LA PLURIMOBILITÀ IN CONTESTO MIGRATORIO E I SUOI EFFETTI SULLA SCUOLA: UN'INDAGINE TRA FRANCIA E ITALIA

Mariella Causa[1], *Rosa Pugliese*[2], *Marine Totozani*[3], *Valeria Villa-Perez*[4], *Greta Zanoni*[5]

1. INTRODUZIONE

Il panorama della migrazione si presenta sempre più caratterizzato da movimenti complessi che coinvolgono destinazioni multiple. Una varietà di termini (*migrazione continua*, *migrazione multipla*, *mobilità ripetuta*, *pluri-migrazione*, *migrazione a tappe*, *di transito*, *secondaria*, *progressiva*, *di ritorno*, ecc.) è stata introdotta nelle ricerche recenti, per descrivere e categorizzare tali movimenti, qualificandone la dimensione processuale e aperta. Ciò che accomuna le denominazioni correnti è il fatto che esse mettono sempre più in discussione i modelli di analisi dei flussi migratori comunemente improntati al principio "origine unica-destinazione unica" (Arens, King, 2022).

In questa cornice ampia, la nozione di *plurimobilità* – con riferimento ai contesti migratori – designa il percorso pluridirezionale di famiglie o di persone singole che, dopo una permanenza più o meno prolungata in un primo paese di destinazione, si spostano in un altro, per stanziarvisi come residenti permanenti, o dal quale, eventualmente, ripartire. Motivate da vari fattori di spinta e per lo più determinate dalle scelte degli adulti, queste mobilità ulteriori coinvolgono anche bambini e adolescenti, influenzando inevitabilmente le loro biografie linguistiche (Mendonça Dias, Rigoni, 2020) e il loro percorso socio-scolastico. Se oggi le traiettorie plurime di mobilità rendono, in generale, maggiormente saliente il nesso lingue-migrazione (Canagarajah, 2017; De Fina, Mazzaferro, 2022), le implicazioni che esse presentano in ambito educativo, a partire proprio dall'intreccio con la dimensione (socio)linguistica, sono molteplici.

Il presente contributo verte specificamente su tali implicazioni e si pone in una linea di continuità con un filone di ricerca già avviato dalle autrici. Studi precedenti hanno infatti analizzato il fenomeno della plurimobilità in relazione all'insegnamento del francese rivolto a migranti adulti con esperienze migratorie multiple (Azzara, Villa-Perez, 2020), ai percorsi educativi e linguistici nelle diverse fasi della scolarizzazione (Totozani, Villa-Perez, 2022; Goglia, Villa Perez *ics.*), nonché alle ricadute sulla formazione iniziale delle/degli insegnanti (Causa *et al.*, 2024). In questo contributo intendiamo approfondire, in particolare, gli effetti della plurimobilità nei contesti scolastici in Francia e in Italia.

Nelle pagine che seguono, dopo aver richiamato sinteticamente il quadro teorico in cui si situa e viene precisata la proposta terminologico-concettuale della *plurimobilità* (§ 2), illustreremo il progetto PLEI (*Plurimobilité*, *langues*, *education*, *inclusion*), elaborato per

[1] Université Bordeaux Montaigne.
[2] Università di Bologna.
[3] Université Jean Monnet Saint-Etienne.
[4] Université Bordeaux Montaigne.
[5] Università di Bologna.

studiare le implicazioni menzionate, presenteremo la metodologia di ricerca adottata nel condurre l'indagine in due aree regionali dei due paesi (§ 3), i risultati dell'indagine stessa, con riferimento a tre nodi tematici: i percorsi migratori, gli effetti della plurimobilità nelle percezioni degli/delle insegnanti e le dinamiche connesse alle lingue chiamate in causa nei diversi contesti (§ 4). Concluderemo indicando alcuni sviluppi futuri della ricerca stessa (§ 5).

2. STUDI E PROSPETTIVE SULLA PLURIMOBILITÀ

La non linearità dei fenomeni migratori, non riducibili a una traiettoria bidirezionale tra un paese d'origine e uno di destinazione, è documentata e discussa da un ampio numero di lavori che ne mettono in evidenza la complessità crescente. Come scrive Jung (2022: 161),

> due to structural factors, such as immigration laws and economic opportunities, migration has become increasingly complex, often including long and perilous journeys, transiting through a variety of countries and regions and consisting of phases of mobility and immobility, emplacement and displacement. In this context […], the origin–destination model reveals itself as increasingly unable to capture migration strategies and the complexity of migration processes[6].

Considerati a lungo secondo un modello binario, i percorsi migratori attuali richiedono dunque una concettualizzazione ampliata e una conseguente ridefinizione metodologica. Questa esigenza trova particolare riscontro negli studi sociologici pionieristici sull'*onward migration*, i quali mettono in luce, da un lato, la pluridirezionalità dei percorsi migratori e, dall'altro, il ruolo determinante di specifici fattori nel riattivare la mobilità. Tra questi fattori, assume rilievo l'ottenimento del passaporto europeo[7], a seguito di un prolungato periodo di residenza in un primo paese dell'UE (Ahrens, King, 2022). Altri fattori di spinta motivano e agevolano un secondo o terzo percorso migratorio: le aspirazioni di mobilità sociale, la ricerca di un futuro migliore per i figli, le esperienze di discriminazione nel primo paese di residenza in Europa e il 'capitale migratorio', inteso come un insieme di competenze e reti sociali accumulate nel corso dell'esperienza migratoria (Toma, Castagnone, 2015; Della Puppa, King, 2019).

Negli studi si evidenzia, inoltre, come le migrazioni successive alla prima non siano generalmente oggetto di una pianificazione iniziale, ma aperte a una pluralità di possibili destinazioni future, anche in assenza di una conoscenza preliminare della lingua del paese di destinazione. Tale approccio consente di superare le teorie del transnazionalismo, della circolazione migratoria (Ma Mung *et al.*, 1998) e delle migrazioni di ritorno che tendono a privilegiare l'analisi dell'intensità e della durata delle relazioni dei migranti con un singolo paese (Della Puppa, Sdredanovic, 2023: 193).

[6] «A causa di fattori strutturali quali le leggi sull'immigrazione e le opportunità economiche, la migrazione è diventata sempre più complessa, comportando spesso viaggi lunghi e pericolosi, con transiti attraverso una varietà di paesi e regioni, e caratterizzandosi per fasi di mobilità e immobilità, insediamento e spostamento. In questo contesto […], il modello origine-destinazione si rivela sempre più incapace di cogliere le strategie migratorie e la complessità dei processi migratori» (traduzione nostra).

[7] Con riferimento all'Italia, ad esempio, nel corso del 2024 hanno acquisito la cittadinanza italiana circa 32.000 cittadini albanesi e 28.000 cittadini marocchini. Si tratta di collettività storicamente tra le più radicate sul territorio nazionale, per le quali l'accesso alla cittadinanza avviene prevalentemente per residenza e per trasmissione ai minori, modalità che complessivamente rappresentano oltre l'84% dei casi per entrambe le comunità (ISTAT, 2025: 7). Tali dati confermano dunque la possibilità di tali comunità di spostarsi più facilmente in Europa, come nel caso degli italo-marocchini, documentato in Francia.

In questo quadro, la "plurimobilità" (Villa-Perez, 2025) viene concepita come un'esperienza plurale e non lineare[8] : "*pluri-* mette in evidenza la ripetitività e la complessità delle traiettorie migratorie e *mobilità* – un termine la cui connotazione è spesso positiva – descrive gli spostamenti e la propensione a compiere o subire un certo numero di cambiamenti di ordine sociale" (Azzara, Villa-Perez, 2020: 144). Il prefisso *pluri-* rimanda inoltre alla molteplicità di riconfigurazioni linguistiche ed esperienziali dei parlanti.

La proposta concettuale della plurimobilità si fonda dunque sul quadro teorico della *onward migration*, ma privilegia la cornice ampia della letteratura sulla mobilità, per le ragioni sopra citate e in linea con alcuni studi d'impostazione sociolinguistica e didattica, diffusi in area francese (cf. Ambrosio *et al.*, 2015; Auger, 2019; Gohard-Radenkovic, Veillette, 2015; Ploog *et al.*, 2020).

È opportuno sottolineare che gli studi sull'*onward migration*, pur risultando consolidati nell'ambito sociologico, rappresentano tutt'ora un campo di ricerca emergente nel contesto europeo. Il fenomeno ha iniziato solo recentemente ad essere indagato in prospettiva sociolinguistica, con contributi relativi al Lussemburgo (Tavares, 2018), al Regno Unito (Goglia, 2021, 2023) e alla Francia (Villa-Perez, 2021, 2022), nonché in una prospettiva educativa, attraverso analisi condotte in diversi contesti nazionali, tra cui la Francia, l'Italia e la Svizzera (Azzara, Villa-Perez, 2020; Totozani, Villa-Perez, 2022; Causa *et al.*, 2024; Gouaïch, Chnane-Davin, 2022; Pugliese, Zanoni, *ics.*; Sanchez-Mazas, Mottet, 2021). Analoghe linee di ricerca si riscontrano anche in contesti extraeuropei, come, ad esempio, in Canada (Farmer, 2016).

Nei lavori sopra citati, l'analisi degli effetti di tali forme di migrazione multipla sul piano sociolinguistico evidenzia chiaramente processi di riorganizzazione dei repertori linguistici, non unicamente cumulativi. In altri termini, si fa riferimento alle lingue che gli individui hanno acquisito in contesti formali e informali – o che hanno progressivamente abbandonato[9] – nel corso della loro permanenza in un secondo o terzo paese di residenza; si tratta spesso di lingue che non appartengono al repertorio familiare originario e le cui competenze, talvolta parziali, possono costituire risorse significative per l'apprendimento in contesti scolastici.

Le osservazioni sociolinguistiche hanno costituito il fondamento per lo sviluppo di riflessioni didattiche che non si limitino a individuare modalità operative volte alla valorizzazione dei repertori linguistici, ma che – compiendo un passo in avanti – prendano in considerazione anche le esperienze educative pregresse, maturate dagli alunni e dalle alunne nelle precedenti destinazioni del loro percorso migratorio. Risultano infatti ancora esigui gli studi che indagano la trasferibilità di competenze più generali, in quanto la letteratura relativa alle "culture ed esperienze educative" si è prevalentemente concentrata sul ruolo delle lingue apprese e conosciute (Beacco *et al.*, 2005; Cortier, 2005). È precisamente da tali lacune che prende avvio una delle prospettive di indagine nella ricerca condotta all'interno del progetto che illustriamo di seguito.

