

Una didàctica del plurilingüisme

Luci Nussbaum

Universitat Autònoma de Barcelona, GREIP

Article rebut 18 de juliol de 2014; acceptat 23 de juliol de 2014; versió final rebuda 30 d'agost de 2014

L'escola actual acull alumnat amb experiències sociolingüístiques i competències diverses en les diferents llengües amb què han estat en contacte. Tot i així, l'escola proposa l'ensenyament separat de les llengües, sense tenir molt en compte les pràctiques quotidianes de l'alumnat. En aquest text, es revisen algunes visions actuals del plurilingüisme, entès, d'una banda, com a capacitat de les persones per triar formes lingüístiques adequades a cada situació, i, d'altra banda, com a recurs útil per fer front a obstacles de comunicació. Així mateix, es discuteix el paper de les pràctiques plurilingües en l'adquisició de noves competències, i la pertinència que la didàctica de les llengües incorpori activitats plurilingües en la programació de l'ensenyament de llengües.

Introducció

Els currículums educatius a Europa es plantegen d'ajudar l'alumnat a desenvolupar competències en les llengües d'escolarització¹, així com despertar actituds positives envers la diversitat lingüística, ensenyar a utilitzar les tecnologies per obtenir informació, per comunicar-se i per aprendre, i establir nexes entre els aprenentatges escolars i les pràctiques socials (Noguerol, 2008). El gran repte de l'escola és articular les competències de partida de l'alumnat amb l'aprenentatge de noves habilitats socials, incloent-hi les habilitats acadèmiques, inherents a la missió de les institucions educatives.

En l'anomenada educació plurilingüe, la solució generalment adoptada per l'escola consisteix a planificar l'aprenentatge separat de les llengües, amb l'argument, aparentment raonable, de proporcionar un contacte més intens amb cada llengua i d'evitar possibles barreges entre els sistemes lingüístics. Ara bé, a la base d'aquesta manera, històricament arrelada, de plantejar l'ensenyament de llengües, existeix la prevalença d'una visió monolingüe del plurilingüisme, concebut com a apilonament de monolingüismes, sense relació (Lüdi i Py, 1986 [2002]; Heller, 1999; Cummins, 2005; Creese i Blackledge, 2010, entre d'altres autors). La persona plurilingüe seria doncs aquella capaç d'emprar les llengües que coneix segons les circumstàncies (per exemple, anglès a classe d'anglès, castellà a casa, si aquesta és la llengua de la família) i seguint, per tant, la regla 'una llengua per a cada circumstància'.

Tanmateix, en les societats multilingües, la gent sol emprar, en la conversa amb d'altres persones, formes de diverses llengües per aconseguir les seves finalitats

comunicatives, com ara evocar les paraules d'una altra persona, dirigir-se a un interlocutor concret o expressar-se amb més precisió. En aquests casos, l'esmentada regla no sembla apropiada. La persona plurilingüe no és aquella que posseeix una suma de competències monolingües, sinó algú que disposa de una competència original i creativa que li permet, no només triar la llengua que li sembla adequada al context, sinó també de buscar formes, a vegades híbrides i provinents de sistemes lingüístics diferents, per comunicar de manera eficient. Com veurem més endavant, aquests usos plurilingües incrementen les possibilitats d'ampliar les competències en llengües (Consell d'Europa, 2002; Nussbaum i Unamuno, 2006; Lüdi i Py, 2009).

La construcció de competències lingüístiques està inscrita en la biografia de les persones, a partir de les experiències de socialització en la família, amb els iguals, en l'entorn, en l'educació formal i a través dels mitjans de comunicació (Nussbaum i Unamuno, 2006). Aquestes experiències deixen marques diverses en els seus repertoris, entesos com el conjunt de recursos verbals a disposició de les persones per actuar socialment, produint i interpretant significats (Gumperz, 1972). El repertori d'una persona inclou varietats lingüístiques, dialectes, gèneres discursius, actes de parla habituals en cada grup social, així com formes multimodals d'expressió (gestos, moviments, expressions facials, etc.) incardinades en el discurs i culturalment reconegudes en els grups socials (Goodwin, 2000).

L'aprenentatge de recursos lingüístics es dinàmic i no s'acaba mai; però també alguns recursos adquirits en un moment donat poden ser després oblidats, si la persona no té ocasió d'emprar-los de manera significativa. El repertori de cada persona és doncs el resultat d'experiències d'aprenentatge policèntriques, que responen a trajectòries d'aprenentatge formal i informal, i que poden ser la base de competències actives o tan sols de capacitats per reconèixer formes com a pertanyents a sistemes lingüístics determinats (Blommaert i Backus, 2011).

