

TOPOI

3

Direttori

Fernando MARTÍNEZ DE CARNERO CALZADA
Sapienza Università di Roma

Luisa Allesita MESSINA FAJARDO
Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico

Juan Carlos ABRIL
Universidad de Granada

Maria Pilar Agustina CAPANAGA CABALLERO
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Marina FERNÁNDEZ LAGUNILLA
Universidad Complutense de Madrid

Trinis Antonietta MESSINA FAJARDO
Università degli Studi di Enna “Kore”

Oana SALISTEANU
Universitatea din București

Antonio RICO SULAYES
Universidad de las Américas Puebla

Comitato redazionale

Mariarosaria COLUCIELLO
Università degli Studi di Salerno

Cosimo DE GIOVANNI
Università degli Studi di Cagliari

Paolo RONDINELLI
Accademia della Crusca

Alessia Serena RUGGERI
Università degli Studi Roma Tre

TOPOI



La collana accoglie studi, testi e raccolte di saggi dedicati all'analisi dei luoghi comuni da un punto di vista interdisciplinare e interculturale, spaziando dalla linguistica alla letteratura, dai linguaggi settoriali alle forme dello stile. La topica si rivela, all'interno della tradizione culturale, filosofica e letteraria, come uno strumento essenziale per la trasmissione del pensiero. Il suo contributo alla costruzione del senso si manifesta attraverso un ampio repertorio di generi discorsivi, come i proverbi, gli aforismi, gli emblemi e coinvolge anche molte aree del sapere: diritto, religione, politica, medicina, economia. L'utilità di questo tipo di approccio, ampio e globale, verso lo studio dei luoghi comuni, peraltro di grande importanza per una più approfondita comprensione dei diversi periodi storici, consiste innanzitutto nell'offrire uno strumento d'indagine con il quale la ricerca si apre a nuove prospettive.

Lingue e politica

Lo studio delle lingue straniere
in Facoltà, Corsi di studio e Dipartimenti
di Scienze politiche

a cura di

Antonella Cancellier
Luisa Allesita Messina Fajardo
Marisa Elizabeth Martínez Pésico

Contributi di

Mathilde Anquetil, Mario Benvenuto, Antonella Cancellier
Mariasaria Colucciello, Armando Francesconi, Giuseppe Grilli
Yannick Hamon, Magdalena Jiménez Naharro, Giuliano Lancioni
Mariadomenica Lo Nostro, Carmen Merchán
Luisa Allesita Messina Fajardo, Daniela Natale, Laura Santone
Roberta Pederzoli



Copyright © MMXVI
Aracne editrice int.le S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Quarto Negroni, 15
00040 Ariccia (RM)
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-9113-5

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: marzo 2016

Indice

9 **Presentazione**
Luisa Allesita Messina Fajardo

17 **Premessa**
Antonella Cancellier

Parte I

Lo studio delle lingue straniere nelle facoltà corsi di studio dipartimenti di scienze politiche

21 **Le lingue straniere nella facoltà di Scienze politiche di Padova**
Antonella Cancellier

35 **Individualizzazione e socializzazione dell'insegnamento/
apprendimento della lingua francese attraverso le nuove tec-
nologie**
Roberta Pederzoli, Yannick Hamon

53 **Multilinguismo, CLIL e linguaggi specialistici**
Mario Francisco Benvenuto

69 **Insegnamento linguistico nei Corsi di Laurea di Scienze Poli-
tiche nell'Università di Salerno**
Mariadomenica Lo Nostro

83 Ulteriori Conoscenze Linguistiche à Sciences Politiques
Mathilde Anquetil

105 Il contributo del CLA dell'Università di Roma Tre alla forma-
zione degli studenti di spagnolo
Magdalena Jiménez Naharro, Carmen Merchán Rodríguez

Parte II

Caratteristiche del linguaggio politico. I linguaggi settoriali

127 Fraseologismi frequenti nei linguaggi giuridico, amministra-
tivo e politico
Luisa Allesita Messina Fajardo

141 Análisis y traducción al italiano del Diario de Sesiones
Armando Francesconi

161 Acerca del uso de latinismos y arcaísmos en el lenguaje jurí-
dico español
Daniela Natale

175 Slogan e campagne presidenziali
Laura Santone

Parte III

Lingua e cultura

193 Il linguaggio politico della liberazione in America Latina
Mariarosaria Colucciello

207 L'arabo: una lingua politica
Giuliano Lancioni

215 Lingue e Politiche
Giuseppe Grilli

Individualizzazione e socializzazione dell'insegnamento / apprendimento della lingua francese attraverso le nuove tecnologie

ROBERTA PEDERZOLI, YANNICK HAMON*

RIASSUNTO. L'impiego di risorse elettroniche e più in generale delle nuove tecnologie modifica significativamente il rapporto con le competenze linguistiche che cerchiamo di trasmettere nei nostri corsi di lingua francese presso la Scuola di Scienze Politiche (Forlì). Le ricerche attuali sull'utilizzo delle nuove tecnologie promuovono da un lato la personalizzazione e individualizzazione dell'apprendimento, ma dall'altro non possono prescindere dalla necessità di una socializzazione fortemente raccomandata dal CECR. L'esperienza didattica presso la nostra Scuola mostra come questi due orientamenti, apparentemente antinomici, possano in realtà essere coniugati in un approccio complementare.

ABSTRACT. The use of electronic resources and of new technologies implies significant changes in the relationship with language skills (in terms of both knowledge and practical know-how) which we try to convey through our French language course at the School of Political Science of the University of Bologna in Forlì. Current research on the usage of ICT focuses either on the customization and individualization of the learning process or on the emphasis on socialization, as strongly recommended by the CEFR. Our teaching experience at the School of Political Science highlights how these two seemingly antithetical methods can actually be merged in a highly fruitful joint approach.

* Università degli Studi di Bologna, r.pederzoli@unibo.it

1. Contesto d'insegnamento

La lingua francese è una delle quattro opzioni nella scelta (obbligatoria) della seconda lingua straniera per gli studenti in Scienze Internazionali e Diplomatiche (laurea triennale e laurea magistrale) presso la Scuola di Scienze Politiche, vicepresidenza di Forlì, dell'Università di Bologna¹. Lo studio della seconda lingua è strutturato su due annualità, e prevede due insegnamenti distinti: Lingua Francese I e Lingua Francese II. Ciascuno dei due insegnamenti è articolato in un corso di lingua di 30 ore, tenuto dal docente titolare del corso, e in un laboratorio pomeridiano di 40 ore di esercitazioni pratiche, tenuto da un altro docente. Per quanto concerne le conoscenze e abilità da conseguire, si è optato per tutte le seconde lingue per una didattica improntata alla lingua di specialità, con un identico livello finale da raggiungere. Nel caso di Lingua Francese I, lo studente deve cioè essere in grado di esprimere e comprendere oralmente concetti e argomenti relativi alle scienze sociali, alle scienze politiche, e alle notizie di politica internazionale in lingua francese a un livello non inferiore all'A2, secondo il quadro di riferimento del Consiglio d'Europa. Per quanto concerne invece la lingua scritta, deve saper leggere e comprendere testi complessi, in particolare recensioni e manuali a un livello non inferiore al B1². Nel caso del corso di Lingua II, il livello minimo richiesto per le competenze di comprensione e produzione è invece il B1, quello ideale il B2³.

Per quanto riguarda il numero e la tipologia degli studenti, la situazione consolidatasi nel corso degli ultimi anni per quanto riguarda la lingua francese implica la presenza in aula di gruppi numerosi (dai 50 agli 80 studenti), e di un pubblico particolarmente eterogeneo. Tale eterogeneità è data da un lato dalla compresenza degli studenti della triennale e di quelli della magistrale, e dall'altro dal livello di padronanza del francese. In effetti, alcuni nostri studenti hanno

1. Dopo la riforma Gelmini, le due Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Bologna sono confluite in un'unica Scuola di Scienze Politiche, articolata nelle due vicepresidenze di Bologna e Forlì.

2. Cfr. guida web dell'insegnamento: <http://www.scienzepolitiche.unibo.it/it/corsi/insegnamenti/insegnamento/2013/362538>.

3. Cfr. guida web dell'insegnamento: <http://www.scienzepolitiche.unibo.it/it/corsi/insegnamenti/insegnamento/2013/369224>.

già una buona conoscenza pregressa, altri una discreta conoscenza, altri ancora alcuni rudimenti lessico-grammaticali; circa un terzo degli studenti sono invece principianti assoluti. Tale eterogeneità di livelli rappresenta del resto una delle principali difficoltà dell'insegnamento/apprendimento del francese a Scienze Politiche (Forlì), anche considerando la scelta, da parte dei corsi di laurea interessati, di fissare un livello d'uscita comune a tutti gli studenti, a prescindere dalle loro competenze iniziali.

Dal punto di vista organizzativo, per ovviare a tale eterogeneità, è stato attivato un laboratorio propedeutico di livello A1, nel semestre che precede l'inizio del corso di Lingua Francese I, raccomandato agli studenti principianti e/o con scarsa preparazione in francese (individuati attraverso un test di livello). Inoltre, prima dell'inizio dei corsi di Lingua Francese I e II organizziamo un test al fine di ripartire gli studenti in gruppi con livelli simili o compatibili, sia per quanto riguarda i laboratori che il corso di lingua. Questo tipo di organizzazione dei corsi permette l'elaborazione di una didattica più mirata alle esigenze e alle aspettative dei diversi gruppi di discenti.

1.1. Alcune considerazioni teoriche

Al di là delle difficoltà contingenti legate all'alto numero di studenti e all'eterogeneità di livelli di padronanza del francese, l'insegnamento delle lingue straniere in un corso di Scienze Internazionali e Diplomatiche pone ulteriori difficoltà, concernenti in particolare la scelta dell'approccio didattico da privilegiare (F.L.E., F.O.S. o F.O.U.?), nonché quella, particolarmente delicata, fra "francese generale" e "francese di specialità" e fra le varie "lingue speciali" (lingua delle relazioni internazionali, del diritto, dell'economia, della storia ecc.). È inoltre necessario decidere quali delle quattro competenze privilegiare (comprensione e produzione scritta e orale) e a che livello (analisi morfosintattica, terminologia, analisi del discorso ecc.).

Da un lato, il docente di lingua francese non può prescindere dall'ormai consolidata disciplina rappresentata dalFLE(Français Langue Etrangère), strutturatasi dal secondo Dopoguerra ad oggi in Francia e all'estero attraverso la rete dell'Alliance Française, così come grazie a importanti istituzioni quali il Credif (Centre de Recherches, d'Etudes, de Documentation et d'Information) o il Belc (Bureau d'Etudes

Linguistiques et Culturelles)⁴, e ad alcune riviste, in particolare *Le Français dans le monde*. Disciplina che si è evoluta parallelamente ai lavori del Consiglio d'Europa, incorporando le varie metodologie che si sono succedute nel tempo, di cui le più recenti sono l'approccio comunicativo e l'approccio *task-based* (cf. Germain, 2001; Porcher, 1995; Cuq e Gruca, 2002).

D'altro canto, all'interno delFLEsono andati diversificandosi due filoni specifici, che riguardano entrambi da vicino l'insegnamento della lingua in una Scuola di Scienze Politiche:

- a) il Français sur Objectifs Spécifiques (F.O.S.), definito emblematicamente da uno degli specialisti in questo campo come "l'art de s'adapter" (Parpette et Mangiante, 2006) e ben teorizzato in un ormai celebre manuale (Parpette e Mangiante, 2004): le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) s'adresse à des publics devant acquérir, de plus en plus rapidement, dans un but utilitaire présent ou futur, un capital culturel ou langagier: des savoirs, des savoir-faire et des comportements qui leur permettent de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle. (Carras *et al.*, 2007: 7)

In Parpette e Mangiante (2004) sono altresì delucidate le tappe di costruzione di un programma F.O.S.: dalla domanda iniziale, in genere molto precisa, all'analisi dei bisogni dei discenti, alla raccolta del materiale (autentico), all'analisi del materiale, fino ad arrivare all'elaborazione didattica. Tuttavia, nel caso delle Scuole di Scienze Politiche è assente uno dei cardini del F.O.S., ovvero un pubblico e un obiettivo finale precisi: on parle de F.O.S. lorsqu'on est en face d'une demande de formation, qui émane du terrain (institution, université, entreprise), qui est destinée à un public précis, clairement identifié, et qui a un lien direct avec un objectif de sortie. [...] Dans le cas de formations en Français de spécialité, qui ne répondent pas à une demande précise mais anticipent, en quelque sorte,

4. Cfr. sito web Credif: http://www.credif.org.tn/index.php?option=com_content&view=article&id=99&Itemid=27&lang=fr. Sito web Belc: <http://www.ciep.fr/belc/historique.php>.

les besoins futurs et éventuels des apprenants, le lien avec un objectif de sortie est très flou, voire hypothétique. (Carras *et al.*, 2007: 19)

- b) Va poi considerato, nel nostro contesto, un'ulteriore specializzazione del F.O.S.: le Français sur Objectifs Universitaires (F.O.U.) (cfr. Mangiante e Parpette, 2011), il cui obiettivo è formare gli studenti nella prospettiva di un futuro percorso di studio universitario in un paese francofono. Si tratterà dunque d'insegnare competenze trasversali alle varie discipline, che permettano agli studenti di sviluppare le abilità necessarie per destreggiarsi in un ambiente accademico francofono, e in particolare di seguire corsi in lingua francese, prendere appunti, leggere testi di specialità, redigere tesine e tesi, ecc. Un approccio certamente interessante, dato il numero elevato di studenti che decidono di trascorrere un soggiorno Erasmus in Francia o di iscriversi a master e dottorati in paesi francofoni, ma che evidentemente non interessa tutti gli studenti del corso.

I corsi di laurea triennale e magistrale in Scienze Internazionali e Diplomatiche sono inoltre caratterizzati dalla multi/interdisciplinarietà programmatica, con obiettivi in uscita e sbocchi lavorativi dichiaratamente molteplici ed eterogenei, sia nell'ambito d'istituzioni pubbliche, sia in soggetti privati, sia, infine, in organizzazioni internazionali. Di fatto, il solo comun denominatore rimane la dimensione internazionale. Questo rende particolarmente arduo, per il docente di lingua, il destreggiarsi fra F.L.E., F.O.S. e F.O.U., tre approcci che offrono tutti spunti e aspetti utili o addirittura necessari, ma che non esauriscono in sé tutte le problematiche della situazione d'insegnamento.

Di conseguenza, si tende in genere a propendere per il cosiddetto "Français de spécialité" piuttosto che per il F.O.S. vero e proprio, data appunto la mancanza di una domanda di formazione precisa. Tentiamo cioè di adottare obiettivi più generali, proprio per adattarci alla molteplicità di sbocchi in uscita: iniziare gli studenti al lessico di specialità, sviluppare competenze trasversali attive, riutilizzabili in svariati contesti professionali, trattando tematiche inerenti alle discipline proprie dei corsi di laurea e introducendo infine il contesto socioculturale francese e francofono.

Tuttavia si tratta di un approccio che implica una serie di scelte

delicate, a cominciare da quella della lingua speciale (come scegliere fra la lingua della politica, del diritto, dell'economia, della storia, della sociologia ecc.), e senza rinunciare completamente al cosiddetto “français général”, soprattutto per quanto concerne il corso di livello I, sia per ragioni pragmatiche, legate alle scarse competenze iniziali degli studenti, sia per ragioni più sostanziali, per una dimensione umanistica, che nelle Scuole di Scienze Politiche convive con la dimensione di specialità (cfr. Lévy, 2001). Nel nostro caso, tale necessità si traduce di fatto nell'utilizzo dell'ampia riserva di testi rappresentati dalla stampa generalista, all'interno della quale scegliamo tuttavia quelli più vicini alle discipline dei nostri corsi di studio (ad esempio le rubriche “Politique”, “International” e “Europe”), ricorrendo invece a testi autentici di specialità al livello II.

Rimangono infine altre complesse questioni, a cominciare dalle competenze da sviluppare e a quale livello: a Forlì abbiamo scelto di sviluppare tutte e quattro le competenze, che sono previste negli esami finali, anche se di fatto si verifica spesso, a livello di competenze realmente acquisite, uno sbilanciamento inevitabile in favore delle competenze di comprensione, legato alla somiglianza fra il francese e l'italiano.

Quanto ai livelli, si possono adottare molti approcci: dall'analisi morfosintattica, all'analisi lessicale, all'analisi del discorso, particolarmente utile al fine di osservare i meccanismi lessicali e grammaticali in contesto, evitando tuttavia di eccedere nell'utilizzo della terminologia metalinguistica, che risulta spesso troppo astratta e scarsamente accettata dagli studenti, e facendo passare determinate nozioni in maniera indiretta. L'obiettivo è cioè di mostrare agli studenti come i discorsi non siano meri contenitori “trasparenti” d'informazioni, ma come al contrario racchiudano significati, connotazioni e riferimenti culturali spesso impliciti, che un'analisi linguistico-discorsiva permette di decifrare meglio, aiutandoli a divenire lettori più esperti e smaliziati.

In breve, come e forse più che in altre situazioni d'insegnamento, la didattica della lingua francese in una Scuola di Scienze Politiche implica il ricorso a un eclettismo ragionato, così come teorizzato da Puren come “didactique complexe des langues cultures” (1994; 2002). Un eclettismo peraltro pervasivo nella didattica della lingua francese, come sottolineato da Richer:

en didactique des langues, le critère de sélection pour développer une méthodologie éclectique est d'ordre pratique: ne seraient retenues que les méthodes, les techniques, les activités qui susciteraient, faciliteraient l'apprentissage des apprenants. Par là, l'éclectisme méthodologique marque vraiment un déplacement de focalisation de la théorie vers le terrain. Tout naturellement, ce critère d'efficacité pratique est celui que met en avant le *CECR* pour justifier son éclectisme méthodologique. (2009: online)

Naturalmente tale eclettismo richiede un'importante riflessione *a priori*, e pone il problema della coerenza, un obiettivo necessario ma spesso difficile da perseguire:

L'éclectisme qui est emprunts à différentes méthodologies, exclut logiquement toute cohérence globale et implique des cohérences locales à différents niveaux du méthodologique (par exemple, pour l'unité ou la séquence: cohérence entrée/sortie, c'est-à-dire entre les supports de compréhension et les textes de production; cohérence entre les activités de systématisation et les activités de production, etc.) et une cohérence externe, sans cesse à vérifier: l'éclectisme, qui est adaptation à la diversité des apprenants, de leurs stratégies d'apprentissage, trouve sa justification dans l'apprentissage effectif de ces apprenants; l'absence d'apprentissage entraîne l'abandon de la démarche suivie et la recherche d'une autre plus pertinente". (Richer, 2009 : online)

Un eclettismo, infine, che va rinegoziato anno per anno, in caso di cambiamenti significativi della situazione d'insegnamento/apprendimento o quando si riscontrano criticità importanti.

Dato questo contesto, nell'ambito delle nostre scelte didattiche, i due aspetti dell'individualizzazione/autoapprendimento e della socializzazione rivestono un'importanza centrale, specie se pensati in riferimento all'impiego delle nuove tecnologie.

2. Individualizzazione e socializzazione dell'insegnamento/apprendimento

Individualizzazione e socializzazione sono da intendersi nella prospettiva del pensiero complesso, un concetto inizialmente elaborato dal filosofo Edgar Morin (1991) e ripreso da alcuni studiosi francesi in ambito didattico, per rendere conto delle interrelazioni tra soggetto (discente e docente) e oggetto (ciò che si vuole trasmettere/apprendere) in un determinato ambito (Puren, 1998; 2002a; 2002b; 2005; 2010; Galisson, 2004; Rivenc, 2008).

Durante il periodo del cosiddetto “metodologismo” (Galisson, 1994), la tendenza era di applicare in campo didattico soluzioni e concetti elaborati in linguistica o psicologia. La riflessione teorica era esclusivamente orientata sull’oggetto e in particolare sulla lingua, con scarsa considerazione per gli aspetti o le variabili di natura culturale.

Ben prima dello sviluppo delle tecnologie, due cambiamenti di paradigma hanno segnato l’evoluzione della disciplina: il primo è rappresentato dall’orientamento centrato sul discente (studio dei processi mentali all’opera nell’apprendimento), impostosi dopo il behaviorismo e stimolato dalle teorie di Chomsky in linguistica e di Piaget e Vygotsky in psicologia. L’altro cambiamento consiste nella progressiva affermazione della dimensione culturale, sia come aspetto da insegnare/apprendere (Porcher, 1995; Abdallah–Pretceille, 1996; Zarate, 1986; 2003), sia come ambito di svolgimento dell’attività didattica. Le culture sociali e d’insegnamento/apprendimento diventano una componente della “didattica delle lingue–culture”, sostenuta dalle ricerche in antropologia e dalle metodologie che ne derivano, di natura qualitativa ed euristica. Tale cambio di paradigma ha portato alla consapevolezza della complessità nei discorsi teorici sulla didattica, manifestandosi con riflessioni sull’evoluzione delle pratiche d’insegnamento (dopo anni di ricette di tendenza “applicazionista”).

È dunque ormai necessario considerare i concetti di “individualizzazione” e “socializzazione” tenendo conto di tale complessità nei rapporti e nei modi di relazione tra soggetto–oggetto–ambito⁵, e più in generale nella relazione pedagogica (Houssaye, 1993). Con l’avvento e la diffusione delle tecnologie in ambito didattico, il triangolo classico che schematizza la relazione pedagogica si trasforma allora in quadrato didattico, come teorizzato da Rézeau (2007) e Bangou (2006), segnalando un maggiore interesse per il contesto in cui si svolge e prendendo atto di tale relazione. Ricordiamo che la complessità introdotta dalla strumentazione tecnologica pone la necessità di formare gli insegnanti al suo utilizzo, in modo da impiegare al meglio tali artefatti complessi. Si sottolinea inoltre il bisogno di strutture di servizio per l’utilizzo didattico di questi strumenti, come del resto succede in altri paesi dell’UE, al fine

5. Tale prospettiva è stata sviluppata da Puren et Galisson nell’ambito delle loro ricerche.

di evitare l'effetto "vetrina commerciale" segnalato da Galisson (2004).

Date queste premesse, il nostro intento è di approfondire due nozioni centrali: l'individualizzazione, in quanto conseguenza dell'orientamento centrato sul discente e la socializzazione, legata all'oggetto dell'apprendimento.

2.1. Individualizzazione dell'insegnamento/apprendimento

Questo concetto è stato elaborato principalmente nell'ambito degli studi sull'auto-apprendimento a partire dagli anni Ottanta (ricerche del Crapel⁶, in particolare di Holec, 1979; 1994; 1988; Barbot, 2006; Linard e Albero, 2003). Più precisamente, l'individualizzazione è un concetto utile per rendere conto dell'attenzione rivolta ai processi individuali dei discenti al fine di aumentare la loro autonomia.

Ma l'individualizzazione andrebbe considerata in primo luogo come una delle tendenze formative inerenti alle tecnologie per adeguare la formazione agli stili di apprendimento degli studenti, il che è poi il senso più diffuso e condiviso del termine. In secondo luogo essa andrebbe concepita come processo di valutazione che privilegia le competenze/ conoscenze individuali, e infine come formazione in cui gli strumenti sono utilizzati individualmente.

È necessario dunque integrare nel concetto d'individualizzazione tutte queste dimensioni e ripensare tale nozione soprattutto in termini di attenzione più marcata ai profili individuali degli studenti, alle loro culture d'apprendimento, alle loro aspettative. Quali sono i loro interessi? Cos'è più adatto alle caratteristiche di un numero di persone in aumento? Il problema (ma anche lo stimolo) risiede nel numero elevato di studenti ai quali tentiamo di insegnare una lingua che corrisponda ai loro interessi, cercando di soddisfare le attese e gli stili del maggior numero possibile di discenti. Cercando al tempo stesso di sensibilizzarli, attraverso la nozione di discorso, alla dimensione sociale della lingua.

6. Cfr. sito web del CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications pédagogiques en Langues): <http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/presentation.htm>

2.2. *Socializzazione dell'insegnamento/apprendimento*

Innanzitutto, possiamo concepire la socializzazione in termini d'interazione (orale e scritta) tra studenti, e/o fra studenti e docenti, prima, durante o dopo la lezione in aula. In questo caso, la socializzazione è collegata al soggetto, più precisamente alla capacità e all'autonomia degli studenti nell'interagire in lingua straniera, e alle loro aspettative comunicative. Possiamo inoltre collegare la nozione di socializzazione all'oggetto dell'apprendimento, considerando la dimensione sociale della lingua-cultura nelle sue diverse espressioni. Bisogna allora tenere conto delle nozioni di discorso, di genere testuale e/o comunicativo (che include anche la dimensione non verbale), dotato di funzioni precise, come nel caso di alcune situazioni dialogali (dibattiti, interviste), ma anche di "modalisation" di un editoriale, così come delle connotazioni culturali e sociali di un discorso politico in generale. Cerchiamo di lavorare su questa dimensione discorsiva in maniera progressiva, data la difficoltà, già menzionata, di trasmettere nozioni e concetti di tipo metalinguistico.

Dato il contesto che abbiamo descritto, riteniamo che l'utilizzo delle TIC possa essere uno degli strumenti utili per articolare i due processi, individualizzazione e socializzazione, in maniera complementare, in particolare grazie alla possibilità di accesso gratuito a grandi riserve di materiale autentico sempre più vario e stimolante (articoli on-line sulla stampa francese, commenti degli utenti a tali articoli, documenti audio o video sulla storia politica, le istituzioni, ecc.).

2.3. *L'utilizzo delle TIC a Scienze Politiche Forlì*

Il ricorso alle TIC si sviluppa nelle tre tipologie di formazione descritte da Degache (2006)⁷, cui corrispondono tre tipi di risorse :

a) Invitiamo gli studenti a utilizzare, in "autoformazione com-

7. Cfr. Degache <http://alsic.revues.org/797>: tali tipologie non sono mai del tutto soddisfacenti, essendo sempre basate su un criterio specifico (modo di svolgimento, grado d'integrazione alla didattica frontale, ecc.). Tuttavia, esse permettono, a seconda delle necessità, di disporre di categorie generiche di utilizzo delle TIC.

plementare”, un percorso elaborato su richiesta del CLIRO⁸, mirato a potenziare le cinque abilità in una prospettiva FLE⁹. Questo percorso è stato elaborato nell’ambito dei percorsi di formazione blended, ovvero ibridi, proposti agli studenti di diverse ex facoltà (Economia, Giurisprudenza, ecc). Tuttavia, abbiamo utilizzato tale percorso anche con i nostri studenti di Scienze Politiche, come attività in autoapprendimento, pur mantenendo un forte legame con le lezioni. Siamo in questo caso nella prospettiva di un utilizzo di tipo “tutor” o “tool” (Levy, 1997). Di per sé, questa concezione dell’utilizzo del computer non presenta grandi novità, salvo forse la possibilità di lavorare contemporaneamente sull’audio e sul testo, con accesso a schede grammaticali. Tuttavia essa va considerata come testo/risorsa aggiuntiva per rafforzare competenze linguistiche-culturali già trattate in didattica frontale. Se il modo di svolgimento individuale non è di per sé innovativo, il tema prescelto, l’“Erasmus”, cerca inoltre di guidare verso un utilizzo delle basi grammaticali contestualizzato in situazioni autentiche, attraverso la “perspective actionnelle” proposta dal CECR, ricorrendo a situazioni dialogali concrete (ad esempio fare una domanda per l’alloggio) al fine di introdurre un obiettivo comunicativo. Il percorso è articolato intorno a un tema generale collegato a una realtà sociale che rientra nella loro sfera d’interessi, ovvero il tema degli scambi Erasmus. Anche se le interazioni presenti nell’input linguistico possono rientrare nella socializzazione, il percorso è in realtà più centrato sull’individualizzazione, nel senso di utilizzo individuale della risorsa e di adeguamento agli interessi del singolo studente. Per ora il percorso sembra utilizzato regolarmente e gradito dagli studenti, ma è difficile per il momento pronunciarsi sull’intensità e i risultati in termini di competenze linguistiche e culturali.

- b) Nell’ambito della didattica frontale utilizziamo presentazioni powerpoint e diffondiamo risorse online autentiche (audio, video, testi scritti), legate al “Francese delle Scienze Politiche”.

8. Il Centro linguistico della sede di Forlì, ora confluito nel CLA (Centro Linguistico di Ateneo).

9. Online: <http://alfacert.cliro.unibo.it/moodle/course/view.php?id=145>.

Questo tipo di utilizzo è definito “présentiel enrichi¹⁰”.

Il ricorso alla diffusione di materiale autentico, centrato su temi inerenti alla lingua di specialità quali il francese della politica, permette di sostenere con esempi attuali o storici la dimensione sociale della lingua–cultura, strutturandola attraverso la sensibilizzazione alle nozioni di discorso e genere. Ad esempio, sul sito dell’INA (Institut National de l’Audiovisuel) mostriamo dibattiti televisivi e alcuni discorsi parlamentari. Inoltre ricorriamo al videoproiettore per leggere e commentare collettivamente articoli, saggi o altre risorse scritte, il che ci permette di sottolineare la dimensione sociale della lingua politica. A seconda del livello, proponiamo infine trascrizioni con esercizi di comprensione testuale, domande chiuse (ad esempio a scelta multipla), oppure domande aperte.

In questo caso, ci troviamo nella prospettiva della socializzazione. Tuttavia, considerando l’interesse marcato degli studenti per l’attualità o la storia politica e sfruttando la somiglianza linguistica, siamo anche nella prospettiva dell’individualizzazione, anche se in un tipo d’individualizzazione applicata al gruppo di soggetti che presentano queste caratteristiche.

- c) Il progetto Forttice ci consente invece un utilizzo al tempo stesso collettivo e individuale di percorsi integrati alla didattica frontale. Siamo in questo caso nell’ambito di un dispositivo ibrido, tra “présentiel enrichi” e percorsi online complementari e integrati, ovvero una forma di autoformazione integrata.

Si tratta più precisamente di percorsi ideati da futuri insegnanti dell’università Grenoble 3, e utilizzati dai nostri studenti nell’ambito del laboratorio A2, svolti on line durante il secondo semestre e seguiti dall’insegnante con interventi in aula per fare il punto e rimediare a eventuali difficoltà che saranno poi riferite agli autori dello scenario.

In una prima fase, la scelta del tema e dell’obiettivo del percorso sono discussi con i futuri insegnanti di Grenoble attraverso una piattaforma (Moodle), coordinata dal docente responsabile del

10. Questa nozione di “présentiel enrichi” corrisponde a un utilizzo in aula delle risorse tecnologiche. Presente nella tipologia di Degache, tale modalità è definita in modo più preciso da Haeuw (2004) nell’ambito di “Competice” ed è menzionata da Leblanc e Roublot (2007).

laboratorio. Tutta la fase di concezione è seguita da tale docente responsabile, che dà tutte le informazioni riguardanti il pubblico ai “designers” a distanza, in particolare in relazione alle proprie aspettative (basandosi sulla percezione soggettiva di quelle degli studenti), al livello linguistico e alle competenze da sviluppare. La filosofia di questi percorsi è caratterizzata da una pedagogia centrata sul compito (task-based learning, “tâches” in francese: Nissen, 2003; Soubrié, 2008; 2010; Mangenot & Soubrié, 2010, O’Dowd, 2011). Poiché l’obiettivo finale è di produrre un testo appartenente a un preciso genere testuale, le attività intermedie sono votate al raggiungimento del completamento del compito finale.

Ad esempio: durante il primo anno di sperimentazione gli studenti dovevano scrivere una rassegna stampa, al secondo anno un editoriale, mentre al terzo anno si è trattato di un dibattito asincrono online.

Le diverse tappe prevedono modalità di svolgimento individuali e collettive. L’utilizzo di questi percorsi procede dunque sia attraverso l’individualizzazione — si considerano gli interessi degli studenti, la loro capacità ricettiva e l’identificazione del punto debole da migliorare, ovvero la produzione scritta — sia attraverso la socializzazione, in particolare in relazione alla funzione comunicativa del testo/genere da produrre (informare, convincere, argomentare), così come alla dimensione sociale dei documenti utilizzati nelle fasi precedenti per preparare la produzione finale. Paradossalmente, se la partecipazione, il coinvolgimento degli studenti, la qualità formale delle produzioni finali si sono rivelati ottimi, i risultati in termini d’interazione sono stati piuttosto deludenti.

3. Riflessioni e prospettive

Dal punto di vista dei risultati concreti, l’utilizzo delle nuove tecnologie nelle tre tipologie esemplificate si è rivelato indubbiamente positivo, specie in relazione ai due aspetti dell’individualizzazione e della socializzazione. In aula, le TIC permettono di gestire con più facilità il numero elevato di studenti e di mantenere viva l’attenzione,

mentre per quanto concerne lo studio in autonomia, esse offrono ai discenti un supporto economico, facilmente accessibile e gradevole all'uso.

Rimangono tuttavia alcuni punti critici, a cominciare dalla difficoltà di far interagire gli studenti — online e in francese — fra di loro e con il docente, ma anche di articolare in maniera più efficace individualizzazione e socializzazione, accentuando il legame fra lezione in aula e studio in autonomia, e creando così un circolo virtuoso che permetta di impiegare al meglio le nuove tecnologie in vista di un percorso formativo di successo.

Inoltre, benché gli strumenti da noi utilizzati permettano potenzialmente di risolvere alcune criticità legate all'eterogeneità di livelli di conoscenza del francese, continuiamo a riscontrare difficoltà da questo punto di vista. E se gli studenti con basi più fragili possono senz'altro migliorare lavorando in autonomia con gli strumenti che mettiamo loro a disposizione, questo implica però un effetto psicologico negativo, ovvero la sensazione di essere "svantaggiati" e dover lavorare di più rispetto ai compagni che hanno studiato il francese a scuola.

Infine, anche la socializzazione intesa come dimensione sociale della lingua rimane un aspetto delicato. Per quanto interessanti e accattivanti possano rivelarsi le risorse elettroniche, ad esempio in termini di disponibilità di materiale autentico, scritto e audiovisivo, effettivamente molto apprezzato dagli studenti, rimane l'ostilità di molti di loro alle nozioni e alla terminologia (meta)linguistica, indispensabili per diventare "lettori/spettatori" più profondi e attenti. Ostilità che si può gestire rinunciando a un lessico terminologico e a schemi concettuali troppo astratti, e lavorando invece concretamente sul discorso, ad esempio su fenomeni come la polifonia, l'enunciazione o la "modalisation", che possono rivelare interessanti meccanismi argomentativi o impliciti culturali, cui in genere gli studenti reagiscono positivamente. Ma si tratta di un aspetto che, dato il contesto specifico d'insegnamento, dev'essere continuamente (ri)negoziato.

Bibliografia

- ABDALLAH PRETCEILLE, Martine (1996), "Pour un autre paradigme de la culture: De la culture à la culturalité, pour en finir avec *Babel*", in *Education et communication interculturelle*, éd. M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher, Paris: PUF.
- BANGOU, Francis (2006), "Intégration des Tice et apprentissage de l'enseignement: une approche systémique", in *Alsic*, v. 9. En ligne: <http://alsic.revues.org/index290.html>
- BARBOT, Marie José (2006), "Rôle de l'enseignant-formateur: l'accompagnement en question", in *Mélanges CRAPEL*, n. 28, 29–46. En ligne: http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/2_BARBOT.pdf
- CARRAS, Catherine ; TOLAS, Jacqueline ; KOHLER, Patricia; SZILAGYI Elisabeth (2007), *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris: Clé International.
- CUQ, Jean Pierre ; GRUCA Isabelle (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- (1991), *Le français langue seconde*, Paris: Hachette.
- DEGACHE, Christian (2006), "Modèles de formation en langues et technologies: perceptions par les enseignants", in *Journée MLC-Université Stendhal Grenoble 3-Grenoble Universités (FLODI)*.
- GALISSON, Robert (2004), "Regards croisés sur l'usage des technologies pour l'éducation: au nom du père: la disciplinarité", in *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie* 2006/1, n. 141, 137–150. En ligne: <http://www.cairn.info/article.php>
- (1994), "Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France—État des lieux et perspective", in *Revue française de pédagogie*, n. 108, 25–37. En ligne: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1253
- GERMAIN, Claude (2001), *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris: Clé International.
- HAEUW, Frédéric (2004), "Competice, outil de pilotage des projets TICE par les compétences", in *Algora*. En ligne: <http://ressources.algora.info>
- HOLEC, Henri (1988), *Autonomie et apprentissage auto-dirigé: terrains d'application actuels*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- (1994), *L'apprentissage auto-dirigé: une autre offre de formation*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- (1979), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Paris: Hatier.
- HOUSSAYE, Jean (1993), "Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique", in *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, éd. J. Houssaye, Paris: ESF.
- LEBLANC, Serge & ROUBLLOT, Fabrice (2007), "De la distance dans un dispositif de formation en présentiel enrichi: Analyse des configurations d'activités", in *Distances et savoirs*, n. 5, 29–52.
- LÉVY, Danielle (2001), "Statuto della ricerca e dell'insegnamento delle lingue e nuove opportunità per il francese nelle Facoltà di Scienze Politiche", in *Prospettive della francesistica nel nuovo assetto della didattica universitaria*, G. Fabbicino Trivellini éd., Napoli: Giannini, 109–136.
- LEVY, Michael (1997), *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*, Oxford: Oxford University Press.
- LINARD, Monique (2003), "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie", in *Autoformation et enseignement supérieur*, éd. B. Albero Paris: Hermès/Lavoisier, 241–263. En ligne: <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/81/PDF/Linard2003.pdf>
- MANGENOT, François & SOUBRIÉ, Thierry (2010), "Créer une banque de tâches Internet: quels descripteurs pour quelles utilisations?", in *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), Clermont-Ferrand, éd. A.-L. Foucher, Pothier M., Rodrigues C. & Quanquin V. En ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/50/54/PDF/Mangenot.pdf>
- (1998), "Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues", in *Alsic*, v. 1, n. 2, 133–146.
- MANGIANTE, Jean-Marc & PARPETTE Chantal (2011), *Le Français sur Objectifs Universitaires*, Grenoble: PUG.
- (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique. De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris: Hachette.
- (2006), "Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter", in *Le français langue étrangère et seconde: des paysages didactiques en contexte*, éd. V. Catellotti, H. Chalabi, Paris: L'Harmattan, 275–282.
- MORIN, Edgar (1991), "De la complexité: complexus", in *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan*. Colloque de Cerisy, éd. F. Fo-

gelman Soulié, Paris: Seuil, 283–296.

NISSEN, Elke (2003), *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*, Thèse, Strasbourg: Université Louis Pasteur.

O'DOWD, Robert (2011), "Online foreign language interaction: Moving from the periphery to the core of foreign language education?", in *Language Teaching*, n. 44, 368–380.

PERCHE, Valérie (2011), "Vers une didactique complexe des langues–cultures. D'un éclectisme empirique à un éclectisme cohérent", in *Synergies*, n. 6, 177–188.

PORCHER, Louis (1995), *Le français langue étrangère*, Paris: Hachette.

PUREN, Christian (2010), "La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques". Publié dans les Actes en ligne des XXIV^e Rencontres Pédagogiques du Kansai (Osaka, Japon), 73–87. Republication papier: *Interculturel*. Revue interdisciplinaire de l'Alliance France–Association culturelle franco–italienne, n. 16, 2012. En ligne: http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/024/073_087_Puren.pdf

—(2005), "Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement–apprentissage en didactique des langues–cultures", *Ela. Études de linguistique appliquée*, n. 140, 491–512.

En ligne: <http://www.cairn.info/revue--ela--2005--4--page--491.htm>

—(2002a), "De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues–cultures", in *Ela. Études de linguistique appliquée*, n. 127, 321–337.

—(2002b), "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues–cultures: vers une perspective co–actionnelle co–culturelle", in *Langues modernes*, n. 3, juil.–août–sept., 55–71.

—(1998), "Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues–cultures", in *ÉLA revue de didactologie des langues–cultures*, n. 109, janvier–mars, 9–37.

—(1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des cultures. Essai sur l'éclectisme*, Paris: Didier.

REZEAU, Joseph (2007), "L'apport du concordancier à l'analyse et à la remédiation des erreurs des apprenants dans les forums de discussion en ligne", in *Alsic*, v. 10, n. 2, 27–43.

- RICHER, Jean Jacques (2009), “Quelques remarques sur l’éclectisme en didactique du FLE”, in *Synergies Chine*, n. 2, 27–34. En ligne : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr>
- RIVENC, Paul (2008), “Edgar Morin, la didactique des langues-cultures, et l’université”, in *Synergies Monde*, n. 4, 225–234.
- SOUBRIÉ, Thierry (2010), “Internet au service de la tâche : un travail d’ajustements », in *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, v. 7, n. 1, 6–17. En ligne: <http://www.ritpu.org/spip.php?article173>
- (2008), “Un nouveau cadre pour la conception d’activités TICE: la perspective actionnelle du CECR”, in *E aprender linguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas?*, éd. E. Bizarro, Porto: Areal Editores, 68–81. En ligne: <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Porto07.pdf>
- ZARATE, Geneviève (2003), “Identités et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles”, in *La compétence interculturelle*, éd. M. Byram, Strasbourg: Editions du Conseil de l’Europe.
- (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris: Hachette.
- ZOUROU, Katerina (2007), “Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues”, in *Alsic*, v. 10, n. 2. En ligne: <http://alsic.revues.org/index688.html>

Compilato il 3 marzo 2016, ore 10:37
con il sistema tipografico L^AT_EX 2_ε

Finito di stampare nel mese di marzo del 2016
dalla tipografia «System Graphic S.r.l.»
00134 Roma – via di Torre Sant’Anastasia, 61
per conto della «Aracne editrice int.le S.r.l.» di Ariccia (RM)