

# LA CLASSE PLURILINGUE: NEOPLURILINGUISMO, AUTOVALUTAZIONE E VALORIZZAZIONE

Chiara Gianollo<sup>1</sup>, Ilaria Fiorentini<sup>2</sup>

*Fra Babele e la Pentecoste, fra la paura babelica delle lingue degli altri e la grazia delle lingue come un dono che gli umani hanno a disposizione, occorre scegliere questa seconda opzione. E i bambini, i giovani sono coloro che possono appoggiarsi su una ricchezza plurilinguistica che tale è finché gli adulti, la scuola, le ideologie razziste non vengono a sporcarla, a depauperarla.*  
(Vedovelli, 2015: 102)

## 1. INTRODUZIONE

La scuola è il luogo in cui la complessità della convivenza emerge in forma più evidente e precoce, ma anche quello in cui gli interventi danno i risultati più incisivi. Questo contributo si concentra sul neoplurilinguismo nella scuola italiana; identifica alcune caratteristiche del repertorio dei nuovi parlanti plurilingui e discute motivazioni e modalità di valorizzazione.

Nella sezione 2 vengono forniti alcuni dati relativi all'incidenza del neoplurilinguismo e si introduce la categoria di *heritage speaker*.

Nella sezione 3 sono presentati alcuni dei risultati emersi dal progetto "La classe plurilingue. Ricerca sulla complessità linguistica per una didattica inclusiva" (2018-2020, Università di Bologna e Fondazione Alsos). La fase osservativa, la raccolta empirica dei dati e gli interventi di valorizzazione hanno interessato alcune scuole primarie dell'area metropolitana di Bologna (Emilia-Romagna). L'attenzione si concentrerà in particolare sui dati relativi alla autovalutazione delle proprie competenze da parte dei partecipanti, considerati indicativi del complesso rapporto tra le varietà del repertorio linguistico individuale.

La sezione 4, infine, è dedicata alla valorizzazione del neoplurilinguismo nell'attività didattica.

## 2. IL NEOPLURILINGUISMO IN ITALIA

I flussi migratori degli ultimi anni hanno portato il contesto italiano, già di per sé storicamente plurilingue, ad accogliere un plurilinguismo esogeno: l'immigrazione straniera «ha aggiunto la pluralità delle lingue dei vari gruppi, tutte con i rispettivi fattori di variazione» (Vedovelli, 2017: 29), costituendo così la base del cosiddetto «neoplurilinguismo italiano» (Bagna, Machetti, Vedovelli, 2003; Vedovelli, Bagna, Barni,

<sup>1</sup> Università di Bologna.

<sup>2</sup> Università di Pavia. Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Ai soli fini accademici, si attribuiranno a Chiara Gianollo le sezioni 1 e 4 e a Ilaria Fiorentini le sezioni 2 e 3.

2007; Bagna, Casini, 2012). Lo spazio linguistico nazionale (compresi i luoghi dedicati all'educazione linguistica), che solo relativamente di recente si era stabilizzato con la diffusione generalizzata di una lingua di uso comune, si è modificato ancora, dunque, accogliendo un "nuovo asse", che si è posto accanto a quelli dell'italiano, dei dialetti, delle lingue delle minoranze di antico insediamento (Vedovelli, 2015: 95); le "nuove lingue", introdotte dagli immigrati stranieri localmente radicati, hanno aggiunto «un ulteriore fattore di pluralità di lingue (e di linguaggi e culture)» (ivi: 96).

Proprio la peculiare situazione sociolinguistica italiana, nella quale l'italiano, la lingua di maggioranza e di prestigio necessaria nei contesti formali, non è l'unica presente nelle interazioni a livello locale, e convive in un rapporto dinamico con altri idiomi, ha permesso a tali lingue di trovare spazi «per continuare a essere usate nei contesti intracomunitari, ma anche per espandersi oltre tali confini. Non solo resistono, dunque, ma possono continuare a vivere, essere vitali» (Vedovelli, 2017: 38-39).

