



Modulo What?/Che cosa?

Syllabus

Coordinatori

Maria Teresa Zanola

Silvia Calvi, Klara Dankova, Silvia Gilardoni, Maria Vittoria Lo Presti, Luisa Sartirana
(Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Collaboratori

Nemira Mačianskienė

Vaida Misevičiūtė, Daiva Pundziuvienė
(Vytautas Magnus University, Kaunas)

Anna Murkowska

Joanna Fituła, Jacek Romaniuk, Marta Wojakowska
(University of Warsaw, Warsaw)

Manuel Célio Conceição

Neuza Costa, Pedro de Sousa
(University of Algarve, Faro)

Kris Peeters

Jim Ureel, Michela Mangiarotti
(University of Antwerp, Antwerp)





Indice

INTRODUZIONE: IL CONCETTO DINAMICO DI PLURILINGUISMO NELL'ISTRUZIONE

SUPERIORE..... 3

PARTE 1. MULTILINGUISMO E POLITICA LINGUISTICA NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE..... 4

CHE COS'È LA POLITICA LINGUISTICA E QUAL È LA SUA IMPORTANZA? 5

I TRE LIVELLI DELLA POLITICA LINGUISTICA 6

LA POLITICA LINGUISTICA NELL'UE 6

POLITICA LINGUISTICA NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE 8

PARTE 2. IL MULTILINGUISMO NEL CONTESTO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE 10

IL MULTILINGUISMO NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE: ALCUNI DATI 11

MULTILINGUISMO, CREAZIONE E DIFFUSIONE DELLA CONOSCENZA 13

MULTILINGUISMO E INTERNAZIONALIZZAZIONE 14

MULTILINGUISMO, DIVERSITÀ E INCLUSIONE..... 16

PARTE 3. MULTILINGUISMO E APPRENDIMENTO DELLE LINGUE: LA COMPETENZA

PLURILINGUE NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE 18

MULTILINGUISMO, PLURILINGUISMO, COMPETENZA METALINGUISTICA E CO-COSTRUZIONE DEL
SIGNIFICATO 19

IL QCER 2020 (1): IL REPERTORIO PLURILINGUE E L'APPRENDENTE COME ATTORE SOCIALE 20

IL QCER 2020 (2): LA COMPETENZA PLURILINGUE E PLURICULTURALE E LE SUE COMPONENTI 21

APPROCCI PLURILINGUI E PLURICULTURALI NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE 23

ALTRI QUADRI DI RIFERIMENTO PER APPROCCI PLURILINGUI E PLURICULTURALI PER L'APPRENDIMENTO E

L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE 24

PARTE 4. APPROCCI E STRATEGIE PLURALI PER L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO

DELLE LINGUE..... 27

APPROCCI COMPARATIVI INTER- E CROSS-LINGUISTICI 28

INTERCOMPRESIONE RICETTIVA 29

ALTERNANZA LINGUISTICA, *CODE-SWITCHING*, *TRANSLANGUAGING* 30

APPROCCI INTEGRATI..... 32

MEDIAZIONE CROSS-LINGUISTICA, UNA STRATEGIA TRASVERSALE 33





Introduzione: il concetto dinamico di plurilinguismo nell'istruzione superiore

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M.V. Lo Presti, L. Sartirana, M.T. Zanola)

Nel multilinguismo e nel multiculturalismo, le lingue e le culture sono considerate entità statiche che coesistono in una società, mentre i termini plurilinguismo e pluriculturalismo si riferiscono al repertorio linguistico e culturale dell'apprendente, definito come l'insieme di lingue, varietà linguistiche e culture che padroneggia a diversi livelli (Council of Europe 2001; 2020). In questo senso, il repertorio plurilingue è in continua evoluzione ed è influenzato dalle esperienze di ciascun individuo. La competenza plurilingue e pluriculturale è estremamente importante per i cittadini di oggi, poiché consente loro di partecipare attivamente agli scambi commerciali, scientifici e culturali, in cui entrano in contatto diverse lingue e culture.

Ciò vale anche per l'istruzione superiore: in questo contesto, caratterizzato dalla mobilità internazionale e di conseguenza ricco di diversità linguistica, la competenza plurilingue e pluriculturale facilita l'inclusione. Inoltre, l'utilizzo di più lingue invece di un'unica *lingua franca* comporta uno sviluppo dinamico della ricerca scientifica, tenendo conto dei risultati di studi scritti in lingue diverse, creando e trasferendo conoscenze a parlanti di lingue e culture differenti (Conceição *et al.* 2018: 130). Anche per quanto riguarda l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue nell'istruzione superiore, il ruolo degli approcci plurilingui e pluriculturali sta diventando sempre più rilevante: la combinazione di più lingue favorisce lo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti, in quanto facilita l'apprendimento autonomo e promuove approcci plurilingui e pluriculturali.

Riferimenti bibliografici

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Cambridge University Press, Strasbourg. <https://rm.coe.int/1680459f97>.

Council of Europe / Consiglio d'Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. / Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Volume Complementare*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Per la versione italiana: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>.

Conceição, M. C., *et al.* (2018). Why is it advisable to combine “international orientation” with “regional location” in the language strategy of universities?. In *The MIME Vademecum, Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Switzerland, 130-131. <https://www.mime-project.org/vademecum/>.





Parte 1. Multilinguismo e politica linguistica nell'istruzione superiore





Che cos'è la politica linguistica e qual è la sua importanza?

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M.V. Lo Presti, L. Sartirana, M.T. Zanola)

Oggi, in una società sempre più globalizzata e interconnessa, le questioni di politica linguistica sono estremamente importanti per la gestione delle relazioni a livello nazionale e internazionale, imponendo sfide etiche su questioni quali la democrazia e la diversità linguistica, i diritti e i doveri linguistici, la giustizia linguistica (Oakes, Peled 2017: 1). Inoltre, la politica linguistica ha un effetto diretto sull'apprendimento e sull'insegnamento delle lingue.

Sebbene la letteratura descriva la politica linguistica in modi diversi, questo concetto deve essere definito con precisione per comprendere l'importanza della sua implementazione. La politica linguistica designa qualsiasi forma di decisione relativa all'uso di una o più lingue in un determinato contesto geopolitico e sociale. Queste decisioni sono prese consapevolmente da un attore sociale, come stati, governi o istituzioni che influenzano le scelte linguistiche (Calvet 2021: 276). Il numero di questi attori sociali può essere ridotto esclusivamente agli stati, alle organizzazioni transnazionali e internazionali, limitando la politica linguistica alle decisioni regolate a vari livelli legislativi - locale, regionale, nazionale, transnazionale e internazionale -, al fine di stabilire regole per l'uso ufficiale delle lingue in diversi contesti istituzionali e pubblici (Crawford, Filback 2021). Come nella definizione dell'UNESCO (2006) che limita ulteriormente la politica linguistica alle decisioni governative (Boyer 2010: 67), la politica linguistica è l'insieme delle scelte e degli obiettivi che uno stato adotta per le questioni linguistiche, spesso ma non necessariamente influenzate da situazioni difficili e conflittuali. Nel settore dell'istruzione superiore, la politica linguistica svolge diverse funzioni a volte contraddittorie, tra cui quella di facilitatore dell'internazionalizzazione, di luogo in cui viene gestita la diversità linguistica e di insieme di regole per il multilinguismo nella comunicazione scientifica (Zanola 2023). La politica linguistica è quindi un elemento costitutivo di qualsiasi strategia di sviluppo dell'istruzione superiore, sia a livello locale, sia internazionale. Questo è molto evidente per quanto riguarda le strutture organizzative di governance, le strutture dei curricula e le pratiche didattiche, pedagogiche e scientifiche, comprese la valutazione, la certificazione e l'accreditamento.

I problemi della politica linguistica nell'istruzione superiore si presentano in modo diverso nei vari contesti, che possono essere paesi o contesti diversi nello stesso paese. Occorre inoltre considerare l'importanza dei risultati per la comunicazione scientifica, lo sviluppo della ricerca e il suo impatto sulla società.

Riferimenti bibliografici

- Boyer, H. (2010). Les politiques linguistiques. In *Mots. Les langages du politique*, 94, 67-74. <https://journals.openedition.org/mots/19891>.
- Calvet, L. J. (2021). Politique linguistique. In *Langage et société*, HS1, 275-280.
- Crawford, J., Filback, R. A. (2021). *TESOL Guide for Critical Praxis in Teaching, Inquiry, and Advocacy*. IGI Global - Information Science Reference, Hershey.
- Gilardoni, S. (2009). *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*. EDUCatt, Milano.





- Oakes, L., Peled, Y. (2017). *Normative Language Policy. Ethics, Politics, Principles*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press, Cambridge.
- UNESCO (2006). *Education pour tous : l'alphabétisation, un enjeu vital. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145595>.
- Zanola, M.T. (2023). Language Policy in Higher Education. In M. Gazzola, F. Grin, L. Cardinal, K. Heugh (eds.). *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. Routledge, London, 483-496.

I tre livelli della politica linguistica

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M.V. Lo Presti, M.T. Zanola)

Nella politica linguistica si possono individuare tre livelli principali: il macro, il meso e il micro. Questi si distinguono in base agli attori coinvolti nelle decisioni di politica linguistica. Il livello macro coinvolge la società nel suo complesso e le decisioni di politica linguistica a livello regionale, nazionale e globale. Il livello meso comprende gli interventi attuati da organizzazioni di diversa natura, no-profit o a scopo di lucro, pubbliche o private; tra gli attori di questo livello, le università e le scuole sono sempre più attente alla politica linguistica dato il loro contesto plurilingue. Il livello micro si riferisce alla politica linguistica adottata da ciascun individuo nel contesto privato e professionale.

Nella definizione di politica linguistica questi tre livelli non sono da considerarsi indipendenti, ma fortemente interconnessi in quanto influenzati reciprocamente.

Riferimenti bibliografici

- Grin, F. (2018). The MIME Vademecum: An introduction. In *The MIME Vademecum, Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Switzerland, 14-25. <https://www.mime-project.org/vademecum/>.
- Zanola, M.T. (2023). Language Policy in Higher Education. In M. Gazzola, F. Grin, L. Cardinal, K. Heugh (eds.). *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. Routledge, London, 483-496.