[8] Anche le "migrazioni di ritorno" assumono un'altra configurazione: non si tratta di ritorno nel paese di origine dei genitori, ma nel primo o secondo paese di accoglienza. Si veda in proposito il lavoro di Pugliese, Zanoni (ics.) in cui si menzionano le ripercussioni delle migrazioni di ritorno in Italia, in traiettorie quali, ad esempio, Marocco-Italia-Francia-Italia.

[9] Uno degli esempi di lingue abbandonate nella seconda o terza migrazione, dopo aver vissuto in Italia, è quello dei dialetti. Si vedano in merito i lavori di Goglia (2023) in Gran Bretagna, Villa-Perez (2021) in Francia e Lupica Spagnolo (ics.) in Germania.

3. *PLEI* (*PLURIMOBILITÉ*, *LANGUES*, *EDUCATION*, *INCLUSION*): UNA RICERCA SULLE IMPLICAZIONI LINGUISTICHE E EDUCATIVE DELLA PLURIMOBILITÀ

L'indagine su cui verte questo contributo si colloca nel più ampio progetto PLEI (*Plurimobilité*, *langues*, *éducation et inclusion*) sulle implicazioni sociolinguistiche e educative della plurimobilità. Si tratta di un progetto della durata di 18 mesi (2025-2026), coordinato da Mariella Causa e Valeria Villa-Perez e finanziato dalla *Maison des Sciences Humaines* di Bordeaux[10]. Vi hanno collaborato ricercatrici e ricercatori impegnati nei settori disciplinari della sociolinguistica e della didattica delle lingue, provenienti da quattro università europee: Université Bordeaux Montaigne e Université Jean Monnet di Saint Etienne in Francia, Università di Bologna in Italia e Università di Exeter in Gran Bretagna. La scelta di questi tre paesi è motivata, da un lato, dal fatto che essi sono interessati da fenomeni significativi di emigrazione e immigrazione intraeuropea. D'altra parte, l'indagine sul campo, come vedremo successivamente, ha dimostrato che questi paesi sono anche interconnessi dato il loro rispettivo ruolo di paesi di transito in una complessa traiettoria migratoria da un paese terzo verso l'Italia, in direzione della Francia o del Regno Unito, con possibili ritorni verso la prima tappa europea.

Il progetto PLEI si inserisce nel quadro di un crescente interesse scientifico verso le forme di mobilità migratoria che coinvolgono più paesi e più sistemi educativi nel corso della vita degli individui. In questo scenario, le scuole rappresentano uno spazio privilegiato di osservazione delle trasformazioni sociali legate alla mobilità, poiché accolgono alunni/e con biografie linguistiche e scolastiche sempre più diversificate.

Il carattere interdisciplinare del progetto, inoltre, riflette la volontà di affrontare la plurimobilità da prospettive complementari, prendendo in esame, al tempo stesso, le dimensioni linguistiche, sociali, educative e istituzionali che lo caratterizzano.

L'approccio adottato si basa sull'idea che le traiettorie migratorie non possano essere comprese pienamente se non all'interno di un quadro analitico capace di mettere in relazione i diversi contesti attraversati dagli individui e le molteplici istituzioni e gli attori coinvolti nei processi di integrazione e socializzazione.

In questa prospettiva, il progetto adotta una logica di ricerca definita "multi-sito", che consiste, appunto, nell'analizzare un medesimo fenomeno attraverso diversi contesti geografici e istituzionali interconnessi. Questo approccio consente di considerare la mobilità migratoria come un processo che si sviluppa attraverso più spazi sociali e più sistemi nazionali, evitando di limitare l'analisi a un singolo contesto di arrivo. Proprio perché caratterizzate da passaggi successivi tra diversi paesi europei, le traiettorie migratorie degli/delle alunni/e e delle loro famiglie richiedono uno sguardo comparativo capace di cogliere la dimensione transnazionale del fenomeno.

In questo senso, il disegno transnazionale della ricerca offre un duplice vantaggio: da un lato, consente di mettere in evidenza alcune tendenze comuni che emergono nei diversi contesti europei, come la crescente complessità delle traiettorie migratorie e la trasformazione dei repertori linguistici presenti nelle classi scolastiche; dall'altro lato, permette di individuare specificità locali legate ai diversi sistemi scolastici, contribuendo a una comprensione più articolata delle modalità con cui le istituzioni educative si confrontano con le sfide poste dalle migrazioni multiple.

[10] Presso la stessa sede, si sono svolte le giornate di studio che hanno scandito il progetto, rispettivamente il 4 giugno 2025, il 27 novembre 2025 e il 30 marzo 2026; cfr. https://www.mshbx.fr/en/multimobility-languages-%E2%80%8B%E2%80%8Beducation-and-inclusion-plen/.

3.1. *I contesti regionali in Francia e in Italia*

Il progetto, nella sua prima fase di indagine, si è concentrato su alcune regioni specifiche in Francia e in Italia. Le regioni francesi, Auvergne-Rhône-Alpes e Nouvelle-Aquitaine, sono caratterizzate da una significativa presenza di studenti e studentesse con background migratorio e da dinamiche di mobilità intra-europea legate anche alla loro posizione geografica. La regione Emilia-Romagna è uno dei contesti italiani in cui la presenza di studenti/studentesse con cittadinanza non italiana è maggiormente consistente e in cui i fenomeni di mobilità migratoria si manifestano con crescente evidenza all'interno delle istituzioni scolastiche.

Nel contesto francese, le due regioni considerate, una confinante con l'Italia (Auvergne-Rhône-Alpes) e l'altra con la Spagna (Nouvelle-Aquitaine), presentano caratteristiche geografiche e migratorie simili. Infatti, nelle regioni di confine come queste, le persone immigrate sono spesso nate nei paesi vicini (Svizzera per l'Alta Savoia, Belgio per le Ardenne e la Mosa, Spagna per i Pirenei Orientali e i Pirenei Atlantici o Italia per la Savoia e le Alte Alpi) (Insee, 2021). La maggior parte dei nuovi arrivati proviene dall'Île-de-France, dall'Occitania e da altre regioni limitrofe. Tutti i dipartimenti registrano un andamento positivo, sebbene la Gironde e la Charente-Maritime siano i più attraenti per i nuovi residenti (DEPP, 2024).

Nel 2020, l'INSEE (*Institut national de la statistique et des études économiques*) ha calcolato 336.400 lavoratori immigrati residenti in Auvergne-Rhône-Alpes, pari al 10% della popolazione attiva della regione, provenienti principalmente dall'Africa e dall'Europa. Il 41% proviene da paesi come l'Algeria, il Marocco e la Tunisia; tra i paesi europei, il Portogallo (40%) registra il secondo numero più elevato di lavoratori immigrati; i cittadini dei paesi confinanti, Italia e Svizzera, sono i più rappresentati nella regione e in Francia).

Relativamente all'impatto della migrazione sulle scuole francesi, nell'anno scolastico 2022-2023 sono stati iscritti 89.500 alunni/e alloglotti/e, il 16% in più rispetto al 2021-2022. Il numero è aumentato notevolmente, sia a livello elementare (+16%) che secondario (+14% per il *collège* e +19% per il *lycée*). Nel 2022-2023, il 45,8% degli alunni e delle alunne neoarrivati/e in Francia era iscritto a una scuola primaria, il 40,6% a una scuola secondaria di primo grado e il 13,6% a una scuola secondaria di secondo grado. Più specificamente, le regioni in cui abbiamo condotto l'indagine ne hanno accolto 6.615 arrivati in Nouvelle-Aquitaine e 10.998 in Auvergne-Rhône-Alpes. Ciò colloca queste due regioni tra quelle con il maggior numero di alunni/e con background migratorio, poiché solo l'Ile-de-France è la regione che ne registra il numero più alto (21.737) in tutto il paese (DEPP 2024: 24).

Per quanto riguarda il contesto italiano, occorre evidenziare che alla data del 1° gennaio 2025, il numero dei cittadini stranieri residenti legalmente in Italia è di 5.422.000, pari a circa il 9,2% della popolazione totale (ISTAT 2025). Questi dati statistici riflettono una situazione derivante dai flussi migratori e dai movimenti demografici degli ultimi decenni, che hanno contribuito in larga misura a plasmare un panorama multilingue in cui le lingue minoritarie o d'origine parlate dalle popolazioni migranti entrano in contatto con l'italiano.

L'integrazione delle persone immigrate nella società ospitante è un obiettivo fondamentale e il ruolo delle scuole è cruciale. Le classi multilingui in Italia sono una realtà sempre più diffusa. Secondo i dati diffusi dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, nell'anno scolastico 2024/2025, gli studenti e le studentesse con cittadinanza non italiana sono 864.425 (MIM 2024). Un'analisi a livello regionale e scolastico mostra che Lombardia, Emilia-Romagna e Veneto ne registrano il numero più elevato in tutti i livelli di istruzione.

In particolare, la regione Emilia-Romagna registra una forte crescita della presenza di alunni/e con cittadinanza straniera nelle sue scuole, ben al di sopra della media nazionale.

Secondo il *Dossier Statistico Immigrazione 2025 Idos/Confronti*, che ha analizzato i dati scolastici relativi all'anno 2023/2024, in questa regione si contano circa 113.000 alunni/e stranieri/e – con un aumento del 5,7% rispetto all'anno 2021/22 – che rappresentano il 18,9% del totale, una cifra superiore di oltre sette punti percentuali alla media nazionale dell'11,6%. Un dato rilevante è che il 68,7% di chi ha la cittadinanza straniera è nato in Italia, una cifra che supera la media nazionale del 65,4%.

La distribuzione varia a seconda del livello scolastico: nella scuola dell'infanzia e primaria la percentuale supera il 21%, per poi scendere al 18,4% nella scuola secondaria di primo grado e al 13,9% in quella di secondo grado. Negli ultimi dieci anni il numero delle studentesse/degli studenti con cittadinanza straniera è aumentato del 20%, mentre quello delle studentesse /degli studenti italiani è diminuito del 4,1%.

