

IL *TRANSLANGUAGING* PER IL SUCCESSO ACCADEMICO. OSSERVAZIONI SU STRATEGIE MONOLINGUI E PLURILINGUI DEGLI STUDENTI INTERNAZIONALI

Roberta Grassi¹

1. INTRODUZIONE: MONOLINGUISMO ACCADEMICO E APPROCCI PLURALI

Il discorso qui di seguito trattato prende le mosse da una constatazione che riguarda l'impostazione monolingue dell'istituzione universitaria in Italia ed espressa, paradossalmente, nella concezione stessa dell'"internazionalizzazione" universitaria, strutturata per distinguere tra corsi "internazionalizzati" e corsi non internazionalizzati sulla base del solo fattore «lingua delle lezioni e degli esami», ignorando l'internazionalità, ovvero il plurilinguismo ed il multiculturalismo, dei partecipanti (studenti e docenti) di entrambi i versanti. Nei corsi tipicamente tenuti in inglese del versante internazionalizzato, non tutti i soggetti sono parlanti nativi di inglese, e nel loro repertorio non è presente soltanto la lingua inglese: di queste tematiche si interessano per esempio i filoni di ricerca EMI (*English-Mediated Instruction*) (Macaro, 2018) e ICLHE (*Integrating Content and Language in Higher Education*) (Valcke, Wilkinson, 2017). Analogamente, nei corsi di laurea italiani "non internazionalizzati", condotti in italiano, non sono presenti soltanto parlanti nativi, né solo parlanti monolingui di italiano. È quest'ultimo il versante di cui il presente lavoro si occupa.

Quest'impostazione monolingue fa sì che in ambito di studio accademico il plurilinguismo non solo non sia valorizzato, ma anzi, in genere non sia neppure oggetto di ricognizione sistematica. Le competenze e le pratiche comunicative plurilingui non sono concepite come risorse utili per l'apprendimento; al contrario, il potenziale comunicativo dei soggetti plurilingui in contesto didattico universitario è tendenzialmente ignorato, se non limitato (è ammesso solo l'uso della lingua d'istruzione); i soggetti plurilingui diventano oggetto di attenzione precipua laddove emergono come svantaggiati rispetto alle loro competenze nella lingua d'istruzione; come tali, possono allora essere resi destinatari di azioni di supporto o rinforzo linguistico che, coerentemente con le premesse ora esposte, sono generalmente orientate all'incremento delle competenze nella sola lingua di istruzione (Grassi, 2018). I risultati di tale impostazione vedono permanere un divario nel successo accademico dei soggetti con profilo o *background* migratorio (OECD, 2018), suggerendo che la strada battuta possa essere suscettibile di ripensamenti.

Iniziative in altra direzione, riconducibili ai principi di valorizzazione del plurilinguismo come strumento per le pari opportunità nell'accesso all'istruzione espressi a livello comunitario (Beacco, Byram, 2007; Coste *et al.*, 2009; Beacco *et al.*, 2016) e allo spirito dei cosiddetti "approcci plurali" (Candelier *et al.*, 2012) sono portate avanti da tempo².

¹ Università degli Studi di Bergamo.

² In Italia si segnalano le sperimentazioni e le indagini raccolte ad es. in Calò, 2015; Vedovelli, 2017; Chini, Andorno, 2018; De Meo, Rasulo, 2018.

Ancor più recentemente, è venuto ad intrecciarsi a tali iniziative il filone degli studi sul *translanguaging*, che suggerisce di riconcettualizzare il contatto linguistico come la messa in atto di «pratiche discorsive di soggetti plurilingui in grado di muoversi in modo libero e flessibile all'interno dell'insieme di risorse linguistico-comunicative a loro disposizione» (Rosiers, Slembrouck, 2018: 168; ns. trad.). Una parte della ricerca così orientata ha finalità didattiche (ad es. García, Kleyn, 2016; Creese, Blackledge, 2010; per l'Italia cfr. Firpo, Sanfelici, 2016; Carbonara, Scibetta, 2018) e cerca di vedere se un uso consapevole e anzi strategicamente potenziato dell'intero repertorio dei soggetti plurilingui possa essere utile per il successo scolastico.

Il presente studio si inserisce in quest'ottica, e intende presentare alcuni dati di una sperimentazione (Piangerelli, in stampa) nella quale coppie di studenti universitari con almeno una lingua diversa dall'italiano in comune sono impegnati collaborativamente, in due sessioni distinte, in un medesimo protocollo di compiti di comprensione e di produzione scritta di testi accademici per fini di studio. L'analisi qualitativa di alcuni estratti interazionali del corpus vuole gettar luce su strategie di comprensione richiamate da una modalità "monolingue" e, viceversa, da una "plurilingue" di affrontare la comprensione testuale.

2. IL TRANSLANGUAGING: DEFINIZIONE DEI CONTORNI

Il tema del *translanguaging* (TL) ha visto negli ultimi anni un aumento esponenziale dell'attenzione ad esso dedicata nei campi della linguistica teorica e applicata, della sociolinguistica e dell'educazione in contesti bi- e plurilingui. Daremo qui rapidamente conto, per riferimenti minimi ed essenziali, delle sue principali accezioni e applicazioni scientifiche.

