

PLURILINGUISMO E INTERCOMPRESIONE: UN'ANALISI DEI MATERIALI DI EUROM5 (ATTRAVERSO IL FRAMEWORK DI LITTLEJOHN)

Marcello Belotti¹

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni, la didattica dell'intercomprensione è andata ampiamente sviluppandosi, e data la potenza didattica e gnoseologica di tale strumento, è interessante analizzare a fondo in che modo e secondo quali obiettivi sia stato sviluppato il materiale didattico prodotto sin qui, al fine di investigare quali siano le strategie più adeguate per l'insegnamento delle lingue straniere attraverso di essa; difatti, analizzando come sono stati concepiti alcuni materiali didattici particolarmente significativi, prodotti in anni recenti, è possibile farsi una idea più operativa di come introdurre a lezione sistematicamente, e non solo tangenzialmente, l'intercomprensione.

La didattica dell'intercomprensione ha un urgente bisogno di materiali didattici che siano adeguati alla sua implementazione nei contesti scolastici, a qualsiasi livello. Ciononostante, negli ultimi recentissimi anni, sono apparsi sul mercato didattico alcuni manuali che superano la fase sperimentativa per approdare ad essere manuali di insegnamento più strutturati e che in qualche modo possono già vantare una 'storia' didattica, per quanto sia breve.

I docenti hanno bisogno, più che mai, di strumenti capaci di analizzare in profondità i materiali offerti agli studenti; tali materiali, infatti, hanno un impatto sui discenti oltre sull'insegnamento in sé della lingua, poiché sia i contenuti proposti sia la metodologia sottesa portano in sé dei 'messaggi nascosti' su quale linguaggio si debba usare, su come debba prodursi l'apprendimento e sulla divisione tra potere e responsabilità tra docenti e discenti. Abbiamo bisogno, quindi, di analizzare le implicazioni che un materiale didattico potrebbe avere per una classe e se il materiale specifico analizzato sia appropriato o meno per un contesto di apprendimento.

Il filo rosso è quello legato al plurilinguismo e all'educazione a esso, che può essere implementato attraverso l'uso, appunto, dell'intercomprensione, strumento che semplifica notevolmente il processo di apprendimento e accresce la motivazione personale. La disponibilità al plurilinguismo è fortemente determinata dalle esperienze

¹ Master in *Didattica della lingua e della letteratura*, Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università Autonoma di Barcellona.

nel contatto con lingue straniere, ed è l'elemento da cui partire per giungere a una reale competenza linguistica europea, che permetterà alla cittadinanza tutta di vivere meglio la prossimità e la diversità tra le diverse culture. Artur Noguero (2008: 17) lo esprime in questi termini: «No se puede enseñar lengua a los ciudadanos del siglo XXI con los enfoques anteriores. Las estructuras de nuestra sociedad han cambiado fuertemente. Los nuevos ciudadanos del siglo XXI necesitarán estar abiertos y saber gestionar la pluralidad de lenguas y culturas como único camino para valorar la propia realidad».

Per di più, le esperienze di più facile acquisizione di una lingua della medesima famiglia linguistica (quella romanza) motivano all'applicazione dello stesso meccanismo ad altre famiglie linguistiche (germanica, slava). Quest'articolo cercherà di fornire un esempio concreto di analisi 'oggettiva' del manuale *EuRom5* (2011) con l'obiettivo di comprendere in profondità come sia stato pensato, disegnato e quindi realizzato; si prenderà in considerazione soprattutto la competenza riguardante la comprensione di lettura per studenti che già impieghino almeno una L1 che appartenga all'insieme delle lingue romanze.

Per raggiungere tale obiettivo, si è fatto ricorso al *framework* per l'analisi di materiale didattico concepito da Andrew Littlejohn ed esposto in *The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse* (2011), secondo cui si valuta il materiale didattico indipendentemente da come viene utilizzato in aula, per invece analizzarlo 'così come è' e come appare nelle sue proposte didattiche. Tale metodo è stato inoltre impiegato in termini più ampi, poiché si è preso in esame materiale didattico che include non solo di una lingua straniera L2 – come fa Littlejohn – ma più lingue romanze al contempo.

I docenti, gli apprendenti, i dirigenti scolastici e gli altri attori del settore educativo, hanno a disposizione un potente strumento che permette loro di 'entrare' nella struttura profonda dei materiali didattici. Così come afferma Littlejohn (2011: 181): «the claims that publishers and authors now make for their materials their materials have extended with the increase in their provision, we additionally need to be able to test claims against what is offered [...] We need, in short, a means of looking inside the Trojan Horse to see what lies within».

L'analisi della struttura profonda di un manuale per adulti basato sull'intercomprensione tra lingue romanze, *EuRom5*, ha cercato di suggerire miglioramenti didattici per ciò che riguarda la comprensione di lettura, evidenziandone gli aspetti forti e le debolezze. Per raggiungere tali obiettivi, ci siamo posti le seguenti domande:

1. Come si può applicare l'innovativo metodo di Littlejohn per l'analisi di materiali didattici intercomprensivi plurilingui?
2. Quali strumenti *EuRom5* apporta all'apprendente adulto per migliorare rapidamente la sua comprensione di lettura in un'altra lingua romanza (nello specifico in italiano)?
3. Quali modalità d'uso del materiale analizzato, non contemplate esplicitamente, è possibile proporre per ottimizzarlo ancor più?

