

heteroglossia

Dossiers e Strumenti



eum x quaderni

Heteroglossia - Dossier e Strumenti

Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento:

I dottorandi incontrano gli autori del *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*
(Zarate, Lévy, Kramsch)

Atti del seminario dottorale in Politica, Educazione, Formazione Linguistico-Culturali (P.E.F.Li.C.) 25-26 Marzo 2010

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia - Dossier e Strumenti - n.s. n. 11 | 2011

Quaderno della Sezione Linguistica del Dipartimento di Studi su
Mutamento Sociale, Istituzioni Giuridiche e Comunicazione

Comitato di redazione:

Hans-Georg Grüning
Danielle Lévy
Graciela N. Ricci
Armando Francesconi
Mathilde Anquetil

Comitato scientifico:

Lisa Block de Behar
Aline Gohard Radenkovic
Karl Alfons Knauth
Claire Kramsch
Hans-Günther Schwarz
Manuel Ángel Vázquez Medel
Geneviève Zarate

Isbn 978-88-6056-297-5

©2012 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, via Carducci 63/a - 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Stampa:

stampalibri.it - Edizioni SIMPLE
via Weiden, 27 - 62100 Macerata
info@stampalibri.it
www.stampalibri.it

Edith Cognigni risponde a Nicoletta Gazzana

Nei quesiti posti da Nicoletta Gazzana, si può ravvisare un filo rosso, dato dal complesso legame tra le lingue-culture del proprio repertorio linguistico e la costruzione identitaria nei soggetti plurilingui. In tale quadro, l'accento è posto soprattutto sul concetto di *lingua d'origine*, proposto come ulteriore referente concettuale da avvicinare ai più diffusi *lingua materna* (LM), *lingua seconda* (L2), *lingua straniera* (LS)¹, nell'ottica di una glottodidattica che prenda in carico la costruzione dell'identità linguistica e culturale e i suoi risvolti nella didattica delle lingue-culture.

Sulla base di tale stimolo, si prenderanno in esame alcune definizioni delle lingue in contesto di apprendimento plurilingue, facendone lo spunto per una riflessione critica sulle rappresentazioni delle lingue designate che ciascuna di queste definizioni veicola e delle politiche linguistiche cui queste danno vita. Il punto di vista che si cerca di decostruire è dunque quello dell'istituzione, che costruisce e diffonde “discorsi sulle lingue” (cfr. cap. 6 del *Précis*), non sempre convergenti con le rappresentazioni e le motivazioni del singolo, e di cui il docente si fa spesso (inconsapevole?) portatore o applicatore.

¹ Si fa qui riferimento soprattutto alla letteratura glottodidattica italiana (cfr. per es. Balboni 1999) in cui la *lingua seconda* (L2) “non è la madrelingua dei parlanti, ma la lingua del paese in cui questi vivono e che devono usare regolarmente nella vita quotidiana”, mentre la *lingua straniera* (LS) rappresenta “una lingua parlata fuori dai confini del paese in cui si vive, e che si impara per rendere possibile la comunicazione fra gente di paesi diversi” (Brumfit, Roberts 1983, Op. cit. in Tosi 1995: 43). Come precisa Tosi, “questa distinzione si è ormai affermata ovunque tranne che negli Stati Uniti dove ancora oggi, per ossequio ad una vecchia convenzione terminologica del contesto americano, con «seconda lingua» ci si riferisce indistintamente alle due circostanze” (*Ibid.*).

La nozione di *lingua di origine* viene pertanto interrogata ed interpretata non tanto *in senso paradigmatico*, cioè quale definizione-concetto alternativa ad altre scelte lessicali possibili e prese di seguito in esame, ma piuttosto *in senso sintagmatico*² perché induca a concepire queste ed altre categorie diffuse sulle lingue (es. LM, L2, LS...) secondo una prospettiva più ampia.