La diversitat de trajectòries d'aprenentatge esdevé més complexa en contextos de globalització i de contacte amb la diversitat lingüística, que deriva de la mobilitat de les poblacions i de la comunicació a través de tecnologies diverses. Així, per exemple, un adolescent d'origen paquistanès, instal·lat a la ciutat de Barcelona, té múltiples ocasions de contacte amb un conjunt molt divers de repertoris verbals: potser parla urdú i panjabi en família, així com castellà i català amb germans i germanes, xateja amb els seus cosins del Pakistan en anglès a través d'Internet, aprèn català, castellà i llengües estrangeres a l'institut, està en contacte amb aprenents d'altres països –a partir programes proposats pel seu institut–,

és socialitzat pels seus companys a les varietats del castellà i del català que es parlen al seu centre (Corona, Nussbaum i Unamuno, 2013) i aprèn algunes formes de les llengües que parlen companys i companyes de l'entorn. Aquest conjunt de recursos de comunicació no són pas homogenis ni pertanyen a un únic sistema lingüístic, ans al contrari: estan configurats per formes discursives, registres i estils molt diversos.

En aquest text ens proposem de revisar, primerament, algunes visions actuals sobre el plurilingüisme i, molt específicament, el paper de les pràctiques plurilingües en l'adquisició de noves competències lingüístiques. A continuació il·lustrarem la manera en què els recursos plurilingües intervenen en les interaccions, alhora que constitueixen eines indispensables per a l'aprenentatge. Finalment, discutirem algunes orientacions que poden indicar línies de recerca i acció en didàctica de les llengües.

Plurilingüisme i aprenentatge de competències plurilingües

Sovint s'ha explorat les pràctiques plurilingües de les persones a través d'entrevistes, la qual cosa dona sovint la imatge d'una distribució diglòssica dels usos lingüístics segons àmbits socials: a casa es parla tal llengua, a la feina tal altra, etc. Aquest biaix pot estar motivat per les preguntes de qui fa l'entrevista (Unamuno i Nussbaum, 2005) i/o perquè les persones no solen tenir consciència dels seus propis usos. Les recerques fruit d'enregistraments d'interaccions cara a cara, dona resultats més complexos.

Segons Lüdi i Py (1986 [2002]) en les societats multilingües es poden donar dos tipus d'interaccions: aquelles en què es parla una única llengua (interaccions unilingües) i aquelles en les quals els parlants recorren a recursos provinents de diverses llengües (interaccions plurilingües). En una mateixa interacció, coexisteixen sovint seqüències unilingües i seqüències plurilingües, que s'articulen a través d'alternances de llengües. Seguint el treball de Gumperz (1973), Auer (1984; 1998; 1999) proposa una visió comprensiva del que anomena 'conversa bilingüe'. Segons l'autor, es pot parlar de dues menes d'alternances: a) referides al discurs (*discourse-related*) i b) referides al participant (*participant-related*). El primer tipus indica als participants que alguna cosa està canviant en l'organització de la interacció. Es tracta, en terminologia de Gumperz (1982), d'indicis de contextualització, que donen pistes per interpretar o re-crear el context local de la conversa. Així, una alternança de llengua pot indicar que es canvia de tema, que es vol fer una broma, que es vol incloure la veu d'un parlant no present, per exemple. El segon tipus indexa la preferència l'ús d'una determinada llengua, preferència que pot estar vinculada a la manca de competència o al fet

de voler mostrar una identitat específica. Sigui com sigui, aquesta mena d'alternances pot ser un procediment molt eficaç per a la participació fluida en la interacció (Alber i Py, 1985; Nussbaum, 1990; Py, 1994), com veurem més endavant. A l'escola ambdós tipus d'alternança són molt freqüents. A la secció següent en veurem exemples.