La politica linguistica nell'UE

(N. Mačianskienė)

Dalla fondazione dell'Unione Europea (UE), il suo motto "Unita nella diversità" è stato realizzato preservando e promuovendo la diversità linguistica e culturale. Il multilinguismo è stato



Funded by the
European Union



considerato un importante elemento di competitività economica, una risorsa e un valore fondamentale. L'UE ha scelto una politica istituzionale di multilinguismo, il che significa che tutte le 24 lingue (nazionali/ufficiali) degli Stati membri sono riconosciute:

Legislation, key political texts, as well as all parliamentary documents are translated into all EU languages, except those which are not legally binding. The latter are usually published only in English, French and German (ECSPM 2022).

I cittadini possono contattare la Commissione Europea e i membri del Parlamento europeo hanno il diritto di parlare in una delle lingue ufficiali.

L'UE incoraggia tutti i suoi cittadini a essere multilingue, cioè a essere in grado di parlare due lingue oltre alla propria lingua madre. Uno strumento fondamentale a questo proposito è stata la comunicazione di Barcellona del 2002, che invitava gli Stati membri a insegnare almeno due lingue straniere fin dalla più tenera età oltre alla lingua madre, comunemente nota come l'obiettivo di Barcellona della "lingua madre più due". Questo obiettivo è stato riformulato sin dalle sue origini, in base ai risultati ottenuti. Ad esempio, i risultati dell'*European Survey on Language Competences* (2012) hanno mostrato che il livello degli studenti europei nella prima (L2) e nella seconda (L3) lingua straniera non è in linea con le aspettative. Lo studio condotto sulla *European Strategy on Multilingualism – Policy and Implementation at the EU level* nel 2016 ha concluso che l'obiettivo "lingua madre più due" avrebbe dovuto essere riconcettualizzato alla luce della nuova realtà linguistica in Europa, attraverso:

- l'inclusione non solo delle lingue dell'UE ma anche delle altre lingue attualmente utilizzate nell'UE;
- l'abbandono dell'idea di una competenza *avanzata* in due lingue straniere;
- l'incentivo ai cittadini dell'UE a sviluppare un ricco repertorio linguistico, cioè ad acquisire "different languages to different levels of proficiency and for different purposes and contexts across their lifespan".

Pertanto, la comunicazione della Commissione Europea del 2017 (COM(2017)673: 11) ha stabilito un parametro di riferimento solo per "tutti i giovani europei che terminano l'istruzione secondaria superiore" per "avere una buona conoscenza di due lingue oltre alla lingua madre" entro il 2025, con una visione dell'Europa in cui "oltre alla propria lingua madre, parlare altre due lingue è diventata la norma".

La Commissione Europea ha finanziato numerosi programmi e progetti per promuovere il multilinguismo, l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica (ad esempio, il programma Erasmus+ per l'istruzione, la formazione, i giovani e lo sport per il periodo 2021-2027). L'UE collabora inoltre con gli Stati membri per proteggere le minoranze, sulla base della Carta europea delle lingue regionali o minoritarie del Consiglio d'Europa.

Sebbene le istituzioni dell'UE svolgano un ruolo di supporto in questo campo, sulla base del principio di sussidiarietà, e promuovano una dimensione europea nelle politiche linguistiche degli Stati membri, il contenuto dei sistemi educativi e la politica linguistica sono di competenza dei singoli Stati membri.





Riferimenti bibliografici

- Council of Europe. *European Charter for Regional or Minority Languages*. <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>.
- COM(2017)673 – *Communication on Strengthening European Identity through Education and Culture*. The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017.
- Directorate-General for Internal Policies (2016). *Research for CULT Committee - European Strategy on Multilingualism – Policy and Implementation at the EU level*. <https://www.ecml.at/>.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2012). *First European survey on language competences: final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34160/>.
- ECSPM – European Civil Society Platform for Multilingualism (2022). <https://ecspm.org>.

Politica linguistica nell'istruzione superiore

(M.T. Zanola)

La politica linguistica nell'istruzione superiore svolge una serie di funzioni a volte in contraddizione tra loro: facilita l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, intesa sia come un *locus* in cui viene gestita la diversità linguistica e sia come un ente che istituisce regole relative al multilinguismo nella comunicazione scientifica – in un contesto caratterizzato da significative sfide sociali, in cui l'istruzione superiore è un attore chiave.

La politica linguistica è quindi un elemento costitutivo di qualsiasi strategia di sviluppo dell'istruzione superiore, sia a livello locale che internazionale.

A partire dalle risposte alle profonde trasformazioni avvenute nel tempo, si è intervenuti su diversi aspetti dell'autonomia delle istituzioni di istruzione superiore (organizzative, finanziarie o accademiche; dall'ammissione alla laurea). Le lingue possono essere insegnate come materie/contenuti, possono essere usate come lingue veicolari, come lingue nelle attività di ricerca, come lingue per la comunicazione interna/esterna: a partire da queste possibilità, è necessario fare delle scelte (Zanola 2023).

Se le lingue sono insegnate come materie/contenuti, la scelta si concentrerà su quale offerta linguistica promuovere, su quali lingue insegnare e per quali motivi, a quali livelli di competenza, con quali metodi, considerando anche le implicazioni di bilancio. Per quanto riguarda le lingue di insegnamento, ci saranno conseguenze su quali lingue saranno utilizzate per l'insegnamento – e per quali corsi, a quali livelli di competenze: questo influenzerà anche le pratiche universitarie e l'accesso all'istruzione superiore (Gilardoni, Sartirana 2023).

In termini di lingue per le attività di ricerca, non dovrebbero esserci limitazioni predeterminate, tenendo conto delle esigenze della ricerca multilingue e multidisciplinare: le lingue saranno un terreno di scambio per un'istruzione aperta che dia accesso alla conoscenza in diverse culture, dalla lingua franca alle lingue nazionali e di prestigio, fino alle lingue minoritarie. Le lingue possono essere insegnate e/o utilizzate per la comunicazione interna/esterna, al fine di realizzare l'identità



Funded by the
European Union



delle università in termini di immagine istituzionale, con implicazioni per il reclutamento degli studenti fino a questioni pedagogiche specifiche e per la garanzia e il controllo della qualità.

Le questioni relative alla politica linguistica nell'istruzione superiore sono di particolare interesse in molti Paesi: le differenze tra i contesti europei possono ispirare diverse soluzioni e possono contribuire a dare una reinterpretazione delle pratiche di politica linguistica.

Riferimenti bibliografici

- Conceição, M. C. (2020), Language policies and internationalization of Higher Education. In *European Journal of Higher Education*, 10/3, 231-240.
- Conceição, M.C., Caruso E., Costa, N. (2018). How can mobility and inclusion be fostered through multilingualism in Higher Education (HE)? In *The MIME Vademecum, Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Switzerland, 120-121. <https://www.mime-project.org/vademecum/>.
- Gilardoni, S., Sartirana, L. (eds.) (2023). *Approcci integrati plurilingui all'università - metodi, formazione, esperienze. XXII Convegno Internazionale AICLU*. EDUCatt, Milano.
- Grin, F. (2015). Managing languages in academia: Pointers from education economics and language economics. In G. Stickel, C. Robustelli (eds.), *Language use in university teaching and research*. Peter Lang, Frankfurt-Berne, 99-118. <http://seccb.espais.iec.cat/files/2011/02/LUX-UNI-TEX-2.pdf>.
- Zanola, M. T. (2023). Language Policy in Higher Education. In M. Gazzola, F. Grin, L. Cardinal, K. Heugh (eds.). *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. Routledge, London, 483-496.





Parte 2. Il multilinguismo nel contesto dell'istruzione superiore





Il multilinguismo nell'istruzione superiore: alcuni dati

(K. Peeters, M. Mangiarotti, J. Ureel)

Contrariamente a quanto molti pensano, l'inglese non è onnipresente nell'istruzione superiore europea, né è l'unica lingua del mondo accademico. Sebbene l'inglese sia spesso una lingua franca che facilita la comunicazione nei gruppi di ricerca internazionali, nelle conferenze e nelle riunioni o con gli studenti internazionali, ciò non deve essere il risultato di una scelta esclusiva tra l'inglese e altre lingue. Certo, l'inglese come "lingua franca del mondo" (De Swaan 2001) è una parte indubbiamente importante della comunicazione internazionale nell'istruzione superiore, ma c'è e ci deve essere di più.

Le esperienze di ricercatori, insegnanti e studenti nell'istruzione superiore contemporanea sono fondamentalmente multilingue, in quanto si spostano tra lezioni, conferenze, incontri, seminari, ecc. in diverse lingue e in contesti sempre più internazionali e quindi linguisticamente e culturalmente diversi. L'alternanza linguistica e il *code-switching* fanno parte della nostra vita quotidiana, ma non sempre sono percepiti come un'opportunità di consapevolezza culturale e inclusione. Troppo spesso crediamo che l'uso dell'inglese sia la soluzione e che la limitata conoscenza dell'inglese sia il problema. Eppure, nell'uso delle lingue, il contesto è fondamentale: non tutti i contesti sono ugualmente adatti all'uso di un'unica lingua e gli studiosi devono comunicare nelle lingue nazionali e locali per favorire l'impegno con le parti interessate e il pubblico - si veda il manifesto di Leiden (Hicks *et al.*, 2015), che chiede pubblicazioni di alta qualità in lingue diverse dall'inglese per proteggere e promuovere la ricerca impegnata a livello regionale e nazionale o l'appello di Sivertsen (2018) per un "multilinguismo equilibrato".

In effetti, le nostre pratiche quotidiane sono plurilingui, anche se molti di noi concepiscono questo plurilinguismo come un insieme di usi linguistici in compartimenti distinti: il francese, l'italiano o il tedesco in classe, l'inglese quando scriviamo un articolo e parliamo con colleghi all'estero o con studenti stranieri, la nostra lingua nazionale quando ci rivolgiamo a colleghi nazionali o al pubblico in generale. Eppure, così facendo, utilizziamo continuamente i nostri repertori plurilingui. Lungi dal dividere le lingue in compartimenti stagni, in realtà ci auto-traduciamo costantemente alternando le lingue, traducendo le nostre pratiche scientifiche ed educative da un contesto all'altro. In questa forma di plurilinguismo quotidiano, il problema è molto più ampio della conoscenza limitata dell'inglese; il raggiungimento di alti livelli di padronanza funzionale, compresa la terminologia scientifica multilingue necessaria per la costruzione e il trasferimento della conoscenza, in altre lingue ("lingua madre più due", secondo la Commissione Europea) è altrettanto importante e può essere problematico. Se vogliamo che i nostri studenti siano comunicatori efficaci, scientifici e non solo, se vogliamo che abbraccino i valori europei fondamentali della diversità, dell'inclusione e della partecipazione democratica, dobbiamo insegnare loro come usare i loro repertori plurilingui e pluriculturali e dobbiamo aiutarli a sviluppare le loro competenze plurilingui e pluriculturali, compreso, ma non solo, l'inglese come lingua accademica dominante.