I dati e le indicazioni relative ai due contesti regionali, in Francia e in Italia, evidenziano, dunque, un cambiamento demografico che incide in modo significativo sulla realtà educativa delle regioni, così come dei due Paesi. Nell'analisi dei dati statistici, è opportuno adottare una prospettiva dinamica della mobilità, considerando non solo gli arrivi, ma anche le partenze da e tra i due paesi oggetto di studio. Infatti, secondo il *Rapporto Italiani nel mondo 2025* (Fondazione Migrantes, 2025), tra i cittadini italiani di recente acquisizione che intraprendono un percorso migratorio, la destinazione prevalente è costituita dai Paesi europei.

3.2. *La metodologia di ricerca*

All'interno del progetto PLEI, la fase iniziale di indagine che coinvolge le regioni sopra menzionate, in Francia e in Italia, è stata condotta in due tappe distinte: la prima si è concentrata sulla raccolta, tramite questionario, di dati quantitativi e qualitativi sulle percezioni, le pratiche e le esigenze degli alunni e delle alunne che vivono l'esperienza della plurimobilità e del plurilinguismo. I risultati di questa prima tappa sono stati utilizzati per organizzare la seconda, ovvero la realizzazione di interviste qualitative e di focus group con insegnanti. Questi due distinti momenti dell'indagine multi-sito, che saranno approfonditi nei paragrafi successivi, mirano, da un lato, a costruire una cartografia delle diverse realtà migratorie, ad individuare tratti comuni e specificità e, dall'altro, ad esaminare le ripercussioni linguistiche, sociali e educative della plurimobilità per alunni e alunne neoarrivati/e e per dirigenti scolastici e insegnanti.

3.2.1. *Il sondaggio tramite questionario*

Il questionario è stato elaborato assumendo come destinatari insegnanti in servizio nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, rispettivamente in Nouvelle-Aquitaine e in Auvergne-Rhône-Alpes, per la Francia, e in Emilia-Romagna, per l'Italia. Il questionario è composto da 29 domande suddivise in 3 sezioni, focalizzate su:

1. i dati demografici e professionali;
2. l'esperienza di insegnamento in classi plurilingui, con alunni/e provenienti da contesti migratori;
3. la formazione iniziale e continua.

Il questionario è stato creato e pubblicato online, in modo da poter essere compilato agevolmente su un computer o uno smartphone in circa 20 minuti. Questo tipo di distribuzione e il tempo necessario per la compilazione hanno influenzato il tipo di domande, la maggioranza delle quali è costruita con risposte a scelta multipla (17 su 29),

in alcuni casi con la possibilità di selezionare più di un'opzione. Nel formulare le risposte prestabilite, il team PLEI si è basato sulle proprie precedenti esperienze in progetti nazionali e internazionali inerenti al plurilinguismo a scuola, sulle attività di formazione insegnanti e su un'intervista condotta con alcune insegnanti, preliminare alla progettazione del questionario. Una prima versione è stata creata in italiano; successivamente, il questionario è stato tradotto in francese e adattato ai contesti nei quali era prevista la somministrazione. È stata quindi condotta una fase pilota, sottoponendo il questionario stesso a un piccolo campione (in Italia e in Francia) di insegnanti in servizio, per poter valutare la chiarezza, la comprensibilità e la concisione delle domande predisposte ai fini del sondaggio. In seguito a ciò, sono state apportate alcune utili modifiche. Si è prestata particolare attenzione alla durata della compilazione del questionario, al fine di evitare che i partecipanti lo abbandonassero prima di averlo completato.

Una volta convalidato, il questionario è stato distribuito online tra marzo e maggio 2024. Per questo studio esplorativo, si è scelto di adottare una strategia di campionamento non probabilistico, di tipo incidentale e a valanga (Bailey, 2006), un metodo volto a raccogliere dati da popolazioni difficili da raggiungere e che tendono ad evitare di rispondere a sondaggi casuali. Questo vale anche per gli/le insegnanti che sono generalmente riluttanti a partecipare ai sondaggi a causa dei loro pesanti carichi di lavoro didattici e amministrativi. Sebbene questo tipo di campionamento presenti potenziali limitazioni, non consentendo generalizzazioni, né, naturalmente, di assumere il campione come rappresentativo della popolazione, nondimeno esso risulta utile per ottenere informazioni in un breve lasso di tempo, garantendo che la popolazione oggetto del sondaggio sia relativamente omogenea.

Il questionario è stato distribuito in modo casuale tra le/gli insegnanti, attraverso contatti diretti delle ricercatrici. Insegnanti e scuole partecipanti sono stati incoraggiati a diffondere il questionario presso colleghi e colleghe di altre sedi scolastiche e ordini di scuola, ampliando e consolidando così i dati già acquisiti.

3.2.2. *Il profilo dei rispondenti*

Il corpus analizzato è composto complessivamente da 273 risposte, raccolte attraverso il questionario somministrato rispettivamente in Francia (81 risposte valide, di cui 48 nella regione Nouvelle-Aquitaine e 33 in Auvergne-Rhône-Alpes su un totale di 86 questionari compilati) e in Italia (192 risposte valide, tutte in Emilia-Romagna su un totale di 200 questionari)[11]. Occorre precisare che, sebbene i dati derivanti dal questionario non siano statisticamente comparabili, sia per la differente numerosità del campione nelle regioni considerate, sia per alcune specificità dei contesti di raccolta, nondimeno, come vedremo più avanti, essi consentono di mettere in evidenza alcune tendenze convergenti.

Invitando le/gli insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado (il *collège*, in Francia) a far circolare il questionario presso altre scuole, tra potenzialmente interessati a partecipare al sondaggio, ne è risultata una distribuzione tra i diversi livelli scolastici molto più ampia, che include anche scuole dell'infanzia, scuole secondarie di secondo grado e, in qualche caso, l'università. Considerando il campionamento incidentale e a valanga, oltre che la diffusione in gran parte spontanea, il numero di rispondenti e la distribuzione su tutti i livelli scolastici sono, in qualche misura, indicativi del tipo di interesse verso il fenomeno della plurimobilità.

[11] Non sono state incluse 5 risposte, per la Francia, e 8 per l'Italia, poiché fornite da insegnanti provenienti da altre regioni.

Per quanto riguarda il profilo dei/delle rispondenti, emerge una forte prevalenza femminile (233 donne rispetto a 39 uomini, con un solo caso non specificato), un dato coerente con la composizione di genere del corpo docente nei due paesi. La tipologia di scuola rappresentata è ampia e articolata: la maggior parte opera nella scuola primaria (112) e nella scuola secondaria di primo grado (87), seguite dalla scuola secondaria di secondo grado (55), mentre risultano più marginali i contesti della scuola dell'infanzia (18), della formazione professionale (8)[12], dell'università (2) e dell'asilo nido (1).

In termini di discipline insegnate, si osservano alcune differenze tra i due contesti nazionali: in Francia, una quota significativa (50 su 81) è costituita da insegnanti di francese come lingua seconda (FLS), a testimonianza di una marcata specializzazione nell'ambito dell'insegnamento linguistico agli alunni alloglotti. In Italia, invece, dato che in alcuni casi due discipline sono tenute da un/a insegnante (nelle scuole primarie capita che l'insegnante di lingua straniera sia anche insegnante di italiano oppure, come avviene nella scuola secondaria di primo grado, che l'insegnante di lingua straniera si occupi di due o più lingue straniere all'interno della stessa scuola), i dati mostrano una maggioranza di insegnanti di italiano come lingua materna (L1), seguiti da insegnanti di lingua straniera e da insegnanti di italiano come lingua seconda (L2)[13]. Se nelle scuole primarie si registra nel complesso un discreto equilibrio tra insegnanti di lingua e comunicazione (39 intervistati) e di scienze logico-matematiche (20 intervistati), nella scuola secondaria di primo grado la maggioranza insegna l'italiano come L1 (25 intervistati) o una seconda lingua straniera (inglese o francese, 13 intervistati) mentre sono 13 gli/le insegnanti di altre materie (arte, musica, informatica, educazione fisica) e solo 5 quelli di matematica e scienze.

3.2.3. *L'approfondimento*, *in progress*, *tramite i focus group*

La seconda fase dello studio ha previsto la progettazione e la realizzazione di focus group con insegnanti in Italia e in Francia, con l'obiettivo di approfondire alcune zone d'ombra emerse dall'analisi dei dati del questionario. L'adozione del focus group come metodo di raccolta dei dati si fonda su un approccio epistemologico secondo cui punti di vista, opinioni e atteggiamenti si costruiscono attraverso la condivisione e la discussione delle esperienze individuali, contribuendo alla produzione di un sapere collettivo (Van Compernol, Kalampalikis, 2025).

Tra le principali potenzialità di questa tecnica qualitativa non standardizzata si annovera lo sviluppo di conoscenze sulla pratica professionale, in particolare laddove i partecipanti condividono lo stesso ambito lavorativo, come nel caso delle e degli insegnanti coinvolti nel progetto PLEI. In tale prospettiva, il focus group è stato privilegiato quale strumento per l'individuazione condivisa di pratiche didattiche e di possibili orientamenti operativi.

L'attenzione si è concentrata in particolare sulle pratiche didattiche relative all'accoglienza di alunni/e in situazione di plurimobilità, con un focus specifico sul riconoscimento e sul trattamento delle loro esperienze scolastiche pregresse. La raccolta dei dati è stata condotta tra il 2025 e il 2026 nei due contesti nazionali, attraverso gruppi composti da tre o quattro insegnanti e due ricercatori. Ai partecipanti è stato richiesto di

[12] La ragione per cui gli istituti di formazione professionale sono stati inclusi nell'indagine risiede nell'elevata percentuale di studenti migranti che vengono incoraggiati a frequentarli grazie ai programmi di formazione professionale offerti.

[13] La differenza nelle discipline insegnate dai/dalle docenti rispondenti in Francia e in Italia non è assunta come rilevante in questa indagine sulle percezioni di ogni insegnante rispetto al fenomeno; potrà tuttavia costituire oggetto di approfondimento in analisi future.

avviare una riflessione collettiva, anziché fornire risposte individuali, a partire da quattro domande comuni ai due contesti:

1. in che modo le/gli insegnanti riconoscono e mobilitano le competenze pregresse di alunni e alunne con percorsi di plurimobilità, e in quale misura tali pratiche siano già integrate nei dispositivi didattici;
2. quali effetti vengano attribuiti alle lingue parlate o comprese dagli alunni e dalle alunne sui loro apprendimenti linguistici e disciplinari attuali;
3. se e come le pratiche didattiche promuovano la valorizzazione e l'attivazione dei repertori linguistici, nonché le motivazioni sottese a tali scelte;
4. in quale misura e secondo quali modalità le/gli insegnanti facciano ricorso ai propri repertori linguistici nell'interazione didattica, anche in una prospettiva di mediazione e inclusione. Ciò risulta particolarmente rilevante dal punto di vista analitico, in quanto il focus group favorisce l'emergere di una dimensione riflessiva che consente ai partecipanti di interrogare la propria esperienza e di attribuirle significato in quanto esperienza situata (Lannoy, Nijs, 2023).

