguistica presso l'Università per Stranieri di Perugia. Le sue ricerche si focalizzano in particolare su lingue indoeuropee antiche in prospettiva diacronica. I principali settori di indagine riguardano la fonetica e la fonologia; la semantica, l'etimologia e la pragmatica

storica; la morfologia nominale e la composizione. Ha dedicato una particolare attenzione al contatto interlinguistico e ai fenomeni di interferenza nel Mediterraneo Orientale antico.

Alice Gasparini (alice.gasparini@unistrasi.it) è assegnista di ricerca presso il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena. Si occupa dell'analisi e valutazione dei Corsi di Lingua Italiana a Distanza. Ha conseguito il dottorato in didattica delle lingue moderne all'Università G.D'Annunzio di Pescara con un progetto sull'usabilità di due diversi sistemi e-learning per l'italiano L2. I suoi interessi di ricerca riguardano l'apprendimento e l'insegnamento linguistico in ambito digitale, in relazione agli ambienti di apprendimento, all'autonomia degli studenti e al ruolo del docente. Ha scritto diversi articoli sul tema

Giovanna Gasparro (giovanna.gasparro@gmail.com) graduated in Modern Languages for International Cooperation from the University of Bari Aldo Moro. She holds Ditals Level II, Cedils and Itals Master's Level II Certifications in Advanced Planning in Teaching Italian Language and Culture to Foreigners. A teacher of English and German in secondary school and in numerous institutions specializing in compulsory education, since 2013 she has been involved in projects on teaching Italian as a second language in projects of the Reception, Migration and Integration Fund and within SAI projects and is a member of the national board of ANILS (Italian National Association of Teachers of Foreign Languages), within which, already since 2020, she is the regional referent for Puglia. Since 2018 she has been administering exams in the CILS (Certification of Italian as a Foreign Language) pathway promoted by the University for Foreigners of Siena.

Adriano Gelo (gelo@unistrasi.it) lavora come funzionario Scientifico-Tecnologico presso il Centro CILS (Università per Stranieri di Siena). È stato assegnista di ricerca e ha conseguito una Laurea Magistrale in Scienze Linguistiche e Comunicazione Interculturale con una tesi sull'emigrazione italiana e la diffusione dell'italiano in Nicaragua. Ha lavorato per lungo tempo come insegnante di italiano L2 in paesi ispanofoni e lusofoni e come traduttore dall'italiano allo spagnolo.

Andrea Ghirarduzzi (andrea.ghirarduzzi@unipr.it). teaches Italian as a Second Language and English as a Foreign Language for students with dyslexia at the University of Parma. He is also Adjunct Professor of Cognitive Linguistics at the same University. He is a member of the ELICom research group (Inclusive Language Education and Communication) and his research interests include Cognitive Linguistics (both theoretical and applied), Italian Linguistics and dialectology, and Inclusive Foreign Language Teaching.

Silvia Gilardoni (silvia.gilardoni@unicatt.it) is Full Professor of Educational Linguistics, Faculty of Linguistic Sciences and Foreign Literatures, Università Cattolica del Sacro Cuore. She is Director of the University Language Centre, Director of the Specialisation course in Teaching non-language subjects using the CLIL methodology and Co-director of the Specialising Master Programme in Teaching Italian as a Second Language at the Università

Cattolica del Sacro Cuore. Her main research areas include teaching and learning of Italian as a second language, CLIL methodology for foreign languages and Italian as a second language, discursive practices and multilingualism in classroom interaction, and terminology treatment in specialized texts.

Lisanna Grosso (lisanna.grosso@gmail.com) è docente di Lingua dei Segni Italiana (LIS) dal 2014. Vanta un'ampia esperienza decennale nell'insegnamento della LIS presso associazioni, università e scuole italiane. Ex borsista Fulbright-Roberto Wirth, ha conseguito la laurea specialistica in Linguistica presso Gallaudet University a Washington DC nel 2020. A partire dal 2023, ricopre il ruolo di lettore per il corso di laurea in Comunicazione e Interpretariato nella LIS e LISt presso l'Università La Sapienza di Roma.