2. LA SCELTA E LA SELEZIONE DEL CORPUS

La scelta è ricaduta su *EuroRom5*, giacché si tratta di un manuale che è alla seconda edizione e che è frutto di un percorso scientifico e didattico-applicativo di due decenni,

elementi che garantiscono una più schietta solidità alla proposta didattica.

Gli elementi presi in considerazione riguardano il complesso delle attività proposte, analizzate in questo caso come dispositivo pedagogico d'aiuto all'insegnamento e all'apprendimento di una lingua, secondo come è strutturato, in versione cartacea e web:

- a. *Pubblicazione e soluzioni grafiche*: gli aspetti tangibili e fisici dei materiali (in carta, elettronici, aspetti audio/video, le sezioni e le sottosezioni, la continuità e la coerenza)
- b. *La concezione della struttura dei materiali* si lega al pensiero sotteso al materiale in esame, gli obiettivi dichiarati, come sono scelte e poste in sequenza le *task*, il linguaggio e i contenuti, la natura delle attività di insegnamento/apprendimento suggerite dai materiali (che cosa precisamente devono fare gli studenti), il processo dello sviluppo delle competenze, le modalità di partecipazione della classe (da soli, in gruppi e ruoli specifici).

Il manuale *EuRom5* è stato concepito e realizzato con l'obiettivo di migliorare, principalmente, la comprensione di lettura, per quanto attraverso l'ascolto dei diversi testi in lingua originale anche le capacità di comprensione orale può sicuramente trarne vantaggio; purtroppo, il potenziamento di una specifica competenza parziale, non preclude affatto che se ne possano rafforzare anche altre che nel contesto specifico non sono prioritarie. Elisa Fiorenza ed Elisabetta Bonvino (2011: 166) a tal proposito sostengono che:

La nozione di competenza parziale rimanda a una padronanza della lingua straniera che, pur presentandosi "imperfetta" in un dato momento, contribuisce comunque a formare una competenza plurilingue e multipla dell'apprendente. Nello specifico, tale parzialità fa riferimento alla maggiore abilità di comprensione scritta che gli apprendenti sviluppano seguendo l'approccio didattico basato sull'IC rispetto alle altre abilità. Tuttavia tale approccio non sostituisce lo studio approfondito delle lingue, piuttosto rappresenta un primo *step* per acquisire delle competenze riutilizzabili per ulteriori lingue e/o per avviare un approfondimento di quelle già parzialmente esplorate. Infine il ricorso alla trasversalità degli apprendimenti e alle conoscenze già presenti si inserisce nel quadro più ampio dello sviluppo delle competenze generali: un percorso di apprendimento (autonomo o guidato) nell'ottica dell'intercomprensione comporta la mobilitazione e lo sfruttamento di quelle conoscenze dichiarative e procedurali possedute dall'apprendente al fine di recuperare e potenziare il proprio bagaglio linguistico, cognitivo e culturale in maniera più o meno approfondita, utilizzando tutte le risorse di interpretazione, sviluppando consapevolezza di ciò che già si conosce sulla natura del linguaggio e trasferendo strategie di *problem solving* per acquisire nuovi saperi.

Inoltre, dato che si tratta di un manuale complementare ad altri più tradizionali, e quindi può essere usato solo in parte in classe con la presenza del docente, è un manuale che permette agli apprendenti di lavorare anche in modo autonomo, proprio in virtù dell'ampiezza di strumenti offerti.

EuRom5: leggere e capire 5 lingue romanze (2011) è l'ampliamento a cinque lingue (con la novità del catalano) del precedente manuale e Cd-Rom *EuRom4* (1989-1997), che è stato

pioniera nella ricerca della didattica dell'intercomprensione. Il metodo *EuRom4* è stato ideato da Claire Blanche-Benveniste nei primi anni Novanta del secolo scorso con la collaborazione di un'équipe di studiosi di quattro università europee: André Valli dell'Università di Aix-en-Provence, Isabel Uzcanga de Vivar dell'Università di Salamanca, Antónia Mota dell'Università di Lisbona, Raffaele Simone ed Elisabetta Bonvino dell'Università Roma Tre, nell'ambito di un progetto "Lingua" finanziato dalla Comunità Europea.

Con *EuRom4* gli apprendenti lavoravano simultaneamente su 4 lingue (spagnolo, francese, italiano e portoghese) a partire da testi autentici, quali articoli di giornali che trattano di politica internazionale, di società o di fatti universalmente conosciuti. Gli apprendenti avevano a disposizione risorse e aiuti diversi: un riassunto del testo in ciascuna delle lingue di lavoro, la versione audio dei testi in cui si evidenziano le sonorità specifiche delle lingue, la traduzione di alcuni passaggi particolarmente ostici, alcuni elementi di grammatica contrastiva e infine delle informazioni basilari sui paesi delle lingue prese in esame, ma non solo.