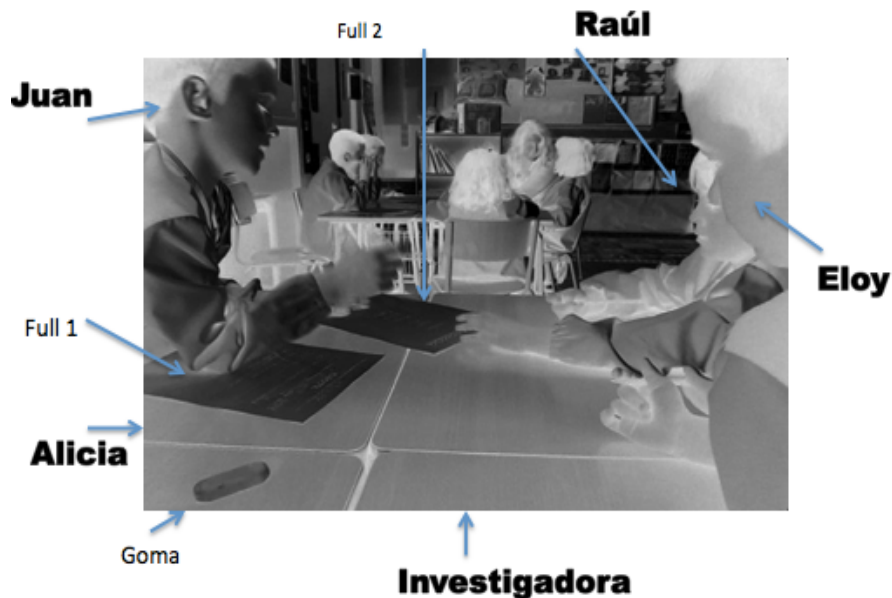
D'altra banda, el plurilingüisme no consisteix només a alternar enunciats provinents de sistemes lingüístics diferents. En efecte, els modes plurilingües d'interacció (Lüdi, 2011; Moore i Nussbaum, 2011) poden contenir alternances de llengües o tot just insercions de paraules en d'altres llengües, però també formes híbrides, construïdes en el moment pels participants per aconseguir finalitats comunicatives. Com assenyala Li Wei (2010), no es tracta, en aquests casos, de comunicar a estones en la llengua X i estones en la llengua Y, sinó d'una tercera modalitat, en la qual les alternances i les formes híbrides serveixen per propòsits pràctics. Alguns autors parlen, en aquest sentit, d'activitats de *plurilinguaging* (Makoni i Makoni, 2010; Lüdi, 2011), mentre d'altres es refereixen a *translanguaging* per descriure aquesta mena de pràctiques plurilingües (García, 2007; Møller, 2008; Creese i Blackledge, 2010; Wei, 2010; Pennycook, 2010).

Des del punt de vista de l'aprenentatge de noves llengües o de nous recursos per comunicar, molts treballs indiquen que les pràctiques plurilingües –a l'escola o fora de l'escola– són la base per adquirir expertesa per poder comunicar en mode unilingüe, és a dir, emprant una sola llengua (Swain i Lapkin, 2000; Hall, Cheng & Carlson, 2006; Masats, Nussbaum i Unamuno, 2007; García, 2009; Duff i Kobayashi, 2010; Wei, 2010; Nussbaum i Masats, 2012; Nussbaum, 2013). Així, analitzant l'activitat interactiva a classes de llengua segona i de llengua estrangera, Nussbaum i Unamuno (2006) i Masats et al. (2007) observen que els aprenents en etapes inicials o intermèdies empenen recursos provinents d'altres llengües que coneixen per poder participar en les activitats d'aula, buscant solucions interlingüístiques (alternances de llengües i formes híbrides) o demanant ajut per superar els obstacles d'expressió. En canvi, els aprenents avançats, que han tingut l'oportunitat d'emprar més sovint la llengua objecte d'aprenentatge –o llengua meta– s'expressen en mode unilingüe i resolen els obstacles comunicatius de manera intralingüística –és a dir emprant la llengua meta– a partir de procediments diversos, com ara reformulacions, paràfrasis i perífrasis. Així, l'expertesa per comunicar en llengua meta comporta progressar des dels usos plurilingües cap a usos unilingües; el pas per modes plurilingües és, doncs, indefugible (i necessari) en el procés. A continuació examinarem dos exemples de pràctiques a l'aula.

De la parla plurilingüe a la parla unilingüe

El nostre grup de recerca treballa en cooperació amb mestres per tal d'avaluar les formes de socialització lingüística proposades per l'escola i per tal d'experimentar noves fórmules per ensenyar llengües². Aquest treball ens permet de recollir dades a classes de llengües i en classes en què una segona llengua o una llengua estrangera s'utilitza com a mitjà d'instrucció. Aquestes dades mostren fins a quin punt les situacions d'aprenentatge es troben travessades per pràctiques plurilingües, que són precisament la base de la construcció de noves competències.

