

# L'ITALIANO INSEGNATO E APPRESO IN ESTONIA: SPERIMENTAZIONI E RICERCHE ALL'UNIVERSITÀ DI TALLINN

*Polina Pototskaja\**, *Kristiina Rebane\**, *Luisa Revelli\*\**, *Silvia Tagliaferro\*<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUZIONE: LINGUE E REPERTORI IN ESTONIA

Con le sue 243 lingue native censite nel 2021 dall'*Istituto di statistica nazionale* su una popolazione di poco più di 1.300.000 abitanti<sup>2</sup>, l'Estonia costituisce oggi uno dei Paesi più plurilingui e cosmopolitici del panorama europeo. Su un territorio già caratterizzato in sostrato – per storia e collocazione geografica – dalla compresenza di molteplici lingue e culture (Ehala, Koreinik, 2021), il più piccolo e settentrionale dei Paesi baltici, grazie alla sua vivacità culturale e rapida crescita economica<sup>3</sup>, è diventato nell'ultimo quindicennio meta crescentemente attrattiva per progetti di mobilità di breve, media o anche lunga durata. Tra i molti giovani che si sono diretti verso una destinazione priva di precedenti tradizioni migratorie dal loro Paese di provenienza ci sono, oggi, anche alcune centinaia di italiani. A loro è dedicato un progetto di ricerca<sup>4</sup> che – assumendo l'Estonia come caso di studio per l'analisi di varietà e usi dell'italiano fuori d'Italia (Revelli, 2023a) – si propone di delineare i comportamenti e le scelte linguistiche assunti dai parlanti italofoeni in un contesto in cui – a fianco dell'estone e del russo, rappresentativi delle lingue materne più diffuse – l'inglese assume un ruolo di lingua franca in molti ambiti comunicativi e professionali, oltre che educativi e accademici (Soler, Rozenvalde, 2021). L'inglese è inoltre spesso codice dell'interazione esolingue dei contesti di evasione e dei domini familiari interetnici per moltissime coppie miste o doppiamente miste che, in assenza di altri denominatori linguistici comuni, lo adottano in alcuni casi, almeno in parte, anche nell'interazione con i figli (Seppik, Zabrodskaja, 2022).

In questo quadro di superdiversità linguistico-culturale (Jørgensen et al., 2011) rappresentativa della pluridimensionalità dei paradigmi migratori del nuovo millennio (Vertovec, 2023), l'italiano migrante si trova sottoposto alla pressione dell'inglese assai più che a quella delle lingue del territorio, e nel presentare impieghi di nicchia come codice eteroglotto (Revelli, 2023b) è in alcune circoscritte realtà insegnato e appreso come lingua straniera (Rebane, 2023). È il caso dei corsi di lingua italiana offerti a livello accademico: in tale ambito si colloca la sperimentazione di un protocollo di ricerca-azione che il presente contributo intende presentare.

<sup>1</sup> \*Università di Tallinn, \*\* Università della Valle d'Aosta.

<sup>2</sup> Eesti Statistika: [www.stat.ee](http://www.stat.ee).

<sup>3</sup> Dopo la riconquistata indipendenza (1991) e l'ingresso nell'UE (2004) e nell'eurozona (2011), l'Estonia ha raggiunto numerosi primati tecnologici e riconoscimenti culturali: selezionata per l'anno 2023 come 13<sup>a</sup> *European Green Capital*, Tallinn è stata *Capitale Europea della Cultura* nel 2011; Tartu – seconda città del Paese quanto a popolazione e sede di un'antica e prestigiosa Università – lo sarà nel 2024.

<sup>4</sup> Il progetto, avviato nel 2022 con sede presso il *Dipartimento di Scienze Umane e Sociali* dell'Università della Valle d'Aosta (responsabile scientifico: Luisa Revelli), prevede un segmento condotto in collaborazione con l'*Istituto di Scienze Umanistiche* dell'Università di Tallinn (responsabile scientifico dell'unità locale: Kristiina Rebane): a questo fanno riferimento i contenuti del presente lavoro.

A partire da una breve contestualizzazione degli spazi riservati all'insegnamento dell'italiano all'Università di Tallinn, ci si propone di delineare il disegno sperimentale del percorso di ricerca-azione lì proposto nell'anno accademico 2022/2023, all'interno di un corso di livello A2. L'illustrazione delle azioni concretamente messe in atto si concentra sugli aspetti più significativi emersi in relazione all'impiego delle diverse tecniche glottodidattiche introdotte e ai principali risultati riscontrati. Nel presentare una riflessione complessiva sul percorso sperimentato, le conclusioni delineano le prospettive d'analisi del corpus delle produzioni scritte e orali che il percorso condotto ha consentito di raccogliere a fini di studio delle varietà d'italiano apprese nel contesto esaminato.

## 2. L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO ALL'UNIVERSITÀ DI TALLINN

I corsi di lingua italiana in cui si sono svolte le sperimentazioni qui descritte si inscrivono nell'ambito dell'offerta didattica dell'Università di Tallinn, nata nel 1995 dalla fusione del medesimo EHI con l'*Istituto pedagogico di Tallinn*<sup>5</sup>.

Con i suoi 15 posti disponibili, il corso di laurea in *Lingua e Cultura Italiana* (180 crediti formativi universitari, d'ora in poi CFU) ha durata triennale e un'organizzazione didattica strutturata in corsi e seminari. Tutti gli studenti che intendono iscriversi al percorso devono preliminarmente sostenere un test di cultura generale e superare un colloquio<sup>6</sup>. Ogni studente sceglie, a partire dal secondo anno, un secondo indirizzo di studi (48 CFU), preferibilmente in un'altra lingua romanza, ed è tenuto allo svolgimento di un tirocinio di 80 ore finalizzato a favorire il successivo inserimento nel mondo del lavoro. Per concludere il percorso è richiesto il raggiungimento di un livello B2.2 di lingua, la presentazione di un saggio scientifico in italiano o in estone (6 CFU) e il superamento dell'esame di baccalaureato (6 CFU), che si svolge in parte in italiano.

Gli insegnamenti previsti si orientano sullo studio della storia, della letteratura e del cinema. I corsi di lingua italiana sono basati su approcci di taglio comunicativo e su metodologie di cooperazione che puntano a incoraggiare la relazione tra gli studenti, tra questi e i tirocinanti italofoeni e con il docente. In un'ottica di apprendimento attivo favorito dalle piccole dimensioni del gruppo-classe gli studenti sono sollecitati a collaborare continuamente, a discutere in gruppo e a produrre testi creativi di tipo narrativo. L'insegnamento dei contenuti propriamente linguistici tiene conto delle lingue materne di partenza degli studenti, rappresentate dall'estone e dal russo in proporzioni variabili. In quest'ottica, per l'insegnamento del lessico sono ad esempio previste attività didattiche di redazione di dizionari bilingui a uso personale che, a seconda della lingua madre dello studente, si presentano in forma italiano-estone o italiano-russo.