4. I RISULTATI DEL SONDAGGIO

4.1. *I percorsi migratori*

Questa sezione tratta le risposte alle domande del questionario volte a indagare l'eventuale esperienza in classe con alunni coinvolti in processi di plurimobilità, la percezione di questo fenomeno e dell'impatto che esso può avere sugli alunni stessi e sulla scuola. L'iscrizione di bambini/e provenienti da contesti migratori nel corso dell'anno scolastico e/o la loro partenza improvvisa destano reali preoccupazioni per le scuole e per chi vi opera. Ogni nuovo arrivo richiede un'accoglienza attenta e personalizzata, strategie didattiche inclusive e sostegno linguistico, oltre alla necessità di gestire la situazione in tempi rapidi.

Nel sondaggio, alla domanda relativa all'esperienza nella gestione di inserimenti, in corso d'anno, di alunni/e provenienti da altri paesi, il 96,7% dei docenti in Francia ha risposto affermativamente, mentre in Italia la percentuale si attesta all'81,6%. La domanda successiva chiedeva di specificare da dove provenissero le/i bambine/i e gli/le adolescenti iscritti/e durante l'anno scolastico: dal paese di nascita, da un altro paese europeo (diverso dal paese di nascita o di prima residenza) o altro. Queste diverse possibili risposte, nel formato della scelta multipla, hanno fornito un primo quadro del fenomeno della plurimobilità. In 210 casi è stato indicato il paese di nascita, un dato che non sorprende, se si considerano i fattori sociali e geopolitici che determinano la migrazione, tra i quali i ricongiungimenti familiari, che consentono ai minori di raggiungere i genitori o i parenti già presenti nel paese di accoglienza, e l'arrivo di minori non accompagnati, che vengono spesso inseriti in percorsi di accoglienza e protezione; a partire dal 2022, si è registrato un ulteriore aumento legato alla guerra in Ucraina, che ha costretto molte famiglie a fuggire dal conflitto, portando con sé bambini e giovani in età scolare. Le risposte sul paese di nascita sono tuttavia affiancate da 67 risposte in Francia (su 81 informanti) e 39 risposte in Italia (su 192 informanti), che indicano l'arrivo da un altro paese europeo, il che evoca un percorso migratorio più complesso in cui né la Francia né l'Italia è inclusa come primo paese di arrivo.

Proprio come gli arrivi nel corso dell'anno richiedono un'attenzione e una gestione specifiche, le partenze improvvise possono interrompere percorsi di apprendimento appena avviati, generando discontinuità sia per gli/le alunni/e che per la classe nel suo

complesso. Questi frequenti cambiamenti richiedono grande flessibilità e adattabilità da parte di chi insegna, oltre a una considerevole collaborazione con le famiglie e le istituzioni. Alla domanda se avessero vissuto situazioni in cui gli/e alunni/e avevano lasciato la scuola durante l'anno scolastico, ha risposto affermativamente il 50% degli/delle insegnanti in Francia, mentre in Italia la percentuale è di 67,2% (131 su 192, di cui 48 insegnanti della scuola primaria e 43 della scuola secondaria di primo grado).

Inoltre, la domanda a scelta multipla chiedeva di selezionare, tra le possibili opzioni di risposta, se alunni e alunne fossero tornati/e nel paese di origine di uno dei genitori, nel paese di nascita (o di prima residenza), in un altro paese europeo, oppure di indicare – come opzione aperta – altre possibili destinazioni. Come nella domanda a scelta multipla precedente, anche in questo caso erano possibili diverse opzioni di risposta, motivo per cui il numero totale di opzioni selezionate (202 risposte) è superiore al numero di informanti. Nel complesso, 103 risposte indicano un paese europeo, seguito dal paese di origine della famiglia (51 risposte), dal paese di nascita (36 casi), da un'altra città o regione italiana o francese (10) e, infine, da un altro continente (2).

Relativamente alle risposte fornite nel contesto italiano, i dati risultano sostanzialmente in linea con quanto evidenziato nel *Rapporto Italiani nel mondo 2024* (Fondazione Migrantes, 2024), secondo cui i Paesi europei accoglievano l'82% dei flussi di emigranti che avevano acquisito la cittadinanza italiana tra il 2012 e il 2022. Il *Rapporto Italiani nel mondo 2025* conferma, inoltre, tale tendenza, pur registrando una lieve flessione: nel periodo 2014-2023, infatti, le destinazioni europee rappresentano il 79,8% dei flussi complessivi dei "nuovi" cittadini italiani.

Se le informazioni che emergono dai dati quantitativi consentono una prima lettura del fenomeno, la possibilità di integrare questi dati con i dati qualitativi raccolti tramite le domande a risposta aperta conduce a un quadro più ricco e articolato, comprensivo di ulteriori dettagli sulle caratteristiche degli alunni e delle famiglie in fase di migrazione.

Le 257 risposte alla domanda «Potrebbe fornirci un esempio del percorso migratorio di uno/a dei suoi studenti?» contengono riferimenti specifici ai percorsi migratori delle famiglie, con dettagli sui paesi di origine, transito e destinazione. Le indicazioni che provengono da questi dati non solo confermano la dimensione della plurimobilità, ma mettono in evidenza una situazione molto più complessa dal punto di vista delle traiettorie migratorie e della dimensione plurilingue:

> FR-1[14] In effetti accogliamo un numero crescente di studenti di origine marocchina, ma di nazionalità italiana (ce ne sono in tutte le classi, sia nel liceo generale che nella sezione professionale; ad esempio, nella mia classe del primo anno di CAP, 4 studenti italiani di lingua araba su 24) o spagnola (in misura minore). Inoltre, accogliamo anche studenti con percorsi più singolari, studenti albanesi o kosovari nati in Grecia, studenti nati in Albania ma che hanno vissuto in Germania, studenti ucraini che hanno vissuto in Russia, studenti di origine capoverdiana nati in Portogallo, studenti ruandesi cresciuti in un campo profughi in Zimbabwe...
>
> FR-2 In effetti molti alunni del Maghreb o del Senegal arrivano dalla Spagna e hanno persino la nazionalità spagnola.
>
> IT-3 (Alunna) nata in Burkina Faso. Trasferita in Italia pochi mesi dopo la nascita, con i genitori; ritorno in Burkina Faso all'età di 5 anni fino a 8 anni, presso i nonni; ritorno in Italia a 8 anni e mezzo con la madre. Possibile trasferimento in Francia, dove il padre vive e lavora.

[14] I commenti riportati nel testo sono contrassegnati dalle sigle FR e IT, a seconda che provengano rispettivamente dal questionario somministrato in Francia o in Italia. Al fine di agevolare la lettura e il rinvio interno, i commenti sono stati numerati in ordine progressivo.

> IT-4 un bambino di origine marocchina ha frequentato gli ultimi due anni della scuola materna, poi si è trasferito con la famiglia in Francia, per poi tornare dopo alcuni anni per frequentare la scuola elementare.
>
> IT-5 Un bambino ha vissuto in Tunisia (il suo paese d'origine) fino alla prima elementare, poi si è trasferito in Francia, ma non ha frequentato la scuola per cinque mesi. Si è trasferito in Italia a metà dell'anno scolastico e ha completato la seconda elementare. Successivamente, ha frequentato metà della terza classe in Francia, è tornato in Italia dove ha frequentato nuovamente la seconda classe e ha proseguito fino alla quinta classe in una scuola primaria a Forlì; si è trasferito a Castrocaro [comune in provincia di Forlì] dall'inizio della prima classe della scuola secondaria di primo grado, dove ora frequenta il secondo anno.

La plurimobilità degli alunni e delle alunne si configura anche come un processo molto dinamico, che contribuisce alla costruzione di repertori linguistici complessi, stratificati e in continua evoluzione. Gli esempi riportati di seguito evidenziano come le traiettorie migratorie successive favoriscano l'acquisizione di più lingue in contesti differenti, spesso legati ai sistemi scolastici attraversati: lingue di famiglia, lingue di scolarizzazione e lingue apprese nei Paesi di transito si intrecciano, dando luogo a competenze plurilingui articolate.

Nell'esempio (6), gli alunni combinano varietà arabe, lingue regionali e lingue europee (spagnolo, basco, francese), mentre in (7) emerge una sequenza di apprendimento linguistico che passa dal curdo familiare all'arabo scolastico, al turco e infine al francese, con effetti positivi anche sul piano degli apprendimenti disciplinari. L'esempio (8) mostra, inoltre, come le gerarchie linguistiche possano ridefinirsi in funzione delle esperienze migratorie, con una lingua di transito (il polacco) che diventa temporaneamente più funzionale della lingua materna:

> FR-6 Molti (1/3) dei miei alunni hanno iniziato il loro percorso scolastico in Spagna e sono di origine marocchina. Questi ragazzi parlano il marocchino, l'arabo coranico e talvolta una lingua regionale marocchina come lingue familiari. Hanno imparato lo spagnolo e talvolta il basco in Spagna prima di imparare il francese nella mia classe. Insegno all'UPE2A solo da 5 anni. Mi è difficile notare dei cambiamenti. Siamo lontani dal confine italiano, ma alcuni hanno frequentato la scuola in Turchia, passando per l'Italia. Alcuni sono etiopi e sono passati dal Kenya. Ci sono altri esempi simili in Africa.
>
> FR-7 Tre fratelli nella mia classe: i bambini parlavano curdo a casa in Siria. In Siria frequentavano la scuola in arabo. Hanno poi imparato il turco a scuola in Turchia, raggiungendo un buon livello in matematica. Li ho valutati in questa lingua al loro arrivo. I loro genitori non padroneggiano il turco. E hanno imparato il francese nella mia classe. Il più piccolo è un ottimo studente nella sua classe in Francia.
>
> IT-8 Fin dal suo arrivo in classe nell'aprile dello scorso anno scolastico, lo studente preferiva la traduzione in polacco (paese in cui aveva vissuto per circa un anno) alle traduzioni nella sua lingua madre [non specificata].