Examinem un primer cas enregistrat en una classe d'alumnes d'11 anys que treballa en un projecte interdisciplinari (anglès, ciències socials i arts plàstiques). L'alumnat, en col·laboració amb una classe d'un altre país, fa un *e-book* sobre l'amistat entre dos pintors³. En l'extracte, tres nens (Eloy, ELO ; Juan, JUA i Raul, RAU), una investigadora (INV) i una nena, Silvia (que no intervé), estan al voltant d'una taula escrivint una part del llibre. Damunt la taula tenen una imatge del lloc on es troben els artistes, un full amb buits per completar (full 1), un segon full amb les paraules que poden fer servir (full 2) i una goma. Cada alumne té un llapis per escriure. La imatge següent mostra la disposició de la interacció (la presa de les imatges no ens permet veure les cares de la investigadora i de Silvia).



Extracte 1⁴

1. ELO: e e\ e\ a ese \. te erre\.
2. (el nen lletreja la paraula 'easter' alhora que l'escriu al full 1)
3. INV: *okay easter wha:t..| easter *
4. INV: (a Juan, que té el full 2 davant) *cross this out\ easter\|*
5. JUA: una creu/.
6. INV: *yes because you used this word*.

7. (RAU agafa el full 2 i es disposa a ratllar la paraula)
8. JUA: (a RAU) **no : lo hago yo:o**\. (posa la mà sobre el full 2)
9. RAU: **yo\ que no he hecho na ::**\.
10. RAU: vale\||
11. INV: *okay..| easte:er\. easter street/. easter street/.*
12. JUA: +i^hla+\. (pronunciant el so s aspirat)
13. INV: *easter house/..*
14. JUA: +i^hla+\. (pronunciant el so s aspirat)
15. INV: *yes read it\.*
16. RAU: XXX (diu alguna paraula del full 2)
17. INV: *no\| easter :_.*
18. JUA: +island+\. (pronunciat amb totes les lletres)
19. INV: *island\. very good\.*
20. JUA: (agafa el full 1) **ya escribo yo porque-**
21. INV: *okay\.*
22. ELO: *i:\.*
23. INV: *no no no they are in easter here you write here in easte:r\.*
24. JUA: *goma:\.*
25. INV: *rubber :.\.*
26. (JUA esborra)
27. ELO: *xxx*
28. RAU: *thank you:\.*
29. INV: (amb to de sorpresa i somrient) *WELCOME\.*
30. INV: (a RAU) *what's your name/| what's your name/.*
31. RAU: **raul**\.
32. INV: **raul**\.
33. INV: *can you cross the word island/|*
34. (RAU mira els fulls)
35. INV: *in the paper\.* (fent el gest de ratllar) *cross it out\.*
36. (JUA es disposa a fer-ho)
37. INV: *raul raul ra:ul\.*
38. (JUA deixa anar el llapis i el full 2)
39. ELO: *easter island\.*
40. INV: *easter island\. yes very good\.*
41. RAU: *tatxo/.*
42. INV: *yes\. cross it out\.. excele :nt\. okay \.*

En el fragment podem observar un conjunt de pràctiques complexes. A la línia 1, Eloi escriu una paraula al full 1 lletrejant en castellà. La investigadora (línia 2) vol que el nen completi l'enunciat, però, sense esperar resposta, demana a Juan de ratllar la paraula al full 2, on hi ha les paraules que han d'encaixar en l'escrit. Juan demana confirmació adreçant-se a la investigadora en català; ella justifica la seva demanda (línies 3-5). A les línies 6-9 Raul i Juan parlen en castellà per decidir qui escriu a la fitxa. La investigadora llavors, a la línia 10, torna a la pregunta que havia fet a la línia 2. Juan respon parcialment en la seva varietat de castellà (línia 11), mentre la investigadora continua amb les seves preguntes alternatives. Juan repeteix la resposta. La investigadora (a la línia 14) confirma i demana de llegir. Raul (a la línia 15) diu alguna cosa en anglès; la investigadora nega i formula de nou la seva pregunta parcialment. Juan respon (línia 17) pronunciat totes les lletres; la investigadora accepta i repeteix la paraula en anglès estàndard. Juan es posa a escriure, la investigadora accepta i