Questa realtà ha effetti dal punto di vista linguistico in particolare presso le seconde generazioni (persone nate in Italia o arrivate in età prescolare), per le quali, nella comunicazione quotidiana, l'italiano si accosta alle «*community languages*, al dialetto, a cui spesso i loro coetanei italiani ricorrono per fini ludici e di coesione del gruppo, e ancora all'italiano come lingua dello studio» (Amenta, 2014: 60). Per loro, lo sviluppo delle abilità linguistiche avviene spesso preminentemente in italiano, in particolare una volta iniziato il percorso scolastico; da questo momento, «gli spazi per l'uso della lingua di origine sono [...] limitati all'ambito familiare e privato; questi ragazzi sono quindi buoni candidati allo status di *heritage speakers* della lingua di origine» (Andorno, Sordella, 2018: 187).

Con *heritage speakers* si intendono quei bilingui precoci che hanno appreso sia la lingua d'arrivo sia la lingua d'origine (LO) nella prima infanzia, spesso dopo un breve periodo di esposizione esclusiva alla LO in contesto familiare. Solitamente, l'esposizione alla LO va calando contestualmente alla crescente socializzazione nella lingua di maggioranza; di conseguenza, la competenza in LO comincia a mostrare delle lacune, diventando, strutturalmente e funzionalmente, la più debole (Benmamoun, Montrul, Polinsky, 2013: 166; per la differenza tra *heritage language* e lingua seconda si veda Montrul, 2012).

Particolarmente interessante risulta indagare tali dinamiche nel contesto scolastico italiano. I dati presentati in MIUR (2019), relativi all'anno scolastico 2017/18, riportano come le scuole italiane abbiano accolto complessivamente 842.000 studenti con cittadinanza non italiana<sup>3</sup>, pari al 9,7% della popolazione studentesca complessiva (erano 826.000, ovvero il 9,4%, nell'a. s. 2016/17).

Come anticipato, il presente studio si concentra sulle scuole primarie dell'area metropolitana di Bologna, nelle quali nell'a. s. 2017/18 gli iscritti con cittadinanza non italiana sono stati 8.175, il 18,5% del totale (mezzo punto percentuale in più rispetto all'a. s. precedente). Il dato più interessante da rilevare, nondimeno, è come più dei due terzi di questi allievi (68,2%) siano nati in Italia (in aumento rispetto al 2017/18, quando erano il 67%)<sup>4</sup>.

Per questi parlanti, l'apprendimento dell'italiano si affianca a quello della lingua d'origine, e costituisce parte integrante «della scolarizzazione, della socializzazione primaria e della costruzione identitaria» (Palermo, 2016); è possibile ipotizzare che la lingua italiana sia pienamente integrata nello spazio linguistico personale (cfr. Bagna,

<sup>3</sup> La regione che conta il numero più alto in termini assoluti di studenti con cittadinanza non italiana è la Lombardia (213.153). L'Emilia-Romagna, dove oltre il 16% degli studenti non ha la cittadinanza italiana, risulta invece la regione con la percentuale più elevata, seguita da Lombardia (15,1%), Toscana (13,8%), Umbria (13,7%), Veneto (13,3%) e Piemonte (13,2%) (MIUR, 2019: 14-15).

<sup>4</sup> Per quanto riguarda invece la totalità del contesto italiano, la percentuale ammonta al 63%.

Casini, 2012), con la costruzione di «nuove forme di integrazione e identità biculturale» (Chini, 2018: 35). Si va delineando dunque un profilo di studente per cui l'italiano costituisce parte del repertorio linguistico individuale sin dalla prima infanzia, insieme alla lingua d'origine (sui repertori plurilingui in diversi contesti, cfr. Dal Negro, Molinelli 2002).