Probabilmente, il campo in cui l'inglese come lingua accademica è più dominante è la comunicazione scientifica, in particolare le pubblicazioni di articoli. Tuttavia, come ha dimostrato un recente studio di Kulczycki *et al.* (2020), in Europa, nell'ambito delle scienze sociali e





umanistiche, l'inglese, sebbene diffuso, non è certo l'unica lingua di pubblicazione scientifica. Il 58,7% dei 51.000 ricercatori dei sette Paesi europei esaminati da Kulczycki *et al.* (2020) ha pubblicato in inglese, mentre il 65,5% ha pubblicato nella/e lingua/e nazionale/i e il 9,5% ha pubblicato in una terza lingua. Il 53,4% dei ricercatori dell'ambito delle scienze sociali e umanistiche che hanno pubblicato almeno tre articoli nel periodo 2013-2015, ha pubblicato in almeno due lingue, ma con differenze nazionali significative, che vanno dal 37,7% nelle Fiandre al 68,5% in Slovenia. Solo il 30,3% ha pubblicato solo in inglese. La comunicazione scientifica multilingue non solo esiste, ma è addirittura prevalente.

Questa prevalenza del multilinguismo nell'istruzione superiore è stata confermata anche dall'indagine APATCHE che abbiamo condotto tra il 12 settembre e il 15 ottobre 2022. Secondo i risultati del nostro sondaggio, il panorama linguistico dell'istruzione superiore europea è multilingue a tutti i livelli, anche se dobbiamo interpretare questi dati con cautela, poiché gli intervistati erano persone interessate a partecipare a un sondaggio sul multilinguismo, il più delle volte insegnanti di lingue (72%, di cui il 37% insegna la propria seconda lingua).

Dei 450 intervistati, quasi il 10% (n=44) ha indicato di avere più di una lingua d'origine; 7 intervistati hanno addirittura tre lingue d'origine. Per quanto riguarda il numero di lingue utilizzate a livello privato o sul lavoro, solo 6 intervistati (1,3%) hanno dichiarato di utilizzare una sola lingua, in questo caso mai l'inglese. Il 72,7% (n=327) ha dichiarato di utilizzare l'inglese, sia in contesti privati che sul lavoro, tra le altre lingue, mentre il 27,3% (n=123) ha dichiarato di non utilizzare affatto l'inglese, pur essendo almeno bilingue. Sono state menzionate ben 32 lingue diverse. Il 52,7% degli intervistati (n=237) ha dichiarato di utilizzare due lingue (nel 43% dei casi senza l'inglese), il 46% (n=207) almeno tre lingue (senza l'inglese in 13 casi), il 24,7% (n=111) almeno quattro, il 13,6% (n=61) cinque o più lingue; un intervistato ha dichiarato di utilizzare fino a otto lingue.

Per quanto riguarda la comunicazione scientifica, dei 238 intervistati che hanno riferito della loro comunicazione scientifica con i colleghi, 121 (50,8%) hanno dichiarato di aver usato una sola lingua. Solo in 71 casi (29,8%) questa lingua è l'inglese, mentre 50 intervistati (21%) usano solo la loro lingua nazionale. Gli altri 117 intervistati (49,2%) usano due lingue (69 intervistati, 10 dei quali non usano l'inglese), tre lingue (27 intervistati) o più (45 intervistati usano tra le 4 e le 6 lingue). 179 intervistati (75,2% di 238) riferiscono di utilizzare l'inglese per la comunicazione scientifica con i colleghi. Quando i partecipanti comunicano con un pubblico di non addetti ai lavori, l'importanza dell'inglese diminuisce notevolmente: su 158 intervistati, solo 70 (44,3%) dichiarano di utilizzare l'inglese. 115 (72,8%) utilizzano una sola lingua, che in soli 20 casi (12,7%) è l'inglese; 43 intervistati utilizzano più di una, e alcuni fino a cinque lingue per la comunicazione scientifica con il pubblico profano.

Infine, per quanto riguarda l'insegnamento, dei 325 intervistati che tengono corsi di lingua, il 59,1% (n=192) insegna la propria L2 a studenti L2, mentre il 40,3% (n=131) insegna la propria L1 a studenti per i quali è una L2. Solo il 12,3% (n=40) degli intervistati insegna la propria L1 a studenti con la stessa L1, mentre l'11,4% (n=37) insegna la propria L2 a studenti per i quali è una L1. Dei 325 intervistati, 61 (18,8%) insegnano sia la L1 che la L2.

Il multilinguismo nell'istruzione superiore è un dato di fatto. Creare spazi di insegnamento e apprendimento multilingue e multiculturale è ci permette di massimizzare i benefici del multilinguismo sul trasferimento e sulla creazione di conoscenza, sull'internazionalizzazione, sulla





diversità e sull'inclusione, senza cadere nella trappola di un'unica lingua franca apparentemente senza problemi.

Riferimenti bibliografici

- De Swaan, A. (2001). *Words of the World: The Global Language System*. Polity, Cambridge.
- Gao, X., Han, Y. (eds.) (2020). *Sustainable Multilingualism in Higher Education*, special issue of *Sustainability*, 12. https://www.mdpi.com/journal/sustainability/special_issues/multilingualism_education.
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. In *Nature*, 520 (7548), 429–431.
- Kulczycki, E. et al. (2020). Multilingual publishing in the social sciences and humanities: A seven-country European study. In *The Journal of the Association for Information Science and Technology*, 71, 1371–1385. <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/asi.24336>.
- Shin, H., Sterzuk, A. (2019). Discourses, practices, and realities of multilingualism in Higher Education. In *TESL Canada Journal*, 36(1) (special issue *Language and Higher Education*), 147–159. <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1349>.
- Sivertsen, G. (2018). Multilingüisme equilibrat en ciència. In *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 40. <https://bid.ub.edu/40/sivertsen.htm>. <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2018.40.24>.
- Van der Walt, C. (2013). *Multilingual Higher Education. Beyond English medium orientations*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, Bristol.

Multilinguismo, creazione e diffusione della conoscenza

(M. T. Zanola)

Il multilinguismo è fondamentale per la creazione e la diffusione della conoscenza e per la partecipazione attiva del pubblico; aumenta la creatività (Fürst, Grin 2018); rispetta le tradizioni e le procedure scientifiche, le questioni disciplinari e culturali; promuove l'equità riducendo le disparità tra i parlanti delle lingue di prestigio e di altre lingue. Tutti questi aspetti dimostrano quanto il multilinguismo abbia un impatto efficace sulle attività di istruzione superiore a tutti i livelli, da quello locale a quello globale (Van De Craen 2021). La politica linguistica che promuove il multilinguismo non è un bene di consumo immediato, né è facile da sviluppare: i benefici ad ampio raggio sono misurabili in termini di inclusione, rispetto della diversità e comprensione tra popoli e culture (Gazzola 2014).

Le relazioni tra multilinguismo e creazione della conoscenza, tra multilinguismo e diffusione della conoscenza e il ruolo degli istituti di istruzione superiore nella società con la loro organizzazione dovrebbero tenere conto degli aspetti istituzionali, culturali ed educativi delle lingue (Zanola 2013: 254-256).

La lingua promuove la partecipazione di tutti all'organizzazione politica, economica e sociale di un Paese, quindi non dovrebbe essere relegata in secondo piano nel processo educativo; gli insegnanti



Funded by the
European Union



e i professori dovrebbero scegliere la lingua o le lingue che preferiscono per esercitare la loro professione; queste sono ragioni per mantenere l'uso della (o di una) lingua nazionale, sullo stesso piano di qualsiasi lingua internazionale o lingua franca. La lingua è il vettore della storia e dell'identità della/e comunità nazionale/i, il promotore dello sviluppo della cultura e la sua terminologia è un patrimonio da salvaguardare e un bene comune da valorizzare.

È necessario che ogni lingua sia in grado di esprimere le innovazioni tecniche e scientifiche senza limitarsi all'uso di un'unica lingua franca. È diritto dei professionisti poter studiare e comunicare nella loro lingua, e di ogni individuo avere accesso alla conoscenza senza dover necessariamente ricorrere ad altre lingue.

Una comunicazione chiara ed efficace è essenziale per il trasferimento della conoscenza, la comunicazione professionale e l'impegno pubblico: se la comunicazione accademica e universitaria avviene in un'unica lingua o in una lingua franca che gli studenti e i docenti non padroneggiano, che possibilità ci sono di avere una comunicazione efficace nello spazio professionale e istituzionale?

Riferimenti bibliografici

- Conceição, M.C., Zanola, M.T. (eds.) (2020). *Terminologia e mediação linguística: métodos, práticas e atividades*. Universidade do Algarve, Faro.
- Fürst, G., Grin, F. (2018). Multilingualism and creativity: a multivariate approach. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39/4, 341-355. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2017.1389948?scroll=top&needAccess=true&role=tab>.
- Gazzola, M. (2014). *The evaluation of language regimes: Theory and application to multilingual patent organisations*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. <https://benjamins.com/catalog/mdm.3>.
- Grimaldi, C., Marzi, E., Puccini, C., Zanola, M.T., Zollo, S.D. (2022). *Terminologia e interculturalità. Problematiche e prospettive*. Emil di Odoia, Città di Castello.
- Van de Craen, P. (2021). Imagining the future of multilingualism: education and society at a turning point. In *European Journal of Language Policy*, 13/1, 121-127.
- Zanola, M.T. (2013). The attractiveness of second-cycle and PhD studies in Europe - a question among others: Which language?. In *European Journal of Language Policy*, 5/2, 247-256.
- Zanola, M.T. (2018). *Che cos'è la terminologia*. Carocci, Roma.
- Zanola, M.T. (2023). *Language Policy in Higher Education*. In M. Gazzola, F. Grin, L. Cardinal, K. Heugh (eds.), *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. Routledge, London, 483-496.