Per ogni lezione si doveva ascoltare un testo, leggerlo silenziosamente e cercare di tradurlo facendo ricorso alle trasparenze sintattiche e lessicali riscontrate. I passi di testo non chiaramente comprensibili a una prima lettura erano poi decifrati dagli apprendenti attraverso l'ausilio degli strumenti menzionati. Si prevedevano sessioni di lavoro di un'ora e mezza, di cui 30 minuti per lingua, nelle quali veniva proposto un itinerario di apprendimento che però lasciava libero l'apprendente di percorrere i testi, gli strumenti a disposizione e ogni tipo di informazione affinché fosse stimolato a costruirsi una sorta di personale enciclopedia plurilingue.

EuRom4 era diretto a studenti adulti madrelingua di almeno una delle quattro lingue proposte con un buon livello di scolarizzazione; si prefissava come obiettivo che gli apprendenti giungessero a saper comprendere un articolo generalista di giornale, in quattro lingue, di difficoltà intermedia. Uno dei principali meriti di *EuRom4* era la rapidità del processo di apprendimento assicurata da un metodo simultaneo di insegnamento delle lingue; alla fine di questo percorso, l'apprendente era in grado di comprendere globalmente testi di carattere generale o relazionati con i propri interessi specifici. Come sostiene Claire Blanche-Benveniste (2004: 42):

L'expérience d'enseignement des langues romanes dans laquelle nous nous étions lancés avec le projet *EuRom4* nous avait placés d'emblée devant une tâche contradictoire: proposer dès le début aux participants des textes de presse de trois langues romanes inconnues, souvent rédigés de façon compliquée; mais, en même temps, ménager leur inexpérience de débutants et répondre à leur besoin de «choses simples». La difficulté n'était pas la même pour le lexique et pour la syntaxe et leur intérêt, pendant plusieurs semaines, ne portaient d'ailleurs que sur le lexique. Nous avons constaté qu'il fallait en effet un certain temps pour comprendre qu'une bonne partie du lexique rencontré dans les articles de presse est «transparent» et qu'on peut le calculer à partir de sa langue maternelle, par une série d'inférences bien ordonnées. Mais les expérimentateurs que nous étions devaient dès le début se soucier de l'organisation syntaxique où apparaissait ce lexique, en taillant un peu dans les phrases trop compliquées, en élaguant et en «simplifiant», puis en réintroduisant progressivement tout ce qui avait été écarté. Nous avons donc rencontré, dans la pratique, un problème qu'on

peut présenter sous le terme de la *complexité syntaxique*. Nous l'avons attaqué avec les notions linguistiques élémentaires dont nous disposons sur ce que peuvent être le simple et le complexe en matière syntaxique. Avec le recul, il est manifeste que ces notions méritent un examen plus approfondi. Les «aménagements progressifs de la syntaxe» que nous avons mis en pratique, et qui se révélaient assez efficaces, devraient être plus explicites et plus ordonnés, de façon à pouvoir être réutilisés dans d'autres contextes. Une série d'études récentes portant sur des problèmes semblables devraient nous y aider.

Ne è seguita un'edizione aggiornata, *EuRom5*, le cui due innovazioni principali sono date dall'inserimento di una quinta lingua, il catalano, e dalla creazione del sito web www.eurom5.com, in cui sono compresi tutti i testi del libro cartaceo: l'introduzione del sito web è di estrema utilità per gli apprendenti. Nel sito web di *EuRom5*, nell'introduzione, Raffaele Simone (2011)² definisce la relazione tra *EuRom4* ed *EuRom5* nel seguente modo:

L'idea che sta alla base di *EuRom5* è semplice, e, come molte idee semplici, geniale. Claire Blanche-Benveniste era partita da una supposizione: se le lingue romanze si somigliano tra di loro, in misura maggiore o minore, anche le persone che ne parlano una come lingua madre dovranno essere in grado di capire, in misura maggiore o minore, le altre lingue della famiglia, proprio contando sulle somiglianze. (Questa supposizione ha trovato intanto un nome che costituisce quasi un'etichetta: intercomprensione). [...] In verità, sottostante all'idea di Claire Blanche-Benveniste stava anche un altro proposito, che non credo sia stato mai espressamente enunciato: ridare slancio e solidità all'Europa delle lingue romanze, all'unificante eredità latina, nel momento in cui nuove egemonie linguistiche (in aggiunta a quella dell'inglese) si andavano definendo per il Continente. [...] Nei paesi interessati (agli inizi erano quattro) si riunirono delle classi di studenti universitari, che, con la guida di una persona esperta, leggevano e ascoltavano questi brani, spiegavano quel che capivano e quel che non capivano. [...] La raccolta dei punti di intoppo servì ai collaboratori per preparare un corpo di annotazioni linguistiche dei brani: in altri termini, le difficoltà furono indicate dagli stessi soggetti che imparavano [...]. In altre parole, l'apprendimento delle lingue romanze diverse dalla propria aveva luogo in base alla ricerca di somiglianze e in forma ricettiva: cioè, ciascuno parlava la propria lingua, ma imparava a capire (leggendo e ascoltando) le altre. Si scoprì, in questa tornata sperimentale che durò alcuni anni, una varietà di cose interessanti:

- Gli studenti capivano molto più di quanto si potesse immaginare;
- L'interesse di tutti verso questo tipo di apprendimento era elevatissimo;
- Un soddisfacente apprendimento ricettivo poteva essere acquisito in pochi mesi.