Lingua materna vs. lingua nazionale: non solo questioni terminologiche

Secondo la definizione di Brumfit e Roberts (1983) la “madrelingua” o *lingua materna* (LM) designa solitamente “la prima lingua a cui si è esposti, che è quella parlata dai genitori e che quindi si impara a parlare per prima” (Op. cit. in Tosi 1995, 42). Essendo una lingua appresa per imitazione in contesto familiare, è una lingua affettivamente marcata, tanto da essere definibile “lingua di casa” (Tosi 1995). Tuttavia, la nozione di *lingua materna* (LM) è tutt’altro che trasparente alla luce dei complessi retroterra sociolinguistici dei migranti. Già da tempo glottodidatti e sociolinguisti si sono infatti resi conto che il concetto di LM può risultare costringente per una didattica in contesto plurilingue che sia attenta alle conoscenze pregresse degli studenti e al soggetto che apprende nella sua totalità. Le forme del bilinguismo variano infatti in modo sensibile a seconda dei tempi di acquisizione e delle modalità di esposizione alle diverse lingue, come pure al variare dei percorsi biografici del singolo (cfr. Lévy 2001).

Sia a livello delle politiche linguistiche che della didattica linguistica, la nozione di LM può quindi risultare fuorviante se

² La metafora è presa a prestito dalla linguistica strutturale secondo la quale ogni elemento del testo può essere considerato su due assi differenti:

- sull’*asse sintagmatico* la parola viene considerata in relazione con tutte le altre parole presenti all’interno del testo stesso (relazione *in praesentia*);

- sull’*asse paradigmatico* la parola viene considerata in correlazione a tutti i termini della sua stessa categoria che possono essere sostituiti alla parola stessa, ad es. nomi, articoli, avverbi ecc. (relazione *in absentia*).

assunta in modo semplificatorio, stabilendo una corrispondenza con la lingua del paese di origine, che spesso è anche la lingua di scolarizzazione o L1 (cfr. Vaccarelli 2001). Per molte famiglie di origine italiana emigrate all'estero come per gran parte delle famiglie di origine straniera che vivono in Italia, la lingua materna è infatti spesso un varietà dialettale della L1 se non una lingua del tutto differente, come per la gran parte dei migranti provenienti da contesti post-coloniali. Per questi apprendenti, cresciuti ed immersi in più lingue e culture, la lingua della prima infanzia non costituisce quindi necessariamente e/o unicamente una "lingua materna", ma nella percezione dei parlanti può rappresentare anche una "lingua paterna" (cfr. Cognigni-Vitrone 2008: 89) o addirittura una "lingua dei nonni" (cfr. Gazzana in questo volume), a seconda dei vissuti soggettivi e dello status che la lingua obiettivo ha nel proprio repertorio plurilingue.

Mettendo sullo stesso piano lingua materna e lingua nazionale, tale concezione tradisce a mio avviso una *prospettiva monolingue sul soggetto* che apprende, che ha le sue radici nella concezione ideologica della lingua come *instrumentum regni* di matrice illuministica, fondata sull'uguaglianza "una lingua = una cultura = un'identità nazionale", chiaramente del tutto anacronistica rispetto all'attuale società globale. Tipica di questa prospettiva è la negazione delle competenze parziali, della coesistenza di varietà miste e di abitudini bi/plurilingui e, conseguentemente, il presupposto che chi apprende la lingua obiettivo, essendo in possesso di una competenza nativa ed esclusiva nella "madrelingua", sarà completamente principiante in quella da acquisire. Come evidenzia Tosi (1995), un caso emblematico di questa prospettiva riduttiva è quello degli interventi di politica linguistica nelle comunità italiane all'estero secondo cui è meglio cominciare da zero piuttosto che da una conoscenza imperfetta della lingua nazionale. Dati gli insuccessi di oltre vent'anni di applicazione di programmi e materiali didattici destinati originariamente all'insegnamento dell'italiano in Italia (L1), l'approccio "madrelingua" è stato convertito in quello tipico dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera (LS) che però "penalizza [ugualmente] la

motivazione di chi si è sforzato di mantenere la propria eredità linguistica, anche se in una versione diversa da quella standard del paese d'origine" (Ivi: 24). Il concetto di lingua come "eredità" ci permette di riflettere su un'altra definizione che viene discussa nel paragrafo successivo.

