

Concours Cerlogne - Journées d'Information. Aoste 11-12 septembre 2006

## Paesaggi del plurilinguismo

Luisa Revelli (Università della Valle d'Aosta)



Paesaggio valdostano

(Teresa R. - II B - Scuola Media "E. Martinet")

### PREMESSE

Il mio intervento di oggi si propone di mettere a fuoco le coordinate all'interno delle quali può essere immaginato un percorso indirizzato alla *promozione della conoscenza* delle parlate francoprovenzali in un'ottica di educazione linguistica comparativa e integrata. Uso intenzionalmente l'espressione "promozione della conoscenza" in quanto credo che della "salvaguardia" di una parlata minoritaria locale non possa essere investita – per lo meno non come attore principale – la scuola. Mi pare, per meglio dire, che l'intervento di tutela e promozione praticabile in ambito scolastico non possa essere sostitutivo di quello, invece decisivo, che si può realizzare nel dominio familiare e extrascolastico, né che possa essere inteso come un insegnamento glottodidattico formale, articolato in un curriculum esplicito, simile a quello tradizionalmente previsto per le lingue straniere: per tutelare il possesso di una parlata locale maturato attraverso un'acquisizione spontanea e informale è in effetti sufficiente che ad essa la scuola attribuisca il prestigio e la dignità che, a lungo e ancora in tempi ancora recenti, sono invece stati spesso negati. Evitare di censurare l'uso dei dialetti o di relegarne l'impiego ai domini familiari e informali, comportamenti che ne svalutano implicitamente usi e funzioni, costituisce, d'altra parte, la strada che offre maggiori opportunità anche per chi, non conoscendoli e magari non essendo neppure interessato a

apprenderli, potrà invece, vedendone riconosciuti gli impieghi, scoprirne inaspettate destinazioni e potenzialità, e essere così messo nelle condizioni di conoscerli meglio e giungere, gradualmente, a comprenderli, e comunque, pur senza parlarli, a afferrarne – se non i singoli significati linguistici – il senso culturale più profondo. Gli obiettivi che il *Concours Cerlogne* persegue sono, in effetti, innanzitutto di stampo socio-culturale, e evocando le nozioni antropologiche di *cultura* e *civiltà* mirano a promuovere il tramandarsi della conoscenza di modelli (abitudini, comportamenti, pratiche, tradizioni, credenze, ecc.) corrispondenti al patrimonio di risposte concrete ai bisogni naturali (nutrirsi, lavorare, creare nuclei familiari, organizzarsi socialmente, ecc.) che la comunità ha accolto, nel corso del tempo, come soluzioni accreditate e condivise. Si tratta di istanze orientate sulla memoria della comunità tutta (trovo, fra gli obiettivi esplicitati nei documenti di promozione dell'evento, quello di « constituer, avec le matériel recueilli [...] des archives cataloguées et mises à la disposition du public ») e, al contempo, rivolte al perseguimento di obiettivi educativi e formativi trasversali (« encourager les éducateurs à faire comprendre à leurs élèves l'importance de la tradition ») e disciplinari (conoscere la geografia del territorio, la storia della civiltà locale, « encourager les enseignants à accompagner leurs élèves à la découverte des changements intervenus dans leur communauté, à les dater et documenter afin d'apprendre à mieux connaître et à mieux comprendre le milieu où ils vivent dans lequel certains aspects risquent sinon de demeurer énigmatiques »). E poiché ogni comunità si esprime attraverso una lingua, ed ogni lingua è la manifestazione più eloquente di una cultura, è chiaro che tutte le attività di promozione culturale possono e devono proporsi di creare nelle nuove generazioni, quale che sia la loro lingua madre, curiosità e interesse per il dialetto locale, in modo tale da condurle attraverso di esso, pur senza un apprendimento linguistico compiuto, a comprendere i modelli propri della comunità di riferimento (*inculturazione*) e a sviluppare quel *relativismo culturale* indispensabile, specialmente nel contesto della società contemporanea, per comprendere e riconoscere come legittimi elementi e caratteristiche di culture differenti, vicine e lontane.