Di seguito, attraverso l'analisi delle risposte a un questionario mirato a indagare proprio questi aspetti, approfondiremo gli atteggiamenti dei giovani parlanti nei confronti delle proprie competenze, guardando in particolare alle autovalutazioni che gli stessi si attribuiscono nelle diverse lingue conosciute.

### 3. L'AUTOVALUTAZIONE DELLE COMPETENZE NELLE DIVERSE LINGUE

La ricerca ha coinvolto 11 classi di scuola primaria dell'area metropolitana di Bologna (3e, 4e e 5e), per un totale di 250 studenti, intervistati nel corso dell'anno scolastico 2018/19. Tutte le classi selezionate per partecipare all'indagine si configuravano come altamente plurilingui; almeno il 60% degli studenti possedeva un'altra lingua oltre all'italiano.

Agli studenti è stato sottoposto un questionario basato su quello utilizzato per il progetto *Le lingue degli immigrati stranieri in Italia* (province di Torino e Pavia, 2012; cfr. Chini, Andorno, 2018); il questionario, modificato rispetto all'originale per adattarlo ai cambiamenti demografici del campione, si componeva di 59 domande, suddivise in sette sezioni, mirate ad approfondire diversi aspetti relativi al vissuto linguistico degli studenti intervistati (dati anagrafici, identificazione del repertorio, scolarizzazione, grado di esposizione all'italiano e alle altre lingue, ambiti di impiego delle diverse lingue, autovalutazione e atteggiamenti). Le sessioni di raccolta dati si svolgevano nell'arco di due ore, e prevedevano, oltre alla distribuzione e alla compilazione scritta del questionario, un'attività iniziale mirata alla valorizzazione del plurilinguismo (v. sez. 4); entrambe le attività erano destinate all'intera classe (previo consenso informato dei genitori).

In questa sede, osserveremo i risultati relativi a un sotto-campione di sei classi composto da una classe terza, quattro quarte e una quinta, per un totale di 113 bambini, di cui 78 con almeno un genitore nato fuori dall'Italia; saranno considerate solo le risposte di questi ultimi. I bambini considerati appartengono per la maggior parte alla cosiddetta seconda generazione delle famiglie immigrate: si tratta di individui nati in Italia (59 bambini, 75,6%) o arrivati in tenera età, quindi esposti precocemente all'italiano<sup>5</sup>.

In particolare, ci concentreremo sugli aspetti dell'indagine riguardanti le lingue parlate in famiglia dagli allievi intervistati (domanda 17, *Quali lingue o dialetti si parlano di solito nella tua famiglia?*) e l'auto-valutazione espressa da parte degli stessi nei confronti delle proprie competenze nelle diverse lingue (comprensione e produzione orale, lettura, scrittura; domande 52, *Quanto conosci l'italiano?*, e 53, *Quanto conosci la tua lingua d'origine?*)<sup>6</sup>.