Sono – è facile accorgersene – tre conclusioni straordinarie, che pochi saprebbero vantare come risultato di un'attività di insegnamento di lingue! Claire Blanche-Benveniste e diversi di noi elaborarono questi risultati in una varietà di lavori scientifici, che contribuirono a definire il terreno dell'intercomprensione.

Il manuale *EuRom5. Leggere e capire 5 lingue romanze* comprende cento articoli di giornale tratti da quotidiani, settimanali e riviste in portoghese, spagnolo, catalano,

² <http://www.eurom5.com/p/chiamo/introduzione>

francese e italiano che i discenti possono usare autonomamente o con l'ausilio di un docente/tutor per imparare a leggere e comprendere testi nelle altre quattro lingue romanze non conosciute, con una certa rapidità.

Rispetto alla precedente, la nuova edizione propone inoltre una lingua in più, il catalano. L'aggiunta di un'ulteriore lingua romanza è stata, dopo lunga sperimentazione nei vari paesi, ritenuta fattibile, in quanto non sembra creare un sovraccarico cognitivo per gli apprendenti.

EuRom5 si presta all'aggiunta di altre lingue o di altre varietà linguistiche. Al momento per il portoghese e lo spagnolo ci siamo limitati alle varietà europee. Interessante potrebbe essere un'apertura ad altre lingue e dialetti romanzi, così come una maggiore attenzione alle specificità delle varietà americane dello spagnolo e del portoghese. Ad ogni modo, gli insegnanti e gli apprendenti possono ritagliarsi il profilo di corso adatto ai loro obiettivi, decidendo, ad esempio, di affrontare solo tre delle quattro lingue proposte. I presupposti e i principi didattici sono gli stessi di *EuRomA*.

<http://www.eurom5.com/p/chisiamo/lastoria>

Il metodo propone dei testi autentici non semplificati, venti per ogni lingua, divisi in tre blocchi in cui il numero di parole aumenta progressivamente per difficoltà (da circa cento fino ad arrivare a circa quattrocento negli ultimi testi); le lingue proposte, spesso sono poco o affatto conosciute dall'apprendente, ma appartengono alla medesima famiglia linguistica romanza, e ciò permette di coglierne il senso o il significato evidente, sfruttando sia la trasparenza tra la L1 e le diverse lingue target, sia il contesto linguistico ed extralinguistico.

Il volume contiene 20 testi per ognuna delle cinque lingue. Per rendere conto della contiguità linguistica, in larga parte corrispondente al contatto geografico, le lingue sono sempre presentate nell'ordine seguente: portoghese (P), spagnolo (E), catalano (C), italiano (I) e francese (F).

I testi sono tratti da articoli di giornale, per lo più provenienti da quotidiani o settimanali online. Gli articoli sono preceduti dalla traduzione dei titoli nelle 5 lingue.

Per agevolare lo studio, ogni testo è suddiviso in brevi sequenze accompagnate da osservazioni di vario genere. Si tratta di strategie di comprensione, traduzioni del lessico opaco, spiegazioni di tipo strutturale, che sono state elaborate nell'ottica di favorire la comprensione, facendo ricorso il meno possibile a vocabolario linguistico tecnico. Oltre alle strategie, ai suggerimenti e alle traduzioni del lessico opaco, i testi sono accompagnati da una serie di rinvii puntuali alla parte della grammatica.

Questi stessi testi, in versione informatizzata con le tracce audio della lettura effettuata da un parlante nativo, sono disponibili su questo sito per gli utenti registrati.

<http://www.eurom5.com/p/materiale/testo>

Durante questo percorso di scoperta e rielaborazione soggettiva, il lettore ha a disposizione vari aiuti volti a facilitarne la comprensione: oltre alla traduzione del titolo dell'articolo nelle cinque lingue, e alla lettura ad alta voce del testo (intero e parziale, a discrezione dell'utente che può sentire e riascoltare a propria scelta sul sito web), vi sono numerosi ausili che esplicitano la struttura sintattica e la composizione morfologica di

elementi non sempre comprensibili, e sono anche offerte alcune tabelle lessicali che forniscono la versione in cinque lingue di una parola o di un gruppo di parole, vengono proposte osservazioni di carattere fonologico e infine è suggerita una serie di rinvii alla 'grammatica della lettura' situata in fondo al volume cartaceo o fruibile attraverso l'attivazione degli aiuti grammaticali sul sito web.

Questa breve 'grammatica della lettura' fornisce al lettore informazioni sul funzionamento delle lingue per facilitare la comprensione dei testi proposti, poiché include elementi che creano maggiore difficoltà. Si tratta di una serie di osservazioni riguardanti la parentela lessicale, la pronuncia, la grafia (comprese alcune convenzioni di carattere tipografico), la sintassi e la morfologia delle cinque lingue. A tal proposito, nel sito web si pone in evidenza che gli elementi linguistici sono stati selezionati in base a due criteri: la frequenza nei testi e le difficoltà che creavano nell'esercizio della lettura. L'articolo di giornale su cui lavorano gli apprendenti, può essere consultato partendo dai rimandi che affiancano i testi, oppure letto in autonomia. Nel sito web, vengono fornite le seguenti informazioni rispetto alla 'Grammatica della lettura':

Figura 2. Frammento tratto dal sito web, dalla 'Grammatica di lettura'³.