Il tema del “paesaggio” cui è dedicata la presente edizione del *Concours* ci servirà, allora, da sfondo per l'esemplificazione di alcuni presupposti teorici indispensabili per mettere in atto un'educazione linguistica che, ponendo in secondo piano gli obiettivi più propriamente glottodidattici, si presti tuttavia a condurre gli apprendenti a una disponibilità alla riflessione linguistica, metalinguistica e interculturale che tenga conto dei diversi codici compresenti nel repertorio regionale.

## **PAESAGGI LINGUISTICI: CONTESTO E DESTINATARI DELL'AZIONE FORMATIVA**

Per procedere nella programmazione del nostro intervento didattico prendia-

mo in considerazione, come primo elemento informativo, il “paesaggio” educativo, ovvero il complesso di elementi contestuali all’interno del quale la nostra azione didattica troverà la propria collocazione applicativa. I primi, fondamentali costituenti di contesto saranno, evidentemente, i destinatari dell’intervento, e quindi gli apprendenti. La scelta dei traguardi da perseguire dovrà essere basata, *in primis*, sulle loro situazioni linguistiche di partenza. Occorrerà, allora, svolgere un’indagine preliminare che consenta di verificare, anzitutto, se, come e quanti bambini conoscano una parlata locale, dove e quando l’abbiano appresa, quanto e quando la utilizzino. Per entrare in possesso di informazioni relative alle competenze e risorse disponibili internamente al gruppo classe si potrà, in un primo momento, prevedere momenti di conversazione finalizzati all’*elicitazione* di ciò che il gruppo di allievi già sa a proposito dei dialetti, che per qualcuno si potranno connotare come lingue ben conosciute, materne o comunque familiari, e per altri potranno invece costituire referenti pressoché totalmente sconosciuti. Sarà quindi opportuno proporre interviste o questionari da somministrare individualmente, la cui compilazione potrà prevedere anche la collaborazione delle famiglie (cfr. scheda 1: Esempio di “Biografia linguistica”). Le domande presenti saranno volte ad approfondire la conoscenza delle esperienze e abitudini linguistiche di ciascun allievo, e l’eventuale presenza di allievi per i quali il *patois* si configuri come lingua madre, ovvero come lingua appresa per prima, nel contesto familiare e domestico (ma non necessariamente dalla madre) e impiegata dal parlante per la prima socializzazione e per lo sviluppo del pensiero. Sarà utile che il questionario consenta di distinguere queste situazioni da quelle in cui il dialetto rappresenta, invece, una lingua seconda (L2), acquisita spontaneamente, insieme o dopo quella materna. A tale fine bisognerà prevedere la possibilità di rilevare l’età e il contesto di acquisizione, il livello di competenza, con le opportune distinzioni tra competenze attive (capacità di produzione) e competenza passive (capacità di ascolto, ricezione e comprensione), i domini all’interno dei quali vengono adottati i differenti comportamenti linguistici e le funzioni e gli ambiti di impiego destinati a ciascun codice, anche in relazione a diversi argomenti. Le situazioni di *bilinguismo* coincidente con la conoscenza parallela, anche se non simmetrica, di una parlata locale e dell’italiano (o, eventualmente, del francese) potranno essere ulteriormente esaminate, anche in rapporto alla conoscenza di altre lingue e dialetti, attraverso la considerazione di parametri quali:

- a) l’età di acquisizione. A partire da questo criterio, fondamentale per un’ampia serie di implicazioni sul piano neurologico, si parla in genere di:
  - *bilinguismo precoce* quando i parlanti acquisiscono simultaneamente due lingue come LM, adottando perfettamente la fonologia di entrambe;
  - *bilinguismo precoce consecutivo*, quando i parlanti acquisiscono una seconda lingua nella primissima infanzia (entro i 4-5 anni);