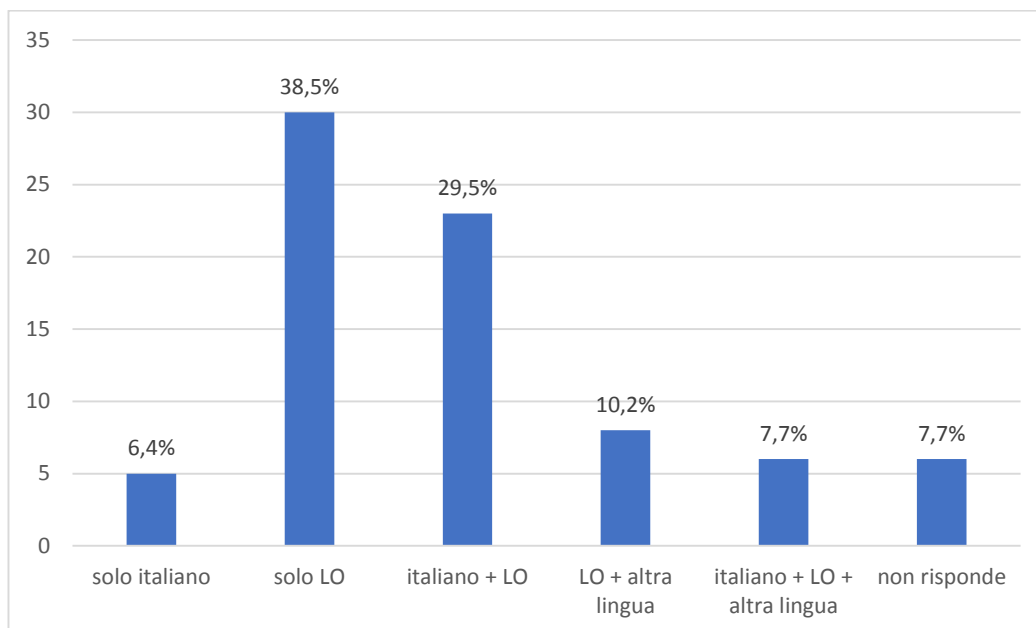
Innanzitutto, occorre guardare brevemente alla composizione del repertorio familiare (domanda 17). Le risposte da parte degli intervistati sono rappresentate nella Figura 1<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Va rilevato come, dei 19 bambini (24,4%) nati in un altro stato, alcuni fossero arrivati in Italia molto recentemente al momento dell'indagine: nello specifico, 4 da due anni e 4 da uno.

<sup>6</sup> L'etichetta "lingua d'origine", con relativa definizione, era introdotta nella domanda 14: *Qual è la tua lingua d'origine (cioè la prima lingua che hai imparato dai tuoi genitori)? (puoi indicarne più di una)*.

<sup>7</sup> Le lingue più parlate (almeno 5 parlanti) sono risultate l'arabo marocchino (15), il bengalese (9), il cinese (6) e lo spagnolo (5).

Figura 1. *Le lingue parlate in famiglia*



Come si può osservare, il 38,5% del campione dichiara di parlare in famiglia solo la LO, mentre il 29,5% parla quest'ultima insieme all'italiano; nel 7,7% dei casi si aggiunge ancora un'altra lingua (tipicamente inglese o francese). La LO insieme a un'altra lingua (diversa dall'italiano) è invece parlata dal 10,2% del campione. Il 6,4%, infine, dichiara di parlare solo l'italiano in ambito familiare.

Volendo schematizzare ciò che emerge da queste risposte che (escludendo quelle vuote o non valide, risultano in totale 72) possiamo dunque rilevare che il 47,2% presenta l'italiano come lingua parlata in famiglia (da solo o con altre lingue, compresa la LO), mentre il 52,8% presenta la LO da sola o con un'altra lingua (ma senza l'italiano). Nel contesto familiare, dunque, si riscontra un buon mantenimento della LO; allo stesso tempo, va sottolineata una non trascurabile presenza dell'italiano, soprattutto in compresenza con la LO.

Sulla base di questi risultati, può essere interessante verificare se le competenze dichiarate in italiano e nella LO varino a seconda della composizione dei repertori familiari. Nel questionario, lo studente doveva compilare una tabella in cui si chiedeva di rispondere «sì», «no», «un po'» relativamente alle quattro competenze (*Capisci quando ti parlano in...?; Sai parlare in...?; Sai leggere in...? Sai scrivere in...?*) in italiano e nella LO. Inoltre, veniva richiesto di attribuirsi un voto da 1 a 10 per ciascuna competenza.

Per quanto riguarda le competenze in italiano, la Tabella 1 mette a confronto le risposte di chi parla italiano in famiglia (34 in totale, di cui 26 nati in Italia e 8 in un altro stato) e chi invece non lo parla (38, di cui 28 nati in Italia e 10 altro stato).