La lingua come patrimonio, appartenenza etnica ed origine

In ambito anglosassone si è recentemente diffuso l'uso del sintagma "*heritage language*" in riferimento allo studio, mantenimento e rivitalizzazione delle lingue presenti negli Stati Uniti ma diverse dall'inglese. Esso chiama quindi in causa il legame personale e storico che le seconde ed ulteriori generazioni possiedono con una lingua eventualmente parlata in casa e nella quale non necessariamente queste sono fluenti (cfr. Valdés 2001). Di primo acchito la definizione è affascinante per l'accento posto sul "capitale linguistico-culturale" come ricchezza, sulle diverse lingue *con/in* cui i parlanti di origine straniera crescono e definiscono la propria pluralità identitaria, e pertanto sulle lingue di origine come reale "eredità" o "patrimonio" per le molteplici valenze che le lingue possiedono sul piano cognitivo, psico-affettivo o culturale.

Tale definizione si ritrova talvolta anche in contesto italiano come "lingua patrimoniale", come per esempio in un noto *Portfolio Europeo delle Lingue*³ che prenderò brevemente in esame. Si noti che nella sezione relativa alla "Biografia Linguistica" è presente una pagina separata per raccontare le *lingue patrimoniali*, in cui si specifica che queste "sono per esempio le lingue di minoranze etniche, lingue portate dagli immigrati e lingue usate nell'ambito di celebrazioni religiose o in manifestazioni culturali" (p. 9). Più avanti nella stessa pagina si specifica inoltre: "in questa pagina potrete inserire annotazione relative a tutte le lingue patrimoniali che conoscete, come le avete imparate e come le usate". Viene immediatamente da chiedersi *a chi* si parla (all'apprenden-

³ Si fa qui riferimento al Portfolio CERCLES/AICLU, modello accreditato dal Consiglio d'Europa nel 2002 e tradotto in italiano nel 2005, reperibile online al seguente indirizzo: <<http://scfor4s.units.it/cs/portfolio/portfolio.pdf>>.

te? all'insegnante?) e soprattutto *chi* è che parla. È inoltre lecito chiedersi *perché si definiscano le lingue patrimoniali e non quelle seconde e straniere, la cui distinzione non è talvolta così immediata neanche per gli stessi docenti.*

Emerge in sostanza un “discorso sulle lingue” che è preminentemente quello dell'istituzione: si noti infatti nella parte iniziale il tentativo di definire e classificare le lingue, l'uso di un linguaggio più tipico dell'uso scientifico che della dialettica formatore/formando, al quale non ci si rivolge direttamente se non per spiegare le funzioni della pagina in questione.

In questo “discorso” che gerarchizza le lingue in base al loro status socio-economico, le “lingue minoritarie” vengono rese visibili ma al contempo non possono trovare uno spazio narrativo nella medesima pagina delle lingue “seconde” o “straniere” alle quali sono dedicate ben più pagine e, non a caso, prima, assumendole chiaramente come implicitamente più prestigiose⁴.

In breve, questo esempio conferma come la lingua patrimoniale è concepita sì come una ricchezza, ma si tratta pur sempre di un capitale solipsistico da valorizzare *in sé e per sé* e che può esistere solo entro una *logica dell'essere* – per di più statica – piuttosto che in *una logica del fare* “con” le lingue, contrariamente a quanto invece emerge per le lingue seconde e straniere, valutabili e certificabili. In questa prospettiva delle lingue minoritarie come “patrimonio”, la lingua d'origine appare piuttosto come un “reperito” da conservare in una teca polverosa, una lingua intima che trova spazio solo entro le mura domestiche, se non addirittura un codice da nascondere. Esiste pertanto un problema di status di queste lingue, che non possono come altre più prestigiose divenire *capitale sociale*, lingue per lavorare, mediare o interagire in ambito sociale, nel contesto della migrazione locale come in quello della comunicazione internazionale.

⁴ L'attenzione maggiore a queste lingue è confermata anche dal numero di pagine che prendono in considerazione separatamente gli aspetti linguistici (p. 1: “sintesi delle mie esperienze di apprendimento e utilizzazione di L2/LS”, p. 3 “esperienze di apprendimento linguistico più proficue e/o che hanno avuto un effetto particolarmente significativo” evidentemente sempre riferite alla L2/LS) e aspetti socioculturali (p. 5: “periodi di soggiorno, studio o lavoro all'estero” e p. 7: “strumenti utilizzati per accedere alla cultura delle lingue seconde e/o straniere che conosco”).

