



Università  
Ca'Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale  
in Scienze del Linguaggio  
ordinamento ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea Magistrale

**Facilitare il plurilinguismo in classe:  
il *translanguaging* come proposta didattica**

**Relatore**

Ch. Prof. Fabio Caon

**Correlatore**

Ch. Prof.ssa Marie Christine Jamet

**Laureando**

Ilaria Paglialunga  
Matricola 865893

**Anno Accademico**

2017/2018

## Indice

Abstract.....	3
Introduction .....	4
Chapitre I. Législation européenne et italienne au sujet du plurilinguisme à l'école .....	6
1.1. Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle .....	6
1.1.1. Concevoir des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle .....	7
1.1.2. Créer des convergences, favoriser la transversalité entre toutes les langues .....	10
1.1.3. Organiser un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle .....	17
1.2. Le CARAP. Un cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : compétences et ressources .....	23
1.3. Lignes directrices pour l'accueil et l'intégration des apprenants étrangers .....	26
1.3.1. L'immigration en Italie et l'accueil dans l'école .....	26
1.3.2. La didactique de l'italien L2 .....	30
Capitolo II. Il <i>Translanguaging</i> .....	33
2.1. Che cos'è il <i>translanguaging</i> ? .....	33
2.2. Il <i>translanguaging</i> e il concetto di <i>linguaging</i> .....	36
2.3. Dal bilinguismo al <i>translanguaging</i> .....	39
2.4 <i>Translanguaging</i> in didattica .....	42
2.4.1. <i>Translanguaging</i> in classi bilingui .....	43
2.4.2. <i>Translanguaging</i> in classi plurilingui .....	48
2.5 Critiche al <i>translanguaging</i> .....	54
Capitolo III. Il <i>Translanguaging</i> : proposte operative .....	57
3.1. Presentazione del contesto classe .....	57
3.2. Sviluppo dell'unità didattica: tra geografia e letteratura .....	58
3.3. Commento all'unità didattica .....	69
Conclusion.....	73
Bibliografia .....	74

## **Abstract**

L'eterogeneità linguistica è sempre più presente nelle scuole e richiede un cambiamento della didattica tradizionale monolingue. L'obiettivo che si pone l'elaborato è quello di presentare una possibile proposta didattica portando il *translanguaging* in classe.

Nella prima parte del lavoro presenteremo le indicazioni fornite dal Consiglio d'Europa e dal MIUR rispetto alla gestione del plurilinguismo, dal complesso scolastico alla realtà specifica della classe. Di seguito, abbiamo presentato l'approccio del *translanguaging*, spiegando come si sia sviluppato in ambito bilingue per poi porsi come possibile risposta al plurilinguismo, riportando alcune applicazioni nella didattica a livello internazionale e italiano.

Infine, il *translanguaging* è stato applicato nella formulazione di un'unità didattica per mostrarne la sua praticità e la possibile soluzione delle problematiche che può porre nell'insegnamento.

## Introduction

Le travail que nous présentons répond au besoin de comprendre comment il est possible de faciliter le plurilinguisme toujours plus répandu dans les écoles.

Pour mieux comprendre la situation au niveau italien et européen, nous avons présenté dans la première partie les indications du Conseil d'Europe et du Ministère de l'Éducation italien au sujet du plurilinguisme. Nous nous sommes appuyée sur trois documents de référence :

- a. le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* ;
- b. le *CARAP* ;
- c. les *Lignes directrices pour l'accueil et l'intégration des apprenants étrangers*.

Le premier document a pour but de favoriser une meilleure pratique de l'enseignement des valeurs d'une éducation plurilingue et interculturelle, qui s'inscrit dans la construction des curriculums-mêmes. Pour arriver à cet objectif, les indications offertes touchent différents points qui vont de la valorisation du répertoire linguistique de tous les étudiants, à la collaboration entre les enseignants, jusqu'à l'enseignement de stratégies utiles pour les élèves, notamment la capacité de réflexion. De plus, l'attention se porte, d'une façon plus détaillée, sur le rôle de l'école, des enseignants et des étudiants dans la diffusion et la promotion du plurilinguisme, vu comme une ressource et non pas comme un obstacle.

Pour mieux comprendre comment cette promotion peut avoir lieu, nous avons inséré le CARAP, parce qu'il se focalise sur le rôle des approches plurielles et sur une présentation des compétences plurilinguistique et interculturelle, qui doivent être promues dans l'éducation de l'apprenant.

Pour ce qui concerne le cadre italien, dans le dernier document, il y a tout d'abord une partie plus bureaucratique qui présente la situation migratoire italienne et indique les modalités d'accueil et d'entrée à l'école. Après, le Ministère donne une série d'indications pour améliorer la valorisation de la diversité linguistique à l'école.

Ensuite, le deuxième chapitre du travail part des indications européennes et italiennes pour analyser comment elles pourraient être traduites dans la didactique. Notre objet d'intérêt a été ainsi la proposition de l'approche du *translanguaging*, dont nous avons rapporté le développement de Cen Williams, qui a été le premier à en parler, et les recherches de García (2016, 2017) avec le projet CUNY-NYSIEB.

Au cours de ce chapitre nous analysons comment le *translanguaging* est lié au concept de *languaging* et comment il a introduit un changement et une nouveauté dans le scénario des modèles de bilinguisme. De fait, le *translanguaging* introduit un changement de prospective par

rapport au passé, parce qu'il part du point de vue de la personne bilingue/plurilingue et pas de celui externe des langues. Ce passage est mieux expliqué dans la deuxième moitié du chapitre, où nous montrons les conséquences de cette position dans l'application du translanguaging en didactique, à partir du cadre bilingue puis dans celui plurilingue, tout en faisant référence aux études italiennes et internationales. À partir de ces études, nous avons rapporté les critiques rencontrées, avec les réponses des chercheurs.

Enfin, nous proposons une partie plus opérative dont l'objectif est de montrer une possible application possible du translanguaging dans les activités didactiques de la classe. Ces dernières sont construites en suivant un principe interdisciplinaire, à travers la proposition de l'histoire *Le Tour du monde en quatre-vingts jours* de Jules Verne, qui conduit à un travail géographique sur la capacité d'orientation sur la carte du monde. Ici l'union de disciplines différentes et l'emploi des langues différentes sont valorisés en tant que ressources pour favoriser l'intégration de tous les étudiants, qui sont libres de partager leur répertoire linguistique et qui voient une unité entre les diverses facettes de l'école.

## **Chapitre I. Législation européenne et italienne au sujet du plurilinguisme à l'école**

Ce chapitre introduit le scénario européen et italien au sujet de la variété croissante des langues présentes dans les écoles. Notre objectif est d'examiner les indications du Conseil de l'Europe et du Ministère de l'éducation italien à propos du plurilinguisme qui est en train de se diffuser à chaque niveau scolaire. Il s'agit d'un phénomène plus ou moins récent en Italie, alors qu'il est déjà répandu dans d'autres pays d'Europe. Pour cette raison notre étude s'ouvre sur les indications européennes, en essayant de partir du général pour aborder ensuite le cas spécifique italien. Nous verrons comment élaborer un curriculum, tout en valorisant la variété des langues maternelles des apprenants, selon les buts éducatifs de l'accueil et de l'offre des mêmes possibilités éducatives pour tous.

### **1.1. Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle**

La première édition de ce document Européen a été élaborée sous décision des participants au Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques qui est tenu à l'initiative de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, du 6 au 8 février 2007, à Strasbourg, sur le thème « *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités* ».

Cette version a été diffusée lors du Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques qui s'est tenu à Genève du 2 au 4 novembre 2010 (« *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles* »).

La deuxième édition attire l'attention sur la réflexion au sujet du rôle des langues dans la formation des apprenants. La structure du texte en trois chapitres a été gardée mais, dans le deuxième chapitre, les auteurs ont mis en évidence comment une éducation plurilingue et interculturelle peut se développer dans les programmes et dans la pratique de l'enseignement, tout en proposant plusieurs indications stratégiques pour permettre de concevoir des activités didactiques, qui ne sont pas décrites explicitement. Enfin, le but de ce document est résumé ainsi (Beacco et al., 2016: 9) :

Ce guide a pour objectif d'aider à une meilleure mise en œuvre des valeurs et principes de l'éducation plurilingue et interculturelle dans l'ensemble des enseignements de langue, que ce soient les langues étrangères, régionales ou minoritaires, les langues classiques ou les langues de scolarisation.

### **1.1.1. Concevoir des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle**

Nous proposons ici les éléments les plus intéressants pour ce qui concerne l'objectif de notre travail, à savoir comment favoriser un cadre plurilingue dans la classe.

Avant d'analyser comment concevoir un curriculum plurilingue, il faut définir les finalités d'une éducation plurilingue et interculturelle. C'est ainsi que le document européen propose une double finalité (2016: 15) :

- a. elle favorise l'acquisition des capacités langagières et interculturelles. [...] Elle concerne l'enseignement de toutes les langues, qu'elles soient langue(s) de scolarisation, langues étrangères, régionales ou minoritaires, ou langues classiques. Ses objectifs seront différenciés selon les besoins des apprenants, les langues et les contextes ;
- b. d'autre part, elle vise la formation de la personne par l'épanouissement de son potentiel individuel : il s'agit d'encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue et multiculturelle, et de favoriser leur prise de conscience de l'étendue de leurs compétences propres et de leur développement potentiel.

Nous sommes donc face à un idéal éducatif qui intéresse deux pôles principaux, à savoir l'apprentissage linguistique et la formation de chaque individu. Dans la suite du document, il apparaît clairement que le côté linguistique est au centre de l'attention, mais nous reprendrons l'aspect didactique dans le deuxième chapitre.

Après avoir brièvement vu les finalités de l'éducation plurilingue, l'attention se porte sur le rôle de l'apprentissage linguistique et ses bénéfices (Beacco et al., 2016: 16):

- a. l'apprenant gagnera à avoir l'opportunité de recourir aux ressources de son répertoire initial, quel qu'il soit, pour construire les autres compétences en langues nécessaires à la vie sociale : en premier lieu la langue de scolarisation, les langues étrangères et, dans le cas de l'apprenant plurilingue d'origine – si tel est son souhait et/ou celui de ses parents –, sa langue première (langue du foyer), qu'il s'agisse d'un dialecte, d'une langue régionale, minoritaire ou de la migration.
- b. l'apprenant tirera un bénéfice à être mis en mesure de percevoir le potentiel créatif de toute langue, permettant la création de nouvelles formes linguistique et l'accès à l'imaginaire.

Nous pouvons observer que le premier intérêt est une éducation de qualité pour chaque individu. Pour cette raison, tous les moyens doivent être mis en œuvre pour aider l'apprentissage. L'école devrait ainsi mettre à la disposition des apprenants étrangers les instruments pour garder et développer leur langue maternelle. Les indications de l'Union européenne sont claires (Beacco et al., 2016: 16) : « l'attention est avant tout portée à une finalité d'éducation de qualité et non uniquement aux devoirs et responsabilités des apprenants [...]. L'accent est ainsi mis sur la

responsabilité de l'école ». Afin que l'école puisse assumer ses responsabilités, notre intérêt est de proposer, d'une façon nette et synthétique, les indications européennes données à ce sujet. Avant tout, il est souhaitable de préciser la définition des mots clés d'une éducation plurilingue et interculturelle. Même si pour la plupart de cas il s'agit de connaissances déjà apprises, nous avons décidé de suivre les indications du document européen en proposant les définitions des mots clés suivants (Beacco et al., 2016: 20-21) :

Le terme de *plurilinguisme* désigne la capacité des locuteurs à employer plus d'une langue ; il envisage donc les langues du point de vue de ceux qui les parlent et qui les apprennent.

Le terme de *multilinguisme*, en revanche, rend compte de la présence de plusieurs langues sur un territoire donné, indépendamment de ceux qui les parlent.

La *compétence plurilingue* est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire.

La *compétence interculturelle* [...] vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les rapports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre les participants à différents groupes sociaux et à questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu.

Dans une réalité quotidienne toujours plus multiculturelle, ces définitions nous aident à comprendre qu'il ne faut pas tenir pour acquis notre rencontre avec une diversité culturelle. Le risque d'une telle habitude est l'acceptation d'une multiculturalité qui reste étrangère, alors que nous nous enfermons dans nos certitudes, sans regarder vraiment l'autre. Pour cette raison, cette étude met en évidence l'aspect interculturel de l'éducation, vu qu'il intéresse tous les différents aspects de la vie, de la jeunesse à la vie adulte.

Dans ce contexte, chaque individu est appelé à construire un répertoire langagier et culturel très varié. À ce sujet, le document européen indique que ces ressources comprennent (Beacco et al., 2016: 21):

- a. la ou les langues majoritaires ou officielles de scolarisation et les cultures transmises dans le contexte culturel ;
- b. les langues régionales et minoritaires ou celles de la migration, et les cultures dans lesquelles elles s'inscrivent ;
- c. les langues étrangères vivante ou classiques et les cultures enseignées avec ces langues ;
- d. toute variété de langues parlées en famille, que ce soit la langue de scolarisation, la langue



régionale, minoritaire ou de la migration.

Il est important de souligner comment la construction d'un tel répertoire pluriel doit être promue à partir de l'école, parce que chaque individu est tout à fait en mesure d'enrichir son répertoire, il ne s'agit pas d'une question d'attitude individuelle mais il s'agit de « la nature des situations ayant favorisé la constitution d'un tel répertoire » Beacco et al., 2016:21).

C'est ainsi que l'attention est portée aux modalités de promotion d'une éducation linguistique et culturelle de cette nature. Le guide européen nous propose de travailler à différents niveaux, à travers les actions suivantes (Beacco et al., 2016: 23-24) :

- a. favoriser la coordination entre les enseignements dispensés pour permettre une meilleure cohérence et synergie entre les apprentissages des langues, quelles qu'elles soient : langues étrangères, régionales, minoritaires ou classiques, langue(s) de scolarisation ou encore celles de toutes les disciplines (elles ont toutes une dimension linguistique) ;
- b. identifier les compétences interculturelles relatives à tout enseignement, en faciliter la prise de conscience et favoriser leur intégration dans le processus d'acquisition ;
- c. développer la place accordée à la réflexion par les apprenants sur les composantes de leur répertoire plurilingue, sur leurs compétences interculturelles, sur le fonctionnement des langues et des cultures et sur les moyens les plus efficaces de tirer profit de leurs expériences personnelles ou collectives d'utilisation et d'apprentissage des langues.

Ces indications visent à promouvoir la collaboration entre les différents enseignements, un aspect qui n'est jamais évident dans un contexte scolaire où les enseignants voient souvent les autres matières comme un obstacle, qui empêche les étudiants de bien étudier leur propre discipline. C'est pour cette raison qu'il est fondamental de mettre en évidence les compétences communes à tous les enseignements. À cet égard, le guide européen s'occupe surtout du domaine linguistique, en proposant de nouveau une définition de compétence plurilingue et interculturelle, pour mieux favoriser cette mobilité entre les différents enseignements linguistiques. Elle s'agit donc de « la capacité à mobiliser – de façon adaptée aux circonstances – le répertoire de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi que pour faire évoluer ce répertoire » (Beacco et al., 2016: 24).

Cette description nous donne aussi des bases pour définir les objectifs utiles à l'évaluation des processus d'enseignement et d'apprentissage, comme il est proposé dans le document européen qui met en évidence deux types d'objectifs (Beacco et al., 2016: 24) :

- a. les objectifs spécifiques à l'enseignement d'une langue et les dimensions culturelles qui y

sont associées :

- compétence langagière : savoir, savoir-faire et savoir-être de nature linguistique, sociolinguistique et pragmatique ;
- compétence culturelle : savoir, savoir-faire et savoir-être relatifs à des groupes sociaux locuteurs d'une langue et à leurs cultures ;

b. les objectifs transversaux à différents enseignements :

- compétence interculturelle : savoirs, savoir-faire et savoir-être relatifs à l'approche de l'altérité et de la diversité culturelle avec retour réflexif et critique sur sa propre culture;
- compétence spécifiquement plurilingue : savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à l'usage simultané de plusieurs langues et à la pluralité des langues ; savoir-apprendre (construction autonome des ressources de son répertoire plurilingue).

Même ici la transversalité est souhaitée, parce qu'elle est à la base du développement du plurilinguisme. Elle devrait se construire à partir des enseignements des langues vivantes et classiques (cf. Beacco et al., 2016). Ceci est une des formes d'intégration proposées par la Conseil de l'Europe afin de faire de l'éducation plurilingue et interculturelle une présence du curriculum.

La deuxième suggestion est de faire de ce type d'éducation la finalité explicite du curriculum, en tant que ( Beacco et al., 2016 : 29) :

l'intégration de l'apprentissage de la langue de scolarisation dans la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle constitue donc une autre modalité d'évolution du curriculum, qui passe, en premier lieu, par une coordination des objectifs en langue(s) étrangère(s) avec ceux de la langue de scolarisation, enseignée comme matière mais aussi utilisée comme vecteur de l'enseignement et de l'apprentissage des différentes disciplines.

### **1.1.2. Créer des convergences, favoriser la transversalité entre toutes les langues**

Pour ce qui concerne l'organisation du plan d'études, les indications du Conseil de l'Europe proposent de construire « un profil intégré de compétences valable pour toutes les langues, en soulignant le rôle particulier de chacune » (Beacco et al., 2016: 34). Jusqu'à maintenant les échelles de niveau, proposées par le CECR, ne considèrent pas le cadre global d'acquisition linguistique de l'individu, par contre elles analysent les connaissances et les compétences isolées, une langue à la fois.

La construction d'un profil intégré pourrait aider à garder explicites les connaissances de la langue maternelle et leur rôle en tant que ressources pour l'acquisition d'une autre langue. C'est ainsi que le guide européen nous parle de la compétence de communication comme d'un ensemble de stratégies de communication. Ces stratégies sont à la base du développement linguistique, elles varient selon l'activité langagière requise, soit la production soit la compréhension, mais elles montrent toujours l'emploi de quatre principes métacognitifs (Beacco et al., 2016: 36) :

- a. la préplanification de la tâche : en production (répétition ou préparation, localisation des ressources, prise en compte du destinataire ou de l'auditoire, adaptation de la tâche, adaptation du message) ou en réception (créer des attentes, choisir un cadre cognitif, mettre en œuvre un schéma, etc.) ;
- b. son exécution : en production (éviter, compensation, appui sur un savoir antérieur, essai) ou en réception (identifier des indices et en tirer une déduction) ;
- c. le contrôle de la façon dont la tâche est effectuée : vérification de l'efficacité de la communication par le biais du *feedback* donné par les auditeurs ou interlocuteurs (mimiques, gestuelles, suite des échanges) ; vérification des hypothèses sur le sens d'un texte, par exemple, en appariant les indices et le schéma ;
- d. la remédiation de difficultés éventuelles rencontrées (autocorrection ou révision des hypothèses s'il y a lieu).

En outre, l'apprenant applique une série des stratégies individuelles. Cette fois il s'agit de stratégies qui sont adoptées d'une façon spontanée, elles constituent des tentatives d'observation et d'étude du fonctionnement d'une langue. Dans le guide il y a des exemples comme (Beacco et al., 2016: 37) :

- a. effectuer des inférences sur le sens ;
- b. confronter les mots, identifier et vérifier des différences (sémantiques, grammaticales, pragmatiques, de « registre »), etc.
- c. confronter des productions externes (natives ou non) à ses propres productions ;
- d. solliciter des informations et des jugements de la part des autres apprenants, d'enseignants, etc.

Ces stratégies reportées ne sont qu'un exemple de toutes les réflexions qu'un apprenant peut faire pour s'initier à une nouvelle langue. En effet, il y a aussi toutes les stratégies personnelles liées à un apprentissage libre, pas scolaire, comme le fait de lire des magazines dans la langue cible, créer un tandem avec des locuteurs de langue maternelle, etc.

Dans ce cadre de stratégies, l'intercompréhension s'inscrit en tant que proposition didactique qui aide le développement naturel de stratégies d'apprentissage. Dans le cas spécifique, l'intercompréhension favorise « le développement de la capacité à mobiliser ses connaissances concernant le système d'une langue pour faire des hypothèses sur le sens d'un texte rédigé dans une autre langue » (Beacco et al., 2016: 40).

Un autre moyen important pour favoriser la transversalité entre les langues et les matières de l'école est la réflexivité ou métacognition, qui « sert à nommer ces activités des apprenants qui n'ont pas pour objet exclusif des connaissances particulières à acquérir ou des compétences spécifiques à mettre en œuvre » (Beacco et al., 2016: 41).

Avant d'approfondir la réflexivité en relation avec la grammaire, le guide met en évidence l'importance de développer la conscience du répertoire de langues. Ce qui devrait être l'intérêt de chaque enseignant est de construire chez l'apprenant la prise de conscience (Beacco et al., 2016: 43) :

- a. de la variation sociale d'une « même » langue;
- b. de la variation des formes d'exposition et de transmission des connaissances;
- c. de la variation des genres de discours : d'une communauté de communication à l'autre (qui utilisent des langues différentes), d'une communauté scientifique à l'autre (dans la même langue) :
- d. des jugements de valeur qui sont attachés à l'emploi normé, dominant ou attendu de ces variétés en fonction des situations de communication (privées, informelles, officielles...) et des relations et rôles des interlocuteurs en présence.

Cette réflexivité d'ordre social est nécessaire afin que l'apprenant puisse être indépendant même en dehors de l'école. Mais le côté communicatif ne peut pas être isolé, parce que la réflexivité d'ordre grammatical a aussi un rôle très important. En effet, pour apprendre et utiliser une langue il est nécessaire aussi de connaître comment elle marche. La proposition pour aider l'apprenant à atteindre ce but est une démarche grammaticale inductive. Celle-ci requiert « une implication majeure des apprenants dans la mesure où ceux-ci ont non seulement à comprendre, mais aussi à observer, classifier, comparer, manipuler, formuler des hypothèses et les discuter pour aboutir à une conclusion » (Beacco et al., 2016: 45).

Dans ce cadre, c'est la personne qui est au centre du processus d'apprentissage, pas la langue. Il sera donc plus évident pour la personne d'identifier les obstacles et les satisfactions dans son parcours de découverte de la langue, maternelle ou étrangère.

Par contre, le guide européen indique un problème qui empêche l'apprenant de pouvoir développer son plurilinguisme. Il s'agit du lien entre norme et variation qui est proposé par

l'école, en tant que « la scolarisation [devient] le lieu où une norme est introduite, apprise, imposée, et où les variations sont réduites, brimées ou, au mieux, canalisées » (Beacco et al., 2016: 49). Les motifs de ce déchirement provoqué par l'école sont localisés en deux éléments : « l'introduction de l'écrit et l'importance prise par la langue majeure de scolarisation, langue nationale et/ou officielle, posée comme vecteur de la culture commune et de l'unité du pays » (Beacco et al., 2016: 49).

Or, la proposition suggérée par le guide européen pour remédier à ces problèmes est que l'école accueille une approche plurielle (Beacco et al., 2016: 50) :

- a. d'une part, reconnaître la pluralité des ressources langagières que les élèves ont acquises et continuent d'acquérir hors de l'école, en s'abstenant de les stigmatiser et en prenant appui sur celles qui peuvent servir le projet éducatifs ;
- b. d'autre part, établir des relations entre le jeu variations/normes propre à une discipline et ceux que mettent en œuvre d'autres matières scolaires.