Il termine viene dal gallese *transieithu* e fu usato inizialmente per riferirsi a pratiche consapevoli di alternanza di codice tra input e output in contesto scolastico bilingue (Lewis *et al.*, 2012). Una definizione aggiornata e per noi qui sufficientemente chiara ed ampia del costrutto, che viene concettualizzato in modi parzialmente dissimili da studiosi diversi, sottende una visione dinamica del *linguaging* come processo anziché delle lingue come prodotto (cfr. ad es. García, Wei, 2013 per approfondimenti) e designa il TL come l'abilità, tipica dei soggetti plurilingui, di muoversi spontaneamente e con naturalezza tra le lingue del loro repertorio (Canagarajah, 2011).

L'attenzione al fenomeno come rilevante ai fini didattici è correlata alle funzioni cognitive, oltre che sociali e identitarie, del TL. Esso infatti è visto come processo che crea significati, dà forma all'esperienza, produce comprensione e conoscenza attraverso l'uso di più lingue (Baker, 2011); nel TL le lingue del repertorio sono usate in modo dinamico e funzionalmente integrato per organizzare e mediare i processi mentali coinvolti nella comprensione, nella produzione orale e scritta, nonché nell'apprendimento (Lewis *et al.*, 2012). Queste declinazioni del TL lo rendono ai nostri occhi particolarmente interessante nella ricerca di strumenti metodologici utili per il successo accademico di soggetti plurilingui.

Uno dei pochi lavori ad oggi dedicati specificamente al TL in contesto universitario offre un quadro introduttivo al fenomeno particolarmente chiaro. Premettendo che il TL «è molte cose» (Mazak, Carroll, 2017: 1), gli autori lo qualificano come:

- 1) un'ideologia linguistica, che postula il bilinguismo non solo come normalità, ma anche come norma;

- 2) una teoria del bilinguismo, che invita ad appuntare l'attenzione non sulla pluralità dei sistemi linguistici, quanto sull'unitarietà delle pratiche comunicative dei soggetti, da concettualizzare come un repertorio unico e complessivo;
- 3) un insieme di pratiche comunicative e identitarie;
- 4) un orientamento pedagogico.

Proprio all'intersezione tra le ultime due accezioni è dedicato il nostro lavoro, che ambisce ad incunarsi tra il TL visto come insieme di pratiche naturalmente messe in atto dai soggetti – quindi come azioni spontanee –, e la visione del TL come insieme di strategie da porre in atto in maniera didatticamente finalizzata.

La sperimentazione di cui si dirà qui potrà sembrare un'applicazione timida del TL per finalità didattiche. Si tratta in realtà di un approccio che cerca di essere ecologicamente valido, partendo con il documentare qualcosa di cui poco si sa, ovvero le pratiche plurilingui, in contesto italiano, di studenti universitari con profilo o *background* familiare migratorio. Studi per certi versi analoghi, condotti per lo più in ambiti anglofoni nonché extradidattici, ci dicono che tali pratiche sono spontanee, persino inevitabili. Ciò non significa però automaticamente che siano sviluppate nel modo più funzionale ai fini del successo accademico o scolastico in generale. E non significa neppure che non vi sia necessità di potenziarle attraverso un'implementazione consapevole. In linea con Canagarajah (2011), noi riteniamo utile indagare tali pratiche, evidenziandone i punti forti e gli eventuali limiti, per poi eventualmente trarne spunti metodologici da implementare consapevolmente, in particolare nel contesto d'insegnamento dell'italiano come lingua dello studio o per fini accademici.

3. LA SPERIMENTAZIONE

La sperimentazione di cui qui sono discussi alcuni dati coinvolge coppie di studenti universitari alloglotti (ovvero per i quali l'italiano non è la lingua materna, o non è la sola lingua materna) e plurilingui (ovvero con competenze in più lingue). Le coppie sono state formate in modo tale da condividere almeno una lingua (materna, nella maggioranza dei casi) oltre all'italiano.

Ciascuna coppia è stata coinvolta in un protocollo di *task* di comprensione e produzione scritta di testi accademici, da svolgersi collaborativamente in tre distinte sessioni, della durata di circa 90 min. l'una. La prima e la seconda sessione hanno una analoga struttura, che prevede, in successione: attività di comprensione scritta globale e analitica (con la tecnica della scelta multipla), attività a fuoco lessicale (con la tecnica dell'abbinamento tra sinonimi o quasi-sinonimi, partendo da termini di uso comune di cui ritrovare nel brano l'equivalente funzionale specialistico e/o di registro accademico), e la stesura di un riassunto. Le attività ora descritte si applicano ad un brano di partenza³ diverso in ciascuna delle due sessioni, ma analogo per tema, registro, lunghezza e indici di leggibilità (Piangerelli, in stampa).

La variabile che distingue le due sessioni è una soltanto, per noi cruciale: nella prima sessione i soggetti ricevono indicazione di svolgere i *task* usando la sola lingua italiana, sia nell'interazione che nelle eventuali ricerche sul web funzionali all'assolvimento dei compiti. Al contrario, nella seconda sessione l'indicazione è quella di svolgere i *task* usando liberamente il proprio repertorio linguistico comune, sia nell'interazione che nelle

³ I brani su cui si incentrano le due sessioni di *task* sono estratti, rispettivamente da Berruto, 2009/1985.

ricerche *on line*. La terza sessione, qui non in esame, è invece stata dedicata al riscontro percettivo sulle due modalità di lavoro sperimentate.