Un'altra definizione abbastanza simile a quella di lingua patrimoniale, ma più diffusa nel contesto glottodidattico italiano, è quella di *lingua etnica*, con la quale si fa in genere riferimento all'italiano insegnato in ambienti di emigrazione italiana all'estero. Soprattutto nel contesto glottodidattico italiano la lingua etnica è comunemente intesa come la "lingua della comunità d'origine di una persona quando questa lingua non sia la sua lingua materna, ma sia comunque presente nell'ambiente degli immigrati: è il caso, ad esempio, dei figli di immigrati italiani in America, che spesso crescono in distretti a fortissima percentuale di italiani, e quindi possono sentire l'italiano parlato in casa e tra gli amici dei genitori e in stazioni televisive locali ma senza per questo configurarsi come italiano lingua seconda" (Balboni 1999: 40). Ugualmente di matrice anglosassone, la definizione *ethnic* o *native language*⁵, come la *lingua patrimoniale* ci sembra rimandare ad un approccio alla diversità che, come mettono ben in evidenza Galissot *et al.* (2001) a proposito del termine "etnico", rischia di sclerotizzare le differenze e creare gerarchie tra le lingue e chi le parla nel momento stesso in cui le si nomina. Non è forse un caso che provenga da un contesto in cui le lingue d'origine sono considerate qualcosa di privato, come ben compendiato dal motto americano *e pluribus unum* da cui gli stessi documenti europei sul plurilinguismo prendono le distanze (Balboni 2007: 225).

Tuttavia, anche la nozione di *lingua d'origine*, maggiormente diffusa in contesto francofono, non è priva di ambiguità: la qualificazione "d'origine" rinvia infatti al paese di provenienza – che per le seconde e terze generazioni spesso rappresenta però solo uno spazio geografico – e quindi al contesto socioculturale di quella lingua, creando un effetto peggiorativo di minorizzazione che ne mette in dubbio lo statuto e, quel che è peggio, inducendo

⁵ La definizione "lingua etnica" o "lingua degli immigrati" (cfr. Smolicz, Harris 1976) veniva usata in contesto australiano per fare riferimento alla lingue delle minoranze non aborigene, prima della fine degli anni '70 quando venne sostituita da "lingua comunitaria". Le definizioni di "lingua nativa" e di "lingua originaria" vengono usate soprattutto in Canada per indicare le lingue indigene nel primo caso, o per fare riferimento alle lingue parlate dagli immigrati al di fuori dell'inglese e del francese nel secondo caso (cfr. Tosi 1995).

ad interrogarsi anche sullo statuto di coloro che le parlano (cfr. Bertucci, Corblin 2007).

In ragione di queste considerazioni, la nozione di *lingua d'origine* ci pare operativa rispetto ad una didattica del plurilinguismo, a patto che possa costituire un “termine ombrello”, una definizione ampia che si precisa e si contestualizza in base al soggetto plurilingue cui si sta facendo riferimento e che egli stesso possa precisare in base alle sue appartenenze e rappresentazioni delle lingue, perché questa possa essere una lingua o un dialetto; una lingua madre o una lingua padre; una lingua locale, regionale o nazionale; una lingua immigrata o emigrata, a seconda del punto di vista di chi guarda; una lingua familiare da recuperare o una lingua di casa quotidiana, ma in ogni caso veicolo della costruzione di un'identità plurilingue e pluriculturale di chi la apprende.

Il docente di lingua e cultura d'origine come mediatore

A partire dalla domanda di Nicoletta Gazzana relativa alla costruzione del repertorio linguistico identitario, si prenderà in esame il ruolo di mediazione, più che di “trasmissione”, che deve poter svolgere il docente di lingua, e quali implicazioni ciò può avere nella didattica dell'italiano “lingua d'origine”. Ritengo infatti che in questo tipo di insegnamento linguistico in particolare la lingua deve poter essere *vissuta* e non semplicemente *acquisita*, considerata nei suoi aspetti psico-affettivi e culturali oltre che cognitivi, per far scoprire le eventuali continuità, rotture ed artifici sulla base del personale bagaglio esperienziale personale e familiare, delle proprie rappresentazioni a proposito di questa lingua-cultura. Partire dalle rappresentazioni di chi apprende una lingua d'origine, ad esempio dei bambini di origine italiana che vivono in Svizzera da due o più generazioni, diventa allora importante per capire e far capire loro che questa lingua non è solo un *idioletto dei nonni* o una *lingua patrimoniale* che va valorizzata per non essere irrimediabilmente persa (ma pur sempre una sorta di “reperto” da conservare), ma che è anche una lingua reale, viva e pluridimensionale, fatta di diverse varietà di cui quella *diatopica* parlata dai familiari non è che una tra quelle possibili, un