Du plus général, c'est-à-dire de la position de l'école, nous passons ici au cas particulier des enseignants. Le souhait est qu'ils se montrent ouverts et accueillants envers la pluralité et la variabilité linguistique, gardiens des normes langagières, en tirant profit de la transmission et construction des connaissances. (cf. Beacco et al., 2016).

Un élément clé dans ce cadre est la variété des activités proposées aux élèves. En effet, il faudra alterner des activités qui laissent exprimer l'apprenant librement, en faisant appui sur son répertoire linguistique pour se faire comprendre et communiquer, et des activités qui leur demandent d'être attentifs à respecter les normes dans leurs productions écrites et orales.

En outre, les écoles et les enseignants peuvent adopter positions différentes envers la diversité linguistique. Le CECR propose trois orientations principales (cf. Conseil de l'Europe, 2001: 129-130) :

- a. la promotion de la diversification linguistique ;
- b. l'attention au rapport coût/efficacité du système « de manière à éviter les redondances et à encourager, au contraire, les économies d'échelle et les transferts de capacités que facilite la diversification linguistique » ;
- c. la perspective d'une éducation langagière générale, « où on pose [le fait] que des connaissances linguistiques (savoirs) et des capacités langagières (savoir-faire) sont, aussi bien que des savoir-apprendre, pour partie spécifiques à une langue donnée mais, pour partie aussi, transversaux ou transférables ».

À propos de cette triple vision, l'aspect qui est mis en évidence dans le guide est de partir d'une

vision transversale. C'est-à-dire que nous soulignons les aspects communs entre les langues et donc leur proximité, pour approfondir après leur spécificité, ce qui distingue une langue par rapport à une autre.

De plus, en reprenant le rôle de la réflexivité dans le plurilinguisme, il est remarquable de signaler les finalités que le guide européen attribue à cette ressource. Cette réflexivité s'appuie sur le rapprochement et la formulation de suppositions, en produisant des finalités différentes et complémentaires comme (Beacco et al., 2016: 53) :

- a. prendre en compte et utiliser [...] le répertoire initial de ressources linguistiques et culturelles de l'apprenant en vue de son élargissement et de l'apprentissage d'autres langues ;
- b. diversifier – et faciliter – les activités d'apprentissage selon que l'on est confronté à une plus ou moins forte proximité ou à une plus ou moins forte distance entre les langues et les cultures présentes et enseignées à l'école [...] ;
- c. mettre en place et développer chez l'apprenant différents types de stratégies de transfert, que ce soit entre langues proches ou langues distantes ;
- d. offrir à l'apprenant les occasions et les moyens d'enrichir et de diversifier son répertoire par rapport aux compétences langagières, de le rendre cohérent et de le gérer de manière consciente et flexible ;
- e. favoriser ainsi l'autonomie de l'apprenant dans ses apprentissages langagiers présents et à venir ;
- f. exploiter la pluralité des langues en vue de la construction des connaissances.

Pour ce qui concerne le rôle de l'enseignant, il est nécessaire de rappeler aussi l'importance de changer l'attitude envers l'erreur. C'est-à-dire que la peur de faire des erreurs, diffusée parmi les étudiants, devrait être réduite et effacée par les enseignants. Ces derniers peuvent faire passer le message que l'erreur est une source à travers laquelle l'on apprend, parce qu'en prenant le risque de commettre une faute, nous pouvons en tout cas en profiter pour élargir nos connaissances.

Un autre élément toujours présent dans l'enseignement des langues, et pas seulement, est la médiation. Cette dernière est définie comme « toute opération, tout dispositif, toute invention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voir plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre » (Coste, Cavalli, 2015 : 28 ). Malheureusement, la médiation a été longtemps négligée, même dans le CECR. C'est pour cette raison que les indications du Conseil de l'Europe approfondissent ce sujet. En effet, la médiation a des buts qui correspondent à ceux de l'enseignement, notamment il s'agit de

développer la capacité à créer des ponts, à atténuer des tensions ou à réduire la distance entre différents contextes et personnes, à interagir avec n'importe quelle forme d'altérité de façon critique, accueillante et responsable (cf. Beacco et al., 2016: 57).

Ce discours s'inscrit dans le cadre d'une éducation interculturelle. En effet, l'école n'a pas seulement la finalité d'accroître les connaissances de ses étudiants mais elle a un but de socialisation à travers aussi l'exploration de cultures nouvelles pour les étudiants. Pour que ceci ait lieu, il est avant tout nécessaire d'adopter une position de décentration culturelle, c'est-à-dire qu'il faut fournir les instruments et les conditions afin « de développer des attitudes ouvertes, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender positivement et à gérer de façon profitable toutes les formes de contact avec l'altérité » (Beacco et al., 2016: 43).

En revenant sur le but de socialisation de l'école, « toute matière scolaire partage [...] avec les autres la responsabilité de faire accéder les apprenants à des processus d'élaboration des connaissances autres que ceux du sens commun et des représentations sociales et qui sont propres à chacune d'elle » (Beacco et al., 2016: 69) .

Or, chaque discipline transmet ses savoirs à travers une langue spécifique. À ce propos, le guide européen souligne que (Beacco et al., 2016: 69-70) :

les moyens linguistiques nécessaires à cela [l'accès aux connaissances] dont il faut doter les apprenants ne se limitent pas à la terminologie de la matière, ils concernent aussi des formes de textes oraux ou écrits interactifs ou non à acquérir, comme le compte rendu d'expériences, la discussion de résultats, l'exposé à visée informative...cela revient, en fait, à faire entrer les apprenants dans une nouvelle culture discursive où l'expression personnelle fait place à l'expression objectivée et où, des interactions orales en classe, on va vers des textes écrits et oraux suivis, organisés et planifiés de manière individuelle.

Il ne faut donc pas négliger la forme écrite de la langue parce qu'elle joue un rôle important dans la vie de tous les jours et elle est fondamentale pour aller plus à fond. Si l'aspect oral est le point de départ, après il ne faut pas mettre de côté les aspects formels, qui constituent une partie essentielle de la langue, indispensables pour atteindre un niveau de communication de plus en plus élevé.

Il s'agit alors de donner des coordonnées pour évaluer l'apprentissage dans un cadre plurilingue et interculturel, comme nous l'avons vu jusqu'à maintenant. Dans le guide européen, une première distinction terminologique est proposée entre évaluation formative et sommative. Dans le premier cas, « l'enseignant soutient le processus d'apprentissage et la responsabilité des apprenants, et encourage le déploiement des ressources individuelles par rapport à des contextes situés » (Beacco et al., 2016: 73). L'évaluation sommative a, par contre, pour finalité

« de faire un bilan, de compétences prévues dans le curriculum, au début ou à la fin d'un parcours d'apprentissage » (Beacco et al., 2016: 73). Nous observons donc que d'un côté il y a le développement de l'apprenant au centre de l'intérêt, cependant de l'autre il y a l'exigence du système éducatif d'avoir des indicateurs pour l'évaluation.

Ces deux types d'évaluation sont vus en opposition ou complémentaires, deux faces « entre l'encouragement des apprentissages individuels et l'exigence normative imposée par les systèmes éducatifs » (Beacco et al., 2016: 73). Toutefois, le CECR a essayé d'harmoniser ces deux aspects en fournissant des échelles de compétence, à travers lesquelles l'apprenant est évalué non seulement pour sa connaissance de la langue, mais aussi pour sa façon d'employer la langue pour agir dans le monde. La grande limite de ce type d'évaluation, pour ce qui concerne notre étude, est son orientation de type strictement monolingue, puisque l'étudiant doit montrer son niveau de compétence dans une langue à la fois.

Le guide européen nous propose ainsi une possible évaluation plurilingue possible basée sur un ensemble d'épreuves sommatives qui montrent simultanément différentes langues, en proposant les mêmes conditions d'évaluation pour chacune. Cette proposition montre un développement « vers la prise en compte du répertoire plurilingue dans son ensemble, surtout si toutes les langues des répertoires des élèves s'en trouvent valorisées et légitimées. Toutefois, cette approche continuerait à privilégier une démarche par compétences monolingues multiples » (Beacco et al., 2016: 74).

Une possible suggestion pour résoudre ce problème est l'intégration de l'évaluation des capacités de médiation, de façon à mobiliser les compétences d'une langue à l'autre. De plus, les enseignants pourraient construire des « formats d'évaluation de la capacité à alterner les emplois des langues disponibles dans le répertoire de manière appropriée dans des activités orales ou écrites, de réception ou de production, improvisées ou préparées (flexibilité) » (Beacco et al., 2016: 75) .

Enfin, l'attention est portée sur un autre élément fondamental de l'éducation et de l'évaluation plurilingue : la formation des enseignants. Ces derniers sont les responsables des activités et des choix éducatifs. Pour cette raison il faut aborder un premier sujet important de notre discours, c'est-à-dire le fait que l'hétérogénéité et le plurilinguisme sont souvent classés comme négatifs, parce qu'ils sont vus comme un danger pour « la pureté de la langue officielle » (Beacco et al., 2016: 77). Également, les interférences sont vues comme un obstacle à éviter. Il s'agit donc de partir des enseignants pour les encourager « à construire des représentations favorables des ressources langagières et culturelles de tout individu plurilingue ainsi qu'une attitude bienveillante face aux groupes vulnérables et aux répertoires dont ils sont porteurs »



(Beacco et al., 2016: 77) .

Le guide européen fait donc un résumé des compétences nécessaires pour une formation adaptée, à partir des notions suivantes (Beacco et al., 2016: 77) :

le plurilinguisme, la notion de répertoire et les processus acquisitionnels qui y sont relatifs ; les dimensions linguistiques de tout apprentissage, la capacité à activer des stratégies de transfert d'une langue à l'autre, d'une compétence à l'autre, d'une discipline à l'autre ; la réflexivité dans les apprentissages [...] ; une conception différenciée de la norme linguistique ; la médiation avec une ouverture à l'altérité et à la mobilité ; d'autres conceptions de l'évaluation (compétences transversales, spécifiquement plurilingues et interculturelles).

### **1.1.3. Organiser un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle**

Portons maintenant notre attention sur la planification d'une éducation plurilingue et interculturelle. Il y aura la vision diachronique de l'organisation des contenus et des objectifs éducatifs pour chaque année et chaque niveau, tout en gardant une cohérence synchronique. La répartition de cette partie du document suit le parcours qui part du niveau 0 jusqu'au niveau 3 de la CITE<sup>1</sup>. Pour chaque niveau le document du Conseil de l'Europe essaye d'indiquer les éléments curriculaires suivants (Beacco et al., 2016: 82):

- a. les langues présentes et enseignées à l'école en lien avec leurs objectifs d'apprentissage, y compris dans leurs rapports aux disciplines scolaires ;
- b. les domaines et les types de convergence ou de transversalités à établir entre ces langues et les disciplines scolaires ;
- c. les expériences à faire vivre aux élèves et les approches à utiliser ;
- d. les aspects interculturels, qui sont souvent négligés, mis ici particulièrement en évidence.

Pour ce qui concerne l'objet de notre étude, nous garderons l'attention sur le niveau 1 de la CITE, parce qu'il nous intéresse pour les activités qui verront présentées dans le dernier chapitre.

À ce niveau, les premiers objectifs éducatifs intéressent le développement de la littératie, donc la maîtrise des compétences de lecture, écriture et calcul. Dans le guide européen, il y a une liste très détaillée de plusieurs expériences d'apprentissage à l'oral aussi bien qu'à l'écrit. Les descripteurs de ces expériences concernent différents domaines (Beacco et al., 2016: 86-87): « la diversité et pluralité linguistique et culturelle, l'éducation au respect de l'altérité, la diversification des formes d'expression, les expériences multimodales et multisensorielles, les

---

<sup>1</sup> Classification internationale type de l'éducation (CITE) établie par l'Unesco, voir le site <http://uis.unesco.org/fr/topic/classification-internationale-type-de-leducation-cite> (22/11/18).

langues étrangères et la réflexivité ». Ce schéma représente un instrument utile mais pas exhaustif et, dans certains cas, quelques indications pourraient être considérées trop difficiles à réaliser pour le niveau pris en compte. Pour cette raison, il est important de prendre en considération les éléments que le Conseil de l'Europe conseille de suivre, en terme de droits à l'éducation (Beacco et al., 2016: 87) :

- a. l'éducation langagière, au moment du développement des capacités d'écriture et de lecture, est déterminante pour la suite de la scolarisation ;
- b. pour autant, il impose que ce développement s'opère en relation avec les ressources langagières dont dispose par ailleurs l'enfant et qu'il ne soit pas enfermé dans un cloisonnement formel ;
- c. les progrès dans la maîtrise de la langue de scolarisation dépendent d'une prise en compte de l'espace de variation que constitue toute langue (diversité et variabilité) et du constat que c'est sur ce fond de variation que se positionnent les règles et des normes de divers types qu'il importe de connaître et de maîtriser ;
- d. l'enrichissement nécessaire et systématique des capacités lexicales, syntaxiques, discursives exige un travail méthodique et régulier et, loin de se limiter à l'entraînement linguistique *per se*, il gagne à être étroitement articulé aux activités, aux apprentissages et aux usages des autres matières scolaires ;
- e. cette diversité/variabilité de la langue commune de scolarisation sera d'autant mieux perçue et la compréhension/maîtrise complémentaires des règles et des normes d'autant mieux assurée que l'ouverture plurilingue et interculturelle se poursuivra et se renforcera aussi à ce niveau scolaire ;
- f. l'école primaire est par excellence le lieu où cette approche à la fois intégrative et structurante peut être mise en œuvre, avec des modalités variables selon le contextes et les cultures éducatives.

À la base d'une éducation plurilingue il y a donc l'acceptation et la valorisation des ressources langagières de chaque enfant. Ce qui a été longtemps vu comme un désavantage ou un défaut est maintenant posé au cœur de l'éducation linguistique. C'est-à-dire que toutes ressources langagières sont admises et jugées en tant qu'aides pour l'apprentissage présent et futur de l'enfant. Il est donc mis en évidence l'importance d'aider les apprenants à comprendre aussi la variabilité d'une langue est soulignée, tout en étudiant les règles qui constituent sa base de développement.

À ce propos nous reportons, dans la figure 1, un schéma (Beacco et al., 2016: 88) qui veut montrer un exemple d'articulation d'un curriculum en suivant les indications fournies ci-dessus.

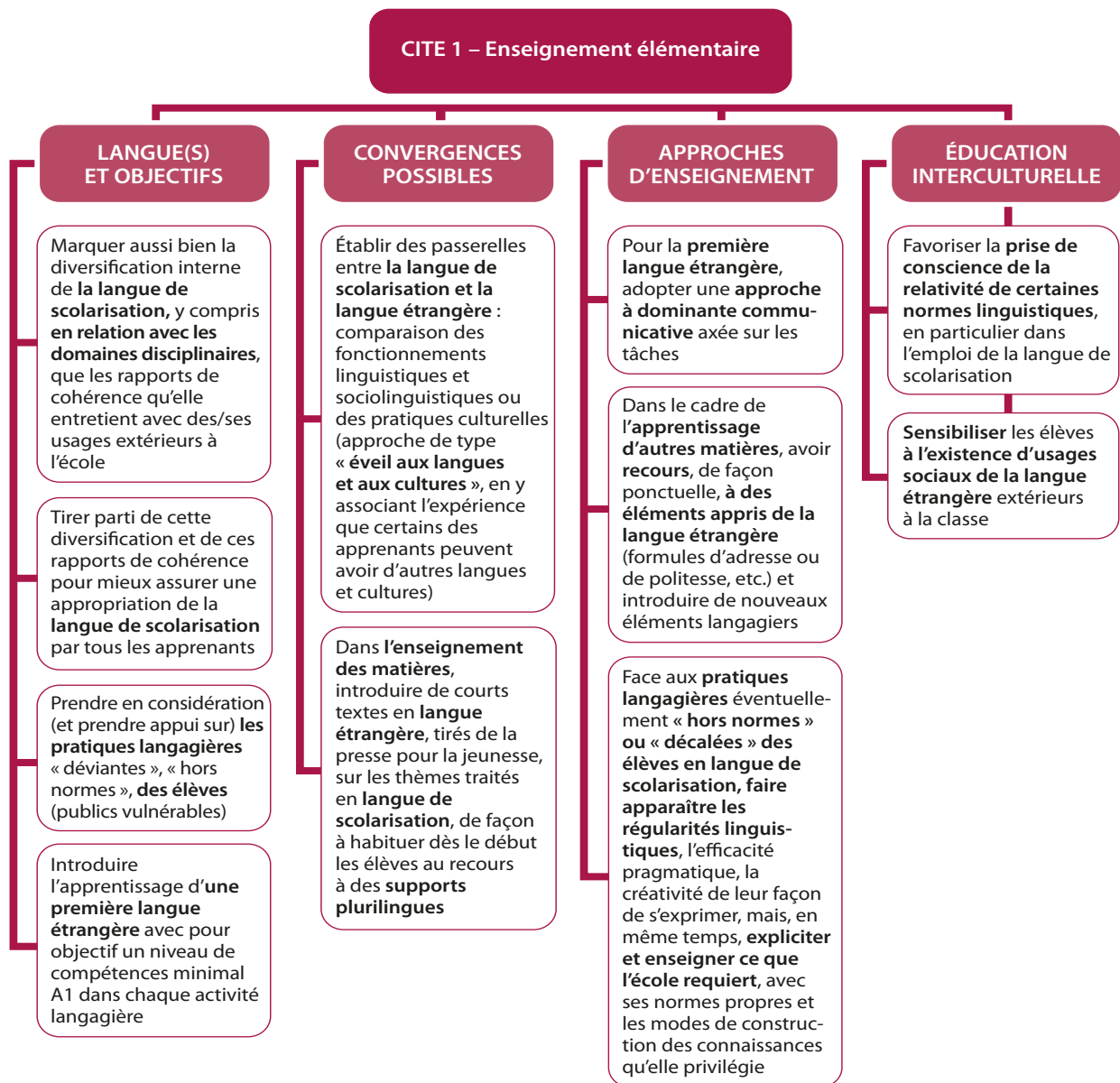


Figure 1. CITE 1 – Enseignement élémentaire (Beacco et al., 2016: 88)

Cet exemple ne veut pas être exhaustif ou être un modèle absolu à suivre. Nous l'avons rapporté parce qu'il cherche à mettre en œuvre, dans un projet didactique, l'aspiration à une connexion continue entre langue de scolarisation et langue étrangère, les enseignements des différentes matières et toujours la langue étrangère. Le but est de sensibiliser les étudiants à apprécier connexions et diversifications dans les domaines de leur vie quotidienne, à partir de l'école et, après, dans le monde entier, avec une approche interculturelle qui touche toute la vie.

À la fin du parcours de l'école primaire, l'objectif est d'avoir garanti une éducation qui ait permis à l'apprenant d'avoir un bagage de connaissances qui lui servira comme instrument pour savoir agir dans la réalité, non seulement scolaire. Tout en élaborant des connexions entre les langues étudiées, les langues et les autres matières, l'apprenant pourrait aussi développer une

façon de penser qui implique toute la réalité, c'est-à-dire avoir une approche interculturelle, qui se construise jour après jour à l'intérieur et en dehors de l'école.

Pour élaborer un curriculum si planifié dans les différents niveaux scolaires, dont un seul a été ici analysé ici, il est nécessaire de se concentrer sur le rôle de chaque niveau d'intervention, à commencer par celui de différents acteurs du curriculum, surtout des enseignants. Comme nous l'avons déjà rappelé ci-dessus, la formation des enseignants joue un rôle essentiel dans la diffusion d'une éducation plurilingue et interculturelle. L'attention de notre étude ne se pose pas sur cet aspect formatif, mais ce dernier devrait se conjuguer avec l'introduction de nouvelles activités didactique que nous présenterons dans les chapitres suivants.

Un autre aspect à prendre en considération est le contexte d'origine des apprenants, dans ses composantes sociolinguistiques. Les éléments qui aident à faire une analyse de la situation, selon le Conseil de l'Europe, sont (Beacco et al., 2016: 98):

- a. les variétés de langues présentes sur le territoire ;
- b. les représentations des apprenants, des enseignants, des autres acteurs du système scolaire, des familles, quant aux langues et au plurilinguisme ;
- c. les besoins en langues nationaux/régionaux/locaux pour l'économie et le développement, ainsi que pour les relations avec les États voisins ;
- d. l'offre en langues des institutions éducatives (à travers l'analyse des curriculums existants) et celle du marché concurrentiel ;

Compte tenu de tous ces aspects, le but est d'offrir à tous les apprenants les mêmes possibilités. Chercher de démasquer les différentes représentations de la même langue, selon la culture d'appartenance, veut dire regarder les personnes avec leurs doutes, leurs peurs et leurs désirs en les aidant à regarder une langue, initialement étrangère, pas seulement comme un instrument nécessaire de communication, mais aussi comme le miroir d'une culture, de l'histoire d'un peuple, du désir de raconter la réalité dans tous ses composantes.

Dans ce cadre, il faudra donc garder toujours un point de vue transversal pour fixer les objectifs et les contenus d'un tel curriculum. Pour ce qui concerne les contenus, des exemples de points de contact se trouvent dans les genres de textes, qui unissent toutes les matières, également dans la réflexivité de la langue, c'est-à-dire les moyens avec lesquels les variations de la langue provoquent donc un changement du sens du discours dans chaque discipline. Il ne s'agit ici que de quelques exemples qui sont mentionnés dans le guide européen et qui peuvent être approfondi dans chaque réalité scolaire.

Un autre aspect, plus délicat, connecté avec l'élaboration des curriculums, concerne le cas où il y a la nécessité de proposer des approches différenciées selon le public et son contexte. Cette

situation pose beaucoup de problèmes et elle est souvent refusée parce que jugée malgré tout discriminante. Toutefois, le Conseil de l'Europe estime qu'il est nécessaire de regarder avec plus d'attention les cas où les apprenants vivent dans des conditions de vie défavorables. Dans le document pris en analyse, l'accent est mis sur deux cas particuliers (Beacco et al., 2016: 102) : « le groupes d'élèves issus de la migration et/ou les groupes d'élèves qui, n'appartiennent pas aux classes moyennes ou plus aisées, ne reçoivent généralement pas, à travers les pratiques langagières familiales, les bases que les enfants des milieux plus aisés peuvent recevoir de leurs familles ».

Il n'y a pas l'intention, de la part du Conseil de l'Europe, de résoudre ces situations très complexes avec un plan à suivre. Par contre, pour ce qui concerne le premier cas analysé, c'est-à-dire les jeunes qui viennent de contexte socioculturels modestes, nous rapportons un projet qui a été au sein du CELV et qui a eu de bonnes réponses parmi les apprenants et leurs familles. Il s'agit du projet *Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle* (IPEPI), qui a comme principal objectif de faire connaître les avantages de la promotion d'une éducation plurilingue et interculturelle, avec l'aide des parents. Le projet a montré comment cette collaboration a facilité la diffusion des connaissances linguistiques et la propagation d'une disposition positive envers l'altérité. Tout cela est possible si nous prenons en considération le répertoire linguistique de toutes les personnes impliquées dans le projet, en focalisant l'attention sur le rapport complexe entre variation et norme (cf. Beacco et al., 2016: 102).