L'impostazione della sperimentazione è debitrice al concetto psicolinguistico di modalità linguistica (*language mode*; Grosjean, 2012), che vede un *continuum* di attivazione delle diverse lingue presenti nel repertorio dei bi- o plurilingui con a un estremo la modalità monolingue, in cui è attivato uno solo dei codici linguistici del repertorio, e all'altro la modalità bilingue o plurilingue, nella quale tutte le lingue note sono attive. La modalità prevalente dipende da molteplici fattori, tra cui l'interlocutore, il *setting*, l'argomento, il compito, l'atto linguistico ecc.

Si postula che la modalità plurilingue, nella quale tutte le lingue del repertorio sono attive, porti con sé un più veloce accesso alle informazioni ricomprese nelle conoscenze linguistiche del soggetto, senza inibirne alcuna.

Particolarmente interessante per noi è l'impatto della modalità sulla percezione: quando in modalità monolingue, la lingua o le lingue "disattivate" vengono bloccate anche nella percezione. Il presente lavoro è lontano dai protocolli sperimentali della psicolinguistica, ma l'idea che l'impostare un compito di comprensione in modalità monolingue, come si fa normalmente in contesto scolastico – dove la lingua di lavoro è la lingua d'istruzione e altre lingue raramente sono richiamate in modo deliberato e strategico – possa in qualche misura "bloccare" conoscenze e competenze forse utili che potrebbero derivare dal ricorso all'intero repertorio del soggetto è uno degli spunti della sperimentazione in oggetto qui.

Le domande di ricerca che informano la sperimentazione sono essenzialmente le seguenti. L'indicazione di impiegare solo l'italiano, o viceversa l'intero repertorio comune, provoca differenze nelle due sessioni, in ordine:

- a) al processo (aspetti quantitativi e qualitativi dell'interazione e della consultazione di risorse *on line*)?
- b) al prodotto (aspetti quantitativi e qualitativi delle risposte chiuse e della produzione scritta di sintesi)?
- c) ad aspetti percettivi ed affettivi dei soggetti nelle due modalità (percezione di difficoltà, accettabilità, utilità delle due modalità)?

Infine:

- d) ci sono suggerimenti didattici ricavabili dall'analisi dei suddetti processi e prodotti, nonché delle percezioni dei soggetti?

Nel prosieguo di questo discorso saranno affrontati solamente aspetti relativi alla prima e all'ultima delle quattro questioni. In particolare, saranno presentati alcuni LRE (*Language Related Episodes*), ovvero sequenze interazionali nelle quali i soggetti «talk about the language they are producing, question their language use, or correct themselves or others» (Swain, Lapkin, 1998: 326), selezionati in quanto particolarmente indicativi di strategie mono- o plurilingui, o per meglio dire strategie legate rispettivamente alla sola lingua d'arrivo *vs.* strategie plurilingui, che si avvalgono cioè del ricorso all'intero repertorio e del confronto interlinguistico in senso lato. Di tali strategie saranno discussi criticamente potenzialità e limiti. Spunti didattici che uniscano quanto emerge dalle pratiche spontanee con quanto sappiamo dalla ricerca metodologico-didattica saranno offerti nelle riflessioni conclusive.

4. STRATEGIE “MONOLINGUI”

Il frammento che commenteremo qui di seguito è estratto dalla sessione monolingue della coppia arabofona di cui nelle Tabelle 1 e 2 sono riepilogati i tratti salienti.

Tabella 1. *Profilo della coppia 1, arabofona*

Coppia 1	Genere	Diploma	Anni in Italia	Punteggio TVI italiano	Lingue materne	Lingue condivise
RAN	F	Estero	<5	23%	Arabo egiziano	Arabo
MAR	M	Estero	<5*	40%	Arabo giordano	

Tabella 2. *Comportamento della coppia 1 nelle due sessioni*

Coppia 1	Ricorso a lingue diverse dall'italiano	Ricorso a risorse on line in italiano	Ricorso a risorse on line in altre lingue
Sessione monolingue	No	Sì	No
Sessione plurilingue	Sì	Sì	No

Come si vede dalla Tabella 1, si tratta di uno studente e di una studentessa arabofoni, diplomati all'estero, in Italia da meno di 5 anni. L'asterisco nella quarta colonna si riferisce al fatto che lo studente MAR ha uno dei due genitori italiani, mentre il punteggio richiamato in colonna 5 è quello relativo al Test di Valutazione Iniziale in italiano per scopi accademici (Grassi, 2018; Grassi, Nuzzo, 2011), richiamato qui quale indicatore esterno della competenza detta *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) (Cummins, 2008). La Tabella 2 ci dice invece che la coppia – unica tra le sei di cui si sono raccolti i dati – ha rispettato la consegna di utilizzare soltanto l'italiano nella sessione monolingue; inoltre, ha consultato risorse on line solo in italiano in entrambe le sessioni.

Nel frammento (1) riportato qui di seguito, gli studenti sono impegnati a comprendere una specifica porzione del testo – quella che viene letta da MAR ai turni 1, 3, 5 (in corsivo nell'estratto)⁴:

- (1) 1 *MAR: +”Dante, in quello che com'è noto si può per più aspetti considerare il primo trattato sulla variabilità linguistica diatopica, e riferendosi appunto al tipo di variazione più appariscente,”+...
 2 *MAR: +, cioè la variazione più appariscente è # la variazione tra le lingue
 3 *RAN: sì.