codice di espressione da potenziare ed articolare con altre varietà a partire da ciò che è eventualmente già noto. Un simile contesto di apprendimento/insegnamento dovrebbe pertanto basarsi su una *didattica linguistica variabilista* che assuma il dialetto come varietà possibile, che si fondi su una metodologia comparativa e strategie di *transfer guidato* dal dialetto d'origine all'italiano neostandard, capace di fare tesoro anche di ricerche ed esperienze condotte in altri contesti a forte densità migratoria italiana.

L'obiettivo dovrebbe pertanto essere non tanto quello di espungere o correggere una lingua imperfetta “partendo da zero”, ma di permettere la (ri)scoperta di una lingua di casa nella sua multidimensionalità, secondo una prospettiva sociolinguistica e psico-affettiva che faccia entrare la soggettività linguistica nella prassi didattica quotidiana. Attività didattiche mirate solleciteranno quindi la consapevolezza della variabilità della lingua (*language variety awareness*), permettendo al contempo di interrogarsi sul proprio personale rapporto con la “lingua” di origine: *l'italiano che imparo a scuola è diverso da quello che conosco e/o parlano i miei familiari? In che modo? Che valore ha per me l'italiano parlato dai miei familiari? Che valore ha oggi per la mia famiglia? Come e perché è in relazione con le altre lingue che conosco? Quali forme e quale valore può avere in famiglia, a scuola, nel luogo dove vivo e nel luogo da cui provengono i miei familiari?*

Per quanto riguarda inoltre la “continuità” nella costruzione identitaria, va a mio parere sottolineato quanto essa sia piuttosto il risultato del racconto che il soggetto (si) fa nel riflettere e narrare il proprio vissuto, una costruzione narrativa che dà ordine a quelli che altrimenti sarebbero “frammenti di vita” (Bertaux 1997), e che diviene pertanto anche una modalità per dare senso alla propria pluralità linguistico-culturale: che sia un “artificio” necessario alla ri-costruzione del sé, una “riscoperta” o una “rottura” dipende quindi in gran parte anche dall'interpretazione che il soggetto narrante fa dei suoi ricordi e sensazioni e che il docente deve poter stimolare.

In sostanza, il punto di vista del soggetto è essenziale ma al tempo stesso relativo, poiché ciò che importa da un punto di vista educativo non è il prodotto in sé (il racconto di lingue o “biogra-

fia linguistica”), quanto il percorso riflessivo e ricostruttivo che il racconto di sé e di lingue innesca. Il racconto di lingue si fa quindi mezzo ermeneutico (cfr. Thamin, Simon 2009) e il docente facilitatore di quel processo di consapevolizzazione che esso implica, a partire dai vissuti soggettivi e dalle rappresentazioni sulle lingue-culture che ne possiedono gli allievi.

Per concludere, è forse inevitabile che, sul piano delle rappresentazioni soggettive come su quello delle politiche linguistiche, esistano gerarchie delle lingue, in dipendenza di tutti quei discorsi e situazioni che il *Précis* decostruisce ampiamente⁶, ma è importante che il docente si ponga in una prospettiva differente che, secondo un approccio orientato allo *scaffolding*⁷, permetta al soggetto plurilingue di raccontarsi e raccontare le sue lingue-culture, decostruendone le rappresentazioni e riflettendo sul rapporto tra il “sé e le lingue” (cfr. Lévy 2008).

Se scegliamo questa ottica che mette al centro la riflessione sul proprio capitale linguistico-culturale per costruirsi e ricostruirsi anche attraverso la lingua d’origine, gli aspetti culturali legati alla lingua e cultura d’origine possono farsi dei *desiderata* da far emergere collettivamente, in un ottica di *sillabo a posteriori* (cfr. Coppola 1997). Un sillabo culturale dell’italiano lingua d’origine, come quello linguistico, deve cioè poter mettere in evidenza che essa non è solo un “patrimonio” di famiglia da conservare, ma che può costituire anche un mezzo per interpretare e costruire presente e futuro oltre che per recuperare un passato, che può rappresentare un capitale sociale e professionale, oltre che personale, per una (ri)costruzione dinamica di sé *con e attraverso* le diverse lingue che si conoscono, siano esse varietà o lingue standard, competenze parziali o meno.