À propos du deuxième cas, les enfants issus de la migration, il faut encore une fois se rappeler de la grande variété de langues, origines et cultures. Un aspect souvent décisif pour ces apprenants est le projet migratoire de la famille, qui peut affecter considérablement le choix du projet éducatif de l'enfant et son apprentissage de la langue du pays d'accueil. En outre, l'hétérogénéité est de plus en plus diffusée dans les salles de classe, avec un déplacement des familles toujours plus fréquent. Dans ce contexte, une éducation de type plurilingue et interculturelle s'avère nécessaire vu qu'il s'agit d'un ensemble d'activités qui ont pour objectif l'implication de tous les apprenants, en tenant compte de différentes origines de chacun.

Pour ce qui concerne l'élaboration de curriculums, compte tenu des deux catégories d'apprenants ci-dessus observées, le Conseil de l'Europe indique (Beacco et al., 2016: 104-105):

- a. que soient clairement catégorisées et spécifiées les compétences d'ordres divers, les genres de textes, les formats communicationnels, les normes linguistiques que requiert le fonctionnement scolaire de telle ou telle discipline à tel ou tel niveau de son cursus dans un contexte donné ;

- b. que soient soulignés les éléments de transversalité entre ces disciplines [...] de manière que cet aspect fonctionnel de l'éducation langagière présente des économies d'échelle et n'entraîne pas, cumulativement, des redondances, des surcharges ou des pénalisations répétées ;
- c. que les enseignants et les élèves soient conscients des dimensions langagières des apprentissages, quelle que soit la discipline considérée, et cela non seulement pour des raisons de correction linguistique ou de gestion de la communication en classe mais pour le succès même de la construction des savoirs et de la mise en place des savoir-faire ;
- d. que pour ce qui relève de l'école, les moyens d'apprendre, de se développer et de s'affirmer comme acteur social à travers notamment l'extension et l'affinement du répertoire et des capacités langagières soient accessibles à l'ensemble des populations scolarisées ;
- e. que pour les jeunes issus de la migration, la possibilité soit offerte d'un apprentissage (initiation, maintien, développement) de la langue dite d'origine ; cette offre se rapporte à un droit qui se décline selon divers aspects concrets : maintien des liens familiaux, contacts avec les pays d'origine, éventualité d'un retour, arguments d'ordre psycholinguistique touchant à l'interdépendance entre niveau de développement de la langue première et acquisition d'une seconde.

À propos du choix didactique qui vise à approfondir la connaissance et l'apprentissage de la langue d'origine des apprenants migrants, ces dernières années plusieurs approches se sont diffusées (Beacco et al., 2016: 105) : « l'analyse contrastive, l'intercompréhension, la réflexion sur la diversité des langues (et cultures), les activités de formulation en langue d'origine et de reformulation guidée et aidée (par des pairs ou des médiateurs) en langue de scolarisation (*translanguaging*) ».

Nous ne pouvons pas penser que ces approches résolvent tous les problèmes concernant le plurilinguisme, mais elles constituent des instruments indispensables pour parvenir à l'intégration de l'apprenant migrant, à partir de la valorisation de son répertoire initial pour arriver à un apprentissage de nouvelles connaissances et de nouvelles langues. Ces approches devraient donc être insérées dans les activités didactiques ordinaires, sans négliger cependant la didactique de la langue de scolarisation et des autres langues étrangères enseignées. Tout en parlant de l'éducation des enfants issus de la migration, le Conseil de l'Europe rappelle que « si le premier devoir de l'école est d'assurer leur inclusion, leurs chances d'intégration scolaire et sociale dans la société d'accueil, elle doit aussi veiller à ce que ce processus ne s'opère pas au prix d'une rupture brutale et totale avec le milieu premier » (Beacco et al., 2016: 105).

C'est ainsi que le projet MARILLE (*Majority language instruction as a basis for plurilingual education*) a été développé par le CELV et ceci constitue un exemple concret de comment il est

possible de promouvoir l'enseignement de la langue de scolarisation, en mettant en évidence les connaissances des langues maternelles des étudiants d'origine différente.

Ce qui est fondamental dans ce type d'éducation plurilingue c'est l'engagement de la part de tous. C'est-à-dire que les apprenants sont certes les premiers à en bénéficier, mais il est très important que les enseignants, et les familles aussi, soient une partie intégrante du parcours éducatif. Pour que cela ait lieu, nous devons regarder toujours la réalité particulière de la classe, de l'école, de la ville, etc. où nous nous trouvons. Les initiatives, qui soutiennent l'adoption d'une perspective plurilingue et interculturelle, doivent partir au niveau européen et national pour arriver à la réalité circonscrite de la classe, tout en demandant la participation constante des apprenants et de leurs familles.

## **1.2. Le CARAP. Un cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : compétences et ressources**

Dans le cadre du plurilinguisme, le référentiel européen du CARAP a été élaboré au cours du projet ALC (À travers les Langues et les Cultures), afin de fournir des instruments et des indications pour les sujets impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage.

La nécessité pour l'équipe du CARAP de travailler sur un tel instrument a été attribuée au fait qu'« il n'existe pas jusqu'[à ce moment] (hors de [ce] projet) aucun référentiel des savoirs , savoir-être et savoir-faire susceptibles d'être développés par des approches plurielles des langues et cultures » (Conseil de l'Europe, 2012: 9).

À partir du nom du document, nous observons l'importance attribuée aux approches plurielles, définies « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Conseil de l'Europe, 2012: 6). Ces approches s'opposent à une vision monoglossique, selon laquelle la didactique est fondée sur l'enseignement d'une langue à la fois, chacune isolée par rapport à l'autre.

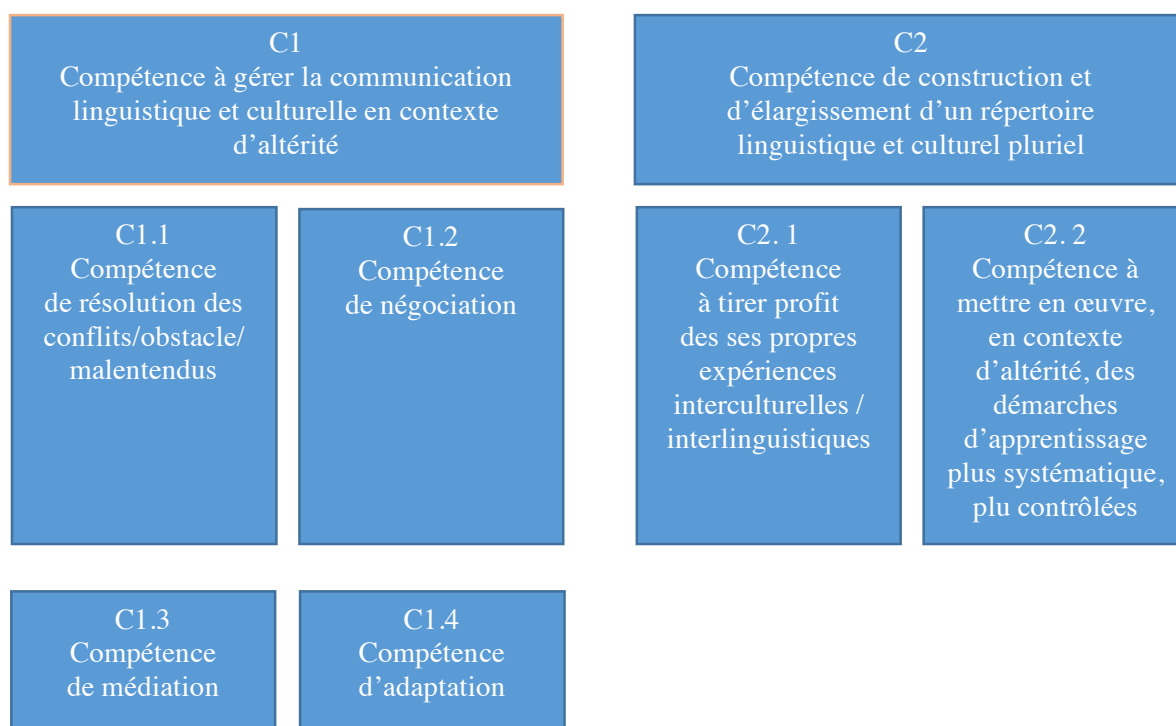
Au contraire, les approches plurielles cherchent une modalité efficace pour gérer la variété linguistique toujours plus commune dans les écoles. Les approches plurielles examinées sont les suivantes (Conseil de l'Europe, 2012: 6-7) :

- a. l'approche interculturelle, qui connaît de nombreuses variantes qui ont en commun de reposer sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une autre aire culturelle. Ces principes prônent également la mise en œuvre de stratégies destinées à

favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents ;

- b. la didactique intégrée des langues, qui vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire [...]. Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour) ;
- c. l'intercompréhension entre les langues parentes propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage ;
- d. l'éveil aux langues (cf. en particulier les programmes Eulang et Janua Linguarum, Candelier 2003a et 2003b). Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues «appprises». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans en exclure aucune.

Dans le CARAP le translanguaging n'est pas mentionné, mais nous trouvons une analyse des compétences linguistiques et culturelles qui sont communes même à cette approche. Nous les observons ainsi dans le schéma du CARAP dans la figure 2 (Conseil de l'Europe, 2012: 20) :





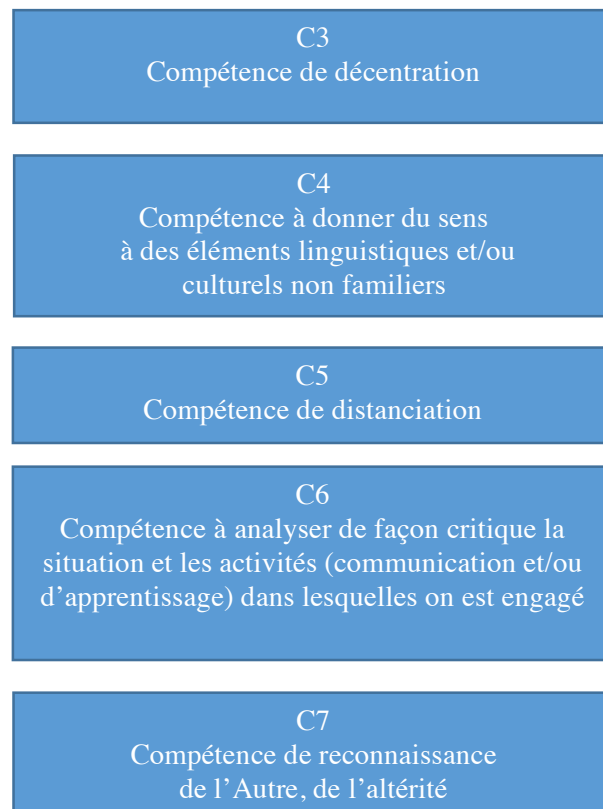


Figure 2. Tableau des compétences globales (Conseil de l'Europe, 2012: 20).

Ce schéma montre un parcours de compétences à atteindre afin de faciliter et rendre possible la communication et la connaissance de ce qui est différent par rapport à notre expérience. De plus, l'accent est porté (aux points C2.1 et C2.2) sur le profit qu'une conduite ouverte au plurilinguisme amène dans le quotidien de l'école et de la vie plus en général.

En outre, pour le développement d'un tel répertoire de compétences, le référentiel nous rappelle qu'il est nécessaire d'aider à construire un « arsenal de savoir, savoir-faire, et savoir-être » (Conseil de l'Europe, 2012: 8) :

- a. concernant les faits linguistiques et culturels en général (arsenal relevant de l'ordre du «trans»: «trans-linguistique», «trans-culturel»);
- b. permettant un appui sur des aptitudes acquises à propos de/dans une langue ou culture particulière (ou certains aspects d'une langue ou culture particulière) pour accéder plus facilement à une autre (arsenal relevant de l'ordre de l'«inter»: «inter-linguistique», «inter-culturel»).

Dans le CARAP, il y a une présentation détaillée des cet « arsenal », mais ici notre objectif a été une introduction au référentiel en tant qu'une « synthèse de ce que les didacticiens

promoteurs des approches plurielles [...] pensent pouvoir atteindre par les activités didactiques qu'ils proposent » (Conseil de l'Europe, 2012: 15).

### **1.3. Lignes directrices pour l'accueil et l'intégration des apprenants étrangers**

Nous analyserons maintenant les indications fournies par le ministère de l'éducation italien à propos de l'intégration des élèves issus de la migration dans les écoles italiennes. Le document, que nous présentons, est une mise à jour datant de février 2014 de la circulaire ministérielle n° 24 du 1<sup>er</sup> mars 2006. L'immigration en Italie est un phénomène en évolution permanente, il est donc nécessaire de prendre des mesures pour répondre à une demande toujours plus urgente de la part de tous les apprenants dans les écoles italiennes. Nous examinerons deux domaines par lesquels nous commencerons, à savoir la partie un peu plus bureaucratique concernant la situation migratoire, l'accueil et l'entrée dans les écoles italiennes puis nous pencherons sur la didactique de l'italien.

#### **1.3.1. L'immigration en Italie et l'accueil dans l'école**

Dans le début du texte, le Ministère de l'éducation fournit une description du contexte migratoire dans l'école italienne, et fournit également quelques éléments de droit portant sur les mineurs étrangers.

Par la suite, l'attention est portée sur le choix éducatif interculturel, soutenu aussi par le document *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* du novembre 2012, où, face à la multiplicité des langues présentes dans les écoles «l'interculture est aujourd'hui le modèle qui permet à tous les enfants une reconnaissance réciproque et de l'identité de chacun »<sup>2</sup> (MIUR, 2012 : 8) .

Maintenant il s'agit de se demander qui sont les élèves d'origine étrangère qui se trouvent dans les écoles italiennes, c'est-à-dire quelle est leur nationalité et leur histoire migratoire. L'analyse des phénomènes liés à l'immigration a conduit le Ministère de l'éducation à identifier deux cas très différents entre eux : les élèves qui sont nés et scolarisés en Italie et les élèves qui viennent d'arriver. Il s'agit de deux cas très différents, surtout pour ce qui concerne l'apprenant qui vient d'arriver, en tant que l'âge qu'il a au moment de son entrée est très déterminant pour l'apprentissage de l'italien (par exemple s'il est adolescent, il a été sans doute scolarisé dans son pays d'origine).

---

<sup>2</sup>Traduzione nel testo nostra. Versione originale «l'interculturalità è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno».

Le Ministère a décidé d'analyser plus à fond ces deux cas, en définissant plusieurs situations particulières (cf. MIUR, 2014: 5-6) :

- a. élèves avec nationalité non italienne. Il s'agit d'un macro groupe qui n'est pas trop exhaustif et qui a surtout sens d'un point de vue bureaucratique.
- b. élèves avec un milieu familial non-italophone. Élèves qui ne reçoivent pas un soutien utile pour l'apprentissage des habiletés d'écriture et de lecture et qui vivent dans une situation familiale d'incertitude linguistique. Il faut mettre en évidence que ces mêmes élèves ont souvent une bonne compétence dans la langue d'origine de la famille, une compétence qui peut être exploitée pour vaincre l'incertitude linguistique en italien.
- c. mineurs non accompagnés. Dans ce cas il est important de tenir compte du fait que leurs compétences dans la langue d'origine pourront être compromises et inférieures par rapport à l'âge, à cause d'expériences d'abandon et de privation. Cela nécessite des stratégies personnalisées et de compensation.
- d. enfants de couples mixtes. Il s'agit des enfants qui ont un parent italien et qui sont normalement bilingues. Le bilinguisme est une ressource très utile du point de vue cognitif, affectif et émotif.
- e. enfants arrivés à travers des adoptions internationales. Pour leur intégration scolaire il faut organiser des interventions spécifiques, avec parcours personnalisés, compte tenu de précédentes expériences traumatisantes. Le premier but sera celui de renforcer leur amour-propre, leur confiance en soi et en leur capacité d'apprentissage.
- f. enfants qui viennent de communautés nomades. La participation de ces élèves à la vie scolaire n'est pas un acquis. À la base il y a des facteurs de privation socio-économique, une résistance psychologique face à la scolarisation, perçue comme une imposition et une menace à leur identité culturelle. En outre, il faut toujours tenir compte des traditions culturelles très différentes par rapport à celles italiennes et ces différences peuvent causer de gros problèmes de communication et de coexistence.
- g. Étudiants universitaires de nationalité étrangère. Il s'agit des enfants de deuxième génération ou des étudiants qui viennent de l'étranger pour recevoir une éducation dans notre pays.

Cette description montre que la situation est plutôt complexe, il faut en outre considérer qu'il

s'agit d'un cadre partiel. En effet, il suffit d'analyser chaque groupe d'étudiants pour comprendre combien de situations différentes ce cadre prétend synthétiser. Nous trouvons qu'une classification de ce type peut être utile pour commencer à s'apercevoir de la complexité des cas d'immigration que nous trouvons chaque jour à l'école, mais il ne faut pas commettre l'erreur de faire une simple généralisation pour avoir une formule didactique à appliquer. Le message à retenir est de faire attention et de bien observer les étudiants que nous trouvons en classe. Pour favoriser la connaissance et l'intégration dans le système éducatif italien et dans notre pays, le Ministère de l'éducation a introduit ainsi l'enseignement « *Citoyenneté et Constitution* », avec la loi n.169 de 2008. Ceci a été transformé en sujet qui touche de façon transversale toutes les matières scolaires et donc chaque enseignant. Le but principal est de diffuser les valeurs et les contenus de la citoyenneté dans la perspective du contexte européen et de la législation internationale à propos des droits de l'homme et de l'enfant. Le document du Ministère ajoute ainsi que « de cette façon l'éducation interculturelle touche tous les étudiants, italiens, et elle est reconduite à l'acquisition de valeurs, connaissances et compétences nécessaires pas seulement pour la cohabitation démocratique, mais aussi pour l'inclusion active dans le monde du travail, de la culture, de l'engagement social<sup>3</sup> » (MIUR, 2014: 8) .

Pour ce qui concerne la partie opérative du document, premièrement il y a des indications relatives à la distribution des apprenants étrangers dans les écoles. Le principal but est de réduire au maximum les inégalités et les possibilités d'exclusion sociale. Le choix le plus diffusé est donc de constituer des classes en favorisant l'hétérogénéité des nationalités. La formation de groupes homogènes temporaires peut être demandée seulement en situation de besoins didactiques particuliers, toujours en impliquant les familles, italiennes et étrangères, pour favoriser la rencontre et l'accueil réciproque (cf. MIUR, 2014: 9).

Ensuite, un autre aspect important pour l'intégration concerne les modalités d'inscription scolaire. D'abord, il faut savoir que la circulaire ministérielle n. 2/2010 a établi un nombre maximal d'étudiants étrangers pour chaque classe, c'est-à-dire 30% de tous les étudiants. Cela a été décidé afin d'établir une distribution équilibrée des apprenants étrangers dans les écoles du territoire. Pour permettre que cette indication puisse être respectée, le Ministère accorde un rôle fondamental aux bureaux régionaux de l'éducation, qui doivent se coordonner entre eux pour favoriser la distribution des apprenants et informer les familles de la variété de l'offre

---

<sup>3</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «Così l'educazione interculturale coinvolge tutti gli studenti, italiani e non, e viene ricondotta all'acquisizione di valori, conoscenze e competenze necessari non solo per la convivenza democratica, ma anche per un inserimento attivo nel mondo del lavoro, della cultura, dell'impegno sociale».

éducative du territoire (cf. MIUR, 2014: 11). Également, les familles jouent un rôle fondamental dans l'intégration des enfants. C'est pour cette raison que le Ministère souligne l'importance des modalités d'accueil de la famille dans l'école. Surtout au début, il faudrait demander la collaboration des médiateurs culturels et des interprètes, pour surmonter les différences linguistiques et favoriser la compréhension des choix éducatifs de l'institut. D'autres indications sont fournies, telles que la production d'un dépliant traduit dans plusieurs langues pour informer les familles des activités didactiques, du calendrier des rendez-vous enseignants-parents, etc. (cf. MIUR, 2014: 12).

Un des points les plus délicats pour ce qui concerne le passage de l'étudiant étranger d'un système éducatif à celui d'un autre pays est l'évaluation. Les indications ministérielles mettent en évidence non seulement qu'il faut réviser les modalités d'évaluation, mais il faut aussi regarder la nécessité d'adapter les programmes pour les apprenants qui ne sont pas italiens et qui ont une différente histoire éducative de départ (cf. MIUR, 2014: 13). L'idée à la base de cette vision est celle de valoriser ce que l'enfant amène avec soi, pour pouvoir l'accompagner dans le nouveau parcours scolaire italien, tout en gardant une continuité avec le passé et sans causer une rupture brutale.

À propos de l'examen final, au cas où l'étudiant a montré des difficultés communicatives importantes, il y a la possibilité de disposer de médiateurs linguistiques ou d'enseignants qui connaissent la langue d'origine de l'apprenant, de manière à favoriser la compréhension. Pour ce qui concerne la fin des études et l'épreuve du bac, l'étudiant qui a pris de cours pour garder et développer sa langue maternelle a droit à des crédits qui intéressent la note finale (cf. MIUR, 2014: 13-14).

Après avoir analysé les aspects plus techniques concernant la variété des origines des étudiants, les modalités d'inscription à l'école et l'évaluation, le Ministère de l'éducation revient sur un des points clés de l'accueil dans l'école, c'est-à-dire l'orientation. Il ne faut pas négliger l'importance qu'elle joue à partir des premiers niveaux scolaires. Malheureusement, le rôle de l'école maternelle est souvent sous-estimé de la part des parents immigrés, pour cette raison il est nécessaire de promouvoir une campagne d'orientation, au niveau territorial, pour diffuser l'offre formative de ces écoles. Aller à l'école italienne à partir de trois ans signifie développer chez l'enfant la socialisation envers les copains et l'apprentissage de la langue italienne (cf. MIUR, 2014: 14). Cela intéresse la capacité d'acquisition d'une deuxième langue sans trop d'efforts, puisque à cette âge l'enfant a la tendance à apprendre très vite.

Pour favoriser cette orientation, le Ministère suggère toujours de diffuser les informations en plusieurs langues. De plus, les enseignants devraient particulièrement faire attention aux

familles étrangères, en les encourageant à supporter les capacités et la vocation de leurs enfants au moment du choix du collège, du lycée ou d'une école professionnelle (cf. MIUR, 2014: 14). En outre, il est nécessaire de limiter les retards scolaires pour favoriser le parcours éducatif des étudiants immigrés. Ces dernières années, la tendance à attribuer aux enfants un niveau scolaire inférieur par rapport à leur âge s'est diffusée. Cette attitude risque de provoquer une forte démotivation chez l'apprenant, qui peut décider, dans le pire des cas, d'abandonner ses études. Par ailleurs, cette sous-estimation de l'apprenant et de ses capacités intéresse la qualité de l'éducation qu'il/elle reçoit, par exemple il/elle ne pourra pas apprendre de manière appropriée l'Italstudio, c'est-à-dire l'italien lié à l'étude de différentes matières scolaires. Il s'agira donc d'un cercle vicieux qui empêchera les progrès dans toutes les disciplines. L'indication du Ministère est ainsi de limiter en tous cas les retards scolaires, à travers le développement d'un meilleur enseignement linguistique (cf. MIUR, 2014: 16). Ceci est le prélude de la promotion d'une éducation qui fait du plurilinguisme une valeur, qui devrait être mise au centre de l'enseignement et pas cachée comme une honte. Il s'agit de la seule solution pour commencer à regarder les étudiants étrangers dans leur besoin d'apprendre la langue italienne, sans renier tout ce qu'ils ont appris avant d'arriver en Italie.

### **1.3.2. La didactique de l'italien L2**

Au cours des vingt dernières années, la didactique de l'italien comme L2 a continué son évolution parce que les enseignants se sont rendus compte de combien cet enseignement diffère de celui d'une langue maternelle ou d'une langue étrangère. C'est ainsi que les besoins et les obstacles des apprenants étrangers ont été portés au centre de l'attention. À partir des observations recueillies au fil des ans, le Ministère a dégagé certaines caractéristiques de l'enseignement de l'italien comme langue 2 (cf. MIUR, 2014: 16-17):

- a. il est un domaine d'intervention didactique spécifique – concernant les temps, les méthodes, les besoins et les modalités d'évaluation – et, toutefois en phase de transition, parce qu'il termine quand les étudiants deviennent autonomes et capables de suivre les activités du reste de la classe.
- b. les temps d'apprentissage de l'italien L2 pour la communication de base sont différents par rapport à ceux de l'apprentissage de l'italien en tant que langue pour l'étude, utile pour comprendre les contenus disciplinaires. Pour le premier parcours, il suffit généralement quelques mois, pour le deuxième la collaboration de tous les enseignants de la classe est nécessaire.
- c. chaque enseignant doit jouer le rôle de facilitateur de l'apprentissage pour sa discipline

et il doit donc prévoir des attentions spécifiques et plusieurs formes de facilitation qui soutiennent l'apprentissage de l'italien spécialisé, abstrait et lié aux savoirs disciplinaires.

- d. l'acquisition de l'italien pratique pour la communication de l'*hic et nunc* est favorisée par la situation d'apprentissage mixte et hétérogène. Pour l'apprentissage de l'italien L2, les personnes du même âge italophones sont le vrai modèle de référence.

Au sujet des apprenants qui viennent d'arriver de l'étranger, le Ministère prévoit qu'une première intervention dispose environ huit/dix heures hebdomadaires d'enseignement d'italien L2, pendant trois ou quatre mois. Ces cours peuvent intéresser les étudiants de classes différentes et ils peuvent être organisés par les collectivités locales ou des projets spécifiques. L'instrument fondamental pour l'intégration reste, toutefois, le laboratoire linguistique. Ce dernier fixe comme objectifs initiaux : la production et la compréhension orale, l'acquisition des structures linguistiques de base, la capacité technique de lecture et écriture en L2.

Généralement, les étudiants passent par plusieurs phases pendant leur parcours scolaire. Au début, l'italien est essentiellement un instrument de communication. Après, il y a une phase « pont » où l'apprenant commence à accéder à l'italien comme langue pour l'étude, à l'aide de tous les enseignants qui deviennent des facilitateurs qui favorisent l'apprentissage et grâce aux instruments tels que les glossaires plurilingues, les outils multimédias, etc. Enfin, il y a la phase de l'Italstudio, quand la langue devient instrument pour comprendre la discipline à étudier et l'apprenant est complètement intégré avec les autres camarades italophones (cf. MIUR, 2014: 18).

Au cours de ces dernières années, la situation migratoire a exigé une amélioration de la didactique de l'italien L2, mais elle a provoqué aussi l'augmentation du phénomène du plurilinguisme en classe. C'est ainsi que les écoles se sont sensibilisés à ce propos : l'importance de connaître la situation linguistique des élèves, la visibilité à donner aux langues d'origine des élèves à l'intérieur de l'école (à travers les avis, les horaires, les messages plurilingue, etc.), la valorisation des diversités linguistiques, quand cela est possible, grâce aux livres bilingues, aux moments de narration, aux laboratoires d'écriture, etc. (cf. MIUR, 2014: 18-19). Ces indications sont précieuses, toutefois elles ne suffisent pas à comprendre comment gérer le plurilinguisme en classe d'un point de vue pratique. Pour cette raison, le Ministère analyse plus en détail comment arriver à une vraie mise en valeur de la diversité linguistique et il indique certaines modalités diffusées pour répondre à cette question (cf. MIUR, 2014: 19-20):

- a. les signes d'accueil. Il s'agit de réaliser des affiches et des dépliants plurilingues qui ont la seule intention d'accueillir les étudiants et leurs familles, ils s'ajoutent au matériel d'information susmentionné ;
- b. l'identification des compétences et des capacités. Nous pouvons utiliser des questionnaires bilingues à l'entrée des étudiants étrangers, avec la finalité d'identifier les capacités logique-mathématique et la compréhension d'un texte dans leur langue maternelle ;
- c. les histoires bilingues. À travers la proposition d'histoires en version bilingue ou plurilingue, nous présentons un patrimoine littéraire riche et varié, en aidant la compréhension de la part de tous ;
- d. les mots pour étudier. C'est-à-dire la mise à disposition d'un glossaire des mots clé du spécifique domaine d'étude du moment ;
- e. l'échange entre les langues. Nous pouvons mettre en évidence la variété et la richesse des langues en montrant les calques et les emprunts, en proposant aux élèves de découvrir comment le même objet est nommé dans les différentes langues ;
- f. l'enseignement des langues qui ne sont pas de l'Union Européenne. Beaucoup d'écoles organisent désormais des cours, dehors les horaires scolaires, des langues diffusées parmi les élèves (comme le chinois, l'arabe, le russe, etc.), qui sont ouverts à tous.

Un cas particulier de la didactique concerne l'éducation des adultes immigrés. Dans ce cas, les parcours éducatifs des pays d'origine ne sont pas souvent reconnus en Italie, il est donc nécessaire de développer un cours qui unisse l'enseignement de la langue avec une formation professionnelle, comme par exemple des cours du soir dans les écoles professionnelles. En Italie le CPIA (centre provincial pour l'éducation des adultes) et le centre d'emploi s'occupent d'organiser ces parcours ou d'expliquer aux personnes quels sont les instituts qui proposent cette offre de formation (cf. MIUR, 2014: 22).

Enfin, le Ministère aborde aussi la question de la formation des enseignants. Nous ne nous attardons pas sur cet aspect, mais il est important de souligner comment les indications fournies suivent celles du Conseil de l'Europe. En effet, le document ministériel met en évidence le rôle de certaines compétences qui sont considérées comme fondamentales pour l'enseignant dans le contexte plurilingue actuel. Ces dernières sont identiques à celles proposées par l'Union Européenne : favoriser l'acquisition des compétences transversales de type cognitif et relationnel, organiser des parcours éducatifs à travers la composition de modules et insérer parcours interculturels (cf. MIUR, 2014: 21).



## Capitolo II. Il *Translanguaging*

Nel precedente capitolo abbiamo visto la posizione del Consiglio d'Europa e del MIUR rispetto al plurilinguismo che sta caratterizzando la gran parte degli ambienti educativi. I documenti che abbiamo analizzato sono importanti in quanto ci danno delle linee guida da seguire per quanto riguarda l'atteggiamento e la condotta da adottare in ambiente scolastico per affrontare i cambiamenti che comporta questa varietà di lingue sempre più presente nelle scuole. In questa seconda parte del lavoro, vogliamo andare più a fondo della questione chiedendoci come modificare la didattica tradizionale per rispondere a queste nuove esigenze. La nostra scelta è stata quella di approfondire la proposta del *translanguaging*, andando ad analizzare com'è nata, come si è sviluppata e come si è tradotta nella didattica, partendo dagli ambiti bilingui per poi focalizzare l'attenzione su quelli plurilingui.

### 2.1. Che cos'è il *translanguaging*?

Innanzitutto, ricordiamo che questo termine è stato presentato per la prima volta da Cen Williams (1994,1996), nella versione gallese *trawsieithu*. Originariamente si riferiva alla pratica didattica attraverso la quale si chiedeva agli studenti di cambiare lingua in base alle abilità richieste (ricettive o produttive), per esempio si domandava di leggere in inglese e di scrivere in gallese. Bisogna aggiungere che questo approccio veniva proposto in un contesto nel quale era abitudine relegare ciascuna lingua a una situazione e a uno spazio specifico. Da questa prima accezione, il concetto di *translanguaging* è tuttavia evoluto e ha iniziato a riferirsi sia alle pratiche linguistiche delle persone e delle comunità plurilingui sia agli approcci didattici che adottano queste pratiche (cfr. García, Li, 2014). A partire dallo studio delle tradizioni gallesi, Baker traduce per primo il termine gallese in *translanguaging* nel 2001 e, successivamente, afferma che si tratta del «processo di costruire significati, modellare esperienze, raggiungere comprensione e conoscenza, attraverso l'uso di due lingue»<sup>4</sup> (2011: 288). La visione di William e Baker ci mostra come il *translanguaging* non sia percepito come un oggetto o una struttura linguistica da definire, ma come una pratica e un processo, qualcosa che è in continuo cambiamento.

Il *translanguaging* per com'è concepito attualmente da Ofelia García e dal gruppo di ricerca che conduce il progetto CUNY-NYSIEB (cfr. García, Kleyn, 2016) è più vicino alla pratica

---

<sup>4</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages».

linguistica descritta già da lì. Quest'ultimo non parla esplicitamente di *translanguaging* ma sostiene un uso della lingua che renda evidente la complessità degli scambi linguistici tra le persone con percorsi diversi e che diffonda storie e conoscenze che sono state a lungo oscurate dalle identità fisse della lingua, costrette negli stati e nelle nazioni (cfr. Mignolo, 2000). García recupera l'originario concetto di dinamismo legato al *translanguaging* ma lo estende, affermando che si tratta delle «*molteplici pratiche discorsive* in cui i plurilingui intraprendono con lo scopo di *dare un senso ai loro mondi bilingui*»<sup>5</sup>(2009: 45). L'enfasi che troviamo nel testo originale, indica proprio l'importanza che si dà alla lingua in quanto pratica linguistica in continuo mutamento poiché si modella per scambiare l'altrettanto realtà dinamica che cerca di descrivere.

S'inizia così a diffondere nell'ambiente educativo questo nuovo approccio, Blackledge e Creese (2010) e Creese e Blackledge (2010) adottano il concetto di *translanguaging* nelle scuole complementari (centri dove i bambini sviluppano le loro abilità nella lingua madre, oltre che in inglese, fuori dall'orario scolastico) nel Regno Unito. In questo contesto Blackledge e Creese (2010: 109) parlano di *translanguaging* come di un bilinguismo «senza confini definiti, che pone il parlante al centro dell'interazione»<sup>6</sup>.

A contribuire alla definizione del *translanguaging* provvede anche Canagarajah (2011: 401), il quale sostiene che si tratti dell'«abilità del parlante plurilingue di passare da una lingua all'altra, trattando ciascuna lingua che costituisce il proprio repertorio come un sistema integrato»<sup>7</sup>. Si afferma quindi l'idea di un repertorio linguistico unitario presente in ogni parlante, Li Wei (2011: 1234) parla di un *translanguaging space* in cui l'interazione della persona plurilingue rompe le opposizioni tra società e individuo che, a lungo, hanno segnato gli studi sul bilinguismo e sul plurilinguismo. Per Li Wei (2011: 1223) il *translanguaging* va oltre le strutture e i sistemi linguistici più disparati, poiché l'azione del *translanguaging*

crea uno spazio sociale per le persone plurilingui, mettendo insieme le diverse dimensioni della loro storia personale, dalla loro esperienza al loro ambiente, della loro attitudine, credenza e ideologia, della loro capacità cognitiva e fisica in un'unica significativa prestazione<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «*multiple discursive practices in which multilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds*».

<sup>6</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «*without clear boundaries, which places the speaker at the heart of the interaction*».

<sup>7</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «*the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system*».

<sup>8</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «*creates a social space for the multilingual user by bringing together different dimension of their personal history, experience and environment, their*

Un anno più tardi, anche Hornberg e Link (2012) racchiudono nel termine *translanguaging* quello di uno scambio continuo e bilaterale presente fra le lingue del plurilingue. Allo stesso modo, Lewis, Jones e Baker (2012: 2) affermano che nel *translanguaging* «entrambe le lingue sono usate in una maniera dinamica e funzionalmente integrata, in modo da organizzare e mediare i processi mentali legati alla comprensione, alla produzione orale, alla scrittura e lettura, e non da ultimo all'apprendimento»<sup>9</sup>. Anche in questo studio il riferimento va sempre alle lingue e non alla persona bilingue, sebbene si debba mettere in evidenza il netto superamento del bilinguismo additivo, con il quale ogni lingua si mantiene separata dalla precedente, andando ad aggiungersi a questa.

Vogel e García (2017: 4) riassumono i principi alla base della teoria *translanguaging* nelle seguenti affermazioni:

- a. gli individui selezionano e utilizzano gli elementi da un repertorio linguistico unitario, con lo scopo di comunicare;
- b. si accoglie una prospettiva sul bi- e plurilinguismo che privilegia la dinamica linguistica e le pratiche semiotiche proprie ai parlanti rispetto alle *named languages* degli stati e delle nazioni;
- c. riconosce l'effetto materiale delle *named languages* socialmente costruite e delle ideologie strutturaliste della lingua, specialmente sui i parlanti delle lingue minoritarie.<sup>10</sup>

In Italia la ricerca sul *translanguaging* non è ancora diffusa, anche se ci sono realtà scolastiche che hanno iniziato ad adottare alcuni progetti, a partire dagli studi di Ofelia García. Recentemente due ricercatori dell'università per stranieri di Siena hanno iniziato a promuovere e studiare progetti di questo tipo. Si tratta di Carbonara e Scibetta (2018) che hanno promosso l'introduzione di attività di *translanguaging* a partire da due scuole (una primaria e una secondaria di primo grado), in provincia di Alessandria e Firenze. In entrambi gli ambienti scolastici, è emerso che il repertorio linguistico dei bambini plurilingui costituisce una risorsa preziosa, soprattutto nella pratica didattica quotidiana, in quanto nel tempo sono emersi dei risvolti molto positivi. Fra questi, i due ricercatori riportano come la promozione della lingua madre abbia portato i bambini italiani a seguire l'esempio dei compagni "stranieri" usando il

---

attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance».

<sup>9</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «both languages are used in a dynamic and functionally integrated manner to organise and mediate mental processes in understandings, speaking, literacy, and, not least, learning».

<sup>10</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «individuals select and deploy features from a unitary linguistic repertoire in order to communicate; it takes up a perspective on bi- and multilingualism that privileges speakers' own dynamic linguistic and semiotic practices above the named languages of nations and states; it still recognizes the material effects of socially constructed named language categories and structuralist language ideologies, especially for minoritized language speakers».

dialetto a scuola. Ciò ha permesso una maggiore familiarità fra i bambini della classe, poiché liberi di esprimersi senza repressioni. Altri esiti positivi sono stati evidenti nell'abbattimento delle gerarchie fra lingue e nel cambiamento del rapporto col docente, il quale si trova anche lui ad avvicinarsi a nuove lingue, condividendo l'apprendimento con gli studenti (cfr. Carbonara, Scibetta, 2018). Firpo e Sanfelici (2018) hanno condotto un progetto di ricerca-azione chiamato *Lingua Italiana. Lingua d'Origine*. Il contesto in cui nasce è quello di una scuola di Genova in cui c'è un numero crescente di studenti bilingui che hanno lo spagnolo come lingua madre o *heritage language*. L'intento del progetto è di spingere gli studenti «a usare tutto il loro repertorio linguistico per migliorare la loro performance scolastica (in italiano) e allo stesso tempo lavorare sullo spagnolo nel suo uso accademico» (2018: 83). Infine, Coppola e Moretti (2018) hanno svolto uno studio basato su alunni di scuola secondaria di primo grado con lo scopo di «verificare se e in quale misura l'uso contemporaneo dell'intero repertorio linguistico della classe (L1,L2, LS) in attività cooperative, svolte spesso con l'ausilio di supporti tecnologici, potesse incidere positivamente sull'apprendimento linguistico, assecondando i confronti interlinguistici e la riflessione sulle L1 e L2, e, nel contempo, potesse anche favorire atteggiamenti positivi nei confronti delle differenti lingue e culture» (398). Anche in questo caso i risultati sono stati positivi, a confermare quello che afferma Carbonara (2017: 231-232):

La pedagogia improntata sul *translanguaging* può produrre apprendimento linguistico negli studenti locali, sviluppare la competenza bilingue di quelli di origine straniera e incentivare la riflessione metalinguistica, ma il suo impatto principale si riscontra in quello che Cummins definisce *empowerment* (2012): la creazione collaborativa delle relazioni di “potere” nella classe, in cui per potere si intende la capacità di autoaffermazione del singolo alunno, legittimato a utilizzare le proprie competenze multilingui come risorsa accademica.

## **2.2. Il *translanguaging* e il concetto di *linguaging***

In seguito alla rassegna bibliografica presentata, troviamo importante soffermare la nostra attenzione sull'idea di lingua alla base del *translanguaging*. Bisogna ricordare che questo approccio sostiene una visione diversa di lingua da quella presentata da Saussure e dallo strutturalismo. A partire dall'impiego del termine *linguaging*, García, Johnson e Seltzer (2017:1) dichiarano che «il [loro] uso del verbo “to language” [...] riflette la [loro] visione

dell'impiego della lingua in quanto pratica comunicativa dinamica»<sup>11</sup>. Per capire come siamo arrivati a quest'accezione del termine *linguaging*, ricordiamo che i primi a usare questo termine sono stati i biologi Maturana e Varela, che dalla loro visione della vita biologica arrivano a osservare la lingua, affermando che (1998: 234-235):

è attraverso il *linguaging* che l'atto della conoscenza, nella coordinazione comportamentale che è la lingua, porta avanti il mondo. Comprendiamo le nostre vite attraverso un mutuo agganciamento linguistico, non perché la lingua ci permetta di rivelare noi stessi ma perché siamo costituiti nella lingua, in un continuo divenire che portiamo avanti con gli altri.<sup>12</sup>

Il *linguaging* è quindi qualcosa che caratterizza l'essere umano, non è una convenzione esterna. Un altro studioso che affronta questa questione è Becker, sostenendo che la lingua non è soltanto un sistema di regole e strutture, si riferisce perciò al termine *linguaging* come a ciò che modella le nostre esperienze, mettendole da parte e recuperandole in un processo continuo (cfr. Becker, 1988). Sempre Becker (1991) riprendendo il lavoro di Maturana e Varela afferma che «non esiste una cosa come la Lingua, ma solo un continuo *linguaging*, un'attività dell'essere umano nel mondo»<sup>13</sup>(34). Negli anni è accresciuto sempre di più l'interesse della sociolinguistica su questo argomento, molti hanno adottato il termine *linguaging* per mettere in evidenza le pratiche linguistiche del parlante (Canagarajah, 2007; Juffermans, 2011; Møller, Jørgensen, 2009), ovvero il suo agire in un processo continuo di formulazione di significato. Anche gli psicolinguisti si sono interessati alla questione della lingua nella definizione di *linguaging*, identificandolo con «il processo di usare la lingua per ottenere conoscenza, produrre significato, articolare i pensieri e comunicare sull'uso della lingua»<sup>14</sup> (Li, 2011:1224). I due centri di interessi delle discipline appena osservate, possono essere sintetizzati osservando che i sociolinguisti si sono soffermati sul conteso d'uso del *linguaging* mentre gli psicolinguisti hanno guardato al *linguaging* in quanto a una proprietà dell'individuo, non delle situazioni. In ogni caso questi studi hanno portato a un'estensione del modo tradizionale di vedere la lingua come insieme di strutture e schemi (cfr. García, Li, 2014).

---

<sup>11</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «our use of the verb “to language” [...] reflect our understanding of language use as a dynamic communicative practice»

<sup>12</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «it is by *linguaging* that the act of knowing, in the behavioural coordination which is language, brings forth a world. We work out our lives in a mutual linguistic coupling, not because language permits us to reveal ourselves but because we are constituted in language in a continuous becoming that we bring forth with others»

<sup>13</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «there is no such thing as Language, only continual *linguaging*, an activity of human beings in the world».

<sup>14</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «a process of using language to gain knowledge, to make sense, to articulate one's thought and to communicate about using language».

Li Wei (2018), partendo dagli studi di Thibault (2011, 2017), Steffensen (2009, 2011) e Cowley (2017), mette in evidenza tre fattori fondamentali nella definizione del *linguaging*:

- a. viene messa in discussione la lingua, vista ora come un'«organizzazione multi-scalare di processi che permette a ciò che è fisico e situato di interagire con le dinamiche e le pratiche storiche e culturali che trascendono la situazione»<sup>15</sup> (Thibault, 2017: 76);
- b. il *linguaging* è strettamente connesso con i sentimenti, l'esperienza, la soggettività, la storia, la cultura e la memoria relative al parlante;
- c. cambia il modo di vedere il principiante che si avvicina a una nuova lingua. Non si parla di acquisizione linguistica ma di un adattamento del corpo e della mente all'attività linguistica che lo circonda, in tal modo egli partecipa alle realtà culturali e impara con gli altri, secondo le norme e i valori promossi dalla cultura.

Rispetto a una realtà che è sempre più plurilingue, García e Li Wei (2014) sostengono che il termine *linguaging* sia insufficiente per descrivere la complessità di quello che abbiamo di fronte. Per questo motivo adottano il termine *translanguaging*, in quanto offre (18):

un modo di catturare le complesse pratiche linguistiche in espansione dei parlanti che non potrebbero evitare di avere avuto delle lingue inscritte nel loro corpo e, tuttavia, vivono fra diversi contesti sociali e semiotici in quanto interagiscono con una grande varietà di parlanti<sup>16</sup>.

Attraverso il *translanguaging* si vuol quindi mettere in evidenza come nella pratica linguistica il parlante vada oltre, trascenda, le lingue concepite come strutture fisse socialmente definite, facendo uso di un repertorio linguistico unitario. Questo vale in condizioni di bilinguismo e plurilinguismo ma anche in condizioni che sono normalmente definite di monolinguisimo, come il caso dell'inglese. Una persona che parla solo inglese, secondo il *translanguaging* ha un repertorio linguistico più ampio della sola *named language*, in quanto sarà in grado di comprendere e produrre più varietà della stessa lingua presenti nel territorio vicino e in certi casi anche nei paesi lontani (basti pensare, all'inglese della Scozia, del Galles, degli U.S.A., ecc.). Li Wei (2018) spiega che l'aggiunta del prefisso "trans-" al termine *linguaging* è fondamentale per spiegare meglio la realtà plurilingue, ricordando che il parlante plurilingue

---

<sup>15</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «a multi-scalar organization of processes that enables the bodily and the situated to interact with situation-transcending cultural-historical dynamics and practices».

<sup>16</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «a way of capturing the expanded complex practices of speakers who could not avoid having had languages inscribed in their body, and yet live between different societal and semiotic contexts as they interact with a complex array of speakers».

non pensa in una sola lingua, intesa come entità politica, neanche quando si tratta di un momento monolingue. Inoltre viene messo in evidenza come «gli esseri umani pensino andando oltre la lingua e il pensiero richiede l'uso di una varietà di risorse cognitive, semiotiche, modali di cui la lingua, nella sua accezione convenzionale di discorso e scrittura, ne rappresenta solamente una»<sup>17</sup>(Li, 2018: 18).

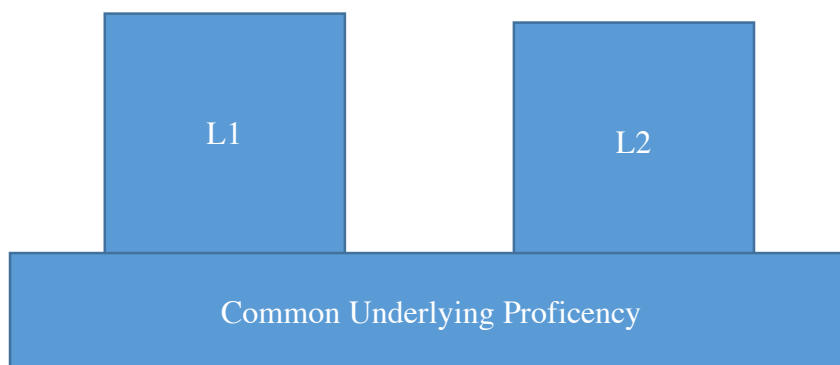
### 2.3. Dal bilinguismo al *translanguaging*

Per capire meglio come siamo arrivati all'adozione del *translanguaging* nell'educazione bilingue e plurilingue, mostriamo l'evoluzione dei diversi approcci che hanno cercato di descrivere il fenomeno del bilinguismo, fornendo anche modelli da seguire per una migliore acquisizione linguistica. Infine, vediamo nel *translanguaging* il tentativo di risposta ai bisogni degli apprendenti della realtà contemporanea. Riportiamo di seguito lo schema proposto da García e Kleyn (2016: 13) e che ben rappresenta il cambiamento che ha avuto luogo nel corso del tempo:

#### Modello tradizionale di bilinguismo

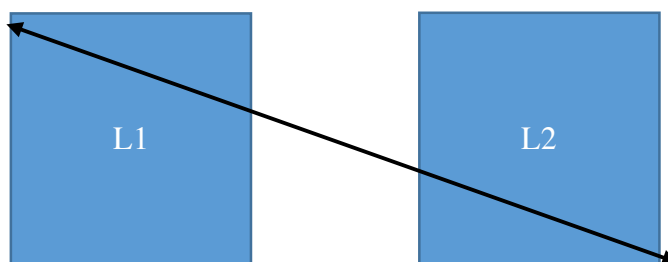


#### Principio dell'interdipendenza linguistica di Cummins



<sup>17</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «human beings think beyond language, and thinking requires the use of a variety of cognitive, semiotic, modal resources of which language in its conventional sense of speech and writing is only one».

## Code-switching



## Translanguaging

Fn, Fn

Figura 1. Modelli di bilinguismo (García, Kleyn, 2016: 13)

Nel modello tradizionale del bilinguismo si ritiene che la persona abbia una prima lingua (L1) distintamente separata dalla seconda (L2). Come abbiamo già accennato, dal punto di vista didattico la pratica è quella di tenere separate le due lingue. Lambert (1974), a questo proposito, propone due modelli che poi diventano di grande diffusione nel XX secolo: il bilinguismo sottrattivo e quello additivo. Nel primo caso le scuole scelgono di mettere da parte la lingua madre dell'apprendente, in quanto lingua minoritaria, sostituendola con una delle lingue più influenti. Nel caso del bilinguismo additivo, invece, alla lingua madre dell'apprendente se ne aggiunge una nuova.

Nell'interdipendenza linguistica proposta da Cummins (1979), le due lingue sono accumulate da una competenza di base comune, detta *common underlying proficiency* (CUP), che permette il passaggio dall'una all'altra. Cummins sostiene che la persona bilingue possiede due sistemi linguistici separati, che si sostengono l'un l'altro restando interdipendenti, in quanto le persone hanno un unico comportamento linguistico e cognitivo. Osservando gli studi sul bilinguismo, Cummins (1979) è fra i primi ad affermare che la competenza del bilingue non è posizionata in modo separato nel cervello, come se ci potessero essere competenze indipendenti l'una dall'altra. Cummins, piuttosto, sostiene la presenza della CUP, spiegandola attraverso l'immagine dell'iceberg a due punte. Benché superficialmente gli elementi strutturali delle due lingue possano apparire diversi come le due cime dell'iceberg, c'è tuttavia una interdipendenza cognitiva che permette i *transfers*, ovvero i passaggi delle pratiche linguistiche delle due lingue (come la base comune sotto la superficie dell'iceberg). Studi neurolinguistici sul bilinguismo hanno dimostrato quello che è stato affermato da Cummins andando anche oltre, provando che



anche quando si usa una lingua, l'altra rimane attiva e può essere facilmente accessibile (Dijkstra, Van Jaarsveld and Ten Brinke, 1998; Hoshino and Thierry, 2011; Thierry et al., 2009; Wu and Thierry, 2010). Questo sviluppo ha avuto luogo solo più recentemente, infatti gli studi di Cummins inizialmente sono stati sfruttati a sostegno di pratiche didattiche che proponevano un'educazione bilingue fondata su un doppio monolinguisimo. Si sviluppano così due tipi di programmi nella seconda metà del XX secolo: quelli sequenziali in cui le istruzioni venivano date solamente in una lingua per una durata di due o tre anni, oppure quelli simultanei, nei quali le due lingue venivano insegnate simultaneamente. In ogni caso, tuttavia, le due lingue erano sempre insegnate in momenti separati, per materie diverse e/o con diversi insegnanti che erano in aule distinte. A questo proposito García e Kleyn (2016) ricordano come i programmi di immersione bilingue canadesi seguissero questo modello, proponendo una totale immersione nella lingua francese per poi introdurre, un anno o due dopo, l'inglese. In maniera simile, negli Stati Uniti con il *Bilingual Education Act* del 1968 i programmi bilingue facevano in modo che gli insegnanti impostassero la didattica guardando alle due lingue come a due entità separate, con luoghi, temi e momenti distinti.

Successivamente, con l'introduzione del code-switching si mantiene la separazione dei due sistemi linguistici, sebbene in questo caso si mette in evidenza come la persona bilingue trasgredisca questa scissione alternando le lingue. Anche in questa situazione, si tratta di un modello che è fondato sulla nozione di lingua nazionale, adottando perciò un punto di vista esterno e non quello del parlante. Un altro studioso che negli anni '90 si dedica all'educazione bilingue è Rodolfo Jacobson che propone il *concurrent approach to bilingual teaching* (1990). Egli sviluppa l'idea che gli insegnanti bilingui usino un code-switching all'interno delle frasi per insegnare ai bambini bilingui, anche se l'alternanza di lingue rimane qui rilegata alla fine delle frasi. Questa proposta di code-switching riguarda soprattutto la parte della comprensione, trascurando lo sviluppo e il supporto del vero bilinguismo alla base dell'idea di *translanguaging* proposta in Galles con Williams.

Negli anni il code-switching è cambiato ed evoluto, diventando una pratica comune degli insegnanti per rendere possibile la comprensione, soprattutto in Asia e in Africa dove il mezzo linguistico dell'istruzione è spesso diverso dalla lingua parlata dai bambini (Lin, 2013; Lin, Martin, 2005). Nonostante questo risvolto positivo, García (2009) ritiene che il code-switching proponga un'ideologia sempre monoglossica del bilinguismo, in quanto parte da un punto di vista esterno della lingua, una visione che prende in considerazione due *named languages* appartenenti a due sistemi linguistici separati. La novità proposta dalla teoria del *translanguaging* consiste nel partire dal punto di vista della stessa persona bilingue, per la quale

non ci sono due sistemi linguistici separati ma piuttosto un sistema linguistico dinamico e complesso che la persona impara col tempo a distinguere in due lingue separate, definite da fattori più sociali che meramente linguistici. García (2009: 44) afferma che il *translanguaging* è:

un approccio al bilinguismo che è concentrato non sulle lingue, come spesso è accaduto, ma sulle pratiche della persona bilingue che sono facilmente osservabili. Queste pratiche di *translanguaging* diffuse globalmente sono viste qui non come marcate o insolite, piuttosto sono prese per quello che sono, ovvero il modo normale di comunicare che, ad eccezione di alcune enclaves monolingue, caratterizzano le comunità attraverso il mondo.<sup>18</sup>

In García e Kleyn (2016:14) il *translanguaging* «si riferisce al dispiegamento dell'intero repertorio linguistico del parlante, che non corrisponde in alcun modo ai confini socialmente e politicamente definiti delle *named languages*»<sup>19</sup>. Per questo motivo nella figura 1, lo schema del *translanguaging* è caratterizzato da un susseguirsi di elementi linguistici (F sta per l'inglese *features*) che hanno un numero nominale *n* che si può riferire a entrambe le lingue. Con questo approccio il parlante è messo al centro, col suo modo di comunicare e pensare che non fa una discriminazione netta fra una lingua e l'altra. La novità proposta dal *translanguaging* consiste anche nel modo di considerare le lingue in quanto portatrici di materiale e realtà sociali, piuttosto che realtà linguistiche (cfr. Otheguy, García & Reid, 2015).

## **2.4 *Translanguaging* in didattica**

La realtà contemporanea è ormai segnata, in Italia e in gran parte del mondo, da rilevanti migrazioni e da un continuo scambio linguistico e culturale, dovuto motivazioni di diversa natura. Come abbiamo già sottolineato, questa situazione ha portato a un cambiamento, in certi casi radicale, delle composizioni delle classi scolastiche, nello specifico della varietà linguistica presente all'interno della scuola. Oggi è sempre più comune trovarsi di fronte ad alunni con un repertorio linguistico ampio, è perciò necessario proporre degli strumenti didattici agli

---

<sup>18</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «an approach to bilingualism that is centered not on languages as has been often the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable. These worldwide translanguaging practices are seen here not as marked or unusual, but rather taken for what they are, namely the normal mode of communication that, with some exceptions in some monolingual enclaves, characterizes communities throughout the world».

<sup>19</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «translanguaging refers to the deployment of a speaker's full linguistic repertoire, which does not in any way correspond to the socially and politically defined boundaries of named languages».

insegnanti affinché possano raggiungere tutti gli studenti, superando l'ostacolo della diversità linguistica.

Negli studi delle pratiche didattiche del *translanguaging* si sono venuti a formare due correnti principali di ricerca: una bilingue e una plurilingue. Il nostro lavoro si focalizzerà principalmente sul secondo caso, presentiamo comunque la parte dedicata al bilinguismo in quanto anche in questa situazioni non si tratta quasi mai semplicemente di due lingue, poiché anche in situazioni in cui, per esempio, sono presenti studenti italofoeni e ispanofoni (Firpo, Sanfelici, 2018), il repertorio della classe presenta una serie di sfumature linguistiche dovute o ai dialetti italiani o alle varianti della lingua spagnola dei diversi paesi dell'America Latina. Queste varianti mostrano un repertorio linguistico molto ampio e difficilmente circoscrivibile nei confini di un netto bilinguismo.

#### **2.4.1. *Translanguaging* in classi bilingui**

Nella rassegna bibliografica presentata a inizio capitolo, emerge come il *translanguaging* sia inizialmente nato proprio come risposta ai contesti bilingui. Cummins (2014) è fra gli studiosi che analizzano il bilinguismo a partire dalla realtà canadese e dall'osservazione dei programmi di immersione in lingua francese, mettendone in risalto i punti di debolezza e proponendo strategie per un più completo sviluppo del bilinguismo dello studente. Cummins adotta il termine *bilingual instructional strategies* per riferirsi alle «iniziative di *translanguaging*, guidate dall'insegnante nella classe, che deviano dal paradigma educativo monolingue dominante all'interno dei programmi di immersione»<sup>20</sup>(2014: 13). L'adozione di tali strategie da parte di Cummins deriva dalla sua osservazione della realtà canadese, in cui si cerca di proporre un insegnamento bilingue inglese e francese attraverso i programmi di immersione, che mantengono strettamente separate le due lingue. Da questa visione monoglossica, Cummins sostiene che si debbano favorire i *transfers* attraverso le lingue. Affermando ciò, adotta il *translanguaging* in quanto include il riferimento a due realtà importanti: «l'uso della lingua in contesti plurilingui e l'uso intenzionale e integrato di due (o più) lingue per scopi didattici»<sup>21</sup> (2014: 13). Proprio su questo caso si focalizza l'interesse di Cummins, il *translanguaging* di classe infatti «include l'attenzione sia per le iniziative didattiche organizzate dagli insegnanti

---

<sup>20</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «teacher-initiated classroom translanguaging initiatives that deviate from the dominant monolingual instructional paradigm within immersion programs»

<sup>21</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «the language use in multilingual contexts and the intentional and integrated use of two (or more) languages for instructional purposes».

sia per i processi di apprendimento sperimentati o perseguiti dagli apprendenti»<sup>22</sup>(2014: 13). Viste le debolezze di un approccio monoglossico, questo studio osserva che ci sono benefici per l'apprendimento degli studenti se, per esempio, si permette di fare i lavori di gruppo in inglese per poi esporli in francese. Cummins menziona anche gli studi di Swain e Lapkin (2005, 2013) a sostegno di questa tesi, in quanto hanno dimostrato che gli studenti che usano l'inglese per la parte di pianificazione, sono in grado poi di sviluppare e portare avanti strategie in francese, lavorando anche su compiti difficili meglio di quanto potrebbero fare se fossero obbligati a usare la lingua di cui hanno una sconoscenza più scarsa. Oltre a sostenere i passaggi da una lingua all'altra, viene promossa la potenzialità della traduzione, attraverso la stesura di libri bilingui da pubblicare in rete. A tal proposito si fa riferimento al sito *ScribJab* creato all'interno della Simon Fraser University con l'intento di fornire uno spazio per permettere ai bambini di raccontare le loro storie, favorendo l'impiego libero delle loro risorse plurilingui. Attraverso questo sito si possono leggere e creare storie (dal testo, alle illustrazioni e agli inserti audio) in più lingue. Le storie possono essere in francese e inglese (il sito nasce infatti in Canada) ma anche in altre lingue. Proprio a partire da questo progetto, Cummins suggerisce di sostenere il bilinguismo emergente degli studenti. Bisogna specificare che parlando di bilingue emergente si mette in evidenza come la persona non stia semplicemente imparando una nuova lingua ma stia incorporando gli elementi di una nuova lingua nel suo repertorio linguistico personale (cfr. Celic, Seltzer, 2011: 5). Questa definizione indica perciò che nel momento in cui parliamo una nuova lingua, stiamo diventando, passo dopo passo, bilingui. Cummins incoraggia questo procedimento proponendo la stesura di storie in inglese durante l'ora di lingua inglese per poi lavorare con lo stesso insegnante per tradurre le storie in francese e pubblicarle in rete. Per gli alunni con una buona conoscenza di francese, si può proporre lo stesso procedimento a partire però dalla loro lingua madre per giungere all'inglese (cfr. 2014:18).

Altre strategie proposte per l'attività di classe riguardano la riflessione metalinguistica (cfr. Cummins, 2014:18), per esempio mettendo in evidenza le vicinanze fra inglese e francese per quel che riguarda il lessico che ha origine nel latino (viene proposto l'esempio dei verbi *predict* e *predire* che hanno origine dal latino *dicere* e che sono entrambi formati con l'uso di un prefisso). Questo è solo un esempio delle strategie di apprendimento che potrebbero essere fornite agli studenti per muovere i primi passi nella comprensione di una lingua che non conoscono, si tratta di una pratica molto comune nell'intercomprensione, che si basa sul

---

<sup>22</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «includes a focus both on instructional initiatives orchestrated by the teacher and processes of learning experienced and/or pursued by learners».

confronto fra lingue che fanno parte della stessa famiglia.

Un ulteriore suggerimento per la didattica è quello di promuovere gli scambi e i partenariati con classi di culture diverse che parlano la lingua studiata attraverso l'uso di internet e piattaforme online. In questo modo si ha l'occasione di approfondire la conoscenza della lingua e, non di meno, della cultura ad essa connessa.

In un altro studio, Cummins e Early (2011) propongono anche strategie di *multiliteracy*, indicate come *identity text*, con le quali si invitano gli studenti a usare la loro lingua madre e la L2 per scrivere testi in cui racconto la propria storia o anche i concetti imparati a lezione.

Creese e Blackledge (2010) conducono uno studio sul bilinguismo a partire dall'osservazione dei modelli educativi delle *complementary school*, scuole organizzate dalle comunità delle minoranze etniche presenti nel territorio, spesso gestite da insegnanti volontari. Questo tipo di scuola è diffusa nel Regno Unito, è pensata per l'orario extra scolastico e ha lo scopo di far conoscere, la lingua, la cultura e la storia di un popolo. L'obiettivo della ricerca è quello di studiare le modalità con le quali le pratiche linguistiche degli studenti e degli insegnanti di queste scuole sono impiegate per negoziare le loro identità plurilingui e multiculturali. Fra le attività proposte, viene riportato un esempio di storytelling dal quale si evidenziano alcune strategie attivate da insegnanti e studenti (cfr. Creese, Blackledge, 2010: 111):

- a. le due lingue in questione risultano sempre necessarie per la comprensione, l'insegnante le usa e permette agli studenti di fare altrettanto, in modo da poter completare la storia. È evidente che ciascuna lingua da sola non è sufficiente per la completezza della narrazione;
- b. l'insegnante usa abilmente il suo bilinguismo per coinvolgere gli apprendenti. Per esempio, racconta la storia in mandarino, seguendo la trama, e la spiega in inglese per trasmettere la morale;
- c. viene data molta importanza al lavoro identitario sia dell'insegnante che degli studenti;
- d. Il lessico viene fornito in una lingua e spiegato nell'altra da parte dell'insegnante. Questa strategia fa da ponte fra l'insegnamento di nuovi vocaboli e il procedere del racconto.

Creese e Blackledge osservano come da parte degli insegnanti e degli studenti ci sia sempre sempre la tendenza a usare tutti i mezzi a disposizione per trovare una connessione con l'altro. Avere la libertà di usare l'intero repertorio linguistico ha come conseguenza quella di cercare continuamente un modo di comunicare con il proprio compagno. Questo bilinguismo flessibile è sfruttato dagli insegnanti per favorire i legami e i contatti tra gli studenti e tra gli ambiti

linguistici, sociali e culturali delle loro vite (cfr. 2010: 112). Riteniamo inoltre importante riportare alcune abilità e conoscenze mostrate dagli studenti e dagli insegnanti nella pratica di questo tipo di bilinguismo (cfr. 2010: 112-113):

- a. l'abilità di coinvolgere la classe tramite il *translanguaging*;
- b. l'uso del *translanguaging* per stabilire posizioni che si oppongono e superano i valori istituzionali;
- c. l'impiego simultaneo delle lingue per andare avanti nell'obiettivo didattico da raggiungere;
- d. il riconoscimento del fatto che ogni lingua è necessaria per trasmettere e negoziare dei significati;
- e. l'uso del *translanguaging* per prendere appunti;
- f. il riconoscimento del fatto che l'insegnante e gli studenti utilizzino le due lingue per diversi obiettivi, per esempio narrare o spiegare.

Da questo quadro emerge che il *translanguaging* è una pratica che viene adottata in maniera naturale, anche se necessita comunque della guida attenta di un insegnante.

In Italia, Firpo e Sanfelici (2018) hanno sviluppato il progetto *Lingua Italiana. Lingua d'Origine* (LI.LO) in un istituto comprensivo che aveva una grande parte di studenti di origine ispanofona, con l'obiettivo di permettere a questi ultimi di sfruttare il loro intero repertorio linguistico. È importante segnalare che i quadri di riferimento adottati dalle due ricercatrici riguardano un modello di bilinguismo eteroglossico ricorsivo e dinamico (cfr. 2018: 86). Questo significa riconoscere che «perfino il bilinguismo di un singolo gruppo etnolinguistico è complesso, non è statico e dipende da circostanze personali e socio-storiche» (2018: 86). Inoltre, questo dinamismo focalizza l'attenzione «sul plurilinguismo o sul bilinguismo attraverso l'interazione linguistica che avviene su diversi livelli che comprendono la multimodalità e altre interazioni linguistiche» (2018: 86). Andando più nello specifico del progetto, ricordiamo che «l'obiettivo principale [...] è l'alfabetizzazione in lingua spagnola per l'intero gruppo classe, in cui è presente un numero consistente di alunni per i quali lo spagnolo è la lingua d'origine» (2018: 89), infatti il contesto di cui si parla è quello di classi della scuola secondaria di primo livello di alunni italofoeni e ispanofoeni che provengono da diversi paesi dell'America Latina.

Oltre all'insegnamento dello spagnolo, l'attenzione è rivolta allo sviluppo delle competenze bilingui e all'approfondimento della conoscenza dell'italiano in quanto lingua di studio. Proprio per lo sviluppo dell'Italstudio, le ricercatrici hanno adottato un approccio lessicale sempre

accompagnato da una metodologia contrastiva. Di questo approccio lessicale ricordiamo che la caratteristica principale è «prediligere il materiale autentico e rifiutare il materiale linguistico semplificato. Ne consegue, quindi, che i materiali non possono essere speculari nelle due lingue, seppure siano stati reperiti testi simili sia per tipologia, che per contenuto e lessico, mentre si è cercato di rendere speculari le attività linguistiche, in modo da bilanciare la competenza linguistico-comunicativa sia in italiano che in spagnolo» (Firpo, Sanfelici, 2016: 131).

Non sempre è stato però possibile operare seguendo questa linea guida, Firpo e Sanfelici riportano perciò di aver creato delle attività specifiche con le seguenti caratteristiche (2016: 131-132):

- a. privilegiare le abilità ricettive attraverso l'esposizione alla lingua autentica;
- b. incoraggiare le attività di analisi e di confronto linguistico che evidenziano le caratteristiche collocazionali e di raggruppamento delle unità linguistiche (*chunking*). Tali attività, sono state condotte in entrambe le lingue in maniera quasi speculare, sebbene i testi di partenza [...] non siano speculari ma semplicemente simili per contenuto e lessico;
- c. incoraggiare l'autonomia dei discenti stimolando la riflessione sui contenuti, la creatività nelle attività di rielaborazione, cercando di confrontare le due lingue mai simultaneamente per non sovraccaricare i discenti con continui fenomeni di *switching*, ma lavorando prima in una lingua e poi nell'altra, ricercando le caratteristiche semantiche e l'analisi lessicale prima in una lingua e poi nell'altra, notando, nella fase di sintesi, somiglianze e differenze tra le due lingue. L'obiettivo, infatti, non era tanto quello di lavorare sulla traduzione, ma di riflettere sulla lingua. Ciò ha fatto sì che la scelta dei materiali del corso fosse fatta in modo da usare testi simili ma non identici, che mantenessero, quindi, la loro autenticità senza perdere i contenuti nel passaggio da una lingua all'altra. I testi *input*, infatti, sono stati selezionati in rete sulla base di corpora lessicali e semantici stabiliti a priori negli obiettivi della programmazione. Sono stati poi analizzati e rielaborati con diverse attività. Ad esempio, le mappe concettuali sono state usate come strumento in fase di analisi dei contenuti, principalmente di testi audiovideo o scritti;

Alla base della pianificazione delle attività didattiche c'è sempre la volontà di favorire lo sviluppo della lingua madre poiché considerata una risorsa preziosa per l'apertura alla L2. Gli studenti mostrano tuttavia delle risposte sia negative che positive alla proposta del *translanguaging*, infatti «se, da un lato, per loro essere bilingui non è sinonimo di una perfetta padronanza linguistica delle due lingue e il *translanguaging* può essere considerato una risorsa comunicativa che deriva dal loro essere transnazionali e bilingui, dall'altro percepiscono il contesto monoglossico in cui si muovono, che considera l'ibridazione il risultato di una

conoscenza incompleta in entrambe le lingue» (Firpo, Sanfelici, 2016: 103). Analizzeremo meglio nel sottocapitolo 2.5 le criticità del *translanguaging*, per ora sottolineiamo che questa percezione negativa del *translanguaging* non deriva dallo studente ma dalla visione monoglossica che a lungo è stata sostenuta e che richiede tempo e impegno per essere messa in discussione.

#### **2.4.2. *Translanguaging* in classi plurilingui**

In ambito plurilingue, il CUNY-NYSIEB (City University of New York's State Initiative for Emergent Bilingual) è il progetto con il più ampio coinvolgimento di scuole ad aver proposto una didattica che seguisse l'approccio del *translanguaging*. Si tratta di un progetto promosso dal dipartimento dell'istruzione dello stato di New York e ha coinvolto ventiquattro istituti scolastici nei cinque quartieri della città. I principi fondamentali del CUNY-NYSIEB sono così indicati da García e Kleyn (2016:44):

- a. il bilinguismo in quanto risorsa per l'educazione: a prescindere dalla struttura dei programmi [...], qualsiasi pratica linguistica degli studenti bilingui emergenti non solo viene ammessa, ma viene anche sfruttata in quanto strumento cruciale per la didattica e, finché è possibile, promossa e sviluppata;
- b. il sostegno di un'ecologia plurilingue per tutta la scuola: l'intera gamma delle pratiche linguistiche di tutti i bambini e delle famiglie è evidente nello scenario testuale scolastico [...], come nelle interazioni fra tutti i membri della comunità scolastica.<sup>23</sup>

Emerge così da queste linee guida che alla base c'è la volontà di mettere al centro lo studente con i suoi bisogni e anche le sue risorse. La valorizzazione di quel che lo studente porta con sé è il primo punto per un'educazione plurilingue impostata non sulla mancanza dello studente, ma sul suo repertorio linguistico in continuo sviluppo.

Un elemento rilevante che caratterizza il progetto è il tipo di ricerca che è stato prefissato. García e Kleyn parlano, infatti, di *Transformative Action Research*, la quale è impostata sulla collaborazione e la partecipazione di ricercatori e insegnanti. I due poli non si trovano più su una scala gerarchica ma diventano co-apprendenti, si crea così «lo spazio per gli insegnanti per

---

<sup>23</sup>Traduzione nel testo nostra. Versione originale «bilingualism as a resource in education: regardless of program structure [...], all home language practices of emergent bilingual student are not only recognized, but also leveraged as a crucial instructional tool and, to the greatest extent possible, nurtured and developed; support of a multilingual ecology for the whole school: the entire range of language practices of all children and families are evident in the school's textual landscape [...], as well as in the interactions of all members of the school community».



valutare la ricerca nell'insegnamento e nell'apprendimento, e spazio per i ricercatori di valutare il lavoro di coloro che sono coinvolti nell'atto di insegnare»<sup>24</sup> (49). Questa modalità di lavoro può aiutare gli insegnanti a mettersi in relazione con gli studenti in maniera simile. Infatti attraverso il *translanguaging* si vuol dare valore al repertorio linguistico di ogni persona, ciò implica che ognuno può apportare qualcosa al gruppo e si vanno a sfaldare le gerarchie fra il docente che sa la lingua e l'apprendente che deve acquisirla. García e Kleyn presentano una serie di studi di caso in classi bilingui e plurilingui, di cui riportiamo le strategie suggerite in particolar modo per la seconda tipologia di classe (cfr. 2016: 207-208):

- a. procurare traduzioni degli obiettivi della lezione, delle parole chiave, delle consegne e dei concetti ritenuti più importanti. In questa maniera ogni studente riesce ad avere un'idea generale dei temi che verranno trattati;
- b. formare gruppi di lavoro di studenti che sono accomunati dalla stessa lingua madre. Nel caso in cui ci siano degli studenti isolati, questi hanno comunque il diritto di usare la propria lingua madre, attraverso i traduttori in rete e i dizionari bilingui;
- c. fornire agli studenti la possibilità di correggere o fare domande sulle traduzioni dei testi cercate con traduttori automatici. Tutti gli studenti sono così esposti a diverse lingue e viene data la possibilità, a chi conosce lingue ritenute minoritarie, di poter insegnare qualcosa agli altri attraverso la correzione degli errori;
- d. permettere agli studenti di leggere ad alta voce e fare presentazioni in classe nella propria lingua madre o in due lingue. Dando valore alle risorse dello studente, si aiuta il suo processo di apprendimento;
- e. quando i testi sono nella L2, bisogna cercare connessioni culturalmente rilevanti;
- f. combinare il lavoro fatto a scuola con la pratica linguistica a casa, proponendo compiti o attività che magari richiedano anche il coinvolgimento delle famiglie;
- g. in caso di compiti specifici, si può lasciare la possibilità agli studenti di creare un lavoro finale caratterizzato dal *translanguaging*. Per esempio, in una delle classi del progetto viene fatto un lavoro a partire da una poesia vietnamita sul Capodanno e alla fine viene chiesto agli studenti di scrivere una poesia sullo stesso tema, utilizzando l'inglese ma anche la lingua madre.

Queste strategie sono accomunate dal fatto che lo studente è sempre messo al centro. Questo implica da parte dell'insegnante uno sforzo maggiore per trovar punti di contatto e di

---

<sup>24</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «space for educators to value research on teaching and learning, and space for researchers to value the work of those involved in the act of teaching».

avvicinamento anche attraverso lingue che non conosce. A questo proposito vediamo che qui si fa uso di quegli strumenti che sono stati quasi sempre ritenuti contrari a un buon apprendimento e perciò da evitare completamente. Si tratta dei traduttori automatici che troviamo in rete. Ovviamente non sono strumenti precisi e accurati, ma nell'ambito delle classi plurilingui hanno l'importante ruolo di permettere un'apertura nell'ambiente classe a tutte le lingue madri degli studenti presenti. Sono infatti strumenti gratuiti di facile utilizzo, che aiutano gli studenti a trovare un contatto con l'insegnante. Inoltre, possono essere sfruttati come elemento di partenza per far sì che siano gli studenti stessi a correggere gli errori che vengono prodotti nelle traduzioni, rendendo possibile anche la valorizzazione di quelle che, purtroppo, sono spesso conoscenze da nascondere a scuola. Il *translanguaging* diventa perciò come uno specchio delle proprie conoscenze, di sé e del mondo, attraverso l'esercizio e il coinvolgimento con la lingua madre, gli studenti costruiscono sia una consapevolezza metalinguistica, sia una fiducia in sé stessi in quanto apprendenti. (cfr. 2016: 91).

Un altro elemento che è importante approfondire è la scelta dei testi culturalmente e socialmente rilevanti. Si tratta infatti di strumenti fondamentali per far sì che si crei un ambiente in cui gli alunni possano supportarsi l'un l'altro e conoscersi. Nello studio di caso *Student voices shining through* (cfr. García, Kleyn, 2016: 57-82) viene riportata la proposta in una classe plurilingue del testo dell'autrice vietnamita Tahnha *Inside out and back again*, la cui storia si sviluppa attorno alla festa del Capodanno. La presenza di alcune parole vietnamite (lingua sconosciuta all'intera classe) è stata occasione di riflessione del ruolo della lingua materna per la scrittrice e successivamente per gli studenti. In aggiunta, il tema ha permesso il coinvolgimento di ognuno, in quanto veniva richiesto di condividere la modalità di festeggiamento in ogni famiglia e paese d'origine di ciascun studente. In questo caso, è stato possibile richiedere il coinvolgimento delle famiglie degli alunni, grazie anche all'assegnazione di un compito da fare a casa con l'ausilio di quest'ultime.

In Italia, come abbiamo già precedente accennato, la pratica del *translanguaging* è in via di sviluppo e di diffusione. Fra i progetti portati avanti in questo ambito, bisogna ricordare quello condotto da Coppola e Moretti (2018) all'interno di un istituto comprensivo con alunni che vanno dal quinto anno della primaria al secondo della secondaria di primo grado. Il modulo sperimentale di cui ci interesseremo è stato chiamato *In quali lingue mangi?* ed è stato pensato appositamente per le classi plurilingui che caratterizzano la scuola in esame. La tematica del cibo è stata scelta accuratamente in quanto culturalmente molto ricca, poiché fornisce agli studenti di condividere tradizioni, ricette e abitudini alimentari dei diversi contesti di

provenienza. Le ricercatrici hanno costruito il loro lavoro seguendo un approccio dialogico, poiché considerato «come un approccio plurale, in quanto fa propri i principi del plurilinguismo e della comunicazione interculturale e tiene conto, globalmente, dei molteplici fattori che compongono la competenza linguistico-comunicativa, senza trascurare le componenti soggettive e le dinamiche intersoggettive che entrano in gioco nell'interazione didattica» (2018: 404). Al centro di questo modulo c'è lo sviluppo metalinguistico e lessicale degli apprendenti, ne riportiamo di seguito le attività e le strategie che hanno caratterizzato il suo svolgimento (2018: 404):

- a. attività cooperative in gruppi di lavoro eterogenei per lingua e abilità;
- b. task che prevedevano l'uso contemporaneo delle 4 lingue insegnate in classe e frequenti ricorsi anche alle L1 degli alunni (descrizione degli ingredienti e dei procedimenti, realizzazione mimata di ricette, narrazione, ecc.);
- c. confronti intra- e inter-linguistici e riflessioni metalinguistiche (osservazione di fenomeni linguistici e formulazione di ipotesi, riflessioni sulla variabilità linguistica in relazione all'uso ecc.), partendo dal *translanguaging* spontaneo;
- d. uso della tecnologia in funzione cooperativa (nei gruppi di lavoro) e di supporto (interfacce web e dizionari elettronici);
- e. attività interculturali (interviste, narrazioni, testimonianze, con il coinvolgimento dei familiari degli alunni e delle comunità linguistiche del territorio).

Rispetto alla proposta di García e Kleyn notiamo delle diversità nella modalità in cui gli studenti vengono fatti lavorare e nella dinamica dell'uso delle lingue. Questi vengono uniti in gruppi eterogenei in modo da spingerli a comunicare principalmente con le quattro lingue insegnate nella scuola (italiano, inglese, spagnolo, cinese). Abbiamo però un'apertura al *translanguaging* nel momento in cui si fornisce la possibilità di usare la propria L1, anche se diversa dalle 4 lingue sopra menzionate. Emerge, infatti, che il *translanguaging* viene adottato in maniera spontanea dagli studenti, sta però all'insegnante adottare strategie che partano da questo utilizzo libero per arrivare a riflessione sulla lingua. Anche qui si mette in evidenza l'importanza del supporto di strumenti come traduttori in rete, che possano creare aperture e momenti di contatto con gli studenti che conoscono lingue meno comuni e ritenute minoritarie.

Coppola e Moretti raccontano anche che fra le attività di riflessione metalinguistica, hanno proposto un'attenta osservazione del rapporto fra lingua e dialetto, proprio per comprendere come gli studenti fossero abituati fino a quel momento a impiegare i codici nelle diverse situazioni. Ciò che è notevole, sta nel fatto che grazie a questo lavoro «gli alunni hanno potuto

identificare le loro varietà di L1, giungendo perfino a cogliere rapporti complessi tra lingue ufficiali e varietà dialettali, come nel caso delle lingue parlate in Cina e in Marocco» (2018: 406). Il lavoro proposto non si limita alla presa di coscienza della diversità linguistica diffusa nella classe, ma permette a ognuno di poter usare la propria lingua, acquisire consapevolezza del suo valore e renderla un mezzo di apertura agli altri e all'acquisizione di nuove lingue.

Un altro progetto sviluppato in Italia legato al *translanguaging* è quello dei ricercatori dell'università per stranieri di Siena, Carbonara e Scibetta (2018), i quali hanno guidato il progetto l'AltRoparlante, inizialmente nelle classi terze e quarte di due scuole primarie, una in provincia di Alessandria e l'altra di Firenze. Il progetto, nato nel 2016, si sta ora diffondendo in scuole di altre regioni, proprio per i risultati positivi che ha prodotto. Lo scopo principale del progetto è quello di diffondere il *translanguaging* come pratica didattica che mira all'utilizzo di tutte le lingue degli alunni della classe. In linea col progetto CUNY-NYSIEB, anche in questo caso si è partiti dalla proposta di una formazione degli insegnanti che si sono trovati a lavorare con i ricercatori, in un processo di co-apprendimento (informazioni riprese dalla presentazione del progetto nel sito <https://cluss.unistrasi.it/IT/116/153/2ed761b30ba6fd6afdb05ad9b0a553ba/L-AltRoparlante.htm>).

Per quanto riguarda l'aspetto di progettazione della didattica, il primo passo che viene suggerito di fare è quello di una «ricognizione etnolinguistica della classe», la quale viene svolta attraverso diverse modalità: «questionari socio-linguistici per genitori e alunni (dalla scuola secondaria di primo grado), focus group condotti dai ricercatori con gli studenti, attività ludiche per l'emersione del repertorio plurilingue, biografia linguistica tramite silhouette delle lingue» (dal sito [https://cluss.unistrasi.it/1/116/157/Il\\_progetto.htm](https://cluss.unistrasi.it/1/116/157/Il_progetto.htm)). Per quanto riguarda quest'ultima attività, si tratta di tracciare con colori diversi, sulla silhouette vuota di una persona, le varie lingue che lo studente conosce. In questo modo, ogni bambino può iniziare a riflettere sulle proprie conoscenze linguistiche, condividendole con gli altri compagni e scoprendo anche aspetti in comune e di diversità con questi ultimi. In questa prima fase si viene perciò a definire il quadro linguistico variegato della classe. Dopodiché iniziano le attività legate al *translanguaging*, fra le quali sono annoverate (dal sito [https://cluss.unistrasi.it/1/116/157/Il\\_progetto.htm](https://cluss.unistrasi.it/1/116/157/Il_progetto.htm)):

- a. storytelling multilingue da parte dei genitori, limitato non solo a narrazioni, ma esteso a storie biografiche o tematiche in più lingue;
- b. attività sui testi di tipo narrativo, disciplinare e autobiografico (Cummins, Early, 2011): utilizzando le piattaforme digitali multilingui offerte da alcuni libri di testo, si realizzeranno

testi plurilingui e gli studenti saranno chiamati a collaborare per la soluzione di attività di comprensione e identificazione lessicale in tutte le lingue coinvolte, tramite lavoro laboratoriale con la LIM;

- c. attività di rielaborazione in chiave plurilingue di tematiche di studio disciplinare tramite mappe concettuali, realizzazione di prodotti multimediali da parte degli studenti (power point, Prezi, e-books) e testi plurilingui.

Per quanto riguarda lo storytelling plurilingue con il coinvolgimento dei genitori, si tratta di una pratica diffusa anche in molti altri paesi. Ricordiamo infatti il progetto inglese Translation Nation, nato dalla collaborazione tra l'Eastside Educational Trust e lo Stephen Spender Trust, il quale ha sì l'obiettivo di diffondere la conoscenza delle lingue, ma anche quello di fare conoscere le letterature e le culture delle lingue parlate e/o studiate nelle scuole. Questo tipo di attività può essere svolta con solo gli alunni oppure con il coinvolgimento delle famiglie e, in certi casi, anche con l'aiuto di mediatori linguistici. Nel progetto l'AltRoparlante venivano per lo più selezionati testi della tradizione dei paesi delle famiglie, oppure singoli episodi di vita che potevano essere raccontati nella lingua d'origine con alcuni riferimenti in italiano, oppure al contrario in italiano con alcune parole nell'altra lingua (in questo caso il cinese). In questo modo si stimola la curiosità degli alunni rispetto alla lingua, attraverso una modalità che si è dimostrata coinvolgere tutti e le lingue di tutte, attraverso la creazione di glossari o di cartelloni con le parole chiave della lezione, tradotte dagli stessi alunni.

A proposito dei testi plurilingui, le attività presentate variano da quelle basate sull'oralità alle esperienze sensoriali, per poi cercare di fare una sintesi attraverso la produzione di cartelloni e mappe concettuali che racchiudono tutte le lingue della classe ed espongono spesso gli studenti ai diversi alfabeti. Si può anche partire dalla lettura di un libro che si svolge nel corso dell'intero anno, affiancandoci attività di *translanguaging* che possono riguardare il lessico o riflessioni metalinguistiche e connettersi con l'esperienza personale degli alunni tramite la trattazione di tematiche che vengono ispirate dalla narrazione.

Un'altra proposta presentata è quella del testo giornalistico plurilingue, con la quale si chiede agli alunni di osservare diverse testate internazionali, per analizzare la tipologia testuale a cui appartengono, con il lessico specifico del campo. Dopo questa prima fase di analisi e comprensione, si può chiedere una produzione nella lingua d'origine dello studente di un testo giornalistico sul suo passato migratorio (dai paesi stranieri, alla migrazione locale e nazionale). Queste esemplificazioni ci mostrano che il *translanguaging* si può portare in aula a prescindere dalle conoscenze linguistiche dell'insegnante. Non viene chiesto a nessuno, infatti, di imparare il cinese, l'arabo o altre lingue. L'elemento chiave per portare il *translanguaging* a scuola sta

nel mettere al centro il bisogno dello studente e di preparare delle strategie che lo aiutino a fare emergere le proprie conoscenze per poterle approfondire e ampliare. Uno dei punti chiave del *translanguaging* sta, di fatto, nel pieno coinvolgimento di insegnante e studenti e nell'abbattimento del muro presente fra i due. L'insegnante fornisce gli strumenti per muoversi di fronte a ciò che è sconosciuto, ma poi accompagna gli studenti nella scoperta della novità.

## 2.5 Critiche al *translanguaging*

Il *translanguaging* ha visto e vede, tuttavia, opposizioni di varia natura da parte di studiosi, insegnanti e studenti. Primo fra i punti critici, il fatto che il *translanguaging* più radicale sostenga che i parlanti non parlino lingue ma piuttosto usino un repertorio di elementi linguistici (García, Li, 2014). Per capire meglio questa tesi, riportiamo che Otheguy, García e Reid (2015) parlano di come «una *named language* non può essere definita linguisticamente, non può essere definita, cioè, in termini grammaticali (lessicali o strutturali). Poiché una *named language* non può essere definita linguisticamente, non è, tassativamente parlando, un oggetto linguistico; non è qualcosa che una persona parla»<sup>25</sup>(Otheguy et al., 2015: 286). Questa visione mette in discussione il concetto di lingua comunemente diffuso, per esempio MacSwan (2017) adotta sì il termine *translanguaging* ma sostiene che ogni lingua mantenga la propria grammatica, mentre Otheguy, García e Reid (2015) presentano la distinzione fra due concezioni diverse:

- a. lingue come i nomi di cose numerabili che sono socialmente o socio-politicamente costruite, mantenute e regolate (nomi come “Arabo”, “Basco”, “Bulgaro”, “Inglese”, “Mandarino”);
- b. lingue in quanto entità senza nomi, in quanto insiemi di elementi lessicali e strutturali che costituiscono il repertorio di un individuo e che sono impiegati per permettere la comunicazione.<sup>26</sup> (286)

A sostegno dell'idea che le *named languages* non sono altro che costrutti sociali, viene messa in evidenza l'incapacità dei grammatici, ovvero di coloro che studiano il lessico e le strutture (dalla fonologia alla morfosintassi), di pronunciarsi nelle dispute che vedono la divisione fra

---

<sup>25</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «a named language cannot be defined linguistically, cannot be defined, that is, in grammatical (lexical or structural) terms. And because a named language cannot be defined linguistically, it is not, strictly speaking, a linguistic object; it is not something that a person speaks».

<sup>26</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «languages as the names of enumerable things that are socially or socio-politically constructed, maintained, and regulated (names such as ‘Arabic’, ‘Basque’, ‘Bulgarian’, ‘English’, ‘Mandarin’) and (b) languages as entities without names, as sets of lexical and structural features that make up an individual’s repertoire and are deployed to enable communication».

chi ritiene che si parli di una lingua o di più lingue, come nel caso del mondo iberico (cfr. Otheguy et al., 2015: 287). Qui si creano, per esempio, divisioni fra le varietà di lingua presenti a Madrid, a Barcellona o a Valencia. Detto ciò, queste varietà non sono riconosciute nelle loro unicità, ma linguisticamente assorbite nella lingua spagnola, che in questo senso si tratta di una costruzione socio-politica, in quanto vuol rappresentare in una forma unitaria ciò che nella realtà si traduce in molteplici forme linguistiche. Quello che si propone di fare il *translanguaging* è proprio di promuovere nella persona l'«uso del [suo] idioletto, cioè del [suo] repertorio linguistico, senza preoccuparsi delle etichette e i confini linguistici definiti socialmente e politicamente»<sup>27</sup> (Otheguy et al., 2015: 297). Nonostante ciò, viene comunque riconosciuto che le *named languages* degli stati hanno delle conseguenze pratiche per gli studenti e gli insegnanti, perciò bisogna acquisirle e usarle. García e il suo gruppo di ricerca sostengono, però, che per puntare a un'educazione più giusta, che vada oltre alla semplice formazione e valutazione degli studenti bilingui, si debba comprendere che le *named languages* non hanno nessun legame con il parlante e il suo repertorio linguistico (cfr. García, Kleyne, 2016). A tal proposito García e Lin (2016: 10) affermano infatti che «dal punto di vista del bambino bilingue, la lingua che ha appartiene a lui e non alla nazione o allo stato»<sup>28</sup>.

García e Kleyne (2016) riportano le critiche che mettono al centro della discussione il fatto che il *translanguaging* possa essere usato per indebolire i programmi bilingui. Le due autrici rispondono a questa critica spiegando come il *translanguaging* parta dall'osservazione del bilinguismo, estendendo però la conoscenza delle due *named languages*, proposte dalla scuola, alla complessa pratica linguistica che caratterizza la realtà degli studenti. L'intento è, perciò, quello di andare a fondo di una situazione complessa che non può essere inquadrata in schemi rigidi e che non deve escludere lo studio e la pratica delle lingue socialmente riconosciute come minoritarie. La scuola dovrebbe essere il primo luogo dove poter sviluppare e praticare tutto il repertorio linguistico potenziale dello studente, sotto la guida e la supervisione dell'insegnante e degli altri compagni.

Per quanto riguarda la ricezione del *translanguaging* da parte degli insegnanti, uno dei principali ostacoli che è emerso, a primo impatto, consiste nel timore di un carico di lavoro eccessivo e non sostenibile. Anche nell'ambito del progetto CUNY-NYSIEB (cfr. García, Kleyne, 2016) si parla di questa problematica e si comprende che alla base c'è l'idea errata secondo la quale il *translanguaging* si sviluppi in classe con il coinvolgimento degli insegnanti

---

<sup>27</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «using one's idiolect, that is, one's linguistic repertoire, without regard for socially and politically defined language labels or boundaries».

<sup>28</sup> Traduzione nel testo nostra. Versione originale «from the bilingual child's perspective, the language they have belongs to them, and not to the nation or the state».

sempre in prima linea, attraverso la traduzione di tutto il materiale di classe. Di fatto, la realtà è ben diversa, poiché la traduzione può essere una strategia del *translanguaging*, ma, come abbiamo visto precedentemente, le strategie didattiche sono variegata e prevedono un ampio coinvolgimento degli studenti e, in certi casi, anche delle loro famiglie. Non si ha, quindi, un sovraccarico di lavoro, poiché se il *translanguaging* viene gestito bene, può portare a una condivisione che rende più agile l'attività complessiva. Il *translanguaging* si può sviluppare in una varietà di modi che prevedono le interazioni insegnante-studente, studente-studente e studente con sé stesso. L'insegnante, al contrario di quanto si possa pensare, non apporta da solo le conoscenze alla classe, ma si tratta di un processo condiviso in cui ognuno contribuisce. Un'altra criticità, è stata anticipata quando si è parlato della ricerca condotta da Firpo e Sanfelici (2016), dove abbiamo visto che gli studenti intervistati avevano un atteggiamento ambivalente rispetto al *translanguaging*. I commenti negativi erano principalmente dovuti al contesto monoglossico quotidiano e a una scarsa stima della propria competenza nella lingua d'origine, in aggiunta a una percezione negativa dell'ibridazione linguistica. Una situazione simile si ritrova anche nella ricerca condotta da Carbonara (2017) in cui gli studenti stranieri si dividono fra quelli che accolgono il *translanguaging* positivamente e quelli che sono più scettici, dubitando anche della propria competenza linguistica e quindi dell'inadeguatezza nell'usare la propria lingua materna. Sembra quasi paradossale che da queste ricerche emerga come, al contrario, gli studenti italiani accolgano positivamente il *translanguaging* vedendolo «come un'esperienza potenzialmente interessante e altamente formativa» (Carbonara, 2017: 237). Questa discrasia fra la visione degli alunni italiani e stranieri, è però il «risultato di politiche linguistiche [...] portate avanti dai *policy-makers* italiani con volontà assimilazioniste alla cultura dominante». (Firpo, Sanfelici, 2016: 103). Nel nostro lavoro, c'è l'intenzione di superare queste linee guida che per anni hanno prevalso nella didattica italiana, ma che si sono mostrate deboli e con gravi conseguenze sulla formazione degli individui. Anche le istituzioni, come il Consiglio d'Europa e il MIUR, stanno cambiando direzione, come mostrato nel precedente capitolo, poiché come afferma Carbonara (2017: 241):

La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla.



### **Capitolo III. Il *Translanguaging*: proposte operative**

Passiamo ora alla parte più operativa del nostro lavoro. In questa sezione, l'intenzione è quella di proporre delle esemplificazioni di attività didattiche che sfruttino le potenzialità del *translanguaging*, analizzate nel secondo capitolo. Vorremo mostrare che il tema finora trattato può davvero rappresentare uno strumento di apertura verso la varietà linguistica degli studenti. È bene tener presente che le strategie didattiche suggerite nel precedente capitolo portano alla realizzazione di un percorso guidato che non coinvolge solo le capacità del singolo insegnante, ma che rimette al centro dell'attività didattica lo studente e il continuo rapporto di scambio presente nella classe. Scambio che avviene tra studenti, tra studenti e il docente ma anche nello studente stesso. Questo si trova infatti a essere libero di poter elaborare le informazioni nella lingua che preferisce, per poi trasmettere il messaggio elaborato nella L2 (trattandosi di un laboratorio di italiano per studenti neoarrivati). Di seguito, presenteremo la classe a cui ci rivolgiamo, la descrizione della nostra unità didattica e un commento per capire meglio la sua organizzazione.

#### **3.1. Presentazione del contesto classe**

Le attività didattiche di seguito presentate sono state ideate per il nostro elaborato e non sono state messe in pratica con gli studenti. Nonostante ciò abbiamo deciso di non progettare il lavoro rivolgendoci a una classe totalmente inventata, ma di partire dall'esperienza di tirocinio svolta dalla sottoscritta in un istituto comprensivo di Mestre, in due laboratori diversi di lingua italiana, entrambi rivolti ad alunni neoarrivati. Il primo era indirizzato a bambini della scuola primaria dagli 8 ai 10 anni, il secondo a studenti della scuola secondaria di primo grado con età compresa tra gli 11 e i 14 anni. Il nostro lavoro è stato pensato proprio per l'utenza di questo secondo caso. A tal proposito, bisogna ricordare che si trattava di un laboratorio di italiano che avevano lo scopo di approfondire la conoscenza della lingua italiana, anche attraverso la proposizione di temi trattati nelle altre discipline (per esempio, è stato ripreso il ciclo dell'acqua, trattato nel corso di scienze).

Per quanto riguarda la provenienza degli studenti della classe, i paesi d'origine coinvolti sono tre: il Bangladesh, la Cina e le Filippine. Bisogna precisare che da quest'ultimo viene un'unica studentessa, mentre il resto della classe si divide fra gli altri due paesi (ci sono due gruppi numericamente uguali di Cinesi e Bengalesi). I ragazzi hanno un'età che varia dagli 11 ai 14 anni, non sono divisi per età in quanto sono accomunati da un livello di conoscenza della lingua

italiana molto simile. Bisogna specificare che tutti gli studenti sono alfabetizzati nella loro lingua d'origine e che hanno già una base di conoscenza della lingua italiana, di livello A2 del QCER. Il corso è rivolto a tutti i ragazzi che sono in Italia da meno di un anno, quasi tutti gli studenti sono di fatto arrivati da almeno sei mesi e hanno avuto modo di avere un primo impatto con l'italiano.

Le lingue di cui terremo conto per lo sviluppo delle attività sono: il cinese, il bengali e l'inglese.

### 3.2. Sviluppo dell'unità didattica: tra geografia e letteratura

In questa parte presenteremo l'unità didattica che abbiamo elaborato, inserendo commenti sulla modalità di esecuzione da parte dell'insegnante e possibili osservazioni o difficoltà degli studenti.

**Unità didattica: Verso la scoperta del mondo, 为了发现世界, বিশ্বের আবিষ্কার দিকে, towards the discovery of the world.**

1. Attività in plenaria. L'insegnante mostra il mappamondo alla classe, poi domanda e scrive alla lavagna:

*a. Secondo voi oggi quanto tempo ci vuole per fare il giro del mondo?*

Nel porre la domanda, l'insegnante indica agli alunni un punto del mappamondo, che viene girato fino a tornare all'esatto punto di partenza. Dopo aver sentito le risposte, viene fatta una seconda domanda:

*b. Invece nel 1870 secondo voi quanto tempo ci voleva per fare il giro del mondo?*

L'insegnante scrive alla lavagna la tabella 1 e chiede a uno studente, per ognuna delle tre lingue della classe, di scrivere il corrispettivo nella lingua d'origine (qui viene mostrata un'esemplificazione).

Giorni 天 দিন days	Settimane 周 সপ্তাহ weeks	Mesi 个月 মাস months	Anni 年 বছর years

Tabella 1.

Gli alunni sono invitati a fare ipotesi e l'insegnante scrive nella tabella le varie risposte, dividendo la parte dedicata al presente e quella dedicata al 1870.

### **Il giro del mondo in 80 giorni**

環遊世界八十天

আশি দিনে বিশ্বভ্রমণ

### **Around the world in eighty days**

*2.a Attività in plenaria. Di cosa parliamo? Leggi, spiega e traduci nella tua lingua madre le parole nel riquadro.*

Viaggio – mondo – minuti – scommessa – sterline – est – città
---

L'insegnante scrive alla lavagna la lista di parole che sono segnate nel riquadro sottostante e chiede agli studenti di spiegarne il significato e tradurle nella propria lingua madre. La comprensione di alcune parole, soprattutto "scommessa", può risultare difficile anche con la traduzione, in tal caso l'insegnante potrebbe inscenare il significato con l'aiuto di uno o due studenti.

Dopo aver invitato gli studenti a scrivere alla lavagna le traduzioni di ogni parola, l'insegnante fornisce ai ragazzi il testo da cui sono state estratte. Quest'ultimo viene letto dal docente e dopodiché viene chiesto ai ragazzi, in coppia, di inserire le parole dell'elenco precedente negli spazi bianchi.

*2.b Attività in coppia. Leggi la storia del libro "Il giro del mondo in 80 giorni" e completa il testo con le parole della tabella dell'attività 2.a:*

### **La storia - 劇情 - কাহিনিসূত্র - plot**

La storia inizia nel 1872, quando l'inglese Phileas Fogg, il protagonista metodico e perfezionista del racconto, fa una \_\_\_\_\_ con gli amici del suo club.

Fogg legge la notizia della costruzione di una nuova ferrovia in India ed è sicuro che con i trasporti moderni si può fare il giro del \_\_\_\_\_ in 80 giorni. Nessun amico è d'accordo e Fogg scommette 20000 \_\_\_\_\_ e parte per il viaggio intorno al mondo per dimostrare che lui ha ragione.

Fogg parte da Londra con il cameriere francese Passepartout. I due uomini lasciano la città e viaggiano verso Brindisi. Poi arrivano al Canale di Suez e il \_\_\_\_\_ continua fino a Calcutta. Qui, i due personaggi salvano la vita a una donna indiana, Auda, e partono per Hong

Kong. In questa \_\_\_\_\_, il poliziotto Fix arresta ingiustamente Fogg, ma lui evita la prigione e si rimette in viaggio verso l'America con i suoi due compagni.

Fogg arriva a Londra con 5 \_\_\_\_\_ di ritardo e crede di aver perso la scommessa. Fortunatamente, però, Passepartout scopre che grazie al viaggio verso \_\_\_\_\_ hanno guadagnato un intero giorno. Così Fogg va subito dagli amici del club per prendere le 20000 sterline, soldi divisi tra lui, Auda e Passepartout.

Dopodiché viene chiesto a ogni coppia di studenti di leggere un periodo con la parola che hanno deciso di inserire. Ogni volta, l'insegnante avrà la premura di chiedere al resto della classe se anche loro hanno optato per la stessa soluzione.

2.c Attività in coppia. Ora leggi queste frasi e segna con una X se sono vere (V) o false (F)

Vero / 实际 / সত্য / true

Falso / 错误 / মিথ্যা / false

	V	F
- Fogg scommette 20000 euro		
- Passepartout è inglese		
- Fogg e Passepartout partono da Londra		
- Auda incontra Fogg e Passepartout a Calcutta		
- Fogg perde la scommessa		

### Il viaggio - 旅行 - যাত্রা - the journey

L'insegnante fornisce agli studenti il planisfero dell'immagine 1 e chiede di completare la tabella 2 rispondendo alla domanda sottostante, tradotta nelle quattro lingue della classe.

3. Attività in coppia.

- guarda sul planisfero il viaggio di Fogg e Passepartout. Sottolinea le città che hai trovato leggendo la storia. In quali paesi e continenti si trovano? Completa la tabella 2.

- 您可以在地图上看，此行的福克和路路通。强调你刚刚在故事中读到的城镇。哪些国家和大陆是城镇？完整表2。

- আপনি বিশ্বের মানচিত্র Fogg এবং Passepartout যাত্রা দেখুন. আপনি শুধু গল্পের মধ্যে পড়তে শহরগুলির সীমারেখা।. কোন দেশ এবং মহাদেশগুলো শহর? সম্পূর্ণ টেবিল 2.

- Look at Fogg and Passepartout's journey on the planisphere. Underline the towns you've just read about in the story. In which countries and continents are they? Complete table 2.

CITTÀ	PAESE	CONTINENTE

Tabella 2.

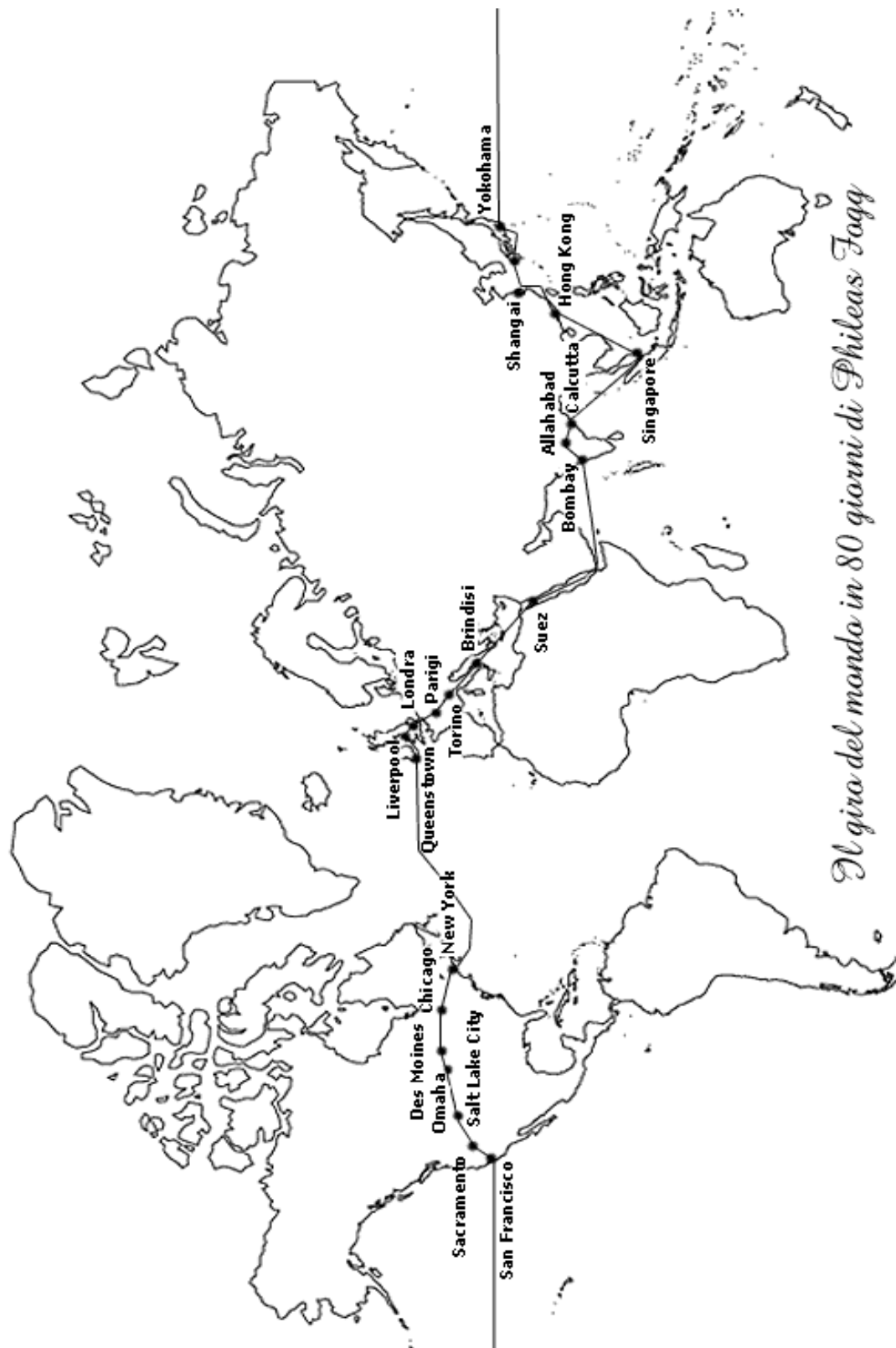


Immagine 1.

La condivisione delle risposte viene fatta in italiano ma verranno incoraggiati a parlare anche gli studenti che conoscono la risposta nella lingua d'origine. In questo caso, verrà chiesto a un compagno che conosce la stessa lingua di fare la traduzione per il resto della classe.

## I personaggi - 人物 - চরিত্র - the characters

A questo punto l'attenzione è rivolta ai personaggi, che vengono sfruttati per fare un ripasso sul lessico dell'abbigliamento, precedentemente affrontato nel corso. L'insegnante anche in questo caso fornisce la consegna nelle diverse lingue della classe. Per svolgere l'attività i ragazzi lavorano in coppia e gli viene detto di poter discutere nella lingua che preferiscono per poi rispondere alle domande il più possibile in italiano.

L'attività è fornita in due versioni, una facilitata per gli studenti che sono arrivati in Italia da meno tempo.

4. Attività in coppia. Completa le schede dei personaggi.

完成角色的卡片

অক্ষর কার্ড সম্পূর্ণ করুন

Complete the characters' cards.

### Phileas Fogg



Da dove viene? \_\_\_\_\_

Cosa indossa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quali accessori ha? \_\_\_\_\_

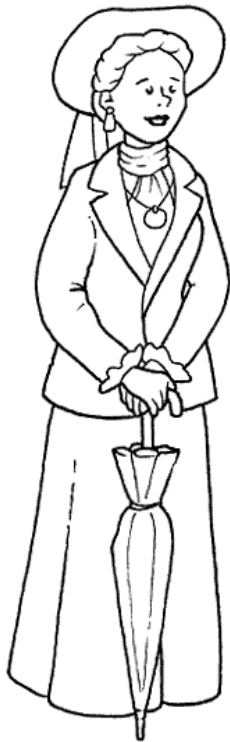
\_\_\_\_\_

Secondo te, che carattere ha? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Auda



Versione facilitata.  
**Phileas Fogg**



**Da dove viene?** \_\_\_\_\_

**Cosa indossa?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Quali accessori ha?** \_\_\_\_\_

**Secondo te, che carattere ha?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Da dove viene?** \_\_\_\_\_

**Cosa indossa?** Sottolinea le risposte corrette.

-scarpe -sandali -pantaloni -gonna -maglione

-cappotto -camicia -maglietta -jeans -giacca

**Quali accessori ha?** Sottolinea le risposte corrette.

-sciarpa -cravatta -guanti -cappello -valigia

-ombrello

**Secondo te, che carattere ha?** Sottolinea le risposte corrette.

-simpatico -serio -metodico -vivace -tranquillo

-avventuroso -coraggioso -determinato -forte



## Auda



**Da dove viene?** \_\_\_\_\_

**Cosa indossa?** Sottolinea le risposte corrette.

-scarpe -sandali -pantaloni -gonna -maglione  
-cappotto -camicia -maglietta -jeans -giacca

**Quali accessori ha?** Sottolinea le risposte corrette.

sciarpa - cravatta - braccialetto - guanti - cappello - valigia -  
ombrello - collana - orecchini

**Secondo te, che carattere ha?** Sottolinea le risposte corrette.

simpatica -seria -metodica -vivace -tranquilla  
-avventurosa -coraggiosa -determinata -forte

Il nostro viaggio - 我们的旅行 - আমাদের ভ্রম - our journey

Per queste attività l'insegnante divide gli studenti in gruppi eterogenei di 3/4 ragazzi. Dove possibile, verranno messi insieme ragazzi con la stessa lingua madre ma con competenze diverse, in modo che si possano aiutare l'un con l'altro. Per l'attività 5b, se ci sono ragazzi che non conoscono i mezzi di trasporto, verrà dedicato uno spazio per un approfondimento lessicale. L'insegnante si procura le immagini dei principali mezzi di trasporto oppure li disegna alla lavagna chiedendo l'aiuto degli studenti per scrivere i nomi corrispondenti.

*5. Attività in gruppo. Ora tocca a noi! Organizziamo il nostro viaggio intorno al mondo!*

*5.a Tracciamo il nostro viaggio sul planisfero (immagine 2), scrivendo il nome dei paesi in cui andiamo. Per il nostro viaggio dobbiamo seguire queste indicazioni:*

- visitare tutti i continenti / 去各大洲 / সব মহাদেশ দেখুন / visit all continents;
- scegliere fra i paesi che trovate nel riquadro o aggiungi altri luoghi;  
从框中的国家/地区选择或添加其他地方;  
বাক্সে দেশ থেকে বা অন্যান্য জায়গা যোগ করুন ;  
Choose from the countries in the box or add other places;
- partire da Mestre / 从麦斯特出发 / Mestre থেকে ছেড়ে / leave from Mestre.

Grecia, Egitto, Kenya, Giappone, Spagna, Polinesia, Marocco, Filippine, Germania, Brasile, Cina, Messico, Bangladesh, Nuova Zelanda, Canada, Francia, Madagascar, Argentina.

*5.b Scriviamo un breve diario del nostro viaggio. Indichiamo:*

- i paesi visitati;

- il mezzo di trasporto usato per andarci (es. aereo, treno, pullman, nave, ecc.).

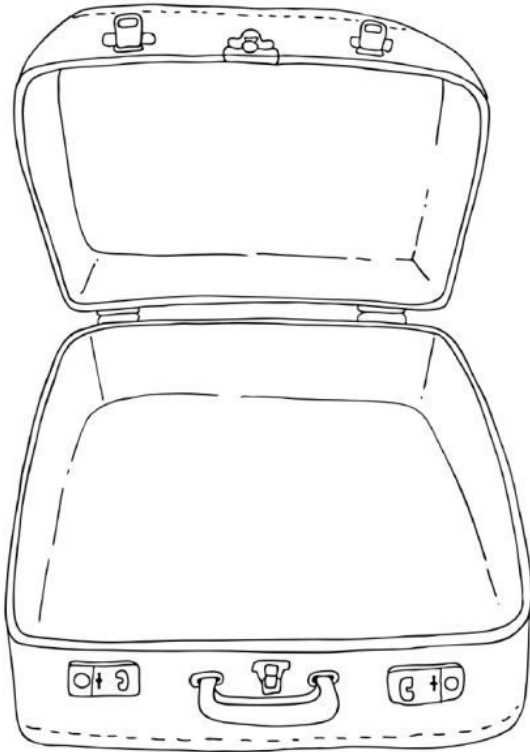
Es. Siamo partiti da Mestre e siamo andati in Francia col treno. Dalla Francia siamo andati in Russia con l'aereo...



Immagine 2

## La valigia - 手提箱 - সূটকেস - The luggage

6. Attività in gruppo. Ora che il viaggio è deciso, scegli cosa portare in valigia. Ogni studente del gruppo sceglie 1 o più oggetti.



L'insegnante incoraggia gli studenti a disegnare e scrivere in italiano o nella lingua che preferiscono. I lavori verranno poi presentati da ogni gruppo al resto della classe, dando la possibilità agli studenti di nominare gli oggetti anche nella lingua che preferiscono. I ragazzi sono incitati a indicare gli oggetti anche in italiano, in modo da fare arrivare a tutti il messaggio. I lavori verranno poi esposti sulle pareti dell'aula.

## I nostri paesi - 我们的国家 - আমাদের দেশ - our countries

L'insegnante assegna un lavoro da svolgere singolarmente a casa ma con la collaborazione della propria famiglia.

7. Attività individuale. Il mio paese d'origine! Ora conosci e fai conoscere il tuo paese d'origine. Per questo compito, chiedi aiuto alla tua famiglia. Puoi scriverlo nella tua lingua madre e in italiano. Nel tuo lavoro dovrai includere:

- mappa del paese, 地图, মানচিত্র, country' map
- superficie, 地区, ক্ষেত্রফল, area

- bandiera, 旗, পতাকা, flag
- numero abitanti, 居民, অধিবাসীরা, inhabitants.
- moneta, 货币, মুদ্রা, currency.
- capitale, 首都, রাজধানী, capital.
- religione, 宗教, ধর্ম, religion.
- lingua/e, 语言, ভাষা, language/s.
- Presentazione personale del tuo paese, 个人介绍你的国家, আপনার দেশের ব্যক্তিগত উপস্থাপনা, personal presentation of your country.

L'intenzione di questa attività è di raccogliere i lavori e farli presentare in classe al resto della classe. In questo modo se ci sono state difficoltà nel riportare alcune informazioni in italiano, l'insegnante insieme agli altri studenti cercheranno di aiutare lo studente in difficoltà. Nel caso in cui nessuno decida di fare un lavoro sull'Italia, sarà l'insegnante e presentarla ai ragazzi.

### 3.3. Commento all'unità didattica

L'unità didattica che abbiamo presentato ha come obiettivo quello di utilizzare il *translanguaging* come strumento pratico che faciliti la comprensione per gli studenti plurilingui, attraverso la trasformazione dell'aula in luogo di accoglienza del loro repertorio linguistico e culturale. Analizziamo ora più attentamente le strategie adottate. In primo luogo, alla base della costruzione dell'unità c'è il desiderio di mettere in pratica la potenzialità del *translanguaging* in quanto mezzo di apertura all'interdisciplinarietà. Nel nostro caso abbiamo deciso di partire dal romanzo di Jules Verne *Il giro del mondo in ottanta giorni*, che è un classico della letteratura francese, per avvicinare gli studenti a tematiche geografiche, quali sapersi orientare sul planisfero, riconoscere le mappe geografiche politiche e individuare la posizione degli stati. L'obiettivo è che gli studenti possano iniziare a farsi una mappa mentale delle aree continentali, imparando a individuarle sul planisfero.

A partire dal titolo dell'unità didattica *Verso la scoperta del mondo*, abbiamo inserito anche le traduzioni nelle diverse lingue madri degli studenti della classe. Per quanto riguarda le traduzioni in cinese e in bengalese ci siamo affidati al dizionario online Babelnet.org e Google traduttore, cercando di inserire le frasi in inglese per ridurre, per quanto possibile, l'errore. Sappiamo che le traduzioni non sempre sono corrette, perciò abbiamo cercato di affidarci anche al dizionario online che abbiamo citato, in quanto riporta le immagini collegate alle parole e

riduce, in parte, il margine di errore. Per noi il punto non è avere traduzioni perfette ma permettere allo studente di aver un riferimento a lui familiare che lo introduca nel tema dell'attività e che gli dia un'idea di cosa gli è chiesto di fare. Nel corso della lezione è importante coinvolgere gli studenti anche chiedendo di commentare la correttezza delle frasi o delle parole fornite dall'insegnante nella loro lingua madre. In questo modo lo studente vede valorizzata la propria conoscenza e instaura un rapporto di scambio con l'insegnante e la classe. Per quanto riguarda l'attività 1 (a e b) si tratta di un brainstorming che ha lo scopo di introdurre gli studenti nel tema centrale dell'unità. Il *translanguaging* in questo caso è stato adottato nel momento in cui si chiede agli studenti di tradurre la tabella 1, fornendo le versioni nelle tre lingue della classe, e dando la libertà agli studenti di rispondere nella lingua che desiderano, andando però a scrivere il numero corrispondente alla risposta. Un elemento utile per facilitare la comprensione, è l'uso del mappamondo nel momento in cui si pone la domanda agli studenti. Permettendo a questi di vedere oltre che a sentire la domanda. Il quesito 1b serve ad avvicinarsi al contesto storico del racconto presentato nel punto successivo.

Passiamo così a *Il giro del mondo in ottanta giorni*. Anche qui il titolo della storia è stato tradotto nelle tre lingue, questa volta utilizzando Wikipedia. Prima della lettura abbiamo proposto un approfondimento lessicale (attività 2.a) su alcune parole chiave della storia. Per la traduzione richiesta agli studenti, c'è anche la possibilità di sfruttare i dizionari bilingui, che quasi tutti possiedono, e il dizionario online, che sarà fornito dall'insegnante. Introducendo la parola "scommessa" abbiamo specificato che si potrebbe mimare la scena di una scommessa anche usando qualche moneta, poiché nel contesto del tirocinio, svolto dalla sottoscritta a Mestre, ho constatato che alcuni studenti non conoscevano la parola neanche nella lingua madre, quindi la mimica si è rivelata una strada efficace per svelarne il significato a tutti, oltre a essere un momento tendenzialmente piacevole per i ragazzi. Nell'attività 2.b si richiede ai ragazzi di lavorare in coppia. Il testo è completamente in italiano ma i ragazzi verranno raggruppati per lingua madre e la ragazza filippina verrà messa in coppia con chi ha una buona competenza di inglese, oltre a essere aiutata anche dall'insegnante. Gli studenti hanno la possibilità di discutere dell'attività nella lingua che preferiscono, per poi giungere al momento della condivisione in italiano. L'attività 2.c ha lo scopo di aiutare gli studenti ad avere una comprensione globale della storia, prima di affrontare alcuni aspetti più nel dettaglio. In questo caso si è deciso di lasciare le affermazioni del vero/falso in italiano, poiché si sono formulate in modo da rimanere più vicini possibile alla narrazione fatta nella storia.

Nella sezione 3 vengono mantenute le coppie dell'attività precedente e si mettono i ragazzi di fronte al planisfero guidandoli nell'orientamento e approfittando delle mete del viaggio di

Phileas Fogg per comprendere dove si trovino i paesi che attraversa. Con la tabella 2 si chiede una rielaborazione delle informazioni raccolte nella storia ed esportate alla conoscenza del mondo da parte dei ragazzi.

Si passa così alla parte dedicata a due personaggi della storia. Con questa attività (4) vogliamo proporre un'occasione per analizzare le immagini, accostate al testo precedentemente letto, per arrivare anche a una probabile definizione del carattere dei personaggi. L'attività rappresenta anche l'occasione per fare un ripasso del lessico dell'abbigliamento, precedentemente proposto nel corso. Sono state inserite due versioni dello stesso esercizio per aiutare gli studenti che hanno una competenza più scarsa in italiano, poiché arrivati da meno tempo o inseriti nel laboratorio in un secondo momento. Le attività sono tutte in italiano poiché si tratta per lo più di temi già affrontati. Bisogna anche specificare che gli studenti possono utilizzare gli appunti nei loro quaderni e tutto il materiale di cui dispongono, utile per la comprensione e lo sviluppo dell'attività.

Ritornando sul tema del viaggio, nell'attività 5 viene chiesto a ragazzi di diventare soggetti attivi scegliendo loro l'itinerario per fare il giro del mondo. Nella prima parte (5a) il nostro obiettivo è che gli studenti possano orientarsi sul planisfero e visualizzare la posizione dei paesi scelti per il viaggio. Abbiamo aggiunto delle condizioni per non farli sentire persi e per evitare che facciano viaggi con pochissime soste. Nella seconda parte (5b) si chiede ai gruppi di studenti di produrre un breve elaborato che possa costituire una sintesi delle informazioni legate al viaggio.

Con l'attività della valigia (6) si vuole implementare l'ecologia plurilingue della classe con un elemento simbolico (la valigia) che racchiuda in sé il tema dell'attività. Dopo aver raccontato al resto della classe il contenuto del loro bagaglio, ogni gruppo appenderà alla parete la scheda dell'attività insieme al planisfero del punto 5b.

Infine, abbiamo proposto un'attività (7) da sviluppare a casa con la collaborazione delle famiglie. La presentazione del proprio paese, guidata dalle indicazioni fornite dall'insegnante in più lingue, serve per approfondire la conoscenza dei paesi d'origine degli studenti della classe. Anche qui abbiamo adottato una delle strategie promosse dal translanguaging, ovvero lasciare allo studente la libertà di esprimersi e reperire informazioni nella sua lingua madre, aiutato anche dalla famiglia che può guidarlo e correggerlo nel lavoro svolto a casa. In questo modo si vuole far comprendere allo studente che scuola e casa non devono essere due realtà separate, al contrario la collaborazione fra i due poli è promosso e auspicata in quanto porta a un accrescimento per entrambe le parti e promuove il senso di unità nello studente.

Riassumendo le strategie che hanno guidato la formulazione di questa unità didattica,

indichiamo l'importanza di:

- a. promuovere l'ecologia plurilingue della classe attraverso attività che prevedono produzioni scritte plurilingui e produzioni di disegni che saranno esposte sulle pareti dell'aula, affinché lo studente possa vedere concretamente che è libero di usare tutto il suo repertorio linguistico;
- b. formare gruppi di ragazzi accomunati dalla stessa lingua ma diversi per competenza, in modo che gli studenti con meno conoscenze possano essere aiutati da chi è un po' più esperto;
- c. Favorire l'interdisciplinarietà per far comprendere come anche all'interno della scuola non ci siano separazioni nette fra i docenti e fra i vari insegnamenti. Al contrario, tutto concorre alla crescita della persona e i saperi che vengono acquisiti a scuola si intrecciano fra di loro;
- d. Permettere l'uso della lingua madre degli studenti, favorendola soprattutto nei momenti di elaborazione delle informazioni e di riflessione. L'insegnante cerca sempre di guidare i momenti di condivisione, promuovendo l'utilizzo dell'italiano ma dando la possibilità ai ragazzi arrivati da poco tempo in Italia di parlare in lingua madre, facendosi aiutare nella traduzione o dai compagni o dall'utilizzo di dizionari;
- e. Utilizzare strumenti per la traduzione quali dizionari bilingui cartacei e online (per esempio Babelnet), traduttori online e Wikipedia;
- f. Coinvolgere le famiglie tramite attività da svolgere a casa (come abbiamo fatto nel nostro lavoro) o anche chiamandole a scuola. L'idea fondamentale è la promozione dell'intero repertorio linguistico del ragazzo e l'abbattimento della separazione fra ambiente scolastico e familiare.



## Conclusion

Nous avons montré les potentialités du translanguaging dans le domaine plurilingue des écoles en tant qu'instrument qui peut répondre aux besoins des apprenants et des enseignants.

Dans la présentation des activités du troisième chapitre notre souhait est celui de montrer la faisabilité de l'application du translanguaging dans la didactique quotidienne. Cela nous intéresse particulièrement parce que le translanguaging peut être un instrument précieux pour mettre les besoins de l'apprenant au centre de la didactique, avec son désir d'être accepté, dans l'environnement scolaire et dans la société, avec tout son répertoire (linguistique et culturel). Maintenant, afin que le translanguaging puisse se répandre dans la vie quotidienne scolaire, il est nécessaire de s'occuper aussi de la formation des enseignants. Nous avons résumé quelques stratégies qu'ils peuvent utiliser, mais avant d'avoir les moyens d'accéder à cette approche didactique, il est plus important de regarder les peurs et les objections que les enseignants peuvent avoir, pour comprendre comment les surmonter et comprendre que le *translanguaging* consiste en un travail et un échange continu avec les étudiants et pas une surcharge de travail pour les enseignants.

## Bibliografia

Baker C., 2011, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Becker A. L., 1988, “Language in Particular: A Lecture”, in Tannen D. (a cura di), *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding*, pp.17-35.

Becker A. L., 1991, “Language and Linguaging”, in «Language and Communication», n. 11, pp. 33-35.

Blackledge, A., Creese, A., 2010, *Multilingualism: A critical perspective*, London, Continuum.

Canagarajah S., 2007, “The Ecology of Global English”, in «International Multilingual Research Journal», n. 1(2), pp. 89–100.

Canagarajah, S., 2011, “Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging”, in «The Modern Language Journal», n. 95, pp. 401-417.

Canagarajah, S., 2017, *Translingual practices and neoliberal policies. Attitudes and strategies of Africans skilled migrants in Anglophone workplaces*, Cham, Springer.

Candelier M. (a cura di), 2003a, *Evlang – L’*éveil aux langues à l’école primaire – Bilan d’une innovation européenne**, Bruxelles, De Boek-Duculot.

Candelier M. (a cura di), 2003b, *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L’*introduction de l’*éveil aux langues dans le curriculum**. / *Janua Linguarum – The Gateway to Languages – The introduction of language awareness into the curriculum : Awakening to languages*. Graz/Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l’Europe.*

Carbonara V., 2017, “Contato linguistico, percezione linguistica e pratiche didattiche nelle scuole secondarie di primo grado della provincia di Alessandria”, in Vedovelli M. (a cura di) *L’italiano dei nuovi italiani*, Aracne, pp. 227-245.

Carbonara V., Scibetta A., 2018, “Il translanguaging come strumento efficace per la gestione delle classi plurilingui: il progetto L’AltRoparlante”, in «Rila», n. 1.

Celic C., Seltzer K., 2011, *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*, New York, CUNY-NYSIEB.

Cenoz J, Gorter D., 2015, *Multilingual Education: between language learning and translanguaging*, Cambridge, Cambridge University press.

Childs M., 2016, “Reflecting on translanguaging in multilingual classrooms: Harnessing the power of poetry and photography”, in «Education Research for Social Change», n. 5 (1), pp. 22-40.

Coelho E., 2012, *Language and Learning in Multilingual Classrooms: a practical approach*, Bristol, Multilingual Matters.

Coppola D., Moretti R., 2018, “Valorizzare la diversità linguistica e culturale. Uno studio di caso”, in Coonan M. C., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.

Cowley S.J., 2017, “Challenging the idea of language: Nigel Love's perspective”, in «Language Sciences», n. 61, pp. 43-55.

Creese, A., Blackledge, A., 2010, “Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?”, in «Modern Language Journal», n. 94, pp. 103–115.

Creese, A., Blackledge, A., 2015, “Translanguaging and Identity in Educational Settings”, in «Annual Review of Applied Linguistics», n. 35, pp. 20–35.

Cummins J., 1979, “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children”, in «Review of Education Research», n. 29, pp. 222-251.

Cummins J., 2014, “Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs”, in «Journal of Immersion and Content-Based Language Education», n.1, p.3-22.

Cummins J, Early M., 2011, *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.

De Rosa R., 2009, *Riflessioni sul plurilinguismo: un dialogo privato su un fenomeno pubblico in espansione*, Bellinzona, Casagrande.

Dijkstra T., Van Jaarsveld H., Ten Brinke S., 1998, “Interlingual Homograph Recognition:

Effects of Task Demands and Language Intermixing”, in «Bilingualism: Language and Cognition», n. 1, pp. 51-66.

Escobar C. F., Dillard-Paltrineri E., 2015, “Professors’ and Students’ Conflicting Beliefs about Translanguaging in the EFL Classroom: Dismantling the Monolingual Bias”, in «Revista de lenguas modernas», n. 23, pp. 301-328.

Favaro G., 2013, “Il bilinguismo disegnato”, in «Italiano LinguaDue», n.1, pp. 114-127.

Firpo E., Sanfelici L., 2018, “Spagnolo Lingua di Origine e Italstudio in un modello di educazione bilingue di tipo eteroglossico”, in Coonan M. C., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.

Firpo E., Sanfelici L., 2016, *La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo lingua d'origine e Italstudio: modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l'Italia*. Milano, LED.

Flores N, 2013, “The examined relationship between neoliberalism and plurilingualism: a cautionary tale”, in «TESOL Quarterly», n. 47(3), pp.500-520.

García O., 2009, *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, Malden, MA and Oxford, UK: Wiley/Blackell.

García O., Johnson S., Seltzer K., 2017, *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*, Philadelphia, Caslon.

García O., Kleyn T., 2016, *Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments*, New York, Routledge.

García O., Li W., 2014, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York, Palgrave Macmillan.

García O., Li W., 2015, *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, London, UK: Palgrave Macmillan.

García O., Lin A.M.Y., 2017, “Translanguaging in Bilingual Education”, in García et al. (a cura di), *Bilingual and Multilingual Education*, Cham, Springer International Publishing.

García O., Sánchez M., 2015, “Transforming schools with emergent bilinguals: The CUNY-

NYSIEB Project”, in Dirim I., Gogolin I., Knorr D., Krüger-Potratz M., Lengyel D., Reich H., Weiße (a cura di), *Intercultural education: Festschrift for Ulla Neumann*, Berlin, Waxmann-Verlag, pp. 80-94.

Gardner H., 1999, *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences in the 21<sup>st</sup> Century*, New York, Basic Books.

Gorter D., 2018, “Linguistic landscapes and trends in the study of schoolscapes, in «Linguistics and Education », n. 44, pp. 80-85.

Hornberger N. H., Link H., 2012, “Translanguaging and Transnational Literacies in Multilingual Classrooms: A Bilingual Lens”, in «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», n. 15(3), pp. 261–278.

Hoshino N., Thierry G., 2011, “Language Selection in Bilingual Word Production: Electrophysiological Evidence for Cross-Language Competition”, in «Brain Research», n. 1371, pp.100-109.

Juffermans K., 2011, “The Old Man and the Letter: Repertoires of Literacy and Language in a Modern Multiethnic Gambian Village”, in «Compare», n. 41(2), pp. 165-179.

Kharkhurin A. V., 2012, *Multilingualism and Creativity*, Bristol, Multilingual Matters.

Lai T., 2011, *Inside out and back again*, New York, Harper Collins.

Lambert W. E., 1974, “Culture and Language as Factors in Learning and Education”, in Aboud F. E., Meade R. D. (a cura di), *Cultural Factors in Learning and Education*, Bellingham, Washington: 5<sup>th</sup> Western Washington Symposium on Learning, pp. 91-122.

Leonet O., Cenoz J., Gorter D., 2017, “Challenging Minority Language Isolation: Translanguaging in a Trilingual School in the Basque Country”, in «Journal of Language, Identity & Education», n.4, pp. 216-227.

Lewis G., Jones B., Baker C., 2012, “Translanguaging: Developing its Conceptualisation and Contextualisation”, in «Educational Research and Evaluation», n. 18(7), pp. 655–670.

Li W., 2011, “Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain”, in «Journal of Pragmatics», n. 43, pp. 1222–1235.

- Li. W., 2018, “Translanguaging as a Practical Theory of Language”, in «Applied Linguistics», n. 39(1), pp. 9-30.
- Liddicoat A. J., Curnow T. J., 2014, “Students' home languages and the struggle for space in the curriculum”, in «International Journal of Multilingualism», n. 3, pp. 273-288.
- Lin A. M. Y., 2013, “Towards Paradigmatic Change in TESOL Methodologies: Building Plurilingual Pedagogies from the Ground Up”, in «TESOL Quarterly», n. 47(3), pp. 521-545.
- Lin A. M. Y., Martin, P. W., 2005, *Decolonisation, Globalization. Language-in-Education Policy and Practice*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- MacSwan J., 2017, “A Multilingual Perspective on Translanguaging”, in «American Educational Research Journal», n. 54(1), pp. 167-201.
- Maturana H., Varela F., 1998, *The Tree of Knowledge. The Biological Roots of Human Understanding*, Boston, Shambhala.
- Mazzaferro G., 2018, *Translanguaging as everyday practice*, Dordrecht The Netherlands, Springer.
- Mignolo W., 2000, *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*, Princeton, Princeton University Press.
- Møller J. S., Jørgensen J. N., 2009, “From Language to Linguaging: Changing Relations Between Humans and Linguistic Features”, in «Acta Linguistica Hafniensia», n. 41, pp. 143–166.
- Otheguy R., García O., Reid W., 2015, “Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics”, in «Applied Linguistics Review», n. 6 (3), pp. 281-307.
- Paulsrud B. et al., 2017, *New Perspectives on Translanguaging and Education*, Bristol, Multilingual Matters.
- Pennycook A., 2010, *Language as a Local Practice*, London and New York, Routledge.
- Sayer P., 2013, “Translanguaging, TexMex, and Bilingual Pedagogy: Emergent Bilinguals Learning Through the Vernacular”, in «Tesol Quarterly», n. 47, pp. 63-88.

Steffensen S., 2009, “Language, languaging and the extended mind hypothesis”, in «Pragmatics and Cognition», n. 17, pp. 677-697.

Steffensen S., 2011, “Beyond mind: An extended ecology of languaging”, in Cowley S. J. (a cura di), *Distributed Language*, Benjamins, pp. 185-210.

Swain M., Lapkin S., 2005, “The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: Some implications for program development”, in «International Journal of Applied Linguistics», n. 15(2), pp. 169–186.

Swain M., Lapkin S., 2013, “A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate”, «Journal of Immersion and Content-Based Education», n. 1(1), pp. 101–129.

Thibault P.J., 2011, “First-order languaging dynamics and second-order languages: the distributed language view”, in «Ecological Psychology», n. 23, pp. 201-245.

Thibault P.J., 2017, “The reflexivity of human languaging and Nigel Love’s two orders of language”, in «Language Sciences», n. 61, pp. 74-85.

Thierry G., Athanasopoulos A., Wiggett A., Dering B., Kuipers J. R., 2009, “Unconscious effects of Language-Specific Terminology On Preattentive Color Perception”, in «Proceedings of the National Academy of Science», U.S.A., n. 106, pp. 4567–4570.

Vogel S., García O., 2017, “Translanguaging”, in Noblit G. W. (a cura di), *Oxford Research Encyclopedias of Education*, Oxford, Oxford University Press.

Williams C., 1994, *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog*, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education], Doctoral Thesis, University of Wales, Bangor.

Williams C., 1996, “Secondary Education: Teaching in the bilingual situation”, in Williams C., Lewis G., Baker C. (a cura di), *The Language Policy: Taking Stock*, Llangefni UK, CAI, pp.39-78.

Wu Y. J., Thierry G., 2010, “Investigating Bilingual Processing: The Neglected Role of Language Processing Contexts”, in «Frontiers in Psychology», n. 1, pp. 1-6.

## Normativa

Beacco J.C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J., 2016, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Division des Politiques linguistiques, Direction de l'Éducation et des langues, DGIV, Conseil de l'Europe.

Bilingual Education Act, Pub. L. No. (90-247), 81 Stat. 816 (1968).

Coste D. et Cavalli M., 2015, *Éducation, mobilité, altérité – Les fonctions de médiation de l'école*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe, 2012, *Le CARAP: Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et Ressources*, Strasbourg, Cedex: Centre Européen pour les Langues Vivantes.

MIUR, 2012, "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", in «Annali della pubblica istruzione», numero speciale 2012, p.8.

Miur, 2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Miur, 2010, Circolare ministeriale n. 2 dell'8 gennaio 2010.

Miur, 2006, Circolare ministeriale n. 24 del 1° marzo 2006.



## **Sitografia**

### **L'AltRoparlante**

<https://class.unistrasi.it/IT/116/153/2ed761b30ba6fd6afdb05ad9b0a553ba/L-AltRoparlante.htm> (15/01/19).

### **Babelnet**

<https://babelnet.org> (11/1/19)

### **CUNY-NYS Initiative on emergent bilinguals**

<https://www.cuny-nysieb.org> (13/9/18).

### **Marille**

<http://marille.ecml.at> (4/12/18).

### **Midisegni.it**

<http://www.midisegni.it/disegni/letteratura.shtml> (12/12/18).

### **Scribjab**

<http://www.scribjab.com/en/about/about.html> (17/1/19).

### **Translation and Translanguaging: TLANG project**

<https://tlang.org.uk> (11/9/18).

### **Translation Nation**

<https://translationnationblog.wordpress.com> (9/9/18)