⁴ Le convenzioni di trascrizione sono quelle del progetto internazionale CHILDES (<https://childes.talkbank.org/>). Riportiamo il significato dei principali simboli qui impiegati: +”: precede una citazione; ”+”: chiude una citazione; +...: intonazione sospensiva a fine turno; +,: auto-completamento di un turno precedente lasciato in sospenso; #: pausa; +//:auto-interruzione senza intonazione sospensiva; (xxx): inintelligibile; il testo in corsivo è lettura.

- 4 *MAR: +“quella dialettale, caratterizza molto bene la natura generale della variazione” # cacchio-
- 5 *MAR: +”caratterizza molto bene la natura generale della variazione, sottolineandone l’unico ed esclusivo motivo razionale, il fatto che essendo l’uomo un animale instabilissimo e mutevolissimo”+...
- 6 *MAR: cerchiamole perché ‘ste due parole non le so.
- 7 *MAR: + “mutevolissimo” +... [digita nella pagina web del vocabolario Treccani]
- 8 *RAN: riprova!
- 9 *MAR ah, non dice niente.
- 10 *MAR: [rivolto a ricercatore 1] queste due parole non ci sono nel +...
- 11 *IN1: nel dizionario?
- 12 *MAR: cioè, più che altro, va beh... non so se è proprio giusta la definizione che ho in mente, però+//

Il frammento si presta a due ordini di considerazioni. La prima riguarda le strategie di orientamento all’interno di un testo complesso; la seconda fa riferimento invece a strategie relative al lessico. Entrambe possono essere configurate come orientate alla lingua d’arrivo e, in tal senso, le qualificheremo come strategie “monolingui”.

Ai turni 1, 4, e 5 MAR è impegnato a leggere ad alta voce, per entrambi, una porzione di testo. La lettura è inframmezzata da un commento (turno 4: *cacchio-*) indicativo della percezione di difficoltà, e da una parafrasi – errata – di quanto fin lì compreso (turno 2: *cioè la variazione più appariscente è # la variazione tra le lingue*). Il periodo all’attenzione è complesso: il soggetto e il verbo della proposizione principale (*Dante... caratterizza*) sono separati tra loro dall’inserzione di subordinate circostanziali tra loro coordinate e corredate da subordinate di grado ulteriore; la lettura si interrompe proprio prima della specificazione della *variazione* di cui si sta parlando (*quella dialettale*, turno 4), e la glossa prematuramente offerta (turno 2: *cioè la variazione più appariscente è # la variazione tra le lingue*) e accettata (turno 3: *sì*) rivela l’incapacità di gestire un testo così complesso. La sicurezza con cui viene proposta la glossa, e l’assenza di discussione in merito, ci conducono ad osservare come manchi qui una consapevolezza dei limiti della propria comprensione. Gli studenti, in altri termini, non capiscono di non capire e proseguono, accumulando fraintendimenti. Nell’esperienza di chi scrive questo è un difetto che accomuna i cattivi lettori nativi e non nativi e sul quale si può agire didatticamente sollecitando la cura nell’identificare il verbo della frase principale e i suoi argomenti, per poi eventualmente affinare la comprensione del contenuto dedicandosi alla disamina delle funzioni delle subordinate circostanziali che vi si accompagnano, e, per arrivare ad una comprensione approfondita, al loro contenuto informativo specifico. In altre parole, per orientarsi in una sintassi complessa e pervenire ad una comprensione non fuorviata, ancorché parziale, di un testo (anche ai fini dello studio del medesimo) un primo passo nella giusta direzione sarà identificare gli elementi portanti del periodo, distinguendoli da quelli accessori. In un testo di studio “facilitato” (Grassi, 2003, 2014) tali elementi potrebbero essere oggetto di potenziamento visivo, per esempio tramite la sottolineatura o il neretto.

Ma il prosieguo del discorso porta con sé un altro punto che ci pare utile sottolineare, in chiave didattica.

Si è appena detto che gli studenti paiono non capire di non capire. Al turno 6 però, MAR interrompe la lettura per proporre di cercare il significato di alcuni termini che non conosce (*cerchiamole perché ‘ste due parole non le so*). Non ci è dato sapere se siano proprio i termini *mutevolissimo* e *instabilissimo* l’ostacolo principale qui; in chiave glottodidattica, una

riflessione maggiore su quali siano le parole a cui meglio dedicare il tempo e l'energia di una ricerca lessicografica, tra tutti i termini poco chiari che si possono incontrare leggendo, parrebbe opportuna. In ogni caso, l'aspetto che ci pare più interessante qui è che i due studenti digitano, nella casella di ricerca del dizionario on line Treccani, il termine *mutevolissimo*, senza farsi sfiorare dal dubbio che non sia questa la forma lemmatica.

Di nuovo, l'episodio si presta a riflessioni sull'opportunità di sollecitare strategie orientate alla lingua d'arrivo quali la capacità di segmentare correttamente le parole, distinguendo le radici lessicali non solo dalla morfologia flessiva, ma anche dagli affissi derivazionali di cui sono ricchi i testi specialistici; affissi spesso ricorrenti e il cui valore semantico, quando riconosciuto, sarà utile a indovinare il senso complessivo dei termini. Che l'operazione sia alla portata dei due apprendenti in questione emerge con chiarezza dai turni immediatamente successivi (2).