<sup>5</sup> L'insegnamento dell'italiano a livello accademico è stato avviato a Tallinn in modo sistematico nel 1988 con la fondazione dell'*Istituto Estone di Studi Umanistici* (EHI) che prevedeva al proprio interno un *Dipartimento di italianistica*, ma la presenza di corsi di lingua nella Penisola risale a molto prima: la prima cattedra di italiano fu, infatti, istituita nel 1814 al *Kaiserliche Universität zu Dorpat*, la più antica università dell'Estonia, fondata nel 1632 dagli svedesi come *Academia Gustaviana*. Per una panoramica storica e contemporanea degli spazi d'insegnamento dell'italiano in Estonia rimandiamo a Rebane (2023).

<sup>6</sup> Può essere utile precisare che oltre al test e al colloquio viene preso in considerazione, per la graduatoria, il risultato dell'esame di lingua estone superato a conclusione degli studi scolastici: per gli allievi di una scuola estone si tratta dell'esame di madrelingua, mentre per quelli di una scuola russofona dell'esame di certificazione di livello B2 di estone come L2. Questa misura risulta molto problematica, perché i risultati dei russofoni sono mediamente molto più alti, malgrado la loro conoscenza dell'estone sia in realtà decisamente inferiore.

### 3. ASPETTI METODOLOGICI: IL DISEGNO SPERIMENTALE

È ben noto che l'insegnamento di una lingua in un contesto in cui essa è scarsamente presente, e rare sono quindi le occasioni di concreto utilizzo al di fuori del contesto educativo, disincentiva i processi di apprendimento senza innescare quelli di acquisizione naturale. La sperimentazione qui descritta si è quindi in primo luogo proposta di indagare e potenziare le motivazioni degli studenti allo studio dell'italiano, di identificarne i potenziali spazi d'uso e di rafforzarli integrando le tradizionali lezioni previste dal corso di lingua con molteplici attività parallele. Gli interventi, condotti nel quadro di un protocollo di ricerca-azione d'ambito glottodidattico (Coonan, 2000; De Luchi, 2012; Celentin, Daloiso, 2018) che prevedeva l'integrazione di differenti tecniche e metodologie, hanno coinvolto – oltre alla docente del corso, Kristiina Rebane – una tirocinante italiana, Silvia Tagliaferro, laureata in *Traduzione e Interpretariato* all'Università di Genova in stage post-lauream come assistente di lingua italiana, e una laureanda del corso di *Lingua e Cultura Italiana*, Polina Pototskaja, con il russo come lingua materna e ottime competenze in lingua estone e italiana. Il percorso – monitorato in itinere da una ricercatrice esterna, Luisa Revelli, cui si deve l'ideazione del disegno sperimentale – è stato collocato nel semestre didattico compreso tra il febbraio e il giugno 2023: per l'intero periodo i membri del gruppo di ricerca si sono consultati regolarmente, in presenza e a distanza, per favorire il coordinamento delle attività, verificare l'efficacia della programmazione prevista in fase di progettazione e confrontarsi a proposito dei dati raccolti in itinere.

#### 3.1. *Obiettivi, metodi e tecniche*

Per rispondere agli interrogativi e agli obiettivi posti dal modello adottato, prima dell'avvio delle attività si è proceduto alla predisposizione di un corredo di strumenti che offrissero agli apprendenti occasioni d'impiego dell'italiano integrative di quelle canonicamente offerte dal corso istituzionale, consentendo al contempo l'elicitazione di informazioni e dati utili alla definizione dei repertori linguistici dei parlanti, al monitoraggio in itinere dei loro progressi in italiano LS e al censimento ragionato delle devianze maggiormente ricorrenti nelle diverse fasi acquisizionali.

Il primo strumento, proposto all'inizio del percorso didattico, è stato quello dell'*autobiografia linguistica*. Secondo una prassi mutuata dall'ambito etno-socio-linguistico e ormai ben consolidata in quello glottodidattico<sup>7</sup>, gli studenti sono stati invitati a scrivere un testo descrittivo delle proprie esperienze e competenze linguistiche, delle proprie abitudini e scelte di alternanza, delle motivazioni e attese rispetto allo studio dell'italiano. L'attività è stata concepita, da un lato, con l'obiettivo di sollecitare negli apprendenti stessi riflessioni, consapevolezze e autovalutazioni a proposito delle configurazioni dei loro repertori; è stata, d'altro lato, finalizzata a confrontare le percezioni soggettive degli apprendenti con i concreti comportamenti linguistici adottati nei contesti di osservazione. In parallelo, l'uso delle *autobiografie sociolinguistiche* si è proposto di documentare le competenze possedute in ingresso nella scrittura dell'italiano e di porre quindi le prime basi per la costituzione del corpus di materiali da analizzare successivamente in dimensione comparativo-longitudinale.

<sup>7</sup> Senza entrare qui nel merito delle ampie opportunità offerte da tale strumento, e soprattutto in contesti didattici di mercato plurilinguismo (Cavagnoli, 2014), rimandiamo per un inquadramento metodologico e per una presentazione di alcuni esempi applicati all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda o straniera ai recenti Anfosso, Polimeni, Salvadori (2016), Cavagnoli (2021), Cognigni (2020), Corti (2012), Luise, Tardi (2021), Luppi, Thüne (2022), Sofia, Favero (2018).

Per il monitoraggio dell'evoluzione delle medesime competenze di produzione scritta è stata prevista per l'intera durata della sperimentazione la compilazione in itinere di un *diario individuale*, ossia di uno strumento in cui gli studenti erano tenuti ad annotare sistematicamente, a fine giornata, le lingue impiegate nelle diverse circostanze della quotidianità. La tecnica della compilazione dei diari – nota anche come *learner diary* e fruttuosamente utilizzabile in una molteplicità di ambienti d'apprendimento con svariati obiettivi glottodidattici<sup>8</sup> – è stata introdotta non soltanto con l'obiettivo di promuovere negli apprendenti consapevolezza rispetto a comportamenti inconsapevolmente adottati e di sollecitare conseguentemente l'attivazione di scelte d'uso maggiormente sorvegliate, ma anche per registrare in itinere i progressi linguistici: ci si è proposti a tal fine di attuare un censimento sistematico delle devianze, catalogandole sulla base del livello linguistico coinvolto e classificandole come occasionali o sistematiche o cristallizzate anche al fine di mettere in atto interventi didattici mirati a livello di singolo apprendente e di gruppo di apprendenti (Cattana, Nesci, 2004).

