

SANDRA GARBARINO CHRISTIAN DEGACHE



INTERCOMPRÉHENSION EN RÉSEAU

SCÉNARIOS, MÉDIATIONS,
ÉVALUATIONS



INTERCOMPRÉHENSION EN RÉSEAU
SCÉNARIOS, MÉDIATIONS, ÉVALUATIONS

SANDRA GARBARINO CHRISTIAN DEGACHE

INTERCOMPRÉHENSION EN RÉSEAU

SCÉNARIOS, MÉDIATIONS, ÉVALUATIONS



Titre : Intercompréhension en réseau. Scénarios, médiations, évaluations

Directeurs scientifiques : Sandra Garbarino, Christian Degache

Année : 2015- Rééd. 2018

Éditeur : CRTT

Conception graphique : Eva Francescutto, Sandra Garbarino

Rédaction : Eva Francescutto, Sandra Garbarino

ISBN : 978-2-9533061-1-8

UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2
UNIVERSITÉ DE LYON



 miriadi
Mutualisation et innovation pour un Réseau
de l'Intercompréhension à Distance

EAC
EA
Agence exécutive
"Éducation, audiovisuel et culture"

 Éducation et formation
tout au long de la vie

SOMMAIRE

Sommaire.....	9
Introduction - Construire les réseaux de l'intercompréhension en ligne : _scénarios, médiations, évaluations	11
Regard sociolinguistique sur l'Intercompréhension entre langues différentes : enjeux théoriques et pistes sociodidactiques.....	28
PREMIÈRE PARTIE – LES SCÉNARIOS DE L'INTERCOMPRÉHENSION	
Quels scénarios pour pratiquer l'intercompréhension interactive ?_Entre double mise en abyme, vertige et effectif réduit, l'analyse itérative et contextualisée d'une session spécifique de formation	39
Galapro França-Brasil 2013 : analyse de la construction d'un scénario pour un public d'élèves non étudiants	77
Un scénario pédagogique ludique pour le développement de compétences plurilingues	101
Costruire competenze plurilinguistiche attraverso il co-apprendimento e l'approccio riflessivo: uno studio pilota negli USA	113
L'Intercompréhension dans le monde arabe : description d'une expérience didactique exploratoire à l'Université Paris-Sorbonne Abou Dhabi	127
Intercompreensão e interculturalidade: entre discursos competentes e outras falas	141
Vers une lecture multilingue et interculturelle de la presse en ligne.....	153
Nouveaux publics, nouveaux scénarios	163
Les scénarios pour l'Intercompréhension en réseau : définitions, expériences et enjeux.....	171
DEUXIÈME PARTIE – LA MÉDIATION EN INTERCOMPRÉHENSION	
Processi di intercomunicazione tra parlanti di lingue affini: analisi di sequenze metalinguistiche	187
Intercompréhension <i>in praesentia</i> : la reformulation dans une troisième langue comme <i>repair</i> au cours d'une rencontre en langues romanes	199
Les approches plurielles et la psychotypologie des apprenants	215
Intercompréhension et évaluation formative : quelles médiations développer dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE professionnel ?	227
Regard didactique sur les stratégies cognitives et métacognitives en situation de lecture intercompréhensive	241
Intercompréhension entre langues apparentées et expression théâtrale : médiations au service d'une pédagogie de la concentration et d'un apprendre à apprendre ensemble	253
Le conte africain à la croisée des médiations interculturelles et plurilinguistiques : étude réalisée auprès des élèves de cinquième au Cameroun	269
Modelling Plurilingual Processing in Intercomprehension.....	279
La médiation en Intercompréhension : pédagogie entre locuteurs et entre langues et cultures	285
TROISIÈME PARTIE – L'ÉVALUATION EN INTERCOMPRÉHENSION	
Interkomprehension: evaluieren, bewerten, messen	291
Qu'est-ce que l'Intercompréhension ? Représentations des professeurs de langue en formation continue dans le cadre du projet Galapro	305
Construire une progression pour l'Intercompréhension.....	323
Intercompréhension des langues dans la Caraïbe : bilan, évaluation et propositions	333
L'évaluation de l'Intercompréhension : problématiques, expériences et perspectives	345

Processi di intercomunicazione tra parlanti di lingue affini: analisi di sequenze metalinguistiche

Paola LEONE

Didattica delle Lingue Moderne, Dipartimento di Studi Umanistici Università del Salento

paola.leone@unisalento.it

RIASSUNTO

La comunicazione mediata dal computer sia scritta asincrona sia orale via videoconferenza costituisce una forma di apprendimento integrata in diversi contesti istituzionali. Presso alcuni atenei europei e americani (es. Universidade Estadual Paulista, Università del Salento) essa prende il nome di teletandem. Molti studi sull'apprendimento in tandem riguardano "episodi a carattere metalinguistico" durante scambi diadici orali (in presenza o mediati dal computer) o quasi-sincroni della chat tra parlanti che comunicano nella loro L2, che è sua volta la lingua nativa del proprio interlocutore. Pochi studi, invece, analizzano tale fenomeno nel corso di scambi orali bilingui via videoconferenza in cui i partecipanti parlano nella loro L1 affine a quella dell'interlocutore. Attraverso un'indagine empirica, il presente studio contribuisce a colmare tale lacuna e mette in luce come i partecipanti orientano il discorso verso il codice o verso i contenuti del messaggio in contesti telecollaborativi di intercomunicazione tra parlanti di lingue affini. Lo studio mostra che nei casi analizzati le sequenze metalinguistiche non sono auto-orientate ma etero-orientate: l'interlocutore mette in evidenza in primo luogo ciò che comprende, specifica successivamente ciò che non comprende indirizzando così in modo collaborativo il dialogo verso la risoluzione del problema comunicativo.

RÉSUMÉ

Processus d'intercommunication entre locuteurs de langues parentes : analyse de séquences métalinguistiques

La communication à travers la médiation de l'ordinateur qu'elle soit écrite asynchrone ou orale par visioconférence constitue une forme d'apprentissage en situation intégrée dans des contextes institutionnels divers. Après de certaines universités européennes (ex Univerdidade estadual paulista, Università del Salento) cela prend le nom de teletandem. De nombreuses études de ce contexte ont comme sujet 'des épisodes à caractère métalinguistique' pendant l'interaction orale (présentiel ou par la médiation de l'ordinateur) ou quasi synchrone du tchat entre des locuteurs qui communiquent en L2 qui est également la langue native de leur interlocuteur. Peu d'études, par contre, analysent ce phénomène au cours d'échanges oraux par visioconférence pendant des dialogues au cours desquels les participants utilisent leur L1 apparentée à celle des autres interlocuteurs. À travers une recherche empirique, cette étude contribue à combler cette lacune et met en lumière la façon dont les participants orientent le discours vers le code ou vers les contenus du message dans des contextes télécollaboratifs d'intercommunication entre locuteurs de langues. L'étude montre que dans les cas analysés les séquences métalinguistiques ne sont pas auto-orientées mais hétéro-orientées : l'interlocuteur met en évidence en premier lieu ce qu'il comprend, il spécifie par la suite ce qu'il ne comprend pas en dirigeant ainsi de manière collaborative le dialogue vers la résolution du problème de communication.

PAROLE CHIAVE: Intercomprensione, negoziazione del significato, videoconferenza, teletandem, apprendimento linguistico.

MOTS-CLÉS : Intercompréhension, négociation du sens, visioconférence, teletandem, apprentissage linguistique.

La comunicazione mediata dal computer sia scritta asincrona sia orale via videoconferenza costituisce una forma di apprendimento situato (Lave & Wenger 1991; Leone 2014) integrata in

diversi contesti istituzionali. Molti studi in tale ambito riguardano “episodi a carattere metalinguistico” (Language Related Episodes; Swain and Lapkin 1998; Gass, 1997; Long, 1981) durante l’interazione orale (faccia a faccia e mediata dal computer) o quasi-sincrona della chat tra parlanti che comunicano nella loro L2 che è a sua volta la lingua nativa del proprio interlocutore. Pochi studi, invece, analizzano tale fenomeno nel corso di scambi orali via videoconferenza in cui i partecipanti parlano nella loro L1 affine a quella degli altri interlocutori. Obiettivo di questo studio è contribuire a colmare questa lacuna, mettendo in luce se e come i partecipanti *orientano* il discorso *verso* il codice o *verso* i contenuti del messaggio in contesti telecollaborativi di intercomunicazione tra parlanti di lingue affini.

1. Sequenze metalinguistiche

Con sequenze metalinguistiche intendiamo le forme di riparazione interne ad un discorso pedagogico e naturale (Van Lier, 1995; Araujo e Sa & Melo, 2007; Ciliberti, 2012). Esse possono essere attività di attenzione alla forma (*focus on form*) o di attenzione al significato (*focus on meaning*).

L’espressione *focus on form* è stata coniata da Long (1991) e si riferisce all’attenzione rivolta verso la struttura linguistica nel corso di lezioni di tipo comunicativo, basate ad esempio su compiti didattici. In tali contesti di apprendimento, l’attenzione alla forma serve più che altro a risolvere problemi comunicativi e non tanto a migliorare l’accuratezza della produzione in L2. Diversamente, l’espressione *focus on form*⁸⁴ si applica ad un contesto didattico in cui la scansione del syllabus è basata su unità ad esempio grammaticali, di vocabolario, di pronuncia o funzionali.

Nelle conversazioni naturali, durante sequenze di attenzione alla forma i parlanti rimediano la propria o l’altrui produzione errata prestando soprattutto attenzione alla struttura linguistica. Nel primo caso si tratta di autoriparazione (*self repair*), nel secondo di eteroriparazione (*repair*). Se si intende sottolineare chi avvia la riparazione si parla di riparazione avviata dal parlante o dall’interlocutore (*self initiated repair*; *other initiated repair*). Le riparazioni avviate dal parlante possono manifestarsi attraverso una richiesta all’interlocutore esperto di verificare l’accuratezza grammaticale di un enunciato o la pronuncia di un vocabolo. La richiesta da parte del parlante esperto e la correzione possono essere esplicite (es. *come si dice...*, *in italiano non si dice così...*) o implicite, comunicate ad esempio attraverso l’intonazione. L’eterocorrezione può essere anche incassata nella discussione sì da non interrompere il flusso conversazionale. In italiano queste ultime forme di riparazione vengono chiamate riparazioni ad incastro (Ciliberti, 2012: 215), mentre in inglese *recast*. Nell’es. 1 tratto da una conversazione in lingua inglese tra una parlante madrelingua (INGL1) e una parlante nativa di lingua italiana (ITL1), quest’ultima pronuncia in modo non standard il vocabolo “stressed”. INGL1 interviene modificando la produzione senza però approfondire le ragioni dell’errore. ITL1 ratifica e apprezza in modo esplicito la correzione ma procede a discutere il tema (*today...*).

Es. 1- TTA2/B1⁸⁵- Stressed

ITL1: oh so a good idea oh I tried to do massage in brazil but I didn’t find the the the a person that I like eh it is a pity because it was very cheapy in brazil for me but eh we were in a little city so I didn’t find and now it is it is it must be eh expensive but it it’s it will be a good idea I I

⁸⁴ In italiano tale espressione potrebbe essere tradotta con “attenzione alle strutture linguistiche”. Non ci risulta però che in glottodidattica la versione italiana venga adoperata.

⁸⁵ La sigla indica TT(Teletandem) A2 e B1 sono i livelli di competenza dei parlanti in L2. Tutti i dati sono stati raccolti previo consenso dei partecipanti.

had forgotten the existence of a massage
 ENGL1: right
 ITL1: I could try I am so stressed eh in these days **stressed**
 ENGL1: **stressed**
 ITL1: **ah sì sì chiaro sì ovvio stressed** ok ((tosse)) today...

Il lavoro di riparazione può riguardare non solo la forma ma anche il messaggio (Ciliberti, 2012: 209) e quindi può essere indirizzato a risolvere problemi comunicativi. In tal caso si tratta di processi di negoziazione del significato che possono implicare anche attenzione verso le strutture della lingua come ad esempio il lessico o la morfologia.

Nell'estratto n. 2 la parlante inesperta chiede alla sua interlocutrice di ripetere un concetto che non ha compreso (*can you repeat please*). Il chiarimento implica la ripetizione del vocabolo e quindi l'attenzione verso la forma linguistica.

Es. 2 - TTA2/B1- Can you repeat please

ENGL1: build up the strains of the knees ITL1: no I didn't understand
 ENGL1: I had to build up the strains in my knee ITL1: because I do
 ENGL1: ya Sunday will probably off need to have the knee placement
 ITL1: **can you repeat please**
 ENGL1: we will probably off need the knee replacement
 ITL1: ((ride))
 ENGL1: retry to say that again
 ITL1: ((ride)) a knee replacement ((ride))
 ENGL1: ah ah

Diversamente, ci sono sequenze di negoziazione in cui i lemmi iniziali problematici si perdono nella conversazione o rimangono solo come input, non portando a nessuna attenzione alla forma. Nell'estratto n. 3, la parlante italoфона utilizza "piccola cilindrata", espressione non nota alla sua interlocutrice che per l'appunto chiede le venga chiarito il concetto. La sequenza lessicale "piccola cilindrata" viene ripetuta però solo dalla parlante esperta, che tenta di spiegarne il significato. Solo il lemma "cilindrata" viene ripreso nuovamente dalla parlante competente. Se in tale sequenza esiste un'attività di attenzione alla forma questa avviene da parte del locutore esperto, la parlante angloфона è solo esposta a tale input.

Es. 3- TTB2/C1 - Piccola cilindrata

INGL1: wow è una passione molto differente ma mi piace a:hm e hai avuto il motorino **vuol dire una motocicletta piccola sì**
 ITL1: **eh:m di piccola cilindrata tipo**
 INGL1: **eh**
 ITL1: **piccola cilindrata**
 INGL1: mh
 ITL1: il motore è piccolo non so cilindrata va bene come INGL1: eh sì e:hm è una parola tecnica no ((rumore di tasti)) ma
 ITL1: che il motore è piccolo non ci vuole la patente come la vespa che l'hai vista in

INGL1: eh sì come una vespa no sì ah sì non è sì non è come qui negli stati uniti ci sono le harley davidsons sai ((risate))

2. Le componenti del processo di negoziazione

Le sequenze di attenzione alla forma e di attenzione al messaggio sono due tipologie di attività metalinguistiche, ossia di *language related episodes* (LRE; Swain & Lapkin, 1998, 2001) durante le quali i parlanti chiariscono significati, stabiliscono connessioni tra forma e significato di una parola, (auto)riparano parti di discorso più o meno lunghe. Esse sono state oggetto di interesse degli studi interazionisti poiché diventano “a tool of cognitive activity that mediates L2 learning” (Swain, 2000; si veda anche Gass, 1997; Long, 1983). Nel corso di sequenze di negoziazione di significato, infatti, l’attenzione al contenuto da chiarire diventa attenzione verso la forma utilizzata che si ripropone all’interlocutore modificandone ad esempio la struttura sintattica o la morfologia.

Nel caso del nostro studio quindi l’analisi dello scambio comunicativo in un momento in cui la lingua diventa oggetto di conversazione serve a mettere a fuoco se:

- emerge l’identità personale di parlante più o meno esperto della lingua che si adopera per partecipare al discorso;
- emerge l’identità di apprendente di una lingua. Vogliamo in altre parole vedere se “l’attenzione verso la lingua dimostra che i parlanti desiderano ampliare il loro repertorio linguistico (Araujo e Sa & Melo, 2007) o se invece le forme di riparazione esplicitano più che altro il loro desiderio di comunicare (Leone, in stampa)”?

3. Interazione orale mediata dal computer ed educazione plurilingue

Teletandem tradizionale e teletandem intercomprensione si differenziano per la tipologia di repertori linguistici messi in atto nel corso dello scambio, per la competenza che gli interlocutori hanno nelle lingue veicolari adottate per mettere in pratica lo scambio comunicativo e per gli obiettivi formativi che essi si pongono.

Il teletandem tradizionale realizza un contesto comunicativo in cui l’alternanza dei codici è sancita dalle regole di partecipazione al contesto di apprendimento. Ad ogni lingua non nativa si deve dedicare la stessa quantità di tempo per offrire a tutti i partecipanti, uguali opportunità di pratica e di apprendimento linguistico (es. si parla mezz’ora in inglese e mezz’ora in italiano). Si realizza così una visione inerente di multilinguismo di tipo “additivo”, l’esperienza è specifica alle abilità ricettive, produttive, interattive e di mediazione nella L1 e nella L2 e arricchisce il repertorio linguistico dei partecipanti in tali direzioni. Nel teletandem intercomprensione, invece, l’alternanza dei codici coincide con l’alternanza degli interlocutori che comunicano nella lingua a loro nota. Si attua anche in questo caso un multilinguismo di tipo “additivo”, pur limitato alle abilità ricettive, interattive e di mediazione in cui non c’è solo una lingua veicolare ma due lingue. Il teletandem intercomprensione è fortemente integrativo, è motivato dal desiderio dell’apprendente di poter comunicare nella sua L1 e di poter far parte di una comunità più ampia di lingua romanza.

4. Definire il contesto d'uso linguistico dell'intercomprensione: macrocategorie

Per evidenziare le differenze tra i due contesti d'uso linguistico è necessario riferirsi alle competenze linguistiche dei parlanti e alle modalità di discorso messe in atto nelle due situazioni. Se ci si riferisce al grado di competenza dei parlanti in relazione alla/e lingua/e veicolo della comunicazione diremo che le due forme di pratica del teletandem si collocano entrambe lungo l'asse esolingue/endolingue (Lüdi & Py, 2002; Gilardoni, 2014). Con interazione esolingue si intende uno scambio caratterizzato dall'asimmetria delle competenze nella/e lingua/e che si sceglie/scelgono per lo scambio comunicativo. Diversamente nello scambio endolingue le competenze dei parlanti nella/e lingua/e veicolare/i sono bilanciate.

L'interazione in contesti di intercomprensione esprime un divario di competenze tra i partecipanti in quanto ognuno di essi conosce e si esprime attraverso la sua L1 che il suo interlocutore solo comprende. La modalità di discorso messa in atto è bilingue. Diversamente, nel contesto teletandem tradizionale ogni singolo parlante mette in pratica le sue competenze produttive, ricettive e interattive bilingui per dialogare con il suo partner. La modalità di discorso che si realizza è invece, diremo così, a monolinguisma alternato. Entrambi i contesti sono esolingue. Si può riconoscere una maggiore flessibilità al teletandem a monolinguisma alternato il quale può riproporre anche peculiarità di un discorso endolingue laddove sono coinvolti parlanti esperti in L2.

In uno studio precedente (Leone, in stampa) in cui analizzo dati raccolti nel corso di sessioni teletandem, che d'ora in poi definiremo a monolinguisma alternato, si dimostra che il livello di competenza in L2 dei partecipanti è una caratteristica che determina la tipologia di contesto comunicativo e di apprendimento. Da un livello di competenza B2 in su i parlanti tendono a privilegiare la dimensione sociale e culturale dello scambio interattivo. Con parlanti novizi invece il divario di competenze tra gli interlocutori emerge spesso durante il dialogo e si manifesta attraverso la presenza di forme di riparazione come la negoziazione di significato o la riparazione dell'errore.

Lo studio dell'interazione orale via computer (Leone 2012 a, b, c) conferma i risultati dell'analisi condotta da Hosoda (2006) e mette in evidenza che con parlanti competenti in L2, il divario di competenze nella lingua veicolare sembra infatti essere irrilevante per gli interlocutori. Hosoda (2006) nel suo studio comparato tra conversazioni in L1 in giapponese, e in L1 e L2 giapponese-americano, mostra come le sequenze di riparazione siano trascurabili nelle conversazioni esolingue tra nativo e non nativo e quindi il grado diverso di competenza sia "noticeable for an outside observer and may or may not be registered by the participants" (Hosoda, 2006: 44). Leone (in stampa) conferma i risultati dello studio di Hosoda e afferma che in contesti situati di apprendimento, poiché fondati sulla pratica sociale e comunicativa, nei casi in cui il grado di competenza in L2 non sia così distante dalla fluidità espressiva dell'interlocutore esperto, domina la necessità di comunicare e l'attenzione verso la forma e l'espressione linguistica è attenuata dal desiderio di promuovere la relazione sociale e culturale. Nel discorso orale via computer nativo non-nativo esperto di L2 (B2/C1), le domande di chiarimento e le strategie di riparazione dell'errore sono scarsamente rilevanti sul piano quantitativo, non sono notate e, perciò, spesso rimangono senza seguito. Inoltre, con il progredire del grado di competenza in L2 i parlanti tendono a prestare attenzione più all'aspetto lessicale e fonologico meno su quello morfologico, dimostrando in tal modo più interesse verso l'efficacia comunicativa del processo che sull'accuratezza nell'uso del codice.

Il presente studio intende pertanto procedere in questa stessa direzione e vedere in particolare cosa accade nelle situazioni di dialogo tra parlanti di lingue affini, visto che è possibile lo scambio

comunicativo sebbene ogni singolo partecipante non abbia una competenza produttiva nella lingua dell'interlocutore.

5. Altri studi sulle sequenze metalinguistiche in contesti di intercomprensione tra lingue affini

Sa e Melo (2007) analizzano scambi scritti plurilingui tra più interlocutori quasi sincroni per individuare caratteristiche del dialogo plurilingue e sequenze metalinguistiche, queste ultime ritenute dalle studiose manifestazioni della consapevolezza linguistica dei parlanti. In particolare, i processi di negoziazione di significato finalizzati a risolvere un problema comunicativo attivano strategie di apprendimento di tipo cognitivo/procedurale fondate sull'analisi, trasformazione e sintesi dei materiali verbali e di tipo metacognitivo, comprendenti la riflessione metalinguistica sulle lingue in uso per la comunicazione (si veda anche Araujo e Sa & Melo 2007; O'Malley et al., 1985). Le studiose sottolineano inoltre che per lo più le forme di riparazione sono anticipate dallo stesso parlante, il quale prevede le difficoltà del suo interlocutore. Nel contesto di scambio comunicativo di intercomprensione si verifica quanto avviene anche in scambi a monolinguisma alternato, ovvero le forme di "self-initiated repairs" sono molto frequenti. Secondo le studiose, attraverso le forme di riparazione i parlanti dimostrano il loro interesse non solo verso la comunicazione ma anche verso l'apprendimento linguistico. Si evidenzia in tal modo una caratteristica degli scambi diadici realizzati in contesti di apprendimento istituzionale. Pur essendo forme di comunicazione naturale esse hanno insita la finalità di apprendimento. Sono in altre parole forme di "conversazione per apprendere", come le definisce Kasper (2004). Ma è sempre così? O la pratica comunicativa tra pari assume significati e valenze pedagogiche differenti in funzione di variabili che definiscono lo specifico contesto di apprendimento? Quali sono queste variabili?

Kasper (2004) analizza da una prospettiva conversazionalista l'interazione esolingue tra due parlanti in cui il locutore di L2 è un novizio. La studiosa afferma che durante lo scambio i parlanti orientano il discorso perlopiù verso categorie sociali quali ad esempio essere o meno appassionato di film oppure conoscenze femminili, raramente invece indirizzano il discorso verso il divario di competenze in L2, come dimostrerebbe la tipologia di forme di riparazione. Laddove esse si verificano sono per lo più sollecitate dal parlante meno esperto e quindi sono "self-initiated repairs". In uno studio condotto di recente confronto il comportamento di due coppie con gradi diversi di competenza in L2 per vedere se, quando sono coinvolti parlanti con competenze basse in L2 (A2/B1), l'impatto del divario linguistico sulla durata e sul tipo di sequenze metalinguistiche è uguale o differente rispetto a quello nelle coppie in cui ci sono parlanti esperti. L'analisi anche quantitativa delle sequenze dimostra che nelle coppie in cui il parlante ha un livello basso di competenza in L2 le sequenze a carattere metalinguistico sono molto frequenti; infatti il locutore esperto dimostra di concepire l'incontro quale occasione per uno scambio pedagogico didattico finalizzato soprattutto all'apprendimento linguistico. La riparazione non è sempre "self-initiated" ma è anche proposta dal parlante esperto in modo esplicito, che utilizza la scrittura in chat quasi fosse una lavagna per fissare vocaboli o nuove espressioni e valuta, proprio come in un contesto istituzionale, la produzione del locutore di L2 anche se risulta accurata (es. "ottimo, ottimo").

6. La ricerca

Il presente studio mira a rispondere ai seguenti quesiti di ricerca:

1. Quali sono le caratteristiche generali e pragmatiche del discorso esolingue in contesti di intercomprensione?
2. In quali occasioni emerge l'attenzione verso le lingue veicolo di comunicazione?
3. Quali tipi di problemi linguistici e di discorso vengono segnalati?
4. In che modo vengono comunicati problemi di comprensione?
5. In che modo vengono stabiliti significati equivalenti?
6. In quali occasione emerge la categoria parlante esperto della L1?

7. I dati raccolti

I dati sono stati raccolti⁸⁶ video-registrando due giovani studentesse una iscritta presso l'Università del Salento, l'altra presso l'Universidade Estadual Paulista. Con la sigla PORL1 chiameremo la parlante lusofona e con ITL1 la parlante italoфона. ITL1 non ha mai studiato il portoghese, PORL1 studia l'italiano ma ne ha una conoscenza limitata soprattutto scritta. Ha un blocco nell'esprimersi oralmente, come afferma lei stessa in una parte del dialogo con la sua partner (Eva_M2_part2: 1:00-1:10): "Eu pra conversação tenho muita vergonha muita muita muita vergonha tanto é que tem alunos da italia aqui no brasil na minha sala e um dia tive que conversar com ele e XXY⁸⁷ foi a morte". "XXY foi a morte" parlare in italiano con i suoi colleghi nativi, un'esperienza dunque dura e difficile.

Lo scambio teletandem è rientrato in un'offerta formativa che prevedeva ore di scambio mediato dalla tecnologia VOIP (con video-registrazione).

I dati sono n. 3 ore di conversazione. Purtroppo problemi nella connessione Internet non hanno permesso di ottenere video-registrazioni chiare: in alcuni momenti manca l'audio e a volte la conversazione è stata interrotta.

8. Raccolta e analisi dati: metodologia

Le studentesse hanno realizzato lo scambio da casa organizzandosi autonomamente. Le video-registrazioni sono state analizzate trascrivendo le parti rilevanti per l'analisi. Sia per la trascrizione sia per l'analisi è stata importante la collaborazione di una parlante bilingue italiano-portoghese. Il quadro teorico metodologico è quello già anticipato e prevede l'identificazione di:

- tratti salienti generali e pragmatici che costituiscono il discorso esolingue/bilingue
- caratteristiche delle sequenze metalinguistiche.

9. Risultati

⁸⁶ I dati sono stati raccolti previo consenso scritto dei partecipanti.

⁸⁷ I nomi dei partecipanti sono resi anonimi.

In questo paragrafo risponderò alle singole domande di ricerca.

Domanda di ricerca numero 1: Quali sono le caratteristiche generali e pragmatiche del discorso?

Nella prima giornata la comunicazione sembra procedere in modo quasi fluido. Le parlanti affrontano diversi argomenti: musica, il personale repertorio linguistico, percorsi formativi universitari, le lingue, i dialetti e le varietà linguistiche. Ci sono turni di parola lunghi e le strategie di partecipazione all'interazione in molte occasioni sono molto vicine al discorso naturale endolingue. Si fa uso di *reactive tokens* (Clancy 1996) per segnalare ricezione del discorso proprio come nel discorso in una sola lingua tra parlanti esperti. Si segnala infatti l'impiego di strategie pragmatiche e semantiche interazionali di coesione realizzate attraverso segnali discorsivi come "però" in posizione iniziale di turno, avente sia una funzione di avvio dell'enunciazione sia un valore avversativo-limitativo. Si veda il seguente esempio in cui i segnali discorsivi in grassetto collegano i due enunciati prodotti dai due diversi interlocutori. ITL1 prosegue il discorso di PORL1, introducendo un concetto che non nega, ma soltanto limita la validità di quanto espresso dalla sua interlocutrice:

Estratto n.4 (Eva_PORIT_M1_parte2; 10:42-11.48)

ITL1 e come si chiama la facoltà dove studi tu

PORL1 unesp ((scrive in chat)) é Universidade Estadual Paulista

ITL1 **ah sì però** da noi questo per esempio il nome dell'università la mia si chiama unisalento però c'è in realtà quella che noi chiamiamo facoltà che è il nome del corso per esempio il mio è lingue culture e letterature straniere

PORL1 Ah sim o nosso é Letras ITL1 Ah ok è uguale ((ridono))

PORL1 Letras em nao sei se faz diferença mas tem em alguns lugares que letras licenciatura e letras bacharelado ai o meu curso é licenciatura em italiano italiano e portuges (11:48)

Il discorso sembra diventare più faticoso negli incontri successivi. Si registrano diverse sequenze in cui è necessario chiarire i significati. Si fa un uso sistematico della chat nel corso di sequenze di negoziazione del significato come strategia per fissare lemmi o parti del discorso poco chiari così come avviene nel teletandem a monolinguisma alternato (Leone, 2009).

Le incomprensioni, sebbene frequenti, vengono risolte con tranquillità.

Esse sono perlopiù a carattere globale ovvero motivate da mancata comprensione di concetti generali espressi precedentemente. Non sono cioè motivate da mancata comprensione di un unico lemma.

Domanda di ricerca 2: In quali occasioni emerge l'attenzione verso le lingue veicolo di comunicazione?

La dimensione metalinguistica e cioè la lingua quale oggetto di conversazione del discorso emerge in sequenze:

- di discorso e cioè come forme di riparazione;
- in cui le parlanti definiscono il loro repertorio (es. ITL1 hai mai parlato in italiano?);

- di negoziazione per decidere il repertorio di riferimento per la conversazione (es. in quale lingua si parla nel caso di difficoltà nella comunicazione?);
- in cui le parlanti esplicitano la loro consapevolezza della romanofonia (es. il portoghese somiglia al mio dialetto ecc.);
- in cui caratterizzano le varietà e i dialetti delle rispettive lingue native.

Domanda di ricerca 3: Quali tipi di problemi linguistici e di discorso vengono segnalati?

Nei dati analizzati essi sono perlopiù a carattere globale e non sono legati ad un unico lemma. La chat viene utilizzata soprattutto durante sequenze di negoziazione del significato come strategia per fissare lemmi o parti del discorso poco chiari.

Domanda di ricerca 4: In che modo vengono comunicati problemi di comprensione? Ad esempio, la comunicazione di problemi comunicativi avviene tramite:

- la produzione di un enunciato o di una parola non presenti nel turno precedente (es. M2_part2: ITL1 sì è vero è la connessione; PORL1: storia?);
- la richiesta di ripetizione (ITL1 ehm, non ho capito; PORL1: oi, ah);
- la richiesta di ripetizione dopo richiesta conferma di comprensione (ITL1 M2_part2: se mi piace leggere? Ripeti);
- richiesta di chiarimento specifica ad un vocabolo (M4_part1 PORL1: fastidio è oche?);
- un'affermazione esplicita di non-comprensione seguita da un indirizzamento nella formulazione di riparazione (es. M2_part2: ITL1: non ho capito ho capito solo italiano e spagnolo; ho capito libro però non ho capito il resto).

Domanda di ricerca 5: In che modo vengono stabiliti significati equivalenti?

Si fa uso di parafrasi, riformulazioni e si ricorre anche all'uso della chat. Solo la parlante italoфона fornisce a volte l'equivalente in italiano, lingua studiata dalla sua interlocutrice.

Domanda 6: In quali occasione emerge la categoria parlante esperto della L2 dell'interlocutore?

Tale categoria emerge solo da parte di ITL1 la quale desidera contribuire allo sviluppo delle competenze in italiano di PORL1.

ITL1 fornisce input anche in L2 attraverso la scrittura in chat dimostrando così non solo di voler facilitare la comunicazione ma di anche di voler, come si diceva, contribuire attivamente allo sviluppo delle competenze di PORL1 in italiano. Negli scambi si fa uso anche di altre lingue note alle parlanti

10. Conclusioni

Nel teletandem intercomprensione con parlanti non competenti nella L1 del loro interlocutore, l'attenzione verso le lingue veicolo di comunicazione è rilevante ed assume delle caratteristiche diverse

rispetto ad altre forme di interazione esolingue, come nel caso del teletandem a monolinguismo alternato. Di seguito alcune principali similitudini e differenze:

- a. Le sequenze metalinguistiche non sono auto-orientate ma etero-orientate, ovvero sono avviate dall'interlocutore e non dal parlante stesso. A differenza del dialogo tandem unilingue, i partner teletandem intercomprensione non possono anticipare le difficoltà di chi ascolta perché non ne sono consapevoli;
- b. Nelle sequenze di negoziazione del significato gli indicatori di mancata comprensione evidenziano ciò che è chiaro, indicando per implicito cosa può essere chiarito (come ad esempio alcuni interventi di ITL1). Si esercita, quindi, la capacità del parlante di costruire significati in modo collaborativo;
- c. Capire, capirsi e come fare per capirsi è oggetto di interesse e di discussione;
- d. Uso intenso della chat per chiarire contenuti come in scambi a monolinguismo alternato tra parlante nativo e parlante competente in L2.

Questo studio pilota ci porta a fare alcune considerazioni utili per il futuro inserimento nel curriculum universitario di scenari pedagogici di intercomprensione, ovvero:

- È necessario diminuire la lunghezza delle diverse sessioni e guidarne la lunghezza. Per studenti principianti 1 ora di intercomprensione orale può essere lunga. Si può iniziare da sessioni di 20 minuti e poi si procede aumentandone gradatamente la lunghezza;
- Sarebbe opportuno suggerire argomenti di discussione affinché lo scambio sia alimentato;
- È consigliabile anche fornire materiali visivi per sostenere le conversazioni (es. si parla delle festività, devono fare una ricerca su Internet di foto prima di ogni sessione); Accompagnare le sessioni con una preparazione teorica di didattica dell'intercomprensione (es. piattaforma galanet, galapro, volume EUROM 5, finalizzate al potenziamento di strategie di comprensione tra lingue affini).

Riferimenti bibliografici

Araujo e Sa, M.H., Melo. *Online Plurilingual Interaction in the Development of Language Awareness*, in *Language Awareness*, 16 (1), 7-20.

Bonvino, E., Caddèo, S., Vilaginès Serra & S. Pippa (2011). *EuRom 5. Leggere e capire 5 lingue romanze*.

Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.

Clancy, P. M., Thompson, S.A., Suzuki, R., Tao H. (1996). *The conversational use of reactive tokens in English, Japanese, and Mandarin*, *Journal of Pragmatics*, 26, 355-87.

Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gilardoni, S. (2014). *Plurilinguismo e comunicazione. Studi teorici e prospettive educative*. Milano: Unicat

Hosoda, y., Repair and relevance of differential language expertise in second language conversations, in *Applied Linguistics*, 27, 2006, 25-50.

Kasper, G., Participant orientations in German Conversation-for-Learning, in *The Modern Language Journal* 88(4), 2004, 551-567.

Lave, J., & Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leone, P. (2012a). Leadership in multimodal computer-mediated second language communication for reciprocal learning, in *Je-lks, Journal of E-learning and Language Society, Numero Speciale su Computer Mediated Communication*, 8 (3), http://je-lks.maieutiche.economia.unitn.it/index.php/Je-LKS_EN/article/view/642/641.

- Leone, P. (2012b). Content domain and language competence in computer-mediated conversation for learning, apparirà in Apples, Journal of Applied Language Studies <http://apples.jyu.fi/>.
- Leone, P. (2012c). Gestione e controllo del flusso conversazionale nel corso di dialoghi Teletandem, in Je-lks, Journal of E-learning and Language Society, Numero Speciale su Computer Mediated Communication, 8(3), 57-69, http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_IT/article/view/778.
- Leone, P. (2014a). Teletandem, video-recordings and usage-based tasks: developing a socially situated scenario for learning, International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 9, 41-50, <http://www.ijlter.org/index.php/ijlter/index>.
- Leone, P. (2014b). Focus on form durante conversazioni esolingui via computer. In A. De Meo, M. D'Agostino, G. Iannaccaro, & L. Spreafico, Varietà dei contesti di apprendimento linguistico (pp. 169-187). Milano: Officinaventuno, http://www.aitla.it/wp-content/uploads/2015/02/StudiAItLA1_2014_Leone.pdf.
- Leone, P. (2009). Processi negoziali nel corso di scambi comunicativi mediati dal computer. In C. Consani, C. Furiassi, F. Guazzelli e C. Perta (eds.), *Atti del IX Congresso Internazionale dell'Associazione di Linguistica Applicata (AITLA). Oralità/scrittura. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona* (pp. 389-412). Perugia: Guerra Edizioni.
- Long, M. (1981). "Input, interaction, and the second language acquisition", in H. Winitz (ed.) *Native language and foreign language acquisition: Annals of the New York Academy of Sciences*, 259-278.
- Long, M. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in W. C. RITCHIE - T. K. BAHTIA (eds.), *Handbook of second language acquisition* Academic Press, New York, 413-468.
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue* (2^e édition revue). Berne: Peter Lang [1^{re} édition: 1986].
- O'Malley, J.M., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. and Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35, 21-47.
- Swain, M. & S. Lapkin (1998) Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together, *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-33.