- (2)
- | | | |
|----|-------|---|
| 1 | *MAR: | [rivolto a ricercatore 2] mi scusi, buongiorno |
| 2 | *IN2: | buongiorno |
| 3 | *MAR: | queste due parole non ci son... cioè quando le digitiamo +... |
| 4 | *MAR: | cioè più o meno so, però # non so se sono giuste le definizioni che ho in mente |
| 5 | *IN2: | ehm # riesci ad indovinare un pezzo di parola, magari? |
| 6 | *RAN: | sì, più o meno. |
| 7 | *MAR: | sì...ah okay. |
| 8 | *MAR: | intende nella parola? |
| 9 | *IN2: | mh # indovinare un pezzo +... |
| 10 | *MAR: | ah okay, va bene ho capito. |
| 11 | *IN2: | non so, eh! |
| 12 | *MAR: | sì, sì ho capito. |
| 13 | *IN2: | capitene un pezzo e poi staccate gli altri pezzi. |
| 14 | *MAR: | ho capito, ho capito # ho capito # okay, grazie |
| 15 | *MAR: | quindi è +... |
| 16 | *RAN: | instabile |
| 17 | *RAN: | instabile e (xxx) |
| 18 | *MAR: | instabile, stabile vuol dire che... (xxx) secondo me... |
| 19 | *RAN: | che cambia # il contrario |
| 20 | *MAR: | (xxx) eh, + "che non permane durevolmente nel medesimo stato ma è soggetto a variare, spesso" +... (xxx) [legge da sito Treccani] |
| 21 | *MAR: | qua dice che non permane, che non rimane |
| 22 | *MAR: | quindi instabile vuol dire # non permanente |
| 23 | *RAN: | sì, ecco, non permanente |

Dopo la ricerca on line infruttuosa, i due interpellano le docenti presenti, una delle quali suggerisce, evitando accuratamente terminologia metalinguistica, di segmentare la parola per cogliere almeno una parte del suo significato (turno 5: *ehm # riesci ad indovinare un pezzo di parola, magari?*; turno 13: *capitene un pezzzo e poi staccate gli altri pezzzi*). MAR afferma immediatamente d'aver capito e congeda la docente (turno 14: *ho capito, ho capito # ho capito # okay, grazie*). Che ciò sia vero, e che valga anche per la collega RAN, si coglie dai turni 15 e 16, co-costruiti (turno 15, MAR: *quindi è +...*; turno 16, RAN: *instabile*). La ricerca on line dà una definizione, letta da MAR al turno 20 (*che non permane durevolmente nel medesimo stato ma è soggetto a variare, spesso*) che è essa stessa espressa con lessico rigoroso, un registro formale e una sintassi complessa. L'incontro degli studenti non nativi con il dizionario

monolingue della lingua obiettivo non è sempre facile, e le ricerche lessicografiche, quando non vengono abbandonate del tutto, si fanno spesso ricorsive, nel tentativo di decifrare il senso delle definizioni dei termini ricercati in prima battuta. Non è però questo il caso: MAR “traduce” immediatamente la pur non semplice definizione, introducendo il sinonimo *rimane* al posto dell’originale e meno comune *permane* (turno 21: *qua dice che non permane, che non rimane*), e poi equiparando *instabile* a *non permanente* (turno 22), termine da lui introdotto. La collega si accoda e riconferma (turno 23: *sì, ecco, non permanente*).

Questi ultimi turni della sequenza valgono, crediamo, a far cogliere al lettore un livello di competenza elevato nella lingua d’arrivo. Stupisce, tanto più in studenti universitari (di lingue, peraltro) vedere a ciò associata l’ingenuità, l’inconsapevolezza metalinguistica di voler ricercare acriticamente forme di grado diverso da quello positivo in un dizionario. Con una minima sollecitazione, la riflessione epilinguistica emerge immediatamente in MAR. Allora, il suggerimento didattico che se ne trae va nella direzione di rafforzare l’attivazione di strategie di riflessione metalinguistica più conscia e mirata, connesse, per riprendere le parole nel frammento, all’utilità di *staccare* e *indovinare* almeno alcuni pezzi di parola, aiutandosi così a ricostruire i significati di termini e testi complessi.

5. STRATEGIE “PLURILINGUI”

In questo paragrafo si mostreranno invece estratti volti ad illustrare alcune strategie orientate al confronto interlinguistico, che chiameremo strategie “plurilingui”, in quanto collegano elementi della lingua d’istruzione ad altre lingue presenti nel repertorio dei soggetti.

Il frammento (3) riguarda la coppia già incontrata al § 4, impegnata qui però nella sessione plurilingue, quella cioè nella quale l’attivazione della modalità bilingue era stata esplicitamente autorizzata, anzi incoraggiata.