Tali situazioni mettono in luce non solo le risorse linguistiche degli/delle alunni/e, ma anche le sfide per le/i docenti, chiamate/i a riconoscere, valorizzare e integrare repertori plurilingui complessi all'interno delle pratiche didattiche.

4.2. *Gli effetti della plurimobilità a scuola, nelle percezioni delle/degli insegnanti*

La plurimobilità degli alunni e delle alunne con background migratorio emerge, nelle risposte aperte, come un fattore complesso e ambivalente che incide profondamente sul rapporto con la scuola e con i saperi, configurandosi al tempo stesso sia come risorsa sia come elemento di vulnerabilità. In linea con Charlot (1997), il senso attribuito all'apprendimento risulta fortemente mediato dalle esperienze scolastiche pregresse e dalla loro continuità o discontinuità nei diversi contesti nazionali.

L'impatto dell'esperienza scolastica pregressa degli alunni e delle alunne appare come un elemento chiave per comprendere il loro rapporto con la scuola e i processi di apprendimento nei contesti di accoglienza. Dalle testimonianze emerge con forza l'idea di una continuità (o, al contrario, di una cumulazione di fragilità) tra le esperienze scolastiche vissute nei diversi paesi, che si riflette nelle disposizioni all'apprendimento, nella motivazione e nelle capacità di adattamento. Di seguito, l'esempio (9) esplicita una rappresentazione fortemente deterministica della traiettoria scolastica, in cui il successo e l'insuccesso tendono a riprodursi nei diversi contesti; ciò rimanda alla nozione di trasferibilità del capitale scolastico e linguistico, ma anche al rischio di una lettura lineare che non considera possibili rotture o riattivazioni positive. L'esempio (10) attribuisce un ruolo fondativo alla prima socializzazione scolastica nei sistemi educativi europei, interpretata come momento cruciale di acculturazione ai codici e alle norme della scuola; l'esperienza iniziale viene così tematizzata come matrice di fiducia, motivazione e capacità di orientamento nei contesti successivi, evidenziando come una prima esperienza positiva possa facilitare adattamenti futuri, mentre una negativa può produrre effetti duraturi di disimpegno.

Accanto a questa dimensione più strutturale, emerge anche una lettura situata e dinamica dei processi di integrazione scolastica, come mostra l'esempio (11), che mette in evidenza il ruolo congiunto della competenza linguistica e delle pratiche pedagogiche nella costruzione della partecipazione. L'episodio segnala come il silenzio iniziale non debba essere interpretato automaticamente come deficit, ma come indice di una fase transitoria di osservazione e adattamento, superabile attraverso strategie didattiche inclusive (in questo caso, un approccio ludico) e il progressivo accesso alla lingua di scolarizzazione. Infine, l'esempio (12) introduce una riflessione sul versante professionale, tematizzando la necessità di una competenza interculturale delle e degli insegnanti. La conoscenza dei sistemi educativi di origine viene presentata come leva per riconoscere analogie e differenze e per comprendere i comportamenti scolastici di alunni e alunne ("sanno come comportarsi a scuola"), suggerendo che parte delle difficoltà di adattamento possa derivare non da carenze individuali, ma da disallineamenti tra norme scolastiche apprese in contesti diversi:

> FR-9 Se hanno un percorso scolastico ricco e interessante, imparano più facilmente in Francia. Quando uno studente ha successo altrove, lo ha anche in Francia. Quando fallisce altrove, fallisce anche in Francia. Il percorso migratorio lo arricchisce nel suo successo e nella facilità di adattamento alle lingue, tra le altre cose, oppure aggrava il fallimento a causa della sua situazione instabile.

> FR-10 La prima esperienza è spesso decisiva in termini di acculturazione ai sistemi educativi dell'Europa occidentale/meridionale […] e fornisce allo studente gli strumenti necessari per il suo adattamento in un secondo paese. Se questa prima esperienza è nel complesso positiva, è abbastanza motivante per lo studente che arriva nel sistema francese con fiducia, determinazione e motivazione. La situazione è più complicata se l'esperienza è negativa.

> IT-11 Il bambino è rimasto in silenzio per tutto il primo trimestre, rivolgendosi praticamente solo agli insegnanti. Da circa due settimane, grazie in particolare a un approccio pedagogico ludico (e a una migliore padronanza dell'italiano), ride e scherza con i compagni.
>
> IT-12 Sarebbe auspicabile che gli insegnanti conoscessero il sistema scolastico dei paesi di origine dei bambini migranti per riflettere sulle somiglianze, sulle differenze e sulle peculiarità rispetto al nostro sistema educativo. Se il sistema è simile al nostro, esistono analogie e gli alunni sanno "come comportarsi a scuola".

Questi estratti delineano una rappresentazione dell'esperienza scolastica pregressa come componente fondamentale per orientare la didattica in aula, ma anche come ambito in cui l'azione pedagogica può intervenire per trasformare traiettorie potenzialmente svantaggiate.

Un ulteriore aspetto da tenere in considerazione è la discontinuità che emerge come uno degli elementi più critici nell'analisi dell'impatto delle esperienze scolastiche pregresse di alunni/e in situazione di plurimobilità. Le risposte ricevute convergono nell'identificare le interruzioni della scolarizzazione e i passaggi tra sistemi educativi differenti come fattori che ostacolano la costruzione progressiva degli apprendimenti e la stabilizzazione del rapporto con la scuola. In particolare, l'esempio (13) esplicita la discontinuità come variabile esplicativa principale. In modo complementare, l'esempio (14) amplia questa prospettiva, sottolineando come non solo le interruzioni, ma anche le differenze strutturali tra sistemi educativi e le esperienze di scolarizzazione irregolare incidano sulle modalità di apprendimento e di partecipazione; tematicamente, emerge qui la questione del disallineamento tra aspettative scolastiche e background di alunni e alunne.

Gli esempi concreti rendono particolarmente evidente il carattere situato e spesso imprevedibile di tali discontinuità. In tal senso, (15) illustra una traiettoria migratoria aperta e incerta, in cui la temporaneità della permanenza rende difficile ogni pianificazione educativa e produce una sospensione del percorso scolastico. Analogamente, l'esempio (16) evidenzia forme di mobilità legate a eventi familiari, che comportano assenze prolungate e interruzioni significative della frequenza; in questo caso, la discontinuità appare come una dimensione ordinaria della vita familiare, ma con effetti rilevanti sul piano scolastico. Infine, l'esempio (17) descrive una mobilità circolare che si traduce in una successione di ingressi e uscite dal sistema educativo, configurando percorsi frammentati e difficilmente lineari; tematicamente, questo esempio rimanda a una condizione di instabilità strutturale che incide sulla costruzione di riferimenti scolastici stabili:

> FR-13 Sono soprattutto le interruzioni della scolarizzazione o i cambiamenti dei sistemi educativi ad avere un impatto.
>
> FR-14 Funzionamento diverso, a volte nessuna scolarizzazione o scolarizzazione irregolare.
>
> IT-15 Uno studente ha lasciato la scuola italiana a novembre per trasferirsi con la famiglia in Norvegia, ma avrebbe dovuto tornare. Per il momento è ancora lì.
>
> IT-16 Sono partiti per il Pakistan per andare a trovare la nonna malata, sono partiti in ottobre e sono tornati a fine marzo.
>
> IT-17 Nati in Pakistan, frequentano la scuola materna e elementare in Italia, poi i genitori decidono di tornare nel loro paese d'origine per un periodo variabile e poi di tornare in Italia.

Nei dati qualitativi raccolti, la discontinuità non rappresenta un'eccezione, ma una componente strutturale delle biografie scolastiche di alunni/e in plurimobilità, con implicazioni rilevanti sia per gli apprendimenti sia per il senso attribuito alla scuola. La discontinuità pone interrogativi sulle pratiche educative e organizzative, chiamate a confrontarsi con percorsi non lineari e a sviluppare strategie capaci di ricostruire continuità all'interno di traiettorie segnate dalla frammentazione.

Tuttavia, accanto alla consapevolezza da parte degli/delle insegnanti dell'impatto e delle difficoltà legate alla complessità e alla discontinuità dei percorsi, emerge un insieme articolato di pratiche didattiche volte a valorizzare l'esperienza scolastica pregressa e attraverso le quali si configura un orientamento pedagogico inclusivo e trasformativo. Le risposte fornite alla domanda "In che modo attiva le competenze scolastiche e disciplinari pregresse degli alunni e delle alunne in classe? Può fornire un esempio?" evidenziano un passaggio da una logica di deficit a una logica di risorsa, in cui i saperi acquisiti in altri contesti vengono riconosciuti, riattivati e rielaborati all'interno del nuovo ambiente scolastico. In tal senso, l'esempio (18) mette in luce strategie di differenziazione didattica e di riconoscimento culturale, che mirano a coinvolgere attivamente gli alunni e le alunne e a legittimare i loro background; tematicamente, ciò rimanda a una pedagogia dell'inclusione basata sulla valorizzazione delle diversità. In continuità, l'esempio (19) indica come tale valorizzazione non sia episodica, ma regolare e trasversale alle discipline, suggerendo un'integrazione sistematica dei saperi pregressi nei curricoli.