Edith Cognigni
Università di Macerata

⁶ Si veda in particolare il capitolo 6: “Discours sur les langues et représentations sociales”.

⁷ Con il termine *scaffolding*, Bruner si riferiva all’impalcatura in legno delle case dei coloni americani che precedeva la costruzione in muratura, alludendo pertanto all’importanza del ruolo di mediazione operato dal docente in modo tale che l’apprendimento sia graduale e alla sua portata (cfr. Wood, Bruner, Ross 1976).

Bibliografia

- Balboni P.E., *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra, 1999.
- Balboni P.E., “Lingua locale, lingua nazionale, lingue europee: dal monolinguisimo si può guarire”, in *Ripensare il Veneto*, Venezia, Regione del Veneto, 2007, pp. 232-251.
- Bertaux D., *Les recits de vie: perspectives ethnosociologique*, Paris, Nathan, 1997.
- Bertucci M.-M., “L’enseignement des langues et cultures d’origine: incertitude des statuts et ambiguïté des missions”, in Bertucci M.-M., Corblin C. (coord.), *Enseigner les langues d’origine. Le français aujourd’hui*, 158, Paris, Armand Colin/AFEF, 2007, pp. 29-39.
- Brumfit C.J., Roberts J.T., *An Introduction to Language and Language Teaching*, London, Batsford Academic and Educational Ltd., 1983.
- Cognigni E., Vitrone F., “Langues ‘maternelle’, ‘seconde’ et ‘nationale’: des concepts en mouvement dans la narration de soi”, in Zarate G., Lévy D., Kramersch K. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2008, pp. 87-91.
- Coppola D., “La programmazione glottodidattica: presupposti epistemologici e pedagogici”, in *L’analisi linguistica e letteraria*, 2, 1997, pp. 497-510.
- Galissot R., Dilani M., Rivera A., *L’imbroglio etnico in quattordici parole-chiave*, Bari, Edizioni Dedalo, 2001.
- Lévy D., “Introduction: Soi et les langues”, in Zarate G., Lévy D., Kramersch K. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2008, pp. 69-82.
- Porcelli G., “E. W. Stevick e la glottodidattica umanistica”, in *L’analisi linguistica e letteraria*, 2, 1, 1994, pp. 103-145.

- Smolicz J.J., Harris Mcl., “Ethnic Languages and Migrant Youths”, in Clyne M.G. (ed.), *Australia talks*, Canberra, Pacific Linguistics, 1976, pp. 131-175.
- Thamin N., Simon D.-L., “Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières”, in *Carnets d’Ateliers de Sociolinguistique (CAS)*, 4, 2009, «Praticiens et chercheurs à l’écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique», Huver E., Molinie M. (coords).
- Titone R., “A Psycholinguistic Definition of ‘the Glossodynamic Model’”, in *R.I.L.A.*, 5 (1), 1973.
- Tosi A., *Dalla madrelingua all’italiano: lingue ed educazione linguistica nell’Italia multiethnica*, Scandicci (FI), La nuova Italia, 1995.
- Vaccarelli A., *L’italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale. Fattori culturali e psico-socio-pedagogici negli apprendimenti linguistici degli studenti immigrati*, Pisa, Edizioni ETS, 2001.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G., “The role of tutoring in problem solving”, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, volume 17, Pergamon Press, UK, 1976.
- Valdés G., “Heritage Language Students: Profiles and Possibilities”, in Peyton J. K., Ranard D.A., Mcginnis S. (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, McHenry (IL) and Washington DC, Delta Systems and Center for Applied Linguistics, 2001, pp. 37-77.

Heteroglossia - Dossier e Strumenti

n.s. n. 11 | anno 2011

Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento: i dottorandi incontrano gli autori del *Precis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate, Lévy, Kramsch)

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil



eum edizioni università di macerata

ISBN 978-88-6056-297-5



9 788860 562975