- (3)
- | | | |
|---|-------|--|
| 1 | *MAR: | <i>“parlanti di diversa collocazione socioculturale sembrano passare con assoluta naturalezza da una varietà di italiano a una varietà di dialetto (o viceversa), rivolgendosi allo stesso interlocutore nel corso dello stesso evento linguistico” +...</i> |
| 2 | *MAR: | quindi qua... qua è facilissimo... |
| 3 | *RAN: | sì perché basta solo delle varietà... |
| 4 | *MAR: | عادي عربي معكي بحكي معكي بحكي لما انا انا بقولك [ti dico che quando parlo con te, ti parlo in arabo colloquiale; lett. normale, abituale] |
| 5 | *MAR: | مصري ل فلسطيني من اية عامله وبقولك [e ti dico “come stai”, da un palestinese a un egiziano] |
| 6 | *RAN: | a-ah. |

Anche qui è MAR a condurre i lavori e a leggere il frammento che si sta tentando di riassumere. Di nuovo, MAR interrompe la lettura per un commento relativo alla comprensibilità (turno 2: *quindi qua... qua è facilissimo*). La collega RAN è d’accordo e offre un suo contributo (turno 3: *sì perché basta solo delle varietà...*), forse incompleto e ignorato da MAR, che pare proseguire il suo stesso ragionamento, commutando però in arabo per offrire un esempio che ritiene illustrativo del concetto generale espresso dal testo. Il senso del frammento in arabo è stato così spiegato dall’interessato, in scambi successivi (4):

- (4) In aamle ei = ايه عامله è una parola egiziana però usata anche in Giordania perché è comune e quindi era un esempio per collegare a quello che c'era scritto nel testo [da: comunicazione email di MAR].
In Giordania ci sono tanti ma tanti egiziani per questioni di lavoro e dato che è una parola molto usata anche nello slang nel nostro parlato in Giordania... cioè nel senso che quando vediamo qualcuno anziché dire come si direbbe, lanciamo lo slang “in aamle et”, maschile o femminile [da: scambio audioregistrato con MAR]⁵.

In questo frammento si palesa qualcosa di specifico della modalità plurilingue; qualcosa che riguarda la co-costruzione socialmente situata della conoscenza. Lo studente sceglie di esemplificare la variabilità linguistica non attraverso un esempio in italiano, né attraverso un esempio *di* italiano (o dialetto); lo fa invece in arabo, e riferendosi alla variabilità linguistica dell'arabo. Il libero ricorso alla lingua d'origine sembra qui portare con sé l'accesso ad un mondo d'esperienze con le quali concetti generali e astratti possono venire attualizzati, ottenendone una più profonda, concreta e personale comprensione. La collaborazione con un pari che condivide il *background* linguistico-culturale permette di condividere un bagaglio di esperienze comuni in modo funzionale alla risoluzione del compito stesso, e può per questo essere didatticamente proficua.

Da un punto di vista strettamente glottodidattico, l'argomentazione contraria al ricorso alla lingua materna ai fini dello sviluppo delle competenze in lingua obiettivo si basa largamente sull'assunto che il ricorso alla lingua materna limiterebbe input e output in L2, e/o sarebbe fonte d'errore. Questa visione è contestata dagli approcci plurali a cui si accennava già al § 1. Il confronto interlinguistico, la sensibilità a comunanze ai diversi livelli di analisi linguistica possono invece contribuire positivamente alla comprensione dei testi, come postulato in particolare dall'intercomprensione (Bonvino *et al.*, 2018). Ulteriori argomenti a favore del ricorso alla lingua materna nella soluzione di compiti (anche) linguisticamente complessi in lingua seconda sono poi debitori ad un'impostazione socioculturale dell'apprendimento (Lantolf, 2011) che vede la lingua materna come uno strumento del pensiero più potente della lingua seconda, per divario di competenza.

L'ultimo frammento che si presenta riguarda due studentesse russofone, con una permanenza in Italia ed una competenza in lingua italiana sensibilmente inferiori a quelle della coppia precedente (Tabella 3):

Tabella 3. *Profilo della coppia 2, russofona*

Coppia 2	Genere	Diploma	Anni in Italia	Punteggio TVI Italiano	Lingue materne	Lingue condivise
VIY	F	Estero	<1	17%	Bielorusso/russo	Russo
EKA	F	Estero	1	10%	Russo	

⁵ Così ha scritto lo studente stesso. La Collega Martina Censi, docente di arabo presso l'Università degli Studi di Bergamo, che ringraziamo per essersi gentilmente prestata a rivedere il frammento e la sua traduzione (in prima battuta svolta da MAR stesso) scrive invece “*amil eb/'amle eb'*”. Le competenze in lingua d'origine dei giovani con profilo migratorio sono un tema a sé, che esula dal presente lavoro.

Tabella 4. *Comportamento della coppia 2 nelle due sessioni*

Coppia 1	Ricorso a lingue diverse dall'italiano	Ricorso a risorse on line in italiano	Ricorso a risorse on line in altre lingue
Sessione monolingue	Sì	Sì	No
Sessione plurilingue	Sì	Sì	Sì

La coppia, che come si legge dalla Tabella 4 è ricorsa al *translanguaging* anche nella sessione monolingue, è alle prese, proprio durante tale sessione, con la comprensione della parte iniziale del brano, che recita:

Che le lingue e i comportamenti linguistici siano un territorio diffusamente contrassegnato dalla varietà e differenziazione è ovvio e ampiamente noto al pensiero comune, ben al di là dello stesso mito della Torre di Babele, sin dall'antichità [...].