- *bilinguismo tardivo*, quando i parlanti acquisiscono una seconda lingua tra i 6 e i 10 anni, in un contesto di immersione linguistica;
  - *bilinguismo educativo*, quando i parlanti acquisiscono una seconda lingua dopo i 6 anni, in un contesto di insegnamento formale.
- b) le modalità di acquisizione / apprendimento della seconda lingua. Secondo tale criterio si distinguono:
- *bilingui composti*, che hanno acquisito spontaneamente e contemporaneamente le due lingue, in genere prima dei sei anni (ACQUISIZIONE SPONTANEA);
  - *bilingui coordinati*, che hanno appreso la seconda lingua prima della pubertà ma non contemporaneamente alla lingua madre, in genere in contesti di APPRENDIMENTO GUIDATO. Sarà il caso dei bambini dialettofoni, che hanno avuto se non i primi per lo meno i contatti più sistematici con l'italiano in ambito scolastico.
- c) il grado di competenza nelle due lingue (dominanza linguistica). Il parametro, evidentemente correlato ai precedenti, dà luogo alle seguenti classificazioni:
- *bilinguismo perfetto* o *bilanciato* o *equilibrato* nel caso in cui i parlanti raggiungano un uguale livello di competenza - sia nella produzione che nella ricezione - di entrambe le lingue;
  - *bilinguismo dominante*, laddove, indipendentemente dal livello di competenza raggiunto, i parlanti risultino più fluenti nella produzione in una delle due lingue;
  - *bilinguismo subordinato*, quando i parlanti padroneggino solo parzialmente la seconda lingua, processata indirettamente.
- Il grado di competenza nella seconda lingua induce, parallelamente, a parlare di *bilingui ad alta / media / bassa padronanza*.
- d) gli effetti dell'acquisizione della seconda lingua sulle competenze in lingua materna. Questo criterio, trascurato o almeno sottovalutato per molti anni, riveste in realtà una grande importanza. La distinzione fondamentale che occorre tenere presente configura due tipologie di apprendimento delle lingue aggiuntive, che possono condurre rispettivamente a casi di:
- *bilinguismo aggiuntivo* o *additivo*, quando l'apprendimento della L2 procede armonicamente con quello della LM;
  - *bilinguismo sottrattivo*, quando l'apprendimento della L2 avviene a spese della competenza in LM. Le situazioni di bilinguismo sottrattivo sono state alimentate in anni passati da molti insegnanti, che ritenevano opportuno sconsigliare agli allievi e alle famiglie di continuare a praticare i dia-

letti, accusati di provocare commistioni nella mente degli apprendenti e di indurli a commettere un elevato numero di errori da interferenza. Tali imposizioni non di rado hanno condotto a situazioni di *semilinguismo*, in cui la mancanza di competenze linguistiche funzionali sia nella LM che nella L2 provocavano vuoti capaci di bloccare l'attività cognitiva dell'apprendente.

Gli esiti dell'indagine preliminare daranno, evidentemente, risultati molto differenti a seconda dell'area di riferimento, e, per esempio nel contesto urbano di Aosta, potrà accadere che pochi o anche nessun apprendente risulti conoscere e praticare un dialetto. Potrà, allora, diventare interessante verificare gli atteggiamenti dei bambini italofofoni di fronte all'opportunità di conoscere meglio la *lingua e cultura locale*. L'affettività legata alla percezione del parlante e all'immagine che di essa ha costruito sulla base delle proprie esperienze personali possono, infatti, incidere in modo molto significativo su motivazione, memoria a medio e lungo termine e coinvolgimento complessivo nel processo di acquisizione, e agire quindi come fattori condizionanti di ogni apprendimento che si andrà a proporre successivamente. Per verificare quali elementi, affettivi e culturali, interagiscano nella percezione degli apprendenti l'insegnante potrà predisporre o far predisporre agli apprendenti stessi un questionario in forma di intervista che favorisca l'emergere di aspetti quali la percezione dell'estensione quantitativa (*secondo te nel tuo paese si parla in dialetto: tanto / abbastanza / poco / per niente*) e qualitativa (*chi parla soprattutto in dialetto?*) dell'impiego delle parlate locali, del loro ruolo nell'ambito della comunità d'appartenenza (*secondo te perché alcune persone parlano in dialetto?*), del prestigio di cui godono (*secondo te è utile conoscere il dialetto? perché?*) e degli effetti collegati alla conoscenza o mancata conoscenza (*ti piacerebbe saper parlare in dialetto? ti è mai successo di essere preso in giro perché parlavi/non sapevi parlare in dialetto?*).