Matteo La Grassa is a Researcher at the University for F a oreigners of Siena. He is the Chair of the Online Bachelor Degree in 'Italian Language, Literature, and Arts in an International Perspective.' His main research topics are: teaching Italian vocabulary to foreign students; educational use of new technologies; analysis of models for distance learning and innovative methodologies for the teaching of Italian L2. On these topics, he has monographs and numerous scientific publications to his credit.

Andrea R. Leone-Pizzighella (Ph.D., University of Pennsylvania) is a discourse analyst and educational linguist with an interest in language ideologies and policies in secondary education contexts. She is currently a Marie Skłodowska-Curie Fellow at Eurac Research in Bozen-Bolzano, Italy. She welcomes correspondence at aleonepizzighella@eurac.edu.

Maria Vittoria Lo Presti (mariavittoria.lopresti1@unicatt.it) is a research fellow at the Università Cattolica del Sacro Cuore, where she collaborates with the chair of Modern Language Teaching. She is the didactic coordinator of the specialisation course in Teaching non-language subjects through the CLIL methodology and of the specialising Master programme in Teaching Italian as a Second Language at the Università Cattolica del Sacro Cuore. Her fields of interest include teaching Italian as a second language, the impact of new technologies and AI tools in language teaching, plurilingual and pluricultural education, and language teacher training.

Lucilla Lopriore, MA TEFL, PhD Italian L2, School teacher; English Professor at Roma Tre University (until 2021); TESOL Intl. & TESOL Italy. Coursebook author, her research interests and publications focus on teacher education, early language learning, ELF, CLIL, plurilingualism, assessment. Research projects: Young learners (Italian National Project; ELLiE); ELF (PRIN; ENRICH); CLIL; Disciplinary Literacies.

Sabrina Machetti (machetti@unistrasi.it) University for Foreigners of Siena. Sabrina Machetti is an Associate Professor in Modern Language Education. Her research primarily

focuses on educational linguistics, language policy, and language testing and assessment, with a particular emphasis on high-stakes tests.

Francesca Malagnini (francesca.malagnini@unistrapg.it) è professore associato di Linguistica italiana all'Università per Stranieri di Perugia. Suoi libri recenti sono: Niccolò Tommaseo, Canzoni per le famiglie e le scuole e (con Anna Rinaldin, New York, 2022), Il Lazzaretto Vecchio di Venezia. Le scritture epigrafiche (Venezia, 2018), Il Lazzaretto Nuovo di Venezia. Le scritture parietali (Firenze, 2017), Storia della Lingua Italiana. Percorso di educazione linguistica e analisi di alcuni testi in prosa antica (Lecce, 2010). I suoi interessi di ricerca riguardano lo studio della lingua e degli autografi di Boccaccio, i graffiti medievali e le scritture parietali cinque-seicentesche, Tommaseo lessicografo e poeta, il rapporto tra testo e immagine nei Promessi sposi di Manzoni.

M. Valentina Marasco (valentina.marasco@unistrapg.it), specializzata in "Didattica dell'italiano L2" presso l'Università per Stranieri di Perugia, è Collaboratore ed Esperto Linguistico presso la stessa Università. Ha insegnato nei corsi di lingua e cultura italiana, ha lavorato come tutor del Practicum nell'ambito del Master in "Didattica dell'italiano lingua non materna" di I livello e tiene corsi di formazione e aggiornamento per docenti di italiano a stranieri in Italia e all'estero. Presso il CVCL (Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche) è referente della certificazione in "Didattica dell'Italiano Lingua Straniera" (DILSPG) di I livello. Ha pubblicato articoli relativi alla formazione degli insegnanti e alla certificazione DILS-PG. È autrice di manuali e materiali di italiano per stranieri.

Marina Marchisio Conte is full professor at the University of Turin and Delegate of the Rector for the Digital Education. Her research focuses on learning and teaching Mathematics and STEM disciplines with digital methodologies and innovative technolo-gies. She is a member of the Problem Posing & Solving working group of the Italian Ministry of Education. She coordinates several research and didactic projects and is the author of many publications on Digital Education.