Nella dimensione dell'oralità, a fianco delle attività curriculari dedicate a più tradizionali esercizi di produzione (*parlato*) e ricezione (*ascolto*), è stata introdotta la tecnica del *focus group*. Nata nell'alveo delle scienze sociali e oggi ancora poco impiegata in ambito glottodidattico, tale tecnica possiede potenzialità molto ampie per l'esercizio e il consolidamento delle abilità interazionali, quindi per «l'interrelazione, non la semplice giustapposizione, delle due abilità primarie dell'ascolto e del parlare» (Balboni, 2005: 53). Gli episodi di conduzione di discussioni semi-guidate a proposito di semplici argomenti d'interesse comune agli apprendenti può, infatti, offrire occasioni di conversazione autentica<sup>9</sup> in contesti in cui la collegialità favorisce un'atmosfera amichevole, conviviale o anche ludica; l'assenza di una valutazione esplicita allenta le tensioni favorendo la naturalezza degli interventi; il dibattito a più voci sollecita l'interazione generando un «effetto a valanga in cui l'intervento di un partecipante può innescare una catena di risposte da parte degli altri» (Zatta, 2007: 75-76). Nel contesto esaminato, l'introduzione delle attività di focus group non è stata finalizzata tanto ad esplorare le opinioni e gli atteggiamenti degli studenti rispetto ai temi proposti in discussione, quanto piuttosto a proporre il formato del dialogo quale strumento e oggetto di apprendimento (Paternostro, Pellitteri, 2014). Le attività di focus group si sono inoltre proposte di ottenere campioni di parlato ecologici da esaminare successivamente anche da un punto di vista interazionale e da comparare longitudinalmente, col progredire della sperimentazione, in termini quantitativi (numero e lunghezza delle battute; frequenza di episodi di commutazione di codice, ecc.) e qualitativi (uso di *routines* comunicative e segnali discorsivi; varietà delle strutture morfosintattiche impiegate; ricchezza lessicale; fenomenologia delle devianze ricorrenti e loro correlazione con le lingue materne, ecc.).

A conclusione del percorso, a corredo delle prove per la *valutazione finale* degli apprendimenti istituzionalmente previste nella programmazione del corso di lingua curricolare, è stata prevista la somministrazione di un *questionario* conclusivo finalizzato a

<sup>8</sup> Come evidenziato da Beseghi (2023: 569), «i diari possono essere un valido strumento di ricerca qualitativa per insegnanti e studiosi, i quali possono indagare aspetti tanto metacognitivi quanto affettivi coinvolti nell'apprendimento delle lingue»: in una prospettiva centrata sulle interconnessioni tra emozioni e apprendimenti la pratica del racconto diaristico può, in effetti, risultare utile anche «per incoraggiare gli apprendenti ad esprimere la propria identità attraverso la lingua che stanno imparando e a riconoscere, gestire e accettare le proprie emozioni».

<sup>9</sup> Consideriamo *dialoghi autentici* (e, per l'assenza di forzature didattiche, anche *ecologici*) le conversazioni attivate all'interno dei focus group; in quanto il gruppo era composto da studenti di madrelingua diversa, il moderatore non avrebbe potuto impiegare le lingue materne degli studenti a livello produttivo e il compito non prevedeva simulazioni, posizionamenti o assunzioni di ruoli differenti da quelle reali: in questo senso, il compito risultava quindi esente da quei rischi di *inautenticità* che si determinano invece in presenza di attività basate su *falsi linguistici* o *pragmatici* (Balboni, 2018: 132-133).

verificare il gradimento degli studenti rispetto alle attività integrative proposte e a indagare – anche in dimensione comparativa rispetto a quanto emerso in fase iniziale attraverso lo strumento dell'autobiografia linguistica – rappresentazioni, consapevolezze e atteggiamenti assunti verso la lingua italiana.

### 3.2. *Il gruppo di apprendenti*

Al percorso sperimentale, svoltosi con cadenza regolare tre volte alla settimana presso la sede dell'Università di Tallinn, hanno partecipato 15 apprendenti che avevano intrapreso lo studio dell'italiano nel semestre antecedente l'inizio effettivo del progetto e che nel periodo della sperimentazione si trovavano inseriti in un corso di lingua italiana di livello A2.

Molto eterogeneo in riferimento ai repertori linguistici di partenza, come si vedrà oltre, il gruppo è risultato tale anche da un punto di vista anagrafico: sebbene l'età della maggior parte dei partecipanti si attestasse su una forbice compresa tra i 19 e i 25 anni, alcuni di loro erano tuttavia molto più maturi.

Il numero delle studentesse del gruppo è risultato superiore a quello degli studenti: si tratta di una tendenza osservabile in generale fra gli iscritti ai corsi di laurea d'area linguistica e di una costante anche nell'andamento dei corsi di lingua italiana degli anni precedenti.

Tutti gli studenti del gruppo hanno accolto con interesse le attività didattiche proposte e, compatibilmente con contemporanei eventuali altri impegni di studio o di lavoro, hanno frequentato con regolarità le attività integrative predisposte *ad hoc*.

## 4. GLI ESPERIMENTI: INTRODUZIONE

Dedichiamo le prossime pagine a una sintetica descrizione delle modalità adottate per la conduzione degli esperimenti e a una presentazione dei principali dati e risultati emersi. Per la citazione di esempi tratti da conversazioni o testi raccolti nel corso delle attività il nominativo degli apprendenti sarà, per ragioni di tutela della privacy, sostituito da una stringa alfanumerica arbitrariamente attribuita, seguita dall'indicazione della lingua materna dell'apprendente (-E per l'estone, -R per il russo). Gli interventi della moderatrice e dell'osservatrice saranno invece indicati rispettivamente con le sigle MOD e OSS.

### 4.1. *Le autobiografie sociolinguistiche*

Come anticipato, dato il variegato plurilinguismo del contesto e l'eterogeneità dei repertori di partenza del gruppo di apprendenti, in fase di avvio delle attività sperimentali si è ritenuto opportuno mettere a fuoco anzitutto il *background* linguistico di ciascuno dei partecipanti alle attività in programma. È stato quindi chiesto agli studenti di raccontare le proprie esperienze e valutare le proprie competenze linguistiche a partire da una traccia impostata per aree corrispondenti ai classici ambiti d'indagine dell'*autobiografia linguistica*. Per l'elicitazione delle informazioni è stata adottata la griglia tematica proposta da D'Agostino (2007: 20-22) con adattamenti finalizzati a rendere compatibili i compiti richiesti con livelli di conoscenza dell'italiano ancora limitati. Per evitare interferenze del correttore ortografico e il potenziale utilizzo di risorse digitali che avrebbero rischiato di compromettere l'autenticità e attendibilità del corpus di scritture, gli studenti hanno

redatto la propria autobiografia tramite scrittura manuale, selezionando liberamente gli stimoli proposti nella griglia e ricorrendo al bagaglio lessicale e alle risorse linguistiche effettivamente a loro disposizione.