La mancata conoscenza delle parlate locali, specie se accompagnata da vissuti privi di occasioni d'impiego pragmatico del codice (*autenticità situazionale*), può evidentemente determinare negli apprendenti un senso di distanza psicologica e culturale (*estraneità*) e anche, in alcuni casi, una forte sensazione di inutilità dell'apprendimento. Perché il bambino partecipi attivamente al processo di costruzione delle nuove conoscenze linguistiche le attività didattiche proposte « devono coinvolgere “esistenzialmente” il soggetto apprendente », in modo tale che si senta « interpellato personalmente e arricchito, e non semplice spettatore » (Porcelli: 11). È chiaro, allora, che nel caso in cui si riscontri un difetto nell'interesse e nella motivazione bisognerà introdurre strategie didattiche basate sulla sollecitazione di *curiosità* capaci di conferire alla proposta didattica l'*autenticità psicologica* necessaria per un essenziale coinvolgimento emotivo, sulla *motivazione* legata, per esempio, alla scoperta del *piacere* derivante dal superamento di ostacoli e difficoltà (nella comprensione di una conversazione autentica, per esempio) e

sull'individuazione di raccordi tra quanto si va a proporre e le conoscenze già possedute da ciascuno relativamente alla lingua madre, quale che essa sia, raccordi che promuovono altresì un'interazione sinergica degli apprendimenti.

Nel considerare le risposte alle proposte didattiche occorrerà, comunque, sempre tenere conto del fatto che ogni apprendente è dotato di un proprio *stile cognitivo* sulla base del quale struttura tutta la propria conoscenza, che mette in atto *stili di apprendimento* originali e personali e che è portatore di *esperienze linguistiche* assolutamente uniche. È a partire da tali vissuti che prendono avvio le interpretazioni e i modi di guardare alle diverse proposte di apprendimento, cui possono corrispondere, di conseguenza, tempi, modi e ritmi molto differenti. Per questa ragione, l'intervento educativo che si va a programmare dovrà comunque e sempre essere caratterizzato da *flessibilità*, in modo tale da rispondere ai bisogni e interessi di una classe o sezione al cui interno saranno verosimilmente presenti situazioni e esperienze linguistiche disomogenee, multiformi e variegate. La programmazione delle attività dovrà, anche per questa ragione, essere commisurata al tempo realmente disponibile, e venire opportunamente calibrata sulla base della distribuzione o concentrazione delle attività in un periodo di durata più o meno ampia.

\* \* \* \* \*

Ho più volte ribadito, anche in questa stessa sede, la mia convinzione che l'educazione linguistica da perseguire all'interno di un contesto plurilingue come quello valdostano debba partire dal costante raffronto fra i diversi codici che, seppur con differente *status*, diffusione e livelli di competenza, entrano a far parte delle esperienze linguistiche dei bambini. Non insisterò ulteriormente, quindi, sui benefici che credo possano derivare da un costante allenamento alla comparazione fra forme e strutture, comparazione che, soprattutto se avviata sin dalla prima infanzia, può incoraggiare il perfezionarsi di quei processi naturali e spontanei di identificazione delle caratteristiche tipologiche (fonologia, morfologia, lessico, sintassi) di una lingua sconosciuta, in rapporto alla propria lingua o ad una altra lingua già nota, dando avvio all'attivazione di operazioni mentali basate principalmente su modello inferenziali capaci di consolidare retroattivamente anche le conoscenze e competenze acquisite in precedenza rispetto ad altri codici.

