

INTERDISCIPLINARITÀ E APPRENDIMENTO LINGUISTICO NEI NUOVI CONTESTI FORMATIVI.

L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione



A cura di
Cristiana Cervini

Quaderni del CeSLiC

**Interdisciplinarietà e apprendimento
linguistico nei nuovi contesti formativi.
L'apprendente di lingue
tra tradizione e innovazione**

Cristiana CERVINI
(a cura di)

QUADERNI del CeSLiC

CeSLiC
Quaderni del CeSLiC
Atti di Convegni CeSLiC - 4
Selected Papers
2016

General Editor
Donna R. Miller

CeSLiC

Centro di Studi Linguistico-Culturali,

ricerca-prassi-formazione

<http://www.lilec-ceslic.it/>

Interdisciplinarit e Apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione / a cura di Cristina Cervini. - Bologna : Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC), 2016. - p. 193. In Quaderni del CeSLiC. Atti di Convegni (4). A cura di: Miller, Donna Rose

ISSN 1973-932X

ISBN 9788898010417

Comitato scientifico del Seminario:

Pierrette Bouillon, Andrea Ceccherelli, Cristiana Cervini, Chiara Elefante, Danielle Lévy, Danielle Londei, Yannick Hamon, Monica Masperi, Donna Rose Miller, Silvia Minardi, Gabriele Pallotti, Jean-Jacques Quintin, Licia Reggiani, Daniela Zorzi.

Revisori del Volume:

Carmen Argondizzo, Gabriele Azzaro, Cristiana Cervini, Licia Reggiani, Paola Leone, Paola Nobili, Monica Masperi, Ana Pano Alaman.

Con il contributo di:

Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione (sede di Bologna);

DIT – Dipartimento di Traduzione e Interpretazione dell'Universit  di Bologna;

CeSLiC – Centro di Studi Linguistico-Culturali, Ricerca – Prassi – Formazione;

DORIF – Centro di Documentazione e di Ricerca per la Didattica della Lingua Francese nell'Universit  Italiana;

Innovalangues (Universit  Grenoble Alpes);

FTI – Facult  Traducteurs et Interprètes (Universit  di Ginevra) ;

LEND – Lingue e Nuova Didattica

Si ringraziano i colleghi dell'Ufficio Comunicazione Istituzionale dell'Universit  di Bologna per avere curato la copertina del Volume e la grafica del materiale usato in occasione del Seminario.

**Interdisciplinarietà e apprendimento
linguistico nei nuovi contesti formativi.
L'apprendente di lingue
tra tradizione e innovazione**

Cristiana CERVINI
(a cura di)

CeSLiC
Quaderni del CeSLiC
Atti di Convegni CeSLiC – 4
Selected Papers
2016

INDICE

Prefazione	vii
Introduzione	x
Biografie degli autori	1
Prima sezione	4
<i>IN come INterdisciplinarietà, INterazione, INclusione</i>	4
<i>Stefania Ferrari, Elena Nuzzo, Greta Zanoni</i>	
Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA	5
<i>Andrea Ceccherelli, Antonella Valva</i>	
Fostering multilingualism and student mobility: the case of E-LOCAL for all.....	21
<i>Mathilde Anquetil, Silvia Vecchi</i>	
Piattaforme di interazione per la didattica dell'intercomprensione da GALANET e GALAPRO a MIRIADI: analisi di interazioni e “ <i>Référentiel de compétences en IC</i> ”	40
Seconda sezione	63
<i>A come Apprendimento linguistico, Ambienti e Applicativi</i>	63
<i>Cristiana Cervini</i>	
Approcci integrati nel testing linguistico: esperienze di progettazione e validazione in prospettiva interlinguistica	64
<i>Sabrina Fusari</i>	
A blended e-learning course of Systemic Functional Linguistics	86
<i>Sayuri Kusumoto, Elena Raso</i>	
Classroom assessment in Italian universities: continuous summative assessment and evaluation in English as a foreign language courses	102
Terza sezione	117
<i>TRA come TRAduzione, TRAdizione e TRAttement informatique des langues</i>	117
<i>Yannick Hamon</i>	
Traduction didactique, didactique de la traduction et technologies: pratiques et perspectives	118
<i>Francesco Vitucci</i>	
La traduzione audiovisiva dei lungometraggi giapponesi come proposta didattica.....	136

Postfazione	153
<i>Silvia Minardi</i>	
Apprendere e Insegnare le lingue nella scuola di oggi.....	154
Altri interventi al Seminario non presenti nel Volume: sintesi	
<i>Anna Cardinaletti, Marta Nicotra</i>	
Apprendimento e valutazione delle competenze linguistiche negli studenti dislessici e sordi	172
<i>Monica Masperi, Jean-Jacques Quintin</i>	
Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique: l'exemple du projet «Innovalangues».....	175
<i>Gabriele Pallotti, Natasha Niemants</i>	
La cucina digitale portatile LanCook, o di come si può imparare una lingua cucinando	177
<i>Pierrette Bouillon, Claudia Baur</i>	
Du jeu de traduction orale au jeu de dialogue	179

Prefazione

Prefazione al quarto numero degli *Atti di Convegno del CeSLiC* (ISSN: 1973-932X)

http://www.lilec-ceslic.it/?page_id=12

General Editor – Donna R. Miller

Local Editorial Board - L'attuale comitato di redazione bolognese comprende:

Paola Filippi, Valeria Franzelli, Louann Haarman, Anna Mandich, Marina Manfredi, Donna R. Miller, Catia Nannoni, Ana Pano, Monica Perotto, Rosa Pugliese, Maria José Rodrigo Mora, Eva-Maria Thüne, Valeria Zotti

Full Editorial Committee - L'attuale comitato scientifico completo comprende:

Hans Bickes (Leibniz Universität Hannover, Germania), Maria Vittoria Calvi (Università degli Studi di Milano), Luciana Fellin (Duke University, USA), Paola Filippi (Università di Bologna), Valeria Franzelli (Università di Bologna), Maria Enrica Galazzi (Università Cattolica di Milano), Lucyna Gebert (Università la Sapienza, Roma), Louann Haarman (Università di Bologna), Jean-Marie Klinkenberg (Université de Liège, Belgio), Anna Mandich (Università di Bologna), Marina Manfredi (Università di Bologna), Donna R. Miller (Università di Bologna), Elda Morlicchio (Università Orientale di Napoli), Antonio Narbona (Universidad de Sevilla, Spagna), Gabriele Pallotti (Università di Modena e Reggio Emilia), Ana Pano (Università di Bologna), Monica Perotto (Università di Bologna), Rosa Pugliese (Università di Bologna), Maria José Rodrigo Mora (Università di Bologna), Viktor Michajlovich Shaklein (Rossijskij Universitet Druzhby Narodov (RUDN), Mosca, Russia), Joanna Thornborrow (Cardiff University, UK), Eva-Maria Thüne (Università di Bologna), Nicoletta Vasta (Università di Udine), Valeria Zotti (Università di Bologna)

Oggi sono particolarmente lieta di presentare il quarto volume della serie di *Atti di Convegno* collocati all'interno dei *Quaderni del Centro di Studi Linguistico-Culturali – ricerca – prassi – formazione (CeSLiC)*, un centro di ricerca del quale sono direttore e responsabile scientifico dal 2003, e che opera nell'ambito del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

Questo nuovo volume degli *Atti* patrocinati dal CeSLiC raccoglie i *papers* presentati alle Giornate di Studio del febbraio 2014 dal titolo:

IN. A. TRA. – Progetti per l'apprendimento linguistico: pluralità di obiettivi, metodologie e strumenti –

Ogni contributo è stato *double-blind peer reviewed* in fase di selezione per la partecipazione al Convegno e successivamente, in vista della presente pubblicazione.

Il volume si aggiunge ai primi tre volumi già pubblicati nella collana:

1) a cura di D. Londei, D.R. Miller, P. Puccini, Gli atti completi delle giornate di studio del CeSLiC del 17-18 GIUGNO 2005:

“**Insegnare le lingue/culture oggi: Il contributo dell'interdisciplinarietà**”, a

<http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00002055>,

disponibile anche in versione cartacea:

Londei D., Miller D.R., Puccini P. (eds) (2006) *Insegnare le lingue/culture oggi: Il contributo dell'interdisciplinarietà*, Atti di Convegno CeSLiC 1, Bologna: Edizioni Asterisco.

2) a cura di Miller D.R. e Pano A., *Selected Papers* di quelli presentati al convegno internazionale CeSLiC del 4-5 dicembre, 2008, dal titolo:

“**La geografia della mediazione linguistico-culturale/ The Geography of Language and Cultural Mediation**”, a

<http://amsacta.cib.unibo.it/2626/>

disponibile anche in versione cartacea:

Miller D.R. e Pano A.(eds) (2010) *La geografia della mediazione linguistico-culturale*, Selected Papers, Atti di Convegni CeSLiC 2, Bologna: Dupress.

e

3) a cura di Miller D.R. e Monti E. (2014) *Selected Papers* di quelli presentati al convegno internazionale CeSLiC del 12-14 dicembre, 2012, dal titolo “**Tradurre Figure / Translating Figurative Language**”, a

<http://amsacta.unibo.it/4030/>

disponibile anche in versione cartacea, pubblicata da BUP, Bologna, 2014.

Le attività editoriali del CeSLiC sono però molteplici e comprendono – oltre agli Atti – diversi altri e-book, tra cui:

1) la serie di manuali *Functional Grammar Studies for Non-Native Speakers of English*, che vanta già cinque volumi pubblicati;

nonché i volumi compresi nelle collane:

2) *Studi grammaticali*

3) *Altre pubblicazioni*

Sono particolarmente soddisfatta poi delle pubblicazioni racchiuse negli *Occasional Papers* del CeSLiC, una collana che vuole offrire uno spazio ai giovani membri del centro, nel quale pubblicare i risultati delle loro ricerche, anche in progress.

Tutte le pubblicazioni sono protette da copyright e corredate da ISSN. Sono disponibili all’indirizzo: http://www.lilec-ceslic.it/?page_id=12

Questo nuovo volume è a cura di Cristiana Cervini, che insegna Glottodidattica presso l’Università di Bologna e svolge le sue attività di ricerca e insegnamento in Italia e in Francia. Dottore di ricerca in ‘Politica, Educazione e Formazione Linguistico-Culturali’, si occupa di didattica delle lingue straniere e di linguistica applicata. Dopo una lunga esperienza presso il Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata dell’Università di Bologna (dove ha collaborato nella realizzazione dei progetti ALTAIR e DALIA), dal 2012 è responsabile di SELF ‘Système d’évaluation en Langues à visée Formative’, nel quadro di Innovalangues, un progetto di ricerca IDEFI (Initiatives d’Excellence en Formations Innovantes) che è coordinato dall’Università di Grenoble Alpes (<http://www.lingue.unibo.it/it/ricerca/innovalangues>). Collabora inoltre ai progetti di Ateneo ‘Valutazione delle competenze linguistiche nella dislessia e nella sordità’ e ILOCALAPP (<http://www.ilocalapp.eu/>).

Fra i temi attuali di ricerca della glottodidattica, citiamo lo studio dei modelli non tradizionali di apprendimento linguistico, in particolare in relazione ai fattori motivazionali e ai concetti di distanza transazionale e autonomia, e la valutazione delle competenze linguistico-comunicative, con una focalizzazione sulla valutazione formativa e il feedback diagnostico. I temi di ricerca sulla valutazione vengono affrontati anche in riferimento alle caratteristiche degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, in particolare i dislessici.

La studiosa si è occupata anche di formazione degli insegnanti nell’ambito della SSIS e, più di recente, di alcune formazioni per i corsi TFA-PAS e per LEND (Lingue e Nuova Didattica). Membro del Laboratorio di ricerca LIDILEM (Linguistica e Didattica delle Lingue Straniere e Materne) dell’Università di Grenoble Alpes, ha ottenuto l’abilitazione al ruolo di *maître de conférence* in Scienze del Linguaggio (classe 7) e in Lingue e Letterature romanze: italiano (classe 14).

Infine, è autrice di numerosi articoli e del volume ‘Apprendere le lingue a distanze variabili: un approccio umanistico’ (EUM, 2015) e curatrice del volume ‘Dispositivi formativi e modalità ibride per l’apprendimento linguistico’ (CLUEB, 2014). Nel 2016 viene selezionata in qualità di membro esperto per il comitato scientifico della certificazione linguistica multilingue CLES.

Il volume che presentiamo oggi s’intitola

Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L’apprendente di lingue tra tradizione e innovazione

I contributi ospitati nel volume intendono agevolare la riflessione sulla didattica della lingua nei nuovi contesti di formazione – ibridi, online, mediati o supportati dalle tecnologie – e sui punti di contatto con la pedagogia di progetto, nelle sue dimensioni linguistico-culturali, ma anche cognitive e affettive. L’eterogeneità delle pratiche

che emerge dalla descrizione dei progetti valorizza l'interdisciplinarietà e l'eclettismo metodologico, tendenze e concetti che contraddistinguono le teorie glottodidattiche più recenti.

L'insegnante-progettista, valutatore, mediatore, facilitatore, tutor, ecc. assume così ruoli molteplici, per rivolgersi a studenti che apprendono in autonomia guidata, totale o in modelli ibridi di tipo blended-learning. L'aula non è più intesa come luogo fisico ma come luogo sociale, scenario, ambiente in cui avvengono processi di apprendimento e di scambio. Riprendendo Doré e Basque (1990), "l'aula in quanto ambiente di apprendimento designa uno scenario educativo che è territorio di incontro, confronto e scambio di pratiche insegnative (metodi e tecniche) e apprenditive (strategie e tattiche) e si radica in un preciso contesto sociale e culturale" (Ardizzone, Rivoltella 2003: 48)¹.

Nonostante la ricchezza e la varietà dei progetti, la progettazione didattica consapevole, finalizzata sia alla formazione linguistica che alla valutazione, costituisce il *leitmotiv* del volume, attraverso la valorizzazione dell'interazione plurilingue e la co-costruzione di conoscenze, lo sviluppo delle competenze pragmatiche, gli approcci alla valutazione computer-based utili, equi e validi, il passaggio inter e intralinguistico attraverso la traduzione audiovisiva. Infine, i temi dell'autoformazione e dell'autonomia sono fortemente rivelatori: l'autoformazione diventa un campo esemplare di ricerca e di pratiche perché coinvolge la scelta fondamentale tra il paradigma dell'istruzione e il paradigma dell'apprendimento (Linard, Albero 2000), incitandoci a prendere in considerazione le diverse prospettive che condizionano lo sviluppo di una formazione linguistica autonoma: la prospettiva esistenziale delle persone, la prospettiva socio-normativa delle istituzioni, e quella più tecnica e progettuale dei dispositivi tecnici.

Donna R. Miller



Responsabile Scientifico del CeSLiC

Bologna, lì 7 aprile 2016

¹ Ardizzone, P., Rivoltella, P. C. (2003) *Didattiche per l'e-learning: metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*. Roma: Carocci.

Introduzione

CRISTIANA CERVINI

On avance à partir d'une passion créatrice
(Morin 2013)

Questo volume è frutto dello scambio di idee, proposte e linee di ricerca presentate in occasione del Seminario *IN-A-TRA 'Progetti per l'Apprendimento Linguistico: pluralità di obiettivi, metodologie e strumenti*, tenutosi il 3 e 4 febbraio 2014 presso la sede di Bologna della Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione.

Il seminario ha inteso avviare una riflessione condivisa e allargata sulle sfaccettature che gli apprendimenti linguistico-culturali possono assumere oggi nei diversi contesti formativi, con una attenzione particolare rivolta alla pluralità delle metodologie e dei ruoli. Le parole 'innovazione' e 'tecnologie' sono rimaste volutamente in sordina, non solo per la loro 'complessa e volubile identità' ma soprattutto per lasciare maggiore spazio alla discussione metodologica e all'interdisciplinarietà che contraddistingue i progetti e le loro linee di ricerca, mettendone in primo piano gli aspetti linguistici e glottodidattici nei diversi contesti di fruizione: competenze comunicative e pragmatiche, *feedback* e valutazione, approcci plurali e intercomprensione, multimodalità, traduzione didattica e multimediale.

Siamo oggi sempre più sollecitati dalle istanze politiche europee e internazionali ad avviare progetti di ricerca e sviluppo o di ricerca-azione finalizzati alla produzione di "qualcosa" (dispositivi, materiali, percorsi, piattaforme) o alla promozione di "qualcos'altro" (revisione di un processo, introduzione di buone pratiche, ecc.), costretti nel conformarci ai criteri di valutazione imposti dalle istituzioni che vigilano sul buon uso dei finanziamenti e al rispetto delle scadenze (Blanchet, Coste, Frath in Truchot, Huck 2008). Ci allontaniamo così, spesso, dalle prassi della ricerca pura e, parallelamente, siamo anche sempre più spronati ad 'innovare'. Consapevoli della necessità di rafforzare un senso critico che ci consenta di relativizzare le nostre aspettative verso l'innovazione e l'innovativo, dando pienezza e rigore alle pressioni verso la modernizzazione tecnologica (vere e proprie *buzzword*), ma anche pienamente consci della ricchezza, dell'energia e delle opportunità che i progetti qui descritti portano avanti, in questo volume intendiamo promuovere l'identità della glottodidattica in quanto disciplina teorico-pratica e di intervento "che si costituisce per dare delle soluzioni accettabili a dei problemi (quelli appunto dell'insegnamento-apprendimento delle lingue)" (Freddi in Titone 1987: 71).

Come ci ricorda Lombardi (2015: 89), in riferimento ad uno degli applicativi e *social network* per l'apprendimento linguistico più in voga negli ultimi anni, "la fortuna di questo e di molti altri siti dedicati, in effetti, è difficilmente spiegabile nei termini degli approcci di una glottodidattica contemporanea. [...] Le sue tecniche glottodidattiche infatti hanno carattere meccanicistico, soprattutto in forma di *drills* di traduzione e trascrizione". Le chiavi di lettura del suo successo (60 milioni di utenti iscritti) sono da ricondursi a tre principi: il divertimento (inteso come la presenza di elementi di *gamification*), una glottodidassi semplificata (semplificistica?) e la disponibilità di percorsi in moltissime lingue diverse (oltre 20 incluse quelle in fase di preparazione). Ecco perché, in quanto studiosi, linguisti e glottodidatti, ci sentiamo in dovere di conoscere a fondo questi 'nuovi luoghi'¹ per afferrare quanto c'è di

¹ Il titolo originario pensato per il Seminario era 'Gli altri luoghi dell'apprendimento linguistico: verso una pluralità di approcci, ruoli e strumenti'.

buono e innovativo ma anche per criticare il diffondersi di approcci riduttivi che si nascondono dietro ad una patina di *glamour*. Per Masperi e Quintin (2014) l'innovazione è prima di tutto un concetto sociale di tipo intenzionale che non può essere disgiunto dal rispetto di principi di realismo, perennità, assunzione di rischio finalizzato alla creazione di spazi di libertà in cui nuove idee portatrici di cambiamento e trasformazione possano emergere. “Innover, tel que nous l’entendons, c’est faire bouger les lignes, pousser les cadres, autrement qu’en créant forcément du neuf. C’est avancer sur un terrain partiellement inconnu et vivre une aventure qui comporte son lot d’inattendu. C’est faire évoluer les pratiques par un double mouvement systémique, écologique, qui bouge, qui apporte de l’instabilité : un mouvement d’émergence-convergence d’idées, d’intuitions, de « bulles » de créativité qui naissent des besoins du terrain et qui trouvent des points d’ancrage dans l’organisme qui les accueille ; et un mouvement du haut vers le bas qui, lui, éveille des « petites lumières », qui a une fonction d’incitation, de structuration et d’interrogation mais qui sait aussi résister aux demandes tout azimut. Qui sait développer le savoir-faire et le savoir-être (le savoir-oser, le goût du risque) des acteurs du changement” (Masperi, Quintin 2014: 13).

I progetti interdisciplinari descritti nel volume e presentati in occasione della giornata di studio ci sembrano rientrare a pieno titolo in questa dimensione, che si colloca tra tradizione e innovazione. Seppur da prospettive e finalità diverse, questi intendono promuovere un cambiamento migliorativo che, partendo dal contesto reale di indagine o di progettazione, possa coinvolgere *in primis* le prassi ed i processi, non le tecnologie, che si fanno solo veicolo pro-motore di tale cambiamento. “Se a prima vista ricorrere ad altre discipline apparentemente esogene può tradire una debolezza o una dubbia identità – disciplinare o accademica –, rappresentare una tentazione di fuga (“l’erba del vicino”) o apparire come la nobilitazione di una pratica, presto l’interdisciplinarietà si legge come il segno della maturità: in effetti non appena non mi sento più minacciato mi posso esporre ad altre metodiche, aprire ad altri concetti, importarli e adattarli. Esiste lo spazio per il *meticciaggio*, gli *spazi terzi* quali luoghi e fonti di creatività per la riflessione e per la pratica, per la mobilità delle frontiere disciplinari, per l’incontro-scontro *controllato* tra le lingue e le culture” (Lévy 2006: 359).

L’ideazione e la progettazione di contenuti culturali e linguistici per scopi didattici ci hanno portato a riflettere non solo sul modello di lingua e di cultura che stiamo veicolando ma anche su come lo stiamo veicolando, alla luce della pluralità di ruoli (insegnante, tutor, *ingénieur pédagogique*, progettista...) e di luoghi fisici e virtuali (aula, laboratorio, piattaforma, community) coinvolti nei processi. In particolare si è cercato di mettere a fuoco come la promozione di un ambiente di apprendimento ricco, vario e dinamico possa avere ricadute positive sullo studente, non solo in termini motivazionali, ma anche di valorizzazione delle differenze e delle caratteristiche individuali. A discapito di ogni strumentalizzazione o focalizzazione sulla dimensione quantitativa e organizzativa, (in termini di quantità di materiali, di numerosità degli applicativi e di bacino di utenti raggiunti), aspetti che non sono affatto negativi di per sé ma che possono presentare delle criticità se non sono accompagnati da una adeguata riflessione linguistica, metodologica e didattica, abbiamo inteso approfondire la riflessione sui modelli in cui le dimensioni didattica, linguistica, tecnologica e relazionale entrano in contatto influenzandosi reciprocamente. L’obiettivo era anche quello di scardinare tutte le associazioni semplicistiche tra autonomia, studio in autoapprendimento e forme di autodidassi (Barbot 2000; Holec 1981). Ancora attuali sono le riflessioni sull’autonomia come obiettivo, finalità, meta, e ‘saper essere’, piuttosto che come ‘condizione e modalità’ di studio. L’autonomia di pensiero, di comportamento, di scelta è forse uno dei processi più complessi a cui lo studente, e l’uomo in generale, va incontro, perchè comporta conoscenza e consapevolezza di sé. Questa constatazione sottolinea con una certa forza come ‘studiare in autonomia’ non significhi essere ‘studenti autonomi’, frutto quest’ultimo di un percorso

sempre in divenire di tipo relazionale, che richiede, nella maggior parte dei casi, il supporto socio-affettivo di un mentore, o lo scambio e il confronto bidirezionale tipico delle relazioni dialogiche o di gruppo.

Ogni progetto presentato in questa sede racchiude dei punti di innovazione che possiamo riscontrare, più che nell'applicativo tecnologico o nelle caratteristiche di una piattaforma, in una idea di lingua, nell'autenticità degli scambi e delle risorse, nelle forme di interazione e di partecipazione. "Tutto ciò può concorrere al rinnovamento della didattica linguistica, a patto che essa non si limiti ad aprire spazi ed orizzonti rischiando la frammentazione di esperienze, ma articoli la differenza rendendola 'plurale' con coraggio, dando spazio alla capacità di chi la vive di rimettere in discussione se stessi ed il proprio percorso" (Cognigni 2011: 136).

Gli interventi sono stati organizzati seguendo la traccia semantica delle preposizioni semplici ossia 'parti invariabili del discorso che servono a creare un legame, specificando un rapporto reciproco e una funzione':

'IN' per il suo valore inclusivo e partecipativo;

'A' per l'idea di movimento verso uno scopo ma anche di vicinanza e somiglianza;

'TRA' per il concetto di passaggio e trasformazione nella reciprocità.

Le tematiche affrontate non intendono raggiungere soltanto un pubblico di specialisti o di ricercatori universitari ma anche gli insegnanti che operano con le nuove generazioni di studenti. Si è inteso al contempo promuovere la creazione di reti fra gruppi e laboratori di ricerca, in Italia e all'estero, facilitare la conoscenza reciproca di esperienze e progetti in corso e socializzare prassi a approcci teorici, anche con lo scopo di promuovere la mutualizzazione di risorse didattiche o di pratiche, che appunto nei nuovi contesti sono spesso liberamente fruibili in rete.

Non tutti i relatori del Seminario hanno potuto contribuire alla redazione di questo volume.

Colgo però l'occasione per ringraziarli per la competenza e per l'energia con la quale hanno presentato i loro progetti di ricerca applicata all'apprendimento/insegnamento delle lingue, ed anche per ringraziare i moderatori di sessione: la prof.ssa Danielle Lévy, sostituita dalla prof.ssa Daniela Zorzi, per l'introduzione alla sezione 'IN come INterdisciplinarità, INterazione e INclusione', la prof.ssa Donna Rose Miller, per la Sezione 'A come Apprendimenti linguistici, Ambienti, Applicativi', e la prof.ssa Licia Reggiani per la Sezione 'TRA come TRAduzione, TRAdizione e TRAtement informatique des Langues'. Infine ringrazio la prof.ssa Rosa Pugliese per avere chiuso i lavori della prima giornata e il Prof. Gabriele Pallotti per avere chiuso i lavori dell'intero seminario. Ringrazio la Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione (sede di Bologna), il DIT – Dipartimento di Traduzione e Interpretazione dell'Università di Bologna, il progetto Innovalangues (Université de Grenoble Alpes) diretto dalla prof.ssa Monica Masperi, e la FTI (Faculté de Traducteurs et Interprètes) dell'Università di Ginevra, l'Associazione DORIF, il CeSLiC e LEND per avere reso possibile la realizzazione di questa iniziativa.

È passato molto tempo dall'organizzazione del seminario, ma le motivazioni che ci spinsero ad organizzarlo sono ancora attuali. Il dibattito sull'innovazione didattica nel settore degli insegnamenti linguistici è sempre fertile. Mi auguro che la pubblicazione di questi atti possa essere di buon auspicio per un prosieguo delle riflessioni.

Dedico infine con affetto questo volume a Daniela Zorzi, che purtroppo ci ha lasciati prematuramente, per il ruolo di sostegno ed incoraggiamento che ha assunto in alcuni momenti decisivi del mio percorso universitario, da studentessa e da studiosa, e per avermi

ascoltato e consigliato al momento dell'organizzazione della giornata di studi il 3 e 4 febbraio 2014.

Riferimenti bibliografici

- Barbot, M-J. (2000) *Les auto-apprentissages*, Clé International (Collection 'Didactique des Langues Etrangères').
- Blanchet, P. (2008) 'La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs' in Truchot, C., Huck, D. (sous la direction de) *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?*. Cahier du GEPE, 1.
<http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=898> (ultima consultazione : marzo 2016).
- Cognigni, E., Vitrone, F. (2011) 'Edith Cognigni e Francesca Vitrone rispondono a Cristiana Cervini' in Lévy, D., Anquetil, M. *Heteroglossia - Dossier e Strumenti. Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento: Atti del seminario dottorale in Politica, Educazione, Formazione Linguistico-Culturali (P.E.F.Li.C.)*, 25-26 Marzo 2010. Macerata: EUM.
- Coste, D. (2008) 'Quelles évaluations pour quelles politiques linguistiques ?' in Truchot, C., Huck, D. (sous la direction de) *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?*, Cahier du GEPE, 1. <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=696> (ultima consultazione : marzo 2016).
- Frath, P. (2008) 'Insignifiance de la réussite ou réussite de l'insignifiance : l'exemple de certains projets européens pour les langues' in Truchot, C., Huck, D. (sous la direction de) *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?*, Cahier du GEPE, 1.
<http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=929>, (ultima consultazione : marzo 2016).
- Freddi, G. (1987) 'Dalla pedagogia alla glottodidattica' in Titone, R. (a cura di), *La glottodidattica oggi*, Milano: Oxford Institutes.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Masperi, M., Quintin, J-J. (2014) 'L'innovation selon Innovalangues', *LEND – Lingua e Nuova Didattica*, 1.
- Morin E. (2013) 'Il faut enseigner ce qu'est être humain' (intervista con M. Baumard). *Cahier du Monde* N°21393 (intervento del 30 ottobre 2013).
- Lévy, D. (2006) 'Lingue/Culture straniera, interdisciplinarietà, bricolage' in Londei, D., Miller, D. R., Puccini, P. *Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarietà*, Quaderni del CeSLiC, Bologna : Asterisco.
- Lombardi, I. (2015) 'Il CARAP come guida per ripensare l'apprendimento (pluri)linguistico in Rete', *RILA Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3/2015, Roma: Bulzoni Editore.

Biografie degli autori (in ordine alfabetico)

Mathilde Anquetil

Mathilde Anquetil è ricercatrice di Lingua francese all'Università di Macerata presso il Dipartimento di Scienze Politiche, Comunicazione e relazioni Internazionali. Da diversi anni dedica una parte del suo insegnamento alla didattica dell'intercomprensione tra lingue romanze nell'obiettivo di promuovere un plurilinguismo riflessivo e attivo nella formazione degli studenti. Si è dunque inserita a diversi livelli nelle piattaforme di formazione di questo ambito della glottodidattica per l'interazione tra apprendenti, per la formazione dei formatori, per la ricerca internazionale. A Macerata coordina il team locale del progetto europeo MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance). Partecipa al gruppo di ricerca DORIF: Centres de langues et plurilinguisme.

Andrea Ceccherelli

Andrea Ceccherelli is the scientific coordinator of the projects E-LOCAL, E-LOCAL for all and more recently of the ILOCALAPP project. He is in charge of the internationalisation of the School of Foreign Languages and Literatures of the University of Bologna, with a special attention paid to supporting languages of lesser diffusion. He is Full Professor of Slavic Studies and has been teaching Polish language and literature at the University of Bologna since 2000. In this field of study he has written or edited a dozen of volumes and is the author of more than 50 other scientific publications.

Cristiana Cervini

Cristiana Cervini insegna Glottodidattica presso l'Università di Bologna e svolge le sue attività di ricerca e insegnamento in Italia e in Francia. Dottore di ricerca in 'Politica, Educazione e Formazione Linguistico-Culturali', si occupa di didattica delle lingue straniere e di linguistica applicata. Dopo una lunga esperienza presso il Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata dell'Università di Bologna, dal 2012 è responsabile di SELF 'Système d'évaluation en Langues à visée Formative' nel quadro di Innovalangues. Collabora inoltre ai progetti di Ateneo 'Valutazione delle competenze linguistiche nella dislessia e nella sordità' e ILOCALAPP. Fra i temi attuali di ricerca della glottodidattica, citiamo lo studio dei modelli non tradizionali di apprendimento linguistico, in particolare in relazione ai fattori motivazionali e ai concetti di distanza transazionale e autonomia, e la valutazione delle competenze linguistico-comunicative.

Stefania Ferrari

Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica dell'Università di Verona. I suoi principali interessi di ricerca sono la valutazione degli apprendimenti linguistici, la pragmatica interlinguistica, il bilinguismo, l'educazione linguistica nella migrazione e la didattica per task. Collabora con scuole, comuni e associazioni per la realizzazione di progetti per l'accoglienza e l'integrazione di studenti stranieri, la didattica dell'italiano L2 e la formazione degli insegnanti.

Sabrina Fusari è dottore di ricerca in Comunicazione Interculturale e professore associato di Lingua e Traduzione inglese presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca si concentrano sull'utilizzo dei corpora informatizzati per l'analisi del discorso, sulla traduzione e sui linguaggi specialistici della lingua inglese.

Yannick Hamon

Après avoir travaillé à l'université Grenoble 3 comme professeur de Français Langue Etrangère et formateur à l'utilisation des TICE, Yannick Hamon enseigne depuis 2007 la langue et la culture françaises ainsi que la traduction de l'italien vers le français à l'école de langue, littérature, traduction et interprétation à l'université de Bologne (centre de Forlì). Il donne également des cours à l'école de sciences politiques (Université de Bologne, Forlì).

Il est l'auteur d'une thèse portant sur l'utilisation des technologies pour l'enseignement/apprentissage de la langue-culture françaises et de la traduction vers le français. Ses recherches visent à mieux connaître les modifications introduites par les artefacts informatiques sur les pratiques didactiques quotidiennes d'enseignement de la langue et de la traduction professionnelle.

Sayuri Kusumoto

Sayuri Kusumoto teaches EAP and ESP at Language Centre and in various departments at the University of Calabria, Italy. She has also taught in Japan and Taiwan. Her main interest is language testing.

Silvia Minardi

Insegna inglese presso il Liceo "S.Quasimodo" di Magenta (Mi), è dottoranda di ricerca presso l'Università per Stranieri di Siena con un progetto di ricerca sulla dimensione linguistica nelle discipline. Attualmente ricopre la carica di Presidente Nazionale dell'Associazione LEND, lingua e nuova didattica e di Presidente della Rete Europea della Associazioni di docenti di lingue. È membro del Direttivo Nazionale dell'Associazione Amerigo, International Cultural Exchange Program Alumni. Nel 2013 è stata insignita del titolo di Chevalier dans l'Ordre des Palmes Académiques, titolo che le è stato conferito dal governo francese per il suo lavoro a favore della diffusione della lingua francese. Nel 2015 è stata chiamata dall'Unità Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa a far parte di un gruppo di esperti per l'implementazione di misure atte a realizzare negli Stati Membri le conclusioni della Raccomandazione EU dell'aprile 2014 sull'importanza delle competenze linguistiche (Recommendation CM/Rec(2014)5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success). Da gennaio 2016 è stata inserita nel gruppo di esperti del Centro Europeo di Lingue Moderne del Consiglio d'Europa di Graz. È autrice di libri di testo, di diversi articoli e pubblicazioni. I suoi principali ambiti di interesse sono: la valutazione degli apprendimenti linguistici, la costruzione del curriculum plurilingue e interculturale, l'uso delle tecnologie nell'apprendimento delle lingue, il CLIL.

Elena Nuzzo

Professore associato in Didattica delle lingue moderne presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere dell'Università di Roma Tre. I suoi principali interessi di ricerca sono la pragmatica interlinguistica e interculturale, l'acquisizione dell'italiano L2 nel quadro della teoria della processabilità e la didattica per task. Da diversi anni si occupa di formazione degli insegnanti su varie tematiche inerenti l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue.

Elena Raso

Elena Raso holds an MA in Teaching English to Speakers of Other Languages. She teaches EAP and ESP at the University of Calabria, Italy. Her research interests include language testing, bilingualism and ESP, in particular legal English.

Antonella Valva

Antonella Valva graduated in Foreign Languages and Literatures (2006) and she obtained her master's degree in Language, Society and Communication (2009). She was also awarded a master's specialisation in Teaching Italian to foreigners (2010) and the qualification to teach English language and culture in secondary schools (2013).

She has collaborated with the University of Bologna since 2008 dealing with internationalisation processes of Higher Education and European projects. She has also been tutor of Italian language at the University Language Centre. She was project manager of the E-LOCAL and the elocALL projects and she is currently project manager of the ILOCALAPP project. Her interests include e-learning, language acquisition and internationalisation of education systems.

Silvia Vecchi

Dottore di ricerca in "Politica, Educazione, Formazione linguistico-culturali", Silvia Vecchi insegna Lingua e traduzione francese all'Università di Macerata, presso il Dipartimento degli Studi Umanistici e il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo. Membro del Do.Ri.f.-Università dal 2004, ha collaborato, per la didattica dell'intercomprensione, al progetto europeo MIRIADI-Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension A Distance - Unità di ricerca coordinata da Mathilde Anquetil (Università di Macerata).

Francesco Vitucci

Francesco Vitucci è docente di Filologia Giapponese e Lingua e Linguistica Giapponese presso la Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna e insegna Lingua Giapponese presso il Dipartimento di Studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea dell'Università Ca' Foscari di Venezia. I suoi ambiti di ricerca sono la didattica multimediale della lingua giapponese (con riferimento all'utilizzo di supporti audiovisivi ed Internet nella didattica di classe), la traduzione audiovisiva e le metodologie didattiche per la lingua giapponese, nonché le politiche linguistiche del governo giapponese nel ventunesimo secolo concernenti i prestiti linguistici. Tra le sue pubblicazioni, *Nihon JP - 1* (Club, 2007), *Nihon JP - 2* (Club, 2010), *La didattica del giapponese attraverso la rete - Teoria e pratica glottodidattica degli audiovisivi* (Clueb, 2013), il volume *Sottotitolare nell'aula di giapponese* (Aracne, di prossima pubblicazione) oltre che a numerosi articoli scientifici sia in Italia che all'estero.

Greta Zanoni

Greta Zanoni è dottoranda presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna. Il suo progetto di ricerca riguarda le modalità di interazione e partecipazione attiva della community degli utenti nelle piattaforme web 2.0 per l'apprendimento linguistico. I suoi principali interessi di ricerca sono la mediazione linguistica, la formazione in contesti professionali e aziendali, la pragmatica interlinguistica e la didattica linguistica multimediale in particolare dell'italiano L2.

Prima sezione

IN come INterdisciplinarità, INterazione, INclusione

Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA

STEFANIA FERRARI (Università di Modena e Reggio Emilia)

ELENA NUZZO (Università di Roma 3)

GRETA ZANONI¹ (Università di Bologna)

LIRA is a multimedia repository of e-learning materials aimed at recovering, preserving and developing the linguistic, pragmatic and cultural competences of second and third generation Italians living abroad.

The paper addresses a crucial issue in teaching and assessing pragmatic competence namely, how to combine the intrinsic variability of this area with the need to employ a standard reference system and to provide clear corrective feedback to learners. Can user experience, interaction, and active participation in the community develop pragmatic competence?

Keywords: Web 2.0 - community - pragmatics - Italian as a second language - feedback

1. Introduzione

Nel campo della ricerca sull'acquisizione di lingue seconde, la pragmatica occupa ormai un ruolo di primo piano accanto ad altri aspetti della lingua tradizionalmente studiati nelle interlingue, come la morfosintassi e il lessico. In particolare, da qualche decennio costituiscono oggetto privilegiato di indagine sia le modalità di realizzazione di alcuni atti linguistici da parte di parlanti non nativi sia, l'evolversi della capacità degli apprendenti di agire con mezzi verbali in L2 in modo efficace e nel rispetto delle norme della cortesia (si veda la rassegna bibliografica in Nuzzo & Gauci 2012, cap. 2).

Anche l'insegnamento della pragmatica si è rivelato un filone di ricerca molto fecondo negli ultimi anni, e sono numerosi gli studi che cercano di verificare l'efficacia di diversi approcci didattici (rimandiamo anche su questo tema alla rassegna in Nuzzo & Gauci 2012, cap. 4). Seppure con un certo ritardo rispetto ad altre lingue – prima fra tutte l'inglese – l'italiano ha cominciato recentemente a comparire tra le L2 studiate in questa prospettiva (De Marco 2011; Gauci & Nuzzo 2012).

Nonostante la vivacità delle ricerche relative allo sviluppo della competenza pragmatica, di cui viene concordemente riconosciuta la centralità nell'ottica del *saper fare* in lingua (si veda

¹ Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le tre autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Stefania Ferrari le sezioni 5 e 6, a Elena Nuzzo le sezioni 1 e 2 e a Greta Zanoni le sezioni 3 e 4.

Consiglio d'Europa 2002), risultano ancora scarsi, almeno per l'italiano L2, i materiali espressamente dedicati all'insegnamento o alla valutazione dei vari aspetti di tale competenza. Nel presente contributo cercheremo di mettere in luce alcune possibili cause di questa lacuna, rintracciabili nella natura stessa della pragmatica come oggetto di apprendimento e insegnamento (§ 2), e mostreremo come le nuove tecnologie possano contribuire a colmarla soprattutto grazie al ruolo attivo e creativo attribuito alla comunità degli utenti-apprendenti (§ 3). Illustreremo poi quali risposte offre la piattaforma LIRA (Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento)² ai problemi dell'insegnamento (§ 4) e della valutazione (§ 5) dei diversi aspetti della competenza pragmatica.

2. Insegnare la pragmatica: vantaggi e difficoltà

Riconoscere un errore morfosintattico o lessicale è generalmente abbastanza facile anche per chi non si occupa di apprendimento e insegnamento delle lingue; individuare un uso linguistico pragmaticamente inappropriato, invece, può essere difficile persino per un insegnante di L2, specie se non insegna la sua lingua nativa (Nuzzo 2011). Se le inadeguatezze pragmatiche non vengono colte come tali, ma vengono interpretate come manifestazioni del carattere (personale o 'etnico'), si possono generare incomprensioni e malintesi, e la relazione tra i parlanti può risultare compromessa. Per gli apprendenti di livello avanzato, poi, il rischio è maggiore che per i principianti: quando la scarsa competenza grammaticale non è più considerata una spiegazione valida, i parlanti nativi generalmente attribuiscono le divergenze dall'uso convenzionale della lingua a tendenze caratteriali piuttosto che a fattori di conoscenza linguistica (Bettoni 2006: 4; Gass & Selinker 2008: 288). Appare dunque opportuno fare oggetto di insegnamento gli aspetti pragmatici della lingua-obiettivo quando si progetta un intervento didattico su una lingua seconda.

Un'altra ragione per cui è importante che gli insegnanti acquisiscano consapevolezza della dimensione pragmatica del linguaggio, e siano in grado di fare oggetto d'insegnamento i fenomeni linguistici che a tale dimensione appartengono, è la difficoltà di acquisire spontaneamente la competenza pragmatica nella L2. Come riporta Bardovi-Harlig (2001: 29), diversi studi rivelano che gli apprendenti ai quali non viene offerto alcun insegnamento specifico nella pragmatica della L2 tendono ad avere problemi nell'usare la lingua-obiettivo in modo appropriato al contesto comunicativo, anche se si trovano in situazioni di immersione

² Cfr.: <http://lira.unistrapg.it/> (ultima consultazione: febbraio 2016).

linguistica. La difficoltà ad acquisire in modo spontaneo gli aspetti pragmatici della L2 dipende forse dal fatto che il rapporto tra le funzioni pragmatiche e i fattori contestuali cui sono connesse spesso non risulta sufficientemente saliente per gli apprendenti, e quindi rischia di non essere notato neppure dopo una lunga esposizione all'input (Rose 2005: 386).

Quando poi ci si trova in contesto di lingua straniera, e quindi il contatto con la lingua-obiettivo è pressoché limitato alla lezione scolastica, l'insegnamento della pragmatica risulta ancora più necessario (Kasper 2001; Alcón-Soler & Martínez-Flor 2008). Kasper & Schmidt (1996) sottolineano del resto che anche nell'acquisizione della L1 la competenza pragmatica è trattata come un'entità speciale: i genitori insegnano attivamente ai bambini l'uso appropriato della lingua fornendo non solo feedback negativo, ma anche indicazioni esplicite sulle regole sociopragmatiche o sulle risorse pragmalinguistiche in risposta a loro comportamenti linguistici inadeguati (si pensi al classico invito a utilizzare *per piacere* nelle richieste, a ringraziare quando si riceve qualcosa oppure a salutare quando si incontra o si lascia una persona).

Se da un lato possiamo quindi affermare che l'insegnamento della pragmatica offre diversi vantaggi all'apprendente di una L2, dall'altro dobbiamo constatare che esso, per la natura stessa dell'oggetto, sembra diverso da quello di altri aspetti della lingua: pone difficoltà maggiori e richiede attenzioni metodologiche specifiche. Quando si intende insegnare una struttura grammaticale è spesso possibile fare riferimento – anche solo implicitamente – a una o più regole che definiscono in maniera univoca le relazioni tra le forme e le loro funzioni. Si possono incontrare delle difficoltà nel rendere tali relazioni comprensibili agli apprendenti, ma per l'insegnante il punto di riferimento nella lingua d'arrivo è generalmente chiaro. Quando invece ci si occupa di insegnamento della pragmatica, il riferimento alla 'regola' è una questione molto più delicata e complessa. Per fare un esempio, ogni insegnante sarebbe in grado di dire come si alternano in italiano i tempi verbali dell'indicativo, ma forse non di spiegare come si fa una protesta o un complimento, perché i modi sono tanti quanti sono i contesti in cui ci si può trovare a compiere questi due atti linguistici. Analogamente, di fronte a un uso inappropriato non è possibile fornire all'apprendente un'unica alternativa corretta; si possono al massimo offrire alcuni modelli di riferimento sulla base di ciò che parlanti nativi diversi avrebbero effettivamente detto nelle situazioni affrontate dall'apprendente, invitandolo a riflettere sui mezzi linguistici che consentono di attribuire agli enunciati diverse sfumature pragmatiche.

Questo problema si avverte in modo ancora più marcato a proposito della valutazione: se nel caso dell'insegnamento la variazione può dar spazio a diverse modalità di esplorazione e analisi della realtà linguistica, nel caso della valutazione servono linee di confine sufficientemente nette e generalizzabili. La maggior parte degli strumenti di elicitazione impiegati nelle ricerche relative alle competenze pragmatiche in L2 fanno riferimento a una qualche norma nativa, costruito problematico e non privo di implicazioni delicate (Kasper & Schmidt 1996: 156). Innanzitutto i parlanti nativi non sono un gruppo omogeneo, ma fortemente differenziato al suo interno rispetto, ad esempio, a status socio-economico, età, genere, istruzione o appartenenza regionale. Alle difficoltà legate all'individuazione di una norma nativa sufficientemente ampia e generale di riferimento si aggiunge un ulteriore ostacolo, determinato da un lato dalla possibile resistenza degli apprendenti all'omologazione alle norme pragmatiche della lingua-obiettivo (Siegal 1995) e dall'altro dalla possibile resistenza dei parlanti nativi stessi rispetto alla totale convergenza nel comportamento pragmatico di un apprendente, spesso interpretata come un atto di presunzione (Blum-Kulka 1991: 269). In altre parole, quando valutiamo i progressi di un apprendente nello sviluppo della capacità di agire con le parole in L2 dobbiamo essere consapevoli del fatto che una produzione divergente da quella dei parlanti nativi potrebbe anche non essere il segnale di un'acquisizione incompleta o di un insegnamento inefficace, ma semplicemente il frutto di una scelta dell'apprendente stesso.

Alla problematicità dell'individuazione di uno standard, nel caso della valutazione della pragmatica si aggiungono poi altre difficoltà, come quella di trovare una definizione misurabile del costrutto 'competenza pragmatica' e delle sue sottocomponenti, o quella di presentare in modo sufficientemente dettagliato il contesto situazionale e conversazionale nel momento in cui si vogliono elicitarle le competenze acquisite dall'apprendente. Insomma, le sfide nella costruzione di un test di competenza pragmatica sono legate principalmente alla tensione esistente tra il bisogno di trovare strumenti adatti a misurare un costrutto complesso, variabile e fortemente dipendente dal contesto e la necessità che tali strumenti siano validi e di facile utilizzo.

3. La didattica 2.0

Negli ultimi anni l'evoluzione tecnologica ha consentito il diffondersi di un uso innovativo della rete: nel cosiddetto web 2.0 (O'Reilly 2005), l'utente ha assunto un ruolo centrale, poiché può produrre e condividere contenuti e risorse piuttosto che limitarsi a essere un

fruitore passivo di materiali. L'evoluzione tecnologica dei mezzi di comunicazione ha inoltre ampliato enormemente le possibilità di aggregazione e confronto *on line* tra le persone, portando alla creazione di vere e proprie comunità virtuali, ossia gruppi di individui che hanno un interesse comune e che comunicano tra loro con regolarità interagendo grazie all'uso di tecnologie telematiche (Rheingold 2001: 212; Gannon-Leary & Fontainha 2007).

Questo nuovo modo di agire attraverso la rete ha portato a una serie di innovazioni anche nell'ambito dell'*e-learning*, in particolare rispetto alla concezione degli ambienti di apprendimento, strutturati in modo tale da recuperare e incentivare le potenzialità insite nelle modalità spontanee e informali di utilizzo della rete (Bonaiuti 2006). Non a caso si parla di *e-learning 2.0* (Downes 2005) proprio per indicare tali cambiamenti nelle pratiche di interazione negli ambienti di apprendimento a distanza. Le ricerche più recenti della *web-based education* mettono infatti in evidenza come le comunità virtuali e i *social network* per le loro caratteristiche intrinseche siano straordinariamente efficaci anche nel campo dell'apprendimento (Richardson 2006; Lamy & Zourou 2013). La coesione che si instaura tra i membri della comunità virtuale, la motivazione a produrre o a condividere contenuti, la possibilità di interagire con forme comunicative differenziate e la partecipazione a un progetto condiviso di co-costruzione delle conoscenze sono alcuni degli elementi di questi nuovi spazi di interazione virtuale che sostengono in modo efficace lo sviluppo delle competenze dell'utente, ampliando le potenzialità dei più tradizionali contesti di *e-learning*, basati molto spesso sul rapporto fra il singolo discente e i contenuti della piattaforma.

4. L'insegnamento in LIRA

Come abbiamo accennato nell'introduzione, nonostante la vivacità delle ricerche che negli ultimi anni hanno affrontato il tema dello sviluppo della competenza pragmatica in L2, sono ancora pochi, almeno per l'italiano L2, i materiali espressamente dedicati all'insegnamento o alla valutazione dei vari aspetti di tale competenza. Inoltre, come spesso capita nel settore dell'insegnamento linguistico, nel momento in cui si cerca di applicare alla pratica didattica i risultati della ricerca ci si trova in difficoltà, poiché le aree che rimangono "scoperte" sono nettamente più ampie rispetto a quelle per le quali la ricerca è in grado di dare una risposta immediatamente spendibile in classe. D'altra parte, gli studi degli ultimi decenni hanno fornito qualche pista utile a chi si occupa di didattica delle lingue seconde consentendo, se non altro, di mettere a fuoco le caratteristiche peculiari dell'insegnamento della pragmatica, che abbiamo illustrato nel § 2. Vediamo dunque come LIRA, tenuto conto di questi elementi e

delle potenzialità del *web 2.0*, cerca di offrire alcune possibili risposte al complesso problema di come insegnare la pragmatica.³

Nel progettare la piattaforma LIRA, realizzata nell'ambito di un progetto FIRB triennale finanziato dal MIUR,⁴ si sono tenute a mente le caratteristiche proprie dei *social network* e delle comunità virtuali. La piattaforma attribuisce particolare rilevanza al coinvolgimento degli utenti e alla centralità dell'apprendente e dei suoi bisogni di apprendimento. LIRA è infatti strutturato come un ambiente virtuale *open access*, un *repository* organizzato di contenuti multimediali sulla lingua, la pragmatica e la cultura italiane, arricchito da diversi strumenti che favoriscono la costruzione di comunità di interesse e di reti di esperti, che si aggregano, si confrontano e interagiscono spontaneamente al fine di condividere riflessioni o trovare soluzioni a problemi concreti legati all'interazione linguistica in italiano L2. La comunità di utenti LIRA è composta da parlanti nativi e non nativi: la piattaforma si rivolge a italiani residenti all'estero che vogliono recuperare o mantenere la propria lingua, a stranieri (in Italia e all'estero) che vogliono sviluppare o migliorare le competenze linguistico-pragmatiche o migliorare le abilità d'uso in italiano, agli italiani per riflettere sugli usi meno tipici della lingua.

I materiali didattici sono pensati in modo da poter essere utilizzati dall'utente in uno spazio-tempo indipendente, seguendo le modalità di navigazione più consone ai propri bisogni e al proprio stile di apprendimento, e sono integrati da spazi per la condivisione e il confronto fra utenti. Gli utenti LIRA non si limitano cioè a svolgere le attività strutturate proposte, ma vengono incoraggiati a sperimentare modalità di apprendimento alternative: sono invitati a condividere le proprie esperienze linguistiche e culturali, a confrontare le proprie opinioni e le risposte date con quelle degli altri utenti, a condividere o a creare altri materiali linguistici. In altre parole, gli utenti possono diventare progettisti e organizzatori di un apprendimento multimodale, condiviso e trasmissibile attraverso le diverse funzionalità che consentono di interagire con altri partecipanti.

Il confronto con gli altri membri della comunità virtuale rappresenta una delle risposte di LIRA al problema fondamentale dell'insegnamento della pragmatica, ovvero il riferimento a una norma che, di fatto, non esiste o comunque lascia ampi spazi di variabilità (§ 2). Questo confronto può avvenire essenzialmente in due modi: nei forum collegati a ogni percorso e nel

³ Il repository LIRA è organizzato in tredici aree tematiche, sette orientate allo sviluppo della competenza pragmatica e sei dedicate alla competenza socioculturale. In questo contributo ci occupiamo delle prime.

⁴ Il progetto ha coinvolto quattro università italiane: Università per Stranieri di Perugia, capofila del progetto, Università di Bologna, Università di Verona, Università di Modena e Reggio Emilia.

feedback che viene dato alla fine dello svolgimento delle attività. Vediamo un esempio per ciascuno dei due casi. Nel percorso dedicato alle modalità di realizzazione del complimento, inserito nell'area tematica *Parole per essere carini*, si trovano cinque attività “tradizionali” (scelte multiple, abbinamenti, individuazione di parole o espressioni omesse nel testo di un dialogo o nella sua trascrizione ecc.) in cui l'utente è guidato a scoprire in quali situazioni in Italia si fa o ci si aspetta un complimento, quali mezzi linguistici si possono utilizzare, quali possono essere le finalità primarie e secondarie dei complimenti e quali sono le reazioni più comuni. Al termine di una di queste attività, nel momento in cui l'utente è invitato a verificare le sue risposte confrontandole con le soluzioni fornite dagli autori del materiale didattico, LIRA propone di accedere al forum collegato al percorso per discutere intorno a due domande stimolo: «*Anche nel paese dove abiti i complimenti hanno la stessa funzione?*» e «*Su quale argomento si fanno più spesso i complimenti?*» Riportiamo qui di seguito un esempio autentico di discussione tra membri della comunità in relazione a questo tema:

UT 1: Anche io penso che si dice in Italiano "Complimenti" quando si fa una cosa bella o succede un evento importante. Una volta però sono arrivata a lavorare in ritardo e il mio capo del lavoro mi ha detto "complimenti, avevo chiesto di arrivare presto oggi"....allora io non ho capito forse

UT 2: Il tuo datore di lavoro non voleva "farti un complimento" ma RIMPROVERARTI (per essere arrivata in ritardo). Spesso si usa la stessa espressione "Complimenti" ma con tono diverso, in senso più o meno ironico a seconda dell'occasione o del contesto.

UT 3: sì esattoera un rimprovero non proprio un complimento!!! è come dire "complimenti" o "grazie tante", in maniera ironica ad una persona ti ha promesso di fare qualcosa, ma poi si è tirata indietro, non l'ha fatta.

Sempre all'interno dell'area tematica *Parole per essere carini*, il percorso *Serve aiuto?* propone tre attività che hanno l'obiettivo di far riflettere sugli strumenti linguistici comunemente utilizzati – sia tra amici/conoscenti sia tra estranei – nelle situazioni in cui si offre o chiede aiuto. Nella prima di queste attività si propone all'utente di immaginarsi in una situazione analoga a quella mostrata in un breve estratto video (una signora chiede aiuto a un passante perché non riesce a chiudere il passeggino) e di scrivere quello che direbbe in tal caso. Il feedback che viene fornito è costituito dal confronto tra la risposta appena data dall'utente e quelle inserite da tutti gli altri utenti nativi e non che hanno svolto precedentemente l'attività.

Per garantire un buon equilibrio nella tensione tra il bisogno di fornire dei modelli e quello di ricorrere a una pluralità di possibili soluzioni, in LIRA vengono utilizzati documenti relativi a

un'ampia varietà di situazioni di parlato, provenienti da diversi contesti sociolinguistici. I materiali presentati nei percorsi tematici e nelle relative attività sono infatti costituiti in larga misura da videoregistrazioni di conversazioni semi-spontanee, cioè elicitate da situazioni-stimolo che lasciano agli “attori” grande libertà nello svolgimento dell'interazione, e da sequenze tratte da filmati e fiction televisive. Le situazioni presentate risultano quindi fortemente contestualizzate: in questo modo appare più facile evitare astrazioni e generalizzazioni mettendo in luce la complessità dell'interazione reale. Tale scelta è legata alla consapevolezza che si tratta di un modo affidabile per mostrare gli usi effettivi della lingua (Wolfson 1983; cfr. inoltre Martinez-Flor 2008; Fernandez-Guerra 2008; Nuzzo in stampa).

5. La valutazione in LIRA

Nonostante la competenza pragmatica sia riconosciuta nella letteratura come parte fondamentale della competenza comunicativa, la sua valutazione è un ambito di ricerca che si sta sviluppando solo recentemente. Mentre esistono metodi validati per la valutazione della competenza relativa alla pronuncia, alla morfosintassi, o alla semantica, non ci sono ancora modelli riconosciuti per la valutazione della pragmatica. Nell'ambito della lingua inglese ad esempio sono solamente tre i test documentati in letteratura: il test di Bouton sulle implicature (Bouton 1988), il test di Hudson, Detmer e Brown sull'appropriatezza sociopragmatica nelle richieste, nelle scuse e nei rifiuti (Hudson *et al.* 1992; 1995), e il test di Roever di pragmalinguistica che misura implicature, routine e produzione di atti linguistici quali richieste, scuse e rifiuti (Roever 2005; 2006). Di questi, solo il test di Roever è pensato per essere somministrato sul *web*. Per la lingua italiana non esistono test sperimentati che misurino la competenza pragmatica. La scarsità di test si combina, così come nel caso dell'insegnamento, con le molte domande lasciate aperte dalla ricerca. Di conseguenza sviluppare strumenti per la misurazione sul *web* delle competenze pragmatiche richiede di affrontare diverse questioni teorico-pratiche. In questo paragrafo cercheremo di discutere le principali questioni affrontate nello sviluppo della piattaforma LIRA e di illustrare le soluzioni adottate.

Nel progettare le attività di valutazione si è partiti innanzitutto dalla domanda fondamentale a cui deve rispondere qualsiasi test: *Chi vuole sapere che cosa su chi e per quale motivo?* Il punto di partenza è stato dunque l'identificazione dei bisogni e delle caratteristiche dei destinatari, e dei tempi e dei modi di somministrazione. Poiché l'ambiente LIRA ha lo scopo

principale di porsi come risorsa e punto di riferimento per utenti che vogliano approfondire le loro conoscenze pragmatiche e culturali rispetto alla lingua italiana, anche al di fuori di formali contesti di apprendimento, le attività di valutazione sono state ideate principalmente come attività di auto-valutazione e test di progresso, attraverso i quali l'utente può mettere alla prova le competenze esercitate nei percorsi didattici. Trattandosi di un ambiente di auto-apprendimento le attività di valutazione devono far cogliere agli utenti i propri progressi, senza però costituire prove lunghe, complesse o demotivanti, e allo stesso tempo devono essere legate agli obiettivi e ai contenuti dei singoli percorsi didattici, senza però risultare ripetitive. Le attività di valutazione di LIRA sono state strutturate in modo da distinguere due momenti per ciascun percorso. Un primo momento, *Che cosa ne so già*, che precede ciascun percorso didattico, ha lo scopo di introdurre l'utente ai contenuti del percorso stesso, stimolando un'auto-valutazione delle proprie abilità. Il secondo momento, *Che cosa ho imparato* è rappresentato da un test di progresso che permette di monitorare quanto si è appreso nel modulo didattico e di usare le competenze sviluppate nel percorso stesso. Vediamo ora più in dettaglio alcune riflessioni che hanno accompagnato la progettazione della struttura e degli *item* dei singoli test.

Quando l'obiettivo è testare una competenza il punto di partenza è la definizione di cosa si vuole misurare, ossia del costrutto con le sue varie componenti. Nel caso della competenza pragmatica tale definizione è problematica, proprio per la complessità del costrutto stesso. Innanzitutto non è scontato distinguere, come mettono in rilievo Kasper (1992) e Thomas (1995), se un incidente pragmatico è legato alla conoscenza pragmalinguistica o a quella sociopragmatica, e in secondo luogo ciascun apprendente, può sviluppare in tempi diversi le due sottocomponenti, risultando più avanzato ad esempio rispetto a una piuttosto che all'altra (Scarcella 1979; Hill 1997; Rose 2000). L'interazione tra questi tipi di conoscenze pone dunque non pochi problemi di validità alla misurazione della competenza pragmatica. Oltre a ciò, è necessario ricordare come le ricerche su cui si può basare attualmente chi prepara i test indagano il costrutto "competenza pragmatica" con una prospettiva strettamente legata alla teoria degli Atti Linguistici, generando una sottorappresentazione della complessità del costrutto stesso. Quando si vuole rilevare la qualità dell'uso sociale della lingua-obiettivo non si può prescindere dall'analisi di elementi strettamente legati all'interazione e di conseguenza diventa importante misurare anche l'interazione estesa (Roever 2011). L'elicitazione di monologhi o dialoghi sufficientemente estesi non è certo nuova al *testing*, ma in genere tali produzioni non sono utilizzate per valutare le competenze pragmatiche, ma piuttosto per

ottenere esempi sufficientemente rappresentativi dei fenomeni linguistici. Come proposto da Roever (2011), pur restando necessaria la valutazione anche di altri aspetti quali la produzione e comprensione di formule di routine o di implicature, la valutazione delle abilità discorsive e interazionali deve essere centrale nel testing pragmatico e tale rilevazione non può non prevedere l'uso di dialoghi e monologhi sufficientemente estesi e contestualizzati.

Un formato come il *role-play* può essere efficace nell'elicitazione delle competenze pragmatiche, ma è notoriamente costoso in termini di somministrazione e valutazione, e dunque poco praticabile. Bachman & Palmer (1996) definiscono la praticabilità come il punto di equilibrio tra risorse necessarie e risorse disponibili nell'elaborazione di un test. In altre parole, più un test è costoso in termini di risorse richieste per produrlo e somministrarlo, meno è praticabile. In realtà meno un test è praticabile, meno facilmente sarà utilizzato. La praticabilità ha una ricaduta diretta sulle conseguenze rispetto all'uso stesso di un test. Come noto nel testing linguistico, nel valutare la validità di un test, è necessario prendere in considerazione anche le conseguenze che derivano da una sua mancata somministrazione. Un ulteriore aspetto complica poi la praticabilità dei test di pragmatica: mettere in atto le proprie competenze richiede l'integrazione della conoscenza pragmalinguistica e la conoscenza sociopragmatica. La componente sociopragmatica rende la competenza pragmatica strettamente dipendente dal contesto. In altre parole un parlante non può dimostrare le proprie competenze in astratto, al di fuori di un contesto situazionale specifico o meglio anche lo facesse sarebbe poi impossibile valutare l'efficacia e l'accuratezza della sua produzione. Le attività per essere funzionali devono, insomma, definire in modo chiaro ed esaustivo il contesto situazionale evitando di offrire troppe o troppo poche informazioni: nel primo caso l'utente non avrebbe sufficienti indizi per svolgere correttamente l'attività, nel secondo si presenterebbe il rischio di sovraccaricare altre aree della competenza comunicativa, quali la lettura o l'ascolto, introducendo così variabili irrilevanti rispetto al costrutto da misurare.

Tenendo a mente queste riflessioni, nel selezionare i tipi di attività di valutazione si è cercato da un lato di favorire attività che combinano momenti di produzione più o meno libera con momenti di osservazione e analisi delle produzioni linguistiche, dall'altro di variare e alternare di percorso in percorso i tipi di attività. Il materiale linguistico impiegato è stato selezionato da un corpus di video-registrazioni di parlato semispontaneo specificamente costruito a partire da situazioni comunicative reali legate ai contenuti didattici dei percorsi. Tali produzioni sono state raccolte attraverso la somministrazione di *role-play* in situazioni

variate per contesto (formale-informale), grado di conoscenza degli interlocutori (familiare-sconosciuto), età dei parlanti e area geografica d'Italia.

Più in dettaglio, il test iniziale di ogni percorso *Che cosa ne so già* prevede in genere un'attività in cui viene richiesto all'utente di svolgere uno dei seguenti compiti: autovalutare la propria performance; riconoscere l'atto linguistico o la relazione tra parlanti; rispondere a un questionario sull'uso linguistico; identificare espressioni linguistiche e gesti in una situazione data o indicare in quale situazione è necessario modulare un atto linguistico. Il test finale *Che cosa ho imparato* è invece suddiviso in due sezioni: *Come ti comporteresti in queste situazioni* e *Rifletti su alcune situazioni*. La prima contiene in genere da tre a cinque attività di produzione. All'utente viene proposta una situazione comunicativa attraverso una registrazione audio-visiva e viene richiesto di completare un role-play guidato che può avere una delle seguenti caratteristiche: registrare la propria produzione interpretando all'interno di un dialogo uno degli interlocutori, riformulare le battute di un dialogo secondo variabili situazionali date o ricostruire un dialogo selezionando le formulazioni linguistiche più opportune. La seconda sezione contiene due o tre attività di riflessione metalinguistica in cui l'utente deve identificare alcune espressioni o il loro significato nel contesto specifico, valutare l'effetto di una formulazione linguistica, riordinare secondo un criterio dato le possibili realizzazioni di un atto comunicativo, o individuare la relazione tra i parlanti e i gesti che potrebbero accompagnare una determinata interazione. Nella distribuzione degli *item* nei test dei vari percorsi si è cercato di combinare attività diverse, così da mantenere un approccio variato e stimolante.

Una volta osservata la produzione dell'utente in una determinata attività, è necessario misurarla. Per fare ciò è essenziale avere una norma di riferimento. Come già anticipato in § 2, nel caso della pragmatica la norma di riferimento, ossia la definizione di cosa è corretto fare o non fare in una determinata situazione, non è scontata. Infatti, è ampiamente riconosciuto in letteratura come la nozione di parlante nativo sia un'astrazione teorica più che una realtà empirica e come nel caso dell'apprendimento della L2 sia importante tener conto del fatto che gli apprendenti potrebbero volersi differenziare dalla norma nativa per preservare l'identità o che i parlanti nativi potrebbero provare disagio di fronte a un apprendente che risulti "troppo nativo" (Kasper 1998). Ai fini del *testing* però situazioni che danno spazio a infinite possibili soluzioni plausibili sono problematiche, soprattutto in termini di validità dello strumento. È quindi fondamentale definire dei criteri per la misurazione delle produzioni, ossia stabilire la norma di riferimento. In LIRA si è tentato di dare una risposta a

questa questione sfruttando le funzionalità di interazione e di confronto tra i membri della comunità virtuale. Buona parte delle attività di *testing* sono dunque accompagnate da un feedback dinamico. In altre parole, una volta svolta un'attività, l'utente ha modo di confrontare le proprie risposte con quelle proposte sia dagli autori sia dagli altri utenti, parlanti nativi e non, e di scegliere così sulla base delle proprie caratteristiche sociopragmatiche quali la lingua madre, l'età e il sesso, oltre che osservare la distribuzione delle risposte date dagli utenti rispetto a queste stesse variabili. Le scelte proposte da LIRA possono essere: a) tutti gli italiani b) gli italiani 'come me' (ossia con le stesse caratteristiche sociopragmatiche) c) un sotto-insieme definito liberamente attraverso un filtro di parametri personalizzato. Effettuando infatti il primo accesso a LIRA, gli utenti sono invitati a completare una "biografia pragmatica" che consente al sistema di associare a ogni utente un profilo contenente dati anagrafici, interessi, conoscenze e abitudini relative all'uso della lingua italiana, tutte variabili che influenzano gli usi pragmatici della lingua e sulla base delle quali è possibile interrogare successivamente, come descritto sopra, il database di risposte degli utenti. Il controllo delle proprie conoscenze pragmatiche è dunque rappresentato da un confronto con diverse soluzioni possibili, piuttosto che da una soluzione "giusto/sbagliato". Questa procedura permette di risolvere in modo efficace il problema della definizione della norma, oltre che di valorizzare attraverso le funzionalità dell'*e-learning 2.0* la variazione intrinseca negli usi pragmatici, mantenendo contemporaneamente la validità e la praticabilità dello strumento.

6. Conclusione

In questo contributo abbiamo presentato e discusso alcune scelte didattiche alla base dell'ambiente multimediale LIRA, una piattaforma in rete finalizzata al recupero e allo sviluppo delle competenze linguistico-pragmatiche in italiano che si rivolge principalmente a apprendenti di origine italiana, ma nati all'estero o da tempo non più residenti in Italia, che desiderano recuperare e mantenere le proprie competenze linguistico-culturali in italiano, a apprendenti stranieri che possiedono già una discreta competenza in italiano L2 ed intendono migliorare l'efficacia dei propri scambi comunicativi ma anche a italiani che desiderano affinare le abilità d'uso linguistico.

Abbiamo visto nel dettaglio come l'insegnamento e la valutazione della competenza pragmatica siano complessi proprio per le caratteristiche intrinseche di tale competenza e come la ricerca a disposizione affronti alcune domande, ma ne lasci anche aperte diverse

rispetto all'acquisizione, all'insegnamento e alla valutazione della pragmatica. Se dunque la creazione di un ambiente dedicato alla pragmatica ha posto diversi problemi di tipo teorico e pratico, le potenzialità offerte dall'*e-learning 2.0* ci hanno anche permesso di trovare alcune soluzioni sia nell'insegnamento sia nella valutazione delle competenze pragmatiche. LIRA riflette infatti un approccio didattico che dà spazio alla molteplicità delle conoscenze e degli usi linguistici, alla diversità di esigenze e di stili di apprendimento e che riconosce l'importanza della motivazione e dell'interazione nell'apprendimento, permettendo agli utenti di ampliare le proprie conoscenze non solo attraverso l'osservazione di fenomeni pragmatici e culturali che più suscitano interesse, ma soprattutto attraverso il confronto e l'interazione con la comunità virtuale. L'utente dunque non è soltanto fruitore passivo di materiali didattici, ma membro attivo della comunità che condivide l'interesse per l'uso dell'italiano appropriato in contesti diversi.

Bibliografia

- Bachman, L. F.; Palmer, A. (1996) *Language testing in practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2001) 'Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: a research agenda for acquisitional pragmatics', *Language Learning* 49, 677-713.
- Bettoni, C. (2006) *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari: Laterza.
- Blum-Kulka, S. (1991) 'Interlanguage pragmatics: the case of requests', in R. Phillipson; E. Kellerman; L. Selinker; M. Sharwood Smith, M. Swain (eds.) *Foreign/second language pedagogy research*, Clevedon: Multilingual Matters, 255-272.
- Bonaiuti, G. (2006) *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale ed informale*, Trento: Erickson.
- Bouton, L. (1988) 'A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English', *World Englishes* 17, 183-196.
- Bouton, L. F. (1999) 'Developing non-native speaker skills in interpreting conversational implicatures in English: Explicit teaching can ease the process', in E. Hinkel (ed.) *Culture in second language teaching and learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 47-70.
- Consiglio d'Europa (2012) *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze-Milano: La Nuova Italia-Rizzoli.

- Coulmas, F. (1981) *Conversational routine*, The Hague: Mouton.
- De Marco, A. (2011) 'Insegnare la pragmatica: complimentarsi in lingue e culture distanti dall'italiano', in R. Bozzone Costa; L. Fumagalli; A. Valentini (a cura di) *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Perugia: Guerra, 173-193.
- Downes, S. (2005) 'E-Learning 2.0', in *E-learn magazine*, <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968> (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Fernández-Guerra, A. (2008) 'Requests in TV series and in naturally occurring discourse: a comparison', in E. Alcón (ed.) *Learning how to request in an instructed language learning context*, Bern: Peter Lang, 111-126.
- Gannon-Leary, P.; Fontainha, E. (2007) 'Communities of practice and virtual learning communities : benefits, barriers and success factors'. *Elearning Papers*, 5. pp. 20-29, <http://nrl.northumbria.ac.uk/2147/> (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Gass, S.; Selinker, L. (2008) *Second language acquisition. An introductory course*, New-York-London: Routledge.
- Gauci, P.; Nuzzo, E. (2012) 'Insegnare la pragmatica in italiano L2: uno studio sperimentale', in S. Ferreri (a cura di) *Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Viterbo, 27-29 settembre 2010*, 267-280.
- Golato, A. (2003) 'Studying compliment responses: a comparison of DCT and recordings of naturally occurring talk', *Applied Linguistics* 24, 90-121.
- Hudson, T.; Detmer, E.; Brown, J. D. (1992) *A framework for testing cross-cultural pragmatics* (Technical Report 2), Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Hudson, T.; Detmer, E.; Brown, J. D. (1995) *Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics* (Technical Report 7), Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Kasper, G. (1992) 'Pragmatic transfer', *Second Language Research* 8, 203–231.
- Kasper, G. (1998) 'Interlanguage pragmatics', in H. Byrnes (ed) *Learning foreign and second languages*, New York: The Modern Language Association of America, 183–208.
- Kasper, G. (2001) 'Four perspectives on L2 pragmatic development', *Applied Linguistics* 22, 502-530.
- Kasper, G. (2006) 'Speech acts in interaction: Towards discursive pragmatics', in K. Bardovi-

- Harlig; J. C. Félix-Brasdefer; A. S. Omar (eds.) *Pragmatics & Language Learning*, Vol. 11, University of Hawai'i at Manoa: National Foreign Language Resource Center, 281–314.
- Kasper, G.; Schmidt, R. (1996) 'Developmental issues in interlanguage pragmatics', *Studies in Second Language Acquisition* 18, 149-169.
- Lamy, M.N.; Zourou, C. (2013) *Social Networking for Language Education*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Martinez-Flor, A. (2008) 'Analysing request modification devices in films: implications for pragmatic learning in instructed foreign language contexts', in E. Alcón-Soler; M. P. Safont-Jordà (eds.) *Intercultural language use and language learning*, Dordrecht: Springer, 245-280.
- Muukkonen, H.; Hakkarainen, K.; Lakkala, M. (1999) 'Collaborative technology for facilitating progressive inquiry: The future Learning Environment tools', in C. Hoadley; J. Roschelle (eds.) *Proceedings of the CSCL '99 conference*, December 12-15, 1999, Palo Alto, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 406-415.
- Nuzzo, E. (2011) 'L'agire linguistico tra universali pragmatici e specificità culturali', in R. Bozzone Costa; L. Fumagalli; A. Valentini (a cura di) *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Perugia: Guerra, 139-155.
- Nuzzo, E; Gauci, P. (2012) *Insegnare la pragmatica in italiano L2*, Roma: Carocci Editore.
- Nuzzo, E. (in press) 'Comparing textbooks and TV series as sources of pragmatic input for learners of Italian as a second language: The case of compliments and invitations', in Bianchi F.; Gesuato S. (eds.) *Teaching, learning and investigating about pragmatics: principles, methods and practices*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- O'Reilly, T. (2005) *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Rheingold, H. (2001) 'Memoria in rete e interazioni sociali', in F. Casalingo (a cura di) *Memoria quotidiana*, Pescara-Milano: Le Vespe, 209-217.
- Richardson, W. (2006) *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*, Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Roever, C. (2005) *Testing ESL pragmatics*, Frankfurt: Peter Lang.
- Roever, C. (2006) 'Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics', *Language Testing* 23(2), 229–256.

- Roever, C. (2011) 'Testing of second language pragmatics: Past and future', *Language Testing* 28(4), 463-481.
- Rose, K.R. (2000) 'An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development', *Studies in Second Language Acquisition* 22, 27-67.
- Rose, K.R. (2005) 'On the effect of instruction in second language pragmatics', *System* 33, 385-399.
- Siegal, M. (1995) 'Individual Differences and Study Abroad: Women Learning Japanese in Japan', in B. F. Freed (ed.) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Benjamins, Amsterdam, 225-244.
- Siegal, M. (1994) 'Learning Japanese as a Second Language in Japan and the Interaction of Race, Gender and Social Context', *Dissertation Abstracts International* 56, 1692.
- Thomas, J. (1995) *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*, London: Longman.
- Wolfson, N. (1983) 'An empirically based analysis of complimenting in American English', in N. Wolfson; E. Judd (eds.) *Sociolinguistics and Language Acquisition*, Rowley: Newbury House, 82-95.

Fostering multilingualism and student mobility: the case of E-LOCAL for all¹

ANDREA CECCHERELLI (Università di Bologna)

ANTONELLA VALVA (Università di Bologna)

Il progetto E-LOCAL for all si colloca al cuore delle politiche europee che promuovono il multilinguismo (con particolare attenzione alla diversità linguistica e alle lingue di minore diffusione) e la mobilità. Finanziato dalla UE nell'ambito di LLP KA2 "Lingue", esso mira a valorizzare i risultati del progetto E-LOCAL (Electronically Learning Other Cultures And Languages), consistenti in sei corsi online di livello principiante per l'apprendimento della lingua e della cultura finlandese, italiana, nederlandese, polacca, portoghese e ungherese, che usano l'inglese come lingua ponte e sono stati progettati specificamente per gli studenti in mobilità. L'obiettivo di E-LOCAL era la produzione dei corsi; l'obiettivo di E-LOCAL for all è invece la loro promozione e la sperimentazione di forme assistite di erogazione.

E-LOCAL for all è realizzato da un consorzio di 8 partner (Università di Bologna, Università Adam Mickiewicz di Poznań, Università di Debrecen, Università Cattolica di Leuven, Università della Lapponia, CES dell'Università di Coimbra; ICTS Rosa Luxemburg di Bologna, ZSO 2 Charles de Gaulle di Poznań). I corsi sono accessibili sulla piattaforma <http://e-localcourses.unibo.it> e possono essere utilizzati liberamente da chiunque abbia un account di Unibo o di una istituzione appartenente alla rete eduGAIN.

Per ulteriori informazioni: www.e-localproject.eu e elocal@unibo.it

Keywords: *e-learning, LWULT languages, mobility, internationalisation, multilingualism.*

1. Introductory remarks

“E-LOCAL for all” is an accompanying measures project funded in 2013-2014 by the EU under LLP KA2, drawing on the results of a previous two-year project called E-LOCAL (Electronically Learning Other Cultures And Languages). It is coordinated by the School of Languages and Literatures of the University of Bologna and benefits from the cooperation of seven partner institutions: five universities (Adam Mickiewicz University in Poznań, University of Debrecen, University of Lapland, the Centro de Estudos Sociais of the University of Coimbra and the Catholic University of Leuven) and two secondary schools (Istituto Tecnico Commerciale Statale Rosa Luxemburg in Bologna and Zespół Szkół Ogólnokształcących 2 Charles de Gaulle in Poznań).

The main objective of “E-LOCAL for all” (abbreviated: elocALL), as the name suggests, is the dissemination of the previous project's results – in particular the concrete output represented by six specially designed online courses at breakthrough level of the following

¹ This work is the result of a continuous exchange of ideas between the two authors. However, Andrea Ceccherelli is responsible for writing sections 1, 4.2 and 5; Antonella Valva is responsible for writing sections 2, 3 and 4.1.

languages and cultures: Dutch, Finnish, Hungarian, Italian, Polish and Portuguese - among a possibly broad public potentially interested in exploiting them for their own purposes. Both E-LOCAL and elocALL focus on the promotion of “other”² languages and address in particular the needs of mobility students, thus contributing to the EU policies for multilingualism (with a peculiar attention to linguistic diversity and to less used languages) and mobility.

Three scientific papers have been already written about E-LOCAL: the first one was produced by Elisabetta Magni (2011) in the initial stage of the project and focused on methodological issues which emerged from a survey launched in order to analyze the users’ needs with regard to language learning and ICT as well as from partners’ discussions about key values and contents of the planned project outcomes; the second one, by Elisabetta Magni and Antonella Valva (2012), was written in the final stage of the E-LOCAL project, so it could already illustrate the structure of the implemented products, i.e. the online courses of the six above mentioned languages and cultures of lesser diffusion; the third paper, authored by Marcin Wyrembelski (2012), proposed an in-depth presentation of the contents of the Polish course as a case-course, exemplificative of all the E-LOCAL courses.

The aim of this paper is to provide an overview of the follow-up project, elocALL, starting from an outline of its external context, i.e. the EU policies for multilingualism and mobility, and of its potential contribution to these policies, moving then to illustrate its rationale, objectives and results achieved up to the present, when the project is coming to an end.

2. The project in the context of EU policies for languages and mobility

Multilingualism has been defined as a crucial aspect of the European integration since the very beginning of this complex and uneven process. In this section we will briefly go through the development of the EU policies for languages, from preliminary, sporadic initiatives to structured, inclusive actions. We will then move to the connection between the policies for languages and those for mobility, underlining their impact on the internationalisation of higher education, as well as the way elocALL is meant to be part of this strategic process of promotion of both multilingualism and mobility.

As argued by Extra & Yagmur (2012: 14), “linguistic diversity is a key property of Europe’s identity, and both the EU Institutions based in Brussels and the Council of Europe based in Strasbourg have been active in promoting language learning and multilingualism/

² As it will be explained below, in this context “other” refers to a set of languages belonging to the so called LWULT (Less Widely Used and Less Taught) languages.

plurilingualism”. Even if the Council of Europe “makes a distinction between plurilingualism as a speaker’s competence (ability to use more than one language) and multilingualism as the presence of various languages in a given geographical area” (Extra & Yagmur 2012: 14), in this paper we will not enter into the details of this terminology specification and we would rather opt for the EU solution, i.e. we will use the term multilingualism for both cases.

2.1 EU aspiration to multilingualism

Since the Fifties, within the framework of the European Cultural Convention of 1954³, the Council of Europe has supported the right of the European citizens to acquire a level of communicative competence in more languages and related to their specific needs. Yet, it is only from the Nineties that the European institutions have focused on structured initiatives and programmes supporting language learning: tools such as the Common European Framework of Reference for Languages (1995) and the European Portfolio for Languages (1997) date back to these years, as it is the case also for documents regarding the protection of non-official languages, such as the European Charter for Regional or Minority Languages (1992).

It is however in the following decade that a further step is moved toward a first approach of inclusive policy for language learning. This is shown by the adoption of the Action Plan for Languages (2003), and also by the institution of the European Day of Languages (2001) and the drafting of the Strategic Framework for Multilingualism (2005), just to mention a few but relevant actions. In 2002, the European Council of Barcelona “identified language competences as an essential component of a competitive knowledge-based economy” (Council of the European Union 2011: 3) and established that EU citizens should be taught at least two foreign languages from a very early age (a principle known as “M+2”, or “mother tongue plus two”)⁴; in 2006 the European Parliament and the European Commission indicated

³ The European Cultural Convention is an international treaty which was opened for signature by the Council of Europe in Paris on 19 December 1954. Its signature is one of the conditions for becoming a participating State in the Bologna Process and its European Higher Education Area (EHEA).

⁴ The decision to promote foreign languages among EU citizens dates back to 1966, when the Commission recommended to master at least one foreign language. In 1984, on the other hand, the Commission and the Council already affirm that EU citizens have to learn at least two community languages in addition to their mother tongue. Such pronouncement has always been re-affirmed in the following years (Siguán, 2005: 183).

communication in foreign languages as the second of the eight key competences “necessary or personal fulfilment and development, social inclusion, active citizenship and employment”⁵.

Moreover, in the same years, the promotion of linguistic diversity and of language learning is integrated within the Lifelong Learning Programme (2007-2013), thus becoming one of the main objectives of the programme as a whole and of some sub-programmes in particular.

The Lifelong Learning Programme, whose title underlined the importance of permanent education processes, offered a wide range of actions aimed to support directly the access to language resources and to develop new techniques and practices in teaching/learning languages (the Key Activity 2 of LLP was the core of these actions). But the LLP was also aimed at getting citizens, and the new generations in particular, closer to the European project of integration. In this perspective, language education certainly acquires a new dimension and it is led to face new challenges. “New communicative needs spring from new contexts created by educational and professional mobility. In consequence more stress is put on face to face / oral and business communication, language for specific purposes, issues of language and culture as well as the development of intercultural competence” (Komorowska 2011: 7).

The new Erasmus + Programme, which in 2014 has replaced the EU previous programmes for education, training, youth and sport, is following this same direction. “Multilingualism is one of the cornerstones of the European project and a powerful symbol of EU's aspiration to be united in diversity”. These are the opening lines of the section dedicated to multilingualism in the 2014 Erasmus + Guide, the reference document for the programme. The ambitious objective to boost the union in diversity is pursued once more relying on education. As a matter of fact, education can become a powerful engine through which it is possible to create a European cultural awareness, without abandoning diversity but starting from it (Siguán 2005: 221).

2.2 Multilingualism and mobility

It is in these terms that the improvement of teaching and learning languages has always been related to the promotion of EU linguistic diversity and intercultural awareness. And to learning mobility, meant as “transnational mobility for the purpose of acquiring new knowledge, skills and competences” (Council of the European Union 2011: 4) and which is

⁵ Communication in the mother tongue is the first key competence, communication in foreign languages is the second and it involves “in addition to the main skill dimensions of communication in the mother tongue, mediation and intercultural understanding”. More details at:
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm

“one of the important ways in which citizens can strengthen their employability, enhance their intercultural awareness, creativity and personal development, as well as participate actively in society” (Council of the European Union 2011: 4).

The European policies consider multilingualism and mobility as two elements closely interrelated. On the one hand, the opportunities created to reinforce linguistic support aim at making mobility more effective and efficient; on the other, the reinforcement of mobility is intended “for the purpose of language learning, in order to help learners to overcome initial linguistic barriers and motivate them to acquire competence in at least two foreign languages” (Council of the European Union 2011: 7). Multilingualism and mobility are part of a same process whose final significance is on the one hand in boosting interaction between Europeans thus making them more “Euro-minded”, on the other, in the effort to enhance the competences to enter a global labour market (Van Mol 2014: 148). As the European Commission (2012: 5) affirms, “in a world of international exchanges, the ability to speak foreign languages is a factor for competitiveness. Languages are more and more important to increase levels of employability and mobility of young people, and poor language skills are a major obstacle to free movement of workers. Businesses also require the language skills needed to function in the global marketplace”.

When it comes to mobility and internationalisation of education, nevertheless proficiency in English is not enough: “In order to fulfil their potential to successfully integrate in their host country, mobile students, researchers and teaching staff need specific support for language learning, including the opportunity to learn the local language(s), whether or not this is the language of the study course or research group” (European Commission 2013: 7). This is actually the point where elocALL can provide a significant contribution to the implementation of the EU policies for languages and mobility.

2.3 The contribution of E-LOCAL for all

The elocALL project totally fits within the EU policies for languages and mobility, respectively in terms of promotion of “local” languages and in terms of target groups. As a follow-up of a previous project, it has also been capable to rely on successful results in order to move forward in the development of strategic tools and patterns. In a European perspective in which dissemination and exploitation of projects results are getting more and more crucial, the valorisation of functional achievements must be considered not only as an imposed requirement but also as a fruitful advantage for all the actors involved. If the new Erasmus +

Programme explicitly focuses on building on past experience in order to be able to look towards the future, this focal point is already highly recognised within the elocALL project.

As it was with E-LOCAL, the initial project which allowed for the creation of the online language and culture courses, elocALL focuses on a special category of multilingualism, involving languages of lesser diffusion, which are rarely taught at Higher Education level and even more rarely or not at all at secondary school level (it is worth noticing that elocALL has among its partners two secondary schools, offering the E-LOCAL language and culture courses to their pupils). In this perspective, it is essential – as underlined by the European Commission in a recent document - to foster the use of distance and blended learning and other non-traditional modes of delivery, so as to “increase the opportunities offered to students, researchers and staff to develop their language skills, particularly local language tuition for individuals following courses in English, to maximise the benefits of European linguistic diversity” (European Commission 2013: 8). As Komorowska (2011: 7) affirms, language learning and learning mobility can benefit from “new teaching methods and techniques result[ing] from a growing knowledge of psychological and sociological processes. Innovative educational approaches aim at supporting language learning in a variety of ways, by means of promoting learner autonomy and self-reflection, focusing on transversal and transferable skills [...]”.

As we mentioned before, the main result of the E-LOCAL project was the creation of uniform online courses teaching six languages of lesser diffusion and their respective cultures. The next step, embodied in a new project called E-LOCAL for all, now coming to an end, aims at the valorisation and popularization of those courses. The target groups of the E-LOCAL courses consist mainly of mobility students, i.e. of students who are going to experience a mobility period in one of the countries where a language of the project is spoken. The E-LOCAL courses are conceived as flexible yet comprehensive learning pathways, in line with users’ needs. They represent an efficient tool to be used for linguistic and cultural preparation prior to any mobility action but they can also be used as an accompanying guide during the mobility period. They were designed specifically for mobility students and focused on the concomitant acquisition of cultural competence and linguistic skills at breakthrough level, conveying the message that integration, even in a temporary mobility experience, always entails learning local language and culture.

The intercultural dimension of language learning is also reinforced by the combined use of local and vehicular language (English) to introduce cultural contents. This combined use is

conceived in order to be both effective (i.e. to make the cultural contents fully understandable for beginners in the local language) and linguistically useful (i.e. strictly connected with the acquisition of communicative skills in local language). As a matter of fact, the English language is often blamed to be endangering local languages, at least as far as higher education is concerned. “English has become the most important and pervasive language of instruction in international higher education, while – in countries where English is a foreign language – the lingua franca function of English gives rise to all sorts of problems and challenges for university teaching and learning” (Preisler 2011: xv). This is not the case for the E-LOCAL courses, where English is meant as an access gate to reach local realities. It is known that the role of English as a language of global communication is primarily due to the interactions it allows all over the world, i.e. to the communicative efficiency it promotes. But communicative efficiency is indeed fostered when speakers can rely upon different resources. Within the E-LOCAL courses, students can flexibly and creatively exploit their knowledge of English in line with their needs and the different circumstances they are called to deal with.

3. From E-LOCAL to E-LOCAL for all

If we are to fully understand the impact of the E-LOCAL courses on the realisation of EU policies on multilingualism and mobility, we must step back to the development of the courses. This will be the object of this session in which we will move from a global overview of the courses to the specificities of the new project.

3.1 An overview of the E-LOCAL courses

The E-LOCAL courses are hosted in customised Moodle platforms (one per each project partner institution) and are centred on the adventures of Anna and Alex, two Erasmus students arriving for the first time in one of the six E-LOCAL countries. All the six E-LOCAL courses consist of an introductory unit, eight core units and a final unit of self-assessment. Each core unit has the same fivefold structure and is built around a main theme linked to a possible real-life situation. First there is a story, i.e. a set of situations lived by Anna and Alex that are likely to be experienced also by the students, followed by a grammar section, consisting in a set of grammar notes and respective exercises. After the story and the grammar, the culture section discloses short texts depicting specific cultural aspects of the given country and is followed by an everyday-life section showing curiosities and practicalities concerning daily situations. The units end with a section of exercises conceived to reinforce the grammatical,

lexical and communicative functions previously presented. The final assessment unit is a set of situational exercises that sum up the main points of the whole course and test the students' skills.

The details of the structure of the E-LOCAL courses are contained in the Common Framework of Contents⁶ which was developed after a careful analysis of students' needs and expectations concerning language learning in an online environment. With a survey launched in 2011, in the first months of the E-LOCAL project⁷, students acknowledged the connection between languages and mobility, they stressed the necessity of high-quality learning materials and they confirmed the importance of efficient and functional learning environments. The answers given by the students also highlighted their awareness about the close link between linguistic and cultural competence thus proving that they have clear objectives and interests in planning their mobility experiences (Magni, Valva 2012: 6925). It was the special interest shown for mentality and everyday life in the students' responses that induced the partners to dedicate a separate section of each course unit to these aspects, instead of embedding them in the culture part.

If the Common Framework of Contents offered the architectural learning path, a specially designed Storyboard provided the authors with a plot to be followed in order to elaborate the learning situations and dialogues. The learning sequences, specific for each language, were defined after a previous analysis of textbooks, grammar handbooks, online courses. Materials for both levels A1 and A2 of CEFR were analysed. Similarly, different teaching methodologies were taken into consideration to make sure to create learning materials both suitable for languages taught from zero and incorporating cultural issues⁸. A task force of both language and culture experts produced the learning materials for each E-LOCAL course. The materials were then implemented through a dedicated Authoring Tool, transformed into Learning Objects and uploaded on the learning platform.

⁶ The Common Framework of contents and the Storyboard of the E-LOCAL courses are available on the project website: www.e-localproject.eu

⁷ The survey was submitted on line in February/March 2011 to students belonging to the institutions forming the E-LOCAL Consortium. 1124 students returned it. The survey consisted of 10 questions which focused on students' attitudes towards the learning of languages and cultures, the motivations for learning them, as well as the preferred cultural topics and technological solutions in language learning. A detailed analysis of the survey is available in Magni (2011).

⁸ A detailed analysis of the Methodology underlying the E-LOCAL courses is available in Magni (2011).

3.2 Building on the students' evaluation

Once the production of learning materials was finalised, more than 100 pilot-users from the countries involved in the E-LOCAL project tested the courses. This was the so-called pilot phase and it consisted in submitting the courses to a group of selected students and staff for each institution. Pilot-users gave their opinion about technological and methodological aspects and they also expressed a lot of suggestions that came out of their personal experience of learning. The pilots' feedback was crucial for the improvement of the E-LOCAL courses.

First of all, the combination of linguistic and cultural materials offered by the E-LOCAL courses was particularly appreciated, it was considered to be the key to enter the new dimension, thus confirming the initial assumption that the development of intercultural competence and understanding is a crucial aspect for student mobility. Then, even if the feedback given by pilot users was generally positive - the pilots appreciated the courses, which were found interesting and effective - , they also individuated some weaknesses, especially from a technical point of view, and they expressed some concrete suggestions for improvement.

To enter into the details, the story and the grammar parts were often considered quite difficult. This is because students – absolute beginners – are plunged immediately into the language (the course begins with seven “situations” which are told directly in the target language mainly through dialogues and only later on explanations are provided) and this may result in an initial sense of discouragement. On the other hand, the culture and the daily life parts were perceived as ‘a pleasant break’ in the learning process. The exercises concluding each unit were generally considered useful to fix the information. Moreover, students asked for better glossaries and clear instructions, they suggested to improve the visual side and the efficiency of the learning platform. Students also expressed the necessity to receive a precise feedback about the activities carried out. Some of them asked to have more exercises and/or some mid-term tests.

All these remarks were the starting point for the revision phase, during which changes to the courses were agreed on and implemented by the task forces. The aims of the revisions were basically to eliminate technical errors and shortcomings; to simplify where necessary and to make textual parts easier to be navigated; to improve the feedback in order to foster learners' autonomy. The instructions were improved, along with directions and explanations; brief introductory messages were added for each unit. The cohesion among the parts of each unit and among the units themselves was improved with the addition of cross-references.

Invitations to self-assessment and self-evaluation were also introduced and the already existing tools (overall glossary, pop-up glossaries in single texts and exercises, overall grammar, multimedia items, external links, Facebook group) were better highlighted. At the end of the revision phase the E-LOCAL courses gained the aspect that they still maintain and were ready to be used by mobility students of the whole consortium.

With elocALL a new phase started, in which the E-LOCAL courses opened up for new typologies of users and new forms of utilisation. Actually, one of the recurring remarks expressed by the pilot users referred to the fact that, due to the amount and difficulty of learning materials, the presence of a tutor would have helped in the learning process. This remark was taken in consideration when thinking of a follow-up. So elocALL is a project which combines continuity and innovation around two main objectives. The first objective is linked to the dissemination and exploitation of the E-LOCAL courses, also beyond the consortium⁹. The second objective is the innovation of the modalities of user support for the courses, i.e. the assistance of e-tutors but also the presence of peer support. In other words, elocALL aims to meet two main purposes: firstly a quantity purpose, i.e. to expand the user base of the E-LOCAL courses, and secondly, a quality purpose, i.e. to experiment on the benefits of a tutor-based delivery of the courses.

3.3 The assisted exploitation of the E-LOCAL courses

Assisted exploitation in this context means a tutor-based process: the user can interact in different ways with a tutor during the learning process, and the tutor is expected to help him/her in solving problems or completing tasks. The pilot users who took the courses in the E-LOCAL project expressed the need for having some kind of assistance – technical, motivational, and linguistic. Following this remark, within the elocALL project each partner institution has now undertaken different forms of tutor-based assistance for the E-LOCAL courses.

The tutor-based activities of the elocALL project can be of different kinds. First of all, there is tutoring in-presence (with in-class meetings between students and tutors); then there is tutoring in blended-learning contexts (a mixed modality with both distance and in-class

⁹ In this regard, the E-LOCAL platform of the University of Bologna is a pioneer. The E-LOCAL courses are in fact the first resource of the University of Bologna which has been shared in the IDEM and eduGAIN networks. All the users having the credentials of an institution belonging to the networks can enter the E-LOCAL platform and freely take the courses. More information is available at <https://www.idem.garr.it/> Some partner institutions pursue a more liberal access policy, some others a more restrictive one. All platforms can be reached through the project website: www.e-localproject.eu

tutoring); and finally there is also tutoring in e-learning contexts (where all forms of communication are mediated by the computer). All kinds of tutors can use the tools which are embedded in the Learning Content Management System (i.e. the learning platform hosting the courses). The tools in the LCMS include e-mail, forum, chat, and instant messaging; naturally, tools outside the LCMS can also be used.

When it comes to tutors in e-learning contexts, the so called e-tutors, elocALL makes use of the three main categories of e-tutors: e-teachers (experts of the subjects), e-moderators (their role is more related to social relationships rather than content, they continuously monitor the learners' activities and invoke the e-teacher and/or the platform tutor when necessary) and platform tutors (their help is asked when students encounter technical problems). Obviously, the roles of these three categories of e-tutors may overlap for certain aspects but it is imperative that in any case "e-tutors do challenge students in order for them to learn effectively" (Goold, Coldwell, Craig 2010: 712) thus adding value to their online experience.

Following this direction, each institution of the consortium has chosen the appropriate kind of tutoring in a range from the maximum option to the minimum option. The maximum option is to have for each learning platform one platform-tutor, one e-moderator and six e-teachers. The minimum option is to have for each learning platform one platform-tutor and one e-moderator/e-teacher. The chosen option has varied between the two extremes according to the specific context and needs of each institution. The number of pilots participating in the tutored courses and the number of E-LOCAL courses activated in the tutored modality also vary depending on the single institutions. Since the long term objective of elocALL is the sustainability and ex-post exploitation of the E-LOCAL courses, each institution was left free to choose the optimum formula according to their institutional and cultural context.

We will now illustrate the case of the University of Bologna, which decided to activate a tutored course for each E-LOCAL language. An information campaign was started among prospective Erasmus outgoing students of all departments, in order to make them aware about the possibility to take the courses of Dutch, Finnish, Hungarian, Polish and Portuguese as well as about the possibility of becoming pilots for the tutored courses. After the completion of the Erasmus recruitment, every student selected for a destination where one of the E-LOCAL languages is spoken was sent an e-mail containing information about these opportunities and an invitation to sign up to a list if interested in becoming pilot. The results of this campaign were definitely noticeable: 110 people eventually asked to take the tutored courses, i.e. about half of the students selected for Erasmus mobility to the E-LOCAL countries.

The Italian tutored course was organised for the international students, i.e. for those students who were going to be enrolled to international degrees – entirely taught in English – for the academic year 2014-2015. They were contacted after their enrolment and were informed about the possibility of taking the course autonomously or becoming pilots for the tutored course. Here again the results were impressive: 76 students asked to take the tutored course. It is worth emphasizing that this type of student attends courses where the language of instruction is English. Such a high interest in the Italian course clearly demonstrates that they feel the necessity of integration through local language, highlighted by the European Commission in the document already quoted in this article at the end of paragraph 2.2.

The tutored courses of Dutch, Finnish, Hungarian, Polish and Portuguese lasted from April to June 2014, the tutored course of Italian lasted from July to October 2014. The tutors for all the courses provided students with online assistance and had at least ten hours of in-presence meetings. For the Italian course, students were asked to begin it before leaving for Italy and the tutoring continued – with in-class activities as well as with online assistance – after their arrival in Bologna.

4. Heading towards completion of elocALL

Even if the project has not come to an end yet, we can already comment on some data we have been collecting in the last months. Quantitative data about the exploitation of the online courses, both in assisted and not assisted mode, are already fully available, whereas a qualitative analysis of the feedback from users was only partially conducted by the partner institutions at this stage of the project. In this section we will first illustrate the results of a questionnaire launched before the start of the tutor-based activities, then we will report and comment on the available data concerning the exploitation of the E-LOCAL courses.

4.1 A preliminary questionnaire

Students who had declared their interest in being selected for the tutored courses were asked to fill in a questionnaire, focusing on their knowledge of languages, their attitude towards e-learning and their motivations for taking the course. The questionnaire was eventually filled in by 517 students from the whole project consortium: their responses were taken into consideration to select the ones who were going to benefit from the assistance of tutors. The results presented below refer only to the responses given by the students of the University of Bologna, where the questionnaire was completed and submitted by 51 people.

All the students but two declared to know English as a foreign language. When students know two foreign languages (22, i.e. 43%), it is always English + 1. If they know more than 2 foreign languages (8, i.e. 16%), the combination is English + 2 or more. The majority of the students (30, i.e. 59%) said to be confident enough to use English as the language of instruction to take the courses. Some students (19, i.e. 37%) said they could face some challenges in using English as the language of instruction, but they are enough motivated to do it. Only two students – consistently – said they would prefer a different language of instruction, but they did not specify which one.

When it comes to the e-learning experience, almost all students have never taken an online course before (only 5 have!) and only two students had a previous experience with an online language course. Students were then asked about the estimated advantages of online learning. In their opinion, the main advantage, underlined by almost all the comments, is the flexibility in terms of time and place of learning but also referred to the fact that an online environment offers to the students the possibility to decide their own learning path, it fosters autonomy and self-evaluation. Yet, the flexibility of organisation is seen sometimes as a potential shortcoming if students are not determined enough to respect their own schedule. Among other estimated advantages, we can find the possibility to revise previous activities and the fact that online learning is cheap. Online learning is also associated to quick learning and to the idea that it makes “things” faster.

On the other hand, students identify the lack of interaction, guidance and feedback as the main shortcomings of the online learning. There is “no one who can solve the problems”, they wrote. More in general, students perceive the lack of class interaction - both in terms of teacher’s contribution and in terms of peers’ exchange – as a big disadvantage. In addition to this, the speaking skills are seen as endangered without a person who can teach the “correct pronunciation”. The oral aspects of the language are considered difficult to be learnt online.

When asked about the advantages of having a tutor for their online learning, students mentioned the assistance by someone who is competent. The main recurring verbs associated to the tutor were: answer, clarify, help, motivate, correct, support. A tutor is useful to overcome the impression of being left alone with the computer. The majority of students affirmed that they would maybe be able to successfully take an online course without a tutor but a significant 40% of students affirmed that they would be able to successfully take an online course only with a tutor.

As far as motivation is concerned, receiving ETCS credits for the taken course was not considered so important. A little more important is the fact of receiving a certificate of participation. For the majority of the students however, it is fundamental just to have the opportunity to learn the language and the culture of the country where they are going to spend their mobility period because this will allow them to interact more effectively with local people.

4.2 Some data about the results of elocALL

The final aim of elocALL, besides expanding considerably the user base, was to collect data about the assisted use of the E-LOCAL courses and to compare them with data concerning the use of the courses without any assistance. Users both participating in the experimental tutored phase and taking the courses autonomously were in fact asked to submit an evaluation form in order to assess and give feedback about their experience. Moreover an important aspect of the project was that the tutoring of the courses was arranged according to different methodologies. The comparison between the opinions expressed by the two categories of users, as well as between data concerning different tutoring methodologies, was intended to help evaluate the efficiency of the e-learning in different educational settings.

389 students were eventually selected as pilots for the tutor-based courses in the whole project consortium. Each partner institution chose the most appropriate kind of tutoring – either e-teacher or e-moderator – and the most appropriate educational setting: blended learning for the majority, full-distance learning for the others. Blended learning was always connected with e-teachers. Eventually 19 tutored courses were arranged in the whole consortium, with an average of 20 students per course.

The completion rate was 35,22%: 137 people out of the selected 389 completed the learning path according to the schedule. It is worth pointing out that the completion rate was twice higher in the blended learning mode, attended by 243 pilots, 105 of whom completed the course (i.e. 43,20%), than in full distance learning, attended by 146 pilots, 32 of whom completed the course (i.e. 21,92%). This is an evident indication that the physical presence of a teacher in the classroom, though reduced in blended learning compared to traditional in-presence courses, is still a factor that greatly facilitates the learning process; on the other hand it may also be interpreted as a proof that purely motivational and organizational assistance is not so efficient like content-based assistance.

As for dropouts, we were able to examine the reasons that induced a considerable number of students from the University of Bologna to stop attending the courses. We do not have data concerning the other project partners. In Bologna, where we offered six courses – one for each E-LOCAL language – in blended learning with the assistance of e-teachers, some problems related to the organisation were pointed out by the attendees already during the first in-presence class. Problems referred especially to the tight schedule of the activities and to the fact that students belonged to different degree programmes, and had therefore different timetables, thus making the overlaps for in-presence classes almost impossible to be dealt with. Most students felt this limited number of “traditional” classes as crucial for their learning process; the impossibility to attend them discouraged many students and often became the specific dropout cause. Surprisingly, another difficult point was the intermediary language of the platform. Even if before taking the courses students declared to be confident enough with English, this didn’t prove to be always the case, thus confirming Preisler’s statement quoted above about the problematic use of English as a universal language of instruction in higher education (Preisler 2011: xv).

On the whole, the judgment expressed by the users who attended the tutored course to the end was positive: the combination of online activities with the tutors’ assistance was highly valued and the support provided by the tutors was considered significant in order to make the learning activities efficient and effective. 70% of the 134 people who submitted an evaluation form agreed that the presence of a tutor was useful, 19% partially agreed, 11% disagreed on that point. It is interesting to notice that most of the comments left by the latter 11% were not critical towards the tutor, but specified that they simply did not need any help (actually from e-moderators) – which implies that the learning materials were considered efficient and motivating as such. 81% considered the guidelines received as clear and helpful, 15% partially agreed on that point and only 4% disagreed. The availability of tutors was judged as insufficient only by 5%. The feedback gathered both formally (through the evaluation forms) and informally (through face-to-face meetings) confirms that the tutoring actions have effectively supported the users in their learning progress, in particular as far as the understanding of topics is concerned. But they have also impacted on motivation. The multimodality of the learning environment makes it engaging; however, many other factors contribute to keep the level of users’ commitment high: human interaction with peers and tutors is one of those crucial factors, according to the pilot users of the E-LOCAL tutored courses.

As far as independent users are concerned, we have received 154 online evaluation forms in the whole project consortium. Actually we do not know how many of the independent users who registered on the project partners' learning platforms completed the courses, because they studied on their own; but if we take into account the total number of registered users on all platforms, 3,430 at end October 2014, and we subtract the 389 taking the courses in the assisted mode, we find that only 5% of the independent users have submitted the form. We may legitimately assume that *mutatis mutandis* the dropout percentage is considerably high in this case.

On the whole, the feedback from independent users was positive too. The learning environment was evaluated positively in all its aspects by more than 80% of the students, negative evaluation ranged from 3% to 6%. The courses were evaluated as challenging, motivating, useful, user-friendly and better than the traditional ones. Some students hoped to be able to learn some other languages this way, for example Swedish or Norwegian. One of the advantages of E-LOCAL courses in the users' opinion is the fact that there are not many online courses of less widely spoken languages. The courses were also considered as a useful tool to fight prejudices and stereotypes.

The opinions expressed by the autonomous users about the learning environment do not differ much from the feedback given by attendees of tutor-based courses. In general, all aspects under judgment were assessed very highly by both types of users. The large majority appreciated the learning environment for having a motivating interface, for being coherently put together, for fostering the learners' autonomy, for being interactive, pedagogically valid, user-friendly and for efficiently challenging stereotypes. Especially the connection between a language and its culture, which is the most original characteristic of the courses, was praised. The cultural parts of the E-LOCAL courses were considered particularly interesting, above all when discussed with the tutors. The courses proved to be efficient as a stand-alone product to be taken independently, yet due to the substantial amount and varying nature of the learning materials, the assistance of a tutor turned out to be important for motivating especially social learners and helping them tackle the challenge of studying a new language.

On the other hand, it is interesting to note that the assessment of the learning environment provided by independent users was higher than the one provided by assisted users: the former expressed a positive opinion about all aspects of the learning environment with a percentage that ranges between 81% and 84%, the latter with a percentage ranging between 69% and 76%, i.e. ten points less on average. It may be assumed that the few independent users who

took the time to fill in the evaluation forms were the most strongly motivated and the ones who really found in the E-LOCAL courses a valid instrument for their goals.

The E-LOCAL Facebook group, counting 354 members in October 2014, played an important role not only for networking, sharing experiences and opinions, but also for teaching purposes, as students of a language could benefit from the presence of native speakers in the community. Students could ask their peers for suggestions, submit their texts for correction, and increase their lexical and cultural competence thanks to a direct dialogue with native speakers. The group was participated and used for problem-solving but also for posting motivational and even jokey videos, pictures, articles. Other uses were tandem-study requests and offers to help with finding accommodation. It was indeed efficient for meeting the users' needs and for offering a peer support.

Based on the experiences and feedback received, it can be stated that the tutored and non-tutored modes both work for the E-LOCAL courses but they suit different types of learners. The independent, self-regulated and strongly motivated learner may enjoy studying at his/her own pace and constructing information autonomously. Nevertheless independent completion of the whole course requires significant motivation and commitment of the student, and learning is considerably facilitated with the assistance of a tutor. The social learner who becomes motivated by externally set deadlines, relates positively to peer-support and who enjoys constructing information socially is more likely to succeed in blended learning.

5. Concluding remarks

An issue recently brought up in the media (Gaggi 2013) was the abrupt boom of MOOCs and the equally abrupt disappointment of their prophete, Sebastian Thrun, after the results of trial conducted jointly by his digital learning platform Udacity and the State University of San José (SUSJ) turned out to be definitely worse than expected, with more than a half, sometimes 3/4 of failures. That caused doubts as to the efficacy of the method, furtherly increased by the data concerning dropout rate, which several studies confirm to be high in digital courses.

The E-LOCAL pilot users, i.e. the very first students who took the implemented courses, had already expressed the need of a support in distance-learning, hence – in elocALL - the adoption of an experimentation with tutor and, on the other hand, the decision to provide the students taking the courses autonomously with the opportunity of joining a Facebook group, thus promoting a sort of virtual peer support, with a wink to e-learning 2.0 and “peeragogy”.

Quantitative data seem to indicate that the elocALL strategy worked, at least to a certain extent. The objective of enlarging the user base was definitely met: but what is noticeable is that the high number of registered users – more than 3,000 – means that online language courses, especially of languages of lesser diffusion, really meet a need deeply felt by today's youth. As far as the second objective is concerned, the following crescendo is significant: 5% of the learners who explored autonomously the platform made an intensive use of the E-LOCAL courses¹⁰; 21,92% of the learners who took the courses in distance learning with the assistance of an e-moderator completed the scheduled activities; 43,2% of the learners who took the courses in blended learning with the assistance of an e-teacher completed the scheduled activities. The more specific and content-based the assistance was, the more efficient it turned out to be. Nothing can replace a teacher, not even a well-built online course, as attractive and efficient as it may be. Unfortunately we cannot say anything about the level of proficiency reached by the learners: since proficiency testing was not part of the project, it occurred only in a few cases, and the results in qualitative terms were not reported. We must be satisfied with quantitative terms, convinced as we are that, though often neglected in research projects, they are actually an important indicator of the capacity of meeting – or not meeting - the users' needs. Autonomy is the pleasure and pain of e-learning, it implies both the advantage of flexibility and the disadvantage of solitude before a non-human device like a computer, with the consequent risk of giving up the challenge. E-LOCAL for all shares this main challenge of any e-learning tool.

References

- Commission of the European Communities (2009) *Green Paper. Promoting the Learning Mobility of Young People*. Brussels: COM (2009) 329 final.
- Council of the European Union (2011) *Council conclusions on language competences to enhance mobility*.
- De Rita, G.; Trombetti Budriesi, A.L. (2006) *La Mobilità Internazionale degli Studenti Universitari. Valutazione delle Politiche ed Esperienze Innovative*, Bologna: Il Mulino.
- European Commission (2012) *Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*.

¹⁰ This is just a presumed figure, stemming from the number of independent users who submitted an online evaluation form.

- European Commission (2013) *European higher education in the world*.
- European Commission (2014) *Erasmus + Programme guide*.
- Extra, G.; Yagmur, K. (eds.) (2012) *Language Rich Europe. Trends in policies and practices for multilingualism in Europe*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaggi, M. (2013) *Dietrofront, cari studenti in rete. L'università online non funziona*, "La Lettura", suppl. "Corriere della Sera", 15 december 2013.
- Goold, A.; Coldwell, J.; Craig, A. (2010) 'An examination of the role of the e-tutor', in *Australasia Journal of Educational Technology*, Vol. 26, No. 5, pp. 704-716.
- Komorowska, H. (ed.) (2011) *Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment*, Warsaw: Foundation for the Development of the Education System (FRSE).
- Magni, E. (2011), *The E-Local Project: a Virtual Travel Across Cultures and Languages*, in *ICT for Language Learning 4th Edition. Conference Proceedings 2011*, FIRENZE, Simonelli Editore - University Press, 2011, pp. 1 – 7.
- Magni, E; Valva, A. (2012), *Glocalising the Erasmus experience through the E-LOCAL Project*, in *EDULEARN 2012 Conference Proceedings*, pp. 6920-6929.
- Preisler, B. (2011) 'Introduction', in Preisler, B., Klitgard, I., & Fabricius, A.H. (eds), *Language and learning in the international university: from English uniformity to diversity and hybridity*, Bristol: Multilingual Matters, pp. i-xxi.
- Siguán, M. (2005) *La Europa de las lenguas*, Madrid: Alianza, 2nd edition.
- Van Mol, Ch. (2014) *Intra-European student mobility in international higher education circuits. Europe on the move*, New York: Palgrave Macmillan.

Piattaforme di interazione per la didattica dell'intercomprensione da GALANET e GALAPRO a MIRIADI: analisi di interazioni e “*Référentiel de compétences en IC*”

MATHILDE ANQUETIL (Università di Macerata)
SILVIA VECCHI (Università di Macerata)

The multilingual interaction that characterizes language learning throughout the use of different languages (Candelier 2007) is a noteworthy factor in the study of plurilingual competence as well as of intercultural communicative competence (Araújo and Sá, De Carlo, Melo-Pfeifer 2010). After presenting the platforms implemented by Galanet, Galapro and MIRIADI projects, we will analyze the processes of interaction and relational skills established by speakers coming from countries of Romance area. We will draw inspiration from examples which are taken from some online sessions; in particular, a part of our analysis will focus on the project MIRIADI to test a part of the framework on Intercomprehension skills whose preparation is in progress.

Mots-clefs : *intercompréhension – dispositifs – interaction plurilingue – compétences interculturelles*

Introduction¹

Notre contribution à la réflexion collective sur les apprenants dans les nouveaux contextes de formation hybrides, objet de ce volume et de la rencontre qui l’a précédée à Bologne en février 2014, se focalise sur des dispositifs de promotion des pratiques d’intercompréhension entre langues proches (désormais IC) dans trois plateformes ayant des objectifs différenciés :

- GALANET pour l’apprentissage et la pratique de l’IC entre langues romanes par des équipes internationales d’apprenants;
- GALAPRO pour la formation des enseignants souhaitant inclure l’IC dans leur palette d’intervention didactique en faveur de l’éducation plurilingue ;
- MIRIADI, une plateforme correspondant à un projet européen de recherche en cours, qui fonctionne par création d’un réseau de praticiens œuvrant pour la mutualisation et l’innovation de l’IC en interaction à distance.

Nous sommes toutes les deux parties prenantes dans ces trois dispositifs, tour à tour animatrices avec nos étudiants, participantes dans les formations enseignantes, chercheuses

¹ L’articolo è il frutto dell’intervento presentato dalle due autrici al seminario “Progetti per l’apprendimento linguistico : pluralità di obiettivi, metodologie e strumenti”, il 3 febbraio 2014 all’Università di Bologna. L’introduzione, i paragrafi 1 e 2 sono da attribuirsi a Mathilde Anquetil; i paragrafi 3 e 4 sono da attribuirsi a Silvia Vecchi. In accordo con i principi dell’intercomprensione, ciascuna delle autrici ha redatto nella propria prima lingua.

impliquées dans le projet européen dans ses composantes théoriques et expérimentales avec l'expérimentation de nouveaux concepts et dispositifs pour les étudiants dans notre université. Aussi avons-nous ressenti comme particulièrement proche la problématique de cet ouvrage qui nous propose de mettre en regard la pluralité des contextes, méthodes et instruments, et de focaliser notre attention sur les diverses figures du participant dans ces nouveaux dispositifs. Notre intention est ici de procéder à une analyse critique sur ces différents lieux d'ancrage, dans une démarche active de recherche-action.

Nous nous concentrerons sur les compétences sollicitées et mises en œuvre par les participants dans l'interaction en IC dans deux dispositifs, GALANET et GALAPRO, en nous référant à un travail auquel nous participons actuellement dans le cadre du projet MIRIADI : celui de la création d'un référentiel de compétences de l'apprenant en IC.

Rejoignant les questionnements mis en avant dans la première section du colloque, intitulée “*IN come INterdisciplinarità, INterazione, INclusionione*”, nous focaliserons notre analyse d'une part sur la dynamique de l'interaction et de l'autre, sur un aspect transversal interdisciplinaire : la co-construction d'un espace interculturel d'inclusion entre sujets porteurs de langues et cultures diverses. Nos questions de recherche plus spécifiques sont les suivantes :

- Les dispositifs GALANET² et GALAPRO³ permettent-ils un développement des compétences repérées comme constitutives des pratiques d'interaction en IC dans le *Référentiel pour apprenants* de MIRIADI ?
- L'interaction entre participants et animateurs favorise-t-elle dans les dispositifs, l'inclusion des membres, leur pleine implication dans l'apprentissage et la communication ?
- Comment se développe la dynamique communicative et interculturelle entre interlocuteurs plurilingues? Assiste-t-on à une progression dans les compétences en communication interculturelle mises en œuvre tout au long des diverses phases des scénarios ?

1. Le Référentiel-apprenant de compétences pour l'intercompréhension : un produit de la recherche en cours sur MIRIADI

Le projet MIRIADI se présente ainsi sur sa plateforme institutionnelle :

Le projet MIRIADI, Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance, est un projet européen qui rassemble 19 partenaires

²Cfr. www.galanet.eu (ultima consultazione: febbraio 2016)

³ Cfr. www.galapro.eu (ultima consultazione: febbraio 2016)

avec l'aide financière de l'Agence exécutive "Education, audiovisuel et culture" (EACEA), et un nombre croissant de partenaires associés. Il a pour but de contribuer à l'innovation de l'enseignement-apprentissage des langues par la promotion de formations à l'intercompréhension en interaction sur Internet. Pour cela, le projet MIRIADI, qui a démarré le 1^{er} décembre 2012, réalisera principalement en trois ans : un réseau, un centre de ressources en ligne et une plate-forme de travail à distance (www.miriadi.net).

Le lot de travail dans lequel nous sommes impliquées est celui qui s'est engagé à fournir un référentiel de compétences pour les apprenants en IC. Cet objectif a été ressenti comme une nécessité au sein du réseau, à un moment où l'IC, initialement démarche expérimentale marginale, tend à se diffuser, comme on l'a constaté lors du recensement des modules d'intervention effectué dans le cadre du programme REDINTER⁴.

1.1 L'institutionnalisation des approches plurielles pour la mise en œuvre d'un *Référentiel des compétences en IC*

Il semble que le moment de définition d'un référentiel de compétences s'inscrive dans un moment d'institutionnalisation d'une approche qui, forte d'un soutien politique au sommet (institutions européennes mais aussi Union Latine, Organisation Internationale de la Francophonie, Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France), et d'un remarquable dynamisme pionnier à la base, souhaite désormais s'insérer dans les programmes curriculaires de formation linguistique qui restent cependant très structurés sur le cloisonnement, voire la concurrence, disciplinaire par langue.

Le succès du *CECR* dans le champ lui a conféré un rôle de modèle quant à la définition des objectifs d'enseignement/apprentissage des langues. Offrir une vue systématique des compétences que l'on peut acquérir apparaît désormais comme une étape nécessaire de la planification d'une insertion curriculaire, en particulier pour l'IC qui doit justifier son aspiration à compter au sein des éléments disciplinaires dont les institutions décident de prendre en charge l'enseignement/apprentissage. Le modèle du "référentiel", issu de la définition de référentiels de compétences pour la formation professionnelle, a déjà été repris par un outil intermédiaire de synthèse, le *Cadre de Références pour les Approches Plurielles* (2007) qui compte l'IC au rang des quatre approches retenues comme pertinentes pour

⁴ Cfr. <http://redinter.eu/formations-redinter/> (ultima consultazione: febbraio 2016)

La chute du nombre des formations après une courbe croissante en particulier entre 2004 et 2011 est à imputer à la fin du programme REDINTER, donc à la fin des enregistrements systématiques des actions de formation sur la plateforme.

l'éducation plurilingue, finalité de l'enseignement des langues étrangères selon le *CECR* : approche interculturelle, intercompréhension entre langues parentes, éveil aux langues et didactique intégrée des langues apprises.

1.2 Du *CARAP* à *MIRIADI* : les compétences en IC

Le travail de rédaction du référentiel *MIRIADI* se configure donc comme déclinaison ultérieure du *CARAP*, dans ce tableau d'enchâssement d'instruments pour la définition des objectifs des enseignements de langues. Il découle du travail coopératif de l'équipe du lot 4 *MIRIADI* s'inspirant des référentiels existant (*CECR*, *CARAP*), de leurs propres pratiques d'apprenants/animateurs/formateurs/chercheurs⁵ en IC, des travaux du domaine dont nous citerons pour le secteur de l'interaction Araújo e Sá M. H., De Carlo M, Melo-Pfeifer S., (2010) et les travaux d'analyse des interactions didactiques en classe de langue étrangère⁶:

POURQUOI UN REFERENTIEL ? Pour:

- Répondre à des **besoins sociaux** en termes d'éducation au multiculturalisme et au plurilinguisme par la mise au point de critères et d'outils d'évaluation des apprentissages et des formations axées sur l'IC.
- Faciliter l'insertion curriculaire de l'IC, sa dissémination comme pratique pédagogique et communicative grâce à la
 - **transparence**/lisibilité des enjeux didactiques et acquisitionnels, leur variété et richesse ;
 - **clarté** pour les acteurs et partenaires éducatifs des objectifs, contenus et acquis de l'approche IC ;
 - **valorisation** de la démarche et ses résultats;
 - **motivation** des apprenants, parents, multiplicateurs, décideurs.⁷

On remarque que l'évolution concerne particulièrement l'objectif de définir des outils d'évaluation des compétences, ce qui constitue un deuxième volet du projet *MIRIADI*.

⁵ <http://miriadi.net/elgg/miriadi/lot4> (ultima consultazione: febbraio 2016). Chercheurs des universités de : Aveiro, Barcelona, Grenoble, Cassino, Macerata, Madrid, Soure, Venezia, coordonnés par Maddalena De Carlo (Università di Cassino).

⁶ A propos de la porosité entre les différents rôles et figures dans le dispositif, Degache (2006) note : « Concernant les fonctions assurées par l'encadrement pédagogique, on relève qu'il n'y a pas de différence nette entre étudiants et animateurs: toutes les fonctions métacommunicatives peuvent être partagées, sauf l'organisation générale de la session. La fonction essentielle des animateurs semble être de maintenir les termes des différents contrats (didactique, d'apprentissage, de parole) de façon à optimiser le potentiel acquisitionnel [...] dans un processus d'élaboration réciproque. ». Il s'agit pour les animateurs de renforcer la veille métacommunicative et la veille informationnelle mais l'étayage métalinguistique est lui aussi largement co-construit dans le cadre du dispositif d'interaction en IC qui induit déjà un premier niveau de "contrat didactique" entre apprenants puisque chacun apprend à partir de la langue de l'autre, chacun joue donc tour à tour un rôle d'apprenant et d'enseignant ».

⁷ Note introductive d'un document de travail sur *MIRIADI*.

Il est entendu que, comme dans le cas du *CARAP*, le référentiel MIRIADI n'est pas destiné directement aux apprenants, pour lesquels un portfolio devrait être créé dans un second temps. Nous renvoyons au *CARAP* pour la définition du concept de compétences⁸.

Nous n'exposerons pas dans ce cadre une présentation détaillée du *Référentiel* mais juste sa structure générale et les descripteurs sur les compétences en interaction qui nous sont utiles en vue de l'analyse de corpus, objet de cet article.

Le *Référentiel de compétences de communication et d'apprentissage des langues en IC* est construit en 5 parties : chap.1 Le sujet plurilingue et l'apprentissage ; chap.2. Les langues et les cultures ; chap.3 La compréhension de l'écrit ; chap.4 La compréhension de l'oral ; chap.5 L'interaction plurilingue

Le chapitre 5 dont nous reproduisons en annexe une version de travail encore provisoire, se décline en deux sous-catégories :

5.1. : "Comprendre pour interagir", avec une série de descripteurs centrés sur l'interprétation des interactions en cours afin de s'y insérer de façon pertinente ;

5.2. : "Participer à une interaction plurilingue", qui définit des opérations langagières particulières à la situation plurilingue comme l'engagement dans l'échange malgré les incertitudes, la gestion des difficultés de communication dues à la pluralité des langues et cultures, la modulation de sa propre expression en langue première afin de faciliter l'IC avec des participants qui n'ont pas ou peu de connaissances dans cette langue-culture.

Notre étude sur un corpus d'interactions qui se sont réalisées sur GALANET et GALAPRO, que nous ne reproduirons ici que partiellement, a pour but de tester la validité de quelques descripteurs comme outils d'analyse des interactions, comme éléments pertinents pour la définition d'objectifs de formation, comme éléments utiles pour une évaluation des compétences et une mise en évidence d'une progression des apprentissages, et ce comme étape d'une démarche de recherche-action qui procède en va et vient et en spirale du terrain à la conceptualisation.

2. Analyse d'interactions sur GALANET

Le scénario didactique de session sur GALANET prévoit quatre phases de complexité progressive de l'interaction plurilingue :

⁸ <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/Competencesandresources/tabid/2685/language/fr-FR/Default.aspx> (ultima consultazione: febbraio 2016).

- phase 1, “Briser la glace” : premières prises de contact et choix du thème de la session ;
- phase 2, “Remue-ménings” : débats collectifs d’exploration du thème ;
- phase 3, “Collecte de documents et débats” : interactions par équipes thématiques plurilingues et apport de documents d’approfondissement ;
- phase 4, “Dossier de presse” : rédaction d’un document final plurilingue de synthèse.

Notre observation portera spécialement sur deux points :

- 1) les compétences mises en œuvre pour construire la dynamique discursive et thématique et inclure les locuteurs dont les langues sont plus difficiles d’accès (roumain, créole) ;
- 2) le développement du dialogue interculturel par une tâche impliquant une confrontation de modèles culturels à propos de la famille.

Cette analyse implique l’observation d’échanges assez longs entre plusieurs interlocuteurs, pour pouvoir observer des performances significatives de co-construction discursive. L’ensemble de la session à laquelle nous participions, session *Diversitas* (ex *Sesión A enero-abril 2013*), a été examinée pour sélectionner les éléments les plus récurrents ou saillants qui composent notre exemplier⁹ constitué de 6 séquences numérotées comptant environ 9 interventions chacune dans plusieurs phases du scénario, avec un extrait du texte plurilingue final.

2.1 Construire la dynamique discursive et le développement thématique

Les phases 1 et 2 du scénario suscitent la mise en œuvre de la compétence du Référentiel IC “5.2.1 Savoir s’insérer/s’engager dans la dynamique discursive de l’échange”. Les phases 3 et 4 permettent de développer plus particulièrement la compétence de collaboration au développement thématique et à la réalisation de la tâche collective. Préalablement il s’agit de “5.1. : comprendre pour interagir”, en particulier “5.1.3 Savoir interpréter les spécificités de la dynamique d’une interaction plurilingue et pluriculturelle pour réagir de façon réflexive et constructive”, et transversalement de “5.2.2 : savoir gérer les problèmes de compréhension” et “5.2.3. : savoir moduler son expression pour faciliter la compréhension (interproduction)”.

⁹ Cet exemplier numéroté ne peut être reproduit ici pour des raisons d’espace, il sera envoyé au lecteur sur simple requête par mail aux auteurs. L’ensemble des débats sur le forum est consultable comme visiteur sur www.galanet.eu.

2.1.1 Passer du dialogue au polylogue plurilingue

Dans la séquence n°1 de notre exemplier (Phase 1 de la session : *Pourquoi voyagez-vous*), on observe que le débat est lancé de façon très explicite par l'animateur [1] qui passe d'une affirmation générale à une illustration sur la base de sa propre expérience, pour enfin donner la parole aux participants selon le modèle qu'il propose implicitement dans sa propre intervention. Les interventions [2], [3] et [5] se construisent en réponses dialogiques binaires avec cet input et correspondent à un premier niveau d'insertion "exprimer son propre point de vue". Mais dès l'intervention [4], un polylogue s'engage avec reprise explicite du propos d'un participant précédent. Ces reprises de co-constructions dialogiques se poursuivent sous diverses formes (questions directes, citations, déclaration d'accord) en [6], [7], [10]. On note cependant en fin de séquence, les interventions [11] et [13], venant de participants qui s'insèrent tardivement dans l'échange et ne font que répondre à l'input initial sans donner signe d'avoir lu les interventions des participants précédents pour s'insérer dans un développement thématique collectif. La participante [13] n'a d'ailleurs pas encore parfaitement cadré le contrat de communication puisqu'elle profite de l'occasion pour s'exprimer dans une langue d'apprentissage. Dans cet appendice de séquence, [12] s'inscrit en faux contre l'enthousiasme généralisé pour le voyage et inscrit un polylogisme dans sa propre expression en anticipant les réactions du public dans son énonciation (« *c'est triste, je sais* »). Cependant personne ne relèvera cet appel implicite à un débat contradictoire.

Plusieurs participants mettent en œuvre spontanément des stratégies d'interproduction (compétence 5.2.3 du *Référentiel IC*): en [2], reprise d'une même structure syntaxique de base (*Viajamos para...*); en [3], utilisation de connecteurs pour souligner un schéma argumentatif simple (*dabor, ena plizier rezon, premierman, alor se enn lot rezon, enn trwasiem rezon, finalman*); en [5], exemplification avec des mots internationaux (*las grandes ciudades (Londres, París, Ginebra, etc)*); en [7], insertion explicite de définition du dictionnaire et explicitation de sigle. En [8], la participante roumaine tente aussi d'aider la réception avec plusieurs reprises du lexème clef : *calator-* et une forte structuration de son propos, mais son expression ne suscite aucune réaction. On peut y voir l'effet du manque de transparence de cette langue dans un premier abord, mais on notera surtout que personne n'a mis en acte de stratégie de réparation de la rupture de communication (compétence 5.1.3. du *Référentiel IC*).

2.1.2 Inclure les locuteurs de langues non connues

La séquence n°2 de l'exemplier ("*Les paraules che les estimem*") constitue une séquence particulièrement riche d'apprentissage de procédés d'interproduction et d'enrichissement lexico-culturel réciproque. Les participants apprennent ici à expliciter des mots de façon subjective, à enrichir la définition par une explicitation de l'usage pragmatique d'un mot [5], à communiquer sur des réflexions métalinguistiques sur leurs usage et représentations de la langue étrangère [8, 9]. Par ailleurs, le thème lancé par l'animateur en catalan, langue non apprise, ouvre spontanément à une large participation, faisant ainsi entrer cette langue dans le répertoire du groupe. On assiste à un début d'insertion active du créole lorsqu'en [6], la participante créolophone reprend l'input lancé par CécileF en [3] avec une requête d'explication à laquelle l'auteur, ainsi interpellée, répond de façon pertinente. Cela illustre la validité de la stratégie utilisée par les créolophones pour "forcer" le blocage des participants, en les interpellant personnellement pour citer et apprécier leurs propos ou pour poser des questions (compétence 5.1.3 du *Référentiel IC*).

Il faudra attendre la phase 3 du dispositif (séquence n°4) avec une intervention de LiseP [5], pour voir une première insertion du roumain comme véhicule de sens qui entre à faire partie de la co-construction thématique d'ensemble. LiseP réagit à une intervention [2] et fait preuve de compétence avancée dans la gestion du plurilinguisme puisqu'elle reprend au sein d'une même intervention les propos de 3 participants en roumain, français et espagnol. Face au roumain elle propose une synthèse de ce qu'elle a compris avec une remarquable habileté pour maintenir un bon contact interpersonnel et remédier ainsi aux ruptures de contact précédentes (compétence 5.2.2 du *Référentiel IC*).

2.1.3 Gestion collaborative de la tâche actancielle, un niveau plus avancé d'interaction

En phase 4 (séquence n° 5 de l'exemplier, *Constitution du dossier de presse*), nous avons regroupé différents actes conversationnels qui démontrent des capacités de gestion collaborative de la tâche en modalité plurilingue. En [1] : les instructions sont données en espagnol, tous les participants actifs s'y tiendront, démontrant leur compréhension. Ils passent à une phase de communication dans un but actionnel en particulier par des indications claires sur les actes accomplis dans l'élaboration du texte final qui circule en pièce jointe ; cela permet au groupe de prendre en charge le travail avec un bon degré d'autonomie. En [2], JulieS indique qu'elle est passée du lien sur un article (dans la phase 3) à une proposition de facilitation avec un résumé élaboré dans la même langue et qui servira en effet de trame pour

la suite du travail de synthèse. AlmunedaG [3] propose une distribution du travail et donne des indications pour repérer les documents complémentaires à joindre à la synthèse. SilaT [4] demande confirmation du rôle de responsable de rédaction qui a été donné à Almuneda.

D'autres participants ont un apport qui semble plus marginal dans cette collaboration, car leur intervention consiste en apport d'articles, documents et de photos complémentaires, mais cette forme de participation d'un niveau inférieur du point de vue de la co-construction dialogique, est cependant, fonctionnelle pour le scénario qui prévoit en appui du document de synthèse, le recueil de documents en lien avec le thème. On peut donc constater que les participants qui n'ont pas atteint un niveau de compétences en interaction leur permettant de s'engager dans l'écriture collaborative d'un texte commun, trouvent cependant un niveau d'insertion dans le dispositif.

On ne peut cependant ignorer le fait que le nombre de participants actifs a beaucoup diminué dans cette phase, ce qui correspond aux observations de Masperi et Quintin (2007) réalisées sur la base d'une enquête quantitative sur le nombre et la nature des interactions dans le scénario Galanet. Nous ne constatons pas, comme eux, que la phase 4 du scénario soit affectée par une réduction des échanges hétéroglottes (bilingues, exolingues, plurilingues) dans la session que nous avons analysée, mais le pourcentage d'abandon laisse à penser que de nombreux participants n'ont pas atteint le niveau de compétences en interaction plurilingue leur permettant de s'engager au-delà de la phase 3.

Mettre en évidence les compétences en jeu dans les tâches par des descripteurs est un premier pas pour évaluer le degré d'autonomie atteint au terme du scénario ; le référentiel pourrait être utilisé avec les apprenants pour faire un bilan de ce qui est atteint et ce qui ne l'est pas encore afin de valoriser ce qui est acquis, tout en indiquant ce qui reste encore un objectif pour l'approfondissement de la formation en IC.

2.2 La construction de compétences interculturelles par l'interaction plurilingue et pluriculturelle

Nous synthétiserons en quelques traits l'évolution des compétences interculturelles au cours de cette session en comparant quelques extraits d'un autre filon du forum en phase 1 (séquence n°3 de l'exemplier), en phase 3 (séquence n°4) et un extrait du dossier de presse final (séquence n°6).

Dans la séquence n°1, nous assistons à un débat sur les villes préférées en Espagne, expérimentées de près ou rêvées de loin, qui semble assez stéréotypé : les interactions

plurilingues se limitent surtout à signaler certains lieux et emblèmes culturels dont on se réjouit ensuite qu'ils soient internationalement partagés. Une manifestation culturelle plus originale comme la *Queimada* n'est thématisée qu'entre hispanisants. StefanaB (en [8]) demande en roumain un complément d'information sur Gibraltar ; son intervention est formulée de façon assez transparente et démontre un intérêt authentique, mais cet appel restera sans réponse. Ce premier niveau d'interactions, malgré sa vivacité, révèle donc que des compétences interculturelles en IC ne sont pas acquises au-delà d'une manifeste bonne volonté à échanger.

Helena Araújo e Sá et al (2010) évaluent ce stade de la curiosité et bonne disposition envers les autres comme un premier niveau de sensibilité à la différence ; l'apprentissage de compétences interculturelles doit se poursuivre mais on peut déjà valoriser cette composante :

From an intercultural point of view, this **stereotyped way of asking and eliciting [...]** **facilitates IC** (through the use of schemata and pre-established question patterns), and develops discovery and interaction skills, such as the ability to adjust questioning to others' linguistic and communicative skills, in order to produce comprehensible input. In other words, they develop and stimulate the interaction, providing a space where others can talk about themselves. [...] These examples also demonstrate how participants feel and express their empathy towards their interlocutors. **This attitude can be related to the first phase of ethnorelativity** in the Intercultural Sensitivity model developed by Bennet (1993), i.e. **acceptance**. (M.H. Araújo e Sá et al., 2010)

Les étudiants qui ont participé activement aux phases 3 et 4 manifestent, par contre, un degré de compétence majeur que nous illustrerons à propos du débat sur les formes de famille (séquences n° 4 et n° 5 de l'exemplier).

C'est *dans* et *par* l'interaction que les participants passent de leur opinion personnelle à une réflexion plus générale sur une notion socio-culturelle qui se différencie peu à peu selon les situations contextuelles socio-culturelles. JulieS qui pense détenir une typologie universelle (séquence n°4, [8]) se voit contrainte à faire un pas en arrière pour la relativiser comme typologie "en France" (séquence n°5, [2]), en particulier par l'apport informationnel de l'animatrice (séquence n°4, [6]) qui insère des critères démographiques et sociologiques dans son intervention.

Les idées circulent avec fluidité dans le groupe : LiseP (séquence n°4, [5]) réagit face à un article d'approfondissement proposé en espagnol et réfère une expérience en classe avec une technique de sondage d'opinion qui lui permet d'aller au-delà de son propre avis. Tous se positionnent par rapport aux modèles traditionnels comme partisans d'une majeure ouverture

à la diversité, en particulier vis-à-vis des couples homosexuels, mais de façon relativisée en revalorisant aussi certains aspects de la famille traditionnelle.

Dans le dossier de presse final (séquence n°6), on lira une composition plurilingue où les définitions en français conditionnent certes la conceptualisation, mais avec une ouverture sur la diversité mauricienne. Cependant ce texte final, concordé dans l'interaction, est bien organisé dans une unique logique discursive unifiante. La conclusion en espagnol, présente une synthèse de réflexion qui correspond assez bien aux opinions exprimées dans le forum par tous les jeunes, y compris Mauriciens. Il tend à présenter la diversité des réalités sociales comme positionnements dans un flux de progrès vers le modèle espagnol actuel garantissant pleine liberté des individus dans la formation de leur type de famille, sans conditionnement social, inclusive par rapport aux couples homosexuels, affranchie du pouvoir patriarcal, tout en reconnaissant la famille comme valeur partagée par les jeunes. S'agit-il d'un phénomène d'acculturation générationnelle avec convergence sur un modèle culturel considéré comme plus avancé ; s'agit-il d'une construction spécifique à l'espace tiers qui s'est créé ? Toujours est-il que le dispositif a effectivement permis une négociation de représentations socio-culturelles dans un polylogue plurilingue qui aboutit à la création de nouveaux paradigmes partagés, et peut constituer une étape significative dans la formation culturelle et existentielle des jeunes adultes participants.

3. Analisi delle interazioni su GALAPRO

L'attenzione posta alla formazione plurilingue attraverso la pratica dell'IC – come illustrato nel paragrafo 2 contestualmente alla piattaforma GALANET (*supra*) – analogamente la ritroviamo nella piattaforma GALAPRO.

Il dispositivo di GALAPRO rappresenta un “progetto multilaterale di formazione di formatori, concepito attorno a due assi principali: formazione alla didattica dell'intercomprensione e costituzione di una comunità pedagogica plurilingue per l'insegnamento-apprendimento collaborativo dell'intercomprensione” (De Carlo 2010, p. 311).

Ideato per un vasto pubblico docente di lingue e per un vasto pubblico di studenti iscritti a corsi di laurea afferenti alle Scienze del linguaggio e alle Scienze pedagogiche, GALAPRO “si propone di costruire e valutare percorsi di formazione all'IC, focalizzati su una metodologia a vocazione cooperativa, plurilingue e interculturale attraverso la creazione di

scenari e strumenti di lavoro flessibili che permettano il loro riutilizzo in diversi contesti educativi e con pubblici scolastici diversificati” (De Carlo *infra*).

Le attività sono organizzate in sessioni di formazione di una durata di 3 mesi – tra ottobre e dicembre – sviluppandosi in 5 fasi, secondo un percorso di conoscenza dell’intercomprensione articolato come discorso teorico e come pratica educativa. Le fasi del percorso sono visualizzate in piattaforma a sinistra dello schermo; ciascuna inizia e prosegue una volta terminata la fase precedente, con una cadenza temporale fondata su sequenze di attività che si muovono secondo precisi livelli di progressione e di obiettivi:

- Fase preliminare: è la fase di scoperta del percorso di formazione in cui i partecipanti prendono contatto con gli strumenti della piattaforma;
- Fase 1 – “Nos questions et dilemmes”: è la fase che muove la discussione e il confronto su tematiche che saranno l’oggetto del lavoro di sperimentazione nel corso della fase 3; inoltre, è in questa fase che si formano i gruppi di lavoro plurilingui (GT, groupes de travail);
- Fase 2 – “S’informer pour se former”: è la fase in cui ogni GT lavora ad un piano di lavoro per definire il prodotto finale (v. fase 4);
- Fase 3 – “En formation”: è la fase di realizzazione del piano di lavoro;
- Fase 4 – “Évaluation et bilan”: è la fase che conclude il percorso di formazione; i prodotti finali vengono pubblicati e valutati. Non in ultimo, il forum rimane aperto per riflessioni e autovalutazioni sul percorso compiuto.

Nella duplice posizione di docente in formazione GALAPRO (2011) e di osservatrice, la nostra analisi si concentra su livelli d’interazione concatenati fra loro in cui i soggetti implicati rivestono ruoli diversi nell’interfaccia: da una parte, i docenti formatori e coordinatori della sessione e dall’altra, i docenti in formazione, coloro che sono iscritti alle sessioni di attività. In particolare, i punti di interesse convergono verso:

- la capacità d’investirsi nell’interazione per favorire la co-costruzione di un tema (v. in particolare 5.1.3. dell’Annexe);
- le competenze inerenti alla gestione dei problemi di comprensione nell’interazione di tutti i membri del Gruppo di lavoro, con particolare attenzione al ruolo del coordinatore del gruppo di lavoro (v. 5.2.2. dell’Annexe).

Le interazioni sviluppatasi nel forum cui abbiamo preso parte (Sessione ottobre-dicembre 2011) fanno emergere, a più livelli di attenzione e di coinvolgimento, le reazioni al tema su “IC e lingue d’origine” evidenziando il modo in cui l’interazione collaborativa ha inciso nella co-costruzione del lavoro collettivo finale (fase 4).

3.1 Costruire la dinamica discorsiva all'interno del forum di discussione

Ad un livello preliminare di interazione (fase 0), l'attenzione posta allo sviluppo delle capacità di interazione plurilingue tra parlanti di lingue romanze è significativa in un contesto di formazione come quello di GALAPRO; partecipare ad un'interazione plurilingue comporta il sapersi investire nella dinamica della relazione interpersonale prendendo in carico lo statuto che ciascun membro partecipante ricopre; questo vale sia per chi coordina il gruppo di lavoro, sia per chi è iscritto e partecipa alle sessioni di formazione.

Fase delicata, quella preliminare evidenzia, nell'immediato, il clima, il grado di partecipazione, i ruoli di ogni singolo partecipante: « *Ce forum s'adresse aux formés, aux formateurs, à tous?* » (v. Exemplier, Phase 0, 1° estratto, p.9). Fin dai primi interventi, emergono gli elementi associati allo statuto del coordinatore, il *meneur de jeu*. Sia nei confronti dei docenti iscritti in formazione, sia nei confronti dei colleghi docenti coordinatori degli altri GT, il coordinatore indicherà i compiti, le attività da svolgere, gli obiettivi specifici; in questa fase, interviene per presentare, inquadrare, riquadrare, moderare, regolare gli scambi e lo fa attraverso messaggi brevi ed interpellativi:

Di anno in anno, le sessioni di Galapro diventano veramente un luogo di incontro, dialogo, riflessione, condivisione, autoformazione. È incredibile come persone a migliaia di km di distanza siano in grado di capirsi e di sostenersi, non è retorica è esperienza vera di ognuno di noi. È un patrimonio che dobbiamo difendere e diffondere. Un caloroso abbraccio a tutti (MC 14/10/2011 à 10:06:16, Exemplier, Phase 0, 2° estratto, p. 9)

Se un primo intervento di contatto è avvenuto, si delinea il profilo professionale e linguistico dei partecipanti; si interagisce utilizzando la propria lingua materna per cui nello spazio del forum comune appariranno lingue come il portoghese, lo spagnolo, l'italiano, il francese (Exemplier, Phase 0, 4° estratto, pp.9-10).

La partecipazione è fondamentale se ogni partecipante si assume e rispetta i principi del “contratto comunicativo” regolamentato dall'interazione plurilingue:

Bem vindos à fase 1! A fase 1 é fundamental na sessão Galapro! Nesta fase identificamos questões sobre formação em Intercompreensão que serão depois trabalhadas ao longo da sessão. Assim, nós incitamos todos os GI e todos os formados a trabalhar sobre temas de discussão sobre temas que os interessam. A sua participação é muito importante. Nós contamos com todos para identificar os temas desta sessão. Abraço da coordenadora (HA 23/10/2011 à 22:21:21, Exemplier, Phase 1, 1° estratto, p.10).

Successivamente, si formeranno i gruppi di lavoro che avvieranno la discussione su un tema scelto, oggetto di un lavoro di sperimentazione che confluirà nel prodotto finale collettivo.

Nella fase Uno, si insiste sull'elemento della partecipazione; partecipare significa prendere consapevolezza delle specificità della dinamica plurilingue nello scenario GALAPRO:

Sim, claro que sim. abram um forum com as vossas questões e vamos ver se interessa ao grupo. Porque, como sabe, para que um Gt seja aberto é necessário representar 3 linguas. O "amorce" doo forum é importante: conciso, claro, curto. O título também é importante, para ser apelativo abraço (HA en réaction à RG 25/10/2011 à 13:30:1) [...] é essa a intenção do cenário galsapro: - diálogo reflexivo em GI, tendo em vista desocultar as questões de desenvolvimnto profissional dos formandos; identificação de algumas problemáticas - incitação aos formandos para abrirem, no forum da fase 1, sujets de discussion correspondantes. abraçom, bravas formadoras 3 (HA en réaction à MB 25/10/2011 à 13:33:09, Exemplier, Phase 1, 2° e 3° estratti, p.10).

Da un punto di vista dell'inclusione, l'interazione chiama in causa l'investimento comunicativo dei partecipanti, laddove la dinamica della relazione su base comunicativo-interattiva decide il processo di contatto in vista della definizione della tematica da trattare in ogni singolo GT.

3.2. Gestione della collaborazione nell'interazione plurilingue e pluriculturale

Le fasi 2 e 3 sono fasi cruciali perché chiamano in causa la dinamica dell'interazione plurilingue in ogni singolo GT. Da un punto di vista della partecipazione, la sollecitazione verso la messa in atto del lavoro collaborativo, "Cominciamo a lavorare" (Exemplier, Phase 3(I), 1° estratto, p.10), significa almeno due aspetti:

- spostare, orientare la propria interazione nella direzione di un lavoro per il quale i docenti in formazione concretizzeranno un piano di lavoro, base per la realizzazione del prodotto finale. I membri del GT si consultano, utilizzando le risorse messe a disposizione nella piattaforma (per cui si entra nello spazio della biblioteca, ad esempio), attingendo al proprio corredo di esperienza professionale nel contesto specifico della propria prassi didattica;
- saper co-costruire la dinamica tematica di uno scambio, nei termini del negoziare il senso dell'oggetto di lavoro; questa negoziazione passa attraverso le soggettività dei locutori plurilingui, coerentemente con la valorizzazione dell'approccio riflessivo che GALAPRO interpella in ciascun formando.

È interessante notare le modalità interlocutorie che il coordinatore adotta per introdurre, includere la partecipazione dei formandi attraverso semplici segni di appartenenza: "noi", "voi", "io":

CARISSIMI, APRO UN NUOVO FORUM IN CUI COMINCIAMO A LAVORARE SUL NOSTRO TEMA, SE VOLETE POSSIAMO COPIARE I PRIMI MESSAGGI CHE GIÀ LANCIAVANO DELLE IDEE. SECONDA COSA IMPORTANTE VI CONSIGLIO DI CONSULTARE NELLA BIBLIOTECA LES FISCHESS D'AUTOFORMATION, IN PARTICOLARE IL BLOCCO A. POSSONO ESSERCI DELLE IDEE INTERESSANTI PER IL NOSTRO GT. GRAZIE (MC 09/11/2011 à 10:09:42, Exemplier, Phase 3 (I), 1° estratto, p.10).

L'interazione plurilingue, in quanto processo di co-costruzione linguistico-culturale, attira l'attenzione dei docenti in formazione disposti all'attività negoziando il senso del processo che presiede all'attualizzazione del lavoro di sperimentazione:

quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me..." Esta citação de Paulo Freire fez-me refletir. Aplicando-a a mim e ao meu quotidiano é efetivamente assim que me sinto, autorreflexiva, predisposta à mudança, à partilha, consciente de que esta atitude de me conhecer a mim e ao outro, me faz crescer. Este forum é ilustrativo de como é na interação que se aprende e se conhece (JO 09/11/2011 à 18:58:44, Exemplier, Phase 3 (I), 2° estratto, p.10).

Se l'interazione veicola un processo di adesione, l'inclusione si concretizza nella messa in comune di idee attraverso un lavoro di gruppo che espliciterà delle proposte cui seguiranno delle tematiche finalizzate all'elaborazione del lavoro di sperimentazione che ciascun formando svolgerà all'esterno della piattaforma (MC 11/11/2011 à 17:19:20, Exemplier, Phase 3 (II), 1° estratto, p.10). Da qui, si decide un piano di lavoro, vi si riflette in base ai contesti educativi di ciascun formando; la questione dei contesti è qui centrale poiché ciascuno si riferirà e si rapporterà al proprio:

Bom. Eu não estou trabalhando com crianças pequenas, não alfabetizadas. São crianças de 12/13 anos que já sabem ler normalmente. Selma e eu desenvolvemos o livro a seguir* para trabalharmos o segundo semestre de 2011. Não é uma escola multilingue. http://www.saladeaula.net/livro/livro_Rudson_Selma.pdf (RG 12/11/2011 à 22:41:15, Exemplier, Phase 3 (II), 2° estratto, p.11).

Prendere atto dei contesti in cui ciascun locutore/docente in formazione opera ha una sua incidenza nel far emergere la necessità di più passaggi interstiziali nella definizione dell'oggetto della sperimentazione:

Les activités que vous avez partagées avec nous sont vraiment intéressantes ! Si j'ai bien compris, ce projet est destiné à des élèves d'une école multilingue. Mais quelle est la nature de cette école? Elle a plusieurs langues officielles ? Ou des élèves de plusieurs nationalités fréquentent cette école et le portugais est sa langue officielle? Pourriez-vous nous dire quelle est la politique linguistique de l'école ? Merci (DL 13/11/2011 à 16:31:32 En réaction à RG, Exemplier, Phase 3 (II), 3° estratto, p. 11).

La costruzione di un senso condiviso passa attraverso domande di chiarimento determinando un'attenuazione nella dinamica di interazione; questo può verificarsi nel momento in cui ciascun docente in formazione interpreta un determinato concetto, come, ad esempio, “lingua d'origine”, alla luce del proprio contesto educativo, cercando di trovarvi elementi di raccordo in base alla prospettiva interattivo-culturale del contesto di interazione plurilingue cui si confronta:

Bonjour à tous, Je n'aurai pas la possibilité d'expérimenter pendant la session. Je me pose beaucoup de questions: Quelles classes pourraient réellement mener l'expérimentation? Avec combien d'élèves? Je ne comprends pas toujours très bien comment est utilisée l'appellation langue maternelle dans les échanges. Pour moi nous étions dans un contexte où la "langue maternelle", parlée à la maison est différente de la langue de scolarisation. Est-ce que j'ai bien compris? J'aurai souhaité travailler sur une valorisation et une reconnaissance de ces compétences linguistiques à travers l'IC. "COMMENT FAIRE POUR QUE L'IC AIDE LA DEFENSE ET LE MAINTIEN DE TOUTES LES LANGUES-CULTURES EN PRESENCE DANS LA CLASSE?" Cette proposition me paraissait bien répondre à ma recherche. Amitiés (CS 14/11/2011 à 18:21:48, Exemplier, Phase 3 (III), 2° estratto, p. 12).

Il coordinatore valorizzerà i quesiti posti dai formandi nell'intento di “mediare con i saperi” (Degache 2006, p.73), attraverso gli obiettivi del lavoro collettivo e collaborativo in interazione (Exemplier, Phase 3 (III), 1° estratto, pp. 11-12):

Scusate, non voglio reprimere la discussione e le opinioni di tutti, però mi sembra che C pone una domanda importante SU CHE TERRENO STIAMO CERCANDO DI OPERARE? In effetti anche io avevo interpretato il compito (la tache) del nostro di GT di indagare su come l'IC poteva essere uno strumento per valorizzare le lingue materne di apprendenti che non sono le stesse della lingua della scuola. Questo al fine di evitare che le prime lingue degli alunni (élèves) non siano considerate un ostacolo ma una risorsa. Il motivo per cui spesso le lingue materne sono abbandonate e messe a tacere dalla lingua socialmente egemone. Siamo tutti d'accordo su questo o vogliamo fare altre cose? [...] (MC 15/11/2011 à 10:23:42, Exemplier, Phase 3(IV), estratto n° 1, pp.12-13).

Che possa esserci un sovraccarico cognitivo nell'interazione prefigurando un lavoro di sperimentazione impegnativo da svolgere al di fuori della piattaforma GALAPRO, può andare da sé; in questo tempo, è significativo lo sforzo del coordinatore del GT nel rimettere, nel ricentrare, nel ristabilire l'interazione per offrire un maggior grado di chiarezza nei riferimenti concettuali inizialmente evocati, come quelli del terreno della sperimentazione; gli effetti di questo sforzo troveranno presto un riscontro (CS 15/11/2011 à 15:53:50, Exemplier, Phase 3 (IV), 3° estratto, p. 13). Nella preoccupazione di avviare il lavoro di sperimentazione, l'elemento della messa in opera di un piano di lavoro costruito, redatto, fornito da un docente in formazione per la comunità dei membri del GT (RG 15/11/2011, Exemplier, Phase 3 (IV),

2° estratto, p. 13) evidenzia il fattore costringente dei tempi delle attività per cui dalla riflessione sul contesto della sperimentazione di ciascun docente iscritto in formazione si passa al piano di lavoro. Rinegoziato e ristabilito il senso del lavoro di ricerca e delle modalità di conduzione, è possibile che il coordinatore intervenga sollecitando e rinquadrando la dinamica di comprensione del lavoro.

Interagire in contesto di formazione alla didattica dell'IC significa saper co-costruire la dinamica tematica gestendo anche le rappresentazioni culturali che ciascun partecipante trasferisce nel dibattito (Exemplier, Phase 3 (V), 1° estratto, p. 13); da qui, si risponderà alle sollecitazioni del coordinatore in base alle disponibilità dei terreni su cui fare ricerca (Exemplier, Phase 3 (V), 2°, 3°, 4° e 5° estratto, pp.13-14).

Va ricordato che la costruzione di un senso condiviso passa attraverso quelle sollecitazioni che conducono ad interrogarsi sui contenuti affinché si compia quella dinamica di comprensione specifica di un lavoro di gruppo che opera in un contesto di formazione asincrona su base interattiva plurilingue.

4. Il *Référentiel-apprenant* e le competenze di interazione plurilingue: quali riflessioni? Quali piste di ricerca?

Lo studio effettuato sull'interazione plurilingue delle piattaforme di GALANET e di GALAPRO rivela due questioni importanti: l'una, relativa alla convalida del *Référentiel de l'apprenant*, l'altra, relativa alla questione dell'inclusione e delle competenze interculturali.

Abbiamo messo alla prova alcuni descrittori del *Référentiel-apprenant*, strumento di programmazione e di valorizzazione di acquisizioni utili ad una prossima valutazione; in pratica, i descrittori ci hanno permesso di osservare le competenze che si dispiegano nelle interazioni, sia degli studenti (GALANET), sia dei docenti in formazione, essi stessi dei discenti (GALAPRO).

Abbiamo constatato una progressione delle competenze sia su GALANET che su GALAPRO, per quello che riguarda l'impegno nell'interagire:

- per co-costruire il polilogo plurilingue (in GALANET),
- per negoziare e co-costruire il senso di un lavoro di ricerca in un progetto di ricerca comune che impegna una dinamica di ordine collaborativo (in GALAPRO).

Tuttavia, alcune questioni sollecitano l'attenzione sia nella prospettiva dell'utilizzo del *Référentiel-apprenant* in quanto strumento di valutazione, sia del *Référentiel-enseignant*. Attualmente, non esiste un modello che descriva una progressione, o una difficoltà di una

valutazione individuale per un inserimento in una dinamica collettiva: la performance di ogni partecipante dipende anche dalle competenze altrui; come è stato osservato in GALAPRO, la valutazione, affidata al *Cahier de réflexion*, si delinea come autovalutazione riflessiva rivolta al proprio percorso e meno alla costruzione collettiva. Un'ulteriore questione riguarda il legame che esiste tra il *Référentiel-apprenant* e il *Référentiel-Enseignant*, contestualmente alle competenze dei docenti in didattica dell'IC: saper interagire in IC, quando si tratta di produrre un risultato desunto da una sperimentazione non significa saper insegnare l'IC.

Seppur l'analisi sia stata condotta su un corpus limitato, riteniamo che le conclusioni parziali a cui siamo giunte, possano contribuire al dibattito per quello che riguarda la questione dell'inclusione e delle competenze interculturali.

Riprendendo il concetto di “terzo spazio” di Claire Kramsch (1999), richiamato da Helena Araújo e Sá, Maddalena De Carlo e Silvia Pfeiffer (2010) – in un contesto come quello della comunicazione e della formazione a distanza che si costruisce nell'interazione fra locutori che parlano più lingue romanze e ciascuno la propria lingua materna – abbiamo notato in GALANET un'apertura verso una ricategorizzazione delle istituzioni culturali prese in esame nel corso dell'interazione del forum. A questo si aggiunge un elemento significativo dell'inclusione relativa al creolo e al rumeno che nello spazio comunicativo universitario diventano un'importante risorsa dell'ordine delle rappresentazioni rispetto a ciò che può diventare prossimo. Analogamente, in GALAPRO, l'elemento del decentramento delle categorie della didattica dell'IC diventa significativo in considerazione delle differenze dei contesti sociolinguistici ed istituzionali dei diversi partner, processo di decentramento non sempre fattibile soprattutto in condizioni di stress le cui cause sono da rintracciare anche nei tempi delle sessioni di formazione che prevedono un'alternanza di lavoro da realizzare e sulla piattaforma, e nel proprio contesto di riferimento (in cui l'IC è talvolta ancora da inserire nei curricula).

Bibliografia

- Araújo e Sá M., H.; De Carlo, M.; Melo-Pfeiffer, S. (2010) ‘O que diriam sobre os portugueses?????’ [What would you say about Portuguese people?]: intercultural curiosity in multilingual chat-rooms’, *Language and Intercultural Communication*, 10, 4, 277-298.
- Bourdet, J.-F. (2006) ‘Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur’, *Le français dans le monde, Recherches&Applications*, Paris : CLE International, 32-43.

- Caddeo, S. ; Jamet, M.-C. (2013) *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette FLE.
- Candelier, M. (2007) *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Graz : Conseil de l'Europe.
- De Carlo, M. (2011) *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto Sant'Elpidio: Wizarts.
- De Carlo, M. (2010) 'GALAPRO: un progetto per la formazione dei docenti di lingua all'intercomprensione', in *Atti del 1° convegno della DILLE (Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa)*, Parma, 13 novembre 2009, Perugia : Guerra Edizioni, 307-315.
- De Nuchèze, V. (2004) 'La rencontre interculturelle. Impasses, sentiers balisés et chemins de traverse', *Lidil* n°29, 11-41.
- Degache, Ch. (2006) 'Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte à distance', *Le français dans le monde, Recherches&Applications*, Paris : CLE International, 58-74.
- Kramsch, C. (1999), 'Thirdness : The intercultural stance', in T. Vestergaard (Ed.), *Language, culture and identity*, Aalborg: Centre for Languages and Intercultural Studies, Aalborg University, 41-58.
- Mahieddine, A. (2010), 'Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue', in Colloque international : "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes" Université de Lyon-ICAR-CNRS-INRP, 24-26 juin 2010 : Lyon. hal.archives-ouvertes.fr.
- Martin, É. (2003) 'Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingue de la plate-forme Galanet', *LIDIL*, 28, 121-135, <http://lidil.revues.org/index1823.html>.
- Maspero, M.; Quintin, J.-J. (2007) 'Modèle de scénario pédagogique pour la pratique de la compréhension croisée plurilingue à distance : élaboration, usage et effets', in *Actes du colloque Scénario 2007, Scénariser les activités de l'apprenant : une activité de modélisation*, Montréal, 14 et 15 mai 2007, Montréal : LICEF, 113-120.

ANNEXE: Extrait du Référentiel Apprenant IC du projet MIRIADI
(document de travail, septembre 2014)

5.1. Comprendre pour interagir	5.1.1 Savoir identifier les types et contextes de l'interaction pour s'insérer en activant un format communicatif adéquat - identifier s'il s'agit de : interaction en présence/ à distance, interaction orale/écrite/mixte, interaction en direct/en différée pour mobiliser les ressources communicatives adéquates - reconnaître si le contexte d'interaction est de type formel (formation, profession) ou informel (rencontres, conversation) et mobiliser les registres de langue et les compétences discursives, textuelles et socio-culturelles associées 5.1.2 Savoir comprendre l'intention/les intentions générales ou partielles de l'interaction plurilingue pour s'insérer dans la coopération - repérer le schéma communicatif des interactions (qui parle à qui, de quoi, pourquoi ?) pour programmer son intervention dans l'échange - comprendre quel est l'objectif global de l'échange, la nature et finalité de la tâche à prendre en charge de façon collective - analyser globalement les actes conversationnels réalisés (saluer, initier un échange, réagir à ce que d'autres ont dit - donner/défendre un point de vue personnel, prendre congé, etc.) comme base de compréhension pour réagir de façon pertinente - repérer le schéma général du développement thématique (introduction, changement, développement des thèmes, etc.) pour insérer son intervention de façon pertinente pour le faire progresser 5.1.3 Savoir interpréter les spécificités de la dynamique d'une interaction plurilingue et pluriculturelle pour réagir de façon réflexive et constructive
--	--

	- savoir que cette dynamique est caractérisée par un processus de co-construction du sens et de négociation des représentations culturelles pour se positionner comme participant actif malgré les incertitudes engendrées - savoir que la communication plurilingue implique une surcharge cognitive pour repérer les chutes (y compris ses propres défaillances) de participation dues à la fatigue, aux difficultés de focalisation, afin de réagir en conséquent. - reconnaître les phénomènes de rupture dans la construction d'un sens partagé et en analyser les raisons et la dynamique pour chercher des stratégies de remédiation à mettre en œuvre - repérer d'éventuelles incompréhensions interculturelles, dues à un manque de références culturelles, à des signes d'ethnocentrisme, à des différences procédurales, pour chercher des hypothèses d'interprétation et des stratégies de remédiation à mettre en œuvre - repérer les occasions d'échange culturel pour enrichir le groupe par un apport d'informations socioculturelles et de points de vue personnels dans le dialogue interculturel.
--	--

5.2. Savoir participer à une interaction plurilingue	5.2.1 Savoir s'insérer/s'engager dans la dynamique discursive de l'échange - manifester implicitement ou explicitement son désir d'entrer en contact, initier un échange en se présentant comme participant - exprimer son point de vue sur un thème collectif: répondre à une question / poser une question, donner/défendre un point de vue personnel, accepter/refuser une idée - s'insérer dans l'échange avec les autres participants : manifester la compréhension, réagir à ce que d'autres participants ont dit, montrer qu'on est d'accord/en désaccord, développer une idée faite
---	--

par un participant, valoriser la parole de l'autre

- participer à la dynamique de groupe : s'adresser au groupe, reprendre et apprécier plusieurs propos, synthétiser pour avancer, inciter à intervenir, formuler des propositions pour le groupe
- suivre et alimenter le développement thématique
- participer à la planification de la tâche de façon collaborative
- définir/partager un contrat de communication plurilingue implicite ou explicite (légitimer l'alternance codique, l'auto-traduction)

5.2.2. Savoir gérer les problèmes de compréhension dans l'interaction

- faire part de ses problèmes de compréhension : demander de répéter, préciser, clarifier ce qu'on ne réussit pas à comprendre
- solliciter le recours à d'autres langues, demander de confirmer une interprétation dans la même ou une autre langue de communication
- faire référence à des éléments précédents de la conversation pour élaborer une hypothèse d'interprétation à soumettre
- apprendre à ne pas se bloquer ou demander continuellement des confirmations, mais continuer à participer sur la base d'une compréhension partielle
- veiller activement et réagir aux problèmes de compréhension de ses interlocuteurs, répondre aux demandes d'aides avec des stratégies variées en ménageant la face de l'autre (tenir compte de son effort de compréhension) et en n'interrompant pas trop la dynamique de la communication

5.2.3. Savoir moduler son expression pour faciliter l'interaction (interproduction)

- prendre connaissance du profil linguistique de ses partenaires pour tenir compte de leurs compétences de réception

- adapter la complexité syntaxique, lexicale et culturelle à l'interlocuteur, sans simplifier à l'excès ni aseptiser son discours
- utiliser les mots, expressions, registres les plus susceptibles d'être transparents comme le vocabulaire pan-roman, le lexique international, en évitant le vocabulaire familier, les sigles, les abréviations, l'argot, le jargon..
- manier l'implicite, l'humour, l'ironie avec attention
- recourir spontanément à des redondances : des reformulations, des paraphrases, des synonymes, des hyperonymes, des antonymes
- organiser le contenu du message de façon claire et explicite : favoriser des plans schématiques de structuration du discours, souligner les liens logiques dans l'argumentation
- faire référence à des éléments précédents de la conversation pour se faire comprendre, reprendre des éléments déjà partagés avant d'avancer
- calibrer la densité informative : limiter la longueur de ses interventions ; à l'oral, ralentir le débit et soigner la prononciation ; à l'écrit, organiser la mise en page pour guider le lecteur
- utiliser les éléments non verbaux pour faciliter l'accès au sens : à l'oral, accompagner son discours de gestes, mimiques, documents visuels, objets; à l'écrit, accompagner son discours d'images, vidéo, icônes, smileys

Seconda sezione

A come Apprendimento linguistico, Ambienti e Applicativi

Approcci integrati nel testing linguistico: esperienze di progettazione e validazione in prospettiva interlinguistica

CRISTIANA CERVINI (Università di Bologna; Université Grenoble Alpes)

“testing can be a useful device if it contributes to the purposes of education”
(Chomsky 2014)¹

Language learning evaluation and testing are always controversial within institutional practices. In this contribution we will display the research and development steps followed in the conception and validation of SELF – Système d’Evaluation en Langues à visée formative, in its six different languages (Italian, English – already deployed on more than 4,000 students – Japanese, Chinese, Spanish and French), with particular emphasis on the approach followed according to the cycle of testing. We will focus on the application of the validity and usefulness principles and we will sketch a frame for qualitative validation.

Key words: testing; multilingualism; formative assessment; validity; standard setting

1. Il dibattito sulla valutazione e il testing linguistico oggi

Il dibattito internazionale sulla valutazione e il *testing* è sempre in grande fermento, da un lato per l’impatto che questi hanno sulle istituzioni, sulle persone e sulla società, dall’altro perché sembrano contesi tra due diverse ‘culture’, quella organizzativa, legata alle esigenze di standardizzazione e di uniformità, e quella pedagogico-didattica, protesa verso la valorizzazione di approcci inclusivi e personalizzati. Solo per citare alcune manifestazioni al centro del dibattito attuale, pensiamo per esempio alle perplessità che sta suscitando il programma OCSE-PISA (*Programme for International Student Assessment*)² e alle critiche aspre verso l’adozione *tout court* di alcuni modelli statistici, quale per esempio il modello di Rasch, in assenza di una adeguata indagine qualitativa a prova della coerenza tra lo strumento di valutazione (e i suoi contenuti), il pubblico di candidati, ed il contesto socio-istituzionale in cui viene proposto. Allo stesso tempo, il ‘Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue’ (QCER), opera di importanza centrale per le politiche glottodidattiche europee recenti, appare a sedici anni dalla sua diffusione, superato e integrato da nuove riflessioni e strumenti. Non a caso un acceso dibattito sulla necessità di un quadro di riferimento

¹ Cfr.: <https://www.youtube.com/watch?v=ITZ9zE5QSsU> (ultima consultazione: febbraio 2016)

² “A minare le fondamenta del castello OCSE PISA cominciano tuttavia a circolare numerosi studi che mettono in dubbio la solidità dei test, alimentando il dibattito scientifico e suscitando l’interesse dei media proprio in merito alla validità del modello statistico utilizzato, la cui inadeguatezza renderebbe inaffidabili i ranking internazionali. Nel maggio dell’anno scorso 83 accademici e ricercatori di tutto il mondo hanno firmato e inviato al direttore Andreas Schleicher una lettera che contesta la validità pedagogica e conoscitiva dei test PISA” (Angelucci 2015).

internazionale ha coinvolto i maggiori esperti di valutazione, come testimoniato anche dal successo del convegno internazionale tenutosi a giugno 2014 all'Università di Amsterdam³ (*Towards a universal framework*), e promosso da due delle associazioni internazionali per il testing più importanti, ILTA e EALTA. Il tema appare tutt'altro che anodino in un quadro complesso di internazionalizzazione e globalizzazione ove, nella medesima realtà istituzionale ed educativa, siamo spesso tenuti a valutare un pubblico vasto ed eterogeneo, in termini di biografia linguistica e in termini di finalità, nel rispetto dei principi di coerenza e di validità interlinguistica. Il QCER entra in relazione naturale con una pluralità di altri standard e descrittori, come quelli adottati nel settore dell'aviazione civile internazionale (ICAO), nel settore militare (STANAG), in ambito più specificamente interculturale (come nel caso dei descrittori INCA) e con i descrittori redatti in territori altrettanto sensibili alle questioni quali il Canada (*Canadian Language Benchmarks*) e il Québec (*Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*). In questo panorama ampio e variegato sono però ancora scarsi gli studi comparativi sul modello di lingua e di competenza veicolati dai diversi descrittori adottati a livello internazionale. Parallelamente, assistiamo ad un continuo rinnovamento dei Codici etici per il testing (*Code of Ethics*); di recente (2016) è uscito il nuovo prontuario di ALTE (*Association of Language Testing in Europe*) rivolto ai *policy makers* impegnati nella progettazione e validazione delle certificazioni linguistiche di tipo *high-stake*, intitolato '*Language tests for access, integration and citizenship: An outline for policy makers*'. In un'ottica più locale ma non meno importante, il dibattito italiano si sta concentrando su due recenti iniziative del MIUR: l'indagine sul livello di competenza in lingua inglese raggiunto dagli studenti iscritti al terzo anno di Scuole Secondarie di secondo grado, completamente gestita da EF (*Education First*)⁴, e le modalità di valutazione delle competenze linguistiche dei docenti negli insegnamenti CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (Minardi in questo volume). Senza considerare le migliaia di test linguistici che ogni anno le istituzioni universitarie erogano con finalità diverse: posizionamento, profitto, diagnosi, certificazione, sia per studenti immatricolati che per studenti di scambio. All'Università di Bologna, per accedere ad alcuni corsi a numero programmato viene adottato il test di piazzamento TOLC, strumento di orientamento e di valutazione delle capacità iniziali che include una sezione di comprensione del testo e comprensione verbale.

³ Cfr.: <http://ltrc2014.nl/index.html> (ultima consultazione: febbraio 2016).

⁴ Cfr.: <http://www.ef-italia.it/test/#/> (ultima consultazione: marzo 2016).

Questa premessa è necessaria per contestualizzare il panorama politico, sociale e didattico in cui la progettazione di un nuovo dispositivo per la valutazione delle competenze linguistiche viene ad inserirsi e per avvalorare il ruolo della glottodidattica quale disciplina di intervento e di ricerca-azione. In questo specifico contributo, il quarto pubblicato su SELF - *Système d'Evaluation en Langues à visée formative* – (Cervini *et al.* 2013; Cervini 2014; Cervini, Jouannaud 2015) intendiamo argomentare gli ambiti di ricerca e le linee di progettazione più recenti, dopo circa tre anni dall'inizio del processo di costruzione, cercando di mettere in evidenza in che modo siano stati promossi i principi di validità, affidabilità, equità ed utilità.

Il processo di valutazione della competenza linguistico-comunicativa è un processo complesso e delicato, perché il suo obiettivo è fornire informazioni in grado di garantire sia chi si sottopone al test, sia chi utilizzerà i risultati del test sulla loro correttezza ed equità. [...] In questo senso non è possibile non interpretare il processo di valutazione come una pratica socio-politico-culturale, collegata strettamente ai soggetti, ai fini e al contesto in cui ha luogo. Le sue conseguenze investono direttamente chi ad essa si sottopone come attore sociale, e con esso l'intera società. Coinvolgono il piano della politica, intesa come processo di gestione della relazionalità sociale, e il piano dell'etica, dei valori che soggiacciono alle scelte individuali e collettive, e delle conseguenze che tali scelte possono avere a livello individuale e collettivo (AA.VV. 2011: 30).

In questo contributo descriveremo brevemente lo stadio di avanzamento di SELF nelle diverse lingue coinvolte (italiano, inglese, cinese, giapponese, spagnolo, francese), soffermandoci in particolare sull'italiano lingua straniera, lingua pilota del progetto Innovalangues (Masperi 2012); descriveremo le sperimentazioni finalizzate alla validazione psicometrica e alla verifica della qualità dei contenuti; in seguito, osserveremo il modello adottato nella validazione qualitativa e l'impatto di alcune caratteristiche personali dell'apprendente sui risultati (biografia linguistica, percezione di sé, autovalutazione e aspettative). Infine, indagheremo i principi alla base del trasferimento interlinguistico, dalle lingue pilota alle lingue sinogrammatiche come il cinese e il giapponese. Porteremo l'attenzione sull'applicazione del concetto di 'utilità' nel testing, in riferimento agli attori principali di SELF, inteso come processo e come prodotto: gli studenti *in primis*, gli insegnanti, i redattori e i ricercatori.

Ad oggi SELF⁵ è stato adottato da oltre 4.000 studenti iscritti ai corsi di studio delle Università francesi, specialisti e non specialisti, per la valutazione delle competenze linguistiche in italiano e in inglese. Le prime indagini di tipo qualitativo, svolte attraverso un questionario ed alcune interviste ai docenti, così come la prima tornata di analisi statistiche in fase di post-test (*item response theory* e applicazione del modello di Rasch) si sono rivelate

⁵ I dati sono aggiornati a febbraio 2016.

soddisfacenti e in linea con le aspettative. Il processo di progettazione e di validazione di SELF è teso ad avvicinare il risultato della *performance* alla reale *proficiency* degli studenti e a ridurre il rischio di validità apparente, intesa come “la capacità che un test ha di apparire ai candidati, o a chi deve scegliere il test per loro conto, come un accettabile strumento di verifica delle abilità che si intende misurare. Si tratta ovviamente di un giudizio soggettivo [...] e può anche essere chiamata l’attrattiva del test” (ALTE 1998: 318). Nell’ambito di un approccio al testing di tipo comunicativo, questi obiettivi devono essere inevitabilmente coniugati con i vincoli delle somministrazioni ad ampia scala, argomento ampiamente trattato nella letteratura anglosassone con il termine di *large scale assessment*, e con il rispetto del principio di equità (Kunnan 2008).

2. Fondamenti

La scelta di progettare un nuovo sistema multilingue per la valutazione delle competenze linguistiche è stata dettata da una serie di motivazioni. Si è constatato infatti che di norma i test sono concepiti come entità a sé stanti, vale a dire non sono direttamente collegati a percorsi di apprendimento o di recupero; inoltre, il tracciamento e il *feedback* informativo a studenti e docenti sono sommari e approssimativi, quindi difficilmente riescono ad alimentare il profilo dell’apprendente o ad agire su un piano metacognitivo per facilitare l’autoregolazione e la crescita di consapevolezza personale. Si riscontra, inoltre, una certa opacità o incompletezza nel processo di validazione (Bachman, Palmer 1996; Doucet 2001) e una difficoltà nel reperire test disponibili per più lingue la cui costruzione e validazione si fondi sullo stesso approccio metodologico. Tutte queste ragioni hanno determinato la volontà di avviare la creazione di uno strumento per il posizionamento e la valutazione diagnostico-formativa *ex-novo*, quale è SELF.

Le prime linee di ricerca e progettazione sono state tracciate nel 2012, *in primis* per la lingua pilota, l’italiano, e successivamente estese all’inglese, in un rapporto di co-costruzione e scambio bi-direzionale tra le due équipes di ricercatori e progettisti. Il fulcro del processo redazionale risiede nel rapporto dialettico tra le tappe naturali e progressive del processo acquisizionale in lingua seconda, difficilmente circoscrivibili e generalizzabili, e la necessità di ‘misurare’ la competenza attraverso una selezione di contenuti calibrati (testi e input organizzati in task e *item*), sulla base di una scala di progressione per livelli. A proposito di interlingua e di studio sulle sequenze evolutive, Pallotti afferma

la rete e il labirinto sono immagini che ben rappresentano tutta la complessità di un sistema interlinguistico. Le raffigurazioni di tipo lineare non sono in sé sbagliate: bisogna

però tener conto della loro natura di generalizzazioni, idealizzazioni e, soprattutto, del fatto che in un dato momento l'interlingua risulta essere composta da un intreccio di questi percorsi lineari (e lineari non significa rettilinei!) (2006: 82).

Fin dagli albori, infatti, la consapevolezza di essere immersi in un processo *in fieri*, e di tipo inferenziale, ci ha spronato ad abbracciare metodologie miste che non si limitassero alla validazione quantitativa di carattere statistico-psicometrico. Ci siamo avvalsi così di strategie e di strumenti di consultazione diversi (referenziali, *learner corpora*, sillabi interni redatti da insegnanti esperti di disciplina e conoscitori del pubblico di riferimento) che ci hanno guidato, in fase di redazione, nell'operare le scelte sui focus linguistico-comunicativi, in una prospettiva di coerenza con il livello di competenza di un 'candidato/gruppo prototipico' e di rappresentatività del costruito del test. "Every test has a theory behind it: some abstract belief of what language is, what language proficiency consists of, what language learning involves and what language users do with language" [...]. "Every theory contains constructs (or psychological concepts), which are its principal components and the relationship between these components" (Alderson *et al.* 1995: 16). Alcuni dei fattori interni all'apprendente (Pallotti 2006) sono stati presi in considerazione non solo per la selezione del pubblico coinvolto nelle sperimentazioni (pilotaggi e pre-test), ma anche per la definizione del modello di validazione qualitativa. La letteratura ci indica infatti di prevenire con accuratezza i *bias* che possono dipendere dal rapporto tra i contenuti del test e il genere dei candidati, o la loro età, o la loro biografia linguistica. Se da un lato è impossibile neutralizzare totalmente l'incidenza di questi fattori sui risultati, dall'altro, una selezione rigorosa ed oculata del campione di candidati per i pilotaggi è essenziale per evitare che il test favorisca o ostacoli alcune categorie, sulla base di fattori indipendenti dalla reale padronanza linguistica. (Kunnan 2008).

Le abilità linguistiche contemplate in SELF sono tre – *comprensione orale, scritta e espressione scritta breve*, laddove per abilità intendiamo 'the current capacity to perform an act' (Davies *et al.* 1999: 1)⁶. I singoli *item* possono presentare diverse focalizzazioni (morfosintattica, lessicale, comunicativo-pragmatica) e sollecitare diverse operazioni cognitivo-procedurali, tra cui citiamo l'inferenza (di una o più informazioni implicite, di uno stato d'animo, di una intenzione comunicativa), la comprensione estesa o puntuale, l'interazione (simulata), la riformulazione, l'individuazione di un elemento specifico, anche al

⁶ "Ability has a more general meaning than terms such as achievement, aptitude, proficiency, attainment, while competence and knowledge are sometimes used as loose synonyms. Ability is difficult both to define and to investigate, no doubt because, like all constructs, it cannot be observed directly. Much of language testing is concerned with establishing the validity of such constructs" (Davies *et al.* 1999: 1).

fine di apportare una correzione⁷ o un miglioramento al testo. Gli studi psicometrici effettuati in fase di post-test per SELF-italiano hanno dimostrato che i quesiti che riescono a discriminare meglio gli studenti deboli dagli studenti forti sono proposti nella comprensione orale e nell'espressione scritta breve, risultato facilmente prevedibile, data la trasparenza che contraddistingue i due sistemi linguistici, francese e italiano, ma anche considerata la complessità e multidimensionalità intrinseca a ciascuna delle abilità menzionate. Infatti, il costrutto di comprensione orale di SELF prevede che tutti gli input (testo fonte, domande, opzioni di risposta, ecc.) siano oralizzati,

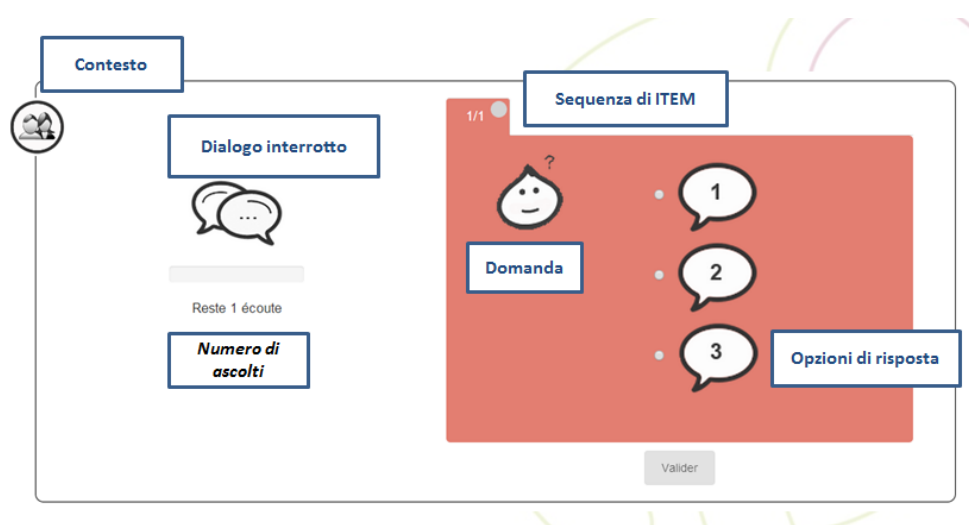


Fig.1: esempio di interfaccia di un task di comprensione orale di tipo DCT – *Discourse Completion Task*⁸

mentre classicamente i test più diffusi presentano un'alternanza scritto/orale (tipicamente il testo fonte è orale e i quesiti sono allo scritto). “Successful listening comprehension involves an interaction between linguistic skills, knowledge of the context, background knowledge and inferencing skills. Thus, listening test items, even those written to test one particular skill, turn out on examination to be testing a number of different skills” (Buck 1991 in Field 2009). Nell'espressione scritta breve, o *limited production* (Purpura 2012), si intendono mettere in primo piano il genere testuale e le sue caratteristiche, attraverso la valorizzazione di fenomeni di coesione e coerenza testuale, di riformulazione e di interazioni simulate allo scritto.

⁷ Per spirito di coerenza con i principi di autenticità situazionale e interazionale, abbiamo deciso di presentare nel test *task* e *item* con errori morfosintattici, lessicali o pragmatici solo in riferimento alla consegna ‘rileggi il tuo testo (n.b.: mail, lettera, sms, messaggio, ecc.) e correggi l'errore prima di spedirlo al destinatario’.

⁸ Nei *task* di comprensione orale, tutti i testi sono orali e le icone sono distribuite in questo modo sull'interfaccia: in alto a sinistra il contesto, nella parte sinistra l'icona che indica la tipologia di scambio orale ‘dialogo interrotto’ (*objet de la question*), associato al numero di ascolti consentiti; nella parte destra la sequenza di *item*. È attualmente in corso uno studio di restyling grafico e visivo che non coinvolgerà però la disposizione ergonomica degli elementi sull'interfaccia.

L'intento consiste nell'andare al di là della proposta di *item* monolitici che si basino esclusivamente su elementi formali e strutturali della lingua, proposti classicamente nelle sezioni 'Struttura della Lingua' dei test linguistici autocorrettivi. I *task* di espressione scritta breve, laddove il termine *task* in questo caso è adottato per indicare "a combination of rubric, input and respons" (ALTE 1998: 165) operando così una distinzione rispetto ad *item* - "each testing point in a test which is given a separate mark or marks, i.e. one gap in a cloze test" (ALTE 1998: 149), si basano principalmente sulla proposta di cloze adattati o C-Test. Oscilliamo facilmente dal piano della comprensione scritta a quello del lessico attivo allo scritto (nel rispetto delle regole di pertinenza e coerenza testuale e pragmatica), oppure a quello della correttezza sul piano formale di tipo ortografico.

Oltre alla destinazione originaria della procedura come criterio di leggibilità dei testi, la cloze è stata considerata un principio di misurazione delle capacità di composizione scritta, principio di misurazione delle generali competenze globali superiori di una lingua (Hinofotis in Chiari 2002). Nella didattica delle lingue (in particolare negli Stati Uniti) la procedura svolge numerose funzioni individuate e studiate nella letteratura relativa: favorire il discente nel collegamento di informazioni date e nuove, farlo riflettere in maniera più approfondita sulla struttura e i contenuti dei testi sotto esame, permettergli una migliore memorizzazione del materiale. [...] Interpretata in questo senso, la procedura *cloze* svolgerebbe una rilevante funzione didattica e non solamente un compito di verifica della comprensione e della competenza attiva dell'allievo (Chiari 2002: 467).

Il processo di scrittura aperta e estensiva è caratterizzato da un'ampia libertà di scelta, in termini lessicali e sintattici ma anche più ampiamente espressivi e pragmatici. Attraverso attività di tipo autocorrettivo non riusciamo a riprodurre le caratteristiche del processo di scrittura aperta, situandoci dunque in una prospettiva di valutazione indiretta e inferenziale; tuttavia, attraverso una serie di accorgimenti e di strategie, possiamo protendervi. Per esempio, su un piano puramente tecnico-pedagogico, il sistema autore progettato per SELF consente agli insegnanti-redattori di analizzare e trattare tutte le risposte degli studenti, e in caso di correttezza e pertinenza, di salvarle come nuove possibili opzioni di risposta, alimentando la banca di *item* possibili, nel rispetto e nella valorizzazione della varietà linguistica. Questo meccanismo apre ad ampie possibilità di associazione lessicale (collocazioni, espressioni polirematiche, espressioni semi-fisse) valorizzando la libertà di scelta degli studenti e decondizionandoli dal riprodurre obbligatoriamente il repertorio, a volte personale e soggettivo, proposto dall'autore del *task*. La messa a disposizione di uno o più indizi per lo studente diventa così un'arma a doppio taglio. Se pensiamo infatti che gli indizi contemplati per SELF possono essere di carattere morfologico (prima lettera, prima sillaba), o di altro genere (forma base del lemma, definizione breve, sinonimo/antonimo, ecc.), o completamente assenti, la loro presenza può risultare un vincolo e non un aiuto, nel senso che

vincola lo studente a trovare proprio quella parola o quella sequenza di parole ben specifiche. Pensiamo, per esempio, ad un testo breve (*post-it di ringraziamento*) in cui il figlio ringrazia la madre per avere preparato un pranzo squisito. “*Mamma, grazie! Che bendidio la tua tavola imbandita! Gli spaghetti allo scoglio sono stati spazzati via in un attimo e hanno fatto gola a tutti da morire*”. Dopo avere letto il *post-it*, il candidato deve completare il testo riformulato attraverso la proposta di alcuni aggettivi che possano descrivere e rendere adeguatamente lo stato d’animo e le impressioni del figlio per il pranzo preparato dalla madre. L’indizio in tal caso è la prima lettera: S per il primo item e A per il secondo. “*Giulia scrive alla mamma per ringraziarla di averle fatto trovare un pranzo (ITEM #squisito#) e (ITEM #abbondante#). Gli spaghetti allo scoglio hanno #stuzzicato# l'appetito di tutti e sono finiti*”. In fase di concezione, le opzioni corrette individuate dai concettori per il primo *item* erano ‘squisito, speciale, superbo’ e per il secondo ‘abbondante, appetitoso’. L’analisi informatizzata delle risposte degli studenti ha consentito di ampliare la scelta delle risposte corrette a ‘sensazionale, sorprendente, straordinario, stupendo, sublime, succulento, super’ (per il I° *item*) e ad ‘allettante’ (per il II° *item*). Infatti, insieme a ‘stuzzicare/stuzzicato’, tutte queste parole possono essere utili per elogiare le caratteristiche di un pasto.

In altri *task* simili non sono invece presenti indizi. Un altro esempio interessante, questa volta in una prospettiva più pragmatica, riguarda la proposta di DCT – *Discourse Completion Task* – in cui il candidato è chiamato a simulare una interazione allo scritto. Il testo autentico, questa volta, è stato tratto da un post spontaneo pubblicato sulla bacheca di facebook (testo del post: ‘*Perché le insegnanti in palestra urlano come dannate? In fondo siamo, semmai, flaccidi ma non certo sordi!*’). Il quesito (‘*Non sei d’accordo con il commento dell’autrice. Che cosa potresti risponderle?*’) induce i candidati a ragionare sulla forza illocutiva e perlocutiva dell’enunciato e, mettendosi nei panni di chi legge, a selezionare una risposta pertinente dal punto di vista comunicativo-pragmatico (*Opzioni: 1-...beh evidente :-/, la musica in palestra è sempre troppo alta quindi devono urlare per farsi sentire; 2-...ma che dici...? Ti danno solo la carica per reggere lo sforzo ☹; 3- a chi lo dici! La prossima volta mi porto i tappi per le orecchie ☹; 4-...ahah!! per questo ho scelto la piscina!!!*). In espressione scritta breve, oltre alle strutture collocazionali e agli aspetti morfosintattici, testiamo alcuni fenomeni di coesione e coerenza testuale attraverso l’uso di riprese anaforiche o deittiche, connettivi e progressioni tematiche. I fenomeni di coesione e coerenza testuale assumono particolare rilevanza quando riescono a mettere in luce le caratteristiche del genere testuale e si esplicitano dunque nel *task* attraverso una sequenza di *item* tra loro correlati.

La definizione del costrutto di competenza del test ha comportato un lavoro minuzioso di ricerca e riflessione sulle interferenze sul piano cognitivo che contribuiscono a determinare la difficoltà del compito.

3. Metodologia di ricerca e sviluppo: il ciclo del testing in prospettiva interlinguistica

Il ciclo del testing che abbiamo progettato e che abbiamo convenuto di adottare per tutte le lingue del progetto è finalizzato alla valorizzazione e al rispetto dei principi cardine, presenti da decenni nella letteratura specialistica ed ancora attuali: la validità (*validity*), l'affidabilità (*reliability*), principi più classici e noti, e l'utilità (*usefulness or utility*), principio più recente e di carattere socio-costruttivista. "Validity links performance on the tasks in a test to an inference about the test takers language ability in a world beyond the test" (ALTE 2011: 14); "reliability in testing means consistency: a test with reliable scores produces the same or similar results on repeated use" (ALTE 2011: 16). Un test non può essere valido senza essere affidabile perché un test che non valuta in modo coerente produce di conseguenza anche risultati inaccurati. La validità è una caratteristica che fa da ombrello a tutte le altre perché riguarda più ampiamente il processo del testing, dalla scelta dei contenuti in fase di redazione alle modalità per interpretare i risultati post-somministrazione. Si parla infatti a questo proposito di processo di validazione, inclusivo della validità dei contenuti, del costrutto, della *face validity*, e della validità empirica, ecc. Il concetto di utilità ha un impatto più sociale e attiene alla dimensione olistica della valutazione e del testing. Nella visione di Bachman e Palmer (1996) l'utilità del test si esplica attraverso sei qualità che, oltre alla validità e alla affidabilità, includono l'impatto, cioè le conseguenze che derivano dall'uso del test, l'interattività, identificata nel 'valore attribuito alle caratteristiche del candidato' (caratteristiche individuali, conoscenze specifiche, competenze pregresse, reazioni affettive e sociali), l'autenticità, in termini di rappresentatività pragmatica dei contenuti proposti e di credibilità del test, e infine la fattibilità pratica (Alderson, Banerjee 2002).

Le diverse fasi sono rappresentate attraverso un grafico (Fig. 2) la cui circolarità lascia sottintendere il dinamismo e l'apertura di un processo, a ciclo continuo, che avanza per tappe successive tra loro interdipendenti: dalla redazione, alla validazione psicometrica, allo *standard setting*, all'assemblaggio, fino alla validazione qualitativa post-somministrazione; in effetti il funzionamento del test si appoggia su una banca di *item* e *task* validati, suddivisi per competenze, e associati da un lato a valori psicometrici (indici di discriminazione, indici di difficoltà, indici di adeguamento al modello – *infit/outfit*, ecc.) e dall'altro, ad informazioni descrittive di carattere linguistico, didattico e cognitivo sui contenuti e sui quesiti, tracciate

```

graph TD
    A[1- RICERCA:  
*Studio dei Referenziali di  
Lingua e redazione di  
sillabi sintetici (A1-C1);  
*definizione del costrutto  
del test] --> B[2- REDAZIONE:  
creazione di tâches e item  
(ricerca dei testi autentici,  
definizione dei quesiti, operazioni  
cognitive, focus linguistici)]
    B --> C[3- REVISIONE dei  
CONTENUTI:  
rilettura e revisione tra pari;  
think aloud protocol con gli  
studenti.]
    C --> D[4- VALIDAZIONE (I  
fase): pilotaggi e  
applicazione della TCT –  
teoria classica del test]
    D --> E[5- REVISIONE dei  
CONTENUTI: modifiche post-  
pilotaggio]
    E --> F[6- VALIDAZIONE (II fase):  
pre-test + applicazione IRT –  
item response theory]
    F --> G[7- STANDARD  
SETTING: definizione  
dei livelli e dei punti di  
cesura]
    G --> H[8 – Costituzione della  
BANCA di ITEM validata  
+ algoritmo (regole di  
attribuzione dei punteggi)]
    H --> I[10 – ASSEMBLAGGIO  
e somministrazione ad  
ampia scala]
    I --> J[CONTROLLO  
QUALITÀ e  
Validazione  
qualitativa  
POST-TEST]
    J --> A
  
```

The flowchart illustrates the test development process, starting with research and ending with post-test qualitative control. The steps are as follows:

- 1- RICERCA:** *Studio dei Referenziali di Lingua e redazione di sillabi sintetici (A1-C1); *definizione del costrutto del test
- 2- REDAZIONE:** creazione di tâches e item (ricerca dei testi autentici, definizione dei quesiti, operazioni cognitive, focus linguistici)
- 3- REVISIONE dei CONTENUTI:** rilettura e revisione tra pari; think aloud protocol con gli studenti.
- 4- VALIDAZIONE (I fase):** pilotaggi e applicazione della TCT – teoria classica del test
- 5- REVISIONE dei CONTENUTI:** modifiche post-pilotaggio
- 6- VALIDAZIONE (II fase):** pre-test + applicazione IRT – item response theory
- 7- STANDARD SETTING:** definizione dei livelli e dei punti di cesura
- 8 – Costituzione della BANCA di ITEM validata + algoritmo (regole di attribuzione dei punteggi)**
- 10 – ASSEMBLAGGIO e somministrazione ad ampia scala**
- CONTROLLO QUALITÀ e Validazione qualitativa POST-TEST**

Language-specific boxes are placed between steps:

- ITALIANO e INGLESE** (between steps 10 and 1)
- SPAGNOLO e FRANCESE** (between steps 2 and 3)
- GIAPPONESE** (between steps 4 and 5)
- CINESE MANDARINO** (between steps 5 and 6)

Se nei paragrafi precedenti abbiamo ripercorso sinteticamente i principi essenziali delle tappe redazionali, focalizziamoci ora sulle finalità e sugli obiettivi delle tappe 4 (pilotaggio e prima validazione con la teoria classica del test), 5 (revisione guidata dei contenuti, eliminazione delle criticità o eliminazione degli *item*), 6 (applicazione della teoria di risposta all'*item* e del modello di Rasch sui dati raccolti nel pre-test), e vediamo come esse siano funzionali e necessarie alla costituzione di una banca che sia fedele alle argomentazioni di validità e affidabilità.

difficoltà presunto durante la redazione ed il livello a cui poi gli *item* saranno associati in seguito ai pre-test e allo *standard setting* può presentare variazioni non trascurabili. Questa constatazione suggella l'aleatorietà nell'associare un contenuto (testo, *item*, quesito) con un livello di padronanza (A1, A2, B1, ecc.), senza passare attraverso le opportune tappe di validazione. Il tipo di analisi adottata per i pilotaggi si fonda sulle teorie classiche del test (TCT). Principalmente, attraverso la TCT osserviamo il potere discriminante degli *item* (valori RIR⁹ e RIT), la loro facilità/difficoltà (P¹⁰), la consistenza interna del test (alpha di Cronbach), l'unidimensionalità del test (analisi fattoriale), la distribuzione delle risposte tra la/le chiave/i (risposta/e corretta/e) e i distrattori. L'indice RIT/RIR misura nello specifico la correlazione tra i risultati che i candidati ottengono su uno specifico *item* e il test nella sua globalità: il primo includendo nel calcolo l'*item* stesso ed il secondo escludendolo.

3.1 Descrizione e risultati dei pilotaggi di SELF per la lingua italiana

Per la lingua italiana, abbiamo effettuato tre pilotaggi principali. Il primo, tenutosi nei mesi invernali del 2013, è stato svolto su 37 *task* di comprensione orale. L'obiettivo principale è consistito nel verificare la sensibilità redazionale degli autori. Il primo pilotaggio ci è inoltre stato utile per validare la scelta del 'tout à l'oral'¹¹ e per risolvere alcuni dubbi, relativi ad esempio al ruolo e all'utilità del contesto, al numero di ascolti disponibili e al rapporto tra il testo orale fonte (*objet de la question*), gli *item* (*questions*) e la tecnica adottata (tipologia di esercizio). Infine, abbiamo tracciato il tempo medio trascorso dagli studenti su ciascun *task* e la difficoltà percepita: il primo espresso in secondi ed il secondo sulla base di scala di likert con valori da 1 (per niente difficile) a 5 (molto difficile). Questi indicatori si sono rivelati utili e interessanti per stimare eventuali scarti tra quanto auspicato in fase redazionale e quanto si sarebbe realmente verificato una volta reso operativo il test.

Il secondo pilotaggio, molto più corposo, si è focalizzato su due competenze (comprensione orale e comprensione scritta) e su tre livelli: A1 (58 *task* corrispondenti a 103 *item*), B1 (44

⁹ Il RIR, considerato come l'indice di discriminazione più affidabile nei modelli della teoria classica del test, può variare da -1 a +1. Il valore minimo per reputare un *item* ben discriminante dal punto di vista psicometrico è >0.30. Un indice tra 0.15 e 0.30 segnala l'opportunità di revisione. Quanto all'indice di difficoltà, per convenzione si accettano gli *item* il cui tasso di riuscita sia compreso tra il 2,5% e il 97,5%. Non si tratta di criteri assoluti o rigidi ma di convenzioni stabilite in base al contesto di somministrazione e in base alle finalità della valutazione. Certo è che si debba fissare una soglia massima al di sopra o al di sotto della quale gli *item* non sono accettabili.

¹⁰ Il valore P indica l'indice di difficoltà/facilità degli *item* in Tia Plus, da non confondere con il p value che nel presente elaborato viene indicato con p minuscola in corsivo.

¹¹ Nei *task* di comprensione orale di SELF, tutte le componenti (contesto, testo o *objet de la question*, domande, opzioni di risposta) sono oralizzate, a salvaguardia di una maggiore autenticità interazionale da un lato e dall'altro per garantire una maggiore coerenza con il costrutto di competenza (valutazione della comprensione dell'orale).

task corrispondenti a 78 *item*) e B2 (27 *task* corrispondenti a 48 *item*), per un totale di circa 170 studenti coinvolti nella sperimentazione. Le analisi si sono svolte in modo affine a quelle del primo pilotaggio, applicazione della teoria classica del test (TCT) attraverso il software TiaPlus.

Prendiamo un esempio di attività per capire il funzionamento ed i principi alla base delle analisi psicometriche con la TCT.



Fig. 3: esempio di *task* orale (“Prepararsi a un colloquio di lavoro”)

Osserviamo un *task* di comprensione orale, come da esempio riportato in figura 3, composto da tre *item* e pilotato su un pubblico di studenti pretestati, con un livello di padronanza in italiano tra l’A2 acquisito e il B1 in corso di acquisizione¹². Nella tabella riportiamo in sintesi le caratteristiche del testo, degli *item* ed alcune delle informazioni tracciate, per il *task* e per i singoli *item*. Sotto la tabella, inseriamo i grafici con i risultati delle analisi psicometriche effettuate con il software TiaPlus ed iniziamo a fare le prime considerazioni.

Considerazioni generali: Video autentico prodotto dall’Associazione Meliusform, di 50’, con scambio dialogico controllato tra l’intervistatrice e un esperto di selezione delle risorse umane. Il video si presenta come una sorta di <i>tutorial</i> in cui il protagonista dà consigli su come prepararsi efficacemente a un colloquio di lavoro. Il ‘contesto’ (icona in alto a sinistra), in questo caso, si riferisce al ‘mezzo’ di trasmissione (<i>podcast su internet</i>) e non fornisce dunque informazioni utili per rispondere ai quesiti. Difficoltà media percepita dai candidati: 3 (espressa in autovalutazione su una scala da 1 a 5) Tempo medio (in secondi): 258,4’’ Numero di ascolti max. disponibili: 2 Tipologie di esercizi: quesiti con risposta a scelta multipla (2 distrattori e 1 sola risposta corretta).	
ITEM 1/QUESITO 1: focus linguistici e operazioni cognitive comprensione globale ma anche inferenza;	Valori psicometrici <i>P</i> (indice di difficoltà) = 67 <i>RIT</i> (indice di discriminazione) = 0,06

¹² Con questa terminologia ci riferiamo in particolare ai gruppi di livello dei corsi LANSAD dell’Università di Grenoble Alpes: per esempio, nel caso riportato, il campione sarà composto da studenti che hanno superato l’esame di profitto finale del corso di italiano di livello A2.2 e da studenti iscritti ai corsi di italiano di livello B1.1 e B1.2. La proporzione deve essere equamente distribuita.

focus principalmente lessicale (nella prima domanda si chiede: “a chi è rivolta l’intervista”?)	
ITEM 2/QUESITO 2: comprensione globale.	$P = 82$ $RIT = 0,27$
ITEM 3/QUESITO 3: comprensione dettagliata ; focus lessicale e comunicativo.	$P = 79$ $RIT = 0,37$

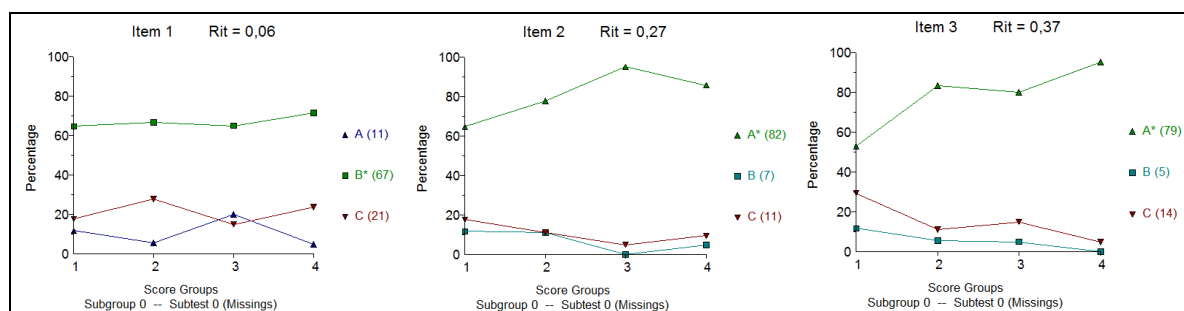


Fig. 4: rappresentazioni grafiche dell’andamento degli item in fase di pilotaggio

Sull’asse orizzontale sono rappresentanti i candidati distribuiti sull’asse in base alla performance riscontrata nella globalità del test (sottogruppi da 1 a 4): il gruppo 1 rappresenta le risposte dei candidati più deboli e, viceversa, il gruppo 4 quello dei candidati più forti. L’asse verticale indica la percentuale di candidati che ha scelto l’opzione di risposta indicata nella curva (A, B, C). Il coefficiente di discriminazione dell’*item* è indicato con il valore RIT e l’indice di facilità/difficoltà viene contrassegnato nel grafico con un asterisco (*). Per esempio, se osserviamo l’andamento dei distrattori (A e C) nell’*item* 1, vediamo che alcuni studenti più forti (rappresentati nei gruppi 3 e 4) hanno scelto i distrattori come risposta corretta. Questo determina un indice di discriminazione (0,06) al di sotto della soglia consentita ($>0,15$), dato da interpretare come un chiaro campanello di allarme per il redattore, interpellato a revisionare con occhi critici il contenuto del *task*. Spesso infatti *item* di questo genere presentano ambiguità redazionali che aumentano l’incidenza del fattore ‘casualità’ e traggono in inganno lo studente competente. Il terzo pilotaggio, sul quale non ci dilungheremo in questa sede, si è principalmente focalizzato sull’espressione scritta breve (128 item) consentendoci di avviare uno studio comparativo sugli item critici e di notare come una eccessiva varietà nelle tipologie di esercizi e di indizi proposti dagli autori (p.e.: *prima lettera, prima sillaba, numero di lettere, numero di parole in espressioni composte, forma base del lemma da cui creare la forma derivata, definizione, possibile composizione di più indizi*), costituissero un aggravio cognitivo, più che essere fonte di sostegno o aiuto.

3.2 Dal pre-test allo *standard setting*

Il pre-test è la tappa di validazione quantitativa finale, che precede lo *standard setting* e la somministrazione del test su scala reale. “Etape de l’élaboration du matériel des tests pendant laquelle on essaie les items sur des échantillons représentatifs de la population cible afin de déterminer leur niveau de difficulté” (Manuel ALTE 2011). Il modello adottato per le analisi è più avanzato e preciso (IRT – *item response theory*), e il campione di studenti coinvolto molto più ampio (250 partecipanti per ogni versione del pre-test). Queste condizioni sono favorevoli all’applicazione del modello di Rasch (attraverso il software Winstep), più articolato e più preciso rispetto a quello adottato nella teoria classica del test. “Il modello di Rasch è un *modello probabilistico*, sviluppato dallo statistico danese Georg Rasch (1901-1980), con l’intento di definire operativamente un modo per *stimare*, dai risultati di un test, *misure di abilità* degli individui e di *difficoltà* delle domande del test o *item*” (Rogora 2014¹³). A seguito dei risultati delle analisi, si eliminano gli *item* (quesiti) che sono incoerenti rispetto al costrutto generale della prova (valori ad esempio che ne misurano l’unidimensionalità, oppure gli indici INFIT e OUTFIT), gli *item* non discriminanti, ed anche gli *item* che dimostrano una incoerenza importante tra il livello stimato in fase di concezione/redazione e l’indice di difficoltà oggettiva (espresso attraverso il valore MEASURE).

Tutti questi dati ci consentono così di passare ad una tappa tanto interessante quanto importante da un punto di vista linguistico, didattico e culturale (Cizek 2001) nel processo di finalizzazione del test, conosciuta come *standard setting*. Per associare un *item* ad un livello di competenza (nel nostro caso in riferimento alle scale del QCER), è necessario immaginare e definire una *performance* standardizzata. La definizione della *performance* standardizzata è frutto di una decisione collettiva che scaturisce dal confronto tra insegnanti-esperti che partecipano attivamente al processo di *standard setting*. “La détermination d’un score de césure définit une performance normée. [...] Le processus pour arriver à une note de césure s’appelle standardisation ou standard setting. Les procédures de calibrage et de définition de points de césure supposent des décisions collectives” (RELEX – Relier les examens de langue au CECRL 2011). A questo stadio del processo, gli *item* sono infatti calibrati e inseriti nella banca in base al loro indice di difficoltà oggettiva (MEASURE), in ordine crescente, indice che talvolta non corrisponde né alla difficoltà percepita, né alla difficoltà immaginata dagli esperti in fase di redazione. Grazie allo *standard setting*, siamo in grado di mettere a punto le

¹³ Cfr.: <http://www.roars.it/online/il-modello-di-rasch/> (ultima consultazione febbraio 2016).

associazioni inferenziali tra il QCER (scala dei livelli) e gli *item*/quesiti del test, attraverso un processo che armonizza, per non dire neutralizza, le criticità dipese dalla soggettività nell'interpretazione delle scale e dei descrittori. Sarebbero interessanti e necessari alcuni approfondimenti specifici sulla soggettività nell'interpretazione dei descrittori, e dunque sulla valutazione aperta in generale, come testimoniato da alcuni progetti noti, tra i quali citiamo WebCEF¹⁴ e lo studio del CIEP, *Centre International d'Etudes Pédagogiques*¹⁵ (esempi di produzioni orali di giovani dai 13 ai 18 anni che illustrano in francese, inglese, italiano, spagnolo e tedesco i 6 livelli del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue); soggettività che ha una origine molteplice, legata all'individualità della persona e al suo libero arbitrio ma, in un'ottica più sistemica, dipendente anche dalla relazioni tra gli approcci glottodidattici più diffusi nel sistema socio-culturale di riferimento.

L'individuazione del punto di cesura tra un livello e l'altro è infatti un processo arbitrario e inferenziale e necessita del consenso di un gruppo di esperti (stiamo infatti misurando una competenza il cui costrutto è complesso, articolato e artificiale, al contrario della misurazione per esempio di una temperatura, fenomeno oggettivo di tipo fisico); pertanto, in ambito istituzionale, per lo standard setting è bene basarsi su metodi validati di ricerca, come il metodo 'Bookmark', il metodo da noi prescelto tra i tanti esistenti. Nel metodo 'Bookmark' si mescolano, a profitto l'uno dell'altro, i metodi intuitivi applicati ad esempio nella stima del livello di difficoltà degli *item* in fase di redazione, con i metodi quantitativi e qualitativi, il cui apice sta proprio nella procedura di standard setting. I punti di cesura sono infatti il risultato di una triangolazione tra i dati oggettivi (espressi negli indici psicometrici), le scale ed i referenziali di lingua, il giudizio degli esperti di disciplina. "La maîtrise est ici définie en termes probabilistes. Si un candidat maîtrise un item, on peut s'attendre à ce qu'il réponde correctement avec une probabilité associée élevée (normalement fixé à 2/3 mais parfois baisse à 50% et d'autres fois à 80%)" (Folny 2014)¹⁶.

4. Obiettivi e metodi nel post-test: verso un modello di validazione qualitativa

Il post-test, avviato per l'italiano e per l'inglese, ci ha consentito di controllare la stabilità degli *item* ancora (*anchor item* in inglese, cioè *item* con indici di affidabilità particolarmente elevati e con una bassa variabilità) e di osservare le correlazioni tra il risultato globale

¹⁴ Cfr.: <http://www.webcef.eu/> (ultima consultazione febbraio 2016)

¹⁵ Cfr.: <http://www.ciep.fr/ressources/ouvrages-cederoms-consacres-a-levaluation-certifications/dvd-productions-orales-illustrant-les-6-niveaux-cecr1> (ultima consultazione: febbraio 2016).

¹⁶ Presentazione di Vincent Folny, CIEP – Centre International d'Etudes Pédagogiques, tenutasi a Grenoble nel mese di aprile 2015 intitolata "Différentes méthodes de définition de score(s) de césure (Standard Setting)".

ottenuto alla fine del test (posizionamento) e il risultato ottenuto per ciascuna competenza. In italiano la correlazione tra il risultato globale e il risultato ottenuto in due competenze è molto elevata (correlazione tra risultato globale e comprensione orale = 0,93; e espressione scritta breve = 0,92; infine, correlazione tra comprensione orale e espressione scritta breve = 0,87) con significatività statistica ($p < 0,01$).

Rispetto alla validazione qualitativa, stiamo procedendo in tre direzioni che vedono il coinvolgimento diretto di insegnanti e studenti, finalizzate alla definizione di un modello che potrebbe essere generalizzabile, vale a dire esteso a tutte le lingue di SELF ma anche ad altri test autocorrettivi a larga scala. In che cosa consiste il modello di validazione qualitativa che stiamo sperimentando? Da un lato chiediamo agli insegnanti di esprimersi sulla qualità del posizionamento degli studenti nei gruppi di cui sono responsabili, attraverso la risposta al quesito ‘quanti studenti del tuo gruppo sono stati sopravvalutati?’ e ‘quanti studenti del tuo gruppo sono stati sottovalutati?’ Successivamente mettiamo a confronto il giudizio ottenuto nella prima prova in itinere (verifica corretta dall’insegnante esperto) con il risultato ottenuto in SELF. La prima prova in itinere si svolge dopo circa tre settimane dall’inizio del corso attraverso compiti di produzione aperta guidata e esercizi a risposta chiusa. Inoltre, gli studenti iscritti ai corsi di italiano hanno compilato un questionario in cui è stato chiesto loro di esprimersi sull’adeguatezza del corso cui sono stati assegnati (*En termes de difficultés, est-ce que vous vous sentez bien placé(e) dans ce groupe ?; Quels sont les éléments qui vous permettent de justifier la réponse ci-dessus ?*). Parallelamente è stato chiesto loro di autovalutarsi (*En italien, quelle est la compétence dans laquelle vous vous sentez le plus fort ?; Précisez votre niveau en compréhension et expression*).

Considerata l’influenza che può provenire dagli orientamenti motivazionali, dalle attese personali e da alcuni elementi di biografia sociolinguistica (Dörnyei 2005), è stato inoltre chiesto agli studenti di precisare l’eventuale conoscenza di altre lingue romanze, e in caso affermativo, di indicarne il livello di padronanza. La descrizione dei risultati raccolti nel post-test (validazione quantitativa e qualitativa) sarà oggetto di un articolo di approfondimento. Tuttavia, da una prima osservazione e come esposto in occasione della giornata di studio del 21 gennaio 2016¹⁷, abbiamo potuto constatare che il 79% degli studenti dichiara di essere stato valutato correttamente, dato che riflette in modo coerente anche le opinioni degli insegnanti (circa il 15% degli studenti sono stati sopravvalutati). A tal proposito, per attenuare gli effetti collaterali dovuti all’affinità tipologica tra italiano e francese, e dunque le possibili

¹⁷ Il podcast della giornata di studio sarà disponibile a breve alla pagina:
<http://podcast.grenet.fr/category/thematiques/langues/>

derive (sovrastima del livello), si è deciso di adottare alcuni accorgimenti correttivi¹⁸: ridurre il peso degli *item* di comprensione scritta, inserendo un vincolo di distanza massima tra il risultato globale (*score agrégé*) e il risultato ottenuto nelle due abilità confermatesi come le più discriminanti, cioè la comprensione orale e l'espressione scritta breve (*score par habilité*); offrire ad ogni candidato la possibilità di esprimere il gruppo target auspicato (*groupe cible souhaité*), accanto al gruppo target indicato tramite il risultato del test per il posizionamento. Questa opzione, molto originale, sarà di particolare aiuto per gli studenti adulti che intraprendono percorsi di formazione permanente e per gli studenti che si avviano allo studio della lingua in autonomia (percorsi di apprendimento in autonomia) e, in generale, per valorizzare le caratteristiche individuali e la responsabilizzazione degli apprendenti rispetto al percorso da intraprendere.

5. Curiosità e tendenze nel trasferimento interlinguistico

Come illustrato nella fig. 2, SELF-posizionamento è in fase di post-test e controllo qualitativo in italiano e in inglese, e in corso di progettazione o validazione per le altre lingue coinvolte. Vediamo alcune specificità emerse nella didattica valutativa di ciascuna lingua. Ogni équipe ha le proprie specificità ed i propri punti di forza che, non di rado, riflettono più ampiamente un approccio culturale al modello di competenza linguistica e, di riflesso, alla valutazione e alla glottodidattica. In italiano e in inglese, lingue pilota del progetto Innovalangues, abbiamo potuto appoggiarci ai referenziali di lingua già esistenti (Hawkins, Filipovic & Green 2012; Benucci 2007; Spinelli & Parizzi 2010), redatti almeno in parte sulla base dell'analisi di corpora di produzioni reali di apprendenti nella lingua target e esplicitamente ancorati ai descrittori e all'approccio del QCER. Un processo più articolato di co-costruzione dei referenziali è stato invece messo necessariamente in atto per il cinese mandarino e il giapponese. Il cinese mandarino, che non dispone di un referenziale completo ancorato ai descrittori del QCER, si è appoggiato al testo 'European Benchmarking for Chinese Language (EBCL 2012) per i livelli A1 e A2, e al 'JF standard' (Japanese Foundation 2010) per i livelli superiori. La validazione dei contenuti è stata portata avanti attraverso un confronto con i dati dei pilotaggi sperimentali di SELF-cinese con gli studenti e grazie al coinvolgimento di un comitato di esperti composto da specialisti in didattica del cinese mandarino come lingua straniera. Un processo affine è stato seguito per la redazione dei referenziali in giapponese.

¹⁸ Gli accorgimenti correttivi sono studiati e proposti dalla responsabile scientifica del progetto Innovalangues, prof.ssa Monica Masperi.

Per le lingue sinogrammatiche, un altro punto importante da menzionare riguarda una maggiore difficoltà nel trasferire fedelmente il costrutto di espressione scritta breve, adottato nelle lingue pilota, che si avvale di esercizi di *gap-filling* (Purpura 2012) guidati o non guidati. Oltre alla difficoltà specifica dovuta alla competenza grafemica, l'uso della tastiera per la scrittura dei sinogrammi al PC pare essere in Francia una sorta di abilità trasversale non ancora così diffusa e consolidata, soprattutto nei corsi LANSAD (*Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines*). La proposta di esercizi di scrittura breve al PC potrebbe quindi interferire con i risultati del test, in modo indipendente rispetto alla reale abilità di scrittura dei sinogrammi.

Un'altra particolarità distintiva per la lingua giapponese si è rivelata nelle modalità di conduzione dei '*think aloud protocol*', pratica qualitativa in cui gli studenti verbalizzano il flusso di pensieri durante lo svolgimento degli item. Molto valore è stato attribuito per esempio al tempo trascorso nella lettura dei testi, o al numero di volte in cui i candidati riascoltano le domande e le opzioni di risposta. Questo si è concretizzato nell'uso di videocamere, frontali e laterali, durante le sessioni di sperimentazione dei test pilota, e nella visione post-test dei video da parte delle équipes. I *task* di lingua giapponese sono attualmente in fase di sperimentazione anche all'Università di Bologna, grazie al coinvolgimento degli studenti iscritti ai corsi di lingua e linguistica giapponese.

L'équipe di spagnolo si interroga sulle varietà di lingua spagnola da proporre in SELF. Da un lato siamo tenuti a salvaguardare la coerenza tra i curricula proposti nelle istituzioni in cui il test sarà adottato, istituzioni che privilegiano lo spagnolo castigliano, dall'altro è evidente la necessità di rappresentare in modo più ampio ed inclusivo la lingua-cultura ispanica, includendo anche le varianti centro e sudamericane.

Di grande interesse sono infine le riflessioni inerenti alla progettazione di SELF-FLE – *Français Langue Etrangère*, in collaborazione con le associazioni ADCUEF francesi. Rispetto al processo classico di SELF illustrato nel ciclo del testing, ci interroghiamo, per il FLE, sulla necessità di applicare la DIF – *Differential Item Functioning* (per cui la difficoltà di un test o di un item può variare sensibilmente in base alle caratteristiche del gruppo target), per via dell'eterogeneità linguistico-culturale del pubblico a cui il test SELF-FLE sarà indirizzato. Se ci basiamo sui dati del 2014-2015, notiamo infatti che il pubblico FLE è costituito da 55 nazionalità, 31 lingue diverse e 7 diversi gruppi linguistici.

6. Conclusioni e prospettive future

“L’obiettivo primario del *language testing* consiste nel trovare un punto di equilibrio fra l’indeterminatezza (della lingua e della valutazione) e l’esplicitezza (esigenza di attribuire una valutazione, di esprimere un giudizio, di attribuire un punteggio), tenendo sempre presente il fatto che non sarà possibile ottenere una misurazione precisa in assoluto ma solo una misurazione più precisa rispetto ad altre” (Barni in De Marco 2000).

L’ideazione di un nuovo strumento valutativo non può non ancorarsi ai paradigmi glottodidattici attuali e ai temi che caratterizzano il dibattito recente sulla valutazione. Il fulcro della questione ci pare nuovamente dipendere dalle tensioni che si creano nel coniugare gli obiettivi specifici a cui lo strumento è chiamato a rispondere (posizionamento con approfondimenti diagnostico-formativi), con la concettualizzazione complessa di competenza linguistico-comunicativa, e con i curricula delle discipline linguistiche adottati nelle istituzioni in cui lo strumento viene proposto (Cervini 2015). Le sfide in fase di progettazione e validazione si concretizzano non solo nella scelta dei contenuti (nel rispetto dei principi di autenticità situazionale e interazionale¹⁹) ma anche nel rapporto che si instaura tra valutazione, formazione e apprendimento. Rispetto al rapporto tra testing e apprendimento, si pensi anche agli studi recenti sul *test-enhanced learning* e la *retrieval practice* (Brame *et al.* 2015) per i quali, in un contesto a basso impatto (*low-stake*), la sollecitazione metacognitiva che proviene dall’uso frequente di test in itinere produce risultati indubbi sulla memorizzazione e l’apprendimento dei contenuti.

In questo contributo, dopo una breve argomentazione sul peso e sul valore politico, istituzionale e educativo che la valutazione delle competenze linguistiche riveste nella società attuale, ci siamo soffermati sulla descrizione delle scelte operate per rendere il dispositivo multilingue SELF (*Système d’évaluation en langues à visée formative*) una delle componenti di un più articolato processo di formazione, nonché uno strumento per la ricerca-azione in contesto istituzionale. Il principio olistico di ‘utilità’ esprime tutte le sue potenzialità nel testing e nella valutazione se, oltre al rispetto delle pratiche quantitative e di tipo psicometrico, riesce a diventare un momento di riflessione per insegnanti, redattori e studenti sui processi di apprendimento e insegnamento, agevolandone, direttamente o indirettamente, l’autonomia e l’autonomizzazione. Se convenzionalmente è comune trovare in letteratura un confronto dialettico sull’oggettività vs. soggettività della valutazione e del testing, è altrettanto lecito

¹⁹ Autenticità situazionale : "se référant à l'exactitude avec laquelle les tâches et les items représentent des activités langagières telles qu'on les trouve dans la vie quotidienne" (ALTE 2011: 14) ; autenticità interazionale: "se référant au caractère naturel dans l'interaction que mène le candidat en accomplissant une tâche et les processus mentaux qui entrent en jeu" (ALTE 2011: 14).

argomentare questa distinzione oppositiva. L'esito di un test consiste nella misurazione di una *performance* che, per forza di cose, è legata e influenzata da svariate componenti, non sempre controllabili né misurabili, tra le quali lo stato - emotivo, fisico, psicologico - del 'candidato', la tipologie di *item/task*, e il rapporto "sinergico" o "conflittuale" che può crearsi tra candidato e *item/task*. Confortati dalle parole di De Mauro (2010), procediamo nella consapevolezza che nessuna valutazione può dunque essere neutrale o oggettiva, ma certamente può essere più neutrale o più giusta e corretta di altre.

Ma certamente, rispetto a molti altri settori, il linguaggio, le lingue, le abilità distinguibili nel diverso grado di possesso degli strumenti linguistici necessari a muoversi nello spazio linguistico più o meno prossimo sono un terreno specificamente predisposto nel suo intrinseco a misurazioni statistiche, e ciò vale in particolare per le variazioni e la crescita del lessico ricettivo, centrale nel crescere della competenza linguistica individuale. Misurare per meglio valutare qui più che altrove si prospetta come una possibilità concreta accessibile alle pratiche didattiche in atto (De Mauro 2010: 22).

Bibliografia

- AA.VV. (2011) *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2. Livello A2*. A cura di Ambroso S., Arcangeli M., Barni M., Grego-Bolli G., Luzi E., Masillo P., Menzinger C., Orletti F., Rocca L.. (<http://www.celintegrazione.it/insegnanti/risorse>) (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Alderson, C., Clapham, C. & Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Validation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALTE. (2011) *Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue*. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe, DG II – Service de l'éducation.
- ALTE. (1998) *Multilingual Glossary of Language Testing terms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Angelucci, A. (2015) 'OCSE PISA e INVALSI: una prospettiva europea', in *ROARS – Return on Academic Research*. <http://www.roars.it/online/ocse-pisa-e-invalsi-una-prospettiva-europea/> (ultima consultazione: marzo 2016).
- Bachman, L. F., Palmer, A. S. (1996) *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Barni, M. (2012) 'La verifica e la valutazione', in De Marco A. (a cura di), *Manuale di Glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci. 155-174.
- Benucci, A. (2007) *Sillabo di italiano per stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.

- Brame, C.J.; Biel R. (2015) 'Test-enhanced learning: Using retrieval practice to promote learning'. <http://cft.vanderbilt.edu/test-enhanced-learning-using-retrieval-practice-to-promote-learning/> (ultima consultazione: marzo 2016).
- Buck, G. (1991) 'The testing of listening comprehension: an introspective study'. *Language Testing*, 8(1).
- Cervini, C. (2014) 'La valutazione multilingue nel contesto dei dispositivi formativi: il sistema 'SELF' per il posizionamento e la diagnosi delle competenze linguistiche', *LEND – Lingua e Nuova Didattica. Periodico di Linguistica Applicata e Glottodidattica*, 1. 16-26.
- Cervini, C.; Masperi, M.; Jouannaud, M.-P.; Scanu, F. (2013) 'Defining, modeling and piloting SELF, a new formative assessment test for foreign languages', in Colpaert, J. Simons, M., Aerts, A. & Oberhofer, M. (dir.). *Conference Proceedings, Language Testing in Europe: time for a new framework, 29-31th May 2013*. Antwerp: University of Antwerp.
- Cervini, C.; Jouannaud, M-P. (2015) 'Ouvertures et tensions liées à la conception d'un système d'évaluation en langues, numérique, multilingue et en ligne, dans une perspective communicative et actionnelle', *Alsic* [En ligne], vol. 18, 2, <http://alsic.revues.org/2821> (ultima consultazione: marzo 2016).
- Cervini, C. (2015) 'Il soggetto apprendente nella pluralità di contesti e di pratiche', *RILA – Rassegna italiana di linguistica applicata*, n. 2-3 (2015), Bulzoni Editore. 103-117.
- Chiari, I. (2002) 'La procedura cloze, la ridonanza, la valutazione della competenza della lingua italiana', *Italica, Journal of the American Association of teachers of Italian*, 79, n. 4, 466-481.
- Chomsky, N. (2014) 'Education, Assessment and Test (at the World innovation summit for Education)'. Cfr.: <https://www.youtube.com/watch?v=ITZ9zE5QSsU> (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Cizek, G. J. (Ed.) (2012) *Setting performance standards: Foundations, methods, and innovations*. New York: Routledge.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T., McNamara, T. (1999) *Dictionary of Language Testing*. Cambridge: CUP.
- De Mauro, T. (2010) 'A proposito di misurazione e valutazione' in Lugarini, E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco Angeli. 17-22.
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Doucet, P. (2001) "Pour un test utile". *ASp*. n° 34. 13-33. Disponible en ligne : <http://asp.revues.org/1696> (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Hawkins, J., Filipovic, L. & Green, A. (dir.). (2012) *English Profile Studies. 1 & 2*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hinofotis, F. (1987) "Cloze Testing: An Overview." *Methodology in TESOL*. Ed. M. Richards and J. Long. Rowley, MA: Newbury House.
- Kunnan, A. J. (2008) 'Towards a model of test evaluation: Using the Test Fairness and Wider Context frameworks'. In L. Taylor & C. Weir (Eds.), *Multilingualism and assessment: Achieving transparency, assuring quality, sustaining diversity*. Cambridge, U.K.: CUP. 229-251.
- Masperi, M. (2012) *Projet IDEFI Innovalangues*. MESR. ANR. Investissements d'avenir. Disponible en ligne : <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/projets-et-bilans/projets/projetinnovalangues-166345.kjsp> (ultima consultazione : febbraio 2016).
- Pallotti, G. (2006) *La seconda lingua*. Milano: Strumenti Bompiani.
- Pawlikowska-Smith, G. (2004) *Canadian Language Benchmarks 2000: Theoretical Framework*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks.
- Purpura, J. (2004) *Assessing Grammar*, Cambridge Language Assessment Series, Cambridge: CUP.
- RELEX (2011) *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Highlights from the Manual*. European Center for Modern Languages: Council of Europe Publications.
- Spinelli, B.; Parizzi, F. (2010) *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Milano: La Nuova Italia.

A blended e-learning course of Systemic Functional Linguistics

SABRINA FUSARI (Università di Bologna)

This paper describes a blended e-learning course of English Language and Linguistics that is part of the curriculum of the first cycle ('triennale', equivalent to a BA) degree programme in 'Foreign Languages and Literatures' and 'Asian Languages, Markets and Cultures' taught at the School of Languages, Literatures, Translation and Interpreting of the University of Bologna. This course represents the latest development of a project that has been ongoing since 2002 (Freddi et al. 2008) to promote the integration of e-learning methodologies into the teaching curricula not only of foreign languages, but of a variety of programmes offered by the University of Bologna, initially through a set of three different Learning Management Systems, or LMSs (ATutor, Moodle and AlmaChannel; see Comba 2008), and now through Moodle alone.

Keywords: *blended e-learning, Moodle, Systemic Functional Grammar, students-teachers interaction.*

1. A bit of history

The blended English Language and Linguistics course was launched in 2002, as part of a digital (DVD) archive of fourteen courses of different academic subjects, held throughout the University of Bologna; in 2005, these contents were migrated into AlmaChannel, a proprietary e-learning platform developed by the same University; finally, in 2008, the course took its current form, moving into the well known open-source learning platform Moodle. Throughout this project, students have been offered the possibility to opt in or out of the course in blended mode, as a traditional “brick university” (Ardizzone and Rivoltella 2003: 42) English Language and Linguistics course, of a duration of 30 hours, all scheduled in one semester, is also offered each academic year, with the same teaching contents and learning objectives.

The most important reason why a blended e-learning course was developed in addition to, rather than in replacement of, its face-to-face counterpart was to conduct an experiment on how the use of technology could help teachers and learners overcome a series of difficulties that typically affect first-cycle curricular courses with a large number of students. In fact, in the Italian university system, English language courses usually have a large number of non-attending students, because attendance is optional, but the corresponding final exam is obligatory. Therefore, although these courses are widely attended (indeed, sometimes overcrowded), and alternative or additional teaching materials are typically offered to those

unable to attend, some students are still left behind (e.g. drop out, need much more time than usually required to complete a course, and/ or obtain low marks).

In time, this e-learning experiment has become a standard part of the English Language and Linguistics syllabus, although the ongoing governmental policy of cuts to academic spending has jeopardized its existence¹. The continuation of this project is justified by the large student population that the English Language and Linguistics course attracts overall², which also includes students with special needs, such as “the disabled, part-time students and prison inmates” (Freddi *et al.* 2008: 328), for whom being able to attend a university course at least partially on-line may prove to be a crucial benefit.

2. Course structure

The course lasts for one semester (30 expected instructional hours³) and provides 9 ECTS credits. It begins with a face-to-face lecture, about two hours long, during which instructions are provided on how to use Moodle, and on the topic, structure and logistics of the course. The lecture takes place in a computer laboratory, thus allowing students to create their own account on Moodle and familiarize with the platform. The course comprises two more face-to-face lectures, of the same duration, one towards the middle of the course, and one at the end, during which a final recapitulation test is administered. The dates of the second and third face-to-face lectures are set according to students’ need, as established through an on-line survey on Moodle.

The course focuses on the Systemic Functional Grammar of English, and it is articulated as follows⁴:

- Unit 1 - What is Functional Grammar?

¹ From academic year 2013-2014, the course has been taught by an adjunct professor on a temporary contract. In 2014-2015, the possibility to discontinue this contract due to spending caps was vented, but enough funds were eventually raised to keep it in existence. In 2015-2016, the course will be temporarily put on hold, again due to financial constraints.

² 448 students (384 for ‘Foreign Languages and Literatures’ and 64 for ‘Asian Languages, Markets and Cultures’) passed the corresponding exam in 2012, according to the Quality Assessment reports issued by the School of Languages, Literatures, Translation and Interpreting of the University of Bologna, <http://www.unibo.it/QualityAssurance/Reports2013/Report-0979-2013.pdf> and <http://www.unibo.it/QualityAssurance/Reports2013/Report-0980-2013.pdf>.

³ By ‘instructional hours’ here is meant the time that the student should spend reading the materials on Moodle and watching the videolectures recorded by the teacher. The number of hours spent on the forum and on individual study may vary, although all students are asked to provide some form of active participation in Moodle’s forum.

⁴ The contents are subject to periodic updates and changes based on the evolution of the SFL literature and its pedagogical strategies. It underwent a major revamping process in academic year 2014-2015, with much more attention paid to textual meanings.

- Unit 2 - The relationship between structure and function: the rank scale
- Unit 3 - The nominal group
- Unit 4 - Clauses in combination
- Unit 5 - The Clause as Exchange (1). Speech functions and Mood Block
- Unit 6 - The Clause as Exchange (2). Modality
- Unit 7 - The Clause as Message. Theme and Rheme
- Unit 8 - The Clause as Representation. (1). Experiential meaning
- Unit 9 - The Clause as Representation. (2). Logical meaning

Each unit requires about 10 days to complete. Over these 10 days, students are asked to discuss the topic of the current unit in the forum, under the teacher's supervision. At the end of each unit, students submit a task to the teacher, who marks it and returns it with a comment: the comment is not evaluative (i.e. no grades are assigned), but it contains feedback on the student's work, including correction of any mistakes s/he may have made, with an explanation of why a certain item is wrong, and how to correct it. Error correction, however, is not the primary goal of the tasks, which are mainly intended to keep the students' attention high, and to make them feel part of a group whose leader-facilitator (the teacher) is present at all time to provide group or individual feedback.

2.1 Participants: the students, the teacher and (the late) e-tutor

The course is held in English and addressed to students in their first year at university, with a level of language competence corresponding to at least B1 of the Common European Framework of Reference for Languages, tested upon admittance through the Oxford Online Placement Test⁵. Students have no previous knowledge of Systemic Functional Grammar. Most are mothertongue Italian speakers⁶. For logistical reasons, related to the timetabling needs of the School and its teaching staff, the blended course is offered in the second semester, whereas its face-to-face counterpart is taught in the first semester: this allows face-to-face students to sit for the English Language and Linguistics final exam one semester before e-learners can do so. Therefore, the number of e-learners is never very high⁷, as most students find it more convenient to follow the course face-to-face. While this may make it seem uneconomic for the course to keep going in a climate of significant cuts to academic

⁵ <https://www.oxfordenglishtesting.com/defaultmr.aspx?id=3048>.

⁶ In academic year 2013-2014, 75% of students were Italian native speakers. The remaining 25% had Russian, Polish, Portuguese and Spanish as their mothertongue.

⁷ The average number of students across the 7 years that the course has been on Moodle is 15.

spending in Italy – which often entail the grouping together (‘mutuazione’) of different courses, including overcrowded ones, to minimize spending – it also has the advantage of allowing a very high degree of student-student and student-teacher interaction, and the promotion of individualized learning strategies, due to the easily manageable class size. In addition, and perhaps most importantly, e-learners on this course have a much higher exam pass rate than other students⁸. While the pass rate of face-to-face students may vary between 90% and 50%, depending on the number of non-attending students and students behind schedule (‘fuori corso’), who typically score lowest in testing, the pass rate for e-learners consistently nears 100%, with an average grade of 28/30 (the average grade of face-to-face learners in this course is 25/30).

In line with official data obtained from the School, the majority of students (75%) following the course in blended mode are female, although this figure is slightly lower than the overall student population of the School⁹. Asked why they had chosen to follow the English Language and Linguistics course in blended mode rather than face-to-face, 48% of students answered that they were commuters, and that following the course in blended mode reduced their commuting costs and stress. Students enrolled in the corresponding face-to-face course, when asked informally why they had not chosen the blended course, mentioned the following reasons: lack of computer literacy; impossibility to log on to Moodle every day; scheduling of the blended course in the second semester; unavailability of more advanced English Language and Linguistics courses in blended mode. A few students also said that they did not know that a blended English Language and Linguistics course existed.

Originally, the course was administered by a teacher, in close cooperation with an e-tutor. Although there is wide consensus in the language teaching literature (e.g. Ehlers 2004; Rotta 2008; Casagrande *et al.* 2010) that the teacher and the e-tutor are two separate professionals, both necessary to the success of an e-learning endeavour, the e-tutor on this course has been discontinued due to spending caps. Therefore, the course is now taught by a teacher who also plays the role of e-tutor. While this may prove to be an interesting challenge for the teacher to upgrade her technical skills, it also creates a much heavier teaching load, as she must deploy a competence that should normally be provided by a different professional with specific training:

a tutor must have technical knowledge (helpdesk, LMS and electronic communication instruments), course designer competencies, and be able to moderate and promote

⁸ For the impact of e-learning on academic achievement more generally, see Castaño-Muñoz *et al.* 2014.

⁹ In academic year 2012-2013, the overall figure of female students for the degree course in ‘Foreign Languages and Literatures’ is 81.9%; for ‘Asian Languages, Markets and Cultures’, it is 84.1%.

communication and interaction through the net (Rotta and Ranieri 2005); moreover, the tutor should be capable of monitoring course progress, the degree of goal attainment, as well as users' satisfaction (Bianchino *et al.* 2012: 25).

The on-line teaching materials consist in a set of videolectures, partially adapted from live recordings of lectures available from AlmaChannel, but for the most part recorded *ex novo* with the screen capturing software program Camtasia Studio, which successfully allows to reproduce for e-learning purposes the very same contents shown to students in face-to-face classes (Spaeth-Hilbert *et al.* 2013). Students may find additional study materials (e.g. PPTs, PDFs, Word docs), self-produced¹⁰ by the teacher and by her colleague teaching the face-to-face course, on the University's repository Alma Campus¹¹. However, the most distinctive teaching tool that sets off the blended course from its 'brick and mortar' counterpart is Moodle's forum. In fact, throughout the 7 years during which the course has been available on Moodle, its forum has allowed the various teachers that have taught it to create not only an opportunity for student-teacher and student-student interaction (which is the basic purpose of the Moodle forum), but also a genuine instrument of 'co-production' of learning materials. This opportunity for informal, constant interaction between all the actors involved in the learning process is exclusive to the blended e-learning course, as it does not have a counterpart in the in-presence course (office hours and workshops playing a different, more 'troubleshooting' role), and it constitutes perhaps the highest achievement that the blended English Language and Linguistics course has reached.

3. Learning through computer-based interaction: Moodle's forum

The so-called 'threaded web forum' has been described as one of the most popular instruments within the methodological and theoretical framework of CSCL (Computer Supported Collaborative Learning), despite a series of drawbacks, including "incoherence, lack of organization, consistency and focus in the discussions, as well as inadequate correspondence between the representation of discourse and the conceptual representation of knowledge being constructed" (Calvani *et al.* 2007: 94, my translation). Notwithstanding these caveats, the forum is widely recognized both as a teaching tool and, perhaps even more importantly, as a socialization tool, allowing students to feel part of a community, thus

¹⁰ The E-Learning Sector of the University of Bologna is very aware of copyright policies, and requires all teachers and tutors using e-learning facilities to sign a formal declaration attesting their knowledge and respect of copyright laws (Liberatoria per l'uso delle piattaforme e-Learning dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna).

¹¹ Cfr. <http://campus.unibo.it>.

overcoming the feeling of loneliness and isolation that typically affects distance learners (Cinganotto and Resta 2007: 114).

Concerning the communicative styles adopted by young adult e-learners participating in threaded web forums, the literature has highlighted two fundamental characteristics:

- (1) the influence of the electronic medium on the degree of formality and social distance between student and teacher, which typically tends to decrease in computer mediated communication;
- (2) the fact that young adult e-learners today belong to the generation known as ‘digital natives’, born into a world where the use of computer-based technology was spreading fast, and becoming a fact of daily life.

While the lower degree of formality may come as a shock to teachers in a country like Italy, where the degree of social distance between students and teachers in academic settings is high¹², it also has some advantages, especially for students who are too shy to participate actively in face-to-face class activities:

it is easy to see (as also highlighted in the literature) that some students manage to behave in a less ‘inhibited’ way on-line than face-to-face. It is the case that some students who find it embarrassing to voice their personal opinion, ask for clarifications and, even worse, express criticism in face-to-face interactions, can do so more easily on-line, with a higher degree of ‘spontaneity’: as their gaze does not meet that of their interlocutor(s), their anxiety in being in the spotlight is reduced (Rotta and Ranieri 2005: 9, my translation).

Another assumption that needs to be addressed critically is that digital natives have an almost innate computer literacy that makes it perfectly natural for them to communicate on-line for a variety of purposes, including educational ones. In fact, there is no evidence that digital natives, as a generation, automatically have excellent computer skills for use in an educational setting, because substantial variability between individuals must be taken into account whenever learning styles are being discussed, and access to technology is arguably not as homogenous across members of the so-called ‘digital native’ generation as it is sometimes assumed (Bennet *et al.* 2008; Bennet and Maton 2010). Actually, when it comes to assessing the digital literacy of young adult learners, born and bred in the Internet age, “it seems that ‘attitude’ (rather than ‘skill’ or ‘potential’) would be more correct to define a sort of broader disposal (if compared to the one of older colleagues) to relate to other people and to knowledge through ICTs” (Rapetti and Cantoni 2010: 43). Some studies also stress that many

¹² As reflected, e.g., in the widespread use of the non-reciprocal *tu/ lei* system of pronominal address between students and teachers, where students address teachers with the v-pronoun *lei*, and are addressed with the t-pronoun *tu* in reply. Older teachers tend to use the reciprocal *lei* address, but the reciprocal *tu* between students and teachers is almost unknown in Italian universities. See Nuzzo and Rastelli, 2009: 25.

digital natives have more familiarity with computer-based technology for leisure than for learning: in addition, “high school graduates do not always see an immediate connection between new technologies as a learning tool and as a communication tool” (Mattana 2007: 84, my translation). Therefore, used as they may be to writing text messages on their mobile phones, or to posting their comments on social networks, digital natives do not have any innate predisposition for the use of the threaded web forum integrated into a LMS like Moodle. As a matter of fact, digital natives are more likely to fall prey to what we might describe as an ‘inter-register interference’, whereby they tend to adopt the typical features of the discourse of social media (Zappavigna 2012) and text messaging (Tagg 2012) when they interact on Moodle.

3.1 Interaction between students and teachers in Moodle’s forum

The data we present in the following pages summarize some of the key characteristics of the language used in the English Language and Linguistics Moodle forum during the course of two academic years. Some of the differences probably stem from the fact that the teacher is different: in academic year 2013-2014, the teacher was a young untenured professor, at her first experience in teaching a course at university, and a digital native herself; in 2012-2013, the teacher was a tenured assistant professor, with 10 years of teaching experience and specific training on e-learning methodologies, but still qualifying as a ‘digital immigrant’ by virtue of her more advanced age.

The data were analyzed with the corpus concordancing program Antconc 3.2.4¹³, aiming to assess the degree of interaction in the forum: the features of interactivity that were taken into account were the number of participants in each thread, and their respective tendency to take and keep the floor. Floor control, as illustrated in Table 1, was measured in terms of the number of posts written by the students and by the teacher, as well as of their length in words.

Features of interactivity	2012-2013		2013-2014	
	Students	Teacher	Students	Teacher
Average number of participants in forum threads	3	1	2	1

¹³Developed by Laurence Anthony (Waseda University, Japan), and available at <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html> (last visited on February 2016).

Forum threads initiated by	100%	Ø	92.3%	7.7%
Forum threads concluded by	35%	65%	30.8%	69.2%
% of posts written by	62.5%	37.5%	57.1%	42.9%
Number of words written by	1,073	1,472	2,879	5,029

Table 1: Some indicators of interactivity in Moodle's threaded web forum for the course of English Language and Linguistics (academic years 2012-2013 and 2013-2014).

The most striking difference is the much higher number of words used in the 2013-2014 forum, which is a consequence of the larger quantity of posts (112) in 2013-2014 than in 2012-2013 (40). The reason for this is clearly traceable to different teaching styles: while the younger teacher made a consistent effort to rekindle the conversation whenever students' posts thinned out, the more experienced one left the students completely in charge of managing the forum, keeping the number of her own interventions to a bare minimum. For this reason, in the 2012-2013 course, there are three Moodle units whose forums were left empty: this was not considered as a problem by the teacher¹⁴, as reflected in the excerpt of her introductory notes to the course, in which she explained the use of the forum (Table 2). While still stressing, very much like her younger colleague (but without using any underlinings), that participating in the forum is a course requirement, the older teacher used negative politeness to hedge her command ("You're welcome to ... remember that").

2012-2013 (older teacher)	2013-2014 (younger teacher)
You're welcome to ask questions and/ or provide comments in the Forum (remember that active participation in the Forum is also a course requirement).	Remember to ask questions and/or provide comments in the Forum, since <u>active participation</u> in the Forum is one of the course requirements.

Table 2: Instructions on the use of the forum

¹⁴ Although it may indeed become a problem, if it means that the forum alternates periods of communicative frenzy and periods of near-total silence (Calvani et al. 2007: 97). This, however, was not the case for the 2012-2013 forum, partially because, while some units' forums were left empty, conversation actually went on in the older units'.

This attempt to promote student empowerment by taking a secondary role in the forum proved to be quite successful, as the teacher held the floor for a slightly shorter period of time (1,472 words, or 57.8% of all the words written in the forum) than the teacher in charge of the course for 2013-2014 (who, with 5,029 words, held the floor 63.6% of the time).

The same attempt to leave the students in authority is behind another major difference detectable in Table 1 between the two years illustrated, that is the number of threads initiated by the teacher: all threads were initiated by the students in 2012-2013, whereas a few were initiated by the teacher in 2013-2014. This happened because the younger teacher took the decision to 'break the ice' at the beginning of her course, initiating 2 threads in Unit 1, and urging students to post comments at times when participation was particularly low. The more interactive role of the younger teacher is also evident in the higher percentage (42.9% as opposed to the previous year's 37.5%) of posts she wrote.

Overall, however, the forums of both years appear to achieve their goal of promoting group learning, exhibiting a series of "flexible mechanisms in the distribution of discourse functions, so for example, each participant's role constantly switches from proponent to assessor, from summarizing to recapitulating or comparing the different ideas that have emerged" (Calvani *et al.* 2007: 96, my translation).

In fact, although the role of the teacher is, in both years, predominantly one of problem solver (i.e. solicited by students to intervene whenever they have doubts or queries about what they are learning), the attitude of both teachers is never normatively fixed, but rather flexibly adapting to the kind of feedback required by students to 'oil the wheels' of the learning process. The key difference is that, in 2013-2014, unlike what happens in the previous year, the teacher quite explicitly claims full membership of the group: for example, in one early post, it is the teacher who asks students a question ("is there anything unclear about Unit 1? Or anything you would like to expand on?"), in a clear effort to keep the channel of communication open. In addition, the younger teacher appears to do more interpersonal work in the forum, as shown by her use of 'thank-you' notes, which occur in 12 posts written by the her, as against just 1 written by her older colleague. In 2012-2013, instead of trying to mix up informally with the students to spur their willingness to communicate in the forum (not only among themselves, but also with her), the teacher actually appears to be making the opposite

effort, i.e. to ‘stay behind the curtains’ of the exchanges: for this reason, she never takes the initiative to solicit or influence the students’ interaction.

These differences may seem to indicate that the digital native teacher is more at ease with teaching on a computer-based platform, and therefore interacts more frequently, and more informally, with her students, creating a more relaxed atmosphere with less social distance, and more opportunities for students to establish not only peer-to-peer communication, but also a contact with the teacher. However, this is not the whole story: in fact, looking more closely at the discourse strategies they deploy, it is quite clear that both teachers actually play a dominant role in their respective forums, holding the floor for a longer period of time than the students, and acting as moderators, facilitators, and problem-solvers. This is reflected not only in the higher number of words written by the teachers, shown in Table 1, but also in the length of their posts, which averages 110 words, as opposed to the students’ 43¹⁵.

3.1.1 The teachers

Antconc 3.2.4, like all concordancing programs, can easily sort all the words contained in a given text, collection of texts, or corpus, in order of frequency. This possibility extends to word clusters, that is “uninterrupted strings of words which recur frequently” (Gilquin 2010: 170), not necessarily kept together by a grammatical relation. In both wordlists¹⁶ obtained from the teachers’ posts in the web forum, ‘you’ is the first word in order of frequency that, despite being a function word, has an outside world referent, being preceded in the frequency list only by articles, prepositions, and the verb ‘is’. Observing the n-grams that cluster around ‘you’ in the two wordlists (Table 3), some similarities and differences emerge.

2012-2013			2013-2014		
	Frequency	Word cluster	#	Frequency	Word cluster
1.	6	you can	1.	9	you can
2.	5	you’re	2.	7	you are ¹⁷

¹⁵ For more details on the content of the teachers’ posts, and their behaviour as moderators/ facilitators, see Fusari and Luporini (2015).

¹⁶ A wordlist is a list, generated by a corpus concordancer, containing all the words in a given text, collection of texts or corpus.

¹⁷ In 2012-2013, “you are”/ “you’re” is mainly used to express agreement, as in “you’re (quite) right” and obligation (“you’re obliged”). In the following year, it is mostly used in progressive verbal forms (e.g. “you are learning/ referring/ talking”).

3.	4	if you	3.	7	you to
4.	2	Anyway, you	4.	7	you want
5.	2	you're quite	5.	6	if you
6.	2	which you	6.	6	thank you
7.	2	Yes, you	7.	5	that you
8.	2	you can find	8.	5	you must
9.	2	you don't	9.	4	As you
10.	2	you'll	10.	4	if you want

Table 3: Word clusters including 'you' in teachers' forum posts

Both teachers favour “you can” over stronger modals, but it is only the older teacher who uses it as her favourite mitigation strategy to soften the impact of deontic modality, presenting as a possibility what is in fact an obligation for students to do (e.g. “you can find facsimiles for that exam here”; “you can do the exercises in the workbook”). For her part, the younger teacher uses ‘you can’ in the evidential expression ‘as you can see’ (e.g. “as you can see, no alternative is involved”; “as you can see, the mood tag picks out the Mood Block of the clause”) in 4 out of 9 occurrences of this expression in her posts, and in 2 she uses it in inverted commas as part of model clauses¹⁸ to be analyzed with a Systemic Functional grammatical approach. Overall, the younger teacher is more direct than her older colleague in her expression of deontic meaning: the typical strategy she uses to give commands is simply an imperative verb form hedged with “please” (which her older colleague resorts to only twice throughout her posts), or even an unhedged bald on record imperative (e.g. “be careful”; “contact me again”), although some more indirect strategies are also present (e.g. “may I ask your colleagues to share their interpretation?”; “I suggest you read the file again”). The more direct discourse strategies applied by the younger teacher are also more typical of on-line discourse, and perhaps easier for her non-native English speaking students to grasp.

3.1.2 The students

Table 4 compares the most frequent words in the forum posts written by students in 2012-2013 and 2013-2014. The wordlist is lemmatized, and a basic English stoplist was used to exclude some of the most common grammatical words.

¹⁸ The younger teachers handles “you must” in the same way, never using it to give a command, but just as part of model clauses.

2012-2013			2013-2014		
	Frequency	Lemma		Frequency	Lemma
1.	57	be	1.	153	I
2.	45	I	2.	149	be
3.	27	it	3.	67	you
4.	26	smiley	4.	64	have
5.	19	you	5.	60	it
6.	15	have	6.	40	thank
7.	13	thanks	7.	39	can
8.	12	do/ theme	8.	34	do/ we
9.	9	hello/ topical	9.	26	like/ would
10.	8	some	10.	23	hi

Table 4: Wordlists of students posts in 2012-2013 and 2013-2014

The centrality of the individual requirements expressed by students is a salient feature of this forum as a whole (Fusari and Luporini 2015), as reflected by the high frequency of the first person pronoun ‘I’ in both 2012-2013 and 2013-2014. What constitutes perhaps the most striking difference between the two wordlists shown in Table 4, however, is the role of emoticons: the so-called ‘smiley’, in the 2012-2013 data, is recognized by Antconc as a word token, making it possible to concordance it and realize that it only appears in post-initial or post-final position, either with salutations, or in association with ‘thank-you’ notes. In 52% of its occurrences, the smiley is used in student-student interactions. The teacher herself uses it only once, and hers is the only occurrence of the smiley in mid-post position, used to fend off a student’s self-diminishing remark (“it’s not a weird question at all, but a major topic of discussion in linguistics! ☺”). It is therefore possible to say that, whereas the teacher uses the smiley as a mitigation device, students use it as phatic particle, to show their positive politeness and group solidarity. In the 2013-2014 forum, the smiley is used just once by a student, in a ‘thank-you’ note, and just once by the teacher, again as a mitigation strategy (“questions posted by students on this forum are never ‘stupid’! ☺”).

From this use of emoticons, it may be inferred that taking a more active role in the forum, as the teacher did in 2013-2014, has the advantage of encouraging more regular and abundant communication among participants; on the other hand, the advantage of a more ‘concealed’

role of the teacher is to promote spontaneity in students' interactions, as shown by their much wider use of emoticons, which students are used to employing during their leisure time in social networks and chat lines (Cinganotto and Resta 2007: 115). The more 'unplanned' nature of the interaction is also evident in the much larger number of language mistakes detectable in the 2012-2013 forum, demonstrating that students made a smaller effort to 'watch' their language, presumably because they did not expect the teacher to be present in the forum at all time (although she actually was, in her capacity of moderator/ facilitator).

4. Conclusion

This paper has presented some findings related to the communicative style and academic achievement of students enrolled in a course of English Language and Linguistics taught in blended mode at the School of Languages, Literatures, Translation and Interpreting of the University of Bologna. The structure and contents of this course are very much the same as those of an equivalent face-to-face course, which students are free to choose instead of its blended counterpart. Although most students actually choose the face-to-face option, the blended course has a much higher pass rate, higher average marks, and a distinctively interactive nature. This is much appreciated by students, and yet impossible to achieve face-to-face, due to the large size of classes and the geometry and topology of university teaching rooms used for large-sized courses, which resembles that of 'lecture theatres' keeping the teacher physically separated from an extra-large 'audience' of students. Indeed, the fundamental element allowing this e-learning course to overcome some of the problems encountered face-to-face is the ongoing communication, both peer-to-peer and teacher-led, which takes place in Moodle's forum. This, especially when students are left free to interact at their own pace and schedule, creates a sense of community that is more conducive to learning than the "one woman show" being staged in a large lecture theatre (Freddi *et al.* 2008: 330).

As concerns the students' language behaviour in this forum, the frequency of 'I' and 'you' in both years demonstrates a high level of interactivity: the degree of formality and perceived social distance is also reduced in comparison with the 'brick and mortar' counterpart of the course (Fusari and Luporini 2015), demonstrating the effectiveness of on-line tools to smooth the rough edges off hierarchical communication in a didactic setting. From this viewpoint, noteworthy items in the forum wordlist include 'hello', 'hi', and especially the smiley, which is treated as a word by Antconc, making it possible to analyze it with corpus concordancing, and realize that some aspects of the language behaviour of students change depending on the

role (active participant/ interactant vs. largely silent witness/ moderator) the teacher plays on the platform, which is at least partially related to her degree of ‘digital nativeness’.

These findings, despite their limited scope, show that taking out a larger investment in e-learning opportunities for university students has a number of merits, especially as concerns the implementation of cooperative learning strategies. The one described in this study is, as a matter of fact, a truly ‘European classroom’, in which students of different nationalities have an opportunity to co-construct their knowledge (of Systemic Functional Grammar, in this case, but the model is certainly adaptable to other topics of linguistics and other subjects) and practise their English at the same time. This study also shows that e-learners have a pass rate of nearly 100%, and typically score higher marks than students attending the same course face-to-face: therefore, an expansion of e-learning opportunities may also prove useful to support non-attending students and students behind schedule (‘fuori corso’), who are still rather numerous throughout the Italian academic system. Another obvious advantage of expanding e-learning opportunities is the closer interrelation with research, stimulating the identification and experimentation of more effective teaching methods (Freddi *et al.* 2008: 340), and providing materials for the study of student-student and student-teacher communication. Although a number of obstacles, especially financial, lie on the path of e-learning expansion, we firmly believe that this challenge is worth undertaking.

References

- Ardiszone, P.; Rivoltella, P.C. (2003) *Didattiche per l'e-learning*, Rome: Carocci.
- Bennett, S; Maton, K.; Kervin, L. (2008) “The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence”, *British Journal of Educational Technology* 39 (5), 775-786.
- Bennett, S.; Maton, K. (2010) “Beyond the ‘digital natives’ debate: Towards a more nuanced understanding of students’ technology experiences”, *Journal of Computer Assisted Learning*, 26 (5), 321-331.
- Bianchino C.; Marinensi, G.; Medaglia, C.M.; Ruozzi, E. (2012) “The role of e-tutors in the e-learning training paths: the experience of the Italian Revenue Agency”, *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 8 (1), 23-31.
- Calvani, A.; Fini, A.; Molino, M.; Ranieri, M. (2007) “Gruppi collaborativi online: come valutare interazioni efficaci”, *Journal of e-Learning and Knowledge Society* (3) 3, 93-102.

- Casagrande, M.; Molinari, A.; Tomasini, S. (2010) "The production of learning objects and the activity of facilitating learning", *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 6 (1), 59-68.
- Castañó-Muñoz, J.; Duart, J.M.; Sancho-Vinuesa, T. (2014). "The Internet in face-to-face higher education: can interactive learning improve academic achievement?", *British Journal of Educational Technology* 45 (1), 149-159.
- Cinganotto, L.; Resta, S. (2007) "Il progetto sperimentale e-learning 'Moodle La Sapienza': quiz, giochi linguistici, simulazioni, chat in un corso di lingua inglese", *Journal of e-Learning and Knowledge Society* (3) 3, 111-118.
- Comba, V.E. (2008) "Finding the balance: the University of Bologna E-Learning Centre strategy for lifelong learning in a complex environment", in *Proceedings of the EADTU Annual Conference*, Poitiers 18-19 September 2008, Bologna: Alma DL, <http://amsacta.unibo.it/2520/> (last accessed on March 21, 2015).
- Ehlers, U.D. (2004) "Quality in e-learning from a learner's perspective", in U. Bernath; A. Szucs (eds) *Proceedings of the Third EDEN Research Workshop*, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 130-137.
- Freddi, M.; Gunella, L.; Johnson, J. (2008) "Multimodal explorations in the humanities: e-learning in a Faculty of Modern Languages", in A. Baldry; E. Montagna (eds) *Interdisciplinary Perspectives on Multimodality: Theory and Practice. Proceedings of the Third International Conference on Multimodality*, Campobasso: Palladino, 327-340.
- Fusari, S.; Luporini, A. (in press, 2016) "La comunicazione tra studenti e docenti via forum e e-mail: strategie di cortesia", in P. Leone (ed) *Linguaggio e apprendimento linguistico: metodi e strumenti tecnologici*, Milano: AITLA, 67-82.
- Gilquin, G. (2010) *Corpus, Cognition and Causative Constructions*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Mattana, V. (2007) "L'analisi della domanda di e-learning in un contesto universitario italiano", *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 3 (3), 83-92.
- Nuzzo, E.; Rastelli, S. (2009) "Didattica acquisizionale e cortesia linguistica in italiano L2", *Cuadernos de Filología Italiana* 16, 13-30, <http://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/CFIT0909220013A> (last accessed on March 21, 2015).

- Rapetti, E.; Cantoni, L. (2010) “‘Digital natives’ and learning with the ICTs. The ‘GenY @ work’ research in Ticino, Switzerland”, *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 6 (1), 39-49.
- Rotta M.; Ranieri M. (2005) *E-tutor. Identità e Competenze*, Trento: Erickson.
- Rotta, M. (2008) “La formazione professionale dell’e-tutor: stato dell’arte e tendenze”, *iGeL Il Giornale dell’eLearning* 2 (2), 14-20.
- Spaeth-Hilbert, T.; Seufert, T.; Wesner, S. (2013) “Lecture-recordings: A solution for students of psychology as a minor subject?”, *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 9 (2), 115-127.
- Tagg, C. (2012) *Discourse of Text Messaging*, London: Continuum.
- Zappavigna, M. (2012) *The Discourse of Twitter and Social Media*, London: Continuum.

Classroom assessment in Italian universities: continuous summative assessment and evaluation in English as a foreign language courses

SAYURI KUSUMOTO (Lancaster University; Università della Calabria)

ELENA RASO (Charles Sturt University - Australia; Università della Calabria)

Assessment is a fundamental part of any language program and those interested in assessment will find a wealth of literature that offers different advice on the types of tests to use, when to use them, for what purpose, how to test specific language abilities, and what results mean. Commonly, summative assessment is described as assessment that is usually carried out at the end of a course to measure achievement (Douglas 2010: 72). This type of assessment is usually accompanied by evaluation, in which value is given to the assessment, and decisions are then made (Brown & Abeywickrama 2010). However, one recommendation consistently appears: while summative assessment is obviously important in any language course, it is recommended that continuous assessment be implemented to avoid negative implications on English language teaching and learning. The issue that will be considered in this paper is the use of only one summative assessment and evaluation in an English as a foreign language (EFL) course, rather than assessing students more frequently. The context is an Italian university, and first year undergraduate students who are wholly tested by a written exam at end of the course. The aim of this paper is to consider the issue with regard to the impact it has on teaching and student learning through a case study based on classroom observations and teacher surveys. The washback effect and test anxiety will also be discussed, and some responses to the issue that could be put into practice within the classroom will be considered.

Keywords: continuous summative assessment, evaluation, high-stakes exams, Italian university, washback

1. Introduction

Assessment is a fundamental part of any language program and those interested in assessment will find a wealth of literature that offers different advice on the types of tests to use, when to use them, for what purpose, how to test specific language abilities, and what results mean. Commonly, summative assessment is described as assessment that is usually carried out at the end of a course to measure achievement (Douglas 2010: 72). This type of assessment is usually accompanied by evaluation, in which value is given to the assessment. This value is then used to make decisions (Brown & Abeywickrama 2010), such as whether a test taker has passed or failed. However, rarely is an explanation or definition of summative assessment not accompanied by the subsequent advice: in order to provide accurate information and be used in the best possible way, summative assessment should be just one part of the assessment program. When utilised as the only type of assessment in a course, it has received a number of

criticisms. One of the most frequent is that information gathered about the students is provided too late to be of any real use. Harris and McCann (1994) further add that a great deal of information gained is often wasted because it does not feed back into the learning process, and students are therefore not active participants. The second claim is that it is disconnected from actual classroom practice (Shepard 2001). Finally, the use of only one final summative assessment and consequent evaluation results in a high-stakes exam. Continuous summative assessment could counteract these negative aspects. Continuous summative assessment is, simply put, the practice of using more than one summative test during a course, for example at the end of each unit instead of only at the end of the course. The final evaluation does not, therefore, depend on only one test. Summative assessment is defined as assessment that measures what has been achieved (Hughes 2003), usually at the end of a course, and results are usually provided in the form of scores or grades. The interpretation of these scores or grades is evaluation. When used appropriately, summative tests provide evidence of student achievement, and more importantly, “can prompt feedback that moves learning forward” (Black & Wiliam 2009: 8).

Numerous studies address the influence that testing has on teaching and learning, or what is commonly referred to as washback. It is widely accepted that high-stakes exams produce washback; that is, they can have strong effects on teaching and learning (Alderson & Wall 1993). Although high-stakes exams have many advantages, such as producing positive washback, they also can produce negative washback. Positive washback in assessment could be, for example, a group discussion of the test after it is taken, to see where individual students need to improve. Negative washback, however, could be a course in which only practice exams are taken to prepare for the test. It is essential to establish if the effect on teaching and learning is negative or positive, the reasons for this, and changes that could be made to ensure the effect is positive. The literature proves that the ideal way to investigate this is by hearing the voices of those directly involved, namely students and teachers.

Ren (2011) and Yildirim (2010) investigate the effects of a high-stakes national English examination, CET-4 in China and ECFLUEE in Turkey respectively, on learning and teaching. The strength of both studies is that they consider the effects from students’ and teachers’ perspectives through surveys and interviews. Shih (2009) investigates the GEPT in Taiwan, with a similar aim.

A number of teachers in the studies believe that it is the students' attitudes towards high-stakes exams that creates negative washback. Teachers in Ren's (2011) and Yildirim's (2010) studies affirm that students learn solely for examinations and not to acquire real skills. Moreover, they have little incentive to learn anything that is not on an exam. However, Ren did find that from the students' perspective, in some cases a high-stakes exam drives students to work harder.

Pan and Newfields (2011) also conduct a study on the GEPT, and akin to Ren and Yildirim's studies, most teachers state that many students expressed a desire for explicit test-preparation instruction in class. They, as teachers, did not include a great amount of test preparation in class and wished to focus on student's basic language skills through 'regular teaching'. A drawback of this study is that not a great deal was reported on the students' interviews, so it is difficult to conclude that these are actually the students' thoughts. Overall, it seems that some teachers do not consider themselves responsible for the negative washback they believe high-stakes exams creates.

Conversely, Shih's study found that the GEPT induced some, but not a high level, of negative washback on teaching. Winke (2011) offers a different perspective by providing insight into the validity, of ELPA, in the USA. Validity occurs when the test measures accurately what it is intended to measure. However, the insight does not come from 'statistical correlation' (Brown & Abeywickrama 2010: 30), as is usually the case, but from teachers' and students' perceptions. The study proves that educators provide valuable information about the psychological, ethical, and social consequences of a test, information that might not otherwise be available. However, the study would have benefited from interviewing students and not only educators.

Among other things, assessment in general is about reporting student achievements and supporting students in their learning by providing feedback; continuous summative assessment offers a way to do both. According to Heywood (2000), continuous assessment was used in the United Kingdom and Ireland before the terms formative and summative were part of the vocabulary of assessment. In recent times, continuous assessment has become a more widespread practice, and a number of studies have been carried out to investigate how common it is and the benefits it has. The first two studies are based on assessment in language, while the third is not in the language field; nonetheless, its relevance can be conveyed into language assessment.

Hernandez (2012) carried out a study in seven Irish universities, the participants being Hispanic Studies students and teachers. The results indicated that continuous assessment is extensively used, either as the only method of assessing undergraduate courses in Hispanic Studies or, more broadly, combined with examinations. This choice was said to provide teachers with more control over the assessment within the classroom rather than leaving it in the hands of the central system of the university. Maclellan (2001) conducted a study in a higher education institution in Britain, in which marks were attached to a high number of activities throughout a course. The theory behind it was that students will not pay attention to work unless it carries some marks. Maclellan discovered that the assessments were too tightly linked to marks and that a quarter of the students interviewed revealed that assessment never motivated them to learn. A third study conducted by Trotter (2006) looked at the introduction of continuous summative assessment on a module within an undergraduate degree at a UK university. Her conclusions were that the submission of regular work for assessment is welcomed by students and is effective at motivating them to study. In addition, while continuous summative assessment may be time consuming to administer, the rewards of an enhanced learning environment for students prevail over the additional burden on teachers.

Overall, the literature supports and often explicitly recommends the use of continuous summative assessment practices rather than utilising only one summative assessment. The main reasons lie in the fact that continuous assessment provides feedback on students' learning and encourages students to learn on an on-going basis. However, McDowell *et al.* (2005) say caution should be taken in the extensive use of continuous assessment with a summative function. First of all, because it can diminish the provision of effective feedback. Secondly, continuous assessment is often carried out by the class teacher; therefore, control over the collection and interpretation of assessment information no longer takes place, and becomes de-centralized (Fradd, Hudelson 1995). The key is finding the right balance in an assessment program.

While considering the advantages and drawbacks of continuous summative assessment as opposed to only one summative assessment on a whole, what remains unanswered is the impact continuous summative assessment has on Italian students' learning. Traditionally, Italian higher education is not aligned with the concept of continuous summative assessment. Sherman (1992) states that at university level in Italy, many courses make use of only one textbook, often written by the lecturer, who is also the examiner. Therefore, the final mark for that subject is based entirely on that one exam. This research aims to discover if all the

recommendations about moving away from just one summative assessment (in this case, a written exam) are applicable to Italian university students in the EFL context, and how they would adapt to this type of change. The aim is to explore these factors in a context where, despite placing such a great deal of value on one type of examination, very little research has been undertaken.

2. Background to the study

When considering language testing recommendations, Hughes emphasises that the results of summative tests should not be looked at in isolation. Furthermore, “a complete view of what has been achieved should include information from as many sources as possible (2003: 5). In line with this, Brown and Hudson (1998) claim that alternative assessment types such as portfolios, conferences, diaries, self-assessments, and peer assessments have become popular in recent years. Moreover, according to Shaaban, such procedures have emerged as a result of the shift in teaching approaches and methods. Since the 1980s, the aim has been to make assessment a teaching tool through introducing “innovative assessment principles, procedures, and techniques including continuous evaluation (2001: 1). If we are to consider all the recommendations regarding the use of more than one type of assessment, it seems obvious that the plan to implement continuous summative assessment in EFL courses in this context would be beneficial to testing, and, above all, learning.

Despite the suggestions by testing experts to carry out more than one assessment type over a course, continuous summative assessment is a relatively unfamiliar concept in Italian further education. Traditionally, in the Italian education system, students are expected to learn passages and set books almost by heart and answer detailed questions on “the text verbatim, or at least without deviating from the content” (Sherman 1992:192) for exams. While this method may be considered appropriate in some subjects, it is not what is required of the students in order to successfully complete the EFL course in this context. Throughout their lives, Italian students have been expected to memorise and repeat verbatim. When faced with an EFL exam, which is not based on memorisation, but rather relies on various language skills, it could be claimed that many Italian students are not completely prepared.

The information gathered from summative assessment can be used to decide upon the next steps in the classroom, and to highlight gaps in students’ knowledge, as well as to allow students to become responsible for their own learning and progress (CCEA 2013). This paper will consider to what extent this is possible, in light of the fact that the students take only one

final summative exam at the end of the course, meaning that the information gathered cannot be utilised during the course. The possibility of introducing continuous assessment throughout the course will also be analysed.

2.1 The courses

The data for this study were collected from courses run by an Italian university language centre, during the 2013-2014 academic year. The courses were taken by first year undergraduate students from various departments who were below a B1 lower level. The courses consisted of 30 to 40 hours in-class, depending on starting level, 20 hours of self-study at home, and 10 hours of self-study in the language laboratory under the supervision of a tutor. The self-study was mandatory, as was a minimum of 70% attendance in class. After completing the course, the students took the final exam. The exams were not written by the classroom teachers, but by a team of test developers, all of whom have classroom experience.

3. The study

3.1 Participants

In order to carry out the research a case study made up of teacher surveys and classroom observations was utilised. Initial contact was made with potential participants via email and a brief description of the research was provided. Ten EFL teachers involved in the courses agreed to complete the surveys. Prior to completing the survey, they were asked to complete a consent form outlining the purpose and nature of the research. Classroom observations were carried out on five occasions.

3.2 Data collection analysis procedures

Participants completed the survey online. The survey was made up of ten initial questions designed to address the following main areas:

1. The issues concerning assessment
2. The effects of assessment on classroom practice
3. Students as the focus in learning and assessment
4. Possible changes to current assessment practices

Each question allowed the participants to provide further information where necessary. The observations were carried out in one class at various times throughout the semester.

4. Results

One of the main concerns to arise from both the surveys and classroom observations was the focus on the exam. It was noted that at times, the objectives shifted from improving English language skills in a communicative classroom to passing a high-stakes exam. Another factor to emerge was that some students viewed any activity not exam-related as a ‘waste of time’. The amount of time spent in class developing language skills was therefore not as high as it could have been, meaning teachers often ‘teach to the test’. Teachers also expressed concern regarding performing well in exams, given that the students are only formally assessed once. There was a general consensus that all students are different, and consequently, not all students perform well in exams; some learners may not demonstrate what they are capable of and may not reach their full potential under exam conditions. Furthermore, some students suffer from test anxiety, while it could be argued that others perform well purely because they are good test takers.

5. Discussion

5.1 The issues concerning assessment

While teachers have some concerns regarding the fact the final mark for the subject is based entirely on one final exam, classroom observations revealed that students are less concerned. That this is common practice in the Italian education system could account for this behaviour. The general attitude is to get through the course and pass the exam, with little consideration for the skills that are acquired along the way. Furthermore, in Italian universities, students generally have up to seven opportunities per year to take the same exam from the time they complete the course. In other words, an unlimited amount of times (Bratti, Checchi, De Blasio 2008). Since they can continue to sit the exam without retaking the course, it gives the sensation that the course and exam, thus the final mark, are almost unrelated. This in turn aligns with Harris and McCann’s theory regarding a common misconception that “a test is something which is done *to* or *at* people rather than something which is done *by* them and *for* them (1994: 213)”.

5.2 The effects of high-stakes tests on classroom practice

When such importance is placed on the final exam it can be considered a high-stakes test. Black, Harrison, Hodgen, Marshall, and Serret (as cited in Black & Wiliam 2007) outline the tensions and pressures created by utilising a high-stakes test such as only one final summative exam. With so much riding on the final exam, the pressure created in the classroom to cover

the content of the exam can be detrimental to the time spent on developing understanding and language skills. The pressure in this context is created by both teachers and students. Whenever high-stakes tests are involved, the pressure is felt by the teacher to ensure their students pass the exam. A number of the teachers surveyed expressed that they would feel disappointed and one even embarrassed if their students were to be unsuccessful on the final exam. With regards to the students, the general attitude is that anything covered in class that is not test-related is a waste of time. This might lead to “teaching to the test, with an undesirable narrowing of the curriculum.” (Madaus 1988: 5). Upon observation, a great deal of time was spent on preparing solely for the types of tasks that may be on the final exam, “which necessarily narrows the range and breadth of topics covered” (Firestone, Schorr, Monfils 2004: 10) and leads to teaching to the test. Worth noting is that when the teachers were asked ‘in general, what types of activities do students respond positively and negatively to?’ Half of those surveyed mentioned that students responded positively to ‘anything to do with the exam.’ It is difficult to find the right balance in any classroom, be it the pressure teachers put on themselves or the desire expressed by the students, the teachers in this context end up running a quasi-test preparation class.

According to Madaus (1988) teachers will always ‘teach to the test’ particularly when involved in high-stakes tests such as one final exam. Alderson and Wall propose that “the fear for teachers of poor results, and the associated guilt, shame, or embarrassment, might lead to the desire for their pupils to achieve high scores in whatever way seems possible”(1993: 6). In a study carried out by Jones and Egley (2004) analysing testing programs, a quarter of teachers interviewed complained that they had to spend a lot of time preparing for tests and teaching to the test. Findings from the study can be aligned to this teaching context in that teachers felt they were teaching knowledge and skills that they would not otherwise have taught or that they were teaching content that would be the same as on the test. One of the teachers noted that it becomes difficult not to teach to the test, which is not a true reflection of student abilities, but a reflection on effective test-taking strategies that the teacher has taught. Furthermore, Neil (as cited in Volante 2004) states that teaching to the test could provide students with a distorted measure of their ability. The type of information that a high mark on the final exam provides must be questioned. Achieving a high mark on the final exam may simply mean students have prepared well for the exam, and does not necessarily mean that their language skills have improved.

5.2.1 Washback

It can be concluded from the findings, therefore, that washback does exist. Three of the teachers surveyed indicated that they spent a significant amount of class time on exam simulations. Moreover, the teachers were asked the value they thought students placed on certain activities throughout a course. In this case, both exam practice and work on test-like items scored highly as activities on which students placed a great deal of importance.

The effect of testing in this context on teaching and learning can be considered negative. Furthermore, the manner in which the test influences “teachers and learners to do things they would not necessarily otherwise do” (Alderson, Wall 1992: 5), is quite high. In language assessment, washback is often linked to the validity of a test (Hughes 2003: 26). In this context, this is not the issue. It is not appropriate to question the validity of the test used at the end of the course, but rather to reflect upon the original issue of whether the use of only one summative exam is appropriate. Furthermore, Alderson and Wall argue that washback is “likely to be a complex phenomenon which cannot be related directly to a test's validity” (1992: 4). Rather, the quality of the washback might be independent of the quality of the test, which has not been considered in this paper. Washback in this case should only be considered in terms of the negative ramifications that the use of only one final exam can have for English language teaching and learning.

5.3 Students as the focus in learning and assessment

The teachers surveyed were also asked to give their opinion regarding student characteristics. All teachers believed that some students suffer from test anxiety.

Any test could have negative effects; by nature, tests bring about anxiety for most learners. It could be argued that “any learner who is obliged to do something under pressure will perform abnormally, and may therefore experience anxiety” (Alderson, Wall 1992: 5). Test anxiety is “an apprehension towards academic evaluation, a fear of failing in tests and an unpleasant experience held either consciously or unconsciously by learners in various situations (Horwitz, Young 1991 as cited in Aydin 2009:129). In this teaching context, students are obliged to take only one exam that provides them with their final mark. As this is the only opportunity the students have to formally demonstrate their language abilities, clearly those who suffer from test anxiety could be disadvantaged.

According to Bachman (1990) some test takers may perform better in the context of an oral interview than they would in a laboratory in response to a listening exam, while some test takers find a cloze test intimidating, or perhaps perform well on a multiple-choice test. In other words, not all test takers perform well using the same test methods, and some have problems with tests in general. Furthermore, Bachman believes that test performance is influenced by other individual attributes and socio-affective factors that are not part of the test takers' language ability "such as age, sex, native language and educational background" (1990: 113).

In contrast, most teachers (six out of ten) surveyed agreed that some students are good test takers. A good test taker could be a student that, because of the above mentioned individual attributes, naturally performs well on a particular type of test. Conversely, it has been suggested that some test takers develop "test wiseness" (Bachman 1990: 114), related to the amount and type of preparation they have for a given test. In this context, as is evident from classroom observations and surveys, a number of strategies, such as reading questions before the passages in a reading comprehension activity, are developed in order for students to become efficient test takers. In general, according to Bachman (1990) such strategies facilitate the test taking process as students become familiar with the features of the test. The evidence demonstrates that time is inadvertently spent on developing such strategies, thus eliminating one of the factors that may contribute to poor results on the final exam. Test taking strategies are another part of what can be considered 'teaching to the test' and yet another activity that takes away from developing language skills.

5.4 Possible changes to current assessment practices

As is recommended by many experts, CCEA (2013) advises that summative assessment occur at different intervals such as weekly, upon completion of a topic of work, at the end of a certain period, or at the end of the year. Summative assessment should make use of several short assessments rather than the 'big test' at the end of the year. In addition, according to Harris and McMann (1994), a lot of information gained from summative assessment is often wasted because it does not feed back into the learning process. They, similar to many others, recommend using formative assessment or "alternative assessment" (Douglas 2010: 73), so as to respond to the negative impact of focusing the greater part of a course on final exam preparation.

The purpose of formative assessment, according to Douglas (2010) is to provide teachers and learners with information about progress. The information gathered from this type of assessment guides continuing learning and provides teachers with information to guide course development and lesson planning. O'Neil (1992) supports the shift to a more humanistic approach using informal assessment such as formative evaluation, ideally combined with summative assessment. This combination is often referred to as alternative assessment (Brown and Hudson 1998). Items such as portfolios, task-based assessments such as essays or a speaking task, and peer-assessment are just some of the types of alternatives in assessment (Douglas 2010). Based on the surveys conducted, most teachers believe that implementing more than one assessment item such as the aforementioned will help students become more accountable for their own learning, achieve a higher final mark and ultimately improve their language learning experience.

6. Conclusion

Assessment is a fundamental part of any language course, and policy makers and teachers have many choices to make about the most appropriate way to assess. In order for assessment to help the English language and teaching process, it is essential that it be carried out in a meaningful way. Studies and research suggest that utilising more than one assessment item throughout a course is a suitable way to assess. Moreover, it is important that the assessment items do not become the most crucial part of the course, but rather be one of the many tools a teacher can utilise in order to enhance the learning experience. The present study considered the impact assessment has on teaching and learning.

Overall, the participants believe there are some issues in assessment in general, and that high-stakes exams, in this case one final summative exam, do affect teaching and learning. They believe that the focus of teaching and learning can become the test and “what students learn might be discrete points of language, not the communicative part of language they need in real life” (Pan 2009: 13). It has been suggested that teachers be the ones to decide upon or create the assessment tasks. Hughes (2003), in fact, recommends that results of formal tests not be looked at in isolation. Moreover, that a complete view of what has been achieved should include information from as many sources as possible. It is difficult to determine whether high-stakes exams or continuous assessment, or perhaps even both are more beneficial, particularly in a context where students are not accustomed to this type of assessment. Further research could address how the students themselves would feel about a

continuous assessment program, which includes peer assessment, and their reactions to such a program that drives them towards more independent learning and assessment. Currently, the student is not always provided with a sufficient amount of feedback, and therefore becomes almost passive in his or her learning process. A more active role in this process could potentially lead to lifelong learning skills, thus enabling students to better face the future.

Introducing continuous assessment may not be an easy task. Implementing it would be mean changing a system that has been in place for a long time, even if the many positive aspects have been established. Furthermore, reliability among assessors, and assessment tasks must be ensured. What is certain, however, is that as teachers, "we may have limited power to influence high-stakes exams, but we do have tremendous power to lead students to learn, to teach them language and how to work with tests and test results" (Bailey 2005: 355).

References

- Aydin, S. (2009) 'Test Anxiety among Foreign Language Learners: A Review of Literature'. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 127-137. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511092.pdf> (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Alderson, J. Charles, & Wall, D. (1992) *Does Washback Exist?* Paper presented at the Symposium on the Educational and Social Impacts of Language Tests, Language Testing Research Colloquium.
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). 'Does washback exist?', *Applied Linguistics*, 14, 115-129. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED345513.pdf> . (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (1996). Working for washback: A review of the washback concept in language-testing. *Language Testing*, 13(3), 279- 357.
- Black, P., & Wiliam, D. (2007). 'Large-scale assessment systems: Design principles drawn from international comparisons'. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 5(1), 1-53. doi: 10.1080/15366360701293386
- Black, P., & William, D. (2009). 'Developing the theory of formative assessment'. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. doi: 10.1007/s11092-008-9068-5
- Bratti, M., Checchi, D., & De Blasio, G. (2008) 'Does the Expansion of Higher Education

- Increase the Equality of Educational Opportunities?', Evidence from Italy. *Labour* 22 (Special Issue) 53–88. Retrieved from <http://air.unimi.it/bitstream/2434/50016/1/Does%20the%20Expansion%20of%20Higher%20Education.pdf> . (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. New York: Pearson Education.
- Brown J.D. & Hudson, T. (1998). 'The Alternatives in Language Assessment'. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 653.
- CCEA (Council for the Curriculum Examinations and Assessments). (2013). *Guidance on Assessment in the Primary School* Retrieved from www.ccea.org.uk .
- Douglas, D. (2010). *Understanding Language Testing*. London, England: Hodder.
- Firestone, W.A, Schorr, R. Y., & Monfils. L.F. (2004) 'The Ambiguity of Teaching to the Test Standards, Assessment, and Educational Reform'. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from: http://local.sman3sda.sch.id/download/download/ebook/teacher%20toolkit/The_Ambiguity_of_Teaching_to_the_Test_Standards__Assessment_.pdf#page=51. (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Fradd, S. & Hudelson, S. (1995) 'Alternative assessment process that promote collaboration and reflection', *TESOL journal* 5(1), 5.
- Harris, M. & McMann, P. (1994) *Assessment*. Oxford: Heinemann.
- Hernández, R. (2012) 'Does continuous assessment in higher education support student learning?', *The International Journal of Higher Education Research*. 64(4), 489–502, Retrieved from <http://link.springer.com.ezproxy.csu.edu.au/article/10.1007/s10734-012-9506-7/fulltext.html> (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Heywood, J. (2000) *Assessment in higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Hughes, A. (2003) *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, B. D. & Egley, R. J. (2004). Voices from the Frontlines: *Teachers' Perceptions of High-Stakes Testing*, *Education Policy Analysis Archives*, 12(39), 1-34. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ853506.pdf> (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Maclellan, E. (2001) Assessment for learning: The differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26 (4), 307–318. Retrieved from

- http://www.tandfonline.com.ezproxy.csu.edu.au/doi/abs/10.1080/02602930120063466#.U4xa-HJ_tQg (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Madaus, G.F. (1988) The influence of testing on the curriculum. In L.N. Tanner (Ed.), *Critical Issues in Curriculum: Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 83–121). Chicago: University of Chicago Press.
- McDowell, L., Sambell, K., Bazin, V., Penlington, R., Wakelin, D., Wickes, H., Smailes, J. (2005). *Assessment for learning: Current practice exemplars from the centre for excellence in teaching and learning, guides for staff*. Newcastle: University of Northumbria at Newcastle.
- O'Neil, J. (1992). Putting performance assessment to the test. *Educational Leadership*, 49 (8), 14–19.
- Pan, Y. (2009) Voice in the field: An interview with Jessica Wu. *SHIKEN: The Japan Association of Language Teaching, Testing & Assessment SIG Newsletter*, 13, 9-14.
- Pan, Y., & Newfields, T. (2011) 'Teacher and student washback on test preparation evidence from Taiwan's English certification exit requirements'. *International Journal of Pedagogies and Learning* 6(3), 260-272.
- Ren, Y. (2011) 'A study of the washback effects of the College English Test (band 4) on teaching and learning English at tertiary level in China'. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 6 (3), 243- 259.
- Shaaban, K. (2001) 'Persistent issues in assessment of English as a Foreign Language' *TESL reporter* 34(1), 1-11.
- Shepard, L. A. (2001) The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 1066–1101). Washington, DC: AERA.
- Sherman, J. (1992) 'Your own thoughts in your own words' *ELT Journal* 46 (4), 190-198
retrieved from <http://203.72.145.166/ELT/files/46-2-7.pdf>
- Shih, C. (2009) 'How tests change teaching: A model for reference' *English Teaching: Practice and Critique* (8)2 188-206. Retrieved from
<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2009v8n2dial1.pdf> pp.
- Trotter, E. (2006) 'Student perceptions of continuous summative assessment'. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(5), 505–521. Retrieved from
http://www.tandfonline.com.ezproxy.csu.edu.au/doi/abs/10.1080/02602930600679506#.U4xbZ3J_tQg (ultima consultazione: febbraio 2016).

- Volante, L. (2004). 'Teaching To the Test: What Every Educator and Policy-maker Should Know'. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35. Retrieved from <http://umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/volante.html> (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Winke, P. (2011). Evaluating the Validity of a High-Stakes SL Test: Why Teachers' Perceptions Matter. *Tesol Quarterly* 45, 4, 628 – 660 doi: 10.5054/tq.2011.268063
- Yildirim, O. (2010). Washback Effects of a High-Stakes University Entrance Exam: Effects of the English Section of the University Entrance Exam on Future English Language Teachers in Turkey. *The Asian EFL Journal Quarterly* 12(2). Retrieved from <http://www.asian-efl-journal.com> (ultima consultazione: febbraio 2016).

Terza sezione

***TRA come TRAduzione, TRAdizione e TRAitement
informatique des langues***

Traduction didactique, didactique de la traduction et technologies: pratiques et perspectives

YANNICK HAMON (Università di Bologna)

This paper is aimed at defending the use of translation in language learning using ICT and professional translation teaching and learning competence rather than using literary and decontextualized segments which was the principal defect of the traditional grammar-translation method.

After having situated the question in its disciplinary framework (research on language teaching and learning as well as traductology) I will first explore the scientific background on the two roles of translation: as a tool and as a professional objective. Then I will briefly present the PHD research I've conducted about the role of ICT tool on both language and translation teaching/learning. At last I will try to identify some professional translation teaching practices that could be used to renew translation as a language teaching tool.

Keywords: translation education, ICT, language teaching, translation teaching practices, translation skills

Introduction

En didactique des langues, mais aussi en traductologie, l'affirmation de méthodologies d'enseignement/apprentissage (désormais désigné par l'acronyme E/A) conçues comme des normes prescriptives¹ a pu conduire, de façon chronique, à rejeter ou à négliger certaines compétences constitutives de l'apprentissage. C'est le cas de l'écrit, de la traduction, du recours à la langue maternelle des apprenants et de la grammaire qui ont d'abord constitué le fonds de la méthode « grammaire-traduction » instituée officiellement dans les programmes scolaires jusqu'au début du vingtième siècle (Puren 1988), puis qui ont été ensuite rejetées voire bannies (Di Sabato 2007 ; Arroyo 2008). Or, avec le rejet de la traduction par les méthodologies privilégiant l'oral et les apprentissages spontanés, c'est également l'activité métacognitive des apprenants qui a été mise de côté.

Depuis déjà quelques années, grâce à la logique récursive (terrain-recherche-terrain) de la recherche-action (Narcy-Combes 2005) et sous l'impulsion de postulats constructivistes (Puren 1995, 2000), on s'efforce de mieux prendre en compte l'hétérogénéité des publics et des environnements didactiques. Cela a permis de mieux articuler ce qui relève de l'apprentissage (démarche consciente) et ce qui relève de l'acquisition (activation automatique de schèmes mentaux préexistants chez le sujet). Profitant de l'éclectisme en vigueur ou du moins de l'affaiblissement de paradigmes prescriptifs (Puren 1994), la

¹ Par exemple le tout-communicatif ou le tout-acquisitionnel.

traduction a fait l'objet d'une réhabilitation progressive à partir des années 1980 (Puren 1995 : 1) et se voit aujourd'hui intégrée aux pratiques enseignantes comme composante possible et ponctuelle du répertoire didactique (Di Sabato 2007). Elle est même considérée par le CECRL comme une compétence en soi (Conseil de l'Europe 2001 : 25).

En premier lieu, après avoir délimité le cadre disciplinaire dans lequel s'inscrit notre travail, nous traiterons de l'évolution du statut de la traduction en didactique des langues. Après quoi, nous présenterons, dans les grandes lignes, les objectifs de la recherche que nous avons effectuée dans le cadre du doctorat en Traduction, Interprétation et Interculturalité au Département DIT de l'Université de Bologna (Forlì). Nous nous efforcerons ensuite de mettre en évidence, à partir de nos résultats, les aspects saillants qui nous conduisent à suggérer une utilisation ponctuelle de la traduction assistée par ordinateur en classe de langue telle qu'elle se pratique dans les filières de traduction professionnelle.

1. Cadre disciplinaire et théorique

En terme d'inscription disciplinaire, il convient d'avoir à l'esprit les visées formatives pouvant être associées à la traduction car ce sont ces dernières qui permettent de délimiter son statut respectif au sein de deux disciplines voisines : la didactique des langues-cultures et la didactique de la traduction, ramification appliquée de la traductologie. Tandis qu'en didactique des langues-cultures, la traduction est un moyen parmi d'autres pour enseigner des compétences linguistiques, pragmatiques et interculturelles, en didactique de la traduction il s'agit bien davantage d'enseigner la traduction comme fin en soi dans une perspective professionnelle. De nombreux traductologues (Ladmiral 2011 : 10 ; Gile 2005 : 1 ; Durieux 2005) soulignent la confusion entre ces deux rôles et invitent à opérer une distinction claire entre traduction comme moyen et comme fin. Delisle donne une définition claire de ces deux objets:

Traduction didactique : exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue.

Traduction professionnelle : exercice pratiqué dans les écoles, instituts ou programme de formation de traducteurs et conçu comme un acte de communication interlinguistique fondé sur l'interprétation du sens de discours réels. (Delisle 2005 : 49-50)

Signalons, à la suite de Lavault-Olléon (1998), que ces deux visées coexistent dans le contexte universitaire français avec la version et le thème qui peuvent être soit un moyen en filière LCE (Langues et Civilisations Etrangères) et relevant donc de la traduction didactique, soit une fin dans le cadre des cours en LEA (Langues Etrangères Appliquées). La recherche et

l'enseignement associés à ces deux filières sont pris en charge par les Départements de langues étrangères.

Sur le plan théorique, il faut situer le retour de la traduction dans les pratiques d'E/A des langues vivantes dans les années 1970 et 1980. En effet, le succès des approches cognitive et communicative favorise un regain d'intérêt pour l'écrit, le recours à la langue maternelle des apprenants et un rapport plus réflexif à l'apprentissage. Les travaux sur l'interlangue (Selinker 1972), sur l'erreur (Corder 1980, Besse et Porquier 1984), sur les auto-apprentissages (Holec 1979) vont conduire à réhabiliter la réflexivité métalinguistique et métacognitive des apprenants, et par conséquent, les actions de contrôle et de vérification des acquis langagiers. Ces évolutions théoriques préfigurent un retour en grâce de la traduction dès le milieu des années 1980, où l'on s'intéresse de nouveau à l'analyse contrastive et à l'intercompréhension (Blanche-Benveniste et Valli 1997 ; Dabène 1975, 1996 ; Dabène et Degache 1996). La traduction est recensée par O'Malley et Chamot (1990) comme stratégie cognitive de soutien, de compensation ou d'étayage pouvant remédier en partie l'insécurité linguistique dans les premières phases d'apprentissage. Nous verrons plus loin que le champ de réflexion qui a accompagné le retour en grâce de la traduction gagne à s'accompagner des apports de la didactique de la traduction professionnelle (Gile 2005).

2. L'enseignement de la traduction professionnelle assistée par les Tice : présentation d'une recherche menée dans le cadre du doctorat « Traduction, Interprétation et Interculturalité ».

2.1 Contexte

Dans le cadre du doctorat « Traduction, Interprétation et Interculturalité », nous nous sommes penchés sur les pratiques d'E/A mises en place par des enseignants. Les enseignants de l'Ecole de Langue, Littérature, Traduction et Interprétation (désormais désignée sous l'acronyme SLLTI) et du DIT (Dép. Interprétation et Traduction)², de l'Université de Bologne, qui forme de futurs traducteurs, interprètes et médiateurs. Nous nous sommes intéressés plus particulièrement à la licence de « Mediazione Linguistica Interculturale », aux cours de langue-culture françaises d'une part, et aux cours de traduction de l'italien vers le français d'autre part. Le public de notre recherche est constitué de six enseignants, dont le chercheur en observation participante, et d'une centaine d'étudiants. Les six enseignants ont

² Depuis 2012, le département de recherche DIT – Dipartimento Interpretazione e Traduzione remplace la SSLMIT – Scuola Moderna di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori -, le département est associé à la Scuola di Lingue, Letterature, Traduzione e Interpretazione.

des parcours variés et n'ont pas toujours suivi de formation en didactique des langues. En ce qui concerne la didactique de la traduction professionnelle, les praticiens conçoivent et « performant » leur cours de façon empirique puisqu'il n'existe pas de formation de formateurs pour la didactique de la traduction professionnelle. Les enseignants compensent le manque de formation en pédagogie par une expérience significative en tant que traducteurs professionnels. Les étudiants impliqués sont plus ou moins une centaine. Ce public, en grande majorité féminin, est âgé de 19 à 26 ans et le niveau de langue en français est globalement avancé. Ces étudiants sont inscrits en première et troisième année de licence avec le français comme première ou deuxième langue de travail. Dans son ensemble, la formation de premier cycle universitaire entend fournir aux étudiants des compétences transversales et génériques précédant une spécialisation au niveau master. Il s'agit parallèlement de renforcer la connaissance des langues-cultures qui deviendront des langues de travail en traduction et interprétation. En somme, l'objectif global de la formation en licence est de faire acquérir la base des compétences traductives ; à savoir, pour l'essentiel, la compréhension approfondie des textes, les stratégies de documentation, la sensibilisation au rendu en langue étrangère.

2.2 Objectifs

Sur le plan théorique, nous avons voulu établir un panorama rétrospectif exhaustif possible en didactique des langues et en didactique de la traduction professionnelle. Sur le plan praxéologique, nous entendions observer, analyser l'utilisation des instruments informatiques pour l'E/A de la production écrite et de la traduction professionnelle de l'italien vers le français. Nous entendions enfin, à partir d'observations sur le terrain, mettre en avant une didactique intégrée articulant trois éléments constitutifs de la compétence écrite et de la compétence traductive traités le plus souvent séparément : la dimension cognitive, la dimension culturelle et la dimension linguistique. Compte tenu du risque de procéduralisation excessive des pratiques d'apprentissage de la traduction introduit par le recours aux TICE, nous souhaitons favoriser les pratiques réflexives de la part des enseignants et des étudiants en incitant ces derniers à s'interroger sur leurs stratégies et sur les moyens mis en œuvre pour apprendre/enseigner les compétences de base en traduction. A terme, ce travail pouvait aussi fournir des bases pour d'autres recherches visant par exemple les interactions didactiques en présentiel avec les technologies ou la conception de tâches, de parcours hybride pour la traduction en LE. Ce sont précisément ces tâches qui nous ont conduits à réfléchir sur l'utilité ponctuelle de la traduction en classe de langue, telle qu'elle est conçue et pratiquée à la

SLLTI. Pour cette partie, nous nous intéresserons plus particulièrement aux cours de traduction.

2.3 Recueil des données

Pour notre recherche, nous avons recouru à des questionnaires distribués aux étudiants et aux enseignants impliqués avant et après le déroulement des cours. Ces questionnaires visent le degré d'appropriation des technologies par les acteurs, leurs croyances et leurs expériences liées à l'utilisation des artefacts informatiques pour l'E/A du français langue étrangère et de la traduction de l'italien vers le français. Un questionnaire spécifique, uniquement distribué aux étudiants avant et après le déroulement des cours vise quant à lui les stratégies d'apprentissage. Afin de constater *de visu* les usages des outils informatiques, nous nous sommes appuyés sur la plate-forme LMS (*Learning Management System*) Moodle et sur les ressources créés par les enseignants. Une autre partie de notre corpus est constituée d'entretiens transcrits visant à mettre en évidence les réflexions rétrospectives des praticiens sur le déroulement des activités effectuées en classe et en autonomie. Enfin, nous avons observé, filmé et analysé deux cours de traduction en présentiel de sorte à mieux comprendre les dynamiques mises en œuvre par les enseignants, leurs postures et leurs stratégies d'enseignement.

2.4 Utilisation des TICE en présentiel : pratiques

Dans notre contexte, les technologies sont utilisées aussi bien lors des cours en présentiel que pour les travaux effectués par les étudiants en amont et en aval du cours. Essentiellement, quatre types d'artefacts différents sont utilisés : la plate-forme LMS Moodle, le traitement de texte, l'accès à la documentation sur Internet et la vidéoprojection collective en classe. La plate-forme Moodle constitue l'espace de liaison entre deux temps et deux espaces « didactiques » : celui de la classe et les espaces multiples de travail en dehors du présentiel, qu'il s'agisse de la salle de libre service informatique à l'école, du travail en groupe des étudiants à distance (chez eux et/ou à l'université). La plate-forme moodle constitue un point d'ancrage : les enseignants y déposent les textes sources et des ressources documentaires, organisent les espaces (par thème ou par semaine). Pour les cours de traduction, l'approche dans l'utilisation des TICE³ est globalement la même pour les 3 groupes :

³ Pour l'analyse complète des schémas de fonctionnement des trois cours de traduction, nous renvoyons à la partie de notre thèse de doctorat consacrée à cet aspect (Hamon 2013 : 446-449).

- les textes à traduire sont téléchargés sur la plate-forme ;
- un binôme traduit et publie son travail sur la plate-forme ;
- le travail fait l'objet d'une première correction par le même binôme ou un autre binôme;
- une version intermédiaire de la traduction est vidéo-projetée en classe, corrigée et commentée collectivement;
- une version définitive est mise en ligne sur la plate-forme.

Cependant, trois cas de figure peuvent se présenter :

- premier cas de figure : dans un groupe étendu, 5-6 étudiants se partagent les tâches (traduction, révision, élaboration de la version définitive) ;
- deuxième cas de figure : deux binômes réalisent la même traduction (un traducteur + un réviseur) et ces deux versions sont vidéo-projetées et commentées ;
- troisième cas de figure : dans un seul binôme chargé de la traduction (hebdomadaire) on alterne les rôles – traducteur/réviseur.

Pour les trois cours de traduction auxquels nous nous sommes intéressés, l'accent est mis aussi bien sur le processus de traduction que sur son résultat. La sensibilisation des étudiants à la dimension culturelle est également intégrée aux approches didactiques. La dimension linguistique, liée au produit, est envisagée en termes d'acceptabilité d'une traduction par rapport à une demande professionnelle spécifique.

2.5 Quelques observations saillantes :

2.5.1 Les stratégies d'apprentissage

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage⁴ l'utilisation de la langue maternelle est curieusement l'une des stratégies les moins mentionnées par les étudiants aussi bien pour les cours de traduction que pour les cours de langues. Ce que l'on pourrait interpréter a priori comme les séquelles du bannissement dans les cultures d'E/A et les pratiques de la traduction et du recours à langue maternelle. En revanche, les stratégies les plus invoquées par les étudiants pour la traduction après le déroulement des tâches cours sont, en ce qui concerne les stratégies métacognitives, la planification et l'anticipation qui procèdent d'une logique d'organisation du travail, l'identification de problèmes et l'autorégulation qui indiquent assez bien l'importance des stratégies de contrôle, et enfin, une stratégie ajoutée à celles recensées par O'Malley et Chamot (1990 : 139-145), à savoir l'adaptation à la situation de

⁴ S'il fournit une vue d'ensemble du panel méthodologique mis en place par les étudiants, le recensement des stratégies d'apprentissage, est obtenu par voie de questionnaire. Ce recensement des stratégies incite à la prudence car il vise la perception subjective des intéressés.

communication qui sous-tend une compréhension fine des facteurs extralinguistiques pouvant influencer sur les choix traductifs. Les stratégies cognitives les plus mentionnées par les étudiants sont la documentation, la prise de notes mais aussi le transfert et l'élaboration. Ces options méthodologiques conscientes témoignent chez les étudiants, d'un panel varié de stratégies qui présupposent des cheminements complexes de transformation des informations en connaissances. Enfin, en ce qui concerne les stratégies socio-affectives, nous remarquons que les étudiants disent recourir davantage à la clarification. Dans le groupe pour lequel l'enseignant a fonctionné sur le mode de la simulation globale (avec une utilisation plus fréquente des forums de groupe), on note une valeur très élevée pour la stratégie de coopération (91 %). Si ces données doivent être interprétées avec une certaine prudence, elles ont le mérite de mettre en évidence le fait que les étudiants sont conscients du degré de complexité impliqué par l'opération traduisante et que les stratégies mobilisées répondent, dans le cas du projet de simulation, non seulement aux stratégies d'enseignement mais aussi à leur mise en œuvre concrète sur la plate-forme Moodle.

2.5.2 Les postures enseignantes et la dynamique de classe

Lors de l'observation des cours de traduction en présentiel, deux cas de figure se présentent. Pour le cours de première année première langue, nous notons que sur toute la durée du cours, l'enseignant se place en retrait et se déplace horizontalement et latéralement entre les travées d'une salle relativement grande mais quasiment remplie. Dans l'autre cours observé (troisième année, première langue) l'enseignante commence son cours derrière le bureau pour faire un point rétrospectif avec les étudiants concernant les traductions déjà effectuées. Puis, lorsqu'il s'agit de travailler sur la traduction en cours, elle se déplace et se positionne dans la travée de sorte à pouvoir balayer la salle du regard et commenter le travail d'étudiants qui ont traduit le texte demandé. La mise en retrait des praticiens indique assez clairement qu'ils se perçoivent davantage en facilitateurs qu'en dispensateurs de savoirs.

2.5.3 Un discours didactique complexe

Le discours s'articule autour des travaux effectués sur traitement de texte et vidéo-projetés. Deux représentantes de deux binômes respectifs se trouvent derrière l'écran d'ordinateur de l'enseignant sur l'estrade et défendent, justifient leur choix, corrigent, commentent, annotent le document en fonction des retours conjoints de l'enseignant et du groupe classe. Les discours des enseignants et des apprenants s'organisent autour de la traduction effectuée par les étudiants volontaires et alternent les instructions techniques (codification de la révision,

mise en forme des éléments surlignés, commentaires), les questions de l'enseignant s'adressant au groupe classe et aux étudiants qui se trouvent au tableau, les réponses et/ou les interventions spontanées des étudiants⁵. L'alternance codique (utilisation alternée de l'italien et du français) est fréquente chez l'enseignant, contribuant à la complexité du discours didactique.

2.5.4 L'importance de la dimension professionnelle dans les discours réflexifs des enseignants

Pour les cours de traduction, les pratiques didactiques ont pour visée l'entraînement à des pratiques professionnelles par ces mêmes pratiques professionnelles. Les deux enseignants insistent fortement sur ce choix didactique mais ne négligent ni la dimension cognitive (ils relèvent en particulier l'importance de la recherche documentaire), ni la dimension culturelle, qui implique, pour l'un des deux enseignants, la nécessité de se représenter les situations actées par les textes en les inscrivant dans leur contexte interculturel. Le travail sur la dimension linguistique est également présent dans les discours des praticiens et met en exergue la nécessité d'un renforcement ciblé des compétences langagières, justifiée par des lacunes observées chez leurs étudiants. La perception de cette insuffisance conduit d'ailleurs l'une des deux enseignantes à ajuster ses choix didactiques et techniques en passant d'une rétroaction collective sur la plate-forme Moodle à une rétroaction individuelle par courriel.

En somme, nous relevons une utilisation des technologies qui dépasse largement la conception « outil »⁶ (Levy 1997 ; Legros, Crinon 2002). L'ergonomie est dictée, de façon consciente, par les contraintes inhérentes à la situation (effectif, niveau en langue des étudiants) et conduit à des choix techniques explicités. Par exemple, l'une des enseignantes souligne que la possibilité d'utiliser sur Moodle les étiquettes lui permet d'afficher au premier niveau les informations essentielles liées aux traductions à effectuer, à savoir les instructions liées au format, aux échéances. De même, l'enseignante en charge du groupe le plus nombreux relève l'intérêt d'un affichage des groupes de travail par le biais des forums qui accentuent la posture de l'enseignant en facilitateur et en coordinateur des travaux réalisés sous le mode de la simulation.

⁵ L'analyse complète des discours didactiques lors des cours en présentiel peut être consultée dans notre thèse de doctorat (Hamon 2013 : 449-465).

⁶ Cette conception ne présuppose pas selon Legros d'« intentions didactiques précises » (Legros, 2000 : 163). Il s'agit d'utiliser des programmes qui ne sont pas spécifiquement conçus pour l'apprentissage des langues mais que l'enseignant s'approprie pour préparer son cours et/ou proposer aux apprenants des activités recourant par exemple au traitement de texte, à des documents authentiques. Si cette conception met en avant une saine prudence, elle limite au minimum l'influence des artefacts sur les utilisateurs, qui va bien au delà de la seule instrumentalisation.

2.5.5 Les outils mis en place et leur utilisation

Cette mise en situation professionnelle trouve sa concrétisation dans la gestion des espaces de cours sur la plate-forme, conçue, rappelons-le comme point de liaison. Ce parti-pris de la professionnalisation se trouve renforcé par la variété des typologies textuelles et des formats de documents à traduire, qui relèvent tous, sur un plan générique, de textes pragmatiques. Citons par exemple : un document powerpoint relevant de la communication d'entreprise, des textes promotionnels, des brochures, des notices d'utilisation, un rapport d'enquête sur le tourisme, un site Internet proposant des solutions d'hébergement de type « cloud ». La nature des documents, liée à l'organisation concrète des ressources, suscite un va-et-vient entre plusieurs espaces et plusieurs temps de travail. L'utilisation du traitement de texte avant, pendant et après le cours en plusieurs lieux différents (la classe, espace formel) et celle des espaces de travail en autonomie (bibliothèque, logements étudiants, train) constitue un axe porteur de cette articulation spatio-temporelle qui s'organise autour des cours en présentiel. En outre, la recherche documentaire sur internet constitue également un autre pont entre l'univers de la classe et l'univers social de référence. Ces espaces situés pour ainsi dire en hors-champ pédagogique (mentionnés pendant les cours ou mentionnés dans les discours rétrospectifs) renforcent la nature actionnelle et co-actionnelle de la traduction conçue comme une véritable tâche langagière. Enfin, que ce soit dans le discours des enseignants ou dans les pratiques observées, il est manifeste que l'utilisation des TICE va dans le sens d'un équilibre entre réflexivité collective et pratiques instrumentales, telles que la recherche documentaire, ou l'utilisation des correcteurs orthographiques⁷. Ainsi, sans forcément vouloir atteindre un tel degré de sophistication didactique, et sans vouloir utiliser des ressources technologiques hautement professionnalisantes (mémoires de travail, logiciels spécifiques de traduction spécialisée), on peut concevoir à partir des résultats de notre recherche, l'intérêt de la traduction, telle qu'elle est orchestrée par les enseignants de la SLTTI. C'est pourquoi, sur le plan théorique, il devient pertinent de dresser des perspectives de formalisation d'un apport de la traduction didactique en s'inspirant de ce qui est proposé sur le terrain de la didactique de la traduction professionnelle.

3. Avantages du recours à la traduction didactique dans les cours de langue-culture.

3.1 Aspects théoriques

⁷ L'utilisation de ces derniers gagne à être automatisée afin de laisser des ressources cognitives disponibles pour la résolution de problèmes traductifs plus complexes et éviter une traduction trop centrée sur la langue.

Comme nous l'avons vu, la méthodologie traditionnelle ou grammaire-traduction, en raison de ses limites (exclusivement centrée sur les textes littéraires, le plus souvent décontextualisée et traitant les seuls aspects grammaticaux dans une perspective purement linguistique) ne peut plus aujourd'hui servir de base pour concevoir des scénarii recourant ponctuellement à des tâches de traduction. De même, de nombreux traductologues pointent les insuffisances d'une science de la traduction (et de son enseignement) uniquement focalisée sur la langue, c'est à dire centrée sur le produit (l'objet) au détriment du travail cognitif, de la dimension psychologique sous-jacents à l'activité traduisante (le rapport au sujet) et de la compréhension du contexte dans sa complexité (dimension culturelle). S'il ne voit pas d'objection à une traduction didactique visant à l'observation contrastive, Ladmiral pointe les risques impliqués par une traduction exclusivement centrée sur la dimension linguistique, à savoir la perte de toute marge de créativité : "le mode de traduire pratiqué dans le cadre de ces exercices de "traduction pédagogique" tendra à empêcher les apprenants de prendre la moindre liberté par rapport à la lettre du texte-source, par une sorte de "myopie" traductive ". (Ladmiral 2011 : 10). Lavault (1998 : 19 in Arroyo 2008 : 84) souligne également que dans le cas d'une traduction didactique explicative (les exercices de version/thème tels qu'ils ont pu être pratiqués dans les filières LCE), l'écueil est une traduction suivant aveuglément la syntaxe et le lexique du texte source. Cette utilisation limitée de la traduction, cantonnée aux seuls objectifs liés à l'enseignement de la langue explique sans doute que la traduction, malgré sa réhabilitation théorique, est encore perçue comme une activité pédagogique désuète (Di Sabato 2007 : 47). Pourtant, il serait dommage de ne s'en tenir qu'à des exercices visant l'observation linguistique. Si l'on considère la traduction en classe de langue comme une sixième compétence (en plus des compétences réceptives écrites et orales, des compétences productives écrites et orales et de la compétence interculturelle), on peut également envisager sa complexité et sa fonction sociale dans la perspective co-actionnelle défendue par Puren (2009) et considérer la traduction comme une tâche⁸ supposant de faire agir et réfléchir les étudiants au delà de la seule dimension linguistique (pourquoi veut-on traduire tel ou tel texte ? Qui en sera le destinataire et pour quels objectifs ?). Cet élargissement des objectifs didactiques peut passer par un déplacement des unités traductives du niveau du segment ou du mot au niveau du texte. Dans le contexte de la classe de langue il est tout à fait raisonnable de faire traduire des textes authentiques en travaillant sur le sens, sur les effets escomptés chez le lecteur et ce, sans aller vers une sur-spécialisation de la démarche traductologique. Lavault (1998), Ladmiral et Mériaud (2005) ainsi que Lopriore (2006) vont dans le sens d'un

⁸ Pour une définition de la tâche, nous renvoyons à Nissen (2003, 2011).

renouveau d'une traduction didactique qui exploite davantage les dimensions cognitive et culturelle permettant de mieux faire comprendre aux étudiants la valeur et la fonction du texte traduit auprès du public destinataire. En outre, la traduction didactique gagnerait à s'appuyer sur la formalisation solide et exhaustive de la compétence traductive élaborée par le groupe PACTE (2003, 2008), qui fait le lien entre les objectifs formatifs de la traduction professionnelle et son évaluation, d'après des critères objectifs.

Sans exclure une utilisation « linguistique » de la traduction à partir de courts segments, nous pensons qu'il est possible d'intégrer certaines pratiques mises en œuvre dans les cours de traduction professionnelle au niveau licence. Au niveau des possibles didactiques, nous pouvons envisager les options suivantes qui vont orienter les objectifs assignés à la traduction didactique :

- Traduction vers la langue-culture maternelle (plutôt orientée sur la compréhension de la LE et le rendu en LM)/ Traduction vers la langue-culture étrangère (plutôt orientée sur la production, la formulation, le rendu en LE) ;
- traduction de textes / traduction de segments ;
- traduction littérale / traduction interprétative ;
- traduction écrite / traduction orale ;
- traduction comme fin et objectif d'une activité / traduction comme moyen utilisé au sein d'un scénario pédagogique (conçu dès lors comme une sous-tâche facilitante) ;

Quels que soient ces usages, les apports avérés de la traduction s'appuyant sur des textes pragmatiques peuvent être les suivants :

- En ce qui concerne la dimension métacognitive et métalinguistique, il paraît manifeste que le développement d'un rapport non exclusivement instrumental aux langues en présence (langue(s)-cultures des apprenants et langue-culture cible dans ses variations socio-professionnelles) répond à des objectifs éducatifs tels que l'ouverture et la curiosité intellectuelles. Cet apport peut passer aussi bien par le biais de l'observation commentée de traductions existantes ou de projets de traduction que par l'élaboration collective d'une traduction par les apprenants ;
- En ce qui concerne les dimensions métacognitive et cognitive, notons que l'activité traduisante permet d'activer des stratégies de contrôle telles que l'auto-correction ou l'auto-régulation. Ces stratégies peuvent à leur tour stimuler des stratégies cognitives telles que le recours à la documentation, l'appel aux connaissances antérieures,

l'élaboration, l'induction et la déduction (Hamon 2013 : 465-483 ; 521-528), l'inférence dans le cas de la traduction vers la langue maternelle.

- En ce qui concerne la fonction de contrôle et d'évaluation des connaissances, la traduction a souvent été utilisée pour mesurer les acquisitions grammaticales et lexicales. Ce recours « docimologique » de la traduction est observé par Delisle (1980, 2005) et Ladmiral (2011). Mais cette utilisation de la traduction à des fins d'évaluation doit cependant être circonscrite à certains contextes scolaires et universitaires (concours, filières LCE).
- En ce qui concerne la dimension psycho-affective, Puren (1995 : 19) rappelle que le recours à la langue maternelle et en particulier à la traduction est une pratique rassurante qui est volontiers mobilisée par les élèves en première phase d'apprentissage mais aussi, en contexte scolaire, par les élèves les plus en difficulté⁹.

Ces apports potentiels nous conduisent à souscrire aux propositions de Lavault-Olléon (1998), d'Arroyo (2008) ou de Lopriore (2006) qui suggèrent d'émanciper la traduction didactique des seuls exercices de contrôle ou d'observation contrastive en considérant la complexité de l'activité traduisante et en centrant davantage sur le sens et la fonction de la traduction dans la langue-culture cible¹⁰. C'est d'ailleurs ce que suggère Puren (1995, 2010) qui fournit un tableau assez exhaustif des activités qui peuvent être conduites en recourant à la traduction sous plusieurs modalités et à plusieurs niveaux. Nous ne retiendrons ici que les deux types d'activité qui dépassent largement la traduction descriptive, explicative et comparative.

Activités	Objectifs	Types d'utilisation
Les apprenants traduisent en L2 des éléments de documents en L1 qu'ils ont sélectionnés pour la documentation qu'ils ont réunie, afin de pouvoir les réutiliser dans le/les documents qu'ils vont produire pour leur tâche ou projet final ;	Enrichir la documentation disponible et intégrer dans la documentation des informations utiles pour la projection de leur action dans leur propre société ;	Traduction d'apport à la documentation de la tâche ou projet final ;

⁹ Di Sabato (2007) pense quant à elle que la traduction est plus adaptée pour les étudiants de niveau avancé.

¹⁰ Nous renvoyons ici aux travaux de la *skopos theorie*, (Nord 1991, 1997) qui avec la théorie interprétative (Delisle 1980) ont fortement contribué à mettre en avant l'importance des facteurs extralinguistiques (cognitifs, sémantiques, culturels) pouvant influencer sur les choix traductifs et la créativité du traducteur.

Les apprenants traduisent en L1 (en les adaptant) le/les documents qu'ils ont produit(s) en L2 pour leur tâche ou projet final	Diffuser dans leur propre société les résultats de leur tâche ou projet	Traduction de projection du projet pédagogique dans la/les société(s) extérieure(s)* ¹¹
--	---	--

Ces deux dernières activités envisagées par le didacticien s'inscrivent dans une logique de projet (au delà de la seule dimension auxiliaire ou explicative) à même d'apporter à la classe des scénarii stimulants où la traduction est envisagée à la fois comme une tâche en soi et/ou faisant partie d'une progression, d'un ensemble cohérent d'autres tâches. Il apparaît dans le tableau proposé par Puren que le recours à la traduction s'inscrit dans sa valence sociale dans la perspective actionnelle/co-actionnelle préconisée par le CECRL et défendue par l'auteur (Puren, 2002). En outre, la traduction didactique telle qu'elle envisagée dans cette perspective se prête à une utilisation des TICE pouvant donner lieu à des pratiques didactiques innovantes et stimulantes pour les étudiants.

3.2 Traductions et TICE en traduction professionnelle : apports potentiels

A l'heure actuelle, le champ spécifique de la traduction didactique et des TICE ne constitue pas un objet de recherche abordé en didactique des langues. Les TICE pour l'E/A de la traduction font l'objet de travaux en traductologie et plus précisément en didactique de la traduction professionnelle (Kelly 2005 ; Kiraly 2000). Cependant, il faut distinguer à cet égard deux statuts pour l'utilisation des TICE en didactique de la traduction (Hamon 2013 : 338-341) : d'une part, une utilisation en tant que moyen s'intégrant aux cursus de préparation (niveau licence) visant assez souvent la recherche documentaire ou la révision sur traitement de texte ; d'autre part une utilisation en tant que fin (formation spécifique aux outils complexes d'assistance électronique à la traduction), qu'il s'agisse des outils de traduction automatique assistée par ordinateur (TAO) comprenant par exemple les corpus informatisés, les mémoires de travail, les outils de traduction automatique (TA) et les outils de traduction audiovisuelle (TAV) pour le doublage, le sous titrage. Le recours à ces outils spécifiques requiert des compétences poussées qu'il serait extrêmement difficile de réutiliser en traduction didactique. En revanche, certains des outils utilisés en didactique de la traduction professionnelle au niveau licence peuvent plus facilement être utilisés. Pour l'essentiel, nous retenons surtout la vidéoprojection, le traitement de texte (et l'association des deux pour

¹¹ Dans l'esprit de Puren, il s'agit de mettre l'accent sur la dimension actionnelle de la tâche de traduction en faisant correspondre l'agir didactique à l'agir social. Le produit réalisé par les apprenants pourrait par exemple être publié et servir directement à des locuteurs/scripteurs de langue maternelle française.

commenter une traduction ou en effectuer une collectivement) et l'utilisation des sources documentaires authentiques qui permettent entre autres la vérification du sens, la vérification de la forme, l'adéquation au registre et aux intentions communicatives, l'idiomaticité des formes traduites. Ainsi, il paraît possible, à travers la traduction et ses outils de premier niveau, de familiariser les apprenants à la panoplie variée des instruments de contrôle linguistiques (utilisation raisonnée du traitement de texte pour la vérification orthographique et syntaxique) et des instruments d'accès aux connaissances encyclopédiques (encyclopédies, articles, documents multimédia, archives audiovisuelles, accès à des interactions authentiques). Ces outils, de plus en plus accessibles, de plus en plus maniables (et le plus souvent gratuits) permettent d'affiner la compréhension des comportements verbaux et non verbaux en langue-culture cible. Les outils de travail collaboratif (partage de liens, partage de document, possibilité de modifier collectivement un document commun), qui peuvent être utilisés dans l'univers social de référence, permettent d'archiver, de garder trace sur le texte des étapes et des commentaires précédant l'établissement d'une traduction collective. Rien n'empêche de faire participer à distance des élèves natifs pour travailler sur la révision du texte produit en langue cible. Enfin, les outils de publication et de partage (aujourd'hui souvent inclus dans les outils de travail collaboratif) en ce qu'ils valorisent la traduction co-produite, peuvent contribuer à rendre la tâche stimulante et accroître la motivation. Or l'on sait que c'est surtout sur ce plan, non négligeable, de la motivation et des modifications opérées sur les pratiques d'E/A que se fondent les apports des TICE (Legros et Crinon 2002 ; Legros *et al.* 2007). La motivation pouvant en retour incrémenter le temps d'exposition à la langue-culture cibles et à des modèles de production écrite authentique, il n'est pas déraisonnable de postuler que des tâches ponctuelles de traduction, telles que nous les avons dessinées d'après l'observation de modèles existants, ont tout à fait leur place dans les pratique de classe de langue. Plus spécialement pour les langues affines car la pratique traductive permet d'attirer l'attention des apprenants sur des pièges ciblés au niveau du sens ou au niveau de la forme (faux-amis, non-amis, calques de structure, interférences) entre l'italien et le français.

4. Conclusion

En somme, sans qu'il soit question de se lancer dans de la traduction spécialisée de textes juridiques ou médicaux, et sans avoir à utiliser des logiciels de traduction sophistiqués, la pratique ponctuelle et raisonnée de la traduction renouvelle un instrument du répertoire didactique "classique" en s'inspirant de pratiques de classe mobilisées en didactique de la traduction professionnelle. Par le biais d'un projet de traduction décliné en trois étapes

(préparation-renforcement-observation, traduction collective et remédiation), les enseignants de langue peuvent aller au delà de la traduction littérale sans pour autant chercher à former de futurs traducteurs. L'utilisation de différents instruments technologiques permet de concilier la dimension réflexive sur la production langagière et ses composantes (linguistiques, culturelles, cognitives). En outre le caractère professionnalisant permet de crédibiliser des projets didactiques correspondant à l'univers social de référence. Dans la mesure où la classe de langue a sa propre identité, sa propre culture, il est également envisageable de jouer sur un tableau plus ludique, en exploitant les genres quotidiens (recettes de cuisine, brefs messages publicitaires, horoscopes, etc...) en vue d'une production de textes parodiques (recettes du bonheur, horoscopes fantaisistes, météo du cœur etc...). Dès lors, la traduction peut solliciter le répertoire créatif des enseignants et des apprenants en visant non plus exclusivement le caractère pragmatique, instrumental de l'activité traduisante mais aussi la gratuité et la poéticité qui font partie intégrante des cultures didactiques. A des fins de recherche, la mise en place de tâches de traduction relevant de ces deux versants (pragmatique et ludique) est à même de fournir des pistes de dialogues intéressants entre traduction didactique et didactique de la traduction professionnelle et plus largement entre traductologie et didactique des langues. En effet, si la traduction didactique gagne à s'appuyer sur les pratiques et recherches mises en œuvre dans le cadre de la didactique de la traduction professionnelle, la didactique de la traduction professionnelle en environnement numérique, encore peu formalisée sur le plan théorique, pourrait s'inspirer des grilles d'analyse et des catégories d'observation sémiopragmatiques établies dans le champ de la didactique des langues-cultures. La mise en œuvre de recherches-action impliquant des équipes des deux champs (traductologie et didactique des langues) permettrait de créer un lien prometteur entre ces deux disciplines cousines.

Bibliographie

- Arroyo, E. (2008) 'L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement', *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVII N° 1 | 2008. 80-89.
- Besse, H., Porquier, R. (1984) *Grammaires et didactiques des langues*. Paris: Hatier-Credif.
- Blanche-Benveniste, C. et Valli, A. (1997) "L'intercompréhension: le cas des langues romanes", *Le Français dans le Monde*. [Numéro spécial]
- Conseil de l'Europe. (2001) *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Corder, S-P. (1980) 'Que signifient les erreurs des apprenants?' Traduction de Clive Perdue et Rémy Porquier, *Langages*, 57. 9-15.

- Dabène, L. (1975) 'L'enseignement de l'espagnol aux francophones : pour une didactique des langues voisines'. *Langages*, 39. 51-64.
- Dabène, L. (1996) 'Pour une contrastivité "revisitée"'. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, 104, Didier. 393-400.
- Dabène, L. & Degache, C. (dir) (1996) 'Comprendre les langues voisines'. *Etudes de linguistique appliquée*, 104.
- Delisle, J. (1980) *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (2005) *L'enseignement pratique de la traduction*, Beyrouth/Ottawa : Sources-Cibles/Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Di Sabato, B. (2007) 'La traduzione e l'insegnamento/apprendimento delle lingue'. *Studi di Glottodidattica* 1 (1): 47-57.
- Durieux, C (2005) 'L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches', *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 50, n° 1, 2005, p. 36-47.
- Gile, D. (2005) *La Traduction : la comprendre, l'apprendre*, Paris : PUF.
- Hamon, Y. (2013) *Les TICE pour la production écrite et la traduction de l'italien vers le français : le cas de la SSLMIT de Forli*. Thèse de doctorat présentée et soutenue le 16/09/2013, Université de Bologne, sous la direction de Chiara Elefante. Volume publié en ligne sur le site de l'université de Bologne : http://amsdottorato.cib.unibo.it/6006/1/hamon_yannick_tesi.pdf (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Holec, H. (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Ladmiral, J.-R. et Mériaud, M, (2005) 'Former des traducteurs: pour qui? pour quoi?' in *Meta*, vol. 50, 1. 28-35. En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/010654ar> (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Ladmiral, J-R. (2011) 'Théorie traductologique et pratiques de la traduction'. Participation à la Table ronde sur la traduction et la communication interculturelle au colloque du réseau Asie-Pacifique à Paris, le 14 septembre 2011. Disponible sur : http://www.reseau-asie.com/userfiles/file/I03_ladmiral_traductologie_appliquee.pdf (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Lavault-Olléon, E. (1998) *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris : Didier.

- Legros, D. & Crinon, J., (éds). (2002) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin (Collection U, série Psychologie).
- Legros, D., Hoareau, Y-V., Boudéchiche, N., Makhoul, M., et Gabsi, A., (2007) '(N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en langue seconde - Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel', *Alsic* [En ligne], Vol. 10, n° 1 | 2007, p. 33-49. Disponible sur : < <http://alsic.revues.org/570> > (consulté le 10/03/2011)
- Lopriore, L. (2006) 'A la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues', *Etudes de linguistique appliquée*, 2006/1 n0141. 85-94.
- Kelly, D. (2005) *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester : St Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St Jerome Publishing.
- Köhler, W. (1929) *Gestalt psychology*. New York, NY: Liveright.
- Köhler, W. (1969) *Gestalt Psychology*. In D.L. Krantz (Ed.), *Schools of Psychology: A Symposium*. New York: Appleton-Century-Crofts, 69–85.
- Krashen, S. D. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford : Pergamon.
- Narcy-Combes, J-P. (2005) *Didactique des langues et TIC. Vers une recherche responsable*. 2005. Paris : Ophrys.
- Nissen, E. (2003) *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. Thèse, Strasbourg, Université Louis Pasteur.
- Nissen, E. (2011) 'Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui'. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 14, 11.
- Nord, C. (1991) 'Skopos, loyalty and translational conventions', *Target*, 3(1). 91–109.
- Nord, C. (1997) *Translating as a Purposeful Activity – Functionalist approaches Explained*, Manchester: St. Jerome Publishing.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: CUP.
- PACTE (2003) 'Building a Translation Competence Model'. In F. Alves, dir., *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam, John Benjamins, 43-66.

- PACTE (2008) 'First results of a translation competence experiment: Knowledge of translation and Efficacy of the translation process.' In J. Kearns, dir., *Translator and Interpreter Training: Ideas, Methods and Debates*. Londres : Continuum.
- Puren, C. (1994) *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- Puren, C. (1995) 'Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues'. *Les Langues Modernes* n° 1. Paris : APLV. 7-22
- Puren, C. (1998) 'Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères. *Les Cahiers pédagogiques*', n° 360, janvier 1998. 13-16.
- Puren, C. (2000) 'Pour une didactique complexe', in Marquillo Larruy M. (dir.), *Les Cahiers FORELL* (Revue de la Maison de l'Homme et des Sociétés, Poitiers), Actes des Journées de Poitiers des 20-22 janvier 2000, 'Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)'. 21-29.
- Puren, C. (2002) 'Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle', in *Langues modernes*, n° 3, juil.-août-sept. 2002. 55-71, (Paris, APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes).
- Puren, C. (2009) 'Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères', in *APLV*. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>. (ultima consultazione: febbraio 2016).
- Puren, C. (2010) Cours 'La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche' : dossier n° 2, 'La perspective méthodologique'. <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-2-la-perspective-méthodologique-1> (ultima consultazione : febbraio 2016)
- Seleskovitch, D. (1978) 'Language and cognition', in *Language, Interpretation and Communication*. Ed. by D.Gerver & H.W. Sinaiko, New York, London, Plenum Press. 333-341.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. (1984) *Interpréter pour traduire*, Paris: Didier Erudition.
- Selinker, L. (1972) 'Interlanguage', *International Review of Applied Linguistics* 10. 209-231.

La traduzione audiovisiva dei lungometraggi giapponesi come proposta didattica

FRANCESCO VITUCCI (Università di Bologna)

This study stems from didactic experimentation conducted from the academic year 2011-2012 in the Department of Asian and North African Studies in Ca' Foscari University, Italy. The author presents some of the results obtained from a teaching approach focused on interlingual subtitling of Japanese feature films as part of a Japanese language M.A. course based on audiovisual translation. The teaching approach implemented in the above-mentioned course, is based on applied linguistics theories together with audiovisual translation (AVT) and Intercultural Foreign Language Education (IFLE) literature in order to foster an observation method that could take into consideration linguistic competence and social, pragmatic and cultural dimensions included in the so-called extralinguistic competence. Among the several subtitling tasks, in this study the author presents a brief section devoted to the translation of idiomatic expressions in Japanese.

Keywords: Audiovisual, Translation, Japanese, Sociopragmatic, Competence

1. Sottotitolare osservando i lungometraggi

In questo studio si presentano alcuni dei risultati scaturiti da una proposta didattica incentrata sul sottotitolaggio interlinguistico di lungometraggi giapponesi sviluppata dall'autore nell'ambito di un corso monografico di traduzione audiovisiva di livello magistrale presso l'Università Ca' Foscari di Venezia dall'anno accademico 2011/12. L'approccio didattico implementato nel suddetto corso, oltre a fondarsi sulla letteratura glottodidattica e di traduzione audiovisiva (TAV), è stato integrato con gli studi della *Intercultural Foreign Language Education* (IFLE) al fine di stimolare negli apprendenti un metodo di osservazione che si concentri sulla lingua, ma che possa includere altresì gli elementi extraverbali della comunicazione quali la cinesica, la prossemica, la vestemica e l'oggettemica, nonché quei fenomeni socioculturali che si attestano in determinati momenti nella vita di una data società quali mode, personaggi e/o prodotti di successo (Vitucci 2014: 517). Non a caso, attraverso attività incentrate sull'estrema verosimiglianza dei *task* che coinvolgessero e responsabilizzassero i discenti rendendoli protagonisti dell'apprendimento, è stato possibile poter osservare con maggior profitto le *lingueculture* (*languaculture*) oggetto di studio entrando direttamente nel loro tessuto sociolinguistico senza mediazioni ulteriori. Come suggerisce Borghetti:

[...] reflection on how this didactic practice can be used to better promote the development of students' cultural and intercultural awareness seems necessary at this time of broad consensus on the idea that foreign language learning must provide the

opportunity to approach a foreign culture and, more importantly, to develop intercultural knowledge, attitudes and skills. (...) in parallel with these objectives, the main content that IFLE students must acquire beyond the linguistic code per se, is a method of observation and cultural inquiry equally applicable to both the foreign culture and their own culture (in Incalcaterra McKoughlin, Biscio, Ní Mhainnín, 2011: 112).

Dalla suddetta citazione, è interessante estrapolare la dicitura “*method of observation*”. Difatti, come già illustrato dall’autore in studi recenti (Vitucci 2013 (1), 2014), l’osservazione che scaturisce dal contatto con la multimedialità e che si sviluppa sui due binari paralleli dell’analisi dei macro aspetti culturali e delle specificità linguistiche quali lo studio dei generi comunicativi, delle strutture grammatico-sintattico-lessicali, delle realtà extra e paralinguistiche, nonché delle variazioni (soprattutto la diastratia, la diafasia e la diatopia) coadiuva gli apprendenti nell’elaborazione di una sintesi culturale maggiormente accurata che si manifesta nell’attività di sottotitolaggio. Difatti, utilizzando il momento dell’osservazione interculturale per poter tramutare in comportamento linguistico ciò che si ascolta/osserva secondo la modalità detta dell’*interattività intransitiva* (Jacquinot 1994), è possibile sublimare il mero stadio traduttivo per giungere a una prima decodifica degli elementi sociolinguistici della linguacultura *source* e, successivamente, ad una ricodifica di questi nella linguacultura *target*. Come suggerisce Borghetti (in Incalcaterra McKoughlin, Biscio, Ní Mhainnín 2011: 123), la complessità dell’operazione è tale da permettere un parallelismo tra operazioni traduttive e i principi della IFLE poiché analoghe saranno le responsabilità di cui i discenti/sottotitolatori e i mediatori interculturali dovranno farsi carico. Tra queste: l’investigazione obiettiva dei testi prodotti dalla cultura *source*, la necessità di un approccio olistico a questi al fine di garantire il passaggio comunicativo, la presa di coscienza dei vincoli esistenti tra testo e cultura. Al fine di ottimizzare il suddetto processo di osservazione, il cinema si rivela uno strumento straordinario. Innanzitutto, per la sua immediatezza audiovisiva (Diadori-Micheli 2010) e, successivamente, per la leva affettiva che si innesca ogniqualvolta vengono proposte attività di sottotitolaggio attraverso le quali sia possibile sfruttare al massimo le preconoscenze e le competenze linguistiche già in possesso degli apprendenti (Bonaiuti 2010; Balboni 2008; Mayer 2005). Difatti, stimolando il processo di simulazione prodotto dal sottotitolaggio è possibile responsabilizzare i discenti creando un momento apprenditivo di inestimabile crescita e soddisfazione: una crescita che sarà spesso inconscia e autogenerata e che potrà essere paragonata al sentimento della scoperta. Una scoperta che si rivelerà profonda e incisiva proprio perché scaturita dall’osservazione della complessità semiotica dei testi con i quali si entrerà in contatto.

Un rapido riferimento teorico alla traduzione interlinguistica ai fini del sottotitolaggio è qui d'obbligo. Negli ultimi anni la letteratura di settore mostra come ci si possa riappropriare dello strumento traduttivo al fine di stimolare i processi di inferenza e di osservazione linguistica. Come suggeriscono gli studi di Incalcaterra McLoughlin (2011: 244), la traduzione rimane oggi una delle strategie preferite dagli apprendenti per incamerare lessico e strutture sintattiche in maniera autonoma. La stessa autrice, riferendosi agli studi di David Atkinson, afferma che l'odierna sfida della traduzione interlinguistica consisterebbe nello *shiftare* da un modello traduttivo chiuso e autoreferenziale verso un più ampio contesto comunicativo dove l'elemento verbale venga rafforzato integrato dalla più vasta cornice multisemiotica. A questo proposito, la base teorica offerta dagli studi di Gambier (2006), Gottlieb (2007), Perego-Taylor (2012), nonché gli accorgimenti tecnici che a questi si accompagnano (Perego 2005) diventano utili alleati per condurre i discenti in un processo di apprendimento basato su di un modello simulativo più coinvolgente e mirato al raggiungimento di precisi obiettivi extralinguistici (ad esempio, la condivisione del prodotto sottotitolato con i pari, in rete, o all'interno di altre comunità di studio). Per raggiungere tale obiettivo, sarà altresì fondamentale porre una distanza qualitativa (che è spesso "affettiva" per i nostri apprendenti) tra la traduzione interlinguistica *ad hoc* e la cosiddetta pratica amatoriale *fansubbing* che sovente rischia di apparire per gli apprendenti come una traduzione "corretta". Come già illustrato dall'autore (Vitucci 2013 (1)), risulterà fondamentale chiarire ai discenti le differenze qualitative tra quest'ultima tipologia traduttiva e quella proposta in questo studio. Ciò per tre motivi: 1. per rendere gli apprendenti coscienti del *know-how* tecnico che andranno ad acquisire durante il percorso di studio con il docente; 2. per illustrare loro la mancanza di riferimenti teorici riscontrabile nel *fansubbing* (si pensi alle teorie del *Multimedia Learning* e del carico cognitivo, ad esempio)¹ essenziali, invece, per una corretta collocazione dei titoli e dei sottotitoli sullo schermo; 3. per responsabilizzarli nella traduzione senza ricorrere a traduzioni letterali ottenute attraverso l'intermediazione di una terza lingua (sovente l'inglese)². Di conseguenza, facendo leva sul già citato interesse per i prodotti audiovisivi contemporanei, attraverso un'adeguata introduzione agli studi sul sottotitolaggio interlinguistico dei lungometraggi sarà possibile stimolare ulteriormente gli apprendenti nella

¹ Si consultino le opere di R. Mayer e A. Paivio in bibliografia.

² Non a caso, in buona parte dei prodotti *fansub* è possibile riscontrare errori di tipo lessicale (soprattutto nell'analisi di proverbi e delle espressioni idiomatiche) derivati da una quasi totale incomprensione del *background* sociolinguistico della lingua *source* e dal ruolo di "disturbo" che le lingue di mediazione rappresentano.

fruizione dei testi audiovisivi raggiungendo contemporaneamente gli obiettivi didattici che il corso di lingua si prefigge.

2. Finalità del progetto didattico di sottotitolaggio

Da una prospettiva teorica, l'approccio didattico implementato per il corso di traduzione audiovisiva di lungometraggi giapponesi organizzato dall'autore presso l'Università Ca' Foscari si basa su di un concetto di lingua che Balboni definisce insieme strumento pragmatico per la comunicazione estetica e l'instaurazione di rapporti sociali, e strumento identitario, ossia volto ad affermare l'appartenenza a uno specifico gruppo sociale (Balboni 2007). Tale presupposto, difatti, si rivela di fondamentale importanza in fase di attuazione del progetto didattico poiché coadiuva il docente nel focalizzare l'attenzione degli apprendenti su precisi fenomeni sociolinguistici quali la variazione (sia essa diatopica, diafasica o diastratica) e nel presentare loro quelle che Hoefstede (2002) definisce i *software of the mind* (ovvero l'insieme delle regole culturali che regolano la comunicazione linguistica) e i *software di comunicazione* (l'insieme degli aspetti para ed extraverbali che si accompagnano al linguaggio) che Balboni stesso inserisce all'interno della competenza interculturale con la denominazione di *ways of thinking* (cioè, il modo di pensare interno alle varie culture) e *ways of life* (comportamenti e abitudini scaturiti dalle specificità culturali che si manifestano nella vita quotidiana).

Basando l'intervento didattico sulla suddetta definizione di lingua, di seguito si elencano le finalità per il corso di traduzione audiovisiva proposto:

1. stimolare la ricostruzione del tessuto linguistico ed extralinguistico grazie al contatto con colonne sonore multimediali attraverso attività di ascolto/visione finalizzate alla produzione dei sottotitoli intralinguistici (*captions*);
2. sviluppare negli apprendenti una competenza sociopragmatica (Vedovelli 2011: 48) attraverso l'osservazione controllata delle colonne sonore e la decodifica dei riti linguistici ed extralinguistici in esse contenuti sia ai fini della produzione orale che per quelli della traduzione interlinguistica (*subtitles*);
3. veicolare un apprendimento collaborativo in sostituzione di un approccio didattico unilaterale e gestito unicamente dal docente;
4. trasmettere un *know-how* teorico-pratico sulle tecniche del sottotitolaggio da poter riutilizzare in eventuali futuri contesti lavorativi.

Le abilità principalmente stimulate dal suddetto approccio didattico sono le seguenti:

A. L'ascolto, che nella TAV è facilitato dalla sinergia tra colonna sonora e immagini e che permette un'immediata contestualizzazione della lingua unitamente a una relativa facilità di inferenza degli elementi sintattico-lessicali in essa contenuti³;

B. La scrittura che, nel caso della traduzione intralinguistica si manifesta nella ricostruzione della colonna sonora in lingua *source* (*captions*) e che porta l'apprendente a dover gestire autonomamente il passaggio diamesico dalla lingua orale a quella di "compromesso" del sottotitolaggio (Petillo 2012);

C. La traduzione interlinguistica dalla lingua *source* a quella *target* (giapponese-italiano) che stimola la già citata osservazione delle differenze linguistiche e socioculturali tra le due *lingueculture* e che si sviluppa nei tre momenti successivi della riduzione testuale, della trasformazione diamesica e dell'atto traduttivo (Perego 2005).

Abbinando le finalità del corso con le abilità che si intendono stimolare si può notare, ad esempio, come le suddette finalità 1 (ricostruzione del tessuto linguistico ed extralinguistico) e 3 (apprendimento collaborativo) possano essere raggiunte attraverso le competenze A (ascolto-visione) e B (riscrittura in giapponese della colonna sonora) durante il momento della traduzione intralinguistica. Non a caso, il recupero delle informazioni linguistiche in giapponese, la costruzione delle conoscenze attraverso la riscrittura e la condivisione dei contenuti acquisiti all'interno del gruppo di studio rispecchiano rispettivamente i concetti del *learning by doing*, *learning by reflection* e del *case-based learning* (Vitucci 2013: 69 (2)). Analogamente, la finalità 2 (sviluppo di una competenza sociopragmatica) può essere raggiunta attraverso lo sviluppo della competenza C della traduzione interlinguistica. Nel suddetto caso, infatti, l'attenzione degli apprendenti può essere indirizzata in tre maggiori direzioni:

1. l'osservazione degli elementi che ruotano *intorno alla lingua*, ovvero: le caratteristiche cronemiche del dialogo (turni di parola, pause, ruolo del silenzio), gli aspetti pragmatici del linguaggio (alterazione dei suoni, le elisioni, i deittici), gli elementi paraverbali (innalzamenti della voce, ritmo del parlato, intonazione) ed extraverbali (mugugni, risate, colpi di tosse), nonché gli elementi di variazione contenuti nelle colonne sonore oggetto di studio (principalmente diatopia, diafasia e diastratia);

2. l'osservazione degli elementi che cumulativamente possono definirsi *oltre la lingua* e che comprendono: l'analisi degli aspetti cinesici della comunicazione (gesti, espressioni del viso e

³ È doveroso sottolineare come nell'ambito di questo progetto didattico, l'ascolto sia strettamente propedeutico alla fase successiva di traduzione intralinguistica (*captions*).

movimenti del corpo), della prossemica (distanze e contatto tra i parlanti), della vestemica e dell'oggettemica⁴;

3. l'osservazione degli *elementi interculturali* che, nel caso dei lungometraggi finora utilizzati, ha riguardato principalmente il folklore, le credenze religiose e le stagioni, lo studio del sistema lavorativo, familiare e scolastico, nonché i riferimenti alla cultura gastronomica giapponese.

2.1 Organizzazione dell'intervento didattico

Per poter raggiungere i suddetti obiettivi si è resa necessaria un'organizzazione dello spazio-classe che tenesse conto dei tempi disponibili per la didattica frontale durante il semestre⁵ e di un'attività di gruppo che coinvolgesse gli apprendenti in gruppo durante le ore di studio extrauniversitarie. Di conseguenza, l'attività è stata preventivamente suddivisa dal docente negli stadi seguenti:

1. formazione dei gruppi di studio e introduzione al software di sottotitolaggio;
2. organizzazione del calendario delle presentazioni e assegnazione delle sequenze;
3. introduzione e previsione dei lungometraggi in aula;
4. introduzione teorica alla TAV al fine di inquadrare l'attività in una prospettiva tecnico-accademica;
5. presentazione sotto forma di forum di discussione in gruppo delle sequenze sottotitolate in aula con moderazione del docente;
6. prova di sottotitolaggio finale.

Come suggerito sopra, da un punto di vista operativo, il progetto ha visto alternarsi momenti di didattica frontale, esperienze di autoapprendimento in gruppo e interazioni apprendenti-docente (con l'insegnante in veste di *editor*) riassunti nella figura seguente:

⁴ Questi ultimi due elementi rappresentano due strumenti fondamentali per comunicare status e funzioni sociali all'interno delle società oggetto di studio.

⁵ Trenta ore complessive suddivise in quindici incontri.



Figura 1. Ciclo operativo del corso di traduzione audiovisiva Ca' Foscari.

Il suddetto ciclo mostra come si possa inserire in un tipico modello di didattica frontale un percorso di studio in autoapprendimento dove gli apprendenti sono chiamati a svolgere settimana dopo settimana specifici *task* in gruppo (di traduzione intralinguistica e interlinguistica) per poi ritornare in aula a discutere all'interno di forum di discussione aperti moderati dal docente del lavoro di traduzione svolto con i propri pari. Per realizzare la suddetta interazione, la lezione frontale è stata divisa in due momenti ben definiti: l'introduzione teorica alla TAV⁶ e il forum di discussione. Per permettere agli apprendenti di poter lavorare in gruppo durante la settimana, i lungometraggi affrontati sono stati suddivisi in sezioni di venti minuti ciascuna in formato .avi (sei sezioni circa per lungometraggio) assegnate di volta in volta secondo una modalità graduale: durante le prime settimane, tutti i gruppi⁷ ricevono la stessa sequenza al fine di stimolare le prime discussioni in aula; successivamente, monitorando il livello di autonomia raggiunto dai gruppi nel maneggiare il software di sottotitolaggio e le tecniche di traduzione audiovisiva, il docente procede a differenziare le *task* e ad assegnare sequenze diverse mettendo “in competizione” due gruppi per volta. Esaurite le sequenze di un film, lo stesso ciclo si ripete anche per il lungometraggio successivo, dove però, a differenza dall'inizio del corso, i gruppi sono chiamati a lavorare sin dalle prime battute su sequenze diverse.

⁶ L'introduzione teorica si rivela estremamente utile ai fini della motivazione allo studio poiché si chiariscono agli apprendenti gli obiettivi da raggiungere e si palesano le competenze tecniche che verranno acquisite alla fine del corso.

⁷ Formati solitamente dai cinque agli otto componenti a seconda della frequenza dei corsi.

Tra le finalità assegnate agli apprendenti durante lo studio di gruppo, vi è quella di giustificare le scelte traduttive sulla base della teoria della traduzione audiovisiva presentata in aula dal docente. Tale strategia è volta a giustificare la presenza dell'insegnante come moderatore all'interno dei forum di discussione dove di norma un gruppo per volta presenta il proprio lavoro prestandosi ai suggerimenti degli altri gruppi e del docente. L'interazione che ne scaturisce all'interno mostra come sia possibile affrontare in profondità le varie problematiche di traduzione che si propongono durante l'attività affrontando i lungometraggi senza una necessaria preventivazione delle difficoltà e facendosi carico dell'elemento di novità insito nelle *task* attraverso il rapporto che si instaura tra i gruppi di lavoro ed il docente. Di certo, la variabile della "sorpresa" contribuisce a rendere l'ambiente di apprendimento maggiormente informale e più incline ad un atteggiamento di *problem solving* che facilita non poco le operazioni didattiche. Tuttavia, oltre all'instaurazione di un rapporto più orizzontale tra docente e apprendente, tale esperienza didattica rivela innanzitutto come sia possibile stemperare la classica paura di misurarsi con prodotti linguistici autoctoni (Sherman, 2003) nel rapporto con i propri pari e attraverso una costruzione delle conoscenze partecipativa che influisce altresì sulla qualità dei flussi comunicativi all'interno dello spazio-classe.

2.3 Target e selezione dei lungometraggi

In tre anni accademici di attività hanno partecipato al suddetto progetto didattico circa 130 studenti di livello linguistico equiparabile al livello N3 del Japanese Language Proficiency Test⁸ per i quali sono stati selezionati commedie e film drammatici di recente fattura che potessero incontrare sia l'interesse dei discenti verso i fenomeni contemporanei della cultura giapponese, sia le esigenze didattiche e di apprendimento legate al corso. I lungometraggi selezionati sono stati i seguenti: *The handsome suit* (2008) di Hanabusa Tsutomu, *Pool* (2009) di Ōmori Mika, *Megane* (2007) e *Rentaneko* (2012) di Ogigami Naoko, *Ima ai ni yukimasu* (2004) di Doi Nobuhiro. Da una prospettiva linguistica, al fine di non diluire il sentimento di novità e l'interesse mediatico veicolati dai lungometraggi proposti, sono stati inseriti prodotti che presentassero elementi linguistici utili per la trattazione in aula (vedi il ricorso alla lingua giapponese standard e a un linguaggio poco marcato dal punto di vista gergale) limitando, invece, al minimo quelli recanti fenomeni complessi (quali, ad esempio, il *code shifting* o il *code mixing*). Tranne che per i suddetti accorgimenti, i lungometraggi trattati non hanno passato ulteriori filtri e l'analisi che ne è scaturita è stata essenzialmente frutto dell'attività di

⁸ Circa tra un livello B1 e B2 del CEFR.

gruppo organizzata in classe nonché di una *realistic language experience*⁹, ovvero di un contatto diretto dei discenti con gli *script* e con l'intera cornice culturale insita nei film proposti.

3. Prospettive didattiche: analisi delle espressioni idiomatiche in giapponese attraverso la TAV

Tra i numerosi percorsi didattici che è possibile affrontare all'interno di un corso di traduzione audiovisiva, questo studio intende soffermarsi brevemente sulla trattazione delle espressioni idiomatiche in lingua giapponese (*kan'yōku*). Come ricorda anche Casadei (1996), la resa delle espressioni idiomatiche rappresenta una delle maggiori sfide per la traduzione interlinguistica poiché il loro significato non può essere sempre estrapolato dagli elementi che le compongono. Tuttavia, le espressioni idiomatiche offrono un punto d'osservazione del tutto particolare sulla lingua poiché la loro trattazione investe tematiche inerenti non solo la semantica, ma altresì la sintassi, il lessico e, soprattutto, la cultura che le ingenera motivandone l'utilizzo. Manca ancora oggi una precisa metodologia in grado di traslare da una lingua all'altra le suddette espressioni (peraltro estremamente frequenti in particolari situazioni comunicative) durante le fasi di sottotitolaggio. Tra le cause di questa mancanza, sono da citare di certo le barriere linguistiche e socioculturali che si presentano agli apprendenti/sottotitolatori al momento della traduzione (Vitucci 2014).

Durante il corso di traduzione audiovisiva realizzato a Ca' Foscari dall'anno accademico 2011-12, si sono presentate sovente situazioni di *empasse* linguistico-culturali create da espressioni idiomatiche sulle quali è stato interessante soffermarsi per poter analizzare le soluzioni traduttive degli apprendenti. Di seguito se ne riportano due casi. All'interno della terza sequenza del lungometraggio *Ima ai ni yukimasu* (2004 Doi Nobuhiro), ad esempio, gli apprendenti si sono trovati di fronte alla seguente proposizione giapponese: *kyō watashi wa ki ni naru hito wo mitsukete shimatta* (trad. oggi ho incontrato una persona che ha destato la mia attenzione) contenente l'espressione idiomatica *ki ni naru* (Figura 2).

⁹ Termine utilizzato da Laura Incalcaterra McLoughlin (2011) per indicare il contatto con testi audiovisivi prodotti per parlanti madrelingua e senza finalità pedagogico/didattica.



Figura 2. Resa dell'espressione idiomatica *ki ni naru* da parte degli apprendenti.

Tale espressione risulta di difficile resa in italiano in quanto non è possibile tradurla utilizzando una semplice strategia traspositiva (Gottlieb 2007). Nello specifico, in giapponese il termine *ki* (気) possiede svariati significati tra i quali: “energia”, “atmosfera”, “aria”, “indole”, “temperamento”, “volontà”¹⁰ laddove il verbo *naru* può assumere i significati di “divenire” o “trasformarsi”. Impossibilitati a trasporne il significato in italiano, durante l'attività di sottotitolaggio, gli apprendenti sono stati spinti a ricercarne il senso estrapolandolo direttamente dal contesto filmico al fine di risolvere il rebus linguistico. Trattandosi di una storia d'amore (nello specifico, di una liceale che raccontava nel proprio diario dell'incontro con il suo primo amore), gli apprendenti hanno percepito che *ki ni naru* poteva avvicinarsi in qualche modo all'italiano “stare a cuore” o “preoccuparsi di qualcosa” anche se il costrutto verbale *-te shimatta* utilizzato sovente in accezione negativa (“ho finito per”) ha creato non pochi problemi di interpretazione del messaggio (perché mai utilizzare un suffisso negativo per un'evenienza piacevole?). Tra le soluzioni proposte dagli apprendenti durante il corso si citano le seguenti:

(1A) “ho trovato una persona che mi piace”;

¹⁰ Il termine *ki* (気) produce diverse espressioni idiomatiche in base al verbo con il quale si lega, tra le quali: *ki ga au* (気が合う), *ki wo tsukau* (気を使う), *ki ga muku* (気が向く), *ki ga sumu* (気が済む). Nello specifico, la prima contiene il verbo “accordarsi, essere in sintonia” e significa “andare d'accordo con qualcuno”. Pragmatico allo stesso modo è l'idioma *ki wo tsukau*: nonostante il verbo riportato significhi “utilizzare”, “usare”, la frase si traduce come “prestare attenzione verso qualcuno”, incomprensibile agli occhi di chi volesse attuare una trasposizione letterale. Nel caso di *ki ga muku*, si segnala la presenza del verbo “voltarsi”, “rivolgere lo sguardo verso qualcosa”, ma la traduzione corretta della suddetta struttura è “avere voglia di”, “sentirsela di”. Nell'ultima espressione, il verbo *sumu*, con valore di “terminare”, “finire”, legato a *ki* dà vita all'espressione “essere soddisfatto” (in uso per di più nella forma negativa). È interessante notare come *ki* crei particolari espressioni idiomatiche anche quando si lega agli aggettivi: ad esempio, *ki ga omoi* (気が重い), si traduce con “non avere voglia di fare una certa cosa”.

(1B) “ho trovato una persona che mi interessa”;

(1C) “ho trovato una persona che mi ha incuriosito”.

Da una prospettiva interlinguistica di sottotitolaggio è interessante notare come tutti i suddetti tre gruppi abbiano facilmente risolto il dilemma verbale (*mitsukete shimatta*) rendendolo con l'italiano “ho trovato” comprendendo che il sentimento della protagonista, piuttosto che essere negativo, mirava essenzialmente a veicolare una sensazione di ansia verso l'incontro fortuito con il ragazzo in questione e lasciando, quindi, il verbo italiano nella semplice forma indicativa. Seguendo il modello traduttivo di Gottlieb (2007)¹¹, è invece interessante notare come per l'espressione idiomatica in questione (*ki ni naru*), la soluzione 1A (“ho trovato una persona che mi piace”) riveli l'intenzione di trascriverne il significato giungendo, però, ad una traduzione eccessivamente azzardata in termini di resa finale: difatti, l'espressione italiana “mi piace” risultava troppo marcata se calata nel contesto della scena del suddetto film e fuorviante dal punto di vista traduttivo (la protagonista aveva appena incontrato il ragazzo). Come la precedente, anche la soluzione 1B (“ho trovato una persona che mi interessa”), rivela l'intenzione degli apprendenti di trascrivere il significato utilizzando il verbo “interessare” anche se la soluzione traduttiva italiana rimane troppo vaga finendo per tradire l'originale giapponese dove esistono sì espressioni speculari per manifestare un interessamento generico verso persone o oggetti, ma se ne utilizzano altre per descrivere un interesse in termini affettivi. Dati i presupposti, quindi, sia le soluzioni 1A che 1B non potevano essere considerate adatte a veicolare il cosiddetto principio di equivalenza che come ricorda Perego:

[...] “equivalenza” significa fare uso di espressioni che concordano e che si adattano alla situazione, che sono appropriate e tanto attinenti al contesto e alle circostanze in cui sono inserite quanto lo erano quelle originali. L'obiettivo di una traduzione equivalente, o di equivalenza intesa come traduzione obliqua è quello di replicare la stessa situazione dell'originale usando, se necessario, parole diverse per tradurre espressioni idiomatiche fisse, proverbi ecc. (Perego 2005: 42).

Difatti, stando alla suddetta definizione, la soluzione 1C (“ho trovato una persona che mi ha incuriosito”) è apparsa essere quella più fedele alla versione giapponese, poiché pur rimanendo nell'ottica di una strategia trascrittiva (Gottlieb 2007) o di parafrasi (Petillo 2012), mirava a veicolare un'aura di attesa e di vaghezza che è tipica dell'espressione giapponese chiamata in causa (*ki ni naru*) rimanendo in perfetta sintonia con il contesto della sceneggiatura del lungometraggio in questione.

¹¹ Per il sottotitolaggio lo studioso propone le strategie dette di: *espansione, parafrasi, trasposizione, imitazione, trascrizione, dislocazione, condensazione, riduzione, cancellazione e rinuncia* (Perego, 2005: 102).

Analogamente, durante il sottotitolaggio del lungometraggio *Rentaneko* (2012, Ogigami Naoko) all'interno della seconda sequenza assegnata si è presentato un ennesimo caso di *empasse* in una scena dove uno dei protagonisti, mostrando la foto della figlia lontana al suo interlocutore, si lascia andare ad un commento dall'aria piuttosto malinconica affermando in giapponese (Figura 3): *hontōni me no naka ni iretemo itakunai to wa kono koto datte omottari shimashita* (trad. mi resi conto che avrebbe potuto fare veramente qualsiasi cosa di me). Anche in questo caso, trattandosi di un'espressione idiomatica non trasparente (Casadei 1996) avente per oggetto una parte del corpo (目¹² *me* in giapponese significa: “occhio”) non è stato possibile optare per una soluzione traspositiva (Gottlieb 2007) poiché la traduzione letterale avrebbe prodotto una stringa del tipo: “Nonostante mi entri dentro l'occhio non fa male”.



Figura 3. Resa dell'espressione idiomatica *me ni iretemo itakunai* da parte degli apprendenti.

Ai fini dell'apprendimento della lingua, la discussione sviluppatasi in aula si è rivelata estremamente formativa sia per risolvere *hic et nunc* l'enigma linguistico che per appropriarsi direttamente tramite il contesto dialogico audiovisivo della novità lessicale ai fini della produzione (Vitucci, 2014). Per la suddetta espressione idiomatica, le soluzioni proposte dagli apprendenti sono state le seguenti:

(2A) “mi resi conto che era veramente la luce dei miei occhi”;

¹² Sono numerose in giapponese le espressioni che utilizzano *me* (“occhio”). Tra queste, ad esempio: *me ga takai* (目が高い), *me kara hi ga deru* (目から火が出る), *me ga nai* (目が無い). Delle citate la prima (lett. “avere gli occhi alti”) in realtà significa: “intendersi di qualcosa” o “essere esperto di”. Altrettanto interessanti sono le espressioni *me kara hi ga deru*, (lett. “dagli occhi esce il fuoco”) che in giapponese viene utilizzata per descrivere un dolore estremamente acuto e *me ga nai* (lett. “non avere gli occhi”) che può essere resa in italiano con “essere ghiotti di qualcosa”.

(2B) “mi resi conto che era davvero la pupilla dei miei occhi”;

(2C) “era così piccola che avrei potuto tenerla nel palmo della mano”

(2D) “mi resi conto che avrei potuto perdonarle ogni cosa”.

Nella soluzione 2A (“mi resi conto che era veramente la luce dei miei occhi”) e 2B (“mi resi conto che era davvero la pupilla dei miei occhi”) si può notare come lo sforzo traduttivo degli apprendenti sia andato nella direzione di trovare un’espressione idiomatica speculare a livello semantico in lingua italiana seguendo una strategia traspositiva e di parafrasi che non si allontanasse linguisticamente da alcuni elementi lessicali contenuti nella proposizione originale (in entrambe le versioni il termine “occhio” è presente). Tuttavia, è interessante osservare come in entrambi i casi questo sia stato comunque indirizzato verso un processo di decodifica che tenesse conto del contesto dialogico sganciandosi volutamente da un’analisi “verbocentrica”: non a caso, il fatto che nella scena il parlante apostrofasse il proprio interlocutore tenendo in mano la fotografia della figlia ha enormemente facilitato la comprensione del significato anche in presenza di un’espressione idiomatica poco cristallizzata quale quella esposta. Da una prospettiva multimediale (Mayer 2005; Vitucci 2013 (2): 23-24), è infatti possibile affermare che la decodifica sia stata facilitata anche da quelli che nei *multimedia studies* vengono comunemente definiti i principi della multimedialità (compresenza di dialogo e immagine) e della personalizzazione (compresenza di immagini e di audio in stile conversazionale)¹³.

Nel caso delle soluzioni 2C (“era così piccola che avrei potuto tenerla nel palmo della mano”) e 2D (“mi resi conto che avrei potuto perdonarle ogni cosa”) si assiste a un tentativo di rielaborazione totale dell’input linguistico al fine del suo inserimento all’interno del contesto narrativo del lungometraggio frutto di un approccio olistico e di una chiara presa di coscienza dell’opposizione tra testo e cultura. Non a caso, la scomparsa di ogni riferimento lessicale contenuto nell’espressione idiomatica giapponese rivela come il processo traspositivo sia passato attraverso un parallelismo semantico teso a veicolare lo stato d’animo del parlante piuttosto che un’uguaglianza di carattere lessico-sintattico, come dimostrato anche dal ricorso alla metafora in 2C (“avrei potuta tenerla nel palmo della

¹³ Secondo Mayer (2005), la compresenza di dialogo e immagini favorirebbe la memorizzazione e il recupero nella memoria a lungo termine degli input linguistici stimolando altresì il collegamento tra i modelli verbali e pittorici.

mano”) e dalla rielaborazione sintattica in 2D (“avrei potuto perdonarle ogni cosa”) con il relativo abbandono del riferimento idiomatico originale.

4. Riflessioni conclusive

Questo breve studio ha inteso presentare una proposta didattica incentrata sull’attività di sottotitolatura di lungometraggi giapponesi nell’ambito di un corso magistrale di traduzione audiovisiva in corso presso l’Università Ca’ Foscari di Venezia. Come illustrato nella breve introduzione a questo saggio, il sottotitolaggio, a differenza di altre modalità di traduzione audiovisiva, necessita di mezzi stilistici propri per poter concordare con l’intenzione comunicativa globale del testo multimediale (Bruti in Barone; Bruti; Foschi Albert; Tocco 2011: 145) e rimanere equivalente nella lingua *target* con gli elementi semantici proposti nelle lingue di partenza. In particolare, nel caso della lingua giapponese, la comprensione di aspetti specifici della cultura, nonché dei riti sociolinguistici in essa contenuti, rimane spesso uno dei compiti più ardui da raggiungere per gli apprendenti. Se come suggeriscono Paolinelli e Di Fortunato, il linguaggio filmico prende consistenza dall’unione della parola con il gesto assumendo sostanza dal corpus culturale espresso dall’intero film (ibid. 2005), il sottotitolaggio può rappresentare senz’altro uno degli strumenti didattici più immediati per poter guidare i nostri apprendenti in un’analisi olistica degli elementi audiovisivi che non sia sempre verbocentrica e poco attenta a quel tessuto sociale che, invece, contribuisce alla creazione e all’evoluzione della lingua stessa.

In particolare, per raggiungere tale scopo, in questo studio tra le possibili applicazioni didattiche del sottotitolaggio, una sezione è stata dedicata alla decodifica delle espressioni idiomatiche attraverso il doppio processo di traduzione intralinguistica (*captions*) e interlinguistica (sottotitoli). Da ciò che si evince dalle interazioni scaturite tra gli apprendenti all’interno dei forum di discussione, come nel caso dei proverbi e dei neologismi (Vitucci 2014, 2013 (1)), anche per le espressioni idiomatiche (*kan’yōku*), si palesa la necessità di una maggiore esposizione degli apprendenti al suddetto corpus linguistico che, per i seguenti motivi, quasi mai viene affrontato nella didattica di questa lingua.

1. Per la mancanza di materiali didattici *ad hoc* di livello intermedio-avanzato che si concentrino su questo aspetto particolare dell’oralità giapponese;

2. Per la poca sollecitudine del corpo docente, il quale giunge spesso impreparato agli appuntamenti con le nuove tecnologie senza sapere implementare efficacemente né i nuovi materiali multimediali, né le nuove metodologie didattiche ad essi connessi;

3. Perché ai fini della traduzione e del sottotitolaggio, pur restando all'interno dei vincoli tecnici imposti dai sottotitoli, risulta oggettivamente ostico per gli apprendenti svincolare tali espressioni dal significato di origine per riportarle nella propria *linguacultura*.

Tuttavia, come questa attività dimostra, il passaggio è quasi obbligato poiché l'acquisizione di una competenza interlinguistica e quindi interculturale (che nella suddetta proposta didattica passa attraverso l'osservazione della lingua e si realizza attraverso le fasi dell'ascolto/visione, scrittura e traduzione) si impone come una delle necessità preponderanti all'interno del percorso di apprendimento del giapponese che già alcuni anni fa è stata definita in ambito antropologico una *high context language* (Hall 1976): ovvero, un sistema sociolinguistico che necessita di fondarsi sull'osservazione contestuale per poter suggerire significati coerenti e comprensibili. Difatti, come suggerisce Balboni:

La caratteristica qualificante della comunicazione interculturale è quella di avvenire tra persone che vengono da scene diverse e che, indipendentemente dal setting fisico in cui si trovano, conservano le regole e i valori del luogo culturale dal quale provengono (Balboni 1999: 26).

In particolare, come suggerito anche dall'intervento didattico presentato in questo studio, le attività di traduzione (che Balboni stesso inserisce nell'ambito del *sapere fare lingua*) possono fungere da tramite per poter *saper fare con la lingua*, ovvero raggiungere un livello di competenza che sublimi la competenza meramente linguistica accostandola alle dimensioni sociali, pragmatiche e culturali che si palesano nella competenza extralinguistica. Certamente, per raggiungere il suddetto obiettivo, sarà necessario un ripensamento dell'intervento didattico unitamente a una diversa organizzazione dello spazio-classe: come suggerito in questo studio, una possibile soluzione può essere quella di seguire gli apprendenti nell'interazione con i testi multimediali alternando fasi di didattica frontale (dove proporre un'introduzione teorica-pratica agli studi di traduzione audiovisiva ancorata a precisi obiettivi pratici di sottotitolaggio) a momenti di studio in autoapprendimento e a successivi forum di discussione aperti e moderati dal docente da reiterare per ogni lungometraggio affrontato. Tuttavia, questo studio ha inteso presentare una prima proposta didattica di traduzione audiovisiva che si auspica di poter approfondire nel corso dei prossimi anni con la collaborazione di tutti i docenti di lingue straniere coinvolti in attività didattiche imperniate sul sottotitolaggio in ambito accademico. Sarà,

infatti, fondamentale confrontarsi con le ricerche sviluppatesi nel settore per poter affinare la ricerca nonché le metodologie didattiche da questa scaturite.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (1999) *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio.
- Balboni, P. E. (2007) *La comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2008) *Le sfide di Babele*, Torino: Utet Università.
- Bonaiuti, G. (2010) *You teach*, Trento: Erikson Edizioni.
- Barone, C.; Bruti, S.; Foschi Albert, M.; Tocco, V. (ed) (2011) *Traduzione Audiovisiva. Dallo stilo allo schermo – Sintesi di teoria della traduzione*, Edizioni Plus: Pisa.
- Casadei, F. (1996) *Metafore ed espressioni idiomatiche*, Bulzoni: Roma.
- Diadori, P.; Micheli, P. (2010) *Cinema e Didattica dell'italiano L2*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Gambier, Y. (2006) 'Multimodality and Audiovisual Translation. MuTra 2006' in *Audiovisual Translation Scenarios, conference proceedings*, http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Gambier_Yves.pdf (last accessed on 15/07/2014)
- Gottlieb, H. (2007) *Subtitles, Translation & Idioms*, Copenhagen: University of Copenhagen.
- Hall, E. (1976) *Beyond Culture*, New York: Anchor Books.
- Hofstede, G.J.; Pedersen, P.B., Hofstede, G. (2002) *Exploring Culture*, London: Nicholas Brealey Publishing.
- Incalcaterra McLoughlin, L.; Biscio, M.; Ní Mhainnín, Á. (2011) *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling – Theory and Practice*, Bern: Peter Lang.
- Jacquino, G. (1994) 'De l'interactivité transitive à l'interactivité intransitive: l'apport des théories d'inspiration sémiologiques à l'analyse des supports de communication médiatisée', in G. Jacquino; D. Peraya (eds.) *Introduction à la communication socio-éducative. Recueil de texts de Jacquino G. et Peraya D.*, Louvain-La-neuve: Département de Communication Université Catholique de Louvain, 122-136.
- Kadowaki, K. (2013) 'Eiga wo riyō shita ibunka rikai no tame no jugyō dezain – taiwa wo jūshi shita ibunka kyōshū kurasu ni okeru kokoromi' in AJE (eds) *17th Japanese*

- Language Symposium in Europe, September 5-7, Madrid: AJE Publication, 230-234.*
- Mayer, R.E. (2005) *Multimedia Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Paivio, A. (2006) *Mind and its evolution: A Dual Coding Theoretical Approach*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paolinelli, M.; Di Fortunato, E. (2005) *Tradurre per il doppiaggio*, Milano: Hoepli.
- Perego, E. (2005) *La traduzione audiovisiva*, Roma: Carocci.
- Perego, E.; Taylor, C. (2012) *Tradurre l'audiovisivo*, Roma: Carocci.
- Petillo, M.C. (2012) *La traduzione audiovisiva nel terzo millennio*, Milano: Franco Angeli.
- Sherman, J. (2003) *Using authentic video in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Vedovelli, M. (2001) *Guida all'italiano per stranieri – Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma: Carocci.
- Vitucci, F. (2014) 'Sociopragmatic Competence through AVT in the Japanese Language Classroom' in A. Küçükler; E. Erinç (eds) *ADES 3 International Symposium on Asian Languages and Literatures*, Kayseri: Baskiall, 515- 528.
- Vitucci, F. (2013) (1) 'Il sottotitolaggio nella didattica della lingua giapponese', in *The Annals of the University of Bucharest. Faculty of Foreign Languages and Literatures*, Bucharest: Editura Universității din București, 1, 37- 53.
- Vitucci, F. (2013) (2) *La didattica del giapponese attraverso la rete – Teoria e pratica glottodidattica degli audiovisivi*, Bologna: Clueb.

Postfazione

Apprendere e Insegnare le lingue nella scuola di oggi

SILVIA MINARDI (LEND – Lingue e Nuova Didattica)

Ogni discorso sulla didattica delle lingue non può, oggi, non tenere conto delle mutazioni in atto nei contesti in cui viviamo. Dopo avere dunque elencato i cambiamenti in corso imposti dall'uso sempre più importante delle tecnologie, dalle necessità derivanti da un apprendimento permanente che si fonda anche su esperienze non formali e informali e, infine, dal carattere multilingue e multiculturale nei contesti nei quali viviamo, il presente contributo esamina le evoluzioni delle politiche linguistiche in atto sia a livello europeo sia nel contesto italiano e illustra alcune possibili scelte per una didattica delle lingue, improntata allo sviluppo di curricoli plurilingui ed interculturali.

Key words: *educazione linguistica - educazione plurilingue e interculturale - curriculum - politiche linguistiche*

1. CONTESTI. I cambiamenti in atto interpellano anche la didattica delle lingue

Sono tre i cambiamenti in atto nel mondo che interpellano da vicino la scuola e che richiedono capacità di innovazione anche nella didattica delle lingue. Il primo cambiamento nel nostro modo di vivere, di pensare, di lavorare è quello determinato dall'uso sempre più importante delle tecnologie. Esse hanno modificato il sistema delle comunicazioni in modo radicale rendendolo altamente pervasivo, basti pensare, per esempio, al fatto che oggi, nell'era del *mobile computing*, ognuno di noi può essere, al tempo stesso, fruitore di dati e fornitore di informazioni. Un secondo cambiamento è rappresentato dall'esigenza, divenuta fondamentale nella società della conoscenza, di un apprendimento permanente, che considera lo sviluppo di competenze strategiche e riflessive, in primo luogo quella dell'imparare ad imparare, condizione perché si possano realizzare le trasformazioni sociali, economiche e culturali di cui le moderne società hanno bisogno. Infine, il terzo cambiamento in atto è rappresentato dal crescente multilinguismo e multiculturalismo che caratterizza le nostre società, le nostre classi e le comunità reali e virtuali del pianeta.

1.1 Literacy nuove e da rinnovare

Nel sistema delle comunicazioni di oggi accedere alle informazioni, comunicare, usufruire di alcuni servizi richiedono il possesso di moderne competenze, di una nuova *literacy*. A tale proposito l'Unione Europea ha adottato il concetto di "*media literacy*" intesa come "la capacità di accedere ai media, di comprendere e valutare criticamente i diversi aspetti dei media a cominciare dai loro contenuti, di creare comunicazione in una varietà di contesti. La

media literacy riguarda tutti i media, compresi la televisione e il cinema, la radio e la musica registrata, la carta stampata, Internet e le altre comunicazioni”¹. Le componenti essenziali della *media literacy* sono racchiuse in cinque C: **Culture** (la consapevolezza culturale), **Critical thinking** (il pensiero critico), **Creativity** (la produzione creativa), **Comprehension** (la comprensione), **Citizenship** (la cittadinanza attiva). La *media education* è il processo educativo che mette le persone nelle condizioni di sviluppare competenze di *media literacy*, ovvero le competenze necessarie a selezionare, usare, analizzare, identificare le fonti dei messaggi, ad interpretarli, a valutarli in modo responsabile e autonomo.

Le competenze che abbiamo descritto come appartenenti sia alla dimensione digitale sia all’ambito cognitivo interpellano, da vicino, anche l’educazione linguistica.

La “capacità di [...] comprendere e valutare criticamente i diversi aspetti dei media a cominciare dai loro contenuti e di creare comunicazione in una varietà di contesti” richiede, infatti, padronanza di lingue e anche di linguaggi che sono propri del sistema di comunicazione scelto. La possibilità di accesso alle informazioni attraverso diverse tipologie di media, ad esempio, richiede una capacità di lettura che non può non essere condizionata dagli strumenti che usiamo e che hanno modificato e stanno modificando il nostro modo di leggere e di comprendere un testo.

La lettura in rete è multimediale e multimodale: un testo in rete è formato da una serie di documenti scritti affiancati da immagini, testi cosiddetti non continui (tabelle, grafici...), suoni, video, ecc. La multimodalità influenza la lettura e condiziona i processi di comprensione. Indubbiamente, come ci ricorda Pozzo (2006: 37) “l’uso di sistemi distinti di trattamento dell’informazione agisce da rinforzo con vantaggi reciproci. Così, ancorare il testo letto alle proprie conoscenze mentali tramite il codice scritto e l’immagine ne rafforza la rappresentazione visiva, incidendo sui processi e le strutture della memoria. Inoltre, l’attivazione di canali diversi è una ricchezza che avvantaggia stili di apprendimento diversi”². Il carattere interattivo, strumentale, esperienziale che la lettura, ogni lettura, ha assume sfumature diverse quando si tratta di leggere un testo in rete così come la lettura esplorativa ed estensiva finiscono per assumere dinamiche diverse se praticate su carta

¹ Ricordiamo qui anche che l’elenco delle competenze chiave ha introdotto la cosiddetta competenza digitale. “La competenza digitale implica l’uso critico e sicuro delle tecnologie della società dell’informazione (IST) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione e presuppone competenze di base sulle ICT: l’uso del computer per recuperare, valutare, immagazzinare, produrre, presentare e scambiare informazioni, comunicare e partecipare a reti collaborative via Internet”, Commissione Europea (UE), 2006.

² Pozzo, G., (2006) ‘Leggere navigando’, in Nobili, P., *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, Roma: Carocci. 31-75.

stampata o in rete. La lettura in rete modifica, quindi, profondamente il ruolo del lettore soprattutto perché il testo ha caratteristiche diverse rispetto al testo scritto su supporti tradizionali.

Non è un caso che nelle rilevazioni internazionali relative alla capacità di comprendere testi scritti ci si faccia carico anche di esplorare queste “novità”.

Il Quadro di Riferimento IEA PIRLS (2006) definisce il concetto di lettura come “l’abilità di capire e usare quelle forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o apprezzate dall’individuo. I giovani lettori devono saper costruire un significato da testi di vario tipo. Leggono per apprendere, per far parte della comunità dei lettori a scuola e nella vita di ogni giorno, e per godimento personale.” E i cosiddetti testi non continui, ovvero non organizzati in discorso, come tabelle e grafici, così presenti in rete e su cui è importante sviluppare specifiche strategie di lettura data la loro pervasività nella vita di tutti i giorni, occupano nelle prove internazionali di PISA sulla comprensione scritta un largo spazio - ben il 40% dei testi – data la loro rilevanza nel quotidiano.

Nuove modalità di lettura, nuove tipologie testuali, un ruolo rinnovato e mutato del lettore richiedono un ripensamento della didattica della lettura per lo sviluppo di specifiche strategie di lettura adatte ai nuovi scenari. Anche la produzione di messaggi e l’interazione subiscono modifiche se praticate online, ad esempio, come appartenenti a comunità virtuali. Queste modifiche richiedono, quindi, anche un ripensamento della didattica della scrittura.

1.2 Apprendimento permanente

Le politiche di promozione della formazione permanente adottate in Italia e in Europa, dove oggi sono ritenute centrali per la costruzione della cosiddetta società della conoscenza, si basano sul riconoscimento da parte delle istituzioni dell’importanza per ciascun cittadino di esercitare il proprio diritto di formarsi, apprendere e crescere, sia umanamente che professionalmente, per l’intero arco della vita. Ogni persona può e ha il diritto di acquisire e aggiornare le conoscenze, competenze e abilità in diverse fasi della propria vita e in una varietà di contesti, formali e non formali. Nel 2009 il CEDEFOP³ ha pubblicato le Linee Guida Europee per la validazione dell’apprendimento non formale e informale (*European Guidelines for validating non formal and informal learning*). Vediamo che cosa si intende per apprendimento formale, non formale e informale:

³ Si tratta del Centro Europeo per lo sviluppo della formazione professionale. <http://www.cedefop.europa.eu> (ultima consultazione: febbraio 2016).

L'apprendimento *formale* viene “erogato in un ambiente organizzato e strutturato, specificamente dedicato all'apprendimento, che tipicamente porta all'ottenimento di qualifiche, di solito sotto forma di certificati o diplomi. Comprende i sistemi di istruzione generale, la formazione professionale iniziale e l'istruzione superiore”.

L'apprendimento *non formale* viene

erogato mediante attività pianificate (in termini di obiettivi e tempi di apprendimento) con una qualche forma di supporto all'apprendimento (ad esempio la relazione studente-docente). Può comprendere programmi per l'insegnamento di competenze professionali, alfabetizzazione degli adulti e istruzione di base per chi ha abbandonato la scuola prematuramente. Sono esempi tipici di apprendimento non formale la formazione impartita sul lavoro, mediante la quale le aziende aggiornano e migliorano le competenze dei propri dipendenti (come nel caso delle competenze relative alle tecnologie per l'informazione e la comunicazione - TIC); l'apprendimento strutturato online (ad esempio con l'uso di risorse educative aperte) e i corsi organizzati dalle organizzazioni della società civile per i loro aderenti, i gruppi interessati o il pubblico generale.

L'apprendimento *informale* deriva “dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è organizzato o strutturato in termini di obiettivi, tempo o supporto all'apprendimento. L'apprendimento informale può essere non intenzionale per il discente.”⁴

La necessità di apprendere lungo tutto l'arco della vita e le pratiche di educazione permanente ci hanno permesso di riconoscere, come sempre più importanti e significative, le opportunità di apprendimento non formale e informale accanto a ciò che si apprende a scuola⁵.

In un contesto di apprendimento permanente la capacità di comunicare in più lingue - che è una delle otto competenze chiave per l'educazione permanente - può nascere a scuola ed

⁴ Tutte le definizioni date sono state prese dal testo della *Raccomandazione del Consiglio europeo sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, 2012.

⁵ Si ricorda che il 20 dicembre 2012 il Consiglio dell'Unione europea ha adottato la Raccomandazione sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale, che invita gli Stati membri ad istituire, entro il 2018, in conformità alle specificità nazionali e nel modo da essi ritenuto appropriato, modalità di validazione delle conoscenze, abilità e competenze acquisite al di fuori dei contesti formali, funzionali a consentire alle persone di ottenere un riconoscimento di tali risultati ed una qualificazione completa o parziale e coerenti con i principi e gli approcci dei dispositivi già disegnati a livello europeo in materia di trasparenza (EQF, ECTS, ECVET, Europass ed anche EQVET). Si veda, a tale proposito, la Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01). Il 18 gennaio 2013 il Consiglio dell'Unione Europea ha adottato una Raccomandazione sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale che sollecita gli Stati membri ad attivarsi affinché ogni cittadino possa avere questa opportunità (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>). In Italia è stato pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 15 febbraio 2013 il decreto legislativo recante la “definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, ai sensi dell'articolo 4, commi 58 e 68 della legge 28 giugno 2012, n. 92”.

essere sostenuta anche da esperienze che appartengono all'apprendimento informale e non formale. Si veda, a tale proposito, l'esempio citato dalla Raccomandazione europea del gennaio 2013: “

Esempi di risultati di apprendimento acquisiti mediante l'apprendimento informale sono le competenze acquisite durante le esperienze di vita e lavoro come la capacità di gestire progetti o le competenze ITC acquisite sul lavoro; le lingue e le competenze interculturali acquisite durante il soggiorno in un altro paese; le competenze ITC acquisite al di fuori del lavoro, le competenze maturate nel volontariato, nelle attività culturali e sportive, nel lavoro, nell'animazione socio educativa e mediante attività svolte in casa (ad esempio l'accudimento dei bambini).

Per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue non si tratta solo di imparare lingue diverse già a partire dalla scuola, ma di imparare come si imparano le lingue anche per competenze parziali, ad esempio, sfruttando le esperienze di mobilità all'interno di progetti internazionali.

Di fronte a questo cambiamento e in un contesto come quello italiano in cui non sono in pochi a credere che a scuola le lingue non si imparino, diventa importante chiedersi quale sia il ruolo della scuola nell'apprendimento linguistico. Sicuramente, la soluzione non può essere trasferire l'apprendimento linguistico fuori dalle scuole. Solo chi ha gli strumenti - anche economici - per farlo potrà garantirsi un apprendimento davvero efficace delle lingue in contesti non formali. Invece, le scuole dovrebbero essere messe nelle condizioni di poter insegnare meglio le lingue (più lingue) e di contribuire, con lo strumento del curriculum, allo sviluppo dei repertori linguistici degli apprendenti. Occorre interrogarsi sullo specifico della didattica delle lingue in contesti formali di apprendimento: come si imparano e si insegnano le lingue a scuola oggi e soprattutto come può la pratica quotidiana oggi dare valore a tutto ciò che l'apprendente sa e sa fare con le lingue grazie anche ad esperienze fatte in contesti non formali e informali di apprendimento? La scuola deve imparare a valorizzare tutte le esperienze che i nostri alunni fanno in lingua e con le lingue che conoscono. In una programmazione per competenze, occorre che ciò che lo studente impara a fare in lingua anche, ad esempio, grazie ad un progetto di mobilità internazionale o di gemellaggio virtuale possa essere valorizzato, riconosciuto e certificato nella pratica quotidiana. Spesso si ha, invece, la sensazione che ci siano le lezioni (le ore!) di lingua in classe e che i progetti di mobilità stiano a parte!

Perché tutto ciò che si impara a fare in lingua possa entrare a far parte di un apprendimento consapevole e riflessivo, l'apprendimento delle lingue nella scuola dovrebbe essere un

ambito nel quale si coltiva anche l'abitudine alla riflessione e la competenza dell'imparare ad imparare.

L'approccio metacognitivo tende a formare in chi apprende le capacità che gli permettono di gestire in modo diretto e consapevole i propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente. La metodologia metacognitiva interviene su quattro piani strettamente interconnessi:

- *conoscenze* sul funzionamento cognitivo generale;
- acquisizione di *autoconsapevolezza* in ordine al proprio funzionamento cognitivo;
- *uso* generalizzato di strategie di autoregolazione cognitiva. Le strategie cognitive possono essere insegnate in modo esplicito e diretto, ad esempio, attraverso la presentazione, l'applicazione e la riflessione in contesti significativi di apprendimento di strategie utili allo svolgimento di diverse tipologie di compiti. Nella fase di riflessione l'insegnante incoraggia gli allievi a "pensare ad alta voce", ad attivare conoscenze preesistenti, a produrre previsioni e, soprattutto, a esplicitare quelle conoscenze implicite che influenzano e guidano l'interpretazione dei fatti ed il comportamento in modo inconsapevole, facendole emergere in modo sempre più consapevole anche attraverso il confronto con altri punti di vista;
- rilevazione di *variabili psicologiche di natura psicoaffettiva*, interagenti coi processi cognitivi. Si tratta di aspetti inerenti l'immagine di sé come persona che apprende, ovvero i significati affettivi connessi alle attività di apprendimento.

Per farlo, il profilo delle competenze di chi apprende una lingua può essere studiato anche con l'aiuto di alcuni strumenti a noi familiari, come il Portfolio Europeo delle Lingue. In altre parole, il valore dell'apprendimento in contesti non formali e informali ci deve servire per avere attenzione per la scuola e per un'educazione plurilingue e interculturale per tutti.

1.3 Soggetti plurilingui in ambienti multilingui

Il multilinguismo si impone oggi come tratto caratterizzante di tutte le nostre realtà e le nostre relazioni: viviamo tutti come soggetti plurilingui in ambienti multilingui, le comunità a cui apparteniamo sono multiculturali con una grande molteplicità e varietà di rapporti e scambi tra le persone e le culture. Le nostre scuole sono luoghi multiculturali dove è possibile sviluppare e fare quotidianamente esperienza di rapporti interculturali che possono suscitare curiosità, interesse, apertura ma anche indifferenza, esclusione, rifiuto. Nella scuola di oggi - e, in generale, nelle società odierne - si verificano fenomeni di organizzazione, gerarchizzazione, selezione, legittimazione, ma anche di rifiuto, delle lingue e delle culture diverse che vi si trovano.

La scuola italiana, da trent'anni a questa parte, ha visto incessantemente incrementare la popolazione scolastica grazie soprattutto al *boom* di alunni stranieri. Secondo i dati diffusi all'inizio dell'a.s 2014/2015 dal MIUR gli studenti non italiani sono 624.867 con un sorpasso delle "seconde generazioni", i cosiddetti "nuovi italiani", rispetto agli alunni stranieri nati all'estero: gli alunni "stranieri" nati in Italia da genitori non italiani hanno raggiunto e superato nel 2013/2014 la metà del totale: il 51,7 per cento.

La scuola multilingue interpella tutti i docenti. Ogni docente disciplinare ha a che fare con la lingua, fa scelte relativamente alle modalità di comunicazione e di interazione in classe che possono favorire o meno la comprensione, trasmette i saperi propri della disciplina con un linguaggio che è anche quello disciplinare. Come ci ricorda Pallotti (2000: 160) "il legame tra comprensione e apprendimento linguistico è particolarmente importante. Uno studente che non comprende non potrà fare grandi progressi nella sua interlingua; di conseguenza, farà sempre fatica a comprendere, innescando un circolo vizioso di insuccessi linguistici e comunicativi." Sappiamo che la possibilità di accesso al sapere per gli studenti non italofoeni dipende dalle scelte metodologiche fatte dal docente: esse possono fare la differenza rispetto alla comprensione da parte dello studente.

Infatti,

la costruzione delle conoscenze nelle diverse discipline dipende in larga misura da una migliore padronanza dei discorsi scientifici, artistici e tecnici prodotti nella lingua di scolarizzazione. Spesso, invece, si ritiene che questa lingua sia comune e trasparente e che la specificità dei discorsi scientifici risieda solamente nel lessico specialistico. Molti allievi – e soprattutto una buona parte di quelli che provengono da ambienti socialmente svantaggiati – hanno difficoltà di apprendimento che dipendono non solo dal fatto che esiste uno scarto tra le loro conoscenze pregresse e spontaneamente apprese e le conoscenze da acquisire, ma anche dal fatto che il loro repertorio discorsivo (i generi che essi conoscono e praticano) non comprende – o comprende solo in piccola parte – i generi che caratterizzano i discorsi scientifici⁶.

2. POLITICHE.

2.1 Quale idea di scuola?

Ogni discorso sulla lingua, le lingue e i linguaggi nella scuola di oggi non può prescindere dal chiedersi quale compito noi vogliamo assegnare alla scuola.

L'idea della scuola che vorremmo vedere realizzare è quella espressa dalla nostra Carta Costituzionale: è la scuola in grado di garantire la formazione del cittadino e di sostenere la

⁶ Cfr. Italiano LinguaDue, n. 1. 2011. Jean-Claude Beacco, Daniel Coste, Piet-Hein van de Ven, Helmut Vollmer, *Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli*, p. 324.

democrazia. È la scuola di tutti: essa ha la responsabilità di armonizzare e di rendere pluralistica, democratica e solidale la convivenza tra persone e gruppi anche molto diversi tra loro a partire dai valori costituzionali. È la scuola delle diversità che sceglie di diventare, ogni giorno, un laboratorio dove sperimentare e uno spazio dove proporre e utilizzare strumenti di inclusione. È la scuola capace di azioni per realizzare l'uguaglianza sostanziale dell'art. 3 della Costituzione, rimuovendo gli ostacoli che si oppongono alla costruzione della cittadinanza per tutti. È la scuola che assume la democrazia come prassi perché si fa luogo in cui si pratica e si respira la democrazia, luogo di diritti e di doveri, luogo di regole certe e significative.

2.2 Politiche linguistiche a livello europeo

Le due istituzioni europee che hanno una qualche influenza sull'educazione in generale e, in modo specifico, sull'insegnamento delle lingue straniere sono il Consiglio d'Europa e l'Unione Europea. Si tratta di due importanti istituzioni con finalità diverse, ma complementari.

I principi su cui si fonda l'azione dell'*Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa* sono:

- il *plurilinguismo*, inteso come diritto di ogni cittadino europeo di acquisire un livello di competenza comunicativa in più di una lingua, lungo tutto l'arco della vita, in funzione dei suoi bisogni;
- la *cittadinanza democratica*, ovvero la partecipazione ai processi democratici nelle società multilingui resa possibile e facilitata dalla competenza plurilingue di ogni cittadino;
- la *comprensione reciproca* tramite la comunicazione interculturale e l'accettazione delle differenze culturali che riposano sulla possibilità di apprendere altre lingue;
- la *diversità linguistica* come elemento chiave del patrimonio europeo da salvaguardare in modo da garantire a tutti il diritto di usare e apprendere delle lingue che hanno, tutte, lo stesso valore come mezzi di comunicazione e come espressione di una identità;
- la *coesione sociale*, intesa come eguaglianza di accesso allo sviluppo personale, all'educazione, all'impiego, alla mobilità, all'informazione e all'arricchimento culturale che tutti dipendono dalla possibilità di apprendere delle lingue lungo tutto l'arco della vita.

Per il Consiglio d'Europa il diritto ad una educazione plurilingue deriva dall'essere cittadini europei. Non a caso il carattere plurilingue dei cittadini europei è considerato tratto costitutivo dell'identità europea: il principio della valorizzazione della diversità culturale e

linguistica è richiamato agli artt. 149 e 151 del Trattato costituzionale istitutivo dell'Unione Europea (a partire da Maastricht 1992; ora Lisbona 2007) e nella *Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea* adottata a Nizza il 7 dicembre 2000 e proclamata una seconda volta il 12 dicembre 2007 a Strasburgo (i valori della diversità e del pluralismo sono in particolare evocati all'art. 22: 'L'Unione rispetta la diversità culturale, religiosa e linguistica').

L'Unione Europea⁷, fondata nel 1952, è “un insieme fondato essenzialmente sull'economia di mercato” (Coste 2006: 20). Questa sua “vocazione prima” la differenzia dal Consiglio d'Europa e fa sì che l'apprendimento delle lingue sia iscritto “nella coerenza generale dei loro rapporti e dei loro usi al servizio del funzionamento economico, dei bisogni professionali e della circolazione dei lavoratori e degli studenti” (Ibidem: 21). In materia di politiche linguistiche il motto dell'Unione Europea è: “lingua materna più due lingue straniere”, come diversi documenti di questa istituzione propongono di sviluppare.

Malgrado le sostanziali differenze che caratterizzano le due istituzioni citate, che vanno tenute sempre presenti quando si leggono i loro rispettivi documenti o si analizzano i loro progetti e le loro azioni, vi sono comunque nei loro orientamenti dei punti in comuni che val la pena di evidenziare. Si tratta essenzialmente dell'importanza che le due istituzioni attribuiscono a una politica linguistica educativa che, come tale:

- è prima di tutto una responsabilità delle autorità nazionali e/o regionali;
- prende in conto l'insieme delle lingue presenti nel contesto considerato;
- va pensata in termini di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, senza una separazione della scuola dagli altri settori della società e dell'allievo dal suo ambiente, dalla sua storia e dal suo avvenire come soggetto e come attore sociale;
- va elaborata secondo un processo democratico che associa i diversi tipi di attori e di gruppi sociali coinvolti e che conduce a opzioni chiare e realistiche;
- dovrebbe essere accompagnata, se non addirittura preceduta, da azioni pubbliche volte a “creare un ambiente favorevole alle lingue”. (Ibidem: 33).

2.3 Politiche linguistiche in Italia

I diversi passaggi legislativi che hanno riguardato la scuola italiana negli ultimi anni si caratterizzano per alcune scelte anche in ambito di politiche linguistiche:

- c'è *una sola lingua obbligatoria* nel curriculum italiano vista la decisione, presa con la Legge 53/2003, di introdurre una sola lingua, l'inglese, obbligatoria nel curriculum degli studenti italiani dalla prima classe della primaria fino alla fine della secondaria di II grado;
- la *seconda lingua comunitaria* è presente nella scuola italiana, ma con spazi limitati. La percentuale di studenti che, nel nostro Paese, studia due o più lingue straniere è cresciuta del

⁷ Cfr. <http://www.europa.eu.int> (ultima consultazione: febbraio 2016).

14,1% rispetto all'anno scolastico 2004/2005 - secondo i dati riportati dal rapporto "Cifre chiave sull'insegnamento delle lingue a scuola in Europa" del 2012⁸. In esso il nostro Paese viene citato, con Malta, come esempio positivo per aver introdotto lo studio obbligatorio di una seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di I grado attraverso la riforma degli ordinamenti. Secondo quanto previsto dalla Legge 53/2003, infatti, nella secondaria di I grado gli studenti hanno una seconda lingua comunitaria obbligatoria nel curriculum, oltre all'inglese. Occorre, tuttavia, ricordare che qualora i genitori ne facciano richiesta al momento dell'iscrizione alla secondaria di I grado e, a determinate condizioni⁹, è possibile che le due ore settimanali di insegnamento della seconda lingua comunitaria nella secondaria di I grado vengano utilizzate per potenziare l'insegnamento della lingua inglese che si avvarrebbe, in questo modo, di un monte ore pari a cinque ore settimanali. Sono tanti i motivi che, purtroppo, sembrerebbero favorire questa scelta e tra questi, ci sembra di poter inserire anche il fatto che il numero di indirizzi nella scuola secondaria di II grado che prevedono di proseguire con lo studio di una seconda lingua si è notevolmente ridotto dall'anno scolastico 2010-2011 quando è entrata in vigore la riforma del secondo ciclo di istruzione. In Italia, lo studio di una seconda lingua comunitaria nella secondaria di II grado è oggi obbligatorio al liceo linguistico - dove è presente anche una terza lingua per cinque anni - e nella opzione economico-sociale del liceo delle scienze umane. Si studia una seconda lingua negli istituti tecnici del settore economico (indirizzo amministrazione, marketing, finanza e indirizzo turismo) e in alcuni indirizzi del settore servizi dell'istruzione professionale (servizi socio-sanitari, servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera, servizi commerciali). In un numero inferiore di casi è presente la terza lingua negli istituti tecnici e professionali;

- il *CLIL*: in Italia il CLIL è obbligatorio all'ultimo anno della scuola secondaria di II grado; nei licei linguistici, il CLIL è obbligatorio a partire dal terzo anno in una lingua presente nel

⁸ "Cifre chiave sull'insegnamento delle lingue a scuola in Europa", pubblicato nel 2012 da Eurydice e Eurostat in collaborazione con la Commissione Europea. Il testo in italiano è disponibile online all'indirizzo http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143IT.pdf

⁹ Il potenziamento dell'insegnamento della Lingua inglese, utilizzando anche le due ore della seconda lingua comunitaria, può realizzarsi ma in presenza di determinate condizioni. Il Regolamento per il primo ciclo d'istruzione, all'art. 5, comma 10 prevede, per la scuola secondaria di I grado, che "a richiesta delle famiglie e compatibilmente con le disponibilità di organico e l'assenza di esubero dei docenti della seconda lingua comunitaria, è introdotto l'insegnamento dell'inglese potenziato anche utilizzando le 2 ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria o i margini di autonomia previsti". Tali condizioni sono state ribadite anche nella circolare n.25 del 29.03.2012 riguardanti gli Organici 2012/13: "L'offerta della seconda lingua comunitaria deve tener conto della presenza di docenti con contratto a tempo indeterminato nella scuola; eventuali richieste di trasformazione delle cattedre della seconda lingua comunitaria possono essere accolte dagli Uffici scolastici regionali qualora risultino prive di titolare, non vi siano nella provincia docenti con contratto di lavoro a tempo indeterminato in attesa di sede definitiva o in soprannumero e, comunque, non si determinino situazioni di soprannumerarietà."

curricolo e dal quarto in una seconda lingua. Il CLIL, ovvero l'insegnamento integrato lingua e contenuti disciplinari, è una metodologia che ha bisogno di docenti in grado di insegnare la propria disciplina attraverso una lingua straniera, tenendo conto che occorre sviluppare negli studenti non solo competenza disciplinare, ma anche competenza interculturale e linguistico-comunicativa in una lingua straniera. Tale necessità è recepita nel Regolamento per la formazione iniziale degli insegnanti¹⁰ varato pochi mesi dopo il Regolamento che riordina la scuola secondaria di secondo grado. Il percorso per la formazione di docenti CLIL è delineato nell'art. 14 del Regolamento citato. Si prevede l'attuazione di corsi di perfezionamento a cui possono accedere insegnanti in possesso di abilitazione per l'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado e di competenze certificate nella lingua straniera corrispondenti almeno al Livello C1 del 'Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue del Consiglio d'Europa'. I corsi, che si concludono con un esame, prevedono l'acquisizione di 60 crediti formativi comprensivi di un tirocinio di almeno 300 ore pari a 12 crediti formativi universitari. Il corso di perfezionamento ha presumibilmente la durata di un anno (circa 1500 ore). In attesa di insegnanti in possesso di una formazione iniziale specifica, la scuola italiana non ha, al momento, a disposizione docenti CLIL che abbiano usufruito di una formazione specifica secondo quanto indicato nel Regolamento per la formazione iniziale. Poiché però nei licei linguistici l'insegnamento CLIL era previsto già nell'anno scolastico 2012/2013, il MIUR aveva predisposto una procedura che avrebbe dovuto risolvere il problema della formazione dei docenti CLIL in questa fase ancora tutta transitoria: è stato, infatti, avviato il reclutamento proponendo corsi di perfezionamento ai docenti di discipline non linguistiche già in servizio, sia a tempo indeterminato che a tempo determinato – purché in possesso di abilitazione – che avessero una padronanza della lingua straniera certificata almeno a livello B1. Tale formazione è stata affidata alle università.

- Il testo rivisto nel 2012 delle *Indicazioni Nazionali*¹¹ nella parte riguardante le lingue comunitarie riprende, fin dal primo paragrafo, le finalità che erano già state individuate nel 2007 come proprie dell'insegnamento linguistico a scuola: "sviluppare una competenza

¹⁰ Si veda il Decreto 10.09.2010, n.249 per il Regolamento su: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

¹¹ Disponibile, in diversi formati, sul sito ufficiale <http://www.indicazioninazionali.it/J/>. Nel presente contributo d'ora in poi si farà riferimento al testo con la dicitura di Indicazioni Nazionali. Per i riferimenti contenuti nel presente articolo si è usato il testo delle "Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", Annali della Pubblica Istruzione, numero speciale 2012. Le Monnier.

plurilingue e pluriculturale”, “acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva”. Compare nel testo del 2012 – ed è una novità rispetto alle Indicazioni del 2007 - la distinzione tra “lingua materna” e “lingua di scolarizzazione”. Le Indicazioni fissano i traguardi di competenza e gli obiettivi da raggiungere. Per le Lingue Comunitarie vengono dati i traguardi per lo sviluppo di competenze da raggiungere al termine della scuola primaria per la prima lingua straniera con obiettivi di apprendimento fissati al termine della classe terza e della classe quinta per la scuola primaria. Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado i traguardi di competenza da raggiungere per la prima lingua sono diversi da quelli fissati per la seconda lingua straniera. Anche gli obiettivi di apprendimento fissati per il terzo anno della scuola secondaria di primo grado sono diversi tra le due lingue. I traguardi da raggiungere e gli obiettivi di apprendimento hanno carattere prescrittivo. Il modo in cui arrivare al traguardo deve essere individuato e definito dalle singole scuole nella loro autonomia. Nel dare alcune indicazioni al percorso da intraprendere, il testo afferma che “è importante che nel curriculum vengano assicurati il coordinamento orizzontale degli insegnamenti di italiano, delle due lingue straniere, delle discipline non linguistiche, sia la progressione in verticale degli obiettivi in funzione dei traguardi”. Se la terminologia adottata (“coordinamento orizzontale” e “progressione in verticale”) potrebbe farci pensare ad una soluzione meramente di tipo organizzativo le scuole, nella loro autonomia, possono scegliere modalità anche innovative per soddisfare questa esigenza di trasversalità e di integrazione che è al centro dell’educazione plurilingue;

- la *Buona Scuola*: il 3 settembre 2014 il Governo in carica ha affidato al Paese il documento dal titolo “La Buona Scuola”¹² che è stato sottoposto a consultazione nel Paese dal 15 settembre 2014 al 15 novembre 2014. I dati della consultazione sono stati resi noti nel dicembre 2014. Quindi, è stato annunciato il progetto di integrare il testo del governo con le proposte raccolte attraverso la consultazione. Dopo settimane di dibattito alimentato anche da numerose proteste in tutto il Paese, la Camera dei Deputati ha approvato, definitivamente, in terza lettura, il 9 luglio 2015, il testo del Disegno di Legge 2994-B di “riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e di delega al Governo per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”: esso diventa, il 16 luglio 2015, con la pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale legge dello Stato.

- Per quanto riguarda le lingue straniere esse sono state oggetto, durante la fase di consultazione, di una richiesta di maggiore presenza nel curriculum, anche se spesso questa

¹² Nel sito <https://labuonascuola.gov.it> è disponibile il testo integrale e la documentazione relativa alla consultazione e ai suoi esiti.

richiesta è stata sintetizzata, nella comunicazione data dai media, in “più inglese”. Nel testo approvato si parla, tra gli obiettivi formativi individuati come prioritari, di “valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano, nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione Europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content language integrated learning”.

3. LINGUA e LINGUAGGI.... EDUCAZIONE LINGUISTICA

3.1 Quale lingua a scuola? E per quali scopi?

La lingua è, in primo luogo, lo strumento che permette ogni forma di comunicazione. A scuola, la lingua permette di accedere ai saperi che, a loro volta, hanno bisogno di linguaggi plurali per essere appresi. Alla lingua come azione, come comunicazione, come strumento usato per interagire con gli altri, per scambiare informazioni, pensieri, emozioni pensiamo che, a scuola, si possa pensare alla lingua anche con altre funzioni:

- una funzione di rappresentazione: esposizione e diffusione delle conoscenze elaborate indipendentemente dal linguaggio;
- una funzione di mediazione: verbalizzazione che consente di passare da un sistema semiotico ad un altro;
- una funzione di interazione che consente gli scambi e le interazioni (discussioni, dibattiti, dispute,...) tra chi elabora e “produce” conoscenze e chi fruisce e utilizza conoscenze; scambi che possono far evolvere le conoscenze stesse;
- una funzione creativa quando il linguaggio è il mezzo con cui si elaborano e costruiscono conoscenze. In questo caso la creazione e la scrittura di conoscenze sono le due facce di un medesimo processo¹³.

Infine, alla lingua possiamo pensare in termini di strumento con cui descrivere i processi metacognitivi e metalinguistici che accompagnano ogni percorso di apprendimento. In tal senso, Thomsen (2003: 29) sostiene che, nella classe di lingua straniera, lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento linguistico è inseparabile dallo sviluppo dell'autonomia nell'uso della lingua. Relativamente alla lingua straniera,

l'uso del linguaggio deve essere significativo affinché lo studente non sia concentrato solo sull'apprendimento della lingua nei suoi aspetti formali, ma sia anche in grado di pensare alla lingua straniera, parlare della lingua straniera, descrivere il processo di apprendimento, e perché questo avvenga è necessario coinvolgere quanto più possibile l'apprendente nel suo percorso di apprendimento.

Il curriculum dovrebbe esplicitare come intende promuovere lo sviluppo di una competenza anche strategica da parte dell'apprendente che si serve non solo di strategie socio-affettive, utili per interagire con gli altri, e di strategie cognitive, utili per intervenire direttamente sul

¹³ Beacco J.C., Coste D., Van de Ven P.H., Vollmer H., (2011) *Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli*, Italiano LinguaDue, n. 1. 2011, pag. 327.

materiale oggetto di apprendimento, ma anche di strategie meta-cognitive mirate al controllo del processo di apprendimento e alla riflessione su di esso.

3.2 L'educazione linguistica oggi

La “questione della lingua” è al centro della comunicazione e dell'acquisizione delle conoscenze: da questo punto di vista, essa costituisce una responsabilità specifica degli insegnanti di ogni disciplina e non qualcosa di pertinente al solo insegnante di lingua come materia (italiano, lingue straniere, lingue classiche, ecc.).

Ci sembra utile, a tale proposito, riprendere il discorso fatto dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo nel testo del 2012: “l'apprendimento della lingua inglese e di una seconda lingua comunitaria, oltre alla lingua materna e di scolarizzazione, permette all'alunno di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale e di acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive, anche oltre i confini del territorio nazionale”¹⁴.

Le lingue europee, nell'ambito dell'educazione plurilingue e interculturale acquisiscono, nelle Indicazioni Nazionali, un ruolo che supera quello di un apprendimento meramente utilitaristico della lingua per diventare strumenti che gli alunni possono usare in modo consapevole e adeguato ai contesti per esercitare i loro diritti di cittadinanza attiva. “La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e la partecipazione democratica¹⁵”. Il ruolo affidato alle lingue nelle Indicazioni Nazionali ci sembra realizzare meglio i compiti affidati oggi alla scuola ed è in linea con quanto proposto dal Consiglio d'Europa che, nella sua *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale*, sottolinea che

l'educazione plurilingue e interculturale risponde al diritto di ogni individuo ad una educazione di qualità: acquisizione di competenze, di conoscenze, di strategie e di atteggiamenti; diversità delle esperienze di apprendimento; costruzione di identità culturali individuali e collettive. Si tratta di rendere più efficace l'insegnamento e, contemporaneamente, di far sì che esso contribuisca in modo maggiore al successo scolastico degli allievi più svantaggiati, oltre che alla coesione sociale.¹⁶

¹⁴ Indicazioni Nazionali, p. 46.

¹⁵ Indicazioni Nazionali, p. 32.

¹⁶ Cfr. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale*, Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DG IV, Consiglio d'Europa, Strasburgo, Italiano LinguaDue, Supplemento al vol.3, n1, 2011. p.10.

Al centro delle Indicazioni Nazionali, c'è la cura per l'educazione del cittadino europeo che, per natura, non può che essere un cittadino plurilingue, mediatore di culture e di identità, capace di usare le lingue e i linguaggi nella diversità e di mobilitare i diversi repertori linguistici che possiede.

La trasversalità delle competenze plurilingui appartiene al curricolo nel suo insieme. Ne deriva che la coerenza nelle attività e nelle scelte metodologiche è un obiettivo che va perseguito da tutte le discipline presenti nel curricolo stesso. Essa diventa possibile nella misura in cui, a partire dai traguardi di competenza e dagli obiettivi, il curricolo identifica come ambito di lavoro comune trasversale alle discipline:

- quali componenti linguistiche delle diverse attività di comprensione dei testi e di produzione sono attivate o devono essere attivate dalle lingue e dai linguaggi delle discipline;
 - quali generi discorsivi sono utilizzati dai saperi disciplinari presenti nel curricolo;
 - quali operazioni cognitive, usate dalle discipline, hanno una dimensione linguistica; si pensi al relazionare, descrivere, sintetizzare, argomentare, narrare... ;
- A partire da questa ricerca su ciò che vi è di linguisticamente trasversale nel curricolo in termini di elementi linguistici, operazioni cognitive e generi del discorso, spetta ai docenti:
- ideare attività e compiti in cui sia possibile anche confrontare, analizzare e riflettere sui fenomeni linguistici;
 - favorire, in modo esplicito e sistematico, pratiche di classe che consentano di mettere in relazione, trasferire, integrare strategie di apprendimento trasversali alle discipline;
 - riservare spazi per momenti di riflessione guidata sui processi di apprendimento da parte degli alunni anche con lo scopo di favorire l'imparare come si imparano le lingue¹⁷.

Condividiamo con Capucho (2008: 240) l'idea che, in un'ottica di autonomia nell'apprendimento linguistico, non è complicato comprendere l'importanza di creare dei "ponti" tra gli apprendimenti, non solo intesi come collegamenti di conoscenze linguistiche e capacità di attivare strategie utili a manipolare tali conoscenze, ma anche come trasferimenti di atteggiamenti e orientamenti verso l'apprendimento linguistico, di disponibilità a integrare la propria identità arricchendola di nuovi saperi. Tuttavia, per "facilitare l'autonomia in vista di una competenza che sia complessa e complessiva perché plurilingue nella sua natura", il discente dovrà ritrovare nel curricolo scolastico una continuità metodologica, di attività didattiche e materiali che lo aiuti a trovare un unico filo conduttore tra i vari saperi, e non saranno solo le lingue a necessitare di percorsi condivisi, bensì tutte le discipline dal momento che il lavoro sulla competenza linguistica è da considerarsi un obiettivo trasversale ad ogni contenuto curricolare. Tramite lo sviluppo della

¹⁷ Cfr. Minardi S., (2013 "Lingue comunitarie: passaporto per l'Europa" in Cerini G. (a cura di), *Le Nuove Indicazioni per il curricolo verticale*, Maggioli Editore, pp. 117-118.

consapevolezza del sapere procedurale lo studente riesce a fare connessioni tra i vari ambiti in cui si realizza il suo apprendimento e a sfruttare le risorse che ha (dai materiali, agli strumenti, al paesaggio linguistico, e dall'insegnante, ai compagni, alle persone che conosce fuori dalla scuola e alla sua stessa biografia linguistica) al fine di accrescere la sua competenza plurilingue.

BIBLIOGRAFIA

- Beacco J.C., Coste D., Van De Ven P.H., Vollmer H., (2011) "Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli", *Italiano LinguaDue*, Vol.1.
- Capucho, F. (2008) "L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue". *RevuePratiques* n. 139/140 - Linguistique populaire?. Cresef, 238 – 250.
- Coste, D. (2006) "L'Europe et les langues – Multilinguisme et politiques linguistiques", in Coste, D., Sobrero, A., Cavalli, M. et Bosonin, I.: *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste: IRRE-VDA, 11-36.
- Minardi, S. (2013) "Lingue comunitarie, passaporto per l'Europa", in Cerini, G.(a cura di), *Le Nuove Indicazioni per il curriculum verticale*, Maggioli Editore, 109-118.
- Pallotti, G., (2000) *La seconda lingua*, Milano: Bompiani.
- Pozzo, G., (2006) "Leggere navigando", in Nobili, P., *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, Roma: Carocci. 31-75.
- Thomsen, H. (2003) "Scaffolding target language use". In D. Little, J Ridley and E. Ushioda (eds), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 29-46.

DOCUMENTI CITATI

- Eurydice, (2012) *Cifre chiave sull'insegnamento delle lingue a scuola in Europa*
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143IT.pdf
(link attivo a marzo 2016).
- Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale*, Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DG IV, Consiglio d'Europa, Strasburgo, *Italiano LinguaDue*, Supplemento al vol.3, n.1, 2011.

INVALSI (2008), *Ricerca internazionale IEA PIRLS 2006. Lettura nella scuola primaria.*

Rapporto nazionale; Roma : Armando. Disponibile online:

http://www.invalsi.it/download/Rapp_naz_IeaPirls.pdf (link attivo a marzo 2016).

Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, in *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale 2012, Le Monnier.

La Buona Scuola - disponibile online: <https://labuonascuola.gov.it> (link attivo a marzo 2016).

CEDEFOP (2009), *Linee Guida Europee per la validazione dell'apprendimento non formale e informale - European Guidelines for validating non-formal and informal learning*

Disponibile online: <http://www.cedefop.europa.eu/en/news/4041.aspx>

(link attivo a marzo 2016).

Raccomandazione del Consiglio europeo sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012). [http://eur-lex.europa.eu/legal-](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32012H1222(01))

[content/IT/TXT/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32012H1222(01)) (link attivo a marzo 2016).

Sintesi degli interventi

In questa breve sezione riportiamo gli *abstract* relativi ad altri quattro interventi presentati in occasione del Seminario.

Apprendimento e valutazione delle competenze linguistiche negli studenti dislessici e sordi

ANNA CARDINALETTI (Università Ca' Foscari)

MARTA NICOTRA (Università di Bologna)

All'Università di Bologna sono seguiti attualmente più di 550 studenti con bisogni speciali (disabilità e DSA). Di questi, 20 sono gli studenti con deficit uditivi e circa 170 con Disturbo Specifico dell'Apprendimento. All'Università di Venezia i numeri sono più piccoli ma le problematiche che si presentano sono le stesse.

Questi studenti esprimono spesso difficoltà nello studio imputabili a più fattori. Non sempre queste difficoltà sono legate agli specifici deficit degli studenti, ma più spesso sono dovute ad una storia scolastica che non ha dato loro strumenti adatti ad affrontare il lavoro di studio in modo proficuo.

Nell'ottica di favorire il processo di autonomizzazione degli studenti, il supporto allo studio offerto dal servizio per studenti disabili e dislessici dell'Università di Bologna è organizzato più sul versante metodologico che disciplinare:

- affiancamento individuale "leggero" da parte di un tutor alla pari;
- lavoro di gruppo sulle strategie di studio, con approccio metacognitivo (laboratorio sulle strategie di studio e le tecnologie);
- consulenza individuale sul tema delle tecnologie utili ad uno studio strategico.

Servizi simili sono offerti dal Servizio disabilità e DSA dell'Università Ca' Foscari Venezia. È invece per noi relativamente recente l'attenzione all'apprendimento delle lingue e della sua valutazione. Come spesso capita nel nostro lavoro, l'attenzione a questo specifico tema nasce dall'osservazione diretta di un bisogno: tutti gli studenti devono sostenere la prova di lingua straniera (idoneità linguistica) e diversi di loro trovano in questa prova notevoli difficoltà a cui non si riesce a rispondere con soluzioni e adattamenti già sperimentati in altri contesti o estemporanei.

Grazie alla collaborazione con i colleghi del CLA abbiamo cominciato a ragionare su come adattare le prove somministrate ai bisogni specifici degli apprendenti, in termini di contenuti e procedure, senza snaturare il momento valutativo.

Le variabili in gioco per studenti con disabilità sono diverse, ed è complesso ma necessario tenerle tutte in considerazione:

- i deficit specifici (sordità e DSA) creano difficoltà già nell'apprendimento e nell'uso della lingua madre, a volte sia in forma scritta che orale: lo studente si appresta a studiare una seconda lingua senza avere piena competenza nella prima;
- la lingua straniera, se la sua grafia non trasparente, è particolarmente inaccessibile per chi ha un disturbo specifico dell'apprendimento o sordità;
- il passato scolastico degli studenti con disabilità a volte – purtroppo – è una storia che non parla di competenze raggiunte, ma di valutazioni falsate... Mancano spesso le competenze di base, ma anche e soprattutto il metodo per studiare una lingua straniera;
- questa stessa storia di “studio falso” della lingua straniera porta spesso ad un vissuto di impotenza di fronte all'apprendimento linguistico, cosa che ha una fortissima influenza a livello motivazionale e quindi di rendimento;
- i percorsi di apprendimento linguistico non tengono in considerazione le difficoltà specifiche degli studenti con disabilità.

Il nostro punto di vista è duplice: da un lato ci interroghiamo su come poter aiutare studenti con difficoltà specifiche legate alle lingue – sordi e dislessici – affinché possano studiarle in modo efficace. Dall'altro, intendiamo proporre strumenti di valutazione validi e allo stesso tempo non penalizzanti per studenti in situazione di svantaggio.

Il progetto che presentiamo è finanziato dal MIUR e prevede la formulazione di linee guida affinché i test di lingua, italiana e inglese in particolare, possano risultare accessibili agli studenti con disabilità. Intendiamo anche proporre delle indicazioni per la formulazione di percorsi didattici utili alla preparazione ai test stessi.

Il progetto si basa su una ricerca in ambito linguistico ormai consolidata che studia le difficoltà di comprensione e di produzione degli studenti con disabilità comunicativa e linguistica.

In particolare i test di lingua italiana dovrebbero verificare una conoscenza della lingua sufficiente ad affrontare lo studio avanzato a livello universitario e limitare invece la richiesta di conoscenza di norme prescrittive e/o ortografiche, come è spesso il caso per i test attualmente in uso.

Note sulle autrici

Anna Cardinaletti insegna Linguistica teorica e applicata e Linguistica clinica all'Università Ca' Foscari Venezia.

Si occupa di linguistica teorica relativa in particolare alle lingue germaniche e romanze e delle sue applicazioni nello studio dell'acquisizione linguistica, nella valutazione delle disabilità linguistiche e nella didattica.

Marta Nicotra

Laureata in scienze della formazione come Educatrice professionale extra-scolastica, ho sempre lavorato nell'ambito della disabilità. All'AIAS ho lavorato come educatrice domiciliare in progetti di autonomia per minori con disabilità e come coordinatrice di un centro diurno per persone adulte con disabilità complesse. Dal 2001 sono stata chiamata dal prof. Canevaro a collaborare per la costruzione e rafforzamento del nascente Servizio Studenti Disabili dell'Università di Bologna, un servizio che ha l'obiettivo di accompagnare gli studenti universitari che vivono uno svantaggio a causa della loro disabilità.

Nel 2005 ho dato vita insieme ad un collega al Servizio Studenti Dislessici dell'Università, uno dei primi servizi di questo genere in Italia. A tutt'oggi lavoro presso i due Servizi universitari come parte dell'equipe e con competenze specifiche sui deficit visivi, i DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento), la formazione sui temi della disabilità.

Ho collaborato con diverse scuole e servizi sul territorio nazionale per la formazione di insegnanti ed educatori, ho partecipato ad un progetto internazionale del MAE per la formazione degli insegnanti di Sonsonate (El Salvador) sull'inclusione scolastica.

Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique: l'exemple du projet «Innovalangues»

MONICA MASPERI, Université Stendhal (Université de Grenoble Alpes)

JEAN-JACQUES QUINTIN, Université Lumière (Université de Lyon 2)

L'institution universitaire française se trouve actuellement – sans faire figure d'exception sur la scène européenne – confrontée à des défis majeurs, parmi lesquels la diminution du taux d'échec, en premier cycle (Licence) notamment, la professionnalisation accrue de ses filières de formation et l'employabilité de ses étudiants. À l'intérieur de ce vaste cadre d'action, un des enjeux fondamentaux de tout cursus universitaire est de mettre l'étudiant en condition de réussir, dans son parcours socio-professionnel et personnel, par sa capacité à communiquer dans des contextes variés, et dans des langues autres que le français.

Cette contribution se donne comme objectif de *décrire* et de *questionner* les options méthodologiques et technopédagogiques du service commun « Lansad » (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) de l'Université Grenoble 3¹. Notre réflexion portera plus particulièrement sur les *démarches ingénieriques*, qui agissent dans notre contexte en tant que moteur d'efficacité de l'action pédagogique, tant dans ses modalités hybrides que présentiellles.

L'expérience et l'expertise engrangées par notre service dans ce secteur a participé à la toute récente obtention de la labellisation ANR IDEFI (initiatives d'excellence en formations innovantes) du projet national de recherche-action « Innovalangues » (2012-2018)², dont on dressera, en guise d'ouverture prospective, les lignes de force et les attentes.

Monica Masperi est maître de conférences à l'université Grenoble Alpes, rattachée au département d'italien (UFR de langues) au titre de l'enseignement et au laboratoire Lidilem (linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles), UFR de sciences du langage au titre de la recherche. Elle dirige, depuis 1994, le département Lansad (langues pour spécialistes d'autres disciplines) et, depuis 2012, est en charge de la responsabilité scientifique du projet IDEFI Innovalangues. Ses recherches portent sur des problématiques

¹ Université de Langues, Lettres et Arts, Langage et Communication. <http://lansad.u-grenoble3.fr/>

² <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid59599/37-projets-de-formation-labellises-idefi.html>.

linguistiques et didactiques liées à l'intercompréhension en langues romanes et aux échanges en ligne.

Jean-Jacques Quintin est maître de conférences à l'université Lumière Lyon 2, rattaché à l'Institut des Sciences et des Pratiques d'Éducation et de Formation (ISPEF). Ses recherches portent sur les modalités d'encadrement et de scénarisation pédagogique dans les dispositifs de formation à distance *via* Internet ainsi que sur le design des environnements numériques de formation.

La cucina digitale portatile LanCook, o di come si può imparare una lingua cucinando

NATACHA NIEMANTS (Università di Modena e Reggio Emilia)

GABRIELE PALLOTTI (Università di Modena e Reggio Emilia)

LanCook è un progetto finanziato dall'UE che mira a promuovere l'apprendimento linguistico, la mobilità e la collaborazione a livello europeo attraverso la cucina e la tecnologia (<http://www.europeandigitalkitchen.com>). Facendo leva sull'esperienza della cucina digitale francese (Seedhouse *et al.* 2013) e su un partenariato europeo di esperti di insegnamento e apprendimento linguistico, LanCook prevede la creazione e l'utilizzo di materiali didattici multilingui che si basano sullo svolgimento di un'attività mirata: preparare alcuni piatti che si legano a 7 culture e cucine europee, e più in particolare a quella Catalana, Finlandese, Francese, Inglese, Italiana, Spagnola e Tedesca.

L'Università di Modena e Reggio Emilia si occupa dei materiali in lingua italiana, progettati per essere usati in una 'cucina portatile' che si basa sulla tecnologia dei sensori per guidare gli apprendenti, passo dopo passo, nella realizzazione di due ricette tipiche. Grazie a sensori digitali che sono applicati alle attrezzature e agli ingredienti della cucina, questa rileva e valuta l'attività degli apprendenti mentre procedono nella preparazione di un primo e di un secondo piatto e fornisce diverse tipologie di aiuto (dalla semplice ripetizione rallentata dell'istruzione, alla foto con sottotitolo, fino al video dell'azione da svolgere).

Appoggiandoci alla letteratura sul *task-based language learning and teaching* (Nunan 1989; Ellis 2003; Skehan 2003), e sugli esiti delle sperimentazioni fatte in Italia, in questa presentazione mostreremo le potenzialità di materiali didattici tecnologicamente efficaci per promuovere un apprendimento delle lingue che sia realmente situato, in cui gli apprendenti imparano la lingua durante un'attività della vita reale che sono fortemente motivati a svolgere. Più in particolare, presenteremo i primi risultati di un'analisi sia quantitativa che qualitativa del prototipo italiano (dove i *log* dei sensori e i punteggi delle prove lessicali *pre-* e *post-task* sono stati confrontati con le sessioni di cucina video-registrate e trascritte) e dimostreremo come LanCook permetta agli apprendenti di sviluppare abilità linguistiche e acquisire informazioni culturali (Montanari 2004), il tutto mentre preparano piatti caratteristici interagendo con la cucina digitale.

Note sugli autori

Gabriele Pallotti è professore straordinario di Didattica delle Lingue moderne all'Università di Modena e Reggio Emilia, dopo avere insegnato a Sassari e Bologna. Le sue ricerche riguardano i rapporti tra socializzazione e apprendimento della seconda lingua, analisi della conversazione contrastiva, metodologia della ricerca in linguistica applicata. Ha coordinato progetti nazionali e locali di formazione degli insegnanti e di sperimentazione educativa e ha tenuto numerose conferenze e lezioni in Italia e all'estero. Fa parte del direttivo della rete europea SLATE (Second Language Acquisition and Testing in Europe) e della European Second Language Association (Eurosla). È autore e curatore di diversi volumi, tra cui *La seconda lingua* (Bompiani), *Scrivere per comunicare* (Bompiani), *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua* (Bonacci), *L2 Learning as social practice* (University of Hawai'i Press), *Che storia!* (Bonacci).

Natacha S.A. Niemants si è laureata in interpretazione di conferenza presso l'Università di Bologna (sede di Forlì) e ha ottenuto il dottorato in Scienze Umane (lingue e culture comparate) presso l'università di Modena e Reggio Emilia. Dopo un assegno di ricerca sul progetto europeo LanCook, è ora titolare di un secondo assegno sulla comunicazione (mediata e non) in ambito sanitario. Ha insegnato Interpretazione di Trattativa e Consecutiva francese e Traduzione multimediale francese presso l'Università di Macerata, e tuttora insegna Interpretazione di Trattativa francese presso l'Università di Bologna. Le sue pubblicazioni vertono principalmente sulla formazione degli interpreti (*L'interprétation de dialogue en milieu medical. Du jeu de rôle à l'exercice d'une responsabilité*, Aracne, 2015), sull'Analisi Conversazionale applicata all'interpretazione medica ("La voix de l'interprète dans l'entretien clinique réel et simulé", *Repères Dorif*, 2014), o sulla trascrizione di interazioni autentiche ("The transcription of interpreting data", *Interpreting*, 2013), e sono condotte parallelamente alla libera professione di interprete e traduttrice. <http://www.dailyinterpreter.com/>

Du jeu de traduction orale au jeu de dialogue

CLAUDIA BAUR (Département TIM, Université de Genève)

PIERRETTE BOUILLON (Département de Traitement Informatique Multilingue,
Université de Genève)

We describe a multilingual web-enabled CALL game, CALL-SLT, which reuses speech translation technology developed using the Regulus platform to create an automatic conversation partner that allows beginner- and intermediate-level language students to improve their productive skills such as fluency, pronunciation and vocabulary. The presentation will compare a text-prompt-version of CALL-SLT which supports various L2s and L1s with a multimedia version for German-speaking beginner students of English, including serious game elements, such as scores and badges as motivation enhancers. A main difference between the two systems is the way the content is structured: whereas the text-based version randomly picks prompts from a corpus, the multimedia version works with lessons, which are structured as a short dialogue between the student and the machine.

Biographies

Pierrette Bouillon is Ordinary Professor and Vice-Dean at Geneva University's Faculty of Translation and Interpretation. She has coordinated various projects in the fields of machine translation and speech technology (in particular the European project ACCEPT "Automated Community Content Editing PorTal", 2011-2014 and the Swiss project CALL-SLT, "A generic platform for CALL based on speech translation", 2009-2012) and has numerous publications in Natural Language Processing.

Claudia Baur is research and teaching assistant and PhD student at the University of Geneva, Faculty of Translation and Interpreting. Fields of research are computer-assisted language learning, second language acquisition, machine translation and speech recognition. PhD project on the topic "CALL in the EFL classroom: Integrating CALL-SLT in the Swiss curriculum".