

Io insegno, tu enseignes, ele ensina, nos ensinamos...sì, ma come ?
**Studio comparato degli effetti delle scelte metodologiche
di due docenti di intercomprensione**

Résumé

Cet article compare les méthodes de deux enseignantes d'intercompréhension ayant encadré pendant un semestre deux groupes d'étudiants de la même université et ayant travaillé à une même session de Galanet. Le but de la recherche est également de mettre en parallèle les choix des formatrices et les effets de ces méthodologies qui transparaissent des interventions des apprenants sur le forum Galanet. La perception des étudiants par rapport à leur apprentissage est également prise en compte.

Mots clés: Intercompréhension, méthodologie, compétences assimilées, bonnes pratiques.

Abstract

This article compares the methodology of two teachers of intercomprehension who, during a semester, have taught to two groups of students of the same university and who worked at the same Galanet session. The aim of this research is also to compare the choices of the two tutors and the effects of this methodology which can be seen in the messages of the learners on the Galanet forum. We will also take into account the perception the students have of their learning process.

Keywords: Intercomprehension, methodology, assimilated skills, good practice.

Introduzione

Se l'osservazione delle scelte metodologiche degli insegnanti di intercomprensione (IC) è una pratica poco sviluppata, lo è ancor più il paragonare le metodologie di diversi formatori di uno stesso corso. Per questo, la nostra intenzione è quella di mettere in parallelo gli effetti degli approcci e delle pratiche didattiche di due insegnanti di IC all'Università Lyon 2 (UL2).

Uno degli aspetti interessanti di questa ricerca è dato dal fatto che l'equipe pedagogica dedicata all'IC all'interno del Centro di lingue della nostra università è composta da insegnanti provenienti da nazioni diverse (Francia, Italia, Argentina, Colombia), locutori di lingue diverse e con formazioni senza dubbio diverse. Inoltre, i corsi di IC hanno luogo sia in presenza, sia a distanza, sia in francese (lingua materna – da qui in avanti LM – della maggior parte degli studenti), sia nella LM del docente formatore. È evidente – ma forse neanche troppo – che diversi studenti, formati da docenti diversi, sebbene abbiano lavorato ad una stessa sessione Galanet, saranno stati sottoposti a stimoli didattici differenti che avranno a loro volta elaborato in maniera dissimile. Ma in che modo avranno reagito a questi stimoli? Quali saranno state le competenze assimilate in primo luogo? E quali le “buone pratiche” relative all'IC apprese durante il semestre di formazione?

Per avere un'idea di quali “buone pratiche” siano state insegnate dalle docenti sarà necessario identificare il loro programma e le loro indicazioni pedagogiche. A questo scopo prenderemo in esame alcune riflessioni meta-metodologiche, raccolte attraverso un questionario ed una serie di domande successive. Grazie a queste considerazioni potremo delineare le modalità con cui esse mettono in atto il loro progetto formativo e le strategie da esse utilizzate per sviluppare/stimolare determinate abilità, conoscenze e competenze. Solo dopo questa osservazione sarà possibile valutare se gli studenti abbiano raggiunto gli obiettivi fissati all'inizio del semestre di lezioni.

Il corpus di dati alla base della nostra ricerca comporterà elementi extra-metodologici (Puren, 1999: 30) quali le interazioni esolingui scritte, sincrone ed asincrone (forum e chat) di una sessione Galanet, i test di valutazione effettuati alla fine dei corsi di IC e le informazioni ottenute tramite questionari somministrati agli studenti. Allo scopo di rendere coerente l'insieme dei testi analizzati e per poter interagire al contempo con gli studenti e le docenti, abbiamo limitato il nostro raggio d'azione alla sessione Galanet intitolata “Toutes les voix” (gennaio-maggio 2011). Questa è stata animata da due insegnanti della nostra università le quali hanno entrambe frequentato il corso

di IC all'UL2 prima di diventare esse stesse formatrici. Una delle due (D1) è di origine argentina; l'altra (D2) è francese.

Prima di entrare nel vivo del soggetto, sarà tuttavia necessario delineare le caratteristiche della formazione all'IC all'UL2 ed il profilo del gruppo di studenti che hanno partecipato alla sessione in questione.

1. Formazione e pubblico

Come è già stato osservato da alcuni colleghi (Carrasco, Degache, Pishva, 2008: 1), l'inserimento curricolare è la sfida più importante per qualsiasi dispositivo didattico innovativo. Presso l'UL2 l'IC è disciplina opzionale insegnata ormai da diversi anni con modalità già descritte altrove (Carrasco, Chavagne, Le Besnerais, 2010). Sarà tuttavia utile ricordare alcuni dettagli : i corsi semestrali hanno una durata di 21 ore e si articolano su 12 lezioni in presenza, con cadenza settimanale. Lo studente che si iscrive a questa formazione opzionale può decidere di frequentare per un solo semestre o per due. L'attività in presenza è accompagnata da lavori a distanza, sincroni e asincroni, che possono prendere la forma di vere e proprie lezioni, di discussioni in chat su argomenti più o meno collegati al tema della sessione in corso, di lavoro in autonomia del discente (invio di messaggi sul forum, autoformazione). Diversamente da ciò che accade presso altre università (Carrasco, Pishva, 2007), l'esiguo numero di ore di lezione, obbliga il docente a strutturare il corso in maniera da far affrontare ai discenti l'interazione plurilingue sin dalle prime lezioni, dopo aver fatto completare loro il proprio profilo, senza poter passare attraverso percorsi di formazione alla comprensione scritta che anticipino e/o preparino il lavoro sulla piattaforma.

Poiché le finalità e lo svolgimento di ciascuna sessione sulla piattaforma Galanet sono già state ampiamente approfondite (Quintin, Masperi, 2006; Degache, Tea, 2003: 75-76; Carrasco, Degache, Pishva, 2008: 4), ci limiteremo a segnalare che il percorso di apprendimento è basato sul "learning by doing" e conduce studenti di diverse lingue, culture e nazionalità, iscritti in diverse università (o scuole) europee ed extraeuropee riuniti in un unico spazio virtuale, alla creazione di una *rassegna stampa* comune plurilingue pubblicata su Internet. Il modulo didattico si articola su quattro tappe cronologiche (1. Rompere il ghiaccio/Scelta del tema, 2. Pensieri in libertà, 3. Raccolta documenti e discussione, 4. Rassegna stampa). Durante queste fasi, gli iscritti, guidati dal responsabile della sessione e dai propri docenti, discutono,

ciascuno nella propria lingua, di tematiche a loro care, giungendo a scegliere un tema comune sul quale cercheranno documentazione nella loro LM che pubblicheranno nell'elaborato finale. A completamento dell'informazione precedente, aggiungeremo che l'obiettivo linguistico del corso è di sviluppare la comprensione plurilingue dello studente, portandolo, per la lingua in cui è principiante, ad un livello A2 del CEFR¹ di comprensione scritta e progredendo fino al livello B1 durante l'eventuale secondo semestre di lezione. Anche la comprensione orale è presa in considerazione. Per questa abilità gli obiettivi sono il raggiungimento del livello A1 alla fine del primo semestre e del livello A2 dopo il secondo semestre di lezione. Per quanto riguarda le altre lingue, quelle già conosciute serviranno come base per le nuove acquisizioni, poiché « l'utilizzo pertinente dei tratti tipolinguistici comuni può facilitare/accelerare l'apprendimento di una lingua vicina in particolare quando [...] sono solo le competenze ricettive ad essere mirate » (Carrasco, Pishva, 2007, nostra trad.).

Nel suo insieme, il gruppo che ha seguito il corso di IC durante questo secondo semestre, sottoposto a verifiche delle competenze acquisite e quindi oggetto della nostra ricerca², è composto da 15 studenti. Il francese è la L1 della maggior parte di essi e la L2 scelta più di frequente è lo spagnolo. Tradotto in cifre, per quanto riguarda il gruppo dell'UL2 e relativamente alla sessione che abbiamo preso in esame, l'87% degli iscritti è di LM francese e per il 76% di essi la L2 è lo spagnolo. Un'esigua minoranza ha come L2 l'italiano o l'inglese. Suddividendo gli studenti a seconda delle rispettive insegnanti abbiamo notato che il gruppo della formatrice argentina (D1) era plurilingue, composto da 6 ricercatori e 6 studenti soggetti a valutazione (alcuni dei quali frequentanti a distanza), due dei quali hanno frequentato il corso di IC sia al primo semestre (S1) sia al secondo (S2). La docente francese ha avuto a lezione 9 studenti di LM francese, 8 dei quali hanno seguito entrambi i semestri di formazione (S1+S2).

Dal questionario che abbiamo inviato ad entrambi i gruppi ad un mese dall'inizio del corso, abbiamo appreso che la lingua che gli studenti conoscono meglio è generalmente l'inglese e quella che conoscono meno è il rumeno (9

¹ Common European Framework of Reference for Languages, Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue

² Il corso di IC durante questo secondo semestre ha ospitato 6 studenti-ricercatori che hanno partecipato più o meno attivamente alle attività sincrone e asincrone della PF (forum e chat) e che, per il carattere sperimentale della loro frequenza, non sono stati sottoposti né a verifiche né a questionari e non fanno quindi parte del campione di studenti presi in esame dalla nostra ricerca.

su 13). Per la maggior parte di questi studenti l'intercomprensione è poter parlare la propria lingua materna con una persona che parla la sua, capendosi reciprocamente e – secondo alcuni – «par la mise en relation et la comparaison des *deux* langues»³, utilizzando «une langue de base commune», «grâce à des langues similaires et voisines (repères) qu'on maîtrise». Per alcuni studenti (5 su 13), durante il processo di IC, entra in gioco anche la condivisione e (perché no) un certo divertimento, come testimoniano le seguenti risposte alle domande aperte del questionario :

- ✓ C'est le fait de se comprendre mutuellement, de partager sa langue aux autres, et d'interagir avec sa langue romane.
- ✓ C'est pouvoir apprendre, mélanger les cultures sans avoir à subir un apprentissage complet et « scolaire » de la langue. C'est aussi bien sûr pouvoir apporter quelque chose à quelqu'un d'autre, en même temps que lui ou elle nous donne quelque chose. Et c'est aussi partager des moments de franche rigolade car la compréhension c'est souvent l'incompréhension et le quiproquo est source de comique !!

Abbiamo poi scoperto che le loro aspettative rispetto a questa formazione si concentrano sull'apprendimento della «partie commune de toutes les langues romanes», sul reperimento «des structures, du vocabulaire» che permettano una migliore comprensione delle lingue romanze, di un metodo di comprensione, ma anche e soprattutto sulla scoperta di altre culture (in particolare gli studenti della D1).

Ma concentriamoci ora sulle docenti implicate in questa esperienza didattica, sul loro profilo, sul loro progetto formativo e sulle scelte metodologiche da esse effettuate al fine di realizzarlo.

2. Profilo delle docenti e metodologia

Prima di parlare della metodologia delle docenti– aspetto che tratteremo tramite un approccio etnografico (Cambra Giné, 2003) – sarà necessario delinearne il profilo. La D1 insegna da diversi anni lo Spagnolo e l'IC presso l'UL2 dove ha effettuato la sua prima esperienza su Galanet nel 2003-04 e collabora da allora con il gruppo di lavoro sull'IC del Centro di Lingue (CdL).

³ L'aspetto interessante di questa risposta è dato dal fatto che lo studente di “due” lingue, basandosi quindi sul principio che la comunicazione si svolge per coppie di lingue.

Ha partecipato alla sessione sperimentale di Galapro e, essendo specializzata in linguistica descrittiva, ha svolto ricerche nell'ambito dell'apprendimento del Guarani, dello Spagnolo e del Portoghese in intercomprensione nel Mercosud (Chavagne, Frontini, 2009). La D2 insegna il FLE (francese come lingua straniera) ed è entrata nell'equipe del CdL dedicata all'IC ad inizio 2010. È titolare di un M1 e M2 in Didattica del FLE. Ha partecipato ad una sessione Galanet nell'autunno 2009 ed ha svolto alcune ricerche sull'IC nell'ambito del Master di didattica delle lingue all'UL2. Ha redatto una tesina in cui ha analizzato la piattaforma Galanet dal punto di vista dell'insegnamento nella classe di lingue, delle interazioni verbali e in cui ha sviluppato alcune proposte didattiche e tecniche (Marot, 2009-10).

Per quanto riguarda le pratiche metodologiche delle due colleghe possiamo innanzi tutto stabilire tre differenze sostanziali per quanto riguarda le modalità delle lezioni, le lingue utilizzate e le strategie di motivazione. In effetti, grazie al questionario che abbiamo proposto, ad una serie di conversazioni successive ed al registro comune che le formatrici tengono sul sito "Lingalog" abbiamo potuto apprendere che il corso della D1 si è svolto secondo modalità di tipo ibrido, ovvero ha tenuto le lezioni sia in presenza che a distanza. Dal punto di vista linguistico questa 'tutor' ha comunicato con i discenti in spagnolo già dal primo incontro, alternandolo, in caso di necessità, al francese (sua L2). Inoltre, poiché alcuni studenti erano di madrelingua diversa dal francese, la D1 ha esortato i locutori non francofoni ad usare in classe la propria LM, nella fattispecie il portoghese e il catalano. Questa docente afferma peraltro che, invece di disorientare gli studenti (Carrasco, Pishva, 2007: 2), il plurilinguismo orale è stato un efficace strumento di motivazione. Opinione non totalmente condivisa dai discenti i quali alla domanda «come si svolge/si è svolto il corso?» hanno dato risposte divergenti. Per citarne alcune tra le più esemplificative: «le cours se déroule bien, beaucoup d'oral et d'échange d'idées», «plutôt bien mais sans plus», «on travaille seulement avec l'ordinateur».

L'aspetto dell'interazione orale plurilingue è mancato alla D2, che ha comunicato con i suoi studenti unicamente nella sua LM, lavorando essenzialmente in modalità presenziale, e che segnala – diversamente dalla collega – di aver avuto notevoli difficoltà a motivare gli studenti. Nel suo caso, afferma lei stessa, sono state le comunicazioni agli studenti (tramite mail, sondaggi, appuntamenti su chat) lo "strumento" di motivazione. Ciò non ha tuttavia risolto il problema della lezione in presenza, durante la quale – a suo dire – gli studenti partecipavano poco, a meno che non fossero obbligati a lavorare in gruppo. Ma la percezione degli studenti è diversa. In effetti, alla

domanda sullo svolgimento del corso, il gruppo commenta dicendo che va tutto bene (ex : «Le cours se déroule bien, c'est un cours original et convivial! ») o raccontando la scaletta delle lezioni («d'abord, un bilan de notre participation de la semaine, ensuite on apprend des méthodes d'intercompréhension, on participe sur Galanet et parfois on crée des pages ou des quizz pour la plateforme»), ma nessuno si lamenta. Quindi, malgrado l'insoddisfazione della docente, la fase di motivazione è stata efficace.

Quarto punto di divergenza è l'approccio della teoria dell'IC, anch'esso affrontato in maniera opposta. La D1 non ha programmato parentesi teoriche ma ha dato alcune piste di riflessione all'inizio, lasciando piuttosto l'aspetto dell'osservazione come complemento dell'esperienza pratica. Per questa formatrice, la riflessione teorica deve partire dal discente, deve essere una conseguenza necessaria della pratica dello studente e non un presupposto. Per questa insegnante, quindi, l'intercomprensione funziona meglio se si adotta l'apprendimento tramite l'azione (Meißner, 2010: 23). Al contrario della collega, la D2 ha programmato di introdurre la «teoria»: «j'ai fait de la "théorie". C'est à dire que j'ai expliqué les stratégies auxquelles on peut recourir pour comprendre les langues romanes. J'ai aussi expliqué les différentes stratégies de communication (solicitation, réparation...)». Nessuna delle due ha quindi tenuto lezioni interamente teoriche sull'IC, anche se la seconda sembra aver posto maggiormente l'accento su questo aspetto.

Un quinto elemento che differenzia le due docenti è l'accento posto dall'una sulla distanza culturale e dall'altra sulla distanza linguistica. La D1 ha infatti messo in evidenza l'interculturalità, ovvero la necessità di aiutare gli studenti a prendere coscienza del fatto che la sessione implica persone che vivono in altri luoghi e che hanno altri usi e costumi. Nel registro leggiamo : «Una sesión internacional: volvimos a pensar en esto de que no estamos solos, en que a todo momento hay gente de diversos lugares conectándose para trabajar con nosotros.» Questo sembra essere uno dei fattori ai quali gli studenti sono più "resistenti". Come osserva giustamente M.C. Jamet: «La comprensione in lingua straniera è ben lungi dall'essere una competenza "passiva" ma è un processo complesso che parte dalla percezione del diverso, sviluppa strategie di ricezione e anche di produzione per farsi capire, coinvolge continuamente la relazione lingua/cultura, lingue/culture.» (Jamet, 2009 : 11)

Se la D1 ha insistito sulla distanza culturale e sulla relazione lingua/cultura, la D2 afferma, invece, di aver lavorato maggiormente sulla distanza linguistica, sul riconoscimento delle diverse lingue e sulla scrittura/lettura dei messaggi : «comment écrire un message? Comment lire un message. Nous

avons étudié des messages qui ne mettaient pas en valeur l'IC ou d'autres où la non compréhension règne. Nous avons beaucoup travaillé la reconnaissance des différentes langues». Riguardo a quest'ultimo punto, la metodologia scelta dall'insegnante per far lavorare gli studenti sul riconoscimento delle lingue non è la semplice osservazione dei post ma un lavoro collettivo : «Nous décidons de créer un tableau avec les différents termes que l'on peut trouver dans les profils les salutations, la façon de dire l'âge, la façon de dire ce qu'on aime, ce que l'on n'aime pas, ce que l'on fait... dans toutes les langues romanes présentes sur Galanet.» Dati che sono già presenti nella sezione per l'autoformazione sulla piattaforma Galanet ma che la scrittura in prima persona permette di visualizzare e memorizzare più facilmente.

Durante la sessione, discenti e docenti hanno dovuto affrontare un paio di problemi strettamente collegati e che hanno condotto le due insegnanti ad optare per scelte metodologiche nuovamente dissimili. Il primo ha riguardato la penuria di risposte ai messaggi degli studenti sul forum e, di conseguenza, l'assenza di interazione (segnalato sul registro alle date 25-28 febbraio). Le domande che le due animatrici hanno posto ai loro gruppi per stimolare la riflessione si somigliano : «Cuando alguien nos responde ¿nos ha entendido?» (D1) e «Nous a-t-on répondu ? Oui, pourquoi, non pourquoi ?» (D2). Entrambe invitano i presenti ad osservare i propri messaggi e le risposte ottenute. La D2 cita nel registro la risposta esemplare di una studentessa: «Elise : je ne pose jamais de questions, mais il m'arrive de répondre à des questions. Par exemple sur le sujet des expressions figées, j'ai aidé à comprendre, j'ai fait des traductions. Mais moi, je ne pose pas de questions car je n'en ai pas.»

La D2 fornisce una soluzione al problema e suggerisce una strategia di comunicazione per suscitare l'interazione, ovvero interpellare direttamente la persona che si pensa possa rispondere. La metodologia della D1 è diametralmente opposta. Questa formatrice, invece di dare risposte, prende la direzione contraria e interroga i discenti, stimolandoli a capire da sé quale sia l'ostacolo alla comunicazione :

⇒ La gente que responde ¿ya conoce nuestra lengua? PROBLEMA 1: pareciera que en la sesión todo el mundo sabe francés...

⇒ Nosotros mismos ¿participamos en las discusiones donde hay lenguas que nos cuesta entender? David: no; Thibault: mmmmm; Safia: ouch !; Luis Arturo: ¡ay!; Simona: completa su perfil... PROBLEMA 2: pareciera que en la sesión mucha gente sabe español.

Secondo la D1, quindi, il nodo della questione si situerebbe nella difficoltà degli studenti a reagire di fronte a messaggi scritti in lingue che faticano a comprendere. E le risposte degli studenti che cita sembrano confermare questa ipotesi. Tuttavia, come osserva la docente, pare che tutti gli iscritti alla sessione conoscano il francese e che molti conoscano lo spagnolo – aspetto messo in luce anche dalla D2: «Beaucoup ont des compétences en espagnol : Paola, Pauline, Laura, Elise, Mathilde, Lucile et Morgane. Donc pas de problème.»

Eppure il problema si pone eccome. Anche se va visto sotto un'altra luce: se tutti capiscono il francese, molti capiscono lo spagnolo, se nella sessione non vi sono italiani e il catalano e il portoghese sono poco presenti, fino a che punto si sta facendo intercomprensione? È la domanda posta dalla D1. E soprattutto con quali lingue? Lo stimolo ad aprire il dibattito su questi interrogativi e a cercare una risposta proviene dal comportamento di due studenti che, secondo il gruppo della D2, avrebbero infranto il contratto didattico (Degache, 2006) sottinteso dalla piattaforma Galanet, riservata alle lingue romanze:

Présence de langue allemande et anglaise sur la plateforme. Réactions : non-compréhension. Ce n'est pas dans le contrat. On ne sait rien des participants, leur profil est incomplet. Argument : c'est la langue dans laquelle on s'exprime le mieux, c'est pour être plus clair. Les étudiants ne sont pas d'accord. Ils ont vu Gaétan utiliser la langue de Molière mieux que quiconque.

David, che scrive in tedesco, e Gaétan, che usa l'inglese, hanno la funzione del sasso gettato nello stagno e conducono da un lato gli studenti a riflettere sulla loro reale pratica dell'IC e dall'altro la D1 ad osservare: « discutimos sobre la presencia de lenguas no romances: inglés y alemán... ⇒ Por el momento son las que más nos obligan a explotar estrategias de comprensión.»

In effetti, se la situazione è tale che la comunicazione si svolge in lingue che non implicano l'uso delle strategie di intercomprensione, e di conseguenza non c'è alcuna acquisizione, l'obiettivo del corso decade e diventa necessario modificare le strategie didattiche, riorientando l'attenzione degli studenti verso un'altra lingua. Quale? Non rimane che il rumeno.

A questo proposito scrive la D2 :

Nous nous forçons à lire les messages en roumain. Surtout, ne pas les ignorer. Quels sont les mots transparents ? Quels sont les petits mots que l'on reconnaît ? « Eu », « sunt », etc. Puis nous cherchons à comprendre ce qui se passe lors de la construction du mot : l'article est attaché au mot, à la fin. Utilisation des

ressources présentes sur Lingalog en roumain pour comprendre les messages de la plateforme. (14/03)

Nous cherchons et travaillons les amorces pour les sujets que les étudiants veulent ouvrir. La langue au test sera sûrement le roumain, il faut donc combler les difficultés. Réflexion sur nos difficultés dans cette langue. Création d'un wiki sur Lingalog pour résoudre ces difficultés et cela pourra servir aux autres. (21/03)

E la D1:

Trabajamos principalmente sobre el RU. Abrimos una página en lingalog (ressources: Toutes les langues); es un borrador. Identificamos ingredientes en RU, que cada uno traduce a su lengua para crear un cuadro de correspondencias. PB: algunas voces RU contienen sufijos ¿será un plural? (31/03)

Il rumeno, dunque, è il punto d'avvio per un'attività metalinguistica in presenza che coinvolge entrambi i gruppi (la riflessione ha per oggetto la costruzione delle parole, la funzione dei suffissi, la posizione dell'articolo, la marca del plurale) e conduce le docenti ad optare per una stessa opzione metodologica, ispirata dalla prospettiva azionale del corso: la creazione di una pagina wiki su Lingalog. Questa lingua sarà infine oggetto della valutazione dei 2/3 degli studenti, mentre il restante terzo – già valutato al S1 sulla comprensione dello spagnolo a livello A2 – verrà valutato sulla comprensione della stessa lingua a livello B1. Proprio questi test, insieme ai messaggi postati sui forum, ci permetteranno di osservare se le scelte metodologiche delle docenti hanno avuto effetti diversi sull'apprendimento dei discenti, in particolare sulla loro applicazione delle buone pratiche dell'IC, e le opinioni degli studenti relativamente alle pratiche apprese.

3. Gli effetti delle scelte metodologiche e le “buone pratiche” dell'IC : i fatti e le opinioni

Giunti a questo punto sarà necessario chiarire cosa intendiamo per “buone pratiche” dell'IC, in modo da poterle elencare ed andarle a ricercare all'interno dei forum, delle chat e dei test di fine corso dei nostri studenti, ma prima di farlo crediamo sia opportuno fare chiarezza sull'uso di questo sintagma anche negli altri ambiti.

Se osserviamo la genesi del termine dal punto di vista traduttologico, noteremo che dall'inglese “best practice” derivano, in italiano, “migliore

pratica”, “migliore/i prassi” e “buone pratiche”. In francese, sebbene si registri un equivalente lessicale come “meilleures pratiques”, questo superlativo non si usa con la frequenza con cui è usato in inglese, preferendo per la traduzione il termine “good practice”, da cui si fa derivare “bonnes pratiques”.⁴ Per quanto riguarda l’occorrenza dei termini, una rapida ricerca su Google, ci dice che il termine “best practice” ha circa 33 milioni di occorrenze mentre “good practice” ricorre quasi 29 milioni di volte; in francese, “bonnes pratiques” si ritrova in 7 milioni di documenti, mentre “meilleures pratiques” in quasi 2 milioni; in italiano, il termine “migliori pratiche” torna 171 mila volte, mentre “buone pratiche” si ripete 243 mila volte. La scarsa frequenza di entrambi i termini in italiano è data dal fatto che, in questa lingua, si ricorre spesso al prestito dall’inglese (più di 660 mila occorrenze nelle pagine in italiano). Dal punto di vista semantico, abbiamo cercato una definizione di “buone pratiche”/ “best practice” su Internet ed abbiamo trovato la seguente che sembra appropriata a questo contesto:

Con Best Practice si definisce una tecnologia, o un metodo, del quale si sa tramite esperienze compiute che essa conduce ad un risultato atteso. Best Practice è tecnologia utilizzata nel caso in cui si voglia essere sicuri del proprio successo. In tal caso, si utilizzano tutte le tecnologie e lo stato delle conoscenze esistenti che notoriamente conducono al successo. La definizione viene utilizzata soprattutto nel settore della sanità, in quello dell’amministrazione, della formazione, del Project-Management e dello sviluppo in ambito IT⁵

Sulla scia di questa citazione, possiamo definire “best practices” dell’IC quelle competenze ed abilità che permettono di condurre con successo una conversazione in IC (scritta o orale) e che coincidono, a nostro avviso, con un certo numero di strategie di comunicazione, in particolare con

- ✓ la *deduzione* del senso di parole o di frasi che contengono termini oscuri tramite il contesto;
- ✓ le *inferenze* effettuate sulla base del tema della discussione;
- ✓ il *paragone* fatto dagli studenti con la loro LM o altre lingue di loro conoscenza;

⁴ Il dizionario terminologico “IATE”(InterActive Terminology for Europe), ci fornisce un quadro piuttosto chiaro dell’utilizzo di questo sintagma: <http://iate.europa.eu/iatediff/SearchByQuery.do;jsessionid=9ea7991930d89dcd53d70e53441ba10cb468e7715d6d.e38KbN4Mc34Nay0TahqLahiLb3r0>

⁵ <http://insegnamento.educa.ch/it/best-practice>

- ✓ la *sollecitazione* (Vasseur, 2001) nei confronti dell'interlocutore che non interagisce o per chiedere un chiarimento e le strategie che regolano la presa di parola : *addressivity* in particolare, senza la quale la sollecitazione rischia di rimanere senza risposta (Alvarez, Degache, 2009);
- ✓ la *facilitazione* (Alber e Py, 1985) che corrisponde alla traduzione (endogena o esogena) o alla definizione di parole oscure;
- ✓ la *riformulazione* (Fuchs, 1982 ; Gülich e Kotschi, 1983) per riprendere con altre parole (o altre lingue) ciò che si è già detto;
- ✓ la *riparazione* (Alber e Py, 1985) usata al fine di correggere i propri errori e/o quelli dell'interlocutore;

A queste strategie, *conditio sine qua non* perché vi sia IC (parzialmente messe in luce nella sezione precedente e che si suppone abbiano imparato ad utilizzare – in maniera più o meno consapevole – i discenti del corso), dobbiamo aggiungere altre “buone pratiche” quali la correttezza ortografica e grammaticale dell'enunciato (strettamente connessa con l'ultima strategia citata), l'uso di termini trasparenti, l'uso di dizionari e/o traduttori automatici (per l'IC scritta), la riflessione metalinguistica, le strategie di memorizzazione (creazione di tabelle, schemi o altro), i bilanci personali contenuti nei quaderni di riflessione.

Per quanto riguarda l'effettiva applicazione di queste “buone pratiche”, potremo capire se gli studenti le abbiano acquisite ed applicate osservandone l'applicazione nei forum e nei test linguistici⁶. Capiremo poi se abbiano o meno avuto la percezione delle loro acquisizioni attraverso le risposte ai questionari somministrati durante il semestre.

3.1. Le “buone pratiche” e la loro applicazione

Come prima tappa della nostra indagine, concentriamoci sui dati quantitativi relativi ai messaggi scritti nei forum dalle diverse equipe per capire se e quanto abbiano inciso sulla produzione dei discenti dell'UL2 le diverse strategie di motivazione messe in atto dalle docenti e le differenti modalità di frequenza:

⁶ Avremmo voluto analizzare anche le chat di questi due gruppi ma le discussioni di cui sia rimasta la traccia sono solo due e coinvolgono solo due studentesse del gruppo della D2.

<i>Equipe</i>	<i>Soggetto</i>	<i>Forum</i>	<i>Tutti I Forum</i>
CARAJUM	21	174	405
Pérou	16	131	203
Les Rescapés	9	180	452
Iasi-RO	7	52	127
L'Agence Tourix_Grenoble	5	23	71
Spiral-Strasbourg	1	40	56
UoM, Ile Maurice	0	12	12
Totale	59	612	1326

Tabella delle statistiche dei messaggi e soggetti depositati nel Forum

I due gruppi dell'UL2 sono "Carajum" (D1, 6 studenti) e "Les Rescapés" (D2, 9 studenti). L'équipe della D1 totalizza 405 messaggi (57 dei quali inviati dalla docente). Dividendo per il numero di studenti, otteniamo una media di 50 messaggi a studente. Il gruppo della D2 totalizza 452 messaggi. Togliendo i 5 dell'animatrice e dividendo per i 9 studenti abbiamo una media di 49,6 messaggi. I due moduli, quindi, si equivalgono dal punto di vista della quantità di messaggi scritti in media da ogni studente, anche se il gruppo della D2 (monolingue, presenziale, difficile da motivare) è stato meno "creativo" del gruppo della D1 (plurilingue, presenziale e a distanza e motivato) ed ha proposto meno temi di discussione (21 per il gruppo della D1 e 9 per quello della D2). L'attività di intercomprensione è stata quindi piuttosto intensa e le differenti strategie di motivazione delle docenti sono risultate in grado di stimolare i partecipanti in ugual misura, spronandoli alla produzione scritta. Una quantità di produzioni che è stata peraltro accompagnata da un uso efficiente delle strategie di sollecitazione, applicate regolarmente da 11 studenti su 15 (4 del gruppo della D1 e 7 della D2), e da una buona qualità morfosintattica dei messaggi.

In effetti un'attenta osservazione del forum permette di concludere che la lingua usata è sempre piuttosto corretta, a parte alcuni errori o sviste che si percepiscono come segni dell'oralità di queste interazioni scritte (Alvarez e Degache, 2009) e che si trovano più di frequente all'inizio del corso, in messaggi di studenti dei due gruppi, segno che anche in questo ambito la metodologia di entrambe le docenti è stata efficace. Citiamo solo alcuni esempi dei pochi errori trovati: «Dans mon pays on fait pas beaucoup de gratins» (assenza del "ne" nella frase negativa), «Ce sont des applications de cuisine, qui nous montre un recette», (verbo coniugato al singolare con soggetto al

plurale), «Comme je l'ai dis et tu as raison de le re préciser» (desinenza errata del participio passato). In ogni caso, si tratta di refusi che non ostacolano la comprensione da parte del locutore non nativo. Poiché quando l'errore è più importante interviene la riparazione, pratica che è senza dubbio più usata in chat e che gli studenti del gruppo dell'UL2 utilizzano solo 4 volte in tutto il forum :

ThibaultR(15/02/11 23:13) Avant que le débat ne débute, j'aimerais relever une petite imprécision de l'énoncé: Il y a une nette différence entre le patriotisme et le chauvinisme, et je voudrais éviter les confusions. (...)

MelissaQ(24/02/11 19:51) petite erreur : «avant tout» et non *avant tous!! Merci

KhadidjaS (28/03/11 16:38) désolé pour la faute au niveau de l'expression «les Hommes vivent pour manger et ne mangent pas *pour*vivre. (...)

DavidBieber (18/03/11 14:12) bien-entendu, le titre du documentaire s'appelait «le poison quotient» et ne pas «le poisson quotidien». J'ai trop vite écrit, désolé. DB

Nel caso del primo messaggio, lo studente (D1) vuol correggere un errore altrui (correzione esogena), proposta per evitare o correggere un malinteso, mentre nei tre casi successivi (due studentesse della D2 ed uno studente della D1) si tratta di correzione endogena il cui scopo è di rendere leggibile e comprensibile la propria frase da parte dell'autore. Nell'ultimo esempio, in particolare, la correzione del titolo del documentario permette da un lato ai colleghi di cercare il documento con maggiore facilità, qualora lo volessero, e dall'altro fa chiarezza su un sintagma volutamente ambiguo. Ambiguità che non si ritrova sovente e che dev'essere data dalla trasparenza del linguaggio usato dagli studenti.

Per quanto riguarda questa buona pratica, essa è strettamente collegata all'eventuale necessità di facilitazione e di riformulazione. La scarsa frequenza di queste strategie (3 occorrenze in tutto il forum per la prima e due per la seconda) ci permette di giungere a due deduzioni: la prima è che, come abbiamo già avuto l'occasione di scrivere, in questa sessione tutti sembrano capire il francese (LM della maggior parte del gruppo) la seconda è che, forse, non vengono trattati temi che necessitino di grandi spiegazioni o per i quali si ricorra a terminologia opaca. Le tre occasioni in cui gli studenti (tutti della D2) ricorrono alla facilitazione sono le seguenti:

MelissaQ (4/04/11 17:17) cuisiner pour de vrai (cf AriasBotero»Cocino de verdad») est une expression que je n'avais encore jamais entendu!! qu'entends tu par cela?

AriasBotero (4/04/11 17:22) Meslissa: me refiero al hecho de preparar un alimento y no sólo de comprar comida de microondas o congelada lista para calentar.

PaulineC (10/04/11 20:23) N'oublions pas la fameuse madeleine, (magdalena en espanol) de Marcel Proust dans « A la recherche du temps perdu »

SafiaR (15/04/11 12:30) Salut Khadidja, En effet j' aime bien le gratin dauphinois! Mais aussi le gratin de courge. Dans mon pays on fait pas beaucoup de gratins, Mais on fait plus des plats qu'on appelle des tajines, par exemple tadjine zitoune qui est très connu chez nous, et qui signifie Poulet aux olives. Et on fait beaucoup de ratatouilles aussi.

Nel primo esempio (MelissaQ/AriasBotero) non interviene una traduzione ma una semplice spiegazione indotta da una richiesta esplicita. Nei due casi successivi, invece sono le autrici dei post ad inserire una traduzione, la prima di un lessema francese per i locutori ispanofoni, e la seconda di un termine della cucina kabila per i francofoni.

Rimanendo sempre in questo ambito, aggiungeremo che, laddove non c'è traduzione o chiarimento, può esserci riformulazione. Ma anche questa pratica interviene raramente, solo due volte (due studentesse della D2) su quasi 900 messaggi postati dai due gruppi. Ecco i post in questione:

MelissaQ (21/02/11 16:46) Bonjour, je pense que pour certain films surtout pour certaines langues le doublage est indispensable car les sous -titres ne nous immergent pas directement dans le film (on perd du temps à comprendre, et de ce fait nous ratons des scènes). Je trouve intéressant de devoir analyser la différence entre l'immédiat (avec les films doublés) et le 'différé' (avec les films sous-titrés); néanmoins je trouve que les doublages en français de films sont vraiment pas réussis. je préfère regarder des films en version originale avec sous-titres pour des langues qui ne me sont pas étrangères.

EliseD (4/04/11 17:11) Une autre émission culinaire : Petits Plats en équilibre qui passe quotidiennement sur TF1. Le but, mettre en valeur un aliment chaque jour avec un recette plutôt facile à réaliser : Les bugnes à la fleur d'oranger (spécialité lyonnaise)

Oltre alle pratiche appena citate, possiamo aggiungere che le capacità di deduzione e di inferenza degli studenti dell'UL2 sono abbastanza buone poiché riescono ad interagire con i colleghi delle altre lingue romanze presenti sulla piattaforma, compresi i rumeni. Citiamo, a titolo d'esempio, due di post in cui delle studentesse francesi (della D2) rispondono a due colleghe rumene:

GeorgianaG (23/03/11 20:09) Stiu ca este bine sa bei apa cu jumatate de ora inainte sau dupa masa, dar nu in timpul mesei.
Eu beau dimineata lapte sau ceai , in restul zilei incerc sa beau doi litri de apa, cum

este recomandat :). Uneori, beau si suc de fructe facut la robotul meu de bucatarie sau cumparat la cutie.

LucileC (25/03/11 16:19) [...] Georgiana, si j'ai bien compris, tu dis que tu extrais le jus de certains fruits, mais lesquels parce que pour moi en dehors des agrumes (orange, citron, mandarine) je n'ai pas beaucoup d'idées.

AndreeaM (27/02/11 22:37) Microbuzul este un autobuz cu o capacitate mai mica de persoane.

KhadidjaS (28/02/11 16:39) Les micro bus existe en Roumanie, c'est bien ça ! peux-tu nous informer plus sur ce bus qui est nouveau pour moi, il est écologique? il fonctionne avec électricité?

Un primo bilancio parziale ci permette di osservare che tutti gli studenti praticano la sollecitazione in egual misura, ma solo gli studenti della D2 praticano strategie di IC quali facilitazione e riformulazione e questi studenti, più di quelli della D1, interagiscono con i colleghi rumeni. Tuttavia, dai loro test abbiamo potuto notare che la maggior parte degli studenti della D2 (8 su 9) hanno problemi col riconoscimento delle lingue, in particolare nel differenziare il catalano dal portoghese. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che il test di fine corso è stato creato dalla D1. Tuttavia, la nostra analisi da questo punto di vista non può che essere parziale poiché per motivi legati alle tempistiche dei corsi, non abbiamo potuto prendere in esame le prove di fine corso degli studenti della D1.

Ma cosa pensano gli studenti della loro formazione e cosa pensano di aver imparato tramite questo corso? Hanno tutti la stessa percezione o si differenziano a seconda del gruppo a cui appartengono?

3.2. L'opinione dei discenti

In realtà la percezione generale di aver appreso “qualcosa” non oppone i due gruppi, e quindi le due docenti, ma traspare dai post di quegli studenti che hanno frequentato il corso di IC al 1° semestre, continuano al 2° e che si trovano, per la semplice contingenza dei fatti, quasi tutti nel gruppo della D2⁷. Ne citeremo uno :

LauraNev (1/02/11 21:00)

Mon dernier voyage est tout récent, c'était en Italie, à Bologna, et bien que je ne

⁷ Dai registri delle docenti abbiamo appreso che 8 dei 9 studenti che hanno seguito il corso della D2 hanno frequentato entrambi i semestri di lezione, mentre solo 2 dei 6 studenti della D1 hanno frequentato i corsi al S1 e S2.

parle pas vraiment italien, la proximité avec les langues romanes m'a permis de comprendre déjà pas mal de choses, et la langue me semblait familière. J'étais donc en plein dans la pratique de l'intercompréhension!

Per quanto riguarda le “buone pratiche” che gli studenti hanno la consapevolezza di aver imparato, essi elencano essenzialmente (in ordine non gerarchico e non dividendo a seconda della docente poiché i questionari erano anonimi) : a) il cercare di capire una lingua straniera senza usare un traduttore o un dizionario (quasi tutti gli studenti), b) il riuscire a capire il senso globale della frase senza necessariamente capire tutto e/o deducendo intuitivamente il senso delle parole oscure (4 su 13), c) il cercare somiglianze con la propria lingua e le altre lingue conosciute (2 su 13), d) il fare attenzione alla propria ortografia (2 su 13) e) il fatto di non esitare a porre domande quando non si capisce qualcosa (1 su 13). E quando non capiscono una frase, gli studenti intervistati : a) ricorrono ad un dizionario (6 su 13) – tra i più citati Collins, Reverso, Sensagent, Lexilogos, Google –, b) chiedono all'insegnante (6 su 13) o c) chiedono alla persona che ha scritto il messaggio (4 su 13). Ma la maggior parte degli interrogati afferma di ricorrere ad un dizionario solo quando il senso del messaggio è veramente incomprensibile.

Dal punto di vista degli effetti delle metodologie delle docenti, gli studenti pensano che il corso abbia apportato loro delle “basi” («une base de base», sic), la possibilità di imparare nuove lingue, di migliorare la conoscenza dello spagnolo (gli studenti che hanno scelto lo spagnolo come lingua di studio nel S1 e che lo continuano nel S2) e un accesso a tutte le lingue romanze.

Conclusione

Per tracciare un bilancio globale degli effetti delle metodologie delle docenti, potremmo affermare che a modalità e pratiche metodologiche opposte non corrispondono, nei fatti, risultati differenti. Forse questo è dovuto al fatto che, pur partendo da posizioni divergenti, le due docenti giungono a raccomandare le stesse “buone pratiche” agli studenti (alimentare il forum con messaggi sollecitando i colleghi che non rispondono, esercitarsi a riconoscere la lingua che si sta leggendo, cercare di comprendere usando le proprie risorse, concentrarsi sulla comprensione di lingue che creano problemi come il rumeno, scrivere correttamente). Forse, invece, questo risultato va imputato al fatto che, al di là del lavoro in aula, una parte importante della formazione

coincide con l'attività sul forum e la pratica della piattaforma permette un apprendimento "condiviso".

Dal punto di vista della percezione degli studenti solo alcune "buone pratiche" vengono recepite come tali e, di conseguenza, segnalate nei questionari: l'attenzione all'ortografia e alla produzione scritta in generale, la ricerca del senso degli enunciati in lingua straniera ricorrendo alle proprie capacità e conoscenze personali, la deduzione e l'inferenza (anche se gli studenti le praticano pur non sapendole definire), la richiesta d'aiuto al docente e, infine l'uso del dizionario (citato ma considerato come ultima risorsa dalla maggior parte dei discenti). Per quanto riguarda l'effettivo apprendimento degli studenti, potendoci basare unicamente sui test di fine corso di una docente, siamo obbligati a rimandare l'analisi ad una prossima occasione, in cui si potrebbero incrociare i risultati delle verifiche di tutti i docenti partecipanti ad una stessa sessione e non solo di quelli di una stessa università.

Bibliografia

- ALBER, J.L., PY, B. (1985). « Interlangue et conversation exolingue ». *Cahiers du département des sciences du langage*, n° 1, Université de Lausanne
- ÁLVAREZ, S., DEGACHE, C. (2009). « Formes de l'oralité dans les interactions en ligne sur galanet.eu ». In M.-C. Jamet (Ed.), *Orale e intercompreensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia : Libreria Editrice Cafoscarina, Collana Le Bricole, pp. 149-184.
- ALVAREZ, S. (2007). « Interactions synchrones dans un environnement pédagogique virtuel multilingue : quel intérêt pour l'apprentissage de langues ? ». *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa : Universidade Católica Ed., pp. 437-450.
- BALBONI, P. (2009). « Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza ». In M.C. Jamet (Ed.), *Orale e intercompreensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*, pp. 197-203.
- CAMBRA GINÉ, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.
- CARRASCO, E., DEGACHE, C. & PISHVA, Y. (2008). « Intégrer l'intercompréhension à l'université ». L'intercompréhension, *Les Langues Modernes*. Version longue publiée sur le site www.aplvlanguesmodernes.org
- CARRASCO, E., CHAVAGNE, J.-P., LE BESNERAIS, M. (2010). « Programmation et conception de formations à l'intercompréhension : principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne ». *Synergies Europe*, n. 5, pp. 33-52.

- CARRASCO, E., PISHVA, Y. (2007). « Comment préparer et accompagner l'émergence d'interactions en ligne dans une approche plurilingue axée sur l'intercompréhension romane ? ». *Lidil*, 36, <http://lidil.revues.org/index2523.html>
- CHAVAGNE, J.-P., FRONTINI, M. (2009). « Apprentissage du guarani, de l'espagnol et du portugais en intercompréhension dans le Mercosud ». *Synergies Brésil* n. 7, pp. 75-81
- DEGACHE, C., TEA, E. (2003). « Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet ». In C. Degache (dir), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*, *Lidil* n°28, Grenoble: Lidilem, 75-94
- DEGACHE, C. (2006). « Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance », in DEJEAN-THIRCUIR, C. et MANGENOT F. (coord.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, juillet, pp. 58-74.
- DEPREZ, S. (2009). *Analyse contrastive de pratiques langagières en contextes endolingue, exolingue et d'intercompréhension. L'intercompréhension via les chats : stratégies pertinentes pour l'optimisation de la compétence langagière en langues étrangères?* Tesi di Master in Tractament de la Informació i Comunicació Multilingüe, Università Autònoma de Barcelona, http://www.galanet.be/publication/fichiers/tesina_modifs_16_09_09%281%29.pdf
- FUCHS, C. (1982). *La paraphrase*. Paris : PUF, 1982
- GÜLICH, E., KOSTSCHI, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. In *Cahiers de linguistique française*, n.5, pp. 305-351
- HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and Organisations: Software of the Mind*. McGraw-Hill England, Londra 1991
- JAMET M.-C. (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Libreria editrice cafoscarina, Venezia.
- LEWIS, T., STICKLER, U. (2007). « Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet », *Lidil*, 36, <http://lidil.revues.org/index2543.html>
- MAROT, I. (2010). *L'intercompréhension : Analyse de la plateforme Galanet*. Mémoire de maîtrise 1, Mention Sciences du langage – Spécialité FLE. Sous la dir. de Robert BOUCHARD et Véronique TRAVERSO, 55 pp
- MARTIN, E. (2003). « Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingue de la plate-forme Galanet ». *Lidil*, 28, <http://lidil.revues.org/index1823.html>.
- MEIßNER, F.-J. (2010). « Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue ». *Synergies Europe*, n. 5, pp. 25-32.
- MEZZADRI, M. (2005). « Multimedialità e apprendimento delle lingue straniere ».

Testo per la piattaforma Punto. Edu della Indire, <http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Sviluppare/Multimedialita%20e%20apprendimento.pdf>.

OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House, New York.

PUREN, C. (1999). « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie ». *Les Langues modernes* n.3, pp. 26-41. Paris : APLV.

QUINTIN, J.-J., MASPERI, M.(2006). « Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions », *Alsic*, vol. 9, pp. 5-31.

VASSEUR, M.-T (2001). « Solliciter n'est pas apprendre: Initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère. » *Interactions en langue étrangère*, Aix-en Provence : Université de Provence, pp. 49-59.