<http://www.eurom5.com/p/materiale/grammatica>

La grammatica è organizzata sotto forma di una serie di osservazioni che riguardano:

- La **parentela lessicale** e l'importanza del lessico per la comprensione;
- Un breve confronto tra la **pronuncia** e la **grafia** delle varie lingue, volto a facilitare l'identificazione delle corrispondenze;
- Alcune convenzioni di carattere **tipografico**;

Le osservazioni di carattere **sintattico** e **morfologico** che coprono un settore eterogeneo di fenomeni linguistici, toccando questioni complesse come:

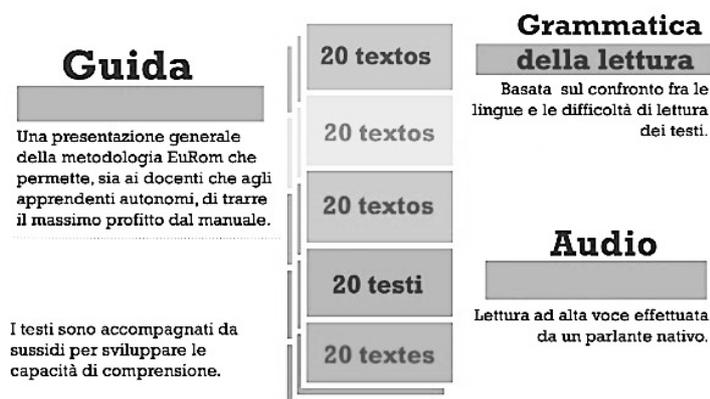
- L'ordine delle parole;
- Le corrispondenze o non corrispondenze fra i pronomi personali;
- Le perifrasi verbali;
- Ecc.

Per tutti questi aspetti l'approccio adottato è lo stesso. L'obiettivo non è quello di fornire un'analisi esaustiva dei contenuti di comparazione, tanto meno di "insegnare" la grammatica delle varie lingue. Si intende solo facilitare il compito del lettore esclusivamente dove le lingue hanno fatto scelte così diverse da rendere particolarmente difficile la comprensione. Le tradizioni grammaticali delle cinque lingue non sono omogenee dal punto di vista terminologico, per cui abbiamo dovuto cercare compromessi. D'altra parte, abbiamo voluto utilizzare il meno possibile la terminologia specialistica, scegliendo ovunque possibile i termini più noti fra quelli impiegati dalla linguistica contemporanea.

EuRom5 è rivolto a parlanti di una delle lingue target, adulti, con un buon livello di scolarizzazione, oltre agli studenti e agli adulti interessati alle lingue per motivi di studio, di lavoro e di mobilità in generale; questo percorso di apprendimento può rivelarsi utile per tutti coloro che avvertono la necessità o la curiosità di consultare testi in lingua originale. Il manuale è strutturato, nel suo complesso, secondo la figura di seguito:

³ <http://www.eurom5.com/p/materiale/grammatica>

Figura 3. *Struttura del manuale*⁴.



Una sessione di lavoro con *EuRom5* si articola principalmente in 4 fasi, in cui gli apprendenti passano dall'ascolto del testo alla lettura dello stesso, ricorrendo agli ausili alla comprensione forniti nel manuale/sito solo nei casi di reale difficoltà di comprensione dello stesso. Fiorenza e Bonvino (2011: 172) descrivono le fasi nel seguente modo:

Figura 4. *Sessione di EuRom5*.

UNA SESSIONE EUROM5 (in presenza del gruppo classe)	
FASI	OBIETTIVI
Fase 1 <i>Ascolto della registrazione del testo effettuata da un madrelingua</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Favorire un approccio globale al testo, cogliendo le informazioni rilevanti ✓ Individuare la costruzione della frase ed eventuali simmetrie tra gruppi di parole ✓ Esplicitare eventuali grafie opache
Fase 2 <i>Letture del testo, a partire dal titolo tradotto nelle 5 lingue</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cogliere l'idea generale ✓ Generare ipotesi e inferenze sul contenuto dell'articolo e sul significato degli elementi linguistici
Fase 3 <i>"Trasposizione del testo in L1"</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esplicitare i processi cognitivi (ipotesi e strategie) del lettore ✓ Co-costruire il significato del testo (<i>problem solving</i> individuale e collettivo)
Fase 4 <i>Consultazione dei sussidi alla comprensione</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Confermare o confutare le ipotesi generate sul contenuto dell'articolo e sul significato degli elementi linguistici ✓ Superare un ostacolo alla comprensione

⁴ <http://www.eurom5.com/p/materiale/struttura> / <http://www.eurom5.com/p/materiale/testo>.

La lettura si presenta come un processo interattivo e dinamico, durante la quale avviene un continuo interscambio tra i processi dal basso o *bottom-up* (riguardanti la decodifica del testo, il riconoscimento delle lettere, la combinazione di lettere in parole, gruppi logici di significato e in frasi) e i processi dall'alto o *top-down* (utilizzo delle conoscenze enciclopediche, degli schemi mentali del lettore, con conseguenti formulazione di ipotesi, di verifica e di interpretazione). L'apprendente è pertanto invitato a considerare il testo primariamente nel suo senso globale, utilizzando i meccanismi di lettura già noti nella sua L1, avvalendosi delle sue conoscenze e facendo largo uso dell'inferenza, per poi decodificare il testo tramite la scomposizione delle parole e individuando le corrispondenze tra le lingue.