Multilinguismo e internazionalizzazione

(J. Fituła, A. Murkowska, J. Romaniuk, M. Wojakowska)

L'interconnessione reciproca a livello interculturale e plurilingue è una caratteristica delle società odierne. Il pluralismo delle lingue e delle culture è un'esperienza comune e ampia, e praticamente non esistono gruppi omogenei al di fuori dei legami economici, del dialogo e degli scambi culturali,



Funded by the
European Union



sia diretti che attraverso i media. Intere nazioni si stanno rimodellando in seguito a migrazioni, convivenza e assimilazione di stili di vita, riti e valori. Si osserva un aumento degli incontri interculturali fisici, virtuali, intellettuali, spirituali e identitari. Così, accompagnati dalla paura *del nuovo* e *del non conosciuto*, l'interculturalità e il plurilinguismo sono diventati temi cruciali nel discorso politico e nell'educazione. Nel corso degli ultimi decenni, l'UE ha sviluppato un'agenda ambiziosa e ha lanciato numerose iniziative per promuovere l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore.

Fin dalla sua nascita negli anni '70-'80, l'approccio comunicativo nell'insegnamento delle lingue ha visto la lingua come una pratica sociale: un veicolo, un prodotto e un produttore di patrimonio culturale, concentrandosi nell'educazione linguistica sullo sviluppo della comunicazione nella lingua di destinazione piuttosto che sulla sola competenza grammaticale. La successiva pubblicazione del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, QCER (Consiglio d'Europa 2001) ha avuto un profondo impatto sulle metodologie di insegnamento delle lingue, ponendo l'accento sull'internazionalizzazione e concentrandosi sul plurilinguismo e sulla consapevolezza interculturale. Il documento del Consiglio d'Europa ha rappresentato un passo fondamentale verso l'impegno nell'educazione linguistica, cercando di "proteggere la diversità linguistica e culturale, promuovere l'educazione plurilingue e interculturale, rafforzare il diritto a un'istruzione di qualità per tutti e potenziare il dialogo interculturale, l'inclusione sociale e la democrazia" (Consiglio d'Europa 2001: 11). Oggi la dimensione interculturale e l'approccio plurilingue sono centrali nella didattica delle lingue straniere. Il plurilinguismo è ora definito come:

una competenza non equilibrata e mutevole, in cui le risorse di un utente/apprendente in una lingua o in una varietà di lingue possono essere di natura differente da una lingua all'altra. [...] i plurilingui posseggono un repertorio unico, interconnesso, nel quale essi combinano le proprie competenze generali e le strategie più adatte per svolgere un compito (QCER 2001, par. 6.1.3.2). (Consiglio d'Europa 2020: 28-29).

Questo cambiamento di paradigma dal monolinguisimo al plurilinguismo è stato visto come un'opportunità nell'istruzione superiore e nell'insegnamento delle lingue straniere in cui gli studenti possono sperimentare e apprezzare l'alterità culturale e utilizzare questa esperienza per riflettere su questioni che di solito sono date per scontate all'interno della propria cultura e del proprio ambiente. Questo, a sua volta, richiede l'abbandono dell'ideale monolingue (che ha dominato a lungo in Europa) e la promozione di approcci plurali descritti in dettaglio nel *Framework for Pluralistic Approaches* (FREPA).

L'attuale politica educativa dell'UE promuove fortemente il multilinguismo e la diversità linguistica attraverso un'educazione linguistica pluralistica, che si traduce in un gran numero di iniziative di ricerca e pedagogia. Ciò si manifesta in documenti dell'UE quali: *High Level Group Final Report on Multilingualism FINAL REPORT* (2007); *Civil Society Platform on Multilingualism, Policy, Recommendations for the promotion of Multilingualism in the European Union* (2011); *EU High Level Group Report the to the European Commission on the Modernization of Higher Education* (2013); *Council of Europe Recommendation on a Comprehensive Approach to the Teaching and Learning of Languages* (2018) adottata dai ministri dell'Istruzione nella riunione del Consiglio del 22 maggio 2019, e più recentemente la *New Council of Europe Recommendation on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*, adottata il 2 febbraio 2022 nella riunione dei deputati dei ministri.





La promozione del plurilinguismo e del pluriculturalismo è stata identificata anche nel Volume Complementare del QCER (2020) con i suoi aspetti innovativi di competenza plurilingue e pluriculturale e di costruzione di un repertorio plurilingue e pluriculturale insieme alla sua attenzione alla mediazione (Council of Europe):

Plurilingualism and pluriculturalism aim to capture the holistic nature of individual language users/learners linguistic and cultural repertoires. Learners/users are seen as social agents who draw upon all sorts of resources in their linguistic and cultural repertoires and further develop these resources in their trajectories. Plurilingualism/pluriculturalism stresses the dynamic use of multiple languages/varieties and cultural knowledge, awareness and/or experience in social situations.

L'attuazione di un approccio plurilingue e pluriculturale nell'apprendimento delle lingue sembra essere una tappa indispensabile per facilitare il processo di internazionalizzazione auspicato, ossia motivare i cittadini europei a imparare più di una lingua e a diventare plurilingui.

Riferimenti bibliografici

- Candelier, M. et al. (2012). FREPA. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des Langues Vivantes. Études Préparatoires*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press, Cambridge. <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Council of Europe / Consiglio d'Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. / Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Volume Complementare*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Per la versione italiana: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages*, website: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/plurilingualism-and-pluriculturalism>.
- Piccardo, E., Germain Rutherford, A., Lawrence, G. (2022). *The Routledge handbook of plurilingual language education*. Routledge, London.

Multilinguismo, diversità e inclusione

(M. C. Conceição, N. Costa, P. De Sousa)

Lo spazio dell'istruzione superiore è sempre più diversificato, multilingue e multiculturale, tra l'altro, a causa della massiccia espansione e diversificazione della popolazione studentesca e del personale dovuta alla mobilità e all'internazionalizzazione. In quanto spazio di insegnamento e apprendimento multilingue e multiculturale, esso deve riconcettualizzare tutte le sue attività e strategie per tenere conto della diversità e rispettare la necessità di inclusione.



Funded by the
European Union



Il multilinguismo dovrebbe essere visto come un iperonimo per la gamma di lingue e culture presenti *in praesentia* e *in absentia* nello spazio di insegnamento e apprendimento multilingue e multiculturale. Per diversità intendiamo la molteplicità delle lingue, delle culture e dei background di conoscenza degli studenti e del personale (docente e non docente) e la conseguente varietà di strutture di *governance* e di servizi da organizzare per soddisfare queste esigenze.

La sfida principale è quindi quella di costruire e diffondere la conoscenza (rispettando il patrimonio di conoscenze di ogni partecipante allo spazio di insegnamento e apprendimento multilingue e multiculturale e producendo conoscenze innovative) con un impatto sulla società, considerando tre livelli, meso, micro e macro. L'inclusione è una condizione *sine qua non*.

Nello spazio di insegnamento e apprendimento multilingue e multiculturale l'inclusione è la promozione dell'accesso a tutti (compresi i gruppi emarginati e minoritari) per promuovere l'equità e la giustizia sociale, come principi democratici, ma senza compromettere la rilevanza accademica e i risultati attesi dell'istruzione superiore.

Il multilinguismo è un compromesso tra diversità e inclusione. Da un lato, la diversità deve essere presa in considerazione in tutte le politiche linguistiche e le strategie comunicative; dall'altro, nessuna coesione sociale, sviluppo equo del personale e impatto sociale possono verificarsi senza un'intenzione inclusiva. Troppa diversità senza inclusione porterebbe al caos di Babele; troppa inclusione senza diversità porterebbe al *newspeak*, secondo le parole di Orwell.

Il multilinguismo, la diversità e l'inclusione trarranno beneficio da una chiara strategia per incoraggiare la diversità nel rispetto della correttezza e dell'equità attraverso la promozione della competenza interculturale e tenendo costantemente presente che la conoscenza delle culture e delle lingue ha un ruolo primordiale nel plasmare le interazioni e nel costruire il suddetto *trade-off* che consentirà l'evoluzione della scienza..

Riferimenti bibliografici

Grin, F., Conceição, M. C., Kraus, P. A., Marácz, L., Ozolina, Z., Pokorn, N. K., Pym, A. (eds.) (2018). *The MIME Vademecum. Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. MIME Project.





Parte 3. Multilinguismo e apprendimento delle lingue: la competenza plurilingue nell'istruzione superiore





Multilinguismo, plurilinguismo, competenza metalinguistica e co-costruzione del significato

(M. C. Conceição, N. Costa, P. De Sousa)

In contesti multilingui, gli individui devono confrontarsi con una diversità di lingue o varietà linguistiche per comunicare, accedere a informazioni e conoscenze e consentire ai loro interlocutori di procedere allo stesso modo, al fine di costruire insieme un significato. La competenza plurilingue sarebbe quindi necessaria per consentire loro di utilizzare queste lingue e/o varietà in base alle loro esigenze. Per applicare il concetto di competenza plurilingue, le conoscenze linguistiche devono essere riconcettualizzate non solo come paradigmi grammaticali, ma anche come bisogni comunicativi che emergono in una società multilingue, basati sull'uso della lingua in attività sociali concrete (Piccardo, North 2019). Queste attività sociali specifiche del dominio sono radicate nella continua co-costruzione di significato e conoscenza che collega lingua e contenuto. Pertanto, secondo questa prospettiva, la conoscenza è più che fattuale e può essere costruita, acquisita e trasmessa attraverso la negoziazione del significato. Essendo dinamica, la conoscenza risulta da una multicompetenza che comprende la lingua, la comunicazione, il contesto, l'intenzione, l'interpretazione, ecc. Il legame tra multilinguismo, plurilinguismo e co-costruzione del significato presuppone un chiaro approccio socioculturale alla conoscenza, in quanto essa è costruita congiuntamente da diversi attori (nel caso dell'istruzione superiore, esperti/professori e studenti).