Emerge chiaramente come, indipendentemente dalla composizione del repertorio familiare, gli intervistati dimostrino grande fiducia nelle proprie capacità di produzione e di comprensione in italiano<sup>8</sup>. Le valutazioni totalmente o parzialmente positive corrispondono alla quasi totalità dei casi, sia nelle competenze parlate sia in quelle di letto-scrittura, con rarissime eccezioni, motivate perlopiù da un recente arrivo in Italia.

<sup>8</sup> È interessante inoltre rilevare come 67 su 72 si attribuiscono un voto da 8 a 10.

Tabella 1. *Autovalutazione delle competenze in italiano*

|               | Capisci                   |                          | Parli         |               | Leggi         |               | Scrivi        |               |
|---------------|---------------------------|--------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
|               | ita                       | no ita                   | ita           | no ita        | ita           | no ita        | ita           | no ita        |
| Sì            | 33<br>(97,1%)             | 27<br>(71,1%)            | 32<br>(94,1%) | 33<br>(86,9%) | 31<br>(91,2%) | 33<br>(86,9%) | 31<br>(91,2%) | 34<br>(89,5%) |
| No            | 0                         | 1 <sup>9</sup><br>(2,6%) | 0             | 1<br>(2,6%)   | 0             | 1<br>(2,6%)   | 0             | 0             |
| Un po'        | 1 <sup>10</sup><br>(2,9%) | 9<br>(23,7%)             | 2<br>(5,9%)   | 3<br>(7,9%)   | 3<br>(8,8%)   | 3<br>(7,9%)   | 3<br>(8,8%)   | 3<br>(7,9%)   |
| Non risponde  | 0                         | 1<br>(2,6%)              | 0             | 1<br>(2,6%)   | 0             | 1<br>(2,6%)   | 0             | 1<br>(2,6%)   |
| <b>Totale</b> | 34<br>(100%)              | 38<br>(100%)             | 34<br>(100%)  | 38<br>(100%)  | 34<br>(100%)  | 38<br>(100%)  | 34<br>(100%)  | 38<br>(100%)  |

Per quanto riguarda la LO, al contrario, si rileva un quadro abbastanza diverso, come mostrato nella Tabella 2.

Tabella 2. *Autovalutazione delle competenze nella LO*

|               | Capisci       |               | Parli         |               | Leggi         |               | Scrivi        |               |
|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
|               | ita           | no ita        | ita           | no ita        | ita           | no ita        | ita           | no ita        |
| Sì            | 26<br>(76,5%) | 32<br>(84,2%) | 25<br>(73,5%) | 33<br>(86,8%) | 9<br>(26,5%)  | 21<br>(55,3%) | 9<br>(26,5%)  | 19<br>(50,0%) |
| No            | 0             | 0             | 1<br>(3,0%)   | 0             | 12<br>(35,3%) | 8<br>(21,0%)  | 14<br>(41,2%) | 9<br>(23,7%)  |
| Un po'        | 5<br>(14,7%)  | 5<br>(13,2%)  | 5<br>(14,7%)  | 3<br>(7,9%)   | 10<br>(29,4%) | 7<br>(18,4%)  | 8<br>(23,5%)  | 8<br>(21,0%)  |
| Non risponde  | 3<br>(8,8%)   | 1<br>(2,6%)   | 3<br>(8,8%)   | 2<br>(5,3%)   | 3<br>(8,8%)   | 2<br>(5,3%)   | 3<br>(8,8%)   | 2<br>(5,3%)   |
| <b>Totale</b> | 34<br>(100%)  | 38<br>(100%)  | 34<br>(100%)  | 38<br>(100%)  | 34<br>(100%)  | 38<br>(100%)  | 34<br>(100%)  | 38<br>(100%)  |

<sup>9</sup> L'unico alunno che dichiara di non parlare italiano è nato in un altro stato e si trova in Italia da quattro anni al momento della rilevazione.