Proverò, allora, a delineare qualche possibile applicazione concreta, concentrandomi sulle parole che mi paiono maggiormente significative nell'ambito del tema proposto da questa edizione, che a partire dalla sua dedica al *paesaggio / paysage* ci dimostra come i processi derivazionali condivisi dalle lingue roman-

ze possano sostenere gli apprendenti nei loro processi di elaborazione interlinguistica:

<b>paese / pays</b> dal latino parlato PAGĒNSE, aggettivo di PĀGUS “villaggio”	francese: <i>pays</i> + <i>-age</i> > <i>paysage</i> (1493)	→ <i>paysagé, paysager,</i> <i>paysagist</i>
	italiano: <i>paese</i> + <i>-aggio</i> > <i>paesaggio</i> (1552)	→ <i>paesaggista, paesaggismo,</i> <i>paesaggistico,</i> <i>paesaggisticamente, ecc.</i>

Poiché i paesaggi sono fatti di *montagne, boschi, prati, case, cortili, strade*, ecc., e cioè di referenti concreti, che anche gli apprendenti più giovani conoscono molto bene, ciascuna delle corrispondenti parole può ugualmente fungere da stimolo di partenza per sollecitare l’elaborazione di riflessioni metalinguistiche comparative. Ogni parola, in effetti, può essere osservata da tanti, differenti punti di vista: possiamo analizzare i suoni da articolare per pronunciarla, i simboli da utilizzare per scriverla, i diversi significati a cui può essere ricondotta, le parole che possono sostituirsi ad essa, quelle a cui è in qualche modo collegata o con cui entra più frequentemente in combinazione, il modo in cui si modifica o si colloca all’interno di una frase, gli usi che ne fanno le persone (quando, dove e da chi è conosciuta e viene utilizzata), le sue origini e la sua storia. Tenendo conto di tutti questi aspetti e di altri ancora che potranno essere individuati sulla base delle curiosità degli apprendenti, possiamo, anche, confrontarla con parole di altre lingue, simili per forma o per significato.

Prendiamo l’esempio della parola italiana *casa* (dal latino *CASA* “casupola”, contrapposto alla *VILLA* padronale), cui in francese viene fatto corrispondere il significato di cui è portatore il termine *maison* (dal latino *MANSIONE* “dimora”). Entrambi i termini fanno genericamente riferimento a una struttura, naturale o artificiale, utilizzata dall’uomo per ripararsi dagli agenti atmosferici. Ma quali e quanti tipi di referenti ci vengono in mente quando utilizziamo i termini *casa* e *maison*? Grotte, capanne, ville, cascine, castelli, appartamenti e grattacieli? Anche gli *igloo* degli Inuit o i *tepee* indiani? Di quali lingue e parole disponiamo per fare riferimento a uno specifico tipo di casa, magari di pietra, con tetto di lose, fienile e cantina? E che tipo di processo può, ad esempio, aver condotto al significato assunto dalla parola *méson*, che in molti dialetti settentrionali e anche in alcune varietà francoprovenzali risulta corrispondente a una specifica parte della casa: la cucina? Significanti e significati cambiano, evidentemente, nel tempo e nello spazio, nelle diverse lingue e culture, così come cambiano il clima, i bisogni, gli stili di vita e – di conseguenza – il paesaggio. Per lavorare concretamente su questi temi, anche in raccordo con altre discipline scolastiche (per esempio storia e geo-

grafia), si potrà proporre agli allievi di predisporre un *atlante interculturale dei “paesaggi” vicini e lontani*, all’interno del quale potranno comparire immagini di elementi individuati come propri, caratteristici, emblematici e anche simbolici di differenti realtà. Così, individuando continuità e differenze tra lingue e civiltà, corrispondenze e diversità tra usi e culture, si potrà contribuire non soltanto a una migliore comprensione del funzionamento delle differenti lingue, ma a una crescita di natura sociolinguistica e interculturale, capace di condurre a un graduale decentramento dalla propria personale situazione per una crescente legittimazione delle diversità di qualsivoglia natura. Ma il tema del paesaggio che cambia, che si trasforma e stravolge, che si modifica e rinnova si presta altrettanto bene ad un percorso che guardi alla lingua nella sua dimensione diacronica: come i paesaggi, e anche in parallelo ad essi, le lingue evolvono, si ristrutturano, perdono elementi, ne introducono di nuovi. A un paesaggio da cui progressivamente scompare una certa tipologia di strutture (di particolari tipi di tetti, comignoli, balconi, finestre, recinzioni, muretti, stalle, fienili, ecc.), corrisponde una lingua che accantona le parole che servivano per denominarle; a un paesaggio in cui siano presenti elementi paesaggistici prima assenti (tralicci, autostrade, palazzi, stabilimenti industriali, ecc.) corrisponde, per contro, la necessità di nomi nuovi per definirli.