Nel sito web, gli obiettivi dichiarati sono i seguenti:

Figura 5. Frammento tratto dal sito web, dagli 'Obiettivi'⁵.

L'obiettivo principale di *EuRom5* è lo sviluppo della comprensione scritta. Alla fine del percorso, i partecipanti sono in grado di leggere da soli articoli di giornale, aiutandosi con un dizionario per cercare le poche parole che non sono riusciti a capire. Il percorso proposto non permette di dire che si ha una padronanza delle quattro lingue. In un tempo così limitato si può arrivare solo a una conoscenza "imperfetta".

Tale competenza si rivela tuttavia efficace e in grado di far sparire le angosce dei principianti, mostrando agli apprendenti la via di un percorso autonomo di comprensione.

Nella didattica tradizionale, l'apprendente passa dal livello principiante ad A1 per poi arrivare ad A2, ecc., seguendo un percorso lineare. Nella progressione basata sui principi dell'intercomprensione, il percorso è facilitato, l'apprendente arriva in breve tempo a un livello che può variare fra B1 e B2 del QCER [Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue] nell'abilità di lettura, e può compilare come segue le griglie di autovalutazione:

"B1: comprendo testi scritti prevalentemente in linguaggio quotidiano o relativo alla mia area di lavoro. Capisco la descrizione di avvenimenti, di sentimenti, e di desideri contenuta in lettere personali."

"B2: so leggere articoli, servizi giornalistici, relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende una posizione ed esprime un punto di vista determinato." (QCER, § 3.4: tav. 2)

Possiamo supporre che quest'approccio – tenuto conto del ruolo dell'orale come ausilio della comprensione dello scritto – possa comunque sviluppare iniziali competenze anche nella comprensione orale.

2.1. *Il modello d'analisi*

Con l'innovazione tecnologica degli ultimi anni, i professori d'oggi, novelli o con esperienza, hanno a disposizione un'ampia offerta di materiali con cui disegnare i propri corsi: libri dello studente e relativi eserciziari continuamente aggiornati sia nei contenuti sia nell'impostazione didattica, guide dettagliate per gli insegnanti, video di diverse

⁵ <http://www.eurom5.com/p/materiale/Obiettivi>.

tipologie e di facile accesso, dvd e cd in più lingue, materiali per lavagne elettroniche, programmi informatici di facile uso per creare prove di livello e specifiche, lettori audio informatici della lingua studiata, strumenti d'aggiornamento degli insegnanti di immediato accesso e spesso di grande utilità, insomma un ventaglio di attività web che pare quasi non avere limiti, e la lista potrebbe proseguire per molte pagine. Sebbene quest'abbondanza di materiale sia di per sé un fatto positivo che aiuta gli attori dediti all'apprendimento e all'insegnamento a implementare gli strumenti di conoscenza, al contempo nella loro applicazione all'interno delle classi vere e proprie, spesso si verificano discrepanze e scarti tra l'ideazione di un percorso didattico e l'effettiva messa in atto.

L'analisi del manuale *EuRom5* è stata condotta attraverso uno studio che è andato a verificare semplicemente 'come è fatto' nei contenuti e nei percorsi di lavoro proposti, e non è stato invece preso in considerazione come potrebbe essere utilizzato operativamente in classe. La questione centrale, in questo caso, era stata quella di studiare il manuale *EuRom5* attraverso un'analisi stringente della sua natura, e per non correre il rischio di darne una valutazione impressionistica superficiale, si è scelto un *framework* che permettesse a questo materiale didattico di 'parlare' secondo questi punti:

1. Quali aspetti si prendono in considerazione;
2. Come condurre l'analisi.

2.2. *Quali aspetti si prendono in considerazione*

Vi sono molti aspetti che possono essere analizzati secondo l'obiettivo che ci si pone, ma nel nostro caso si studieranno i materiali come dispositivo pedagogico d'aiuto all'insegnamento e all'apprendimento di una lingua; ciò limita l'analisi alla metodologia impiegata nei materiali e alla natura linguistica dei suoi contenuti secondo i seguenti punti:

A. *Pubblicazione e soluzioni grafiche*: gli aspetti tangibili e fisici dei materiali (in carta, elettronici, aspetti audio/video, le sezioni e le sottosezioni, la continuità e la coerenza);

CHE COSA È (*descrizione oggettiva*)

- Dichiarazioni di descrizione;
- Aspetti fisici dei materiali;
- Passaggi principali nelle sezioni istruttive;

B. *La concezione della struttura* dei materiali che si lega al pensiero a essi sotteso, *gli obiettivi dichiarati* per ciascun materiale, *come* sono scelte e poste in sequenza le *task*, il *linguaggio* e i *contenuti*;

CHE COSA SI RICHIEDE AGLI UTENTI (*analisi soggettiva*)

- Suddivisione per *task* costituenti;
- Analisi delle *task*: che cosa l'apprendente si aspetta di fare? Con chi? Con quali contenuti?