Eloy sembla voler iniciar un enunciat (línies 18-21). La investigadora diu a Juan que no està bé el que escriu (línia 22). Llavors Juan demana la goma; la investigadora li dona alhora que diu a paraula en anglès i Eloy sembla dir a Raul que doni les gràcies, cosa que el nen fa en anglès; la investigadora respon somrient (línies 23-28). A la línia 29, la investigadora pregunta a Raul el seu nom i aquest respon; la investigadora li demana de ratllar la paraula; Juan tracta de fer-ho. La investigadora vol que ho faci Juan (línies 29-37). Finalment Eloy formula en anglès l'enunciat sencer que ha reclamat la investigadora des de la línia 2 (*easter island*); ella ho accepta (línies 38-41).

L'extracte il·lustra diversos fenòmens referents a la gestió i utilització de les llengües. En primer lloc, notem les alternances de llengües es poden atribuir a les preferències dels parlants: la investigadora parla sempre en anglès, la llengua d'aprenentatge; els nens parlen en castellà entre ells, segurament perquè és la llengua que empren habitualment, però tant Juan (línia 4) com Raul (línia 40) ho fan en català per adreçar-se a la investigadora en accions de gestió de l'activitat, probablement perquè és la llengua habitual de l'escola en interaccions entre mestres i alumnat. L'articulació de la interacció es fa doncs mitjançant alternances de llengua, que permeten la intercomprensió, i la gestió de micro-activitats diverses. Malgrat que els nens empren poc l'anglès atès que es troben en una etapa incipient de domini de la llengua, constatem que entre tots, aconsegueixen de fer un recorregut per diverses formulacions de l'enunciat que busca la mestra: $i^h la \Rightarrow island \Rightarrow i : \Rightarrow easter island$. D'altra banda, notem que els nens s'orienten cap a l'ús de l'anglès en la seqüència lateral referida a la goma i l'agraïment en anglès. Aquest seqüència il·lustra una primera fase de desenvolupament de competències en anglès. Observem finalment que els nens poden participar en la conversa perquè existeix marc plurilingüe, el qual els ha de permetre, amb el temps, de poder interactuar en mode unilingüe en la llengua meta.

A continuació veurem un altre extracte d'una activitat molt menys guiada, en el sentit que nens i nenes actuen de manera més espontània orientant-se cap un ús unilingüe dels seus recursos. Es tracta d'un fragment extret d'una seqüència didàctica en que nens i nenes de 9 anys treballen en un projecte interdisciplinari (llengua catalana i coneixement del medi) al voltant dels oficis del mar. En la primera fase del projecte, es planifica el treball; en la segona fase es fan sortides al barri per observar oficis, entrevistar persones, etc.; en la tercera fase, s'ordena la informació i es prepara un documental dirigit a alumnat de l'escola (vegeu Rocha, 2010). L'extracte correspon a un enregistrament àudio, en la fase d'ordenació de la informació, en un moment de posada en comú del que s'ha descobert. Dues nenes, Lesly

(LES) i Maia (MAI), i dos nens, Ramon (RAM) i Daniel (DAN) –que no empren mai el català en el seu entorn social i familiar– expliquen qui treballa al barri.

Extracte 2

1. LES: el barri_ . el barri de la +parceloneta+\. e: a: _ .
2. MAI: hi ha molta gent que pesca_ . que:.
3. MAI : en el barri de la barceloneta hi ha molta gent que pesca allí_ .
4. MAI : i troba molta_ . molt molt molt [peix:]
5. LES: [molt] peix\ .
6. MAI: molt peix molta gamba molta +langosta+ i molt- i tot allò\.
7. LES: [els +bulceja]dors+]
8. MAI: [no també-]
9. LES: [a a els científics\]
10. MAI: [els mariners_ als-] el científics el: _ ..
11. LES: [farers]
12. MAI: [els marine:rs] els fare:rs\| a: moltes coses\ .
13. DAN: busejado:rs\.. e:: marine:rs_ .. e:: a le::s pues_
14. RAM: arre- e:: arreglar barcos_ . i arregla:r i arreglar les +rets+\..
15. MES: les xarxes\.
16. RAM: +pescaters+ i_ . pintar els vaixells\ .
17. MES: les xarxes\.
18. RAM: fer xarxa\.
19. DAN: fer xarxa\.
20. MAI: fer xarxes\.+pescaters+: peixaters: xxx_ pintar els vaixells . i moltes coses d'allí\.
21. LES: AH sí:: i salamanca el salamanca\.. allà els peixos_ . peixos_ .
22. LES : el salamanca és un un es un +restaugante+ un +restaugante+\
23. MAI: taurant\.
24. LES: **eso** un restaurant\(.) que pesca:t peix:_ . em:

En les 12 primeres línies, observem que Maya i Lesly encadenen els seus enunciats, repetint-ne algun o encavalcant-se, per descriure el que han observat. A la línia 13, Daniel afegeix una altra informació i tot seguit Ramon també ho fa. A la línia 15, la mestra corregeix la paraula ‘rets’, correcció que no és retinguda pels participants i que l’obliga a repetir-la a la línia 17. Ramón la reté integrant-la en una acció: ‘fer xarxa’ i Daniel i Maya repeteixen l’enunciat (línies 18-20). En aquesta mateixa línia, observem que Maya repeteix també la paraula proposada per Ramón a la línia 16 ‘pescaters’, però s’auto-corregeix immediatament per proposar ‘peixaters’. Lesly parla, a les línies 21-22, d’un restaurant, però li costa de dir la paraula, Maya la repara a la línia següent i Lesly repeteix la paraula de manera correcta. L’autocorrecció és també observada a la línia 24 quan Lesly enuncia ‘pescat’ i immediatament proposa ‘peix’.

Aquest fragment il·lustra una interacció fluida en L2, que conté formes híbrides (‘rets’, ‘pescaters’, ‘pescat’), les quals són hetero-corregides (en el cas de ‘ret’ i ‘restaugante’) per un altre participant o auto-corregides per qui té la paraula en el mateix torn. Els nens i les nenes s’orienten clarament cap un mode unilingüe, que deixa entreveure marques dels recursos

plurilingües que són objecte de reparació per part seva i, per tant, mostren processos d'aprenentatge.

Els fragments discutits condueixen a la reconsideració de les concepcions sobre la construcció de competències i, de manera general, sobre la manera d'ensenyar llengües a l'escola. A continuació discutirem alguns d'aquests aspectes.

Sociolingüística, ensenyament i aprenentatge de llengües

Durant molt anys, els estudis sobre el plurilingüisme en contextos socials multilingües i els estudis sobre aprenentatge de segones llengües o de llengües estrangeres han fet camins paral·lels, sense punt d'encontre. Tot i així, cal esmentar la utilització d'alguns conceptes de la lingüística del contacte de llengües (interferència, manlleu, per exemple) per qualificar les produccions dels aprenents. També cal considerar alguns treballs sobre adquisició de llengües des d'enfocaments propis de la sociolingüística variacionista, en els quals s'entén el repertori de l'aprenent com un dialecte dinàmic, sotmès a evolució i a adaptacions al context (Perdue, 1993; Tarone, 2007). Tanmateix, un corrent de la sociolingüística suïssa (vegeu Lüdi i Py, 1986 [2003]; Py, 1994; Lüdi i Py, 2009) com a autors pioners) és el primer que articula tres fenòmens: el contacte de llengües, la interacció i l'aprenentatge, obrint així vies molt fructíferes per incorporar les circumstàncies socials en els processos d'aprenentatge. Al tombant del segle XXI, molts treballs s'han situat també en aquest paradigma (vegeu Firth i Wagner 1997, 2007), així com la recerca en socialització lingüística (Duff, 2010).

L'anàlisi de les interaccions entre parlants principiants i experts, tant a l'aula com fora de l'aula, permet d'observar la manera com els aprenents empren els seus recursos lingüístics i com es reconstrueix el repertori verbal en la interacció (vegeu els fragments analitzats). El contínuum entre ús i aprenentatge de llengües és particularment evident en aquest moment històric caracteritzat per moviments de població i per les noves formes de comunicació que afavoreix la innovació tecnològica (Dooly, 2010). Aquest fets col·loquen els usos plurilingües en un primer pla de l'activitat social, tant en la vida quotidiana com en les institucions educatives i obliguen a incloure en un mateix paradigma l'ús i l'aprenentatge de llengües.

Els modes plurilingües de comunicació o *plurilinguaging* (Ludi, 2011) inclouen tant les alternances o les insercions de paraules en d'altres llengües, com també les formes híbrides creades *ad hoc* per les persones per aconseguir finalitats diverses. Com indiquen García i Sylvan (2011), aquestes formes de comunicació no són només un suport pràctic per a

l'aprenentatge, sinó que formen part dels règims discursius amb què els aprenents del segle XXI han d'estar familiaritzats, atès que són comuns en els contextos de globalització.

