

Anno 2016
Numero 21
Direttore
Telis Marin

Comitato scientifico
Ivana Fratter
Annarita Guidi
Elisabetta Jafrancesco
Matteo La Grassa
Giuseppe Paternostro
Donatella Troncarelli
Andrea Villarini

Editore
Edizioni Edilingua
Via Alberico II, 4 00193 Roma
tel. +39 06 96727307
fax +39 06 94443138
www.edilingua.it
info@edilingua.it

Tiratura
12.000 copie

ISSN 1790-5672

INDICE

Editoriale pag. 2
Matteo La Grassa

ARTICOLI

Il neoplurilinguismo e i futuri assetti dell'italiano pag. 3
Massimo Palermo

**Insegnare il lessico: l'opinione dei docenti
e le indicazioni dei sillabi** pag. 6
Matteo La Grassa

SEZIONE MONOGRAFICA

**Integrare l'intercomprensione ai curricoli istituzionali:
le risorse della piattaforma MIRIADI** pag. 13
Maddalena De Carlo, Sandra Garbarino

**Valutare le abilità ricettive. Che cosa ci insegna la
comprensione tra lingue affini** pag. 20
Elisabetta Bonvino, Serena Faone

UNO SGUARDO IN CLASSE

**C'est la vie: didattizzazione di un corto pieno di
francesismi** pag. 26
Montse Cañada Pujols

Appuntamenti pag. 31

Libri e fiere pag. 32

La rivista *Italiano a stranieri* viene spedita in tutto il mondo gratuitamente a scuole, istituzioni e librerie che ne fanno esplicita richiesta (info2@edilingua.it).

Per maggiori informazioni visitate il nostro sito www.edilingua.it

La rivista è reperibile anche presso il nostro stand nelle fiere in cui Edilingua è presente.

La rivista accoglie contributi di tipo teorico e applicativo (articoli e attività) sui temi della didattica dell'italiano a stranieri. Ogni contributo dovrebbe avere una lunghezza massima di 20.000 battute, spazi inclusi, cioè circa 3.000 parole. Per parafrasi, bibliografia e note si dovrebbero seguire i modelli della rivista.

I contributi possono essere inviati a redazione@edilingua.it e saranno vagliati dal comitato scientifico della rivista.

sezione monografica

INTEGRARE L'INTERCOMPRESIONE AI CURRICOLI ISTITUZIONALI: LE RISORSE DELLA PIATTAFORMA MIRIADI

Maddalena De Carlo - Università di Cassino e del Lazio Meridionale
Sandra Garbarino - Université Lumière Lyon 2

1. Introduzione: dalla comunicazione all'educazione al plurilinguismo

Nel rapporto finale redatto in seguito al Simposio di Rüsçhlikon, Trim (1993) sottolineava che l'orientamento comunicativo poteva essere ormai considerato come acquisito all'interno della cultura dell'insegnamento linguistico e condiviso da ricercatori, insegnanti, autori di materiali didattici¹, istituzioni educative a livello internazionale.

I programmi scolastici di diversi paesi europei confermavano questa convinzione. In Italia in particolare, a partire dalla metà degli anni 70, la tradizione dell'educazione linguistica aveva inserito l'acquisizione di una competenza comunicativa nel quadro delle più vaste riflessioni riguardanti la centralità del linguaggio verbale all'interno delle diverse forme assunte dalla capacità semiotica della specie umana². Nell'ambito della formazione, dagli anni 80 il Progetto Speciale Lingue Straniere orientava esplicitamente le proprie azioni più verso «la diffusione delle nuove metodologie della seconda metà degli anni 70, conosciute sotto il nome di approccio nozionale-funzionale e divenute in seguito all'inizio degli anni 80, approccio comunicativo, che alla dispersione di informazioni sui possibili approcci nell'insegnamento delle lingue straniere» (M.P.I. 1988)³.

Se da una parte questo impulso alla comunicazione ha profondamente modificato le pratiche di insegnamento, d'altra parte l'accento posto sullo sviluppo delle competenze d'uso ha aperto ad una prospettiva fortemente strumentale dell'apprendimento/insegnamento delle lingue, rischiando di offuscare finalità educative più ampie e di concentrare tutti gli sforzi di promozione linguistica sulla sola lingua inglese, considerata sufficiente a rispondere ai bisogni della comuni-

cazione internazionale. Rischio sottolineato dallo stesso Trim, alcuni anni dopo il suo rapporto di Rüsçhlikon:

However, the success of the movement towards language teaching for communication did not extend to the principle of maintaining and promoting linguistic and cultural diversity. The past half century had seen a continuous, seemingly inexorable advance of English as the sole 'hypercentral' language, taking up most if not the whole of the expansion of language teaching in educational systems across Europe (and indeed globally) as well as in international usage. The encouragement of diversification was now an important policy issue (Trim 2007: 37).

Vinta dunque la battaglia a livello metodologico, era ora necessario riportare l'attenzione su un principio fondativo dell'Unione Europea: la difesa e la promozione della diversità linguistica e culturale. Già nel 1995, la Commissione Europea, nel *Libro Bianco su istruzione e Formazione*, aveva prefigurato un cittadino europeo trilingue, ma sono i successivi documenti redatti sotto l'egida del Consiglio d'Europa che pongono al centro delle politiche linguistiche l'educazione al plurilinguismo: oltre al *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa 2002) che definisce la competenza plurilingue e pluriculturale, il CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles*, Candelier 2007) elabora nel 2007 dei descrittori specifici che definiscono i saperi, "saper fare" e "saper essere" necessari ad una comunicazione plurilingue e interculturale.

L'intercomprensione è uno dei quattro approcci plurali descritti dal CARAP e per definirla, fra le molteplici proposte degli specialisti⁴, accogliamo qui quella che potrebbe sembrare la più minimalista: «Comprendere la lingua dell'altro e farsi comprendere» (Degache 2006)⁵.

1 Non entriamo qui nel dibattito riguardante la coerenza dei materiali didattici prodotti a partire da questi anni. Spesso, infatti, a fronte di un proclamato orientamento comunicativo, nelle attività proposte e nei testi presentati si confermava una certa continuità con prospettive didattiche più legate alla tradizione grammaticale o strutturale.

2 A questo proposito si possono consultare i *Nuovi programmi della Scuola Media* del 1979.

3 Il Progetto Speciale Lingue Straniere, *Studi e Documenti della Pubblica Istruzione*, n°46, 1988.

4 Non entriamo qui nel merito del dibattito riguardante le diverse definizioni di questo approccio, per un approfondimento consultare tra gli altri Jamet, Spita 2010; Anquetil 2011.

5 Cette formulation, très simple, me paraît en définitive la mieux indiquée pour définir l'intercompréhension en toute flexibilité: il s'agit d'abord de s'efforcer à comprendre l'autre, puis d'employer des moyens jugés aptes à se faire comprendre, donc ouverts à la négociation et portant, bien entendu, sur le choix du code linguistique, mais pas seulement tant il est vrai que l'intercompréhension reste trop souvent entendue au niveau linguistique, alors que, comme

In realtà dietro la sua apparente semplicità questa definizione lascia trasparire tutta la complessità della nozione. In primo luogo implica la necessità di un atteggiamento di apertura nei confronti delle lingue, dei loro parlanti e delle culture che esprimono, indipendentemente dal loro status sociale, e una disponibilità a mettersi in gioco in scambi comunicativi in cui tutto è da co-costruire.

Questo richiede da una parte l'acquisizione di strategie di comprensione che sfruttino al massimo l'inferenza, la comparazione interlinguistica, il transfert di conoscenze, dall'altra la volontà di modulare la propria produzione in funzione delle potenzialità di comprensione dell'interlocutore e quindi la conoscenza di alcune specificità delle lingue con cui ci si confronta.

A partire da questa semplice definizione è allora possibile impostare un programma di insegnamento delle lingue che persegua obiettivi di diversa natura: la presa di coscienza del proprio repertorio linguistico da parte dell'apprendente, l'acquisizione di saperi sulle lingue presenti nel suo contesto di vita e di apprendimento, lo sviluppo di strategie comunicative e metacognitive in attività linguistiche di comprensione e interazione. Obiettivi che si rivelano indispensabili sia per l'apprendimento di singole lingue, sia per una didattica integrata lingua-disciplina. Un esempio eccellente in questo senso è rappresentato dai manuali del progetto *Euro-mania*⁶ che propongono ad un pubblico di giovani apprendenti (8-11 anni) dei moduli didattici riguardanti ciascuno una nozione disciplinare (ad esempio in storia, scienze, geografia) a partire da testi in sei lingue romanze⁷ e contemporaneamente due aspetti lessicali e morfosintattici delle lingue presenti. Le operazioni mentali quali la comparazione, la formulazione di ipotesi, l'inferenza, stimulate dalla didattica intercomprensiva si rivelano infatti particolarmente efficaci per guidare gli apprendenti alla costruzione del significato e alla comprensione di contenuti disciplinari in lingue ancora non perfettamente possedute.

2. L'intercomprensione in interazione: il progetto MIRIADI⁸

In questo quadro, l'approccio intercomprensivo non costituisce dunque né un'alternativa all'insegnamento

delle singole lingue, né si configura soltanto come uno specifico orientamento estraneo agli obiettivi perseguiti dai curricoli istituzionali. Ne sono convinti i partner che hanno animato numerosi progetti realizzati a partire dagli anni 90 nel campo della didattica dell'intercomprensione e che hanno collaborato al progetto MIRIADI (2012-2015)⁹. Quest'ultimo si è proposto di dare un ulteriore impulso all'intercomprensione online, creando un portale flessibile e di semplice accesso, coerente con gli imperativi tecnologici moderni, sviluppato dagli stessi utenti (insegnanti e studenti membri del Network) sulla base di software liberi (Drupal) e grazie ad un lavoro collaborativo incessante.

Questo portale (<https://www.miriadi.net/it>) è oggi il luogo di incontro virtuale del Network MIRIADI, una rete che comprende tutte le Università, scuole e associazioni che organizzano formazioni all'intercomprensione online, distribuite in diversi continenti e in particolare in Europa (Francia, Italia, Portogallo, Romania, Spagna), in America latina (Argentina, Brasile, Cile, Perù) e in Africa (Mozambico, Mauritius).

Sul portale gli internauti trovano tutte le risorse utili per acquisire competenze in intercomprensione online :

- ❖ uno spazio di formazione¹⁰;
- ❖ delle attività¹¹;
- ❖ una bibliografia¹²;
- ❖ due Quadri di riferimento¹³;
- ❖ uno spazio per partecipare alle sessioni¹⁴.

Gli apprendenti che vogliono scoprire o studiare nuove lingue possono dialogare con i parlanti di queste lingue sui forum, chat e blog della piattaforma e

Intercomprensione a Distanza), è un progetto triennale (2012-2015) finanziato dalla Education Audiovisual and Culture Agency (EACEA) dell'Unione europea, nell'ambito del Programma Trasversale KA2. Progetto N°531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW. Sito: <https://www.miriadi.net>.

9 In continuità con i progetti precedenti del partenariato [Universidade de Aveiro (pt), Universitat Autònoma de Barcelona (es), Università di Cassino (it), Universidad Complutense de Madrid (es), Université Lumière Lyon 2 (fr), Université Stendhal Grenoble 3 (fr), Université de Mons-Hainaut (be), Universitatea Alexandru Ioan Cuza - Iași (ro)] che ha sviluppato le piattaforme Galanet, <http://www.galanet.eu>, Galapro, <http://galapro.eu/sessions>, e Lingalog, <http://www.lingalog.net>

10 <https://www.miriadi.net/it/formazione>

11 <https://www.miriadi.net/activity>

12 <https://www.miriadi.net/documents-projet>

13 <https://www.miriadi.net/it/due-quadri-di-riferimento-didattica-dell-intercomprensione>

14 <https://www.miriadi.net/espace-reseau/phase/composition>

le souligne Blanchet (2004), elle ne relève pas «que de la proximité typologique, mais aussi d'autres proximités – gestuelles, culturelles, sociales... – et de l'implication des locuteurs». (Degache, 2006: 21)

6 Consultabile su <http://www.euro-mania.eu>.

7 Si tratta di francese, italiano, occitano, portoghese, romeno, spagnolo.

8 MIRIADI (Mutualizzazione e Innovazione per una Rete di

realizzare un progetto comune plurilingue, in un contesto in cui si combinano apprendimento linguistico, interdisciplinare, interculturale. L'esperienza di collaborazione online stimola l'autonomia dell'utilizzatore e al contempo rende il percorso di apprendimento un evento sociale¹⁵.

In effetti il concetto di formazione proposto dai partner MIRIADI è originale e innovativo poiché l'apprendimento si svolge in interazione, all'interno di un network di gruppi, su Internet, e presenta alcune caratteristiche peculiari:

- ❖ il volume (tra i 100 e i 200 partecipanti per sessione, ovvero una decina di istituzioni di paesi diversi);
- ❖ la pratica pedagogica *task-based*;
- ❖ l'esistenza di uno scenario che prevede la riconfigurazione dei gruppi durante la sessione per favorire l'interazione plurilingue.

15 Cfr. a questo proposito la relazione sul progetto MIRIADI stilata da Isabel Alarcao e disponibile qui: <http://goo.gl/1duQL3> (ultimo accesso: 10.09.2016).

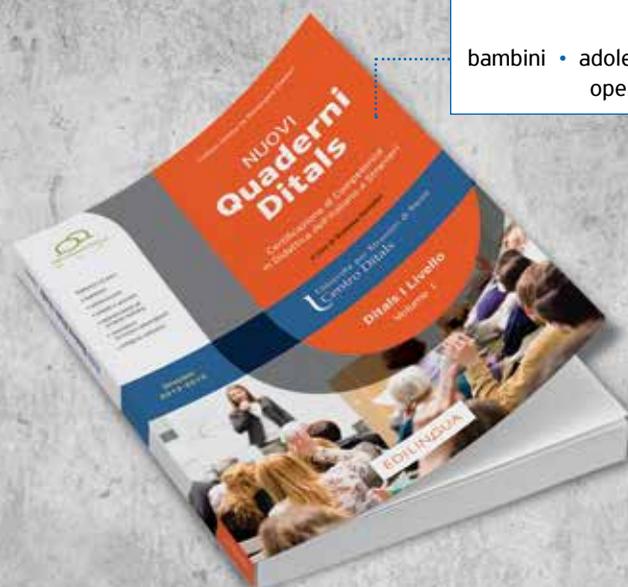
Nelle sessioni di formazione MIRIADI, l'interazione si svolge sempre in intercomprensione ed ha per obiettivo la realizzazione di un compito nell'ambito di uno scenario telecollaborativo (Degache 2014). La dinamica dell'interazione fra i gruppi si svolge a due livelli: da un lato vi sono i gruppi locali di ogni istituzione partecipante (o GI) e dall'altro lato i gruppi di lavoro, o gruppi-task (GT) plurilingui, che si creano per affinità tematiche con lo scopo di realizzare collaborativamente e a distanza il prodotto finale (un dossier di rassegna stampa, un articolo o qualsiasi altro lavoro collettivo plurilingue) che è in seguito pubblicato sulla piattaforma. Generalmente, ogni sessione di formazione si articola in 4 o 5 fasi che si sviluppano su una durata determinata all'inizio della sessione stessa, secondo le esigenze delle istituzioni partecipanti, e ogni fase si svolge su un forum, finalizzato allo scambio e al dialogo tra i partecipanti e guidato dagli insegnanti-tutori o formatori. Oltre a quelli già citati, va segnalato un ulteriore aspetto fortemente innovativo delle sessioni di formazione MIRIADI: su questa piattaforma telecollaborativa non esiste nulla prima dell'inizio della sessione, fatta eccezione per l'ambiente virtuale specifico, studiato e

NUOVI Quaderni Ditals

Il Nuovo Quaderno Ditals di I livello offre le più recenti prove d'esame (Sessioni 2013-2015), complete di chiavi. Curato dalla Prof.ssa Stefania Semplici, è stato organizzato in due volumi per poter offrire tutti i profili previsti dalla Certificazione di Competenza in Didattica dell'Italiano a Stranieri (Certificazione DITALS).

Volume 1, profili per apprendenti:

bambini • adolescenti • adulti e anziani • apprendenti di origine italiana
operatori turistico-alberghieri • religiosi cattolici



Volume 2, profili per apprendenti:

immigrati • universitari • USA (*University Study Abroad*)
di madrelingua araba • di madrelingua cinese
di madrelingua giapponese • di madrelingua tedesca



strutturato appositamente per la formazione (Quintin, Depover 2003). Ad eccezione di alcune sessioni CLIL, nelle quali il tema viene anticipato nella proposta di creazione della sessione, in linea generale, i contenuti delle sessioni di intercomprensione online sono interamente creati dagli apprendenti che durante il corso della sessione concordano un tema di discussione comune e lo sviluppano attraverso documenti (scritti, orali o video) ognuno nella propria lingua. Il contenuto linguistico della formazione è costituito quindi dagli scambi dei partecipanti e dai documenti proposti.

Di conseguenza, affinché vi siano sessioni, affinché tali sessioni abbiano contenuti a sufficienza, ma soprattutto affinché l'insieme delle lingue romanze possa essere rappresentato in ogni sessione, occorrono un pubblico vasto e un network esteso, una rete con gruppi di partner con bisogni formativi simili e un calendario istituzionale condivisibile (Frontini, Garbarino, in stampa). L'estensione del network è stato quindi uno degli obiettivi centrali del progetto MIRIADI, realizzatasi grazie alla creazione del portale e della piattaforma di formazione appena descritti. Altro risultato del progetto è stata la costruzione di strumenti e modalità per l'inserimento curricolare dell'intercomprensione (online). Al fine di validare le formazioni proposte e valutare le possibilità effettive di un loro inserimento curricolare, è stata condotta una ricerca-azione che ha permesso di valutare il possibile utilizzo dei quadri di riferimento in intercomprensione in diversi contesti educativi (Araujo *et al.* 2015).

3. Due quadri di riferimento per una possibile integrazione curricolare dell'intercomprensione

Per rispondere a questa esigenza di istituzionalizzazione, nel corso del progetto MIRIADI sono stati elaborati due quadri di riferimento per le competenze in intercomprensione¹⁶: il REFIC (*Référentiel de compétences de communication en intercompréhension*) (De Carlo 2015) e il REFIDIC (*Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension*) (Andrade 2015) entrambi rivolti a insegnanti e formatori ma da due prospettive diverse: il primo riguarda le competenze che un insegnante vorrebbe far acquisire ai propri apprendenti in un'ottica intercomprensiva, il secondo descrive le competenze didattiche che dovrebbe possedere per raggiungere questo obiettivo¹⁷. Sono

16 Documenti prodotti dal workpackage 4 del progetto MIRIADI, coordinato da Maddalena De Carlo.

17 Le versioni attuali dei due *Référentiels* sono consultabili su: <http://www.miriadi.net/referentiels> e <http://goo.gl/UoN1hm> (ultimo accesso: 10.09.2016).

strumenti di lavoro per tutti i docenti di lingue (L1, L2, L3, lingue di scolarizzazione, lingue classiche) o di altre discipline (storia, geografia, matematica, scienze), esperti o novizi, che desiderano ampliare la prospettiva di un insegnamento monodisciplinare, creando collegamenti fra i saperi e stimolando gli apprendenti a sfruttare le conoscenze già acquisite.

I descrittori del REFIC si organizzano intorno a cinque diverse aree:

1. l'apprendente in quanto soggetto potenzialmente plurilingue (*Il soggetto plurilingue e l'apprendimento*);
2. l'oggetto di apprendimento (*Le lingue e le culture*);
3. la comprensione dello scritto;
4. la comprensione dell'orale (trasmesso e spontaneo);
5. l'interazione plurilingue.

Poiché il soggetto in formazione è protagonista del proprio apprendimento, la prima area riguarda lo sviluppo del suo repertorio linguistico-culturale, così come le strategie metacognitive relative alla gestione, all'organizzazione e alla valutazione del suo apprendimento. La seconda area affronta la sfera delle conoscenze relative alle lingue e alle culture, la loro storia, la loro diffusione geografica, ma anche le nozioni di multi- e plurilinguismo, di famiglia di lingue, etc. Le tre aree relative alle attività linguistiche considerate si sviluppano in due tempi: i descrittori sintetizzano prima strategie e saper fare di base, seguiti poi da altri descrittori centrati sulle competenze specifiche ad un approccio intercomprensivo plurilingue.

La progressione delle competenze è su tre livelli (I. Sensibilizzazione, II. Esercitazione, III. Perfezionamento) riguardanti tre ambiti specifici:

- ❖ il grado di autonomia del soggetto apprendente: l'evoluzione del suo atteggiamento rispetto al suo processo di apprendimento, alle sue rappresentazioni riguardanti le modalità d'apprendimento in un'ottica intercomprensiva, la sua capacità di riflessione e di autovalutazione, così come la sua sensibilità interculturale. Dal punto di vista delle capacità cognitive si considerano soprattutto i progressi nel trasferimento delle conoscenze e il confronto interlinguistico;
- ❖ l'acquisizione delle competenze testuali, in particolare tipi e generi di testo e loro funzionamento discorsivo;
- ❖ l'acquisizione di saperi e sul saper fare più specificamente linguistici: sintassi, lessico, morfologia, secondo un percorso – inizialmente guidato

dall'insegnante, poi via via più autonomo – che va dal più trasparente al meno trasparente, da una comprensione più spontanea (grazie alla scelta tematica dell'insegnante) a una comprensione più controllata che fa appello all'acquisizione progressiva di conoscenze linguistiche e strategiche.

Se ad un primo livello, si tratta di sensibilizzare gli apprendenti riguardo al proprio repertorio linguistico e culturale, o di far loro scoprire nella pratica comunicativa le potenzialità offerte dalla prossimità linguistica per la comprensione di testi in lingue affini ma mai studiate, i livelli II e III esigono evidentemente di disporre di tempo e di interventi educativi più ampi e strutturati.

Il REFIDIC, da parte sua, offre agli insegnanti degli strumenti per una formazione che considera fondamentali i seguenti processi:

- ❖ l'acquisizione di nuovi saperi attraverso la ricerca dell'informazione e la rielaborazione e co-costruzione delle conoscenze;
- ❖ la sperimentazione sul terreno, che comprende le fasi di pianificazione, di realizzazione e di valutazione, per intervenire nelle situazioni educative in cui si opera;
- ❖ l'impegno e la responsabilità nel promuovere il plurilinguismo attraverso la partecipazione a diversi spazi di comunicazione disponibili o concepiti *ad hoc*;
- ❖ la riflessione permanente sui processi attivati, sui dispositivi e sui risultati raggiunti dai soggetti in un'ottica di formazione permanente.

Il documento è strutturato attorno a tre dimensioni centrali della competenza professionale del formatore, secondo un orientamento di tipo riflessivo:

1. Dimensione etica e politica: si traduce nella capacità di intendere l'intercomprensione come

una modalità di partecipazione democratica in un mondo caratterizzato dalla diversità linguistica e culturale. Ciò implica l'impegno del formatore nel promuovere il dialogo interculturale e la "giustizia linguistica", allo scopo di assicurare il riconoscimento effettivo di tutte le lingue e culture. A livello macro-sociale, l'intercomprensione è allora interpretata come una sfida politica ed etica, a livello micro-sociale, come un'opportunità di educazione al plurilinguismo e all'interculturalità.

2. Dimensione linguistica e comunicativa: fa riferimento allo sviluppo della competenza comunicativa e di apprendimento plurilingue ed interculturale del formatore. Il docente/formatore è impegnato in prima persona nell'apprendimento delle lingue-culture in intercomprensione al fine di far evolvere il proprio repertorio linguistico e culturale e di saper gestire situazioni comunicative multilingui e interculturali. Questa dimensione include le rappresentazioni delle lingue e delle culture e una competenza metacomunicativa, ovvero la capacità di analizzare e di riflettere sulle situazioni comunicative multilingui ed interculturali, comprese le interazioni a distanza.
3. Dimensione pedagogica e didattica: centrale nella competenza professionale del formatore, comprende la conoscenza degli approcci pedagogici e didattici e la capacità di concepire programmi di formazione in intercomprensione. Riguarda la capacità di pianificazione, di realizzazione didattica, la valutazione e la riflessione sui risultati del lavoro svolto.

Nel REFIC ciascuna dimensione è prima esposta nei suoi obiettivi generali, poi declinata in descrittori di competenze e illustrata attraverso note esplicative ed esempi.

Glossario interattivo

Un modo originale, efficace e divertente per imparare o consolidare il lessico!
Applicazioni gratuite per smartphone e tablet.



4. I risultati di una sperimentazione

Una sperimentazione effettuata in sei istituzioni educative¹⁸ ha permesso di osservare e di capire come i descrittori dei due Quadri di riferimento in intercomprensione possano rappresentare uno strumento pertinente ed efficace per guidare gli insegnanti al momento della programmazione della loro azione didattica. In particolare, sono stati messi in relazione gli obiettivi didattici perseguiti dai docenti nei diversi contesti – anche in relazione ai programmi curriculari – e i descrittori del REFIC.

In ogni contesto, l'introduzione dell'intercomprensione in una parte del programma di insegnamento delle lingue o di formazione professionale è stata adattata alle caratteristiche ed esigenze specifiche¹⁹. Senza entrare nel dettaglio di ogni contesto, possiamo delineare un quadro sintetico degli obiettivi raggiunti dai partecipanti alla sperimentazione.

I saperi e saper fare linguistici costituiscono indubbiamente gli obiettivi di apprendimento privilegiati da parte degli insegnanti che desiderino introdurre l'intercomprensione all'interno dei loro corsi, ma l'accento è posto principalmente sullo sviluppo delle strategie metalinguistiche e metacognitive necessarie per svilupparli. In questo senso i descrittori del REFIC rispondono a questa esigenza, insistendo meno su conoscenze o competenze linguistiche rispetto alle capacità di collegamento tra saperi linguistici ed enciclopedici.

Ogni formatore in lingue è consapevole dei legami stretti tra lingue e culture e pone tra i propri obiettivi educativi la conoscenza della diversità culturale in funzione dell'acquisizione di una competenza di mediazione culturale. Così, tra gli obiettivi prefissati nei contesti di sperimentazione, accanto alle competenze linguistiche, i formatori hanno indicato non solo un arricchimento culturale generale, ma anche conoscenze specifiche come la storia della lingua materna degli apprendenti all'interno della famiglia delle lingue romanze, come punto di partenza per lo sviluppo di una sensibilità interculturale.

18 Si tratta della sperimentazione condotta dal Lot 7 del progetto MIRIADI, coordinata da Helena Araújo e Sá, in collaborazione con il Lot 4. I sei contesti d'insegnamento presi in esame sono molto differenziati in termini geografici (Brasile, Francia, Italia, Portogallo, Repubblica di Mauritius), nonché per il profilo sociolinguistico degli apprendenti, per l'età (liceo linguistico, liceo professionale, università, formazione di formatori) e, di conseguenza, per i programmi e gli obiettivi di apprendimento.

19 Per maggiori dettagli sulla sperimentazione, consultare la relazione elaborata dai membri del Lot 7 del progetto MIRIADI (Araújo e Sá 2015).

Per la definizione dettagliata di tali obiettivi, la sezione 2 del REFIC – *Le lingue e le culture* – offre descrittori che affrontano le conoscenze relative alle lingue e alle culture attraverso una prospettiva plurilingue e comparativa. Sul piano della comunicazione, ispirandosi al CARAP, i descrittori si concentrano sui principi di organizzazione e d'uso sociale di una lingua, compreso il ruolo della cultura nella comunicazione e il suo rapporto con gli elementi linguistici e extra-linguistici. Dal punto di vista dell'atteggiamento dei soggetti di fronte alla pluralità delle lingue e dei mondi che esprimono, i descrittori sottolineano la necessità di una presa di coscienza e di una accettazione curiosa della diversità dei suoni, delle strutture grammaticali, delle regole pragmatiche, dei riferimenti culturali, della strutturazione lessicale e grammaticale della realtà offerti dalle diverse lingue.

Il ruolo della motivazione e delle dimensioni emozionale e affettiva nel processo di apprendimento è riconosciuto come centrale da parte dei formatori coinvolti nella sperimentazione, soprattutto nei contesti in cui è difficile promuovere un apprendimento delle lingue non strumentale. In questo senso, le attività didattiche in intercomprensione, fondate da un lato sulle somiglianze formali tra le lingue – e dunque facilmente osservabili – e dall'altro sui saperi già acquisiti dagli apprendenti, si rivelano particolarmente efficaci per sviluppare una fiducia in sé, un atteggiamento esplorativo e un sentimento di autonomia rispetto all'apprendimento di nuovi contenuti che costituisce un potente mezzo per stimolare la motivazione.

5. Conclusioni

Alla luce di tali considerazioni, si può affermare che l'intercomprensione costituisce un accesso possibile all'educazione alle lingue e alle culture dell'educazione (Coste 2008). Tale prospettiva plurilingue dell'insegnamento delle lingue appare in continuità con quella dell'educazione linguistica proposta in Italia negli anni 70 dai linguisti del GISCEL, impegnati nella promozione di una politica educativa democratica. In un paese caratterizzato, ancora negli anni 50-60, da un ritardo culturale importante e da tassi di analfabetismo elevato, l'educazione linguistica si proponeva di offrire a insegnanti e apprendenti saperi disciplinari e strumenti didattici atti a correggere le disuguaglianze sociali in materia di democrazia linguistica.

La pubblicazione, nel 1975, del testo divenuto storico delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975) rinnovava radicalmente il panorama dell'insegnamento dell'italiano lingua di scolarizzazione e metteva l'accento sulla «centralità e trasversalità del linguaggio verbale» (tesi 1), sul «suo radicamento

nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale» (tesi 2); sulla «pluralità e complessità delle capacità linguistiche» (tesi 3) e sui diritti linguistici garantiti dalla Costituzione (tesi 4), nella quale l'articolo 3 recita: «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua [...]».

Negli scenari sociali e educativi attuali, che necessitano di una nuova costruzione dello spazio linguistico e culturale, questa prospettiva si rivelerebbe particolarmente pertinente, a condizione di metterla in atto in tutte le sue implicazioni, poiché, come sottolinea Bertocchi (2009: 186):

Il modo peggiore in cui potrebbe essere inteso "l'ampliamento dello spazio linguistico" o la creazione di uno "spazio linguistico europeo" è quello di pensare, in particolare per bambini e ragazzi dell'età dell'obbligo, ad una "somma" di competenze parziali, esercitate e messe in atto da insegnanti diversi, che usano didattiche diverse, con libri di testo e altri strumenti differenti in tutto. La lingua (le lingue) diventerebbe così una disciplina come tutte le altre, e non uno strumento fondamentale di cognizione, di cultura, di identità personale e sociale, con confini che si allargano gradualmente, in una continua interazione e rielaborazione delle mappe concettuali.

Per rispondere a questi nuovi bisogni educativi, si dovrebbe immaginare un'area comune di formazione dei formatori, rivolta agli insegnanti di tutte le discipline, poiché tutti i saperi sono trasmessi dalla lingua e ogni concettualizzazione passa attraverso una verbalizzazione dei contenuti, così come tutte le lingue della classe e dell'ambiente degli apprendenti contribuiscono al loro sviluppo cognitivo e affettivo. All'interno di questa prospettiva plurale, l'intercomprensione può trovare un proprio ruolo, come ben dimostra la sperimentazione descritta.

Riferimenti bibliografici

- Andrade A.I. (ed.), 2015, *Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC), Projet MIRIADI. URL: <http://www.miriadi.net/referentiels> (ultimo accesso: 10.09.2016).
- Anquetil M., 2011, *Quale inserimento istituzionale per l'IC nell'Università italiana*, «Redinter- Intercompreensão», 3: 165-184.
- Araújo e Sá H. (ed.), 2015, *Histórias em Intercompreensão: A Voz dos Autores*, Aveiro, UA Editora.
- Bertocchi D., 2009, *Non solo italiano: ipotesi per un'educazione linguistica integrata verso l'Europa*. In Favaro G., Papa N. (a cura di), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, Milano, Franco Angeli: 183-193.
- Candelier M. (ed.), 2007, *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Graz, CELV-Conseil de l'Europe. URL: <http://goo.gl/1ad5zF> (ultimo accesso: 10.09.2016).
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, RCS Scuola, La Nuova Italia-Oxford.
- Commissione Europea, 1995, *Libro bianco: insegnare e apprendere, Verso la società conoscitiva*, Strasbourg.
- Coste D., 2008, *Éducation plurilingue et langue de scolarisation*, «Les Cahiers de l'Acedle», 5 (1): 91-103.
- De Carlo M. (a cura di), 2015, *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC). URL: <http://www.miriadi.net/referentiels> (ultimo accesso: 4.09.2016).
- Degache C., 2006, *Didactique du plurilinguisme Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du Langage, Université Stendhal – Grenoble III, sous la direction de Jacqueline Billiez.
- Degache C., 2014, *Intercompréhension interactive et télécollaboration: usages et perspectives*, Communication au Colloque IC2014. *Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations*, Lyon.
- Frontini M., Garbarino S., in stampa, *Typologie des modalités d'intégration de l'interaction plurilingue en réseau de groupes*. In Degache C., Garbarino S., *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension*, Grenoble, Editions Ellug, coll. Didaskein.
- Garbarino, S., 2015, *Intercomprensione, interazione, informatica, internazionalizzazione, interdisciplinarietà*. *Miriadi di "i" per la formazione al plurilinguismo*. In Spita D. (ed.), *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues: l'intercompréhension, en présence et en ligne*, Editura Universitatii "Al.I.Cuza", Iasi: 79-92. URL: <http://goo.gl/wvGmN> (ultimo accesso: 10.09.2016).
- GISCEL, 1975, *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*. URL: www.giscel.org/dieciTesi.htm (ultimo accesso: 10.09.2016).
- Jamet M.C., Spiță D., 2010, *Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur*, «Redinter- Intercompreensão», 1: 9-28.
- Quintin J.J., Depover C., 2003, *Design pédagogique d'un environnement de formation à distance. Éléments méthodologiques*, «Lidil», 28: 31-45. URL: <http://lidil.revues.org/1603> (ultimo accesso: 10.09.2016).
- Trim J.L.M., 1993, *Le Symposium dans le contexte des projets "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe*. In *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe*. Rapport du Symposium de Rüsclikon, Conseil de l'Europe.
- Trim J.L.M., 2007, *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997, International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe*, Strasbourg.



UFR DES
Langues

CeRLA

CENTRE DE RECHERCHE
EN LINGUISTIQUE
APPLIQUÉE



Si dichiara che questo contributo, intitolato “Integrare l’intercomprensione ai curricoli istituzionali: le risorse della piattaforma MIRIADI”, pubblicato nel n.21 (2016) della rivista “Italiano a Stranieri”, è stato concepito e redatto in stretta collaborazione dalle autrici. Tuttavia, per soddisfare i requisiti accademici di alcuni paesi, specifichiamo che Sandra Garbarino si è occupata della stesura dei parr. 2, 4 e 5.; Maddalena De Carlo dei parr. 1 e 3.

Lione - Roma, 10 Aprile 2021

Maddalena de Carlo

Sandra Garbarino