Senza discutere qui i dettagli legati alle biografie linguistiche individuali, è possibile delineare sinteticamente le seguenti caratteristiche emerse in relazione ai repertori di riferimento generali:

- il gruppo risulta equamente ripartito tra apprendenti con l'estone e con il russo come lingua materna;
- tutti gli apprendenti comprendono e parlano l'estone, lingua in cui è parzialmente condotto anche il corso di lingua italiana. L'estone risulta anche essere il codice maggiormente utilizzato da tutti gli studenti nelle conversazioni orali. Le risposte fornite a domande aperte lasciano trapelare, tuttavia, che per gli studenti del gruppo russofono le occasioni d'impiego dell'estone sono collocate principalmente nel contesto universitario o in ambiente lavorativo (P11-R: "Io parlo estone con i insegnanti, i amici, le college dell'università, i vicini di casa, i sconosciuti"; P3-R: "Estone con gli insegnanti all'università, colleghi dell'università, gli sconosciuti, clienti mentre lavoro, le colleghe"). Per gli studenti provenienti da aree del territorio fortemente russofone il trasferimento nella capitale per la frequenza dei corsi universitari può rappresentare la prima occasione d'immersione effettiva nella lingua nazionale (P11-R: "a Narva<sup>10</sup> non è molti estoni [...] ora molto comunico in Messenger con gli estoni, anche scrivo gli articoli").
- Alcuni studenti estonofoni dichiarano di non essere in grado di esprimersi in russo, ma tutti riescono a comprenderlo almeno parzialmente, avendolo studiato a scuola come materia curricolare (P8-E: "Ho studiato inglese e russo a scuola perché queste lingue erano obbligatorie"; P15-E: "A scuola: russo e inglese perché i sono stato obbligatori").
- Anche gli apprendenti russofoni precisano d'altra parte di aver studiato la lingua nazionale come materia obbligatoria del percorso scolastico (P3-R: "Ho studiato estone e inglese a scuola perché queste materie sono obbligatorie"): va a tale proposito segnalato che il sistema scolastico locale prevede che per concludere gli studi superiori compiuti in scuole russofone debba essere superato un esame per la certificazione della conoscenza dell'estone ad un livello assimilabile a quello B2 europeo (P11-R: "Sono andata a scuola russa, ma ho iniziato a studiare estone dall'asilo, ho cambiato la scuola in secondo media (7 класс) ho finito la scuola 'estone' e ho fatto un esame di estone come la mia madrelingua"<sup>11</sup>).
- L'italiano, assente nei percorsi scolastici precedenti, è studiato in ambito universitario a fianco di altre lingue europee come l'inglese, il tedesco, lo spagnolo e il francese ma anche di lingue extraeuropee (P3-R: "Studio coreano e giapponese all'università").
- Nell'ambiente universitario gli apprendenti dichiarano di impiegare l'estone per la quasi totalità delle interazioni, in alternativa all'inglese e, in percentuale nettamente inferiore, al russo.
- Con gli amici e negli ambiti d'evasione la tendenza è quella di utilizzare la lingua materna (estone e/o russo) in alternanza all'inglese, codice che rappresenta il denominatore comune delle coppie miste (es. P5-E: "Io parlo inglese con le college dell'università, con il mio fidanzato"). L'inglese risulta essere anche la lingua

<sup>10</sup> Terza città dell'Estonia per popolazione (circa sessantamila abitanti), Narva è situata sul confine con la Russia ed è pressoché interamente abitata da cittadini russofoni.

<sup>11</sup> Conversazione intercorsa sul social network *Messenger* in data 2 agosto 2023.

selezionata nelle impostazioni del proprio telefono dalla maggior parte del campione e quella che gli studenti identificano come maggiormente utilizzata per interagire con le persone straniere sia all'estero sia in Estonia.

Le *autobiografie linguistiche* fanno emergere alcuni aspetti significativi anche in una prospettiva emozionale, di attaccamento alle lingue materne e motivazione allo studio dell'italiano. Per ciò che riguarda il primo aspetto, molti studenti dichiarano in modo esplicito che la loro *lingua preferita* è la lingua materna (“Sono preferito russo, perché russo è la mia madrelingua” (P12-R); “La mia lingua preferita è estone perché è la mia madrelingua” P10-E), in alcuni casi motivando la scelta in termini di competenze possedute (“La mia lingua preferita è russo perché la conosco meglio” (P7-E); “Mia lingua preferita è l'estone, perché lo parlo bene” (P9-E); altri prediligono l'inglese (“La mia lingua preferita è l'inglese, perché molte genti possono parlare inglese” (P3-R); “Perché è la lingua più internazionale, e la lingua del lavoro e del mondo accademico” (P15-E); qualcuno dichiara di non avere una sola ma più lingue preferite (“russo perché è una lingua ricca con i suoi giri vocali e tropi. Inoltre mi piace come suonano l'estone e l'italiano, suonano come canzoni quando parlo” P11-R).

I contenuti emersi dalle autobiografie linguistiche sono stati oggetto di discussione e confronto all'interno del gruppo degli apprendenti e comparati, a fine semestre, con quanto emerso dal questionario conclusivo. Ai fini della costituzione del corpus di scritture in italiano LS i testi delle autobiografie linguistiche sono stati raccolti e riprodotti in formato digitale: l'adozione di criteri di trascrizione di taglio diplomatico – ossia con fedele riproduzione di sviste e grafie aberranti, delle scelte relative all'uso dei segni paragrafematici e interpuntivi e delle eventuali autocorrezioni, soppressioni e aggiunte interlineari introdotte dagli scriventi – costituisce una scelta metodologica ispirata alle prospettive d'analisi della genetica testuale (Doquet, Revelli, Moysan, 2021) cui le scritture del corpus, in progressiva implementazione, saranno via via sottoposte anche in dimensione comparativa.

#### 4.2. *I diari individuali*

Dopo la compilazione dell'autobiografia linguistica, con l'avvio delle attività integrative, a ogni partecipante è stato chiesto di annotare quotidianamente le proprie esperienze di alternanza linguistica, consegnando il materiale settimanalmente. Per facilitare il compito nella fase iniziale, è stato proposto un modello di diario con una traccia di riferimento ed esempi concreti.

Le criticità maggiori poste dall'attività diaristica hanno riguardato l'impostazione schematica e ripetitiva adottata da alcuni studenti. Il fenomeno può essere motivato in parte dalle competenze linguistiche possedute, in una certa misura inadeguate all'esecuzione di un compito di scrittura che – per essere svolto con modalità maggiormente creative e autonome – avrebbe richiesto la disponibilità produttiva di strutture e vocabolari più estesi. Si tratta, d'altro lato, di un esito spiegabile con l'oggettiva onerosità di un compito da svolgere quotidianamente e per un intero trimestre, basato su una consegna monotona e conseguentemente poco motivante. Al netto di questi aspetti, la compilazione dei diari ha comunque condotto a risultati complessivamente positivi sia dal punto di vista didattico che sotto il profilo della ricerca: agli studenti l'attività ha consentito di esercitarsi nella scrittura dell'italiano, di riflettere longitudinalmente sugli automatismi delle proprie abitudini di alternanza di codice ed eventualmente di modificarle intenzionalmente; al gruppo di ricerca ha permesso di monitorare comportamenti, atteggiamenti e consapevolezze degli studenti; di raccogliere dati e

informazioni sulla progressione delle loro interlingue e al contempo di implementare il corpus dei materiali.

Le differenze individuali rilevate all'interno del gruppo di studenti sono risultate significative sia in quanto al tipo e numero dei codici rappresentati come LM, L2 o LS, sia rispetto ai loro domini d'uso, sia relativamente alle competenze possedute in italiano LS e alla loro progressione nel corso del tempo. Come anticipato, si sono rivelate peraltro molto soggettive anche le modalità di esecuzione del compito, che per qualcuno – a prescindere dalle competenze linguistiche possedute – si è strutturato attraverso modalità descrittive ben articolate, differenziate a seconda delle giornate e dei periodi, descritte con dovizia di dettagli circostanziati e con evidenziazione dei differenti domini d'uso; per altri ha assunto le sembianze di uno schema impersonale, descrittivo di un paradigma degli usi e dell'alternanza rimasto pressoché immutato per l'intero periodo registrato. Riportiamo qui di seguito, a titolo di esempio, alcuni estratti dai diari di studenti diversi che possono rappresentare efficacemente le differenze individuali emerse.