Viola Monaci (viola.monaci@unistrasi.it) è assegnista di ricerca con un progetto sull'analisi dei percorsi di inclusione sociale e di valutazione linguistica rivolti a persone non italofone in esecuzione penale. I suoi interessi di ricerca riguardano la Linguistica Educativa, la didattica e la comunicazione dell'italiano L2 in contesti migratori e penitenziari, lo studio dei panorami linguistici urbani.

Aisha Nasimi (nasimi@unistrasi.it) lavora come funzionario Scientifico-Tecnologico presso il Centro CILS (Università per Stranieri di Siena). È stata assegnista di ricerca e ha conseguito un dottorato presso l'Università per Stranieri di Siena in Didattica delle Lingue Moderne con una tesi sulla valutazione della lingua araba come lingua straniera. Ha lavorato come traduttrice, come mediatrice linguistico-culturale, come insegnante di arabo e di italiano per stranieri.

Valentina Pagnanini (v.pagnanini1@unimc.it) is a PhD student at the University of Macerata (MAS in Human Sciences, MA cum laude in Modern Philology, BA cum laude in Modern Literature). She was editor of 'Il Chiasmo. Treccani'. Her research interests are in the field of mobile language teaching and digital humanities. Her recent studies are: Trasumanar. Itinerari intertestuali tra Dante e Leopardi (Helicon 2023); Itinerari danteschi nel Bel paese da li dolci colli (GD edizioni 2021).

Mariagrazia Palumbo è laureata in lingue e letterature straniere. Dopo il dottorato di ricerca, i suoi interessi scientifici sono andati nella direzione della linguistica migrazionale e della didattica delle lingue in prospettiva inclusiva. Ha preso parte ad alcuni progetti interuniversitari volti a studiare l'emigrazione italiana all'estero. Collabora, inoltre, ad attività di ricerca, d'insegnamento e di formazione degli insegnanti presso l'Università della Calabria.

Cinzia Pantalone (Università G. D'Annunzio Chieti-Pescara e Pädagogische Hochschule Karlsruhe – Cinzia.Pantalone2@unich.it, Cinzia.Pantalone@stud-ph-karsruhe.de) è docente, formatrice ed esaminatrice di italiano LS presso diverse scuole e istituti tedeschi e coordinatrice didattica presso l'ente gestore IAL-CISL Germania. È laureata in lingue e letterature straniere alla magistrale LM-37 e ha conseguito l'abilitazione all'insegnamento delle LS presso l'Universität Stuttgart (Lehramtstyp 4). Attualmente è altresì autrice di manuali di italiano per stranieri ed è dottoranda in sociolinguistica presso l'Università G. D'Annunzio di Chieti-Pescara e in cotutela presso la Pädagogische Hochschule di Karlsruhe. I suoi ambiti di ricerca riguardano la situazione sociolinguistica in Germania, in particolare, la linguistica migrazionale e la glottodidattica della lingua italiana all'estero a diversi profili di discenti.

Giulia Peri (peri@unistrasi.it) ha conseguito un dottorato presso l'Università per Stranieri di Siena, dove è assegnista di ricerca presso il Centro CILS. I suoi interessi di ricerca riguardano l'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, la verifica e valutazione e la tecnologia. Recentemente ha svolto un soggiorno di ricerca presso il Teachers College (Columbia University). Ha anche lavorato come assistente linguistico per l'italiano e l'inglese nelle Isole Canarie e in Australia.

Ilaria Polito (ipolito@unisa.it) She holds a degree in Modern Languages and Literatures, University of Naples "L'Orientale", Italy, and the qualification of English teacher in secondary schools. She is a contract-lecturer in English Language at the University of Salerno, Italy. She has taken part in national and international research projects on technology-enhanced language learning. Research areas are ELT, Linguistics and Translation.

Rosa Pugliese, (rosa.pugliese@unibo.it) è professoressa associata di Didattica delle lingue moderne, presso il Dipartimento di Lingue, letterature e culture moderne dell'Università di Bologna. Le sue ricerche vertono in particolare sull'interazione in classe, sul plurilinguismo e sulla scrittura accademica.