<sup>10</sup> In questo caso, si tratta di un'alunna in Italia solo da un anno; va comunque sottolineato come, pur rispondendo «un po'», si attribuisca 8 come voto.

In questo caso, a fronte di una valutazione ancora molto positiva per quanto riguarda la produzione e la comprensione orale<sup>11</sup>, si evidenzia una notevole differenza nella valutazione delle competenze di letto-scrittura, per le quali aumentano le risposte negative (cfr. Andorno, Sordella, 2018: 188). Le auto-valutazioni negative risultano addirittura maggioritarie per quanto riguarda chi dichiara di parlare (anche) italiano a casa. In particolare, la percentuale più alta si riscontra nelle dichiarazioni relative alla scrittura, che superano il 40% di risposte negative da parte degli alunni che parlano italiano a casa (contro il 23,7% di chi non lo parla).

Si può corredare quest'ultimo risultato con le risposte relative allo studio della lingua d'origine al di fuori della scuola italiana (domande 39, *Qui in Italia studi la tua lingua d'origine o altre lingue o dialetti dello Stato d'origine dei tuoi genitori?*, e 40, *Se hai risposto di no: ti piacerebbe studiarla?*), che rappresenta una possibilità «di compensazione dello sviluppo delle competenze di letto-scrittura» (Andorno, Sordella, 2018: 188). In questo caso, su 77 risposte valide, 23 dichiarano di studiare la LO, mentre 54 non la studiano; di questi, ben 30 esprimono il desiderio di studiarla (24 con un voto da 8 a 10). Dei 12 «non so», 6 attribuiscono a questo desiderio un voto da 8 a 9, mentre solo 12 rispondono «no».

I risultati preliminari permettono dunque di osservare come la maggioranza del campione, indipendentemente dal repertorio familiare, dichiara di avere piene competenze in italiano, mentre rilevi carenze (primariamente nella letto-scrittura, ma anche, seppure in misura minore, nella comprensione e produzione orale) nella LO della famiglia, che diventa minoritaria nell'uso (*heritage language*). A tale proposito, la maggior parte dei soggetti intervistati desidera approfondire lo studio della lingua d'origine, esplicitando una necessità che le politiche educative e linguistiche dovranno tenere in considerazione nei prossimi anni.

#### 4. LA VALORIZZAZIONE DEL PLURILINGUISMO: ATTIVITÀ IN CLASSE

Come possono i docenti, posti di fronte alla situazione appena delineata, trasformare il plurilinguismo in classe da un potenziale ostacolo alle attività didattiche a un vantaggio per la crescita culturale di tutti?

Una componente fondamentale della risposta a questo ampio interrogativo risiede sicuramente nella valorizzazione del plurilinguismo, sia a livello individuale sia a livello di gruppo. La valorizzazione consiste nello sviluppo e nel potenziamento di una percezione conscia della ricchezza connessa al plurilinguismo: una ricchezza non solo culturale, grazie al tramite, che la lingua costituisce, verso altri modi di vita e di pensiero, ma anche cognitiva, grazie a una serie di vantaggi associati alla conoscenza di più lingue (per esempio, una maggiore competenza metalinguistica e una maggiore abilità nell'astrazione e nel formulare inferenze; cfr. Bialystock [2001], Coppola, Moretti [2018] e i contributi in Contento [2010] per un bilancio).

Questi vantaggi possono essere condivisi dall'intera classe, attraverso strategie adeguate. Nel caso degli *heritage speakers* va poi rimarcata la forte componente identitaria associata alla LO (He, 2010; Favaro, 2012, 2013; Chini, 2018): tale componente, per garantire uno sviluppo ottimale all'individuo e il suo legame con la comunità di appartenenza, dovrebbe essere riconosciuta e incentivata a livello sociopolitico, a partire dalla scuola, senza timore che ciò possa inficiare l'integrazione nella nazione di residenza.