(1) P8-E

La lingua che ho usato di più oggi è l'inglese. Ho parlato inglese con il mio fidanzato, e con la mia amica.

Ho parlato estone con la cameriera.

A lezione di italiano ho usato italiano, inglese e estone.

Ho usato l'inglese per scrivere un messaggio su whatsApp e Messenger.

Ho usato l'italiano per scrivere, ascoltare e parlare negli esercizi di Duolinguo e Babbel.

Ho usato l'estone al telefono con mio papà.

A lezione di italiano ho capito della metà delle parole.

Oggi ho fatto i compiti di italiano e usato la lingua italiana per scrivere.

Ho parlato estone con la mia amica in un bar.

Su Netflix ho guardato una serie di una ora in inglese.

Su Spotify ho ascoltato della musica inglese, italiana e spagnola. Non capisco i testi delle canzoni spagnole.

La sera su YouTube ho guardato un video in italiano perché il mio fidanzato guardare questo video.

(2) P7-E

Oggi ho parlato in estone con il mio figlio, fratello e i miei compagni di classe,

Ho parlato un poco russo con la mia vicina.

A lezione ho risposto alle domande d'italiano. Su Youtube ho ascoltato della musica russa e italiana un'ora. Ho tradotto una canzone italiana in estone (Pino Daniele. 'Vento di passioni')

La sera ho parlato estone per un'ora per lavoro.

(3) P12-R

Al mattina ho ascoltato un podcast in estone.

A lezione ho parlato italiano.

Il giorno ho parlato con mia madre al telefono in russo.

(4) P4-R

Ero a lezione di spagnolo stamattina. Dopo di che ho imparato l'italiano. Nel pomeriggio ho scritto testi in estone e comunicato con i colleghi anche in estone. La sera era con i genitori e ho parlato in russo.

(5) P11-R

Questa mattina ho ascoltato la musica inglese e italiana.



All'università ho parlato in russo e in estone con gli miei amici e con i insegnanti.

Tra una lezione e l'altra ho parlato italiano per un'ora. L'intera lezione ho parlato in italiano anche.

Ho usato inglese con i italiani per spiegarmi.

Ho guardato la serie in inglese per un'ora la sera.

La sera ho parlato al telefono con la mia mamma in russo.

In negozio ho parlato estone con la cassiera.

Ho letto il libro in estone dopo cena.

Prima di andare a letto ho giocato sull'app duolingo e ho studiato italiano.

Le lingue che ho usato di più oggi sono russo, estone e italiano, ho usato di meno inglese.

(6) P13-E

Oggi ho parlato meno italiano.

Ho ascoltato della musica inglese e italiana.

Sul tram ho sentito parlare in russo.

Ho parlato estone con i miei amici.

Di sera ho letto i libri.

(7) P2-R

Oggi ho ascoltato della musica inglese, estone, rusa, spagnola.

A lezione di spagnolo ho parlato in spagnolo.

Ho parlato con i miei amici in russo e estone.

Ho letto in estone, russo, inglese, spagnolo e italiano.

Oggi non ho parlato italiano.

La lingua che ho usato di più oggi è estone russo.

La lingua che ho usato di meno oggi è italiano.

### 4.3. *I focus-group*

Le attività di focus group hanno previsto lo svolgimento di 6 incontri della durata di 60 minuti ciascuno. Gli incontri erano guidati da un moderatore, italofono nativo, che introduceva l'argomento principale e facilitava l'interazione tra i partecipanti in modo non direttivo, cercando di favorire quanto più possibile un clima autentico e rilassato: il suo obiettivo era di far sentire i partecipanti a proprio agio e di incoraggiarli a intervenire, esprimere opinioni, raccontare esperienze personali senza sentirsi giudicati o valutati. Gli argomenti di discussione prescelti avevano sempre una prospettiva tematica d'ampio respiro e una relazione con contenuti già introdotti nel contesto delle lezioni curricolari: in quest'ottica, il richiamo di strutture, espressioni e lessemi già precedentemente ma solo episodicamente incontrati si proponeva anche di consolidare gli apprendimenti, favorendo un'evoluzione delle competenze di livello ricettivo verso capacità produttive d'uso contestuale.

La discussione avveniva sulla base di una scaletta con bassissimo grado di strutturazione, secondo un frame paragonabile a quello dell'intervista semi-guidata ma con presa di turno libera e margini di improvvisazione e negoziazione fra partecipanti molto più ampi.

Il gruppo dei partecipanti era limitato a 5-6 studenti al fine di evitare squilibri partecipativi: è, infatti, comune che nelle dinamiche conversazionali di gruppi eccessivamente ampi alcuni parlanti o sottogruppi assumano il monopolio della discussione con ruoli dominanti per numero e lunghezza dei turni (Corbetta, 2003: 92): la

limitazione del numero degli studenti ha invece garantito la pluralità delle voci, offrendo l'opportunità di intervenire anche agli studenti più riservati.

Durante le conversazioni un'osservatrice effettuava registrazioni audio e prendeva appunti dettagliati: il suo compito era quello di annotare in modo sistematico ciò che accadeva durante la sessione e condividere successivamente i suoi rilievi con la moderatrice e gli altri membri del gruppo di ricerca ai fini di una riflessione congiunta non soltanto a commento delle dinamiche osservate ma anche nella prospettiva di eventuali interventi correttivi da prevedere per gli incontri successivi<sup>12</sup>. In questa direzione, può essere utile segnalare che la conoscenza da parte dell'osservatrice dell'estone, del russo e dell'inglese – oltre che dell'italiano – ha costituito un significativo elemento di supporto per l'interpretazione delle dinamiche in tempo reale ma anche un importante vantaggio per le successive fasi di analisi e decodifica dei fenomeni di alternanza di codice.

Le occasioni di conversazione in italiano offerte dai *focus group* sono state molto apprezzate dagli studenti e hanno attivato in loro dispositivi di cooperazione e mutuo aiuto per l'individuazione di significati o l'identificazione di espressioni, eventualmente con ricorso alla lingua materna, come negli esempi (8) e (9):

(8)

P11-R: in casa estiva, io ho prenotato la casa estiva nella nave. In albergo, nella *camping*.

MOD: *campeggio*

P11-R: *campeggio*: in Estonia nel bosco e in Russia nel bosco.

P3-R: io ho dormito nella casa estiva, nella *neva*... *neve*

OSS: *nave*?

P3-R: *nave*, e in campeggio in Estonia

(9)

P9-E: sì, anche io, mi piace prendere il sole, e nuotare al mare e dormire alzare tardi, alzarmi tardi. Ma quando sono in un altro paese mi piace passeggiare e scoprire i nuove quartiere.

P11-R: che significa *scoprire*?