Il punto sul quale si sofferma l'attenzione delle studentesse nel frammento in analisi (5) è il termine "mito":

- (5)
- | | | |
|---|-------|---|
| 1 | *VIY: | questo "mito" |
| 2 | *EKA: | "mito" è # tipo "carino" se non sbaglio, magari no magari sbaglio [nel frattempo digita "mito" sul sito del vocabolario Treccani] |
| 3 | *EKA: | "parola, discorso, racconto, favola, leggenda" [legge sottovoce] |
| 4 | *EKA: | ah! миф! [russo: "mito"] |
| 5 | *EKA: | guarda la collega con la coda dell'occhio] |
| 6 | *VIY: | mh! [annuisce; sposta lo sguardo sul testo] |

Se da un punto di vista di quantità e qualità dell'output in lingua obiettivo l'essenzialità di questa sequenza LRE potrebbe qualificarla negativamente, la sua brevità non deve però a nostro avviso venire letta in senso negativo, nel contesto di un *task* finalizzato alla comprensione di un testo disciplinare. L'intuizione dell'equivalenza con il termine ed il concetto russo è infatti risolutiva: comporta la dissoluzione di ogni dubbio, dà alla comprensione del rimando concettuale una limpidezza tale da non richiedere ulteriori negoziazioni.

Anche questo frammento è interpretabile attraverso la chiave di lettura proposta in questo lavoro. In tale ottica si può osservare come, in questo caso, una strategia monolingue appoggiata alla lingua d'arrivo nell'interpretazione del termine italiano *mito* risulti molto fuorviante (turno 2: "*mito*" è tipo "*carino*" se non sbaglio). Essa è indicativa di incompetenze non tanto o non solo dei non nativi, ma più generalmente riscontrabili in soggetti più avvezzi alla varietà di italiano colloquiale (o più precisamente qui, al gergo giovanile)⁶ che non alla già ricordata varietà CALP, caratterizzata da complessità linguistica e contenutistica. Sebbene nell'ipotesi interpretativa di *mito* come *carino* sia

⁶ Nell'ampio filone degli studi dedicati alle (in)competenze diafasiche nei giovani, in particolare studenti, in correlazione con le caratteristiche dell'input (e output) dei mass- dei social media cfr. ad es. Lubello (2017), o i lavori in Cerruti *et al.* (2010).

apprezzabile la capacità di estrazione della radice a partire dal derivato *mitico*, certo l'interpretazione *carino* riferita al mito della torre di Babele è particolarmente sconcertante, poiché fa ritenere che all'apprendente manchino preconcette enciclopediche indispensabili. Al contrario, quando si innesca l'equivalenza tra la parola italiana *mito* e il corrispettivo russo *myt* (peraltro foneticamente non così lontano dall'italiano) le lunghe spiegazioni che si sarebbero rese necessarie partendo da *carino* risultano ora del tutto superflue. In altri termini, l'attivazione di una strategia di confronto interlinguistico qui paga di più di una legata alle proprie competenze in lingua obiettivo.

6. CONCLUSIONI

I frammenti presentati, tratti da una sperimentazione costruita per confrontare sessioni “monolingui” e “plurilingui” di *task* di italiano accademico, hanno inteso portare all'attenzione alcune strategie, spontaneamente impiegate o didatticamente implementabili, utili per migliorare la comprensione dell'italiano per scopi accademici da parte di soggetti con profilo o *background* plurilingue, e così aiutarne il successo accademico.

Abbiamo ricondotto le strategie mostrate a due macrocategorie: da un lato le strategie “monolingui”, basate sulle competenze in lingua obiettivo e orientate all'analisi intralinguistica; dall'altro le strategie “plurilingui”, appoggiate al confronto interlinguistico e all'impiego delle competenze in tutto il proprio repertorio linguistico. La tesi sottesa è che anche in contesto accademico sia utile non ignorare o inibire l'attivazione di una modalità plurilingue, ma anzi incoraggiarla apertamente e consapevolmente, per allargare il ventaglio di risorse e strategie a cui gli apprendenti possono attingere nel far fronte a compiti linguistico-cognitivamente complessi in modo collaborativo.

Nel curriculum di corsi di italiano per lo studio, all'università e prima ancora a scuola, sono a nostro avviso da coltivare, oltre alle strategie monolingui, anche quelle plurilingui. Le prime saranno rivolte – tra altro – all'analisi della lingua d'arrivo nelle sue componenti testuali e morfosintattiche, per esempio per discernere le frasi principali e i loro costituenti dall'intorno circostanziale che le accompagna e le complessifica, o alla segmentazione e al riconoscimento della morfologia derivazionale nelle sue forme e funzioni. Tra le strategie plurilingui da incentivare vi sono invece quelle legate all'indovinamento lessicale di internazionalismi, grecismi e latinismi, per potenziare la trasparenza lessicale anche al di là di quanto propugnato dall'intercomprensione in senso stretto, ovvero anche tra lingue non immediatamente imparentate tra loro. Nell'interpretazione di testi disciplinari, pare importante che lo studente sia reso consapevole di una certa probabilità di incontro con internazionalismi a base greco-latina, anche con il tramite dell'inglese, e che sia sensibile a ipotizzare correlazioni fonologiche tra le rese di tali termini nelle lingue del suo repertorio.