C. *La natura delle attività di insegnamento/apprendimento* suggerite dai materiali (che cosa

precisamente devono fare gli studenti), il *processo* dello sviluppo competenziale (knowledge, affects, abilities, skills), le *modalità di partecipazione* della classe (da soli, in gruppi e ruoli specifici).

CHE COSA È SOTTESO/IMPLICITO (*inferenza soggettiva*)

- Dedurre scopi, principi di selezione e di sequenziazione;
- Dedurre il ruolo di docenti e discenti;
- Dedurre le richieste sul processo competenziale degli apprendenti.

L'impiego di tutti questi elementi del *framework* permette un'analisi completa della metodologia e dei contenuti. Ma come afferma Littlejohn (2011: 184), è importante concentrarsi nelle modalità di realizzazione dell'analisi: «Taken together, the areas listed in the framework should provide comprehensible coverage of the methodological and content aspects of any set of materials [...] We are, however, faced with an immediate problem: how can we arrived at this description? How can we examine the materials to find the information required?».

2.2.1. *Come condurre l'analisi*

Come possiamo giungere a questa descrizione approfondita? Come possiamo trovare le informazioni richieste? Di seguito alcune soluzioni pratiche: il ricercatore-insegnante deve esaminare le differenti sezioni e deve tentare di muoversi attraverso i diversi 'livelli' d'analisi. Littlejohn segnala l'importanza di condurre la descrizione su tre livelli:

1. Descrizione oggettiva (*Level 1: What is there?*)
2. Descrizione soggettiva (*Level 2: What is required of users?*)
3. Inferenza soggettiva (*Level 3: What is implied?*)

1. *Descrizione oggettiva*: gli aspetti fisici (numero di pagine, impiego dei colori, tipologia di materiali, ecc.) e i differenti passaggi secondo le diverse istruzioni nelle diverse sezioni: data di pubblicazione, destinatari previsti, tipologia dei materiali (libro di testo principale, supplementare, per obiettivi specifici), i tempi necessari per l'esecuzione delle *task*, gli aspetti fisici, le eventuali sezioni e sottosezioni in cui sono suddivisi, la distribuzione delle varie sezioni tra discenti/docenti, le unità, i blocchi e i moduli e la loro lunghezza. Littlejohn raccomanda di selezionare circa il 10/15% del materiale da analizzare e nel suo punto medio (su 20 attività, la 15/16/17 ad esempio). Dato che *EuRom5* propone un percorso d'apprendimento simile per tutti i testi, tra loro differenziati esclusivamente per contenuto e per numero di parole, e quindi progressivamente per difficoltà, ho deciso che fosse sufficiente analizzare un'attività sola, su un testo italiano, di livello basso-intermedio.

A. *Pubblicazione* (aspetti tangibili o fisici)

- a) Collocazione dei materiali dell'apprendente nei materiali nel loro complesso
- b) Formato di pubblicazione dei materiali dell'apprendente
- c) Suddivisione dei materiali dell'apprendente in sezioni
- d) Suddivisione delle sezioni in sottosezioni
- e) Continuità

- f) Percorso (*Route*)
- g) Accesso

B. *Concezione*

- a) Scopi/Obiettivi
- b) Metodi di selezione
- c) Metodi di sequenziazione
- d) Argomenti/temi in esame e *focus* del tema in esame
- e) Tipologia di attività di insegnamento e apprendimento: 1. che cosa chiedono all'apprendente di fare 2. Modalità attraverso cui disegnano il processo competenziale dell'apprendente (conoscenza, sentimenti, abilità, competenze)
- f) Partecipazione: chi fa che cosa e con chi
- g) Ruoli dell'apprendente
- h) Ruoli del docente
- i) Ruolo del materiale nel suo insieme

Littlejohn (2011: 187) propone come esempio d'analisi la seguente scheda, nella quale si evidenziano gli aspetti menzionati in precedenza.

Figura 6. Scheda per analizzare la natura esplicita di un materiale didattico.

Title: <i>Primary Colours Pupil's Book 5</i>			Author: Littlejohn and Hicks		
Publisher: Cambridge University Press			Year: 2008		
A. COURSE PACKAGE AS A WHOLE					
1. <i>Type:</i> 'general', 'main course' class use for upper elementary					
2. <i>Intended audience:</i>					
age-range: 9-12		school: primary schools		location: worldwide	
3. <i>Extent:</i>					
a. <i>Components:</i> durable 'Pupil's Book' (PB), consumable 'Activity Book' (AB), class CDs, Teacher's Book (TB), Teacher Training DVD					
b. <i>Total estimated time:</i> one school year					
4. <i>Design and layout:</i>					
four-colour PB, two-colour AB, two-colour TB					
5. <i>Distribution:</i>					
a. <i>Material</i>					
audio	teacher	[x]	learners	[]	
audio script		[x]		[]	
answer keys		[x]		[]	
guidance on use of the material		[x]		[]	
methodology guidance		[x]		[]	
extra practice		[x]		[]	
tests		[x]		[]	
b. <i>Access</i>					
syllabus overview		[x]		[x]	
wordlists		[x]		[]	
6. <i>Route through the material:</i>					
specified		[x]			
user-determined		[]			
7. <i>Subdivision:</i>					
Six 'units', each consisting of four subsections (A/B/C/D), with some standardised elements:					
<i>Section A</i> contains the first part of an episode of a continuing story, with comprehension exercises and language practice. Section concludes with a song.					
<i>Section B</i> named ' <i>Language Time</i> ' contains practice on language items.					
<i>Section C</i> contains the second part of the story episode, with language practice exercises.					
<i>Section D</i> named ' <i>Know it all!</i> ' contains cross-curricular content related to the location of the story episode (Grand Canyon, Great Wall, Venice, Brasilia, etc.) followed by ideas for a project.					
B. OVERVIEW OF AN EXTRACT FROM THE PUPIL'S BOOK					
1. <i>Length:</i> one unit out of six, 16.5% of the Pupil's Book.					
2. <i>Sequence of activity:</i>					
5A 1. read and listen to a story episode, 2. comprehension check, 3. discussion of safety in the mountains, 4. song					
5B 1. listen and make sentences, 2. language practice, 3. play a game					
5C 1. read and listen to a story episode, 2. comprehension check, 3. discussion and listening					
5D 1. read texts and match, share ideas, 2 share ideas (on dinosaurs), 3 research at home, project writing					