P9-E: *avastama*

(10)

P9-E: non ho preso la patente

MOD: perché non sapete cos'è la patente voi due? Perché lunedì non siete venuti alla lezione...

P9-E: *autojubiluba*

Col progredire degli incontri si è evidenziata una tangibile crescita delle abilità interazionali: a un aumento della naturalezza e rapidità dell'avvicendamento dei turni si è accompagnato un miglioramento qualitativo (in termini di presenza di segnali discorsivi, di ampiezza del vocabolario e delle strutture impiegate, di diminuzione del numero e della tipologia delle devianze, ecc.) e quantitativo (quanto a numero e lunghezza degli enunciati) degli interventi. La maggior naturalezza progressivamente acquisita negli stili conversazionali si è rispecchiata anche nelle modalità di formulazione delle domande da parte della moderatrice. Se, infatti, nel corso dei primi incontri la tenuta della

<sup>12</sup> Come osservano Celentin e Luchi (2023: 683) a proposito dei dispositivi per lo sviluppo professionale dell'*educatore linguistico*, le pratiche di osservazione non devono in effetti essere intese soltanto «come raccolta di informazioni sul passato, ma soprattutto come strumento di riflessione per l'azione futura, un'azione nuova, efficace, giustificata e motivante».

conversazione richiedeva l'utilizzo di domande a risposta chiusa o con formulazioni apparenti tipiche dei contesti didattici (le cosiddette *display questions*<sup>13</sup>) nelle fasi successive sono risultati prevalenti i formati delle *referential questions* del tutto assimilabili alle domande aperte riscontrabili in contesti di vita reale, come i seguenti esempi si propongono di illustrare comparativamente:

(11) *Focus group I*

MOD: ok, che piatti conoscete? Piatti italiani?  
 P1-R: bruschetta  
 MOD: ti piace, no?  
 P1-R: sì  
 MOD: come sono fatte le bruschette?  
 P1-R: questo è il pane con prosciutto  
 MOD2: con prosciutto, eh, sì, ci sta  
 P7-E: con pomodoro, con olio  
 MOD2: un po' d'aglio  
 MOD: e il pane come deve essere? Morbido?  
 P7-E: no, no. Crocche...  
 MOD: croccante  
 P14-E: croccante  
 MOD: croccante, ok, quindi secco  
 P7-E: focaccia  
 MOD: focaccia, la focaccia, di dov'è? Di quale paese, di che regione è?  
 P7-E: eeh focaccia  
 MOD: dove la mangiano la focaccia?  
 P7-E: eh solo focaccia  
 P3-R: nel Sud Italia, no?  
 P7-E: focaccia genovese, è molto famosa  
 P14-E: che è sfocaccia?  
 P7-E: focaccia è un pane, eh... una pane  
 MOD: un pane  
 P7-E: un pane semplice o con verdura, con cipollo, con olivio, tutto

(12) *Focus group V*

MOD: secondo voi è meglio spendere i soldi in viaggi o in una casa?  
 P9-E: in viaggi, perché mi piace vedere il mondo  
 P3-R: quando sono giovane io voglio viaggiare e provare a vivere negli altri paesi  
 P11-R: sì, è importante per esperienza, per studiare le cose nuove, per incontrare le persone per il lavoro.  
 MOD: Ma quindi per sempre secondo voi è meglio investire i soldi in viaggi o a un certo punto della vita bisogna investirli in casa? [...]  
 P9-E: no, perché quando sono vecchia, mi piace vivere una casa con la mia famiglia e quando sono molto vecchia non ho la forza per viaggiare.  
 MOD: brava!  
 P11-R: dipende, io voglio essere ricca in futuro e per me è ideale non pensare dei soldi in futuro.  
 MOD: pensare *ai* soldi.  
 P3-R: quando sono giovane mi piacerebbe viaggiare e poi quando in famiglia mi piacerebbe vivere in una casa propria.  
 MOD: e quando viaggiate dove prenotate le vacanze? Appartamento, ostello, hotel?  
 P11-R: in albergo, perché si può mangiare e non devo cucinare o comprare il cibo. È comodo e sì, in albergo si può anche nuotare in *bassein*.  
 MOD: *piscina*.  
 P11-R: *piscina*, sì  
 P3-R: io prenoto l'appartamento, perché mi piace vivere la vita come qui. Ma se sono stanca e voglio andare al mare io prenoto l'hotel.

Dal punto di vista conversazionale, degne d'interesse si sono rivelate anche le dinamiche relative agli atti di riparazione dell'errore (Piazza, 1995) attuati dalla

<sup>13</sup> Ad esempio nell'ambito del *Focus group II*, secondo il canonico modello a *tripletta* con domanda-risposta-valutazione esplicita tipico «delle interazioni orientate alla verifica» (Fasulo, Pontecorvo, 1999: 100):

MOD: qual è il passato prossimo di *imparare*?

P11-R: *imparato, ho imparato*

MOD: giusto.

moderatrice, che senza rinunciare a fornire un feedback correttivo in caso di devianze, ha di norma adottato modalità d'intervento dirette ma poco invasive, con l'obiettivo di conservare il focus dell'interazione sul contenuto senza spostarlo sulla forma ed evitare così di inibire il flusso conversazionale.

Quando la moderatrice riformulava in forma corretta l'espressione utilizzata dall'apprendente<sup>14</sup> lui stesso – pur senza essere invitato a farlo – replicava la battuta nella forma emendata, come illustrato negli esempi seguenti:

(13)

P3-R: io ho un fratello che si chiama Nikita [...] è molto alto e sportivo, anche è intelligente e a lui piace *chess*.

MOD: *giocare a scacchi*

P3-R: *giocare a scacchi*

(14)

P6-E: ho cinque cugini [...] Mia madre estone ha sorella, mia zia ha due *creatures, children*.

P11-R: *bambini*

P6-E: *bambini, they are not children, they are monsters*, due. Mio padre ha un fratello... ha polizia.

MOD: lavora in polizia? Fa il *poliziotto*?

P6-E: *poliziotto* sì.

L'estratto (15) evidenzia come il medesimo dispositivo di *uptake* si verifichi anche in caso di utilizzo da parte degli studenti di anglicismi che la moderatrice sostituisce con la corrispondente espressione italiana. La sostituzione di un prestito è accolta positivamente anche quando formulata attraverso un esplicito invito all'autocorrezione:

(15)

P6-E: la mia migliore amica Carolina, ha studiato a university.

MOD: dillo bene

P6-E: all'università: studia pedagogia speciale.

Quanto agli episodi di cambio di codice per la formulazione di intere battute, non potendo in questa sede entrare nel merito della casistica osservata, ci limitiamo a segnalare che sono affiorati in alternanza l'inglese, il russo e l'estone, e che si è trattato sempre di inserti brevi, in genere limitati a un turno o a parte di esso, come nel seguente estratto:

(16)

P1-R: Io ho viaggiato con l'aereo, con macchina, con il traghetto, con il treno, ma io penso molto migliore per viaggiare è l'aereo perché in aereo è possibile dormire e *как сказать время сокращается в дороге как бы сокращается*.