Ci troviamo, allora, di fronte a due possibili filoni di lavoro: quello finalizzato al rinvenimento delle parole “vecchie” – parole della storia, della tradizione, della parlata locale, talvolta molto tecniche e specifiche e differenti nelle singole località – e quello rivolto all’individuazione delle parole “nuove”, introdotte anche nelle parlate locali, principalmente attraverso prestiti da altre lingue. Un percorso

didattico che si proponga di “recuperare” termini in disuso potrà partire dall’individuazione delle specificità dei paesaggi d’altri tempi attraverso la lettura di immagini (vecchie fotografie, cartoline, quadri) o la visita diretta a realtà locali conservative dell’architettura paesaggistica tradizionale. Le denominazioni degli elementi maggiormente caratterizzanti potranno essere raccolte tramite interviste, in modo tale da giungere alla costruzione di un *dizionario visuale* articolato per aree semantiche, che preveda l’accostamento delle immagini alle corrispondenti denominazioni plurilingui. Il percorso dovrà essere accompagnato da riflessioni che conducano gli apprendenti a comprendere le motivazioni più profonde – antropologi-



Un esempio di dizionario visuale bilingue per l’infanzia:  
L’imagerie Français / Corse, France, éditions Fleurus, 1993

che, sociali, economiche, climatiche – che possono aver condotto a privilegiare particolari soluzioni architettoniche nella costruzione delle case, dei ponti, delle strade, ecc., l'utilizzo diffuso di determinati materiali, l'adozione di consuetudini condivise per la delimitazione delle proprietà, la manutenzione dei terreni, le destinazioni delle attività agricole (orti, pascoli, coltivazioni). Così procedendo, i termini del lessico in corso di acquisizione non rappresenteranno etichette vuote, ma giungeranno a incarnare significati culturali da confrontare con quelli caratterizzanti la contemporaneità. Il raffronto tra le realtà del passato e quelle del presente potrà gradualmente condurre a una riflessione linguistica sui fenomeni di contatto tra lingue compresenti sul territorio: le case vecchie, per esempio, erano quasi sempre dotate di *crôta*, *greni* o *raccar*; quelle nuove di *solarium* (importato dall'inglese, che a sua volta l'ha tratto dal latino) e *garage* (dal francese *garage*, derivato di *garer* “mettere al riparo”), capaci di rispondere più adeguatamente ai bisogni dei mutati stili di vita.

Sarà poi sufficiente confrontare immagini di epoche diverse per osservare la progressiva comparsa nei paesaggi di materiali e elementi nuovi (laterizi, cemento, asfalto; lampioni, semafori, segnaletica stradale, ecc.), privi di un corrispondente termine nella parlata locale. Si tratterà allora di verificare se e come la comunità abbia sopperito a tali lacune, introducendo neologismi tratti dall'italiano o dal francese, che in alcuni casi risulteranno a loro volta averli introdotti come prestiti o calchi da altre lingue. L'attività potrà dar luogo alla costruzione di un **libro di raccolta di disegni e fotografie** di un medesimo luogo in epoche differenti. Il confronto prevedrà la produzione di didascalie volte a mettere in rilievo le diverse matrici (parlata locale, italiano, francese, ecc.) cui fa riferimento il lessico necessario a nominare gli elementi paesaggistici caratteristici delle diverse epoche. I più inclini alle nuove tecnologie potranno cimentarsi nella costruzione di una presentazione elettronica (per esempio attraverso il software *Power point*) che consenta di rimuovere o introdurre, a partire da un'immagine di base, differenti elementi del paesaggio, che potranno essere automaticamente denominati alla loro comparsa con le voci registrate dai bambini stessi.