Significativa è la dimensione comparativa esplicitata in (20), dove l'insegnante attiva processi di confronto tra sistemi linguistici e metodologici; questa pratica può essere interpretata come una forma di "traduzione didattica" che consente agli/alle alunni/e di mettere in relazione conoscenze già acquisite con i nuovi codici scolastici, facilitando così la continuità degli apprendimenti. Analogamente, (21) sottolinea il valore del riconoscimento materiale e concreto delle esperienze scolastiche precedenti, che diventano oggetto di mediazione pedagogica. In (22) emerge un approccio multimodale e flessibile, che offre diverse modalità espressive e operative, riconoscendo la pluralità dei repertori di competenze. La dimensione narrativa e riflessiva è invece evidente in (23), che valorizza il confronto tra pratiche scolastiche e promuove una consapevolezza metacognitiva. Infine, (24) richiama metodologie attive centrate sul "fare", che appaiono particolarmente efficaci nel coinvolgere alunni/e con percorsi discontinui e nel facilitare l'apprendimento attraverso l'esperienza:

> FR-18 Adattando i materiali didattici, proponendo attività di vari livelli, valorizzando esempi tratti dai paesi di origine degli studenti, incoraggiando gli studenti a condividere le loro conoscenze…
>
> FR-19 Regolarmente per la geografia, le scienze, la storia… In matematica per le tecniche operative.
>
> FR-20 Per la grammatica comparata, chiedo agli studenti di utilizzare il metalinguaggio se ne hanno acquisito uno; confrontiamo anche i metodi di insegnamento in storia o in matematica. Come si rappresenta il tempo che passa? Come si scrive una divisione? ecc. Il mio obiettivo è quindi quello di prendere in considerazione le conoscenze scolastiche acquisite e di "tradurle" in francese affinché gli studenti possano proseguire con metodi comuni a tutti.
>
> IT-21 Chiedendo agli studenti di portare in classe i loro quaderni e le attività svolte all'estero, e informandomi il più possibile sui programmi seguiti e sui metodi utilizzati.
>
> IT-22 Cerco di valorizzare le competenze acquisite in precedenza proponendo, nell'ambito di diverse attività (ludiche, educative o di

> apprendimento più strutturato), l'utilizzo di tecniche e strumenti vari, offrendo al contempo la possibilità di esprimersi attraverso diversi linguaggi.
>
> IT-23 Chiedo loro come hanno presentato un argomento nella loro scuola di provenienza e chiedo loro di mostrarmi degli esempi
>
> IT-24 Grazie a una pedagogia di tipo laboratoriale, privilegiando il «fare».

Queste risposte delineano un orientamento pedagogico che mira a ricostruire continuità all'interno di traiettorie frammentate, attraverso pratiche di adattamento, comparazione e valorizzazione dei saperi pregressi; evidenziano, inoltre, come le strategie messe in pratica non solo favoriscano l'inclusione e la partecipazione, ma contribuiscano anche a ridefinire il rapporto degli alunni e delle alunne in condizione di plurimobilità con la scuola, trasformando esperienze potenzialmente disgreganti in risorse per l'apprendimento.

4.3. *Le lingue in gioco e le dinamiche attivate*

4.3.1. *Il confronto tra le lingue*

Nelle loro risposte, le/gli insegnanti hanno evidenziato come la presenza di alunni/e in plurimobilità favorisca lo sviluppo di pratiche didattiche basate sul confronto tra sistemi linguistici, valorizzando le risorse del plurilinguismo.

Vi emerge una concezione del repertorio linguistico come risorsa cognitiva e didattica, capace di facilitare l'accesso alla lingua di scolarizzazione e di sostenere processi metacognitivi. In questo senso, l'esempio (25) evidenzia il ruolo delle somiglianze interlinguistiche (in particolare tra lingue romanze) come leva per l'apprendimento; si tratta di un uso strumentale della prossimità linguistica, che però introduce anche una gerarchizzazione implicita tra lingue "più" o "meno" facilitanti. In modo più strutturato, in (26) il confronto si struttura in attività esplicite che coinvolgono aspetti morfosintattici e grammaticali; questa strategia favorisce una consapevolezza esplicita delle strutture linguistiche e sostiene l'apprendimento riflessivo.

L'esempio (27) evidenzia un uso sistematico della comparazione in contesti plurilingui specifici (ispanofoni o lusofoni), sottolineando come le analogie tra sistemi linguistici possano facilitare l'acquisizione di regole grammaticali; emerge qui una didattica che integra il repertorio linguistico degli/delle alunni/e nel processo di apprendimento. Al contrario, l'esempio (28) evidenzia come il confronto possa mettere in luce anche una dimensione più ambivalente, rimarcando come la prossimità linguistica possa generare interferenze e somiglianze fuorvianti, evidenziando i limiti di un approccio basato esclusivamente sulla similarità. Infine, (29) amplia la prospettiva, attribuendo agli alunni e alle alunne plurilingui una maggiore capacità metalinguistica e metacognitiva; il confronto tra sistemi linguistici diversi viene qui tematizzato come risorsa per l'intero gruppo classe, suggerendo un potenziale effetto trasformativo della pluralità linguistica sull'ambiente di apprendimento:

> FR-25 Per alcuni, ciò [la permanenza precedente nel paese] semplifica l'apprendimento del francese, poiché tra l'italiano e il francese vi sono molte più somiglianze che tra l'arabo e il francese a livello di lessico, pronuncia e sintassi.
>
> FR-26 Sessione di confronto tra le lingue: numero di parole in una frase, presenza del verbo «essere» o dei determinanti, esistenza del genere...

> FR-27 Ci basiamo molto sul confronto tra le lingue con gli alunni di quarta elementare di lingua spagnola o portoghese, in particolare per quanto riguarda la grammatica: la sintassi è simile, così come le concordanze temporali, la posizione della negazione, i tempi verbali, le regole di concordanza soggetto-verbo o nome-verbo.
>
> IT-28 Si cercano somiglianze o differenze per memorizzare il lessico francese. Molte parole francesi sono simili in italiano, il che spesso crea confusione.
>
> FR-29 Una maggiore capacità di riflessione sulla lingua. Ritengo che ogni apprendimento si basi sull'integrazione di nuove conoscenze a quelle già acquisite; per questo i bambini non italofoni possiedono migliori capacità metacognitive, poiché sono in grado di collegare diversi sistemi di riferimento linguistici. Inoltre, tutto ciò può essere vantaggioso anche per i loro compagni.

Complessivamente, questi esempi mostrano come, a fronte dell'esperienza della plurimobilità vissuta dagli alunni e dalle alunne, le/gli insegnanti siano indotti ad attuare pratiche didattiche centrate sulla riflessività linguistica, contribuendo così a ridefinire il ruolo – da ostacolo a risorsa – delle lingue d'origine. Si può notare, tuttavia, una tensione tra un uso prevalentemente strumentale del plurilinguismo, orientato all'acquisizione della lingua di scolarizzazione, e un approccio più ampio che ne valorizzi pienamente le potenzialità cognitive e metacognitive.

4.3.2. *La mediazione linguistica o* Child Language Brokering

La plurimobilità favorisce, inoltre, pratiche spontanee di traduzione tra pari, che assumono una funzione cruciale nei processi di inclusione e apprendimento. Tra queste pratiche, la mediazione linguistica o *Child Language Brokering*[15] appare centrale per sostenere la comprensione e la partecipazione dei/delle neoarrivati/e, come mostrano gli esempi riportati di seguito. In (30), il ricorso al tutoraggio tra pari mostra come la condivisione di una stessa lingua permetta di superare difficoltà comunicative, quando le spiegazioni dell'insegnante non risultano sufficienti, mentre nell'esempio (31) tale pratica viene utilizzata strategicamente per garantire la comprensione di consegne e informazioni rilevanti. Analogamente, l'esempio (32) mostra come gli alunni e le alunne mobilitino le proprie lingue materne per facilitare la comprensione di concetti complessi, confermando il valore delle risorse linguistiche già presenti nel gruppo classe. La traduzione tra pari può assumere una dimensione più regolata, come segnala l'esempio (33), in cui l'uso della lingua materna è finalizzato al sostegno da offrire a compagni/e in difficoltà, oppure, come nell'esempio (34), può caratterizzarsi come una forma di mediazione basata sul diverso livello di competenza nella lingua di scolarizzazione:

> FR-30 […] Tutoraggio tra pari: quando le varie spiegazioni dell'insegnante non bastano più a far passare un messaggio importante, chiedo ai compagni che parlano la loro stessa lingua di spiegare loro la situazione.
>
> FR-31 Per spiegare le istruzioni, per assicurarmi che un'informazione importante venga recepita, chiedo agli studenti che parlano la stessa lingua di tradurre per gli altri.

[15] L'espressione denomina una pratica comunicativa peculiare, per lo più spontanea: quella che coinvolge un bambino o adolescente bilingue nel ruolo di interprete e mediatore linguistico a favore di pari o adulti, in contesti istituzionali o nell'ambiente familiare. La ricerca su questa pratica si è sviluppata negli Stati Uniti e in seguito in Gran Bretagna, Italia, Spagna (cf. Antonini, 2019; Pugliese, 2017).

> IT-32 L'anno scorso, gli studenti indiani e pakistani utilizzavano la loro lingua madre per tradurre al loro compagno NAI alcuni concetti o istruzioni complesse.
>
> IT-33 Faccio usare la lingua madre solo affinché uno studente che ha già compreso spieghi a un altro studente della stessa nazionalità che non ha ancora compreso.
>
> IT-34 Mediazione. Lo studente con le migliori competenze in italiano svolge il ruolo di mediatore nei confronti del o dei compagni con un livello di conoscenza inferiore.

L'esperienza della plurimobilità, in questi casi, contribuisce a valorizzare alunni e alunne come mediatori attivi, ridefinendo i ruoli tradizionali e promuovendo dinamiche collaborative all'interno della classe.

4.3.3. *Le lingue straniere curriculari*

Alcuni effetti significativi della plurimobilità sulle pratiche didattiche e sulle dinamiche di apprendimento in classe si osservano anche in merito al ruolo delle lingue straniere curricolari. In particolare, lingue come l'inglese possono consolidarsi nella loro funzione di lingua-ponte o di mediazione, mirata a facilitare la comunicazione tra pari e a sostenere l'accesso ai contenuti disciplinari. Gli/le alunni/e con competenze sviluppate in una lingua straniera, spesso acquisite nei Paesi di precedente scolarizzazione, diventano risorse attive per il gruppo classe, contribuendo alla comprensione orale, alla traduzione e alla costruzione condivisa dei significati. In questo senso, le lingue curricolari non sono più soltanto oggetto di apprendimento, ma strumenti operativi che permettono di valorizzare i repertori linguistici e di promuovere pratiche didattiche assimilabili a quelle previste dal "content language and integrated learning" (CLIL) o a attività plurilingui trasversali alle discipline. Al contempo, l'uso funzionale e talvolta semplificato di tali lingue evidenzia come anche competenze parziali possano avere un ruolo strategico nei processi di apprendimento e socializzazione scolastica, ridefinendo le gerarchie linguistiche tradizionali all'interno della classe.