En el nostre treball de col·laboratiu amb docents de primària i de secundària, proposem seqüències didàctiques en les quals el plurilingüisme no només s'admet com una forma de comunicació pròpia de l'aula, sinó que es fomenta a partir de l'ús de documents orals i escrits en diverses llengües (Nussbaum i Rocha, 2008; Nussbaum, 2013). El treball per projectes motiva la construcció de productes finals (orals, escrits, audiovisuals) en llengua meta. Ara bé, el procés de creació és, naturalment, plurilingüe.

Consideracions finals

En els primers moments d'aprenentatge, l'alumnat pot participar en activitats en llengua meta recorrent a la parla plurilingüe, com hem observat en el fragment 1. Aquests recursos plurals actuen de bastida per construir discursos fluïts. Amb el temps, l'aprenent pot passar d'aquest mode plurilingüe cap a un mode unilingüe, quan ho demana la situació, com s'ha observat en el fragment 2.

Així, la didàctica de les llengües hauria de considerar les pràctiques plurilingües com un camí indefugible per adquirir nous recursos comunicatius. 'Didactitzar el plurilingüisme' (Duverger, 2007) implica no témer el plurilingüisme, sinó considerar que les activitats *translingüístiques* acosten la classe a les activitats quotidianes dels aprenents i permeten de reflexionar sobre els usos lingüístics que l'escola ensenya.

La didàctica de les llengües pot treure gran profit dels estudis sobre socialització lingüística (Duff, 2010; Duff i Kobayashi, 2010) per tal d'arrelar l'acció didàctica en el coneixement sociolingüístic de les pràctiques socials dels aprenents, a l'escola i fora de l'escola, així com dels usos lingüístics d'una societat diversa i tecnificada en la qual els usos plurilingües estan al servei de la creació de coneixement.

Referències bibliogràfiques

- Alber, J-L., i Py, B. (1985). Interlangue et conversation exolingue. *Cahiers du Département des Langues et des Sciences du Langage*, 1, 30-47.
- Auer, P. (1984). *Bilingual conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Auer, P. (1998). Introduction: Bilingual conversation revisited. In P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity* (pp. 1-24). New York : Routledge.
- Auer, P. (1999). From code-switching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism* 3(4), 309-332.

- Blommaert, J., i Backus, A. (2011). Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 67, 1-26.
- Consell d'Europa (2002). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Strasburg: Consell d'Europa. Consultable a: <http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/>
- Corona, V., Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2013). The emergence of new linguistic repertoires among Barcelona's youth of Latin American Origin. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 182-194.
- Creese, A., i Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103-115.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom, *Modern Language Journal*, 89, 585-592.
- Dooly, M. (Ed.) (2010). *Their hopes, fears and reality. Working with children and youth for the future*. Bern: Peter Lang.
- Duff, P., i Kobayashi, M. (2010). The intersection of social, cognitive, and cultural processes in language learning: A second language socialization approach. In R. Bastone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning* (pp. 75-93). Oxford: Oxford University Press.
- Duff, P. (2010). Language socialization. In S. McKay i N. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 427-455). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28 [en línia: <http://trema.revues.org/302>].
- Firth, A. i Wagner, J. (1997) On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Firth, A. i Wagner, J. (2007) Second / foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800-819.
- García, O. (2007). Intervening discourses, representations and conceptualizations of Language. In S. Makoni i A. Pennycook (Eds), *Disinventing and reconstituting languages* (xi-xv). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Wiley-Blackwell: Oxford.
- García, O., i Sylvan, C. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95, 385-400.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Gumperz, J. (1972). Introduction. In J. Gumperz i D. Hymes (Eds.) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 1-25). Londres: Blackwell.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, J., Cheng, A., i Carlson, M. T. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, 27(2), 220-240.
- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. Londres: Longman.
- Wei, L. (2010). Voices from the diaspora: Changing hierarchies and dynamics of Chinese multilingualism. *International Journal of the Sociology of Language* 205, 155-171.
- Lüdi G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilingüisme. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 53, 47-64.
- Lüdi, G., i Py, B. [1986] 2002). *Etre bilingue*. Berna: Peter Lang.