MOD: ah ok, il tempo passa più velocemente. Quindi sull'aereo dormi e il tempo passa più velocemente. P6-E, te invece cosa pensi? Guidi la macchina? Sai guidare?

P6-E: *I don't have a license to drive*. Nave o treno perché *lots of murders happen on trains*.

MOD: quindi preferisci o non preferisci?

P6-E: preferisco treno e nave

<sup>14</sup> Si tratta del *recast* che si verifica quando «il docente ripete la porzione di frase sbagliata fornendo la versione corretta senza soffermarsi a fare commenti aggiuntivi» (Rastelli, 2019: 38).

MOD: ok, quindi abbiamo l'aereo al primo posto

P11-R: per me al primo posto è aereo. Al secondo è treno o macchina, al terzo *neva*,

MOD: *nave*, all'ultimo posto?

P11-R: bicicletta

Doppi turni collegati in estone si sono invece verificati occasionalmente, in caso di richiesta di chiarimenti linguistici, come nell'esempio qui sotto riportato:

(17)

MOD: dove senti l'inglese parlare di più?

P14-E: *mis tähendab* senti?

OSS: *kuulad*

P14-E: non sento molto inglese

MOD: no? A Tallinn non senti parlare inglese?

P14-E: io no, non parlo con i turisti.

MOD: ok, P1-R, dove senti parlare inglese maggiormente?

P1-R: cosa significa?

MOD: *sentire?*

P7-E: *kus sa kuulad inglise keelt?*

P1-R: io sento inglese soprattutto in Tallinn, perché turisti parlano inglese, all'università studenti stranieri parlano inglese.

Per la conduzione di analisi più approfondite dei fenomeni interazionali, linguistici e acquisizionali, tutte le conversazioni sono state annotate e trascritte secondo principi conservativi analoghi a quelli già descritti in relazione alle produzioni scritte ottenute attraverso altre tecniche: insieme ad esse le trascrizioni del parlato conversazionale sono entrate a far parte del corpus del progetto.

## 5. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

Ci si è proposti qui di delineare le principali coordinate di una sperimentazione condotta con obiettivi collocati su differenti piani e in diverse prospettive in affiancamento a un corso curricolare di italiano di livello A2 offerto dall'Università di Tallinn nell'a.a. 2022/2023.

In ottica didattica e acquisizionale, gli esiti del percorso possono essere almeno in parte interpretati in termini di apprendimenti acquisiti alla luce dei risultati verificati attraverso le prove previste per l'esame finale del corso curricolare, esame che si è articolato sulle aree previste nel QCER (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*) e che ha affiancato alle prove relative alle abilità ricettive di comprensione orale e scritta e a quelle di produzione orale e scritta verifiche mirate a indagare le capacità di utilizzo di specifiche strutture linguistiche.

In quest'ambito, è possibile rilevare che tutti gli studenti del gruppo sperimentale hanno partecipato all'esame finale: tre candidati hanno dovuto ripetere una o più parti delle prove previste e uno non è riuscito a superarle.

Le prove di ricezione e produzione orale hanno evidenziato il conseguimento di risultati migliori e più uniformi rispetto agli anni precedenti: le attività sperimentali condotte nel corso del semestre hanno probabilmente contribuito a consentire a tutti di esercitarsi nelle pratiche conversazionali e di raggiungere così una migliore fluency nei dispositivi della produzione e interazione orale. Come negli anni precedenti e come

osservato già all'inizio del percorso formativo, le produzioni scritte hanno invece messo in luce la persistenza di livelli di competenza molto differenziati che evidentemente le attività proposte non sono riuscite ad appianare. Citiamo, a titolo di esempio, due estratti dalle produzioni scritte relative alla recensione di un film da cui traspare come le maggiori difficoltà siano ancora collegate all'uso di strutture che non trovano corrispondenza nelle lingue materne degli apprendenti, come ad esempio gli articoli e le preposizioni articolate (ad es. *sul montagne, sul montagna* in (18)):

(18)

Mi piace il film 'Le otto montagne', perché questo film è ambientato sul montagne e l'intero tono del film è rilassante. Questo film parla dell'amicizia due ragazzi – Paolo e Bruno. Da bambini giocavamo insieme in montagna e da adulti costruiscono insieme un rifugio sul montagna. (P7-E)

(19)

Il film che ho scelto si chiama 'Rocco e i suoi fratelli', è un film italiano. È un film di Luchino Visconti, dell'anno 1960. Il genere è neorealismo/drama. È un film molto lungo, dura 3 ore. Questo film è ambientato a Milano nel 1960 (circa), durante gli anni di miracolo economico. Il film racconta una storia della famiglia Parondi, si sono trasferiti da sud a nord Italia perché volevano trovare un buon lavoro ma la vita lì era complicata. (P9-E)

Il proseguimento delle attività sperimentali con i medesimi studenti anche nell'anno accademico 2023/2024 si è proposto, da un lato, di continuare a monitorare le tappe del loro percorso di apprendimento tenendo al contempo viva la motivazione allo studio di una lingua altrimenti relegata all'interno dei domini d'uso artificiosi tipici dei contesti educativi; ha permesso, d'altro lato, di implementare il corpus delle produzioni orali e scritte da sottoporre ad analisi per lo studio delle interlingue anche in una dimensione comparata, che consenta di mettere a fuoco le devianze e i tratti più comuni fra gli apprendenti estonofoni e di distinguerli da quelle caratteristici invece delle produzioni dei parlanti con il russo come lingua materna<sup>15</sup>.

La raccolta di ulteriori evidenze anche al di fuori del contesto qui esaminato si proporrà di condurre, a conclusione del progetto, alla definizione delle specificità che caratterizzano le varietà e tappe di apprendimento dell'italiano da parte di parlanti con l'estone come lingua materna o seconda. La predisposizione di un lessico di frequenza dei termini impiegati dagli apprendenti e la sua comparazione con il *Nuovo Vocabolario di base della lingua italiana*<sup>16</sup> consentirà, infine, di verificare le caratteristiche dell'italiano insegnato e appreso in Estonia, le sue relazioni con altre varietà contemporanee in uso nella Penisola e la sua maggiore o minore aderenza ai modelli dell'*italiano fuori d'Italia* e/o ai canoni tipici dell'*italiano scolastico* (Revelli, 2013).

<sup>15</sup> Se relativamente all'italiano appreso come LS e L2 da parte di parlanti estonofoni non risultano studi al di fuori di quelli condotti nel progetto cui qui si fa riferimento, rispetto all'ambito della russofonia sono disponibili manuali e materiali specificamente concepiti per la didattica, la traduzione, la comunicazione interculturale, la formazione degli insegnanti (ad es., Bettoni, 2022; Dalla Libera, 2017; Desideri, 2017; Dobrovolskaja, 2001; Perrino, 2009) e lavori scientifici che analizzano aspetti diversi delle varietà d'apprendimento (fra i più recenti, Marellò, Masla, 2020; Masla, 2021; Trubnikova, 2017).

<sup>16</sup> Il riferimento è all'edizione aggiornata al 2016 da Tullio De Mauro e Isabella Chiari e pubblicata al link [www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana](http://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana).

**RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

- Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di) (2016), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Balboni P. E. (2005), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2018), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere classiche*, UTET, Torino.
- Beseghi M. (2023), "Alla scoperta del sé: il ruolo del learner diary nell'apprendimento linguistico", in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 569-587:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20425>.
- Bettoni P. (2022), *Italiano senza confini. Lingua, lessico, cultura. Manuale per utenti di lingua ucraina e russa*, Loescher, Torino.
- Cattana A., Nesci M. T. (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra, Perugia.
- Cavagnoli S. (2014), "L'autobiografia linguistica tra plurilinguismo e affettività", in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads: Languages in (E)motions*, Photo City edizioni, Napoli, pp. 179-189.
- Cavagnoli S. (2021), "L'autobiografia linguistica come strumento per l'apprendimento delle lingue: le/i docenti", in Gatti M. C., Gilardoni S. (a cura di), *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall'università alla scuola*, AitLA, Officinaventuno, Milano, pp. 47-59: <http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAITLA12/005Cavagnoli.pdf>.
- Celentin P., Daloiso M. (2018), "La ricerca-azione come strumento per la sperimentazione di modelli inclusivi di educazione linguistica", in *Ricerca-Azione*, 10, 2, pp. 229-244.
- Celentin P., De Luchi M. (2023), "Lo sviluppo professionale dell'educatore linguistico inclusivo attraverso l'osservazione e l'auto-osservazione: uno strumento a portata di sguardo", in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 665-685:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20431>.
- Cognigni E. (2020), "Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione: approcci e metodi di analisi", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 406-418:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15002>.
- Coonan C. M. (a cura di) (2000), *La Ricerca Azione*, Cafoscarina, Venezia.
- Corbetta P. (2003), *La ricerca sociale: metodologie e tecniche*. Vol. 3, *Le tecniche qualitative*, il Mulino, Bologna.
- Corti L. (2012), "Autobiografie linguistiche: un'esperienza condotta con apprendenti l'italiano L2 sinofoni", in *Italiano LinguaDue*, 4, 1, pp. 448-470:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2292>.
- D'Agostino M. (2007), *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna.
- Dalla Libera C. (2017), *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale fra russi e italiani*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- De Luchi M. (2003), "La ricerca-azione", in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma, pp. 196-210.
- Desideri P. (2017), "Insegnare la lingua italiana in Russia. Aspetti glottodidattici del Programma P.R.I.A.", in Moracci G. (a cura di), *Incontri fra Russia e Italia. Lingua, letteratura, cultura*, LED, Milano, pp.39-56.
- Dobrovolskaja J. (2001), *Il russo: l'abc della traduzione: lingua di partenza (LP): il russo (R), lingua di arrivo (LA): l'italiano (It)*, Cafoscarina, Venezia.
- Doquet C., Revelli L., Moysan A. (2021), "Écriture et forme scolaire : spécificités de transcription et de traitement", in *Langue française. Revue internationale de linguistique française*, 3, 211, pp. 21-36 : <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2021-3-page-21.htm?ref=doi>.

- Ehala M., Koreinik K. (2021), "Patterns of individual multilingualism in Estonia", in *Journal of Baltic Studies*, 52, 1, pp. 85-102.
- Fasulo A., Pontecorvo C. (1999), *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Carocci, Roma.
- Jørgensen J. N., Karrebæk M. S., Madsen L. M., Møller J. S. (2011), "Polylinguaging in Superdiversity", in *Diversities*, 13, 2, pp. 23-37:  
[https://newdiversities.mmg.mpg.de/fileadmin/user\\_upload/2011\\_13-02\\_art2.pdf](https://newdiversities.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/2011_13-02_art2.pdf).
- Luise M. C., Tardi G. (2021), "Il PEL in chiave inclusiva. Biografie linguistiche in Rete", in Daloso M., Mezzadri M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, Venezia, pp. 185-347.
- Luppi R., Thüne E.-M. (a cura di) (2022), *Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata*, Centro di Studi Linguistico-Culturali, Bologna.
- Marello C., Masla A. (2020), "L'ellissi (del dato) in dialoghi italiani di russofoni e russi di italo-foni", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 243-260:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14009>.
- Masla A. (2021), "Imparare dagli errori: apprendenti russofoni di italiano LS/L2", in *ELLE*, 10, 3, pp. 361-392:  
<https://doi.org/10.30687/elle/2280-6792/2021/03/002>.
- Paternostro G., Pellitteri A. (2014), "Contesti di apprendimento guidato a confronto. Idee per un modello di analisi dell'interazione nel Task-Based Language Learning", in De Meo A., D'Agostino M., Iannaccaro G., Spreafico L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, AitLA, Officinaventuno, Milano, pp. 133-153:  
<http://www.aitla.it/images/pdf/eBook-AITLA-1.pdf>.
- Perrino G. (a cura di) (2009), *L'insegnamento della lingua italiana come L2 in Russia*, Guerra, Perugia.
- Piazza R. (1995), "L'interazione verbale nella classe di lingua: uno sguardo alle riparazioni prodotte da insegnanti e studenti", in Piazza R. (a cura di), *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 137-183.
- Rastelli S. (2019), *Introduzione alla glottodidattica sperimentale*, il Mulino, Bologna.
- Rebane K. (2023), "Spazi dell'italiano in Estonia, fra plurilinguismi del passato e del presente", in *ESP - Éducation et Sociétés Plurilingues*, 55, pp. 7-18.
- Revelli L. (2013), *Diacronia dell'italiano scolastico*, Aracne, Roma.
- Revelli L. (2023a), "Poligamie linguistiche: il caso dell'italiano in Estonia", in *International Journal of Migration Studies. Studi Emigrazione*, LX, 230, pp. 309-327.
- Revelli L. (2023b), "L'italiano eteroglotto nell'interazione con italo-foni in Estonia: rovesciamenti dell'alternanza di codice", in *Italiano LinguaDue*, 15,1, pp. 198-215:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20387>.
- Selleri P. (2004), *La comunicazione in classe*, Carocci, Roma.
- Seppik R., Zabrodskaia A. (2022), "Language Practices within the Mixed Spanish-/Italian-/Frenchand Estonian-Speaking Families in Tallinn", in *Societies*, 12, 115:  
<https://www.mdpi.com/2075-4698/12/4/115>.
- Sofia V., Favero E. (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica, Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- Soler J., Rozenvalde K. (2021), "The Englishization of higher education in Estonia and Latvia: Actors, positionings and linguistic tensions", in Wilkinson R., Gabriëls R. (eds.), *Englishisation of European Higher Education*, Amsterdam University Press, Amsterdam, pp. 57-75.
- Trubnikova V. (2017), "Mi scusi per favore?: analisi pragmatica dell'interlingua di studenti russofoni", in *ELLE*, 6, 1, pp. 53-81:



<http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-4>.

Vertovec S. (2023), *Superdiversity. Migration and Social Complexity*, Routledge, New York.

Zatta S. (2007), “Il focus group”, in Natale P. (a cura di), *La ricerca sociale*, Laterza, Roma-Bari, pp. 71-83.