<sup>11</sup> Si registra nondimeno un lieve aumento di dichiarazioni di competenza parziale («un po'»), che potrebbe testimoniare un'acquisizione incompleta della LO o un (potenziale) incipiente logoramento della stessa (in particolare per i nati in un altro stato).

Come la coesistenza di più lingue nella classe rafforza l'apprendimento, anziché danneggiarlo (Cummins, 2005, 2007), così la coesistenza di elementi da più culture può condurre a un'identità personale più solida e radicata. Al contrario, una mancata valorizzazione può mettere a rischio il fragile plurilinguismo delle seconde generazioni, per le quali la LO è la lingua più debole, in senso sociolinguistico, del repertorio. La perdita della lingua della tradizione familiare può avere ricadute negative importanti in ambito affettivo e cognitivo, oltre che privare l'individuo di competenze spendibili in contesto lavorativo.

Nel nostro progetto abbiamo accompagnato la fase di osservazione e raccolta dati con un intervento di sensibilizzazione e valorizzazione del plurilinguismo rivolto agli allievi-informanti. In questo modo, è stata possibile sia una comunicazione trasparente sugli scopi della ricerca, sia una restituzione immediata dei suoi risultati, in termini di obiettivi formativi. Da questa esperienza si possono trarre alcuni spunti didattici utili per esplorare il patrimonio linguistico individuale e della classe.

Innanzitutto, il questionario può essere riproposto, in una struttura ridotta e adattata, come forma di autobiografia linguistica (Telmon, 2006; Sofia, Favero, 2018) e come strumento autoconoscitivo relativo alle proprie abitudini linguistiche nella vita quotidiana, ai propri atteggiamenti e alle proprie motivazioni e aspirazioni. L'autobiografia linguistica viene spesso utilizzata nell'insegnamento delle lingue straniere, tipicamente con allievi adolescenti e adulti. La nostra esperienza dimostra che questo metodo può essere utilizzato con successo, eventualmente integrato con modalità visive come proposto da Favaro (2013), anche con i bambini della scuola primaria, che dimostrano di poter raggiungere una raffinata consapevolezza delle caratteristiche del proprio repertorio.

In secondo luogo, l'attività di valorizzazione ha permesso di constatare l'efficacia di un invito all'osservazione del paesaggio linguistico (Landry, Bourhis, 1997; Bagna, Barni, 2006). Il paesaggio linguistico è costituito da tutti quegli elementi che svelano la presenza e lo statuto sociolinguistico delle varie lingue di una comunità. Nel nostro intervento introduttivo abbiamo utilizzato, in particolare, immagini di cartelli stradali e insegne di attività commerciali, attingendo ampiamente ai documenti delle lingue di minoranza storiche presenti sul suolo italiano, nonché alle manifestazioni più spontanee del neoplurilinguismo nel contesto urbano. I partecipanti sono stati invitati a indovinare quale lingua fosse rappresentata e dove fosse parlata, e leggere e a tradurre il contenuto dei testi. Molti hanno riconosciuto il sistema di scrittura della loro LO e lo hanno traslitterato per gli altri, oppure hanno contribuito con osservazioni sul patrimonio dialettale della propria famiglia. Tutti hanno poi potuto riflettere sul rischio che le lingue di minoranza corrono se sottoposte ad attrito con lingue più forti, e hanno riconosciuto il loro ruolo attivo di parlanti per garantire vitalità alle lingue.