La costruzione congiunta, nell'interazione, implica una varietà di compiti cognitivi e (multilingue) che includono la conoscenza delle lingue (secondo la definizione di cui sopra) ma anche il controllo delle operazioni cognitive. Inoltre, richiede forme di mediazione linguistica, culturale e concettuale (Consiglio d'Europa 2020). Le interazioni sono storicamente e culturalmente situate e il prefisso co- può includere una vasta gamma di aspetti (interpretazione, abilità, ideologia, identità, posizione, ecc.) e di processi (collaborazione, cooperazione, ecc.).

La competenza plurilingue può attivare diverse risorse come il *code-switching*, il *code-mixing* e il *translanguaging*, che tengono conto di ecologie linguistiche molteplici e multilingui. Tutte queste risorse, se usate in modo inappropriato, causano errori nella comunicazione. Se usate correttamente, porteranno alla co-costruzione del significato e alla co-costruzione della conoscenza.

Il fattore più significativo che permette la co-costruzione del significato nella comunicazione multilingue (uso della competenza plurilingue) è la competenza metalinguistica, intesa non solo come controllo delle componenti linguistiche della lingua, ma anche come capacità di adattare alle esigenze comunicative al fine di trasmettere informazioni per la creazione di conoscenza. Il suo primo passo è la consapevolezza metalinguistica. In questa prospettiva multilingue, la consapevolezza metalinguistica deve essere vista come la possibilità di usare il pensiero critico per spiegare ciò che viene costruito e trasferito attraverso le lingue nel contesto, al di là degli aspetti strutturali della lingua e della capacità di manipolare le lingue.





Riferimenti bibliografici

- Caruso, E. (2019). *Competência multilingue*. Tese de doutoramento. Universidade do Algarve, Faro.
- Council of Europe / Consiglio d'Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. / Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Volume Complementare*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Per la versione italiana: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>
- Digruber, S. (2019). *The co-construction of knowledge in foreign language teacher-student classroom interactions*. Dissertation. Georgetown University, Washington.
- Jacoby, S., Ochs, E. (1995). Co-Construction: An introduction. In *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 171-183.
- Piccardo, E., North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters, Bristol.

Il QCER 2020 (1): Il repertorio plurilingue e l'apprendente come attore sociale

(S. Gilardoni, M. V. Lo Presti, L. Sartirana)

Dall'inizio del XXI secolo, il Consiglio d'Europa lavora alla promozione del multilinguismo e del plurilinguismo, indicando l'apprendimento delle lingue come una priorità per la competitività dell'Europa. Non solo la padronanza di altre due lingue oltre alla prima (L1) è un obiettivo della politica linguistica del Consiglio d'Europa, ma anche l'acquisizione di competenze comunicative in altre lingue straniere, oltre alla L1, è considerata una competenza chiave che ogni persona deve sviluppare per la propria crescita personale e professionale. Inoltre, l'attuale mondo globalizzato ha visto un aumento degli scambi internazionali e del fenomeno dell'immigrazione: ciò ha come conseguenza diretta il fatto che le persone sono sempre più esposte a lingue diverse e, a seconda delle diverse situazioni comunicative, a diverse varietà linguistiche. In questo contesto, l'insieme di lingue e varietà linguistiche che una persona conosce a diversi livelli di competenza forma il suo repertorio plurilingue personale. Pertanto, questo repertorio può essere molto ricco ed eterogeneo: la L1 e le lingue straniere studiate a scuola o a livello di istruzione superiore non sono le uniche lingue che lo compongono. Sia i dialetti che le lingue a cui le persone sono esposte, ad esempio durante un periodo all'estero, contribuiscono all'arricchimento del loro repertorio plurilingue individuale. Per questo motivo, il repertorio plurilingue non è fisso; come parte dell'identità di una persona (Cummins 2001: 19-20), cambia nel tempo e grazie alle diverse esperienze (Räsänen *et al.* 2013: 6). Inoltre, il repertorio plurilingue è uno strumento per facilitare la comunicazione in contesti plurilingui (Consiglio d'Europa 2020: 125) e in un approccio orientato all'azione l'apprendente assume il ruolo di un attore sociale che, grazie al suo repertorio plurilingue e pluriculturale, può svolgere compiti e azioni utilizzando diverse lingue. In questo modo, le lingue sono percepite come veicoli di comunicazione piuttosto che come semplici oggetti di studio (Consiglio d'Europa 2020: 28). Inoltre, il repertorio plurilingue facilita l'inclusione soprattutto



Funded by the
European Union



nell'istruzione superiore, una realtà caratterizzata da una ricca diversità linguistica tra professori, studenti internazionali e ricercatori (Conceição *et al.* 2018: 120). La definizione di repertorio plurilingue data finora descrive il repertorio individuale, cioè il bagaglio linguistico personale di ciascuno. Tuttavia, questo concetto può essere esteso a una classe, come l'insieme delle lingue e delle varietà linguistiche parlate dall'insegnante e dai suoi studenti, e a una regione, come l'insieme delle lingue e delle varietà linguistiche parlate in un'area specifica.

Riferimenti bibliografici

- Conceição, M. C., Caruso, E., Costa, N. (2018). How can mobility and inclusion be fostered through multilingualism in Higher Education (HE)? In *The MIME Vademecum, Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Switzerland, 120-121. <https://www.mime-project.org/vademecum/>.
- Council of Europe / Consiglio d'Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. / Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Volume Complementare*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Per la versione italiana: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>
- Cummins, J. (2001), *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association of Bilingual Education, Walnut. <https://www.pesb.wa.gov/negotiating-identities-education-for-empowerment-in-a-diverse-society/>.
- Piccardo, E., Germain Rutherford, A., Lawrence, G. (2022). *The Routledge handbook of plurilingual language education*. Routledge, London.
- Räsänen, A. *et al.* (2013). *MAGICC conceptual framework. Modularising multilingual and multicultural academic communication competence*. https://www.unil.ch/files/live/sites/magicc/files/shared/Revised_Conceptual_Framework_MAGICC.pdf.

Il QCER 2020 (2): La competenza plurilingue e pluriculturale e le sue componenti

(N. Mačianskienė, D. Pundziuvienė)

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, QCER (Consiglio d'Europa 2020), un documento di riferimento che descrive gli aspetti della competenza linguistica e li definisce a diversi livelli di competenza, considera la competenza plurilingue e pluriculturale come la capacità di comprendere, comunicare e interagire efficacemente in più lingue e contesti culturali:

Ciò che occorre soprattutto considerare è che i plurilingui posseggono un repertorio unico, interconnesso, nel quale essi combinano le proprie competenze generali e le strategie più adatte per svolgere un compito (Consiglio d'Europa 2020: 30).

L'approccio plurilingue adottato dal QCER descrive la diversità culturale e linguistica a livello individuale, promuovendo la necessità che l'apprendente, in quanto "attore sociale", attinga a tutte le sue risorse ed esperienze linguistiche e culturali.



Funded by the
European Union



La competenza plurilingue e pluriculturale comprende tre nozioni:

(1.) *Costruire e usare un repertorio pluriculturale*, che comprende:

- riconoscere e agire su convenzioni / codici culturali, socio-pragmatici e socio-linguistici;
- riconoscere e interpretare le somiglianze e le differenze nei punti di vista, nelle pratiche e negli eventi;
- valutare in modo neutrale (Consiglio d'Europa 2020: 135)

(2.) *Comprensione plurilingue*, che include quanto segue:

- essere aperti e disponibili a lavorare con diversi elementi di differenti lingue;
- sfruttare gli indizi;
- sfruttare le somiglianze, riconoscere i "falsi amici" (a partire dal livello B1);
- sfruttare fonti parallele in diverse lingue (a partire dal livello B1);
- raccogliere informazioni da tutte le fonti disponibili (in diverse lingue). (Consiglio d'Europa 2020: 137)

(3.) *Costruire e usare un repertorio plurilingue*, che abbraccia aspetti della scala precedente; i concetti chiave comprendono l'abilità di:

- adattarsi in modo flessibile alla situazione;
- anticipare il momento in cui e in che misura l'uso di più lingue è utile e appropriato;
- adattare la lingua alle competenze linguistiche degli interlocutori;
- combinare e alternare le lingue se necessario;
- spiegare e chiarire in diverse lingue;
- incoraggiare le persone a utilizzare lingue diverse fornendo un esempio (Consiglio d'Europa 2020: 138)

La competenza plurilingue e pluriculturale comprende diverse componenti:

- *Competenza linguistica*: abilità di comprendere, parlare, leggere e scrivere in più lingue.
- *Consapevolezza culturale*: abilità di comprendere le diverse norme, i valori e le credenze culturali.
- *Capacità di comunicazione interculturale*: capacità di comunicare in modo efficace e rispettoso con persone provenienti da contesti culturali diversi.
- *Competenza transculturale*: capacità di adattarsi a nuovi ambienti culturali e di comprendere il rapporto tra cultura e comunicazione.
- *Consapevolezza metalinguistica*: capacità di riflettere sul proprio uso della lingua e su quello degli altri.
- *Connessione lingua-cultura*: capacità di comprendere il rapporto tra lingua e cultura e la loro influenza reciproca.
- *Flessibilità nell'uso della lingua*: capacità di passare da una lingua all'altra e di adattare l'uso della lingua in base al contesto e al pubblico.

Riferimenti bibliografici

Council of Europe / Consiglio d'Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. / Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Volume Complementare*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Per



Funded by the
European Union



la versione italiana: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>

Approcci plurilingui e pluriculturali nell'istruzione superiore

(S. Calvi, K. Dankova, M.V. Lo Presti)

La società europea è oggi altamente pluriculturale e integra persone di lingue e culture diverse. Questa società pluriculturale, dinamica e fluida, favorisce la creazione di reti tra tutte le sue realtà linguistiche e culturali. A causa della mobilità e della migrazione, la sua struttura sociale diventa sempre più complessa, imponendo cambiamenti significativi nel campo dell'istruzione, soprattutto in termini di sensibilizzazione al plurilinguismo (Byram *et al.* 2009: 5). Il plurilinguismo ha portato allo sviluppo di approcci plurilingui e pluriculturali nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue che sfruttano la consapevolezza metalinguistica degli apprendenti e le loro esperienze plurilingui e pluriculturali per aiutarli ad acquisire la lingua di arrivo in modo più efficace (Cenoz, Gorter 2013: 596). Inoltre, le pratiche didattiche plurilingui e pluriculturali consentono di migliorare il dialogo interculturale, che svolge un ruolo essenziale nella creazione e nel mantenimento della coesione e dell'inclusione sociale e nell'acquisizione della competenza interculturale (Byram *et al.* 2009: 7).