2. *Analisi soggettiva*: l'obiettivo di questa analisi è giungere a delle conclusioni su ciò che dovranno fare i docenti e gli apprendenti con i materiali; per questo è importante che si analizzi ciò che segue: a) suddivisione nelle *task* principali, b) analisi delle *task* per determinare che cosa si aspetta di fare l'apprendente, con chi e con quali contenuti. Per intendere con chiarezza che cosa debbano fare i docenti e i discenti è necessario suddividere i materiali nelle loro *task* costitutive ed analizzarle, intese sia come lavoro *task-based* sia come lavoro più tradizionalmente inteso (*form-focused*) finalizzati all'apprendimento di una lingua straniera.

Risulta essenziale determinare la natura delle *task*; perciò, per ciascuna *task* sono stati analizzati:

- a. *Che cosa si aspetta di fare* il discente e quindi quale ruolo i discenti si aspettano di svolgere all'interno del processo; qual è il *focus* sul significato del linguaggio e sulla sua forma e quindi le *operazioni mentali* richieste (Turn-Take, Focus, Mental operation);
- b. *Con chi?* (da soli, in coppia o in gruppi diversamente strutturati e definiti);
- c. Su quali contenuti? (*input* agli apprendenti, *output* dagli apprendenti).

Rispondendo a queste domande, si ottiene un quadro dettagliato del tipo di lavoro in classe che il materiale didattico propone; soprattutto nella strutturazione delle *task*, si fanno evidenti le traiettorie definite dagli autori per ciò che riguarda i ruoli e il linguaggio dei docenti e degli apprendenti. Di conseguenza, l'analisi delle *task* permette di verificare gli obiettivi e le caratteristiche precipue dichiarate dagli autori rispetto ai materiali. Di seguito inseriamo la scheda di Littlejohn (2011: 191) per l'analisi delle *task*.

Figura 7. Scheda per l'analisi delle *task*.

Task Analysis Sheet									
Task number: _____									
I. What is the learner expected to do?									
A. TURN-TAKE									
Initiate									
Scripted response									
Not required									
B. FOCUS									
Language system (rules or form)									
Meaning									
Meaning/system/form relationship									
C. MENTAL OPERATION									
<i>[detailed according to what is found in the materials]</i>									
II. WHO WITH?									
<i>[detailed according to what is found in the materials]</i>									
III. WITH WHAT CONTENT?									
A. INPUT TO LEARNERS									
Form									
Source									
Nature									
B. OUTPUT FROM LEARNERS									
Form									
Source									
Nature									

Il primo livello ha permesso di comprendere la natura oggettiva dei materiali, il secondo la concezione delle diverse *task*, ed ora questo terzo livello ci ha aiutato nel definire alcune proposte sugli obiettivi generali dei materiali e su come sia stata fatta la selezione e la sequenziazione dei materiali e dei loro contenuti. Di necessità, tale analisi comporterà una componente soggettiva.

3. *Inferenza soggettiva*: infine, subentra un necessario meccanismo di inferenza soggettiva che ci permette di asserire con cognizione sugli scopi complessivi e i principi costitutivi dei materiali, sulla selezione e sequenziazione delle *task*, oltre che sui contenuti. Potremo anche esprimerci sul ruolo dei docenti e degli apprendenti, sulle richieste poste al discente lungo il processo di acquisizione delle competenze, e così saremo in grado di determinare il ruolo svolto dai materiali nel loro complesso.

Pertanto, possiamo affermare che Littlejohn ha creato un nuovo *framework* che permette di analizzare del materiale didattico per 'come è in sé' e non secondo ciò che sarebbe desiderabile o 'dovrebbe essere'. L'autore, inoltre, unitamente all'analisi dei materiali riguardo alla loro natura interna, sostiene che andrebbe anche analizzato il contesto di utilizzo cui sono diretti, ovvero gli aspetti culturali, la natura delle istituzioni, del corpo docente e degli apprendenti; si tratta di un passo necessario e preliminare per poter valutare i materiali in uno specifico contesto.