L'attività è quindi stata manifestazione concreta del fatto che il plurilinguismo rende la classe polifonica: chi possiede una lingua "altra" interviene e diventa protagonista della discussione in classe, emergendo da una situazione di potenziale svantaggio ed emarginazione e condividendo le proprie esperienze in un'ottica di arricchimento comune.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amenta L. (2014), “Varietà dei repertori nelle classi multilingui”, in De Meo A. *et al.* (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi AItLA, 1, pp. 59-76.
- Andorno C, Sordella, S. (2018), “I repertori e le competenze”, in Chini M., Andorno C. (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell’immigrazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 173-198.
- Bagna C., Barni M. (2006), “Per una mappatura dei repertori linguistici urbani: nuovi strumenti e metodologie”, in De Blasi N., Marcato C. (a cura di), *La città e le sue lingue. Repertori linguistici urbani*, Liguori, Napoli, pp. 1-43.
- Bagna C., Casini S. (2012), “Linguistica educativa e neoplurilinguismo nelle scuole italiane: la mappatura della diversità linguistica e la gestione delle immagini del contatto”, in Ferreri S. (a cura di), *Linguistica educativa*, Bulzoni, Roma, pp. 225-236.
- Bagna C., Machetti S., Vedovelli M. (2003), “Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?”, in Valentini A., Molinelli P., Cuzzolin P.L., Bernini G. (a cura di), *Ecologia linguistica. Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*, Bergamo, 26-28 settembre 2002, Bulzoni, Roma, pp. 201-222.
- Benmamoun E., Montrul S., Polinsky M. (2013), “Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for Linguistics”, in *Theoretical Linguistics*, 39, 3/4, pp. 129-181.
- Bialystock E. (2001), *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Chini M. (2018), “Il contesto socio-demografico e scientifico”, in Chini, M., Andorno, C. (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell’immigrazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 15-40.
- Chini M., Andorno C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell’immigrazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Contento S. (a cura di) (2010), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Carocci, Roma.
- Coppola D., Moretti R. (2018), “Valorizzare la diversità linguistica e culturale. Uno studio di caso”, in Coonan C. M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *Didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internalizzazione*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 397-412.
- Cummins J. (2005), “A proposal for action: Strategies for recognizing HL competence as a learning resource within the mainstream classroom”, in *Modern Language Journal*, 89, pp. 585-592.
- Cummins J. (2007), “Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms”, in *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, pp. 221-240.
- Dal Negro S., Molinelli P. (a cura di) (2002), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Carocci, Roma.
- Favaro G. (2012), “Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale”, in *Italiano LinguaDue*, 4, 1, pp. 251-262:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2283>.
- Favaro G. (2013), “Il bilinguismo disegnato”, in *Italiano LinguaDue*, 5, 1, pp. 114-127:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3123>.
- He A. W. (2010), “The Heart of Heritage: Sociocultural Dimensions of Heritage Language Learning”, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, pp. 66-82.
- Landry R., Bourhis R. Y. (1997), “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study”, in *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 1, pp. 23-49.



- MIUR (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2017/18*, Ufficio Statistica e Studi, Roma: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-nell-a-s-2017-2018>.
- Montrul S. (2012), “Is the Heritage Language like a Second Language?”, in Roberts L. *et al.* (ed.), *EUROSLA Yearbook*, 12, pp. 1-29: <http://www.eurosla.org/wp-content/uploads/2015/02/Montrul.pdf>.
- Palermo, M. (2016), “I nuovi italiani e il nuovo italiano”. In *Lingua Italiana*, Treccani, Roma: [http://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/domani/Palermo.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/domani/Palermo.html).
- Sofia V., Favero E. (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- Telmon T. (2006), “Gli studenti si confessano: considerazioni sulle autobiografie sociolinguistiche”, in Marcato G. (a cura di), *Giovani, lingue e dialetti. Atti del convegno di Sappada, 29 giugno - 3 luglio 2005*, Unipress, Padova, pp. 221-229.
- Vedovelli M. (2015), “Fra 40 anni, l'Italia che verrà. Lo spazio linguistico e culturale italiano fra lingue immigrate, andamento demografico, ripresa economica”, in *Italienisch*, 73, pp. 78-109.
- Vedovelli M. (2017), “Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale”, in Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma, pp. 27-48.
- Vedovelli M., Bagna C., Barni M. (2007), “Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia”, in Consani C., Desideri P. (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma, pp. 270-290.