Le attività qui suggerite potranno essere adattate anche a classi di apprendenti molto giovani. In questo caso la priorità sarà data agli obiettivi di sensibilizzazione fono-acustica: a seguito della raccolta e registrazione di singole parole, conte, canzoni, filastrocche, proverbi e modi di dire dedicati al *paesaggio*, i bambini potranno allora essere guidati in attività di *ascolto selettivo* per l'identificazione di specifici suoni e segmenti della catena fonica, con i quali potranno familiarizzarsi anche attraverso comparazioni contrastive con l'italiano. L'abbinamento di immagini e fonemi, parole e frasi potrà essere favorita dalla raccolta di materiale iconografico da impiegare per la predisposizione di **giochi tematici di società** (tombola, gioco dell'oca, gioco delle coppie, ecc.) capaci di consolidare, anche in assenza di competenze produttive, una corretta associazione audio-visiva.



Avise. Vedun

(foto L. Ferrera)

Per i più grandi, un'attività interessante potrà invece essere rappresentata dalla raccolta di testi descrittivi di paesaggi diversi, o dal medesimo testo tradotto in lingue differenti. Il prodotto dell'attività consisterà allora in un'*antologia tematica plurilingue* di brani selezionati e magari anche illustrati graficamente dalla classe, eventualmente corredata da un glossario che, confrontando le espressioni impiegate nelle diverse lingue per la descrizione di luoghi e ambienti, renda consapevoli gli apprendenti delle insidie e delle difficoltà legate ai processi traduttivi, in relazione alla mancata corrispondenza totale di parole anche apparentemente coincidenti o correlate.

## CONCLUSIONI

Le attività qui proposte, lo abbiamo premesso in apertura, sono concepite per essere realizzate in presenza di classi eterogenee, composte da alunni monolingui e plurilingui, dialettofoni e italofofoni, e prevedono l'assunzione di una prospettiva unitaria sulle lingue finalizzata in primo luogo allo sviluppo della competenza linguistica e comunicativa complessiva dell'allievo e al potenziamento reciproco degli apprendimenti linguistici attraverso lo sviluppo di capacità di astrazione e di pensiero formale favorite dal confronto di sistemi diversi (ricerca di convergenze

tipologiche, appoggio sugli assi di prossimità, rimando alle basi comuni, ecc.). Una prospettiva di questo tipo assume, evidentemente, le sembianze di linguistica educativa, piuttosto che di didattica delle lingue minoritarie. Gli obiettivi glottodidattici che persegue, in effetti, non sono concentrati su un solo codice, e non mirano a condurre gli allievi all'*acquisizione compiuta di tutte le abilità linguistiche tradizionali*. Concepiscono, invece, in linea con le indicazioni del *Quadro europeo di riferimento* del Consiglio d'Europa (2002), la possibilità che la conoscenza di alcuni degli idiomi inclusi nel repertorio della comunità sia parziale, prevedendo comunque che ciascuno di essi venga *mostrato* per perseguire lo sviluppo di dispositivi trasversali capaci di migliorare le capacità di comprensione multilingue degli apprendenti. Presuppongono, anche, che ciascuno abbia il diritto di operare cognitivamente e comunicativamente, nelle forme più adeguate ai contesti, attraverso la propria lingua madre, quale che essa sia, senza timore di non essere compreso, accettato o approvato. In una prospettiva plurilingue di dimensione non soltanto locale ma nazionale e sopranazionale la prospettiva cui tende un'educazione linguistica di questo tipo indirizza, allora, verso uno scenario molto simile a quello prefigurato da Umberto Eco, secondo il quale il futuro linguistico dell'Europa plurilingue non dovrà condurre al privilegio di uno o pochi idiomi a scapito di altri, né, d'altra parte, potrà sfociare nel 'poliglottismo totale', quanto piuttosto dar luogo a « una comunità di persone che possano cogliere lo spirito, il profumo, l'atmosfera di una favella diversa. Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il "genio", l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione ». ([1996]: 377).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, Utet libreria.
- BALBONI P. E. (1999), *Educazione linguistica*, Perugia, Edizioni Guerra.
- BALBONI P. E., COONAN C. M. e GAROTTI F. R. (2001), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Perugia, Edizioni Guerra.
- BAUR S. (a cura di), *Il soggetto plurilingue. Interlingua, aspetti di neurolinguistica, identità e interculturalità*, Milano, Franco Angeli, 2004 (collana di Educazione bilingue/25).