Alla base di tutto ciò è necessario promuovere, nei soggetti stessi oltre che nel contesto accademico, il riconoscimento del plurilinguismo come potenziale risorsa d'apprendimento per permettere l'accesso e la connessione tra le conoscenze e le esperienze pregresse e quelle in formazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baker C. (2011), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5th Edition, Multilingual Matters, Clevedon.
- Beacco J. C., Byram M. (2007), *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>.
- 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. Trad. it. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* in *Italiano LinguaDue*, 8, 2: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.
- Berruto G. (1985) “'I pulman l'è nen ch-a cammina tanto forte'. Su commutazione di codice e mescolanza dialetto-italiano”, in *Vox Romanica*, 44, pp. 59-76.
- Berruto G. (2009) “Sul posto della variazione nella teoria linguistica”, in *Linguistica*, 49, 1, pp. 9-25.
- Bonvino E., Fiorenza E., Cortés Velásquez D. (2018), “Observing Strategies in Intercomprehension Reading. Some Clues for Assessment in Plurilingual Settings”, in *Frontiers in Communication*, 3. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00029>.
- Calò R. (2015), *Educazione linguistica e plurilinguismo: dal progetto europeo al contesto italiano*, Aracne, Roma.
- Canagarajah S. (2011), “Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy”, in *Applied Linguistics Review*, 2, pp. 1-28.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J., Lőrincz I., Meißner F., Nogueroles A., Schröder-Sura A. (2012), *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, Strasbourg - Graz: <https://carap.ecml.at/Handbook/tabid/2602/language/fr-FR/Default.aspx>.
- Trad. it. di Curci A., Lugarini E. (2012), *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse* in *Italiano LinguaDue*, 4, 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Carbonara V., Scibetta A. (2018), “Il *translanguaging* come strumento efficace per la gestione delle classi plurilingui: il progetto L'AltRoparlante”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 1, pp. 65-83.
- Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di) (2010), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Edizioni Dell'Orso, Alessandria.
- Chini M., Andorno C.M. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione: Una indagine su minori alloglotti dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Coste D., Cavalli M., Crişan A., van de Ven P. (2009), *Plurilingual and intercultural education as a right*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/plurilingual-and-intercultural-education-as-a-right-this-text-has-been/16805a219d>.
- Creese A., Blackledge A. (2010), “Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?”, in *The Modern Language Journal*, 94, 1, pp. 103-115.

- Cummins J. (2008), “BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction”, in Street B., Hornberger N.H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: *Literacy*, Springer, New York, pp. 71-83.
- De Meo A., Rasulo M. (a cura di) (2018), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, Studi AltLa, Officinaventuno, Milano:
<http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/540-studi-aitla-7>.
- Firpo E., Sanfelici L. (2016), *La visione eteroglossica del bilinguismo: Spagnolo lingua d'origine e Italstudio*, LED, Milano.
- García O., Kleynt T. (eds.) (2016), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*, Routledge, New York.
- García O., Wei L. (2013), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, New York.
- Grassi R. (2003), “Compiti dell’insegnante disciplinare di classi plurilingui: la facilitazione dei testi scritti”, in Luise C. (a c. di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*. Volume I. *Coordinate*, Guerra, Perugia, pp. 121-142.
- Grassi R. (2014), “Costruire un percorso ItalStudio per le eccellenze alloglotte. Fondamenti e principi metodologico-didattici del Progetto “Garantire Pari Opportunità nella scelta dei Percorsi scolastici”, in *ELLE*, 3, pp. 437-452:
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/3/art-10.14277-2280-6792-343.pdf>.
- Grassi R. (2018), “Internazionalizzazione dell’internazionalità. Azioni a supporto delle matricole ‘straniere’ nei corsi accademici in italiano”, in Coonan C. *et al.* (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio Le sfide dell’internazionalizzazione*, pp. 361-380:
<http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-228-4>.
- Grassi R., Nuzzo E. (2011), “Analizzare le (in)competenze di scrittura all’università: evidenze dai test di valutazione iniziale”, in Bernini G. *et al.* (a c. di), *Competenze e formazione linguistiche*, Guerra, Perugia, pp. 101-118.
- Grosjean F. (2012), “Bilingual and Monolingual Language Modes”, in *The Encyclopedia of Applied Linguistics*: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0090>.
- Lantolf J.P. (2011), “The sociocultural approach to second language acquisition”, in Atkinson, D. (ed.) *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, Routledge, New York, pp. 24-47.
- Lewis G., Jones B., Baker C. (2012), “Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond”, in *Educational Research and Evaluation*, 18, 7, pp. 641-654.
- Lubello S. (2017), “Lo scritto factotum dei nativi digitali”, in *Lingue e culture dei media*, 1, pp. 143-146: <https://riviste.unimi.it/index.php/LCdM/article/view/8687>.
- Macaro E. (2018), *English Medium Instruction: Content and language in policy and practice*, OUP, Oxford.
- Mazak C., Carroll K. (2017), *Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies*, OUP, Oxford.
- OECD, *Education at a Glance 2018*: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/eag-2018-en/index.html?itemId=/content/publication/eag-2018-en>.
- Piangerelli E. (in stampa), *Il translanguaging nella scrittura collaborativa fra studenti universitari con profilo plurilingue*”, in *Atti VI Congresso Internazionale DILLE: Politiche e Pratiche per l’Educazione Linguistica, il Multilinguismo e la Comunicazione Interculturale* (Malta: 23-24 maggio 2019).

- Rosiers K, Slembrouck S. (2018), “Translanguaging: a matter of sociolinguistics, pedagogics and interaction?”, in Van Avermaet P. *et al.* (eds.), *The multilingual edge of education*, Palgrave Macmillan, London, pp. 165-187.
- Swain M., Lapkin S. (1998), “Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together”, in *The Modern Language Journal*, 82, pp. 320-337.
- Valcke J., Wilkinson R. (eds.) (2017), *Integrating Content and Language in Higher Education: Perspectives on Professional Practice*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Vedovelli M. (a cura di) (2017), *L’italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma.