

Quale inserimento istituzionale per l'intercomprensione nell'Università italiana

Zusammenfassung

Diese kurze Studie fasst die bisher an italienischen Universitäten gesammelten Lehrerfahrungen im Bereich Interkomprehension zusammen. Eine Gegenüberstellung unserer Ergebnisse mit der Bestandsaufnahme des Netzwerks *Redinter* zielt darauf ab, die Einsatzformen der Interkomprehension im institutionellen Rahmen, an den Universitäten zu ermitteln.

Schlüsselwörter: training, universität, Italien, curriculare integration, forschungsstand.

Résumé

Ce bref essai consiste en un relevé des expériences d'enseignement de l'intercompréhension en cours dans les universités italiennes que l'on confrontera avec les formations enregistrées lors du recensement du réseau *Redinter* afin de repérer une typologie d'insertion institutionnelle de l'IC dans les universités.

Mots-clés : formation, université, Italie, insertion curriculaire, état de la question.

Introduzione

L'intercomprensione tra lingue romanze (IC) è arrivata ad una certa maturità nei suoi fondamenti disciplinari; inoltre si avvale di forti appoggi da parte delle istituzioni europee, dell'Unione Latina, delle istituzioni responsabili della diffusione delle lingue romanze nel mondo, in particolare da parte delle istanze della Francofonia, ma le esperienze di insegnamento effettivo dell'IC

nelle università rimangono marginali nel paesaggio complessivo. Chiamata, in occasione del convegno “Attraverso le lingue” (Università di Roma Tre, 20-21 ottobre 2011), a presentare la mia esperienza all’Università di Macerata per un “confronto di esperienze” di formazione all’IC, in particolare con la metodologia *EuRom4-5*, ho voluto allargare la riflessione con una panoramica delle esperienze nelle diverse tipologie di inserimento dell’IC nelle Università italiane. Un ulteriore confronto con le formazioni annoverate nell’inchiesta Redinter permette di individuare altre vie per inserire l’IC in modo più incisivo nell’offerta formativa universitaria.

1. L’esperienza di un modulo di IC nel quadro delle “Ulteriori conoscenze linguistiche – lingua francese” alla Facoltà di Scienze Politiche di macerata

1.1 Il quadro istituzionale

Presenterò un piccolo modulo (20 ore di insegnamento per 4 crediti formativi) che permette di mantenere un misurato plurilinguismo nei curricula delle facoltà non linguistiche, quando soltanto il corso d’inglese viene mantenuto come materia obbligatoria. In alcuni ordini di studio viene anche chiamato “idoneità linguistica” o “laboratorio linguistico”. A seconda delle tradizioni delle facoltà questa prova idoneativa viene interpretata come prova finale in lingua per scopi speciali in un percorso che prevede un apprendimento propedeutico presso il Centro Linguistico, o come semplice test di livello molto basso, o ancora come riconoscimento delle certificazioni internazionali.

Titolare da 3 anni di questo insegnamento per la lingua francese (esiste anche per lo spagnolo e il tedesco) alla facoltà di Scienze Politiche, tento di valorizzare al meglio questo piccolo interstizio di plurilinguismo. Gli studenti possono scegliere tra lo studio delle basi funzionali del francese seguendo le esercitazioni di lettorato per acquisire il livello comunicativo A2 oppure questo modulo di 20 ore di intercomprensione tra lingue romanze. Questa scelta è nata dalla constatazione di una scarsa motivazione degli studenti per lo studio di una seconda lingua straniera, lingua spesso rimandata alla fine del triennio, quando l’acquisizione di basi in lingua francese risale semmai agli anni della scuola media, con un’interruzione di almeno 5-8 anni. Mentre gli studenti principianti assoluti hanno mostrato l’entusiasmo degli inizi con una lingua che si scopre vicina, la maggioranza dei “falsi principianti” dava l’impressione di rispolverare appena ricordi annoiati di una lingua il cui apprendimento era abortito prima di portare a qualche funzionalità. Le mie prime lezioni in lingua francese erano

comunque dedicate alla discussione sulle rappresentazioni del francese e del suo insegnamento, e alla questione della gestione del multilinguismo in Europa e nel mondo. Da queste questioni di politica linguistica, il cui trattamento è tanto più giustificato con un pubblico di Scienze Politiche, è nato il mio interesse per l’intercomprensione, seguito da un periodo di autoformazione con *EuRom4* e *Galanet* (successivamente con *Galapro*) e poi dalla decisione di proporre una formazione sperimentale in intercomprensione in alternativa a quella in lingua francese, proposta accolta dalla mia Facoltà.

Queste considerazioni personali vengono qui riportate per dimostrare come un docente di lingua possa diventare anche docente di intercomprensione con la sola padronanza di due lingue romanze: non occorre cambiare il settore disciplinare, non è necessario essere un poliglotta certificato, non occorrono studi approfonditi di filologia romanza per il solo insegnamento di questo nuovo approccio linguistico, ma occorre coniugare la glottodidattica ad una sensibilità per la promozione del plurilinguismo che passa oltre la guerra tra le seconde lingue (in particolare tra francese e spagnolo) per una strategia globale di alleanza (Balboni 2005: 3) tra le lingue latine; occorre curiosità e appetito per le lingue, e se occorre una legittimazione per il passaggio dal francese all’intercomprensione, si può contare sull’appoggio del documento della *Délégation Générale à la langue française et aux langues de France* (DGLFLF 2006) che testimonia il sostegno ufficiale dell’agenzia statale francese per la promozione dell’intercomprensione nelle strategie della Francia a favore della diversità culturale e della diversità linguistica.

1.2 Metodo, materiale didattico e obiettivi

Il metodo *EuRom4* è stato per me un passaggio obbligato per acquisire la sicurezza necessaria per inoltrarmi nel mondo dell’intercomprensione, la sicurezza anche di basarsi su un solido strumento pensato dai maggiori studiosi della linguistica comparata coordinati da Claire Blanche-Benveniste per avvicinare gli studenti ad un approccio sperimentale. Il manuale permette infatti al principiante in 3 lingue straniere di ricavare il senso dei testi proposti grazie agli aiuti forniti nel testo, senza risparmiare all’insegnante come allo studente la fase di ricerca effettiva della traduzione. Questa in effetti non è fornita nel testo ed è molto formativa questa situazione in cui il docente si ritrova nella stessa posizione del discente e mette in opera tutte le strategie di inferenza che costruiscono a poco a poco il bagaglio metodologico della nuova comunità di comunicazione che si istituisce in classe.

Il metodo *EuRom4*, che trova in *EuRom5* un naturale aggiornamento, corrisponde bene agli obiettivi finali di un insegnamento di lingue in una facoltà di scienze politiche che sono di un allargamento dell'accesso alla sfera mediatica e al dibattito politico in varie lingue. La scelta di testi della stampa generalista si rivolge ad adulti che desiderano poter leggere i giornali per costruirsi un'opinione politica liberata dagli etnocentrismi dei giornali nazionali. Rappresenta un radicale cambiamento rispetto all'approccio infantilizzante dei metodi funzionali-nozionali in cui i discenti devono reimparare da zero a "parlare".

Oltre al metodo di base, è stata introdotta la partecipazione alle sessioni di *Galanet* per aggiungere alla comprensione scritta, obiettivi di interazione comunicativa nell'orientamento dell'approccio azionale del Quadro di Riferimento Europeo per le Lingue. Questa partecipazione è stata considerata come complemento del corso in autoapprendimento, in sostituzione delle esercitazioni di lettorato previste per ogni corso di lingua, per il numero di ore di lavoro personale che costituisce la base del riconoscimento in crediti di formazione universitaria.

Prendendo in considerazione l'esiguo numero di lezioni a disposizione, ho ritenuto necessario proporre a metà corso degli strumenti di sistematizzazione metodologica: tavole morfologiche comparate degli articoli semplici e delle preposizioni articolate, dei possessivi, dei dimostrativi, sui quali si era già ragionato per deduzione nei testi sin dalle prime lezioni; tavole di coniugazione dei verbi ausiliari e regolari, presentate per una comparazione atta a sostenere l'attività di riconoscimento veloce della persona e del tempo usato. Le attività di individuazione delle corrispondenze fonologiche messe in atto nel confronto con i testi sono rafforzate con la lettura di alcuni brani del manuale *EuroComRom*, in particolare le tavole e i commenti proposti sulle corrispondenze fonologiche italiano-romanze. Nel corso delle lezioni è anche apparsa la necessità di conoscere quelle piccole parole definite strutturali in *EuroComRom* (parole come: più, mai, perché, come, anche, non, ieri, con, molto...) che costituiscono il 50 % del vocabolario non prettamente lessicale dei testi. In questa occasione sono stati distribuiti i miniritratti di lingue proposti in *EuroComRom*, mini vademecum delle lingue che ripropongono una versione scientificamente valida delle parti introduttive dei manuali di conversazione ad uso dei viaggiatori, un genere tuttora in voga nelle librerie di viaggio. Questi miniritratti comportano una descrizione della storia e della diffusione di ciascuna lingua che ha interessato vivamente gli studenti e che contribuisce alla costruzione di un senso di comunità linguistica romanofona.

Infine il manuale *EuroComRom*, mi ha permesso di presentare due testi in occitano e in sardo, che hanno portato ad una discussione sul bilinguismo dialettale e sul continuum linguistico tra le lingue romanze grazie agli aiuti pedagogici che propongono, a sostegno della deduzione in italiano, parole ponte tra queste lingue, il francese, lo spagnolo o il catalano.

Gli obiettivi del corso sono dunque di vario ordine e riguardano la politica linguistica, le competenze metalinguistiche, le competenze linguistiche.

1.3 Il problema della valutazione

La valutazione di un tale corso costituisce tuttora un problema aperto (Chardenet 2006) che non è stato abbastanza preso in considerazione nel campo didattico. L'attribuzione di crediti formativi costringe a prendere delle decisioni in merito che sono oggi dell'ordine del "bricolage", termine ambiguo che non presentiamo qui sotto il suo lato più positivo.

Ho deciso sotto forma sperimentale questo protocollo. Da un suggerimento di Marie-Christine Jamet (2010), somministro durante l'ultima lezione prove di comprensione scritta tratte dalle certificazioni internazionali in francese, spagnolo e portoghese di livello B1. Queste prove vengono superate con ottimi risultati dagli studenti che hanno frequentato il corso con assiduità e che hanno partecipato alle sessioni di *Galanet*, mentre quelle di livello A2 sono più raggiungibili per chi ha seguito solo il metodo *EuRom4*. Il problema è che queste prove si basano sull'interazione scritta con una grande varietà di generi testuali mentre chi ha seguito solo *EuRom4* si è limitato al genere testuale della stampa, specie di cronaca, con testi descrittivi, narrativi o leggermente argomentativi. Hanno dunque problemi a trattare un genere comunemente usato nelle certificazioni come la lettera privata all'amico, che comporta l'uso di coniugazioni alle prime e seconde persone dei verbi e presentano formule rituali anche scarsamente presenti nei messaggi sui forum di *Galanet*. Il superamento di queste prove è stato dunque considerato come un elemento di autovalutazione nell'obiettivo di far prendere coscienza del percorso svolto e dell'efficacia dell'intercomprensione e dei suoi vari strumenti di apprendimento. Agli studenti che non avevano partecipato a *Galanet* viene proposto la possibilità di proseguire il percorso con la sessione successiva.

L'esame stesso si limita dunque ad un colloquio orale che consiste in una domanda teorica sull'intercomprensione, la sua definizione, il suo obiettivo e la valutazione d'insieme dello studente sul corso e sul suo apprendimento in modo riflessivo. Segue una prova pratica con brani di *EuRom4* non studiati durante il corso. Lo studente, come durante la lezione, deve tradurre il senso,

esprimendo ad alta voce i procedimenti di deduzione semasiologici messi in atto davanti ad eventuali difficoltà incontrate nell'attività. Non viene dunque richiesta una traduzione a vista perfetta, ma la capacità di usare in modo cosciente le strategie deduttive acquisite durante il corso, oltre alla dimostrazione di aver memorizzato un bagaglio minimo di conoscenze (parole strutturali, corrispondenze fonologiche più comuni, elementi morfologici) che permettono di affrontare i testi con una certa scioltezza, condizione necessaria per un effettivo ulteriore uso autentico delle competenze acquisite per leggere la stampa estera, senza eccessivo spreco di tempo. L'assenza di voto per questo esame permette di adoperare al momento un criterio approssimativo di soglia di competenza. Ma questa soluzione provvisoria non colma la necessità di creare una griglia di criteri di valutazione, che come suggerisce Jamet (2010: 93-94) può ispirarsi ai descrittori del CARAP, ma in una forma più ristretta per la fattibilità del procedimento in situazione di esame; questo potrebbe essere l'oggetto di una ricerca-azione collettiva.

Non essendo l'intercomprensione una disciplina riconosciuta nei piani di studio, l'esame risulta nel libretto dello studente come "Ulteriori Conoscenze Linguistiche – Lingua Francese". Certo il Diploma *Supplement* può essere allegato dallo studente che avesse necessità di specificare il programma svolto, ma rilascio comunque agli studenti una certificazione con intestazione del mio dipartimento e a firma mia con l'indicazione delle competenze raggiunte in intercomprensione ed espresse in livelli del Quadro di Riferimento: A2 o B1 nelle 3 lingue principali, a seconda del coinvolgimento degli studenti nel protocollo formativo.

2. Rassegna di alcuni dispositivi di formazione in IC nelle università italiane

Premettiamo che questa piccola rassegna non ha un valore esaustivo, ma si basa sui collegamenti personali creati nella comunità di ricercatori del campo e sul censimento realizzato dalla rete *Redinter*. Sappiamo che ci sono esperimenti in corso che non hanno raggiunto la maturità per una pubblicazione di risultati, moduli creati all'interno di corsi di lingue, seminari puntuali, sedute di sensibilizzazione che preparano il terreno per un'offerta formativa più completa... Questo è dunque solo un primo panorama superficiale da correggere ed integrare; non rende conto del coinvolgimento di tutti i singoli attori in questa iniziativa pioniera.

2.1 L'Università di Roma Tre

L'Università di Roma Tre è stata l'istituzione italiana di riferimento per il progetto *EuRom4* sin dalla sua costituzione, dunque si deve alla collaborazione di Raffaele Simone ed Elisabetta Bovino nel gruppo di ricerca coordinato da Claire Blanche-Benveniste, la redazione del primo manuale diffuso nel campo, edito in modo congiunto da Université de Provence, Universidad de Salamanca, Università degli Studi Roma tre, Universidade de Lisboa, presso l'editore italiano La nuova Italia nel 1997. In seguito il gruppo di Roma Tre ha prodotto con la DGLFLF, l'OIF e l'Universitat de Barcelona il secondo manuale *EuRom5* che nello stesso approccio ingloba la lingua catalana. Questi prodotti sono la parte finale di processi decennali di ricerca-azione che hanno comportato l'organizzazione di formazioni sperimentali avendo come scopo la calibrazione dei testi proposti e la definizione degli aiuti da proporre nelle lezioni, specie per gli apprendenti di lingua materna italiana. La didattica dell'intercomprensione fa parte dei programmi dei corsi di didattica delle lingue per gli studenti specialisti. L'università rappresenta un polo di coordinamento per il collegamento tra IC e ricerca in linguistica.

2.2 L'associazione Do.Ri.F-Università

L'associazione di studiosi universitari italo-francesi DO.RI.F (Centro di documentazione e di ricerca per la didattica della lingua francese nell'università italiana) merita una citazione specifica perché ha rappresentato la struttura di coordinamento di ricercatori di varie università italiane (Università di Cassino, Macerata, Pisa, Roma La Sapienza ...) per gli studi comparati italo-francesi per l'IC. Il gruppo coordinato da Marie Hediard presso l'Università di Cassino ha prodotto il CD-Rom di intercomprensione del francese per italo-foni del programma Galatea; i suoi membri hanno poi diffuso il materiale sotto varie forme presso i membri dell'associazione nazionale e nelle proprie università.

Attualmente l'associazione propone un gruppo di ricerca interuniversitario sulla didattica dell'IC (coord. M.Ch. Jamet, Università di Venezia) che propone tre assi di ricerca: orale e IC, valutazione, collegamento IC e insegnamenti specialistici (turismo, economia, politica). Il gruppo si propone di lavorare in collegamento con quello sulla grammatica contrastiva (coord. R. Druetta, Università di Torino).

2.3 Università di Cassino

L'Università di Cassino partecipa dal 1996 a vari programmi di ricerca e promozione dell'intercomprensione. Come riassume M. De Carlo (2011):

La participation de l'équipe de Cassino aux projets européens d'Intercompréhension date maintenant d'environ deux décades :

1996-1998 – projet *GALATEA* en collaboration avec le Do.Ri.F. – Università

2001-2004 - projet *GALANET*

2008-2009 - projet *GALAPRO- Formation de Formateurs à l'Intercompréhension en Langues Romanes*

2008-2011- projet *Redinter (Rede Europeia de Intercompreensão)*.

Inoltre l'università ha promosso più particolarmente l'ambito dell'IC nel quadro del PRIN “*Un turismo speciale: intercomprensione linguistica e culturale nell'ambito degli scambi Erasmus*”, con il coordinamento di una sessione Galanet su aspetti del viaggio negli scambi Erasmus (anche con l'Università di Sassari), l'organizzazione di una “visita turistica in intercomprensione” all'Abbazia di Montecassino. Il progetto coordinato da M. G. Margarito (Università di Torino) ha permesso la collaborazione su queste tematiche innovative tra le Università di Cassino, Torino e Trieste (Margarito 2011).

Il CLA propone regolarmente la partecipazione degli studenti nelle sessioni di *Galanet* con il coordinamento di un lettore di madrelingua.

2.4 Università di Torino

L'Università di Torino si è distinta nella partecipazione di studiosi coordinati da Tullio Telmon al Progetto *VRAL (Via Romana per l'Apprendimento delle Lingue, 2004-2006)* sostenuto da Socrates Lingua 2 e coordinato da Teresa Boella del Centro Risorse Diffusione Lingue Comunitarie di Torino. Il progetto ha prodotto uno studio per l'insegnamento di rudimenti di intercomprensione orale per bambini in francese, italiano e rumeno, con l'obiettivo di promuovere l'integrazione del plurilinguismo presente nelle scuole e creare legami sociali tra figli di immigrati (francofoni, rumeni, italiani) con una comprensione dei primi scambi orali di presa di contatto nelle proprie lingue materne. In questo progetto in collaborazione con istituzioni scolastiche, l'università ha avuto il ruolo di portare un contributo teorico-scientifico nella ricerca-azione.

In seguito, vari esperti dell'università sono stati implicati in azioni di formazione, sia per i propri studenti (*Galanet* e *PRIN* con l'Università di Cassino), sia verso il territorio come nel caso della formazione organizzata nel 2006 con l'associazione ATTAC per insegnanti delle scuole medie e superiori. In questo caso la promozione dell'IC ha assunto un forte connotato politico

contro una globalizzazione dominata dall'inglese. L'adesione dell'Università all'Agence Universitaire de la Francophonie rafforza attualmente l'impegno per l'IC nell'ambito della promozione del plurilinguismo.

2.5 Università di Roma, La Sapienza

Numerosi studiosi di questa università sono stati coinvolti nelle ricerche in IC, in particolare tramite il progetto *Galatea* coordinato dal Do.Ri.F, ma ci soffermeremo qui solo sull'ultima iniziativa con la partecipazione della Facoltà di Economia (Escoubas 2011) ad un progetto europeo GRUNDTVIG per la formazione in IC di operatori nelle Città dei Mestieri e delle Professioni: il programma *PREFIC (Progetto di Rete Europea di Formatori all'Intercomprensione delle lingue romanze)*. L'obiettivo è promuovere il plurilinguismo in ambito professionale. Inoltre l'approccio IC è anche proposto agli studenti in modalità e-learning all'interno di un insegnamento di Lingua francese, con obiettivi ristretti alla coppia di lingue italo-francese sulla base di documenti radiofonici con trascrizioni.

2.6 Università di Napoli l'Orientale

L'IC può anche essere introdotta grazie ad accordi internazionali con specialisti del settore; è questo il caso di Napoli l'Orientale che grazie all'accordo con l'Università di Ginevra ha proposto un seminario di 20 ore sulla didattica del plurilinguismo. Laurent Gajo (Università di Ginevra) ha introdotto i maggiori concetti della didattica del plurilinguismo, mentre Mariana Fonseca (Università di Ginevra) ha imperniato il suo modulo sui fondamenti e sulla didattica dell'IC sulla base dell'esperienza del proprio insegnamento presso l'ateneo svizzero nell'ambito curricolare della didattica del francese come lingua straniera. Questa formazione rivolta a futuri insegnanti e traduttori ha trovato accoglienza presso una cattedra di letteratura francese (Giovanna Fusco Girard).

2.7 Università per Stranieri di Siena

L'Università per Stranieri di Siena, la cui vocazione è l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, costituisce un polo di coordinamento per il collegamento disciplinare tra didattica della lingua italiana, glottodidattica e IC. Antonella Benucci (2006) ha coordinato la partecipazione italiana al progetto europeo Minerva “*Manual de supervivencia pragmalingüística en lenguas románicas*” (dir. M. Tost Planet, Università Autonoma de Barcelona) allargando il campo dell'IC scritta a dimensioni pragmatiche (con documenti

video) essenziali per la preparazione degli studenti per l'esperienza della mobilità Erasmus. Inoltre la presenza di una Scuola di Specializzazione in Didattica dell'Italiano come lingua straniera, permette un diretto collegamento tra ricerca accademica, formazione dei docenti e ricerca-azione nelle scuole (Rossi 2005).

2.8 Università di Venezia

L'Università di Venezia rappresenta un altro polo della ricerca sull'IC in Italia con il contributo delle ricerche di Paolo Balboni (2007) nell'ambito della cattedra di Didattica delle Lingue. L'IC viene dunque integrata nel bagaglio degli studenti in glottodidattica. La formazione alla pratica dell'IC ha la particolarità di essere integrata nei programmi del Centro Linguistico d'Ateneo, sotto l'impulso di M.-C. Jamet (specialista degli studi sull'IC orale). L'offerta didattica per gli studenti di tutte le facoltà, ma anche aperta sul territorio con tariffe differenziate, è scollegata da un insegnamento curricolare; regge sulla scommessa dell'offerta formativa in risposta ad un interesse sociale che si va ormai allargando nel pubblico.

3. Dall'osservatorio permanente sulle formazioni in IC *Redinter*: altri tipi di inserimento dell'intercomprensione nelle università

Questa prima analisi su un'inchiesta ancora in corso, ha un valore molto parziale. Il nostro intento è di individuare linee generali sull'inserimento dell'IC nelle università ma soprattutto di scoprire delle vie di inserimento innovative rispetto a quanto già in atto in Italia.

3.1 L'affermazione dell'IC nella formazione degli insegnanti

Il censimento di *Redinter* ci indica attualmente che su circa 139 azioni di formazione nel mondo, il 65 % sono organizzate dalle università per un pubblico che comprende studenti di 1°, 2° e 3° ciclo al 38 %, e per un pubblico di insegnanti o futuri insegnanti al 37 %. Si nota dunque quanto lo spazio dato alla formazione degli insegnanti sia importante. In alcuni casi, come nelle Università di Aveiro, Bruxelles, Cordoba, Grenoble 3, etc. osserviamo che il modulo di intercomprensione è diventato parte integrante della formazione a titolo obbligatorio.

3.2 Il caso privilegiato dei dipartimenti interdisciplinari di studi plurilingui

Un caso ottimale di inserimento dell'IC è sicuramente quello che si delinea all'Université de Provence, con la creazione di Master (laurea magistrale) di ricerca o di insegnamento in "Aire culturelles romanes". Questa istituzione interdipartimentale che raggruppa studiosi dei singoli dipartimenti di studi in portoghese, spagnolo, italiano, rumeno e studi comparati in lingue romanze, propone una formazione unificata con percorsi differenziati a seconda della lingua maggiormente sviluppata dallo studente. Vi trova naturalmente spazio un corso di intercomprensione intitolato: "Intercompréhension et Linguistique Romanes" che è comune a tutti gli studenti, sotto il coordinamento di Sophie Saffi.

Questo corso ha la particolarità di fare intervenire specialisti di lingua e linguistica di ogni lingua latina (compreso il latino) dopo un iniziale intervento teorico e pratico sull'IC a cura di Sandrine Caddéo. La valutazione verte sulle competenze pratiche in IC (in lingue diverse da quella di studio) e sulla teoria dell'IC. Il modulo trasversale mira a creare ponti di accessibilità ma anche ad approfondire le riflessioni metalinguistiche comparate tra le lingue impartite nel Master. Gli studenti sono destinati a proseguire i loro studi sulla ricerca in Lingue e Culture Romanze o in curricula orientati verso le Scienze del Turismo (Master Tourisme, Langues et Patrimoine).

L'Universitat Autònoma de Barcelona propone un Master in "Tractament de la Informació i la Comunicació Multilingüe", in cui l'IC trova un posto di importanza primaria, come indica questa presentazione generale del curriculum.

En el marco 2010 de una sociedad cada día más permeable a la movilidad geográfica y donde la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación adquiere una dimensión cada vez más amplia en todas las esferas de la vida del ciudadano existe una necesidad creciente de recursos multilingües de ingeniería lingüística y de profesionales plurilingües especializados en la formalización de datos lingüísticos así como en la mediación lingüística y la intercomprensión entre lenguas emparentadas.

Tutti i corsi sono impartiti in modo plurilingue e il corso "Intercomprensión i construcció del sentit: les llengües romàniques" (Martine Le Besnerais) occupa una posizione centrale nel percorso di specialità in "Comunicació

multilingüe”. Questa formazione prende le mosse da un plurilinguismo diffuso di fatto nella società contemporanea (in particolare quella catalana) e promuove le competenze professionalizzanti per operatori specializzati nel trattamento e lo sviluppo dell’informazione multilinguistica. Questo curriculum è decisamente più orientato verso le scienze della comunicazione, che verso la filologia.

3.3 Collegamenti tra formazioni in IC, e-learning e “nuove tecnologie” per la didattica

Numerosi sono i casi di formazione parzialmente o interamente on line, in particolare con il sostegno della piattaforma *Galanet*. Notiamo ad esempio un modulo di “Intercompreensão entre Línguas Românicas” all’Università di Barcelona, che viene proposto all’interno di un curriculum di “Filologia francese” in e-learning. Ma in genere il dispositivo *Galanet* viene integrato in un protocollo ibrido (*blended*) tra didattica “frontale”, didattica guidata a distanza, e autoapprendimento (Carrasco Perea et al. 2008).

L’Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle ha inserito l’IC in una formazione di Master in “Ingénierie de la Formation à Distance” con un orientamento specifico per la formazione in Scienze Umanistiche e in particolare per la formazione multilinguistica e multiculturale. Gli studenti sono orientati verso le professioni legate alla creazione e gestione di piattaforme di formazione e alla didattica specifica dell’e-Learning. Il programma è sostenuto dall’Agence Universitaire de la Francophonie.

Il modulo IC si basa sulla piattaforma *European Awareness and Intercomprehension (Eu&I)* che propone in 5 lingue di interfaccia (inglese, francese, tedesco, italiano e spagnolo) dei percorsi in IC tra 11 lingue (Bulgaro, Fiammingo, Francese, Tedesco, Greco, Italiano, Portoghese, Spagnolo, Svedese o Turco). Si tratta dunque di un’apertura all’IC al di là delle parentele linguistiche.

La lettura del Portfolio elettronico degli studenti (compito riflessivo incluso nel modulo ma anche oggetto di un corso metodologico specifico nel curriculum) permette di capire come l’IC si inserisce sia come apertura linguistica verso lingue sconosciute, sia come appropriazione di una metodologia di apprendimento a distanza, sia come riflessione attiva sulla didattica a distanza tramite la propria esperienza, oltre all’aspetto tecnico dell’osservazione della piattaforma usata. Leggiamo ad esempio dal sito aperto di uno studente, la seguente esperienza:

EU awareness & Intercomprehension

Dans ce module, nous avons abordé la notion d’intercompréhension et découvert les processus utilisés de manière consciente ou non dans des situations de communication en langues étrangères (réception, production, interaction). Ce cours nous a permis également de prendre conscience et de développer nos propres stratégies en situation de communication, en particulier avec des interlocuteurs avec lesquels nous ne partageons aucune langue de communication.

Trois activités interactives: KABORE_5_Activités_Intercompréhension (multimédia) d’une part et d’autre part une activité de réflexion critique sur la notion d’intercompréhension nous a permis de s’approprier et de s’exercer à la notion d’intercompréhension.

Pour un bilan personnel de mes apprentissages, j’ai proposé une **réflexion critique personnelle sur la notion d’Intercompréhension tout en proposant des applications dans mon pays, le Burkina Faso**. Au cours de cette réflexion, je me suis rendu compte de l’importance de la notion d’intercompréhension pour des apprenants étrangers et surtout pour les pays multilingues comme le Burkina Faso. Cette production réflexive individuelle de cinq pages environ peut être consultée en cliquant ici: KABORE_D9M04_Réflexion critique

<http://kaboreparfait.wordpress.com/mes-travaux/eu-awareness-intercomprehension/> (consultato il 1.12.2011)

Il collegamento tra IC e studi in Ingegneria multimediale per la formazione si conferma anche nelle formazioni non a distanza come nel caso del Master “Sciences du langage, spécialité Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia” (DILIPEM) proposta all’Università di Grenoble 3, che comprende la scelta dell’IC tra lingue romanze o tra lingue germaniche.

4. Tipologia di inserimento dell’IC nelle università

4.1 Corsi in presenza, corsi on line

Se esaminiamo l’insieme delle azioni di formazione per l’IC, notiamo quanto i moduli proposti sono brevi: a parte le azioni di semplice sensibilizzazione, o all’opposto, i corsi per specialisti, i moduli di intercompreensão riescono oggi a ritagliarsi uno spazio abbastanza ridotto nei curricula, soprattutto se li paragoniamo ai dispositivi e ai tempi necessari per l’insegnamento completo di una lingua straniera. Ma questo è anche giustificato visto che l’obiettivo è proprio per gli studenti di ottimizzare il poco tempo a disposizione per il plurilinguismo limitando gli obiettivi a competenze parziali ma in più lingue. Lo sviluppo di piattaforme on line permette invece di moltiplicare in modo esponenziale il tempo di docenza in presenza. Questo è un grande vantaggio per una formazione che non ha ancora un assetto accademico sicuro. Basta un modulo di 20 ore (tempo medio attuale

delle formazioni registrate su *Redinter*) per introdurre una visione diversa del plurilinguismo che gli studenti interessati possono cogliere per proseguire poi l'apprendimento in modo autonomo sulle piattaforme aperte in *open-source* grazie al sostegno delle istituzioni europee. Dunque l'abbinamento tra corsi in presenza, necessari per costruire le basi di quell'approccio deduttivo strategico messo in evidenza in *EuroComRom*, e auto-apprendimento guidato, risulta una combinazione che può portare ad ottimi risultati anche in caso di ridotta apertura dalle istituzioni accademiche. L'esperienza mostra che l'impegno del docente per mantenere la motivazione degli studenti nel percorso on line, supera poi ampiamente le 20 ore del corso in presenza, ma questi sono i nuovi aspetti della professione docente e del mestiere di studente nei tempi del web educativo 2.0.

4.2 Tipologia di pubblico

La nostra breve inchiesta ci ha portato ad allargare il panorama del pubblico potenziale dell'IC al di là della dicotomia specialisti / non specialisti in lingue. Il pubblico degli studenti specialisti in lingue straniere e in didattica delle lingue rimane certamente un target centrale per gli specifici obiettivi che l'IC permette di raggiungere nella trasversalità e interdisciplinarietà dell'approccio, ma il pubblico dei non-specialisti rappresenta una sfida molto importante per la diffusione di nuove rappresentazioni sociali sul plurilinguismo e può toccare varie professioni con scopi differenziati.

In Scienze politiche l'IC permette di acquisire competenze che aprono al mondo della stampa e dell'opinione pubblica in varie lingue, in particolare per il mondo mediterraneo aperto sull'Africa del Nord, e per i paesi emergenti dell'America Latina. Per questo pubblico il metodo con approccio testuale diretto, come quello di *EuRom5* risulta particolarmente adatto. La posta in gioco è di preparare una classe dirigente aperta al plurilinguismo del territorio locale, al plurilinguismo europeo, al plurilinguismo nelle relazioni internazionali, in opposizione ad un bipolarismo linguistico ristretto tra lingua nazionale/locale e lingua franca inglese.

In Scienze della formazione l'IC crea un atteggiamento aperto alla valorizzazione del multilinguismo del gruppo classe, sia nella dimensione dialettale che in quella delle lingue di immigrazione. Per questo pubblico, specie per il corso di studio in Scienze della formazione primaria, un'iniziazione alla pratica dell'IC dovrebbe sfociare in un'iniziazione alla didattica dell'IC per il pubblico scolastico (*Euromania, Itinéraires Romains...*).

Abbiamo visto che l'IC trova anche spazio in Europa nei curricula di Ingegneria educativa o Scienze della Comunicazione, in particolare in quei

corsi, specie interdipartimentali o interfacoltà, che preparano alle professioni dell'educazione in e-learning. In Italia queste formazioni hanno ormai un corso di laurea magistrale specifico: LM-93 Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education. In caso di mancanza di insegnanti di lingue in questi nuovi piani di studio, l'IC può apparire come un laboratorio su una modalità particolare della comunicazione, in particolare con l'uso riflessivo della piattaforma formativa *Galanet*, come strumento di apprendimento ma anche di creazione di nuove interazioni in una comunità plurilingue.

Interessanti sono anche i collegamenti da sviluppare tra IC e professioni del turismo, in questo ambito sono soprattutto l'IC orale, l'intercomunicazione in lingue apparentate che vengono sollecitate, ma si apre anche un cantiere sulla comunicazione e la fruizione del patrimonio culturale in IC.

4.3 Inserimento disciplinare dell'IC

I corsi specifici in IC sono rari o generalmente ridotti a piccoli moduli di nicchia. Una possibilità per introdurre l'IC presso un pubblico più ampio, è quella di offrire un corso interfacoltà (anche aperto al territorio) al Centro Linguistico. È questo il caso, come abbiamo visto, per il CLA di Venezia; è quello anche dell'Università di Grenoble che offre un modulo per il pubblico non specialistico (*Service commun des Langues pour spécialistes d'autres disciplines*).

Ma in genere è il professore di una lingua (spesso il francese in Italia) che apre la sua disciplina al plurilinguismo, progetto sostenuto attivamente anche dalle istituzioni della Francofonia (AUF) e dalla stessa agenzia statale per la lingua francese DGLFLF. In questo caso si tratta per il docente di farsi mediatore non solo del proprio oggetto di insegnamento, fonte della sua legittimazione professionale, ma anche mediatore di un progetto linguistico comune, quello dell'Unione Latina, delle lingue apparentate, o più largamente del plurilinguismo.

Ma anche il docente responsabile di un corso di Linguistica (*tout court*) potrebbe creare un collegamento con l'IC, impostando il suo corso sugli studi di base che hanno permesso l'emergenza di una didattica dell'IC: l'approccio diacronico, la grammatica contrastiva. Il corso di Filologia romanza, lo stesso insegnamento del Latino, possono giovare dell'IC per attualizzare la disciplina. Carla Nielfi (2011) rileva che il profilo dello studente nei Licei Linguistici, secondo le indicazioni ministeriali, viene così illustrato: "attraverso il confronto con l'italiano e le lingue straniere note, ha acquisito la capacità

di confrontare linguisticamente, con particolare attenzione al lessico e alla semantica, il latino con l'italiano e con altre lingue straniere moderne" (DPR 89/2010). L'insegnamento universitario dovrebbe certamente fornire ai futuri docenti gli strumenti per avviare questo tipo di approccio a scuola.

Tuttavia, il corso di IC deve mantenere una prevalenza pratica, fondata sull'esposizione diretta con i testi in lingua straniera (apparentata) di cui si cerca di costruire il senso, perché il suo scopo è proprio l'uso sociale delle lingue (romanze nel nostro caso). Blanche-Benveniste (2011: 117), interrogandosi sul rapporto tra studi linguistici e didattica dell'IC, espone con chiarezza che due metodi sono possibili:

- l'une consiste à exposer les acquis de la linguistique romane avec l'idée que ces connaissances pourront aider des débutants à passer d'une langue à l'autre et à comprendre des textes.
- l'autre consiste à partir d'une expérience des textes, en laissant les débutants reconstituer par eux-mêmes une partie du travail de comparaison.

Ora, la linguista nota, ad esempio, quanto le tabelle di corrispondenze fonologiche tratte dalla linguistica comparativa, siano seducenti ma di aiuto limitato nella pratica delle costruzione effettiva del senso con gli studenti. Dunque Blanche-Beneveniste opta chiaramente per la seconda opzione. Sono gli studenti a ricomporre, a poco a poco, parte del lavoro di grammatica comparativa che era alla base del materiale pedagogico. Ma non lo fanno nello stesso ordine dello studioso. Ad esempio non c'è bisogno di una sistematizzazione delle regole di corrispondenze fonologiche nelle prime lezioni; la sola intuizione basata sulla trasparenza lessicale può bastare in un primo tempo. L'ordine gerarchico di presentazione del materiale linguistico è anche sovvertito rispetto a quello in uso nella didattica delle lingue. I primi ostacoli possono essere quelli dell'ortografia ricettiva (riconoscere la parola "cioccolata" in *chocolat*, o "fotosintesi" in *photosynthèse*) o della presenza o meno di soggetto esplicito nelle forme impersonali tra italiano e francese; ma non serve imparare la coniugazione dei verbi, né descrivere le parti del discorso, né studiare le marche del plurale etc. come nell'approccio grammaticale; e tanto meno ci si soffermerà sull'acquisizione della realizzazione dei primi atti di parola, come presentarsi, che costituiscono dei passaggi obbligati negli approcci comunicativi. Conclude Blanche-Benveniste (2011 : 124-125):

La grammaire comparée et la grammaire contrastive présentent des connaissances allant dans le sens top-down [...] en revanche le travail à partir des textes va dans le sens bottom-up et propose de construire à partir des détails du texte un ensemble de connaissances qui relient les langues entre elles. Cette démarche ascendante oblige les débutants à faire un effort de construction de la langue [...] elle se révèle plus dynamique. Il y a donc un décalage certain entre l'ordre de présentation d'une discipline universitaire comme la grammaire contrastive et l'ordre d'exploitation des méthodes didactiques. La relation entre la langue et le texte y est inversée.

Possiamo da queste indicazioni trarre la conclusione che l'IC non sarebbe una "discipline universitaria"? Maddalena De Carlo e Marie Hédiard (De Carlo & Hédiard 2011) nella loro risposta a Blanche-Benveniste ricordano gli sforzi compiuti dalla glottodidattica, in particolare in ambito francofono, con la figura di Robert Galisson (Galisson 1986) per superare una visione applicazionista della didattica delle lingue (la didattica come linguistica applicata) e per fondare la disciplina sulla concettualizzazione interna a partire dai contributi di varie discipline linguistiche, sociologiche, psicologiche, pedagogiche, politiche... La linguistica descrittiva informa la didattica per la costruzione del materiale pedagogico (*EuRom4-5*) ma l'intervento educativo deve dosare attentamente l'uso del metalinguaggio specifico della disciplina: la scelta di *EuRom4-5* è di usare solo poche categorie grammaticali di tipo scolastico molto accessibile nelle tabelle morfologiche di supporto, senza alcun commento metalinguistico; una scelta agli antipodi dal metodo *EuRomCom*, che appare difatti difficilmente fruibile in classe ma costituisce un serbatoio di risorse per il docente come per lo studente.

Inoltre è l'osservazione metodologica in una ricerca congiunta tra glottodidatti e linguisti che permette di costruire i percorsi di apprendimento, regolando il grado di difficoltà nell'esposizione ai testi, l'entità e quantità degli aiuti pedagogici da mettere a disposizione degli studenti, sia nei manuali di testi scritti che in accompagnamento dell'interazione sulle piattaforme (*Galanet*). Ed è l'insegnante che ritaglia nella disciplina obiettivi, dispositivo di insegnamento/apprendimento, modalità di valutazione, tenendo conto della contestualizzazione del suo insegnamento.

Come il docente di lingue non è un docente di linguistica, quello di IC non è un docente di grammatica comparata. Quello che rende "universitario" un insegnamento, non è tanto una "scientificità" intrinseca del sapere, inteso come oggetto da trasmettere, ma il collegamento dinamico che il docente

effettua nell'insegnamento tra ricerca e didattica sulla base di una competenza disciplinare e interdisciplinare sempre rinnovata anche attraverso lo stesso insegnamento. La legittimazione accademica dell'insegnante si fonda soprattutto nella pratica complessiva della professione: partecipazione alla ricerca del settore, aggiornamento continuo delle conoscenze, analisi critica dei risultati e degli strumenti prodotti nel settore, inserimento del proprio insegnamento in uno schema ipotetico tipico della ricerca-azione e dunque soggetto a valutazione interna ed esterna. La scelta di introdurre l'IC sotto questa o quell'altra disciplina istituzionale è poi dell'ordine contingente della contestualizzazione nei corsi di studio dove il docente si trova ad intervenire o laddove egli riesce a crearsi uno spazio di intervento, superando le rigidità delle categorie disciplinari e delle barriere amministrative che sono sempre lente nel registrare le mutazioni epistemologiche in atto.

Conclusioni

L'IC è un nuovo oggetto di insegnamento, alla ricerca del suo spazio nel campo della didattica universitaria nel senso sociologico del termine, come aveva esposto Louis Porcher per la didattica delle lingue in genere:

La didactique des langues constitue un champ dans le sens sociologique, dont les ingrédients conceptuels sont :

- les enjeux : emplois, rétributions, fonctions hiérarchiques, prestige, mission, publications, responsabilités multiples.
- les instances de légitimation : institutions spécialisées, universités, institutions éditoriales, institutions administratives...
- les agents : enseignants, animateurs, chercheurs, administrateurs (Porcher 1986 : 78) (citato in Anquetil, De Carlo, 2011).

Non devono sorprendere le difficoltà di inserimento dell'IC nelle università perché il nuovo oggetto viene spesso interpretato come un concorrente che potrebbe sottrarre spazio ad altre discipline, in particolare nell'insegnamento delle singole lingue, anch'esse in grave crisi di legittimazione. Questo è però un equivoco di fondo che va chiarito con molta fermezza: l'IC deve, al mio avviso, rimanere un piccolo tassello della politica linguistica universitaria: modesto nelle sue dimensioni come modesti sono gli obiettivi di competenza linguistica che intende fare raggiungere (Blanche-Benveniste nell'introduzione di *EuRom4*). Il suo intento è di promuovere il plurilinguismo

nelle rappresentazioni e nelle pratiche sociali, con un riflesso positivo sulle decisioni nelle politiche di formazione, sapendo che i tempi di apprendimento delle competenze avanzate nelle lingue straniere sono lunghi e richiedono l'impiego di risorse importanti in netta contraddizione con le esigenze di gestione delle università in tempo di crisi. La conoscenza approfondita delle singole lingue, in tutta l'ampiezza dei discorsi sociali che trasporta, rimane però l'unico modo di coglierne il genio, la voce insostituibilmente ricca di cultura e umanità: l'IC è al servizio di questi insegnamenti/apprendimenti di lunga lena.

Bibliografia

- ANQUETIL, M. & DE CARLO, M. (2000). L'intercompréhension: quels fondements disciplinaires pour une discipline européenne en développement. In : *Actes du séminaire doctoral PLIDAM*, Paris INALCO, 18-19 mars 2011, *Appropriation et transmission des langues et des cultures du monde*.
- BALBONI, P. (2005). L'intercomprensione tra lingue romanze: un problema di politica linguistica. In: A. Benucci (Ed). *Le lingue romanze, una guida per l'intercomprensione*. Torino: UTET.
- BALBONI, P. (2007). Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. In: F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache & M. Tost, (Eds), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 447-459). Lisboa: U.C. Editora.
- BENUCCI, A. (2006). Les projets Ariadna et Minerva. Synergie-Italie n°2. 75-90, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/benucci.pdf> (consultato il 1.12.2011).
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2011). La linguistique contrastive romane à l'épreuve des textes. In : M. C. Jullion, D. Londei, & P. Puccini (Eds), *Recherches, didactiques, politiques linguistiques: perspectives pour l'enseignement du français en Italie*. (pp. 117-126). Milano: Franco Angeli.
- CARRASCO PEREA E., DEGACHE, C. & PISHVA Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. Les Langues Modernes n°1/2008. (pp. 62-74). <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1604> (consultato il 1.12.2011).
- CHARDENET, P. (2006). Evaluer des compétences plurilingues et interlingues. Synergie-Italie n°2. 90-102, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/chardenet.pdf> (consultato il 1.12.2011).
- DECARLO, M. & HEDIARD, M. (2011). La linguistique sert-elle l'intercompréhension ? In : M. C. Jullion, D. Londei & P. Puccini (Eds), *Recherches, didactiques, politiques linguistiques: perspectives pour l'enseignement du français en Italie* (pp. 127-132). Milano: Franco Angeli.

- DE CARLO, M. (2011). La coopération locale et internationale au CLA de Cassino. In : Repères DORIF n°1, Actes du colloque *Le français dans le contexte plurilingue des Centres Linguistiques Universitaires Italiens*, Bologna 18-19 février 2011.
- Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (2006). L'intercompréhension entre langues apparentées. www.dglf.culture.gouv.fr.
- ESCOUBAS, M. P. (2011). Former des adultes à l'intercompréhension des langues romanes: le projet PREFIC. In : Agresti, G. *et al.*, (Eds), *Colloque international Professions, opérateurs et acteurs de la diversité linguistique*, Università di Teramo e di Macerata, maggio 2011 (pp. 19-21). coll. Lingue d'Europa e del Mediterraneo. Diritti linguistici.
- GALISSON, R. (1986). Eloge de la Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures (maternelles et étrangères) D/DLC. ELA n°64. (pp. 97-110). Paris : Didier Eruditions.
- JAMET, M. C. (2010). Intercomprensione, Quadro commune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. (pp. 75-98). Synergies Europe n°5.
- MARGARITO, M. G., HÉDIARD, M. & CELOTTI, N. (Eds) (2011). *La comunicazione turistica : Lingue, culture e istituzioni a confronto*. Torino : Edizioni Libreria Cortina.
- NIELFI, C. (2011). Intercomprensione a scuola: un'esperienza italiana. In: M. De Carlo, (Eds). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts Editore, collana "Lingue sempre meno straniere".
- PORCHER, L. (1986). Priorités institutionnelles. ELA n°64. Paris: Didier Eruditions.
- ROSSI, S. (2005). La sperimentazione del Progetto Minerva presso la Scuola Media S. Bernardino di Siena. In A. Benucci, (Eds). *Le lingue romanze, una guida per l'intercomprensione*. (pp. 132-142). Torino: UTET.