Nell'esempio (35), l'inglese viene utilizzato come risorsa per sviluppare la comprensione orale dell'intera classe attraverso il coinvolgimento attivo di un alunno madrelingua. Negli esempi successivi (36-37-38), gli alunni anglofoni vengono riconosciuti come "traduttori" informali e le lingue curricolari sono integrate in pratiche didattiche plurilingui o utilizzate trasversalmente alle discipline. Infine, l'ultimo esempio (39) evidenzia come anche un uso semplificato dell'inglese possa svolgere una funzione di mediazione efficace tra lingua materna e lingua di scolarizzazione, confermando il ruolo centrale delle lingue straniere nel sostenere processi di apprendimento inclusivi:

> FR-35 Soprattutto durante le lezioni di inglese. Chiedo spesso allo studente proveniente dagli Stati Uniti di intervenire in inglese, in modo che i compagni di classe possano esercitarsi nella comprensione orale.
>
> FR-36 chiedere a uno studente anglofono di dare una mano con la traduzione in classe.
>
> IT-37 Parla in italiano, ma a volte si ferma per riflettere sulla parola giusta e a volte chiede di poterla dire in inglese perché non trova il termine "giusto" in italiano.

> IT-38 Questo vale in particolare per i bambini di madrelingua inglese, che sono i nostri traduttori ufficiali. Organizziamo anche attività CLIL o percorsi in cui vengono messe a frutto tutte le lingue dei compagni.
>
> IT-39 Se hanno imparato l'inglese a scuola, lo usiamo come strumento di mediazione tra la loro lingua madre e l'italiano. Si tratta spesso di un uso molto semplificato e basilare dell'inglese, a volte persino scorretto, ma utile alla comunicazione. Ricorso a esercizi di scrittura creativa. Nelle attività fisiche. In matematica. Nelle arti plastiche. Se parlano abbastanza bene l'inglese, fungono da esempio e da aiuto per i loro nuovi compagni di classe.

Ai repertori plurilingui degli alunni e delle alunne si può dunque ricorrere, da un lato, per un uso prevalentemente strumentale delle lingue, finalizzato alla comprensione immediata e al superamento di ostacoli comunicativi e, dall'altro, per promuovere forme più profonde di apprendimento cooperativo, di consapevolezza metalinguistica e di valorizzazione della diversità linguistica come risorsa collettiva.

5. ESITI PRELIMINARI DEI FOCUS GROUP

A complemento dei dati finora illustrati, è utile presentare qui alcune indicazioni emerse da una prima analisi tematica qualitativa delle trascrizioni dei focus group. Tutt'ora in fase di sistematizzazione, i risultati dei focus group vanno qui intesi come preliminari osservazioni esplorative utili a delineare alcune tendenze e nodi problematici da approfondire ulteriormente nel prosieguo della ricerca PLEI.

Tra novembre 2025 e gennaio 2026 sono stati condotti quattro focus group in Francia e in Italia[16], che hanno permesso di trattare due dimensioni principali:

a) i metodi di individuazione delle competenze pregresse degli alunni e delle alunne in situazione di plurimobilità;
b) le principali competenze e conoscenze riconosciute dalle/dagli insegnanti in ambito scolastico.

È opportuno precisare che i due paesi prevedono procedure di accoglienza e inserimento degli alunni e delle alunne neoarrivati/e molto differenti. In Francia, la procedura di accoglienza prevede un protocollo specifico adottato dai centri CASNAV[17]. Uno psicologo del Provveditorato incontra l'alunno e la sua famiglia e, a seguito del colloquio, somministra un test scritto di lingua francese (o nella lingua della precedente scolarizzazione) e di matematica. I risultati vengono successivamente trasmessi alle scuole e sintetizzati in una scheda di valutazione (*fiche de bilan*[18]), che raccoglie dati personali, informazioni sulle lingue parlate, sul percorso scolastico e sull'orientamento consigliato, etc. In Italia, invece, le informazioni non provengono da una sede centralizzata, ma da strutture di riferimento diverse (scuole polo, referenti intercultura, USR). La scuola italiana, per determinare il profilo linguistico e scolastico dell'alunno, organizza colloqui con la famiglia, da un lato, e i mediatori linguistico-culturali e il/la docente che ha la funzione

[16] I focus group sono stati condotti, in Italia, da Rosa Pugliese e Greta Zanoni (Università di Bologna); in Francia, da Mariella Causa, Valeria Villa-Perez e Mélanie Petit (Université Bordeaux Montaigne), Éric Di Spigno (Principal Adjoint Collège Alienor d'Aquitaine) e Cécile Prevost (CASNAV di Bordeaux).

[17] Il CASNAV è il *Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*, che gestisce per il provveditorato le classi di accoglienza (UPE2A-*Unité Pédagogique pour élèves allophones arrivants*.

[18] Le schede di valutazione dei CASNAV sono disponibili per le scuole secondarie di primo grado e di secondo grado. Le valutazioni delle competenze pregresse per la scuola primaria sono effettuate, con le stesse modalità, nelle scuole di riferimento.

strumentale 'intercultura' della scuola, dall'altro; gli istituti comprensivi o le scuole secondarie di secondo grado utilizzano protocolli di accoglienza redatti dal singolo istituto e somministrano prove per la verifica di conoscenze.

Accanto ai dispositivi istituzionali, i dati dei focus group mettono in luce l'importanza di strategie didattiche situate messe in atto per consentire di far emergere competenze non immediatamente visibili. Tra queste, si segnalano l'osservazione in situazione (partecipazione, lavoro per progetti), l'analisi dei materiali scolastici pregressi, laddove reperibili, e il ricorso alla lingua di scolarizzazione precedente ove è possibile. Tali pratiche evidenziano un tentativo di ampliare lo sguardo oltre la dimensione linguistica, pur rimanendo quest'ultima la più facilmente identificabile e valorizzabile.

In effetti, le indicazioni emerse dai focus group confermano che le competenze linguistiche rappresentano il principale ambito di riconoscimento: le/gli insegnanti attribuiscono un ruolo significativo non solo alla lingua di scolarizzazione, ma anche ad altre lingue conosciute dai/dalle alunni/e, in particolare l'inglese, spesso utilizzato come lingua-ponte e risorsa motivazionale. Emergono inoltre pratiche di confronto tra lingue, di valorizzazione della lingua d'origine e di mediazione linguistica, che possono favorire sia gli apprendimenti linguistici sia quelli disciplinari. Tuttavia, le competenze disciplinari e le metodologie apprese nei contesti scolastici precedenti risultano più difficili da individuare e da reinvestire, anche a causa delle differenze nei sistemi educativi e nelle abitudini scolastiche.

I focus group evidenziano inoltre competenze trasversali e strategiche – quali capacità di memorizzazione, adattamento, autonomia o competenze pratiche – spesso poco visibili nei dispositivi di valutazione formale, ma rilevanti nei percorsi di apprendimento.

Infine, in quanto spazi di riflessione collettiva, i focus group hanno favorito l'emersione di proposte operative condivise. Tra queste, si segnala la necessità di sviluppare strumenti più sistematici e condivisi, per il riconoscimento delle competenze pregresse, e di promuovere una maggiore conoscenza dei sistemi educativi di origine degli alunni. In particolare, nel contesto italiano emerge con forza la necessità di riconoscere esplicitamente il fenomeno della plurimobilità («già nominarlo sarebbe tanto»), accettarlo come une realtà strutturale («accettare questa mobilità, non possiamo impedirla»). In Francia, invece, alcuni/e insegnanti fanno riferimento alla necessità di adottare una prospettiva 'decentrata', interessandosi ai sistemi scolastici dei paesi di provenienza degli alunni («ecco, appunto, perché bisogna cambiare prospettiva […] parto dal presupposto che sia meglio partire da questa base da come stanno le cose nel Paese [di provenienza]»).

6. Conclusioni

Questo contributo si è proposto di indagare le implicazioni educative e linguistiche della plurimobilità[19] per considerare i modi in cui queste si intrecciano con le esperienze scolastiche quotidiane di bambini e adolescenti, in Francia e in Italia. L'indagine "multi-sito" si è focalizzata sulle testimonianze e le percezioni delle/degli insegnanti, documentate dai dati raccolti tramite un questionario e in parte anche da focus group. L'analisi mostra la complessità del fenomeno: la plurimobilità non è né episodica né marginale, presentandosi infatti come una caratteristica sempre più frequente e visibile delle attuali classi plurilingui. Risaltano situazioni di discontinuità nei percorsi formativi che comportano difficoltà per gli alunni e le alunne e, di conseguenza, per le istituzioni

[19] Naturalmente le ripercussioni della plurimobilità a scuola sono anche di carattere psicologico ed emotivo: i continui trasferimenti possono portare a instabilità, ansia e difficoltà nel formare relazioni durature con i coetanei e ciò coinvolge anche il gruppo-classe e le/gli insegnanti. Su questi aspetti rimandiamo a Pugliese, Zanoni (ics.)

scolastiche, chiamate ad affrontare, nelle loro conseguenze didattiche, traiettorie non sempre prevedibili. Le e gli insegnanti segnalano frequenti arrivi e partenze durante l'anno scolastico, flussi migratori frammentati, nonché una serie di effetti che incidono sullo sviluppo linguistico, sulla continuità dell'apprendimento e sul senso di appartenenza (alla classe, alla scuola), mettendo al contempo a dura prova le routine organizzative e le pratiche professionali.

Dal punto di vista educativo, le interruzioni nel processo di apprendimento spesso comportano lacune e progressi scolastici incostanti. Dal punto di vista linguistico, le studentesse/gli studenti possono incontrare ostacoli nell'acquisizione o nel mantenimento della padronanza della lingua di insegnamento, con ripercussioni sul rendimento scolastico e sulla partecipazione in classe.

Per le/gli insegnanti e il sistema scolastico, queste dinamiche richiedono una maggiore capacità di adattamento, strategie di sostegno personalizzate e risorse aggiuntive per garantire ambienti di apprendimento inclusivi ed equi. Sebbene non sia possibile trarre conclusioni generali sulla base dei dati presentati, emerge la necessità di un approccio più sistemico e coordinato, che tenga conto delle caratteristiche locali e si basi sulle pratiche esistenti.

Estendere l'indagine ad altre aree geografiche e approfondire il punto di vista degli e delle insegnanti attraverso interviste qualitative può consentire una comprensione migliore di come le scuole gestiscono concretamente le partenze e i ritorni degli alunni e delle alunne. Inoltre, ciò potrebbe far luce su come gli/le insegnanti siano preparati/e a considerare i percorsi e le competenze acquisite dagli alunni e dalle alunne nei loro paesi di origine e di transito, quando costruiscono nuovi apprendimenti linguistici e basati sui contenuti. Potrebbe anche offrire ulteriori spunti per la costruzione di strategie e strumenti condivisi, volti a garantire un'efficace inclusione degli alunni in una situazione di plurimobilità.

In questo contributo viene evidenziata la necessità di un'attenzione pedagogica rivolta alla dimensione plurilingue della classe: il panorama linguistico, sempre più articolato, risulta in continua evoluzione; le lingue nelle scuole non possono più essere rigidamente inquadrate nelle categorie tradizionali di "lingua d'origine", "lingua curricolare" o "seconda lingua", poiché fanno parte di un concetto più dinamico e flessibile di "repertorio linguistico". Le lingue straniere insegnate a scuola possono coincidere con quelle del paese di destinazione, ma non è sempre così, il che significa che è necessario un approccio didattico più attento e personalizzato. Ciò implica valorizzare tutte le competenze linguistiche, sia quelle meno visibili che quelle formalmente riconosciute, e adottare strategie inclusive che promuovano il plurilinguismo come risorsa, come già suggerito negli ultimi anni da numerosi documenti nazionali ed europei (MIM, 2022; CARAP, 2012), nonché da molti studi nel campo dell'educazione. In questo senso, gli/le insegnanti sono chiamati a svolgere un ruolo chiave nella mediazione linguistica e culturale, favorendo un ambiente scolastico che non solo riconosca, ma legittimi la diversità linguistica come elemento costitutivo del processo educativo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Ahrens J., King R. (eds.) (2022), *Onward migration and multi-sited transnationalism: Complex trajectories, practices and ties*, Springer, Cham.

Ambrósio S., Araújo e Sá M.-H., Simões A.-R. (2015), "Répertoire plurilingue et contextes de mobilité : relations et dynamiques", in *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 7, 1, pp. 9-37.

Antonini R., 2019, *Children as language brokers*, in Montgomery H. (ed.), *Childhood studies*, Oxford Bibliographies, Oxford Press, Oxford, pp.1-12: https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199791231/obo-9780199791231-0217.xml.

Auger N. (2019), "Les mobilités : quels enjeux pour la didactique des langues et des cultures ?", in *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16, 2: http://journals.openedition.org/rdlc/6542.

Azzara N., Villa-Perez V. (2020), "Plurilanguaging et évaluation bienveillante. Une étude de cas sur les migrants adultes en plurimobilité", in Dinvaut A., Biichlé L. (eds.), *Mieux vivre en langues, ou comment passer de l'insécurité à la bienveillance, la bientraitance, la coopération*, L'Harmattan, Paris, pp. 143-164.

Bailey K. D. (2006), *Metodi della ricerca sociale.* Volume II: *L'inchiesta*, il Mulino, Bologna.

Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F., Véronique D. (eds.) (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris.

Canagarajah S. (ed.) (2017), *The Routledge handbook of migration and language*, Routledge, New York.

Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.F., Ildikó Lörincz, Meissner F.J., Schröder-Sura A., Noguerol A. (2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*. Graz, European Centre for Modern Languages: https://carap.ecml.at/Portals/11/documents-final/CARAP_FR_layouted.pdf. (Trad. it. a cura di Curci A. M., Lugarini E., *CARAP. Un quadro di riferimento degli approcci plurali alle lingue e alle culture*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026.

Causa M., Galligani S., Sánchez-Quintana N., Villa-Perez V. (2024), "Comment la plurimobilité amène-t-elle à réinterroger la formation initiale des enseignants de/en langues ?", in *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 22, 2, pp. 1-24.

Causa M., Totozani M., Villa-Perez V. (*ics.*), "Educational reconfigurations of onward migration: Analysis of teachers' views in Bordeaux and Saint-Étienne (France)", in Goglia F., Villa-Perez V. (eds.), *Onward migration, languages and education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Charlot B. (1992), "Rapport à l'école et rapport au savoir dans deux collèges de banlieue", in *Sociétés contemporaines*, 11, pp. 119-147.

Cortier C. (2005), "Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures", in *Éla. Études de linguistique appliquée*, 140, 4, pp. 475-489.

De Fina A., Mazzaferro G. (eds.) (2022), *Exploring (Im)mobilities*, Multilingual Matters, Bristol.

DEPP (2024), *Repères et références statistiques. Enseignement, formation, recherche (RERS)*, Ministère de l'Éducation nationale, Paris.

Della Puppa F., King R. (2019), "The new 'twice migrants': Motivations, experiences and disillusionments of Italian-Bangladeshis relocating to London", in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45, pp. 1936-1952.

Della Puppa F., Sredanovic D. (2023), "Bonds of transnationalism and freedom of mobility: Intra-European onward migrants before and after Brexit", in Sredanovic D., Byrne B. (eds.), *Brexit and citizens' rights: History*, *policy and experience*, Manchester University Press, Manchester, pp. 191-201.

Farmer D. (2016), "Migrations et « nouvelles mobilités » : regards d'élèves et d'enseignants dans une école de langue française en Ontario (Canada)", in *Alterstice*, 6, 1, pp. 105-119.

Fondazione ISMU (2025), *Rapporto sulle migrazioni 2024*, GECA srl.

Fondazione Migrantes (2024), *Rapporto Italiani nel mondo*, Editrice tau, Todi.

Fondazione Migrantes (2025), *Rapporto Italiani nel mondo*, Editrice tau, Todi.

Goglia F. (2021), "Migrazione secondaria e repertori linguistici complessi: il caso degli italo-nigeriani in Inghilterra", in Machetti S., Favilla E. (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AITLA, Officinaventuno, Milano, pp. 187-198: http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAItLA13/012Goglia.pdf.

Goglia F. (2023), "La onward migration di nuovi italiani in Inghilterra: ristrutturazione di repertori linguistici complessi e mantenimento linguistico", in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 65-81: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20376.

Goglia F., Villa-Perez V. (ics.), *Onward migration*, *languages and education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Gohard-Radenkovic A., Veillette J. (eds.) (2015), "Nouveaux espaces dans de nouvelles logiques migratoires ? Entre mobilités et immobilités des acteurs", in *Cahiers internationaux de Sociolinguistique*, 8, pp. 19-46.

Gouaïch K., Chnane-Davin F. (2022), "Décrire les plurilinguismes en France. Les pratiques langagières familiales des élèves alloglottes et allophones", in *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 77, pp. 67-82: https://doi.org/10.26034/ne.tranel.2022.3785.

Insee (2021), *Population en 2021. Recensement de la population*, Insee, Paris.

Insee (2023), Analyses Auvergne-Rhône-Alpes, 169, novembre 2023, Insee, Paris.

ISTAT (2025), *Cittadini non comunitari in Italia anno 2024*. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/REPORT-CITTADINI-NON-COMUNITARI_28-ottobre.pdf.

Jung P. R. (2022), "Multinational migration in the global south: Complex and non-linear trajectories of Senegalese migrants in Brazil", in Ahrens J., King R. (eds.), *Onward migration and multi-sited transnationalism: Complex trajectories*, *practices and ties*, Springer, Cham, pp. 159-178.

Lannoy P., Nijs G. (2023), "L'entretien collectif : un dispositif de réflexivité distribuée", in Kivits J., Balard F., Fournier C., Winance M. (eds.), *Les recherches qualitatives en santé*, pp. 195-214.

Lupica Spagnolo M. (ics.), "Language acquisition and use on the move: Acquisitional, heteroglossic, and refunctionalised features in Italian in transit", in Goglia F., Villa-Perez V. (eds.), *Onward migration*, *languages and education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Ma Mung E., Doraï M. K., Hily M.-A., Loyer F. (1998), "La circulation migratoire, bilan des travaux. Synthèse", in *Migrations études*, 84, pp. 1-12.

Mendonça Dias C., Rigoni I. (2020), "Mobilité des enfants migrants et biographies langagières", in *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 68, pp. 82-93.

MIM, Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022), Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori:

https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245.

MIM, Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024), Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2024/2025": https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/Principali+dati+della+scuola+-+Focus+avvio+anno+scolastico+2024-2025.pdf/1ed8f0c3-f8a1-85f8-d3eb-6e97d82a6b47.

Ploog K., Calinon A.-S., Thamin N. (eds.) (2020), *Mobilité. Histoire et émergence d'un concept en sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris.

Pugliese R. (2017), "Tradurre per la compagna di banco: child language brokering e interazioni costruttive nella classe plurilingue", in Corrà L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*, Atti dei workshop di Udine e Malta (2014), Roma, Aracne, pp. 63-86.

Pugliese R., Zanoni G. (*ics.*), "Multiple migration and its effects on school life of pupils: A survey on teachers' perceptions thereof in Italy", in Goglia F., Villa-Perez V. (eds.), *Onward migration, languages and education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Sanchez-Mazas M., Mottet G. (2021), "L'école face aux nouvelles mobilités. Un dispositif pour promouvoir la reconnaissance des enfants et des familles de requérant·e·s d'asile en Suisse romande", in *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43, 2, pp. 273-284.

Tavares B. (2018), *Cape Verdean migration trajectories into Luxembourg: A multisited sociolinguistic investigation*. Tesi di dottorato, University of Luxembourg.

Toma S., Castagnone E. (2015), "Quels sont les facteurs de migration multiple en Europe ? Les migrations sénégalaises entre la France, l'Italie et l'Espagne", in *Population*, 70, pp. 69-101.

Totozani M., Villa-Perez V. (eds.) (2022), "Migration(s) multiple(s). Reconfigurations des répertoires sociolinguistiques et perspectives éducatives", in *Glottopol. Revue de sociolinguistique*, 37.

Van Compernol H., Kalampalikis N. (2025), "Chapitre 11. Focus Group", in Van Compernol H., Denève C., Cléty H., *Démarches groupales : Théories et pratiques*, Dunod, pp. 247-263.

Villa-Perez V. (2021), "Répertoire sociolinguistique, expérience biographique et parcours de plurimobilité : des notions imbriquées ?", in *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 19, pp. 101-126.

Villa-Perez V. (2022), "Re-catégorisations sociolinguistiques et plurimobilités. Réflexions à partir du cas italo-marocain", in Totozani M., Villa-Perez V. (a cura di), "Migration(s) multiple(s). Reconfigurations des répertoires sociolinguistiques et perspectives éducatives", in *Glottopol. Revue de sociolinguistique*, 37, pp. 107-130.

Villa-Perez V. (ics.), "Plurimobilità", in Serena E. (a cura di), *Dizionario dell'italiano L2: insegnamento, apprendimento, ricerca*, Pacini, Pisa.