- Lüdi, G., i Py, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154–167.
- Makoni, B. i Makoni, S. (2010). Multilingual discourses on wheels: A case for vague linguistique. In J. Maybin i J. Swann (Eds.), *Routledge companion to English language studies* (pp. 25-38). Londres: London Open University Press.
- Masats, D., Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2007). When activity shapes the repertoire of second language learners, *EUROSLA Yearbook*, 7, 121-247.
- Møller, J. (2008). Polylingual performance among Turkish-Danes in late-modern Copenhagen. *International Journal of Multilingualism* 5(3), 217-236.
- Moore, E. i Nussbaum, L. (2011) Què aporta l'anàlisi conversacional a la comprensió de les situacions d'AICLE. In C. Escobar i L. Nussbaum (Eds), *Aprendre en una altra llengua* (pp. 93-117). Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Noguerol, A. (2008). El tratamiento integrado de lenguas en el marco Europeo, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47, 10-19.
- Nussbaum, L. (1990). Plurilingualism in the foreign language classroom in Catalonia. *Scientific Network on Code-switching and Language Contact, 3rd Workshop*. Brussel·les: European Science Foundation.
- Nussbaum, L. (2013). De las lenguas en contacto al habla plurilingüe. In A. Maldonado i V. Unamuno (Eds.) *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (pp. 273-283). Bellaterra: GREIP-UAB.
- Nussbaum, L., i Masats, D. (2012). Socialisation langagière en Catalogne: le multilinguisme comme étayage de pratiques monolingües. In M. Dreyfus i J.-M. Prieurs (dirs.) *Hétérogénéité et variation* (pp. 155-167). Paris: Michel Houdiard éditeur.
- Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2006). La compétence sociolinguistique, pour quoi faire? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 47-65.
- Nussbaum, L. i Rocha, P. (2008). L'organisation sociale de l'apprentissage dans une approche par projet. *Babylonia*, 3, 52-55.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Londres: Routledge.
- Perdue, C. (Ed.) (1993). *Adult language acquisition: crosslinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Py, B. (1994). Algunes remarques sobre les nocions d'exolingüisme i de bilingüisme, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 8, 47-60.
- Rocha, P. (2010). Les feines del mar: Aproximació i ús de les llengües a través de l'estudi del medi. *Guix*, 326, 49-54.
- Swain, M., i Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first Language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Tarone, E. (2007). Sociolinguistic approaches to second language acquisition research, 1997-2007. *Modern Language Journal*, 91, 837-848.
- Unamuno, V., i Nussbaum, L. (2005). L'entrevista com a pràctica social i com a espai de construcció d'identitats. In M. Labarta (Ed.) *Approaches to critical discourse analysis*. València: Universitat de València (CD-ROM).

¹ Vegeu la pàgina del Consell d'Europa:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/schoollang_EN.asp?

² Procediments i materials construïts conjuntament amb mestres es poden consultar a <http://greip.uab.cat>

³ Podeu veure més detalls sobre el projecte, subvencionat pel Ministerio de Ciencia y Innovación (EDU2010-17859), a <http://pagines.uab.cat/pads/>

⁴ Vegeu la simbologia de transcripció a l'annex.

Annex. Símbols emprats en les transcripcions

Inicials del parlant	Tres majúscules
Entonació ascendent, descendent, mantinguda	/ \ _
Pauses menys o més llargues	. . .
Allargament sil·làbic segons durada	: : :
Encavalcament de la parla	[text]
Interrupció	text-
Comentaris	(comentaris)
Llengües	<i>anglès</i> castellà
Transcripció aproximada i formes híbrides	+text+
Fragments incomprensibles	xxx

Referència de l'autora:

Luci Nussbaum és professora del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona i membre del GREIP (Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües). S'ha especialitzat en l'estudi de la interacció verbal en situacions de multilingüisme i d'aprenentatge de llengües segones i estrangeres des de les perspectives de la sociolingüística interaccional i de l'anàlisi de la conversa. Ha dirigit projectes de recerca sovint desenvolupats en cooperació amb docents d'educació primària i secundària i participat en un projecte europeu sobre multilingüisme a l'educació superior (vegeu publicacions a): <http://grupsderecerca.uab.cat/greip/content/publicacions-luci-nussbaum>

Email: luci.nussbaum@uab.cat

Per citar aquest article:

Nussbaum, L. (2014). Una didàctica 'sociolingüística' de les llengües? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(3), 1-13.