Gli approcci plurilingui e pluriculturali nell'istruzione superiore sono pratiche didattiche che mirano a sviluppare competenze plurilingui e pluriculturali. Si realizzano attraverso un'istruzione linguistica adeguatamente organizzata, che integra lingue e culture diverse nello stesso syllabus e nelle stesse attività didattiche. Negli approcci plurilingui e pluriculturali, tutte le lingue e le culture che compongono il repertorio plurilingue degli studenti e degli insegnanti sono effettivamente integrate. Questi approcci all'insegnamento delle lingue considerano la diversità linguistica e culturale, insieme ai diversi *background* linguistici degli apprendenti, come una risorsa: la competenza plurilingue e pluriculturale non consiste in competenze separate per ogni lingua e cultura, ma comprende lingue, varietà e dialetti appartenenti ai repertori dei parlanti, che sono trattati come un'entità interconnessa in cui le lingue e le culture si relazionano e interagiscono (Consiglio d'Europa 2020).

Tra gli obiettivi principali degli approcci plurilingui e pluriculturali nell'istruzione superiore troviamo lo sviluppo dell'abilità degli studenti di diventare abili parlanti plurilingui e pluriculturali in grado di comunicare in più lingue e varietà, piuttosto che essere parlanti esperti di una sola lingua oltre alla propria lingua madre (Cenoz, Gorter 2013: 596).

Negli approcci plurilingui e pluriculturali, il livello che ci si aspetta che gli studenti raggiungano in ogni lingua e varietà può essere diverso: varia a seconda del background e dei bisogni comunicativi di ogni studente. Si può quindi affermare che l'istruzione superiore sta cambiando notevolmente e che gli approcci - come quello plurilingue e pluriculturale - migliorano la capacità di mediazione, in quanto consentono al parlante plurilingue e pluriculturale di essere un mediatore nella comunicazione tra individui che non hanno una lingua in comune (Consiglio d'Europa 2020).



Funded by the
European Union



Riferimenti bibliografici

- Byram, M. *et al.* (2009). *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg. <https://rm.coe.int/multicultural-societies-pluricultural-people-and-the-project-of-interc/16805a223c>.
- Cenoz, J., Gorter, D. (2013). *Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages*. In *TESOL Quarterly*, 47/3, 591-599. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.121>.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/09000016806ae621>.
- Council of Europe / Consiglio d'Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. / Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Volume Complementare*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Per la versione italiana: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and Curriculum Design: Towards a Synergic Vision. In *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614.
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyzer for creativity in superdiverse societies: a systemic analysis. In *Frontiers in Psychology, section Cognition*, 8. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.02169/full>.

Altri quadri di riferimento per approcci plurilingui e pluriculturali per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue

(N. Mačianskienė, V. Misevičiūtė, & D. Pundziuvienė)

Ci sono stati molti progetti finanziati dall'Unione Europea (UE) o dal Consiglio d'Europa che hanno portato alla realizzazione di quadri relativi al multilinguismo, agli approcci plurilingui e pluriculturali nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue. Alcuni progetti dell'European Centre for Modern Languages (FREPA; PLURCUR) miravano a sostenere gli insegnanti e gli studenti nell'educazione plurilingue/pluriculturale, principalmente a livello scolastico, mentre alcuni progetti dell'UE relativi all'istruzione superiore (INTLUNI; MAGICC; MIME; LANQUA) miravano a creare principi, quadri descrittivi e parametri di riferimento. Poco è stato fatto per sensibilizzare e fornire formazione sugli approcci plurilingui agli insegnanti dell'istruzione superiore.

Alcuni precedenti progetti finanziati dall'UE hanno prodotto quadri per la realizzazione della competenza plurilingue attraverso l'intercomprensione (IC). GALATEA (1995-1999) – il primo progetto europeo che intendeva produrre materiale digitale per lo sviluppo dell'IC tra parlanti di lingue romanze. Il progetto GALANET (2001-2004) ha proseguito il lavoro producendo una



Funded by the
European Union



piattaforma per l'apprendimento online dell'IC; GALAPRO (2008-2010) ha prodotto una piattaforma per la formazione dell'IC; REDINTER (2008-2011) è stata la prima rete europea per la cooperazione (di pratiche, competenze e syllabi nella formazione nell'ambito dell'IC e nello sviluppo della didattica dell'IC orale). Il progetto europeo MIRIADI (2012-2015) – Cooperation and Innovation for an Online Intercomprehension Network (finanziato dall'EACEA) – ha contribuito all'innovazione del processo di insegnamento e apprendimento delle lingue promuovendo la formazione nell'IC nell'interazione online. Attraverso questi progetti sono stati elaborati descrittori per l'acquisizione di competenze comunicative nell'IC e sono stati redatti due documenti principali: 1) *Skills Reference Data of plurilingual communication in IC* (REFIC) e (2) *Skills Reference Data in didactics of the IC* (REDFIC).

FREPA – *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and Resources* – promuove gli approcci plurali, quattro approcci didattici che prevedono l'uso di più lingue o culture: consapevolezza linguistica, approcci didattici integrati, IC tra lingue affini e approcci interculturali. I descrittori FREPA delle competenze e delle risorse (conoscenze, attitudini, abilità), che possono essere sviluppate attraverso gli approcci plurali, sono stati tradotti in diverse lingue. Un ricco database di materiali didattici utili, rilevanti per gli approcci plurali, consente agli insegnanti di lingue di selezionare le risorse didattiche in base ai loro obiettivi specifici, ai livelli linguistici di riferimento, alle aree tematiche o al tipo di approccio.

PLURCUR – *Plurilingual whole school Curricula* – valuta e fornisce strumenti per chiarire, sviluppare e implementare una politica plurilingue, inclusiva e interculturale per le scuole, che non solo comprende le lingue maggioritarie e minoritarie, ma anche le lingue regionali, del patrimonio culturale e quelle vicine.

Diversi altri progetti finanziati dall'UE sono stati utilizzati per identificare efficacemente i bisogni formativi nel campo del multilinguismo nell'istruzione superiore, sia in passato (DYLAN, incentrato sulle dinamiche linguistiche e sulla gestione della diversità linguistica; LANQUA, che esplora le questioni della qualità nel contesto della disciplina linguistica e il suo successore SPEAQ; MULTICOM sulla comunicazione multilingue; MOLAN sulla motivazione linguistica; ENLU sulle lingue per tutti; MAGICC sulla valutazione delle competenze multilingui; IntlUni sui principi per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nello spazio di apprendimento multilingue e multiculturale dell'istruzione superiore; MIME incentrato sulla mobilità e l'inclusione finanziato dal 6° quadro; TECON3 – *teaching English as a content in tertiary education*) sia nel presente (LISTIac – *linguistically sensitive teaching in all classrooms*; FAB – *formative assessment benchmarks*; MiLLaT – *mediation in language learning and teaching*).

Riferimenti bibliografici

- Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/09000016806ae621>.
- Byram, M., Barrett, M. Ipgrave, J., Jackson, R., Méndez García, C. (2009). *Context, concepts and theories of the 'Autobiography of Intercultural Encounters'*. Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/168089eb76>.
- Candelier, M. et al. (2012). FREPA. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>.





APATCHE

Adding Plurilingual Approaches to language Teacher Competences in Higher Education

Progetti

Conseil Européen pour les Langues/European Language Council (2023): <https://www.celelc.org/past-projects/>.

DYLAN (Language Dynamics and Management of Diversity): https://www.dylan-project.org/Dylan_en/home/home.php.

FAB (Formative Assessment Benchmarking): <https://faberasmus.org/>.

FREPA (A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures): <https://carap.ecml.at/>.

GALATEA (Development of the intercomprehension between Romance language speakers) <https://www.miriadi.net/en/projects>.

INTLUNI (The Challenges of the Multilingual and Multicultural Learning Space in the International University): <https://www.facebook.com/IntlUni/>.

LANQUA (The Language Network for Quality Assurance): <https://www.lanqua.eu/>.

LISTIAC (Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms): <https://listiac.org/>.

MAGICC (Modularising multilingual and multicultural academic communication competence): <https://www.unil.ch/magicc/home.html>.

MiLLat (Mediation in Language Learning and Teaching): <http://millat.uw.edu.pl/polski-opis-projektu/>.

MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance): <https://www.miriadi.net/>.

PLURCUR (Plurilingual whole school curricula): <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/PlurCur/tabid/1750/language/en-GB/Default.aspx>.

REDINTER: <https://www.miriadi.net/en/projects>.

SPEAQ (Société pour le perfectionnement de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec): <https://www.speaq.org/en/>.

TE-Con3 (Teaching English as a content subject at the tertiary level): <https://tecon3.wn.uw.edu.pl/>.



Funded by the
European Union



Parte 4. Approcci e strategie plurali per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue





Approcci comparativi inter- e cross-linguistici

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M. V. Lo Presti)

In molti corsi di lingua, l'esperienza di immersione in una lingua di arrivo viene proposta senza tenere conto dei repertori plurilingui e pluriculturali degli apprendenti e degli elementi di contatto tra le lingue che li compongono. Tuttavia, la prima lingua dell'apprendente influenza il processo di acquisizione di una lingua straniera o seconda (L2), ed è proprio per questo motivo che nell'apprendimento/insegnamento delle lingue l'adozione di approcci comparativi inter- e cross-linguistici è una scelta efficace e promettente (Cummins 2021: 291). Il concetto di influenza inter-/cross-linguistica si riferisce sia all'influenza della L1 sulle altre lingue apprese/insegnate sia, più in generale, all'influenza reciproca tra tutte le lingue del repertorio plurilingue e pluriculturale di un apprendente. Da un punto di vista comparativo, le lingue possono essere confrontate a diversi livelli: fonologico, lessicale, morfologico e sintattico. Il processo di apprendimento di un'altra lingua può essere accelerato sottolineando le somiglianze e le differenze tra le lingue degli apprendenti. Più in dettaglio, l'adozione di approcci comparativi inter- e cross-linguistici presenta una serie di vantaggi, quali: l'osservazione di fenomeni linguistici soggetti o meno a variazione; l'utilizzo della stessa terminologia nelle categorie descrittive per analizzare i fenomeni linguistici indipendentemente dalla lingua di arrivo; l'analisi della lingua di arrivo attraverso il confronto con le caratteristiche proprie della L1 o di altre lingue; lo sviluppo di capacità predittive nello studio della grammatica della L2. Soprattutto quando si tratta di fenomeni particolarmente complessi, l'adozione di approcci comparativi inter- e cross-linguistici semplifica la spiegazione: ad esempio, è possibile introdurre un concetto facendo riferimento alle conoscenze pregresse dell'apprendente derivate dalla L1 e, eventualmente, da altre lingue.

Questi approcci non solo faciliteranno l'acquisizione di nuovi fenomeni linguistici, ma svilupperanno anche la capacità di riflessione dell'individuo: osservando lingue diverse, gli apprendenti saranno in grado di identificare le generalità e le differenze specifiche tra le lingue, favorendo la loro riflessione metacognitiva.

Va tuttavia sottolineato che la nozione di approccio comparativo inter- e cross-linguistico non si limita agli elementi linguistici, ma deve essere estesa alla visione culturale, poiché lingua e cultura sono intrinsecamente legate.

Riferimenti bibliografici

- Baker, C., Wright, E. W. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Bristol.
- Cummins, J. (2021). Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni. In M. E. Favilla, S. Machetti (eds.), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*. AitLA, Bologna, 291-307. <http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAitLA13/018Cummins.pdf>.
- Danesi, M., Di Pietro, R. J. (2001). *L'analisi contrastiva per l'insegnamento della seconda lingua*, Armando, Roma.





Intercomprensione ricettiva

(N. Mačianskienė)

Quando comunicano in un contesto multilingue, i parlanti di lingue diverse ma affini si trovano in situazioni in cui possono capire l'interlocutore che parla una lingua che non conoscono e che non hanno mai imparato e compiere atti comunicativi in modo piuttosto fluido sulla base del processo di intercomprensione ricettiva (ICR), come parte della loro competenza plurilingue. La ICR è resa possibile dalle strategie ricettive acquisite che permettono di "co-costruire un significato a partire da indizi forniti da fonti diverse" (Eur-lex. Europa: 44), che possono essere legate da una relazione tra le lingue, ossia la conoscenza di lingue della stessa famiglia linguistica, la capacità di riconoscere alcune parole, scoprire, anticipare, indovinare, dedurre e fare inferenze basate sulla propria lingua d'origine e sul proprio repertorio linguistico.

L'intercomprensione ricettiva viene utilizzata ogni giorno nella società, nell'istruzione e nel mondo degli affari. Le persone la utilizzano sul posto di lavoro, nei ristoranti, nelle banche, negli eventi sportivi e culturali, nei talk show radiofonici, in altre parole in qualsiasi situazione o attività. Per esempio, è comune in luoghi più multilingue, come la Catalogna, la Galizia, la Frisia, o tra i parlanti di lingue affini o geograficamente vicine, come le lingue slave, sentire persone che usano le loro diverse lingue d'origine nelle conversazioni e non sentono il bisogno di cambiare lingua, perché possono capirsi perfettamente a causa di somiglianze nella grammatica, nel vocabolario o nella pronuncia grazie alle loro abilità ricettive.

È compito dell'insegnante rendere gli studenti plurilingui consapevoli del fatto che la ICR funziona e che possiedono questo tipo di conoscenza e abilità e, certamente, è fondamentale stimolarli a sviluppare determinate strategie attraverso l'esperienza pratica. I creatori delle *Skills Reference Data of multilingual communication in RIC* nel progetto *MIRIADI* vedono la necessità di un avanzamento dell'apprendimento in tre campi: un crescente grado di autonomia dell'apprendente nel trasferimento delle conoscenze e dell'analogia interlinguistica; l'acquisizione di abilità testuali; la conoscenza linguistica e il *know-how* (sintassi, lessico, morfologia), tutti e tre i campi in crescita su tre livelli: aumento della consapevolezza, formazione e miglioramento.

È inoltre necessario notare che in questo caso possono essere importanti i fattori ideologici, ossia gli atteggiamenti nei confronti di altre lingue: ad esempio, gli atteggiamenti positivi che promuovono l'ICR tra le lingue scandinave nei Paesi nordici. L'ICR funziona meglio quando le lingue hanno lo stesso status.

Riferimenti bibliografici

Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism. <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32008G1216%2801%29&qid=1676921630402>.

Eur-Lex. Europa. (n.d.). *Intercomprehension: Exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU.* https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:893895f6-0c42-4494-95d4-9c81fafdb5a3.0001.03/DOC_2&format=PDF.



Funded by the
European Union



MIRIADI (n.d.). *Guide on the use of the REFIC*. <https://www.miriadi.net/en/guide-use-refic#simple-table-of-contents-1>.

Alternanza linguistica, *code-switching*, *translanguaging*

(K. Peeters)

Quando si parla di utilizzare più di una lingua in contesti di istruzione superiore, vengono in mente diverse possibili strategie di combinazione delle lingue. Alcune di queste strategie si collocano a metà strada tra gli approcci comparativi e ricettivi, in cui l'apprendimento delle lingue viene stimolato attraverso l'osservazione e la riflessione, e gli approcci completamente integrati, in cui vengono incluse più lingue contemporaneamente, il che potrebbe sembrare ambizioso e impegnativo. L'alternanza linguistica, il *code-switching* e il *translanguaging* sono tre possibili strategie plurilingui che si collocano a metà strada tra il confronto tra lingue e l'intercomprensione ricettiva, da un lato, e gli approcci integrati dall'altro. Insieme, queste strategie rappresentano un percorso di crescita verso un'integrazione più profonda di tutte le lingue presenti nella classe e nell'ambiente dell'istruzione superiore.

Nonostante la confusione concettuale e terminologica della letteratura su queste strategie, si può affermare che l'alternanza linguistica, il *code-switching* e il *translanguaging* condividono tre caratteristiche comuni. In primo luogo, il fatto che gli studenti di lingue spesso le praticano già, ma le tengono nascoste ai loro insegnanti, data la pedagogia ancora prevalentemente monolingue utilizzata nelle classi di lingue straniere. In secondo luogo, l'alternanza linguistica, il *code-switching* e il *translanguaging* sono strategie simili in quanto si basano su un approccio in cui le lingue non sono completamente integrate, ma combinate attraverso l'uso consecutivo di una lingua dopo l'altra. Infine, queste tre strategie implicano tutte una produzione attiva in più di una lingua da parte degli apprendenti, spesso combinando la produzione (scritta o orale) con la ricezione (scritta o orale). Per questo motivo, queste strategie non sono solo efficaci, ma anche realistiche in contesti di istruzione superiore.

Uno dei modi più evidenti in cui si possono usare lingue diverse in classe è l'alternanza linguistica, che si riferisce all'uso separato delle lingue, cioè a una lingua alternata a un'altra. Da un punto di vista metodologico, si potrebbe parlare di un uso sequenziale monolingue di diverse lingue, prima una lingua (e solo quella), poi un'altra. Nella maggior parte dei casi, le lingue utilizzate sono una lingua d'insegnamento combinata con una lingua disciplinare - ad esempio, istruzioni impartite in francese per un esercizio in spagnolo o italiano - o con una lingua franca - ad esempio, quando l'insegnante traduce le istruzioni impartite in lituano in inglese per gli studenti stranieri in scambio. Come nel caso di qualsiasi fenomeno linguistico, l'alternanza linguistica è soggetta a vincoli contestuali, come le lingue presenti nella classe internazionale, i compiti comunicativi da svolgere e i livelli di competenza dell'insegnante e degli apprendenti. Questi sono i fattori principali che determinano la necessità e il successo dell'alternanza linguistica in classe.

Il *code-switching* si verifica quando un parlante alterna lingue o varietà linguistiche nel contesto di una singola situazione comunicativa. Il più delle volte il *code-switching* è legato alla conversazione



Funded by the
European Union



e si verifica a livello di frasi, parole o persino singoli morfemi. Questo fenomeno può essere considerato una sorta di alternanza linguistica, ma a livello micro, quando elementi di una lingua vengono integrati in una conversazione che si svolge in un'altra lingua. Rispetto agli esempi di alternanza linguistica sopra citati, il *code-switching* fa un ulteriore passo avanti verso l'integrazione linguistica. Sebbene il *code-switching* sia talvolta associato a una bassa competenza e a difficoltà di comunicazione, sia negli studenti di lingue che nelle comunità di immigrati, si verifica anche quando i parlanti parlano correntemente entrambe le lingue. Può anche essere una strategia di comunicazione utile per gli studenti di lingue, ad esempio quando l'uso di una parola della L1 o di un'espressione inglese inserita in un discorso della L2 può consentire loro di comunicare idee o concetti per i quali non hanno ancora ottenuto la parola o l'espressione appropriata nella L2. A causa della pedagogia monolingue dominante nelle classi di lingue straniere, questi esempi di *code-switching* sono generalmente tabù, ma possono essere un utile mezzo per raggiungere un fine: è rivelando una lacuna, a se stessi e agli insegnanti, che gli studenti possono successivamente acquisire parole o espressioni in L2. Consentire il *code-switching* nella produzione orale in una L2 è anche un modo per dissipare la paura di parlare e quindi per aumentare la partecipazione degli studenti.

Mentre l'alternanza linguistica e il *code-switching* sono strategie consecutive legate alla produzione linguistica e possono essere combinate con attività ricettive, il *translanguaging* fa un passo avanti, in quanto include non solo la ricezione e la produzione, ma anche l'interazione plurilingue. Il termine *translanguaging* implica un'azione in corso. In questa azione continua gli studenti usano i loro repertori plurilingui per svolgere compiti comunicativi che implicano l'uso di più lingue, non consecutivamente, ma simultaneamente. In altre parole, il *translanguaging* si riferisce a un'interazione più attiva e simultanea di tutte le lingue presenti in classe. A livello concettuale, la nozione di *translanguaging* implica un approccio unitario al plurilinguismo, sostenuto anche dal Consiglio d'Europa, ovvero che i parlanti plurilingui utilizzano un unico repertorio in cui tutte le lingue sono interrelate e si influenzano reciprocamente. Il *translanguaging* implica un approccio plurilingue integrato, mentre i concetti di *code-switching* o di alternanza linguistica si basano sull'idea di lingue distinte, presentate in un modello di competenza duale, che presuppone l'esistenza di sistemi linguistici separati. In quanto tale, il *translanguaging* lascia spazio a tutte le lingue presenti in classe e a tutte le varietà linguistiche, considerando il plurilinguismo come una risorsa nell'apprendimento di una L2, sottolineando al contempo l'importanza della comprensione metacognitiva delle pratiche linguistiche e andando oltre le preoccupazioni grammaticali e a livello di frase per concentrarsi su questioni di discorso e sull'efficacia della comunicazione in contesti realistici. Possibili esempi di attività di *translanguaging* sono i seguenti: lettura di autori e testi bilingui, lettura di un testo in L2 e stesura di un curriculum in L1, scrittura accademica in L2 combinata con la stesura di un abstract in L1 e/o L3, lezione di conversazione in L2 e L3 accompagnata da liste terminologiche multilingue, riformulazione di un discorso da L1 in L2, richiesta agli studenti di spiegare in L1 ciò che hanno imparato in L2, ecc. In tutti questi casi, il *translanguaging* implica una qualche forma di traduzione o interpretazione di base, per la quale gli studenti di lingue possono trarre grande beneficio dalle competenze di traduzione e interpretazione, come l'identificazione di potenziali difficoltà cognitive, la riformulazione e la riscrittura, l'adattamento dell'ordine delle parole alle strutture tematiche di base o la presa di appunti. Questo ci porta a un passo successivo verso strategie plurilingui veramente integrate, che si verificano quando gli studenti di lingue non solo leggono, parlano e interagiscono in diverse lingue, ma anche mediano.





Riferimenti bibliografici

- Alvarez, C. (1998). From 'switching code' to 'code-switching': towards a reconceptualization of communicative codes. In P. Auer (ed.) *Code-switching in conversation: Language, interaction, and identity*. Routledge, London, 29-48.
- Bullock, B.E., Toribio, A.J. (2009). *The Cambridge Handbook of code-switching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Burton, J., Rajendram, S. (2019). Translanguaging-as-Resource: University ESL instructors' language orientations and attitudes toward translanguaging. In *TESL Canada Journal*, 36(1) (special issue *Language and Higher Education*), 21-47.
- Jasim Betti, M. (2021). *Language alternation*. Unpublished paper available on ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/351938765_Language_Alternation.
- Kettle, M., Macqueen, S. (2020). Applied linguistics and education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press, Oxford.
- Milroy, L., Muysken, P. (eds.) (1995). *One speaker, two Languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nikula, T., Moore, P. (2016). Exploring translanguaging in CLIL. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19, 1-13.
- Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. In *NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 8(2), 15-34.
- Vogel, S., García, O. (2017). Translanguaging. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press, Oxford.
- Wei, L. (2000). *The bilingualism reader*. Routledge, London.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. In *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.

Approcci integrati

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M. V. Lo Presti)

Gli approcci plurilingui e pluriculturali, basati su attività di insegnamento/apprendimento che comprendono diverse lingue e culture contemporaneamente, comprendono anche l'insegnamento integrato delle lingue, che rappresenta una sfida innovativa nell'istruzione superiore.

In questo approccio, gli studenti creano collegamenti tra le diverse lingue. Si tratta di utilizzare la prima lingua (L1) per accedere a una prima lingua straniera (L2) che, insieme alla L1, può essere utilizzata per accedere a una seconda lingua straniera (L3) (Candelier *et al.* 2012: 6). In questo contesto, i collegamenti tra le lingue che fanno parte del repertorio plurilingue degli apprendenti costituiscono un prerequisito per lo sviluppo della competenza plurilingue.

Da un punto di vista teorico, l'insegnamento integrato delle lingue si basa sulla convinzione che esista un'influenza cognitiva reciproca tra le diverse lingue. Più specificamente, gli approcci integrati plurilingui si basano su due principi: il principio anticipatorio e il principio retroattivo (Coste *et al.* 2007: 65-66; Cavalli 2005).

Il principio anticipatorio sottolinea il ruolo cruciale del criterio cronologico che influenza lo status delle diverse lingue nel processo di acquisizione linguistica: ad esempio, una L1 pone le basi per





l'acquisizione di una L2, che a sua volta influenza il processo di apprendimento di una terza lingua (L3). Al contrario, il principio retroattivo sostiene che nel processo di acquisizione di lingue diverse dalla L1, vi è anche un'influenza che si verifica in direzione opposta: ad esempio, l'apprendimento di una L3 può avere un'influenza diretta sulla conoscenza di una L2 e, allo stesso tempo, sulla L1. Da un punto di vista didattico, attraverso il principio dell'anticipazione gli insegnanti sanno di poter fare riferimento alle conoscenze e alle competenze che gli apprendenti hanno già acquisito in altre lingue. D'altra parte, diverse attività mostrano l'efficacia del principio retroattivo nei contesti didattici: lo studio di una L3 permette agli apprendenti di approfondire e modificare le conoscenze nella L2 e nella L1, scoprendo fenomeni linguistici che prima venivano eseguiti inconsciamente.

Gli approcci integrati possono creare ponti tra le lingue e le culture. Questo obiettivo può essere raggiunto anche attraverso l'integrazione dell'apprendimento delle lingue e dei contenuti disciplinari. A livello di istruzione superiore, le attività didattiche volte a integrare l'apprendimento linguistico e dei contenuti consentono al discente di utilizzare più di una lingua nello sviluppo delle competenze e promuovono la trasmissione delle competenze in diverse lingue (Gilardoni *et al.* 2023).

Riferimenti bibliografici

- Candelier, M. *et al.* (2012). FREPA. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Didier-CREDIF-Didier, Paris. https://docs.google.com/document/d/1w1b9cOhG7IN0dgv1Tyonbt1_CzxP49M_rimrRP4_0k/edit.
- Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A., van de Ven P.-H. (2007). *A European reference document for languages of education?*. Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/a-european-reference-document-for-languages-of-education-intergovernment/16805a31e4>.
- Gilardoni, S. *et al.* (2023). Valorizzare forme di didattica plurilingue in università. Attività di classe e autonomia dell'apprendimento. In S. Gilardoni, L. Sartirana, (eds.) *Approcci integrati plurilingui all'università - metodi, formazione, esperienze. XXII Convegno Internazionale AICLU*. EDUCatt, Milano.
- Hufeisen B., Neuner G. (2004). *The plurilingualism project: tertiary language learning: German after English*. Council of Europe, Strasbourg.

Mediazione cross-linguistica, una strategia trasversale

(D. Pundziuvienė)

I diversi tipi di strategie e attività di mediazione rappresentano una recente innovazione nella didattica delle lingue e delle culture. Come affermato nel Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, QCER (2020), il mediatore “agisce come un attore sociale che crea dei ponti e aiuta a costruire o trasmettere significato all'interno della stessa lingua e talvolta da una modalità all'altra (ad esempio, dal parlato al segnato o viceversa, in una



Funded by the
European Union



comunicazione intermodale) e talvolta da una lingua all'altra (mediazione interlinguistica)"(Consiglio d'Europa 2020: 100). Constructing meaning from one language to another is defined as cross-linguistic mediation. L'uso flessibile di lingue diverse (L1, L2, L3, ...) e l'utilizzo della diversità linguistica e culturale come risorsa per l'insegnamento/apprendimento conferiscono potere sia all'insegnante di lingue che all'apprendente. Il valore aggiunto della mediazione interlinguistica è lo sviluppo di una cultura dell'apprendimento in cui "classroom discourse mediates between curriculum content and the pupils' developing plurilingual repertoires" (Little, Kirwan 2021: 173). In questo contesto, l'uso del translanguaging non è più visto come un ostacolo, ma come uno strumento per sviluppare l'identità multilingue degli studenti e per aumentare la loro motivazione e fiducia.

Per essere in grado di esprimersi in diverse lingue e di colmare i divari linguistici e culturali, gli studenti devono applicare strategie di mediazione adeguate. Nel QCER (2020), la mediazione cross-linguistica è presentata in tre categorie di attività: mediazione testuale, concettuale e comunicativa (Consiglio d'Europa 2020: 101). I compiti di mediazione cross-linguistica di solito si concentrano sull'analisi, l'interpretazione, la spiegazione o la creazione di significati attraverso l'interazione tra le lingue. In questo modo, la competenza plurilingue degli studenti viene utilizzata e sviluppata allo stesso tempo. Piccardo fornisce il seguente esempio di mediazione cross-linguistica (mediazione testuale):

At the restaurant, student A needs to explain in English (the target language) different dishes and options on a menu to his / her friend, student B, who does not speak English. At the moment of ordering student A also helps student B communicate with the waiter / waitress about further details concerning the dishes. As the menu is provided in two languages (English and French) and student B speaks Italian, the learners develop their plurilingual competence by comparing several languages and trying to decode the meaning (adapted from Piccardo, North 2021).

Al termine delle lezioni in cui viene applicata la mediazione cross-linguistica gli studenti saranno in grado di:

- essere più flessibili nel passaggio da una lingua all'altra (*code-switching*);
- migliorare come mediatori nella comunicazione plurilingue;
- acquistare consapevolezza plurilingue (ad esempio, essere orgogliosi di tutte le loro competenze linguistiche, confrontare le lingue durante l'apprendimento della lingua di arrivo);
- sviluppare la consapevolezza interculturale;
- aumentare le competenze non linguistiche (creatività, leadership, collaborazione, pensiero critico, riassumere, fornire spiegazioni, critica costruttiva, risolvere conflitti o empatia).

Riferimenti bibliografici

Council of Europe / Consiglio d'Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. / Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Volume Complementare*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Per la versione italiana: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>

Council of Europe. *CEFR online workshop series (2021-23) available on the CEFR website (tab News and events)*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>.

Little, D., Kirwan, D. (2021). *Engaging with linguistic diversity*. Bloomsbury, London.





APATCHE

Adding Plurilingual Approaches to language Teacher Competences in Higher Education

Piccardo, E., North, B. (2021). *The CEFR Companion Volume: a Key Resource for Inclusive Plurilingual Education. Action-oriented plurilingual mediation in collaborative tasks*. Handout. Council of Europe webinar series, February 2021 <https://rm.coe.int/cefr-webinar-series-2021-1-handout/1680a54fb3>.



Funded by the
European Union