Alessandro Puglisi (puglisi@unistrasi.it) has been involved in research on the relationships between digital technologies and learning for many years. He received his PhD in Linguistics and Teaching Italian to Foreigners from University for Foreigners of Siena in 2021 with a dissertation on social networks within massive online language learning contexts. His research interests include social learning networks analysis, sociolinguistics in digital media, artificial intelligence in language education.

Katia Raspollini (katia.raspollini@usi.ch) Insegna Italiano L2 dal 2008 in contesto migratorio e universitario. Attualmente è assegnista di ricerca presso l'Università per stranieri di Siena e sta terminando un dottorato di ricerca sui test d'ingresso per gli adulti analfabeti presso l'Università della Svizzera Italiana (USI). Ha tenuto corsi di formazione docenti ed è autrice di diversi contributi su riviste di settore e di pubblicazioni didattiche sull'apprendimento della literacy e della numeracy.

Maria Roccaforte (mail: maria.roccaforte@uniroma1.it) è professoressa associata nel settore L-LIN/02 - Didattica delle lingue moderne presso il Dipartimento di Lettere e culture moderne dell'Università La Sapienza di Roma. Dopo la laurea magistrale in Linguistica ha conseguito il dottorato di ricerca in Linguistica applicata e ha preso parte a numerosi progetti di ricerca sui temi dell'insegnamento delle lingue ad apprendenti sordi, linguistica della LIS e sul ruolo della grammatica e della fraseologia per l'italiano L2 indagata attraverso la tecnica dell'eye-tracking.

Manuela Roccia (manuela.roccia@unito.it) is a PhD candidate at the University of Turin (Dept. of Philosophy and Education Sciences), where she has also been adjunct professor of Italian Language and Italian Grammar and led academic workshops of Italian Grammar, Writing and Special Didactics. She is a member of CIFIS, University of Turin's Centre for Teacher Training,and the Piedmont Regional Secretary of GISCEL, a research group in language education. Her research and professional activities focus on language education and teacher training.

Borbala Samu (borbala.samu@unistrapg.it) è professore associato di Didattica delle lingue moderne presso l'Università per Stranieri di Perugia. Si occupa della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti di lingue all'estero e in Italia e partecipa a vari altri progetti di ricerca nazionali e internazionali. Le sue ricerche riguardano l'insegnamento della grammatica in italiano L2, lo sviluppo e la valutazione della competenza pragmatica in L2 e i nuovi contesti di apprendimento nati dalla diffusione del Technology Enhanced Language Learning.

Nicoletta Santeusanio (Università per Stranieri di Perugia – n.santeusanio@unistrapg.it), specializzata in "Didattica dell'italiano L2" presso l'Università per Stranieri di Perugia, ha conseguito il dottorato di ricerca in "Linguistica e didattica dell'italiano a stranieri" presso

l'Università per stranieri di Siena. Ha insegnato in Germania presso il "Romanisches Seminar" dell'Università di Colonia, come lettore di italiano, per diversi anni. Attualmente

è Collaboratore ed Esperto Linguistico presso l'Università per stranieri di Perugia dove ha insegnato nei corsi di lingua e cultura italiana, si occupa della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti di italiano a stranieri sia in Italia che all'estero, collabora con il Master in "Didattica dell'italiano lingua non materna" di I e II livello. Presso il CVCL (Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche) è referente della certificazione in "Didattica dell'Italiano Lingua Straniera" (DILS-PG) di II livello. Ha pubblicato articoli e volumi relativi all'utilizzo dei testi autentici in classi di italiano per stranieri, ad alcuni fenomeni diffusi nell'italiano contemporaneo e alla certificazione glottodidattica DILS-PG. È autrice di manuali di italiano per stranieri.