- BENUCCI A. (2005), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Torino, Utet libreria.
- BERTOLINO F. e REVELLI L. (a cura di) (2006), *Università, scuola, territorio. Percorsi integrati per la formazione dell'insegnante promotore delle risorse del territorio*, Milano, Franco Angeli.
- CARLI A. (a cura di) (2006), *Le sfide della politica linguistica di oggi*, Milano, Franco Angeli (collana di Educazione bilingue / 26).
- CILIBERTI A., PUGLIESE R., ANDERSON L. (2003), *Le lingue in classe*, Roma, Carocci.
- CONSIGLIO d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue : apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- ECO U. (1993 [1996]), *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Roma-Bari, Laterza.
- FONTANELLA L., PAPA E., REVELLI L. (2001), *Trenta proposte per l'educazione linguistica*, Torino, Stampatori.
- MEZZADRI M. (2006), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, Torino, Utet Università.
- PORCELLI G. (2004), *Comunicare in lingua straniera*, Torino, Utet Libreria.
- REVELLI L. (2005), *De gustibus disputandum est. Grammatica e pragmatica del gusto*, in "L'École valdôtaine", Cahier Pédagogique – Assessorat de l'éducation et de la culture – Région Autonome de la Vallée d'Aoste, 69, pp. 38-47.
- REVELLI L. (2006), *Le grammatiche del bosco. Percorsi di educazione linguistica integrata* in « Nouvelles di Centre d'Études Francoprovençales "René Willien": *L'arbre et la forêt* », n. 53, pp. 30-48.
- SCHIAVI FACCHIN S. (2003), *L'educazione plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica*, Udine, Forum Editrice Universitaria Udinese.
- STOLFO M. (2005), *Lingue minoritarie e unità europea*, Milano, Franco Angeli.

**esempio di  
SCHEDA PER LA BIOGRAFIA LINGUISTICA**

Età	(Anno di nascita: .....)
Sesso	
Luogo di nascita:	Luogo di residenza:
Luogo di nascita del padre:	Luogo di nascita della madre:
Titolo di studio del padre:	Titolo di studio della madre:
Composizione del nucleo familiare: .....	
Chi si occupa prevalentemente del bambino / della bambina? .....	
Scuola frequentata: .....	
Età di inserimento nella scuola (infanzia o primaria): .....	
<b>LINGUE CONOSCIUTE:</b>	
LM: ..... L2: ..... LS: .....	
note (per es. competenza attiva / passiva, ecc. ) .....	
<b>MODELLI E COMPORAMENTI LINGUISTICI</b>	
<b>A SCUOLA</b>	ITALIANO    .....    ALTERNANZA
Quale lingua utilizza l'insegnante per comunicare con lei / lui?	
Quale lingua utilizza lei / lui per rispondere all'insegnante?	
Quale lingua utilizzano con lei / lui i compagni nei momenti di intervallo?	
Quale lingua utilizza lei / lui nei momenti di intervallo con i compagni?	
<b>A CASA</b>	
Quale lingua utilizzano i genitori a casa per comunicare fra di loro?	
Quale lingua utilizza la mamma per comunicare con lui?	
Quale lingua utilizza il papà per comunicare con lui?	
Quale lingua usa il bambino per rispondere alla mamma?	
Quale lingua usa il bambino per rispondere al papà?	
Quale lingua utilizzano i fratelli maggiori per comunicare con lei / lui?	
Quale lingua utilizza lei / lui per rispondere?	
Quale lingua utilizzano i fratelli minori per comunicare con lei / lui?	
Quale lingua utilizza lei / lui per rispondere?	
Quale lingua utilizzano i nonni per comunicare con lei / lui?	
Quale lingua utilizza lei / lui per rispondere?	
Quante ore trascorre mediamente ogni giorno guardando la televisione?	
<b>FUORI CASA</b>	
Quale lingua utilizzano i genitori per comunicare con parenti e amici?	
Quale lingua utilizzano i genitori sul lavoro?	
Quale lingua utilizzano i genitori nei negozi?	
Quale lingua utilizzano i compagni di gioco?	
Quale lingua utilizzano lei / lui per comunicare con i compagi di gioco?	