Andrea Scibetta is a Associated Professor of Chinese language and literature at the University for Foreigners of Siena, where he got a PhD in 2017. He is member of the European Association of Chinese Studies (EACS), member of the Italian Association of Chinese Studies (AISC) and founding member of the National Association of Italian Teachers of Chinese (ANIC). He was awarded the European Language Label 2018 with the project "L'AltRoparlante. Multilingual education in Italian primary and middle schools". His scientific interests concern Chinese language teaching and promotion, Chinese learners' acquisition of Italian as a Second Language, multilingual education and textual linguistics. scibetta@unistrasi.it

Raymond Siebetcheu is Associate Professor in Educational Linguistics at the University for Foreigners of Siena, where he is the Rector's Delegate for Sport and Relations with Ex Alumni. He is the scientific coordinator of the Language and Sport Summer School. His activities focus on the topics of foreign immigration in Italy and Italian emigration to Africa in their connection with language contact and language education. These activities are divided into the following lines of research: immigrant languages in Italy, Italian in the world and in Africa, the Italian of foreigners, the Italian of sport, colonial Italian and urban linguistic landscape. Email: siebetcheu@unistrasi.it

Silvia Sordella (silvia.sordella@unito.it) è assegnista di ricerca presso il dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino.

Daniela Sorrentino (daniela.sorrentino@unical.it) holds a PhD in Modern Language Linguistics (German) from the University of Pisa and is currently Associate Professor of German Language and Translation at the Department of Humanities of the University of Calabria. She has been teaching German language and culture at secondary level for several years. Her main research interests include the teaching and learning of German as a foreign language, with particular reference to writing skills, contrastive text linguistics and the didactics of children's literature, also from a plurilingual and pluricultural perspective.

Silvia Sperti, Ph.D. in English linguistics, is a researcher, a lecturer in English language and translation studies at Roma Tre University, and a language mediator. Her research interests focus on the investigation of pragma-linguistic dimensions of intercultural communication, ELF variations in cross-cultural interactions, language mediation, language teaching, and teacher education.

Giulia Staggini (giulia.staggini2@unisi.it) is a researcher at the University of Siena. She is currently involved in the PRIN project The Eco-Friendly Flexible Teaching Model (EFFTMod). Her research focuses on sustainable language e-learning, particularly in the context of English as a Foreign Language (EFL). Her broader academic interests include accessible language learning, the use of immersive educational environments for fostering inclusion, and Audiovisual Translation.

Donatella Troncarelli is an associate professor of Italian Linguistics at the University for Foreigners of Siena, where she teaches "Italian Grammar" and "Italian for specific purposes" in undergraduate courses and "New Technologies for Language Education" within the Specialization School for Teaching Italian to Foreigners. Additionally, she is the Chair of the ELIIAS Master's program. Her primary areas of research include teaching Italian L2 for specific purposes, instructional design, and the use of educational technologies in language education.

Rebecca Elena Vanelli (rebecca.vanelli@uniupo.it) holds a Phd career grant supported by Next Generation EU – MUR, at the Department of Humanistic Studies at the University of Eastern Piedmont (curriculum in Linguistic-Literary Traditions). Her main research interests concern cross-cultural and interlanguage pragmatics, young learners, and teachers' cognition.

Greta Zanoni, (greta.zanoni2@unibo.it) è ricercatrice a tempo determinato senior presso il Dipartimento di Interpretazione Traduzione dell'Università di Bologna. Le sue ricerche vertono in particolare sull'educazione linguistica in prospettiva plurilingue, la didattica dell'italiano L2 e l'insegnamento della pragmatica in L1 e L2.

Katarina Zavišin, katarina.zavisin@gmail.com / katarina.zavisin@fil.bg.ac.rs. Ricercatrice di Italianistica, Facoltà di Filologia, Università di Belgrado, Dipartimento di italianistica. Dottorato in co-tutela in Scienze filologiche (Università di Belgrado) e in Studi Euro-Asiatici (Università di Torino). Interessi di ricerca: didattica di italiano come LS, insegnamento bilingue (CLIL), formazione iniziale e aggiornamento degli insegnanti di LS, valutazione delle competenze linguistiche e testing. Autrice e co-autrice dei programmi di italiano per le scuole primarie e superiori, co-autrice dell'esame di ammissione per la Sezione bilingue (CLIL), autrice dei corsi di aggiornamento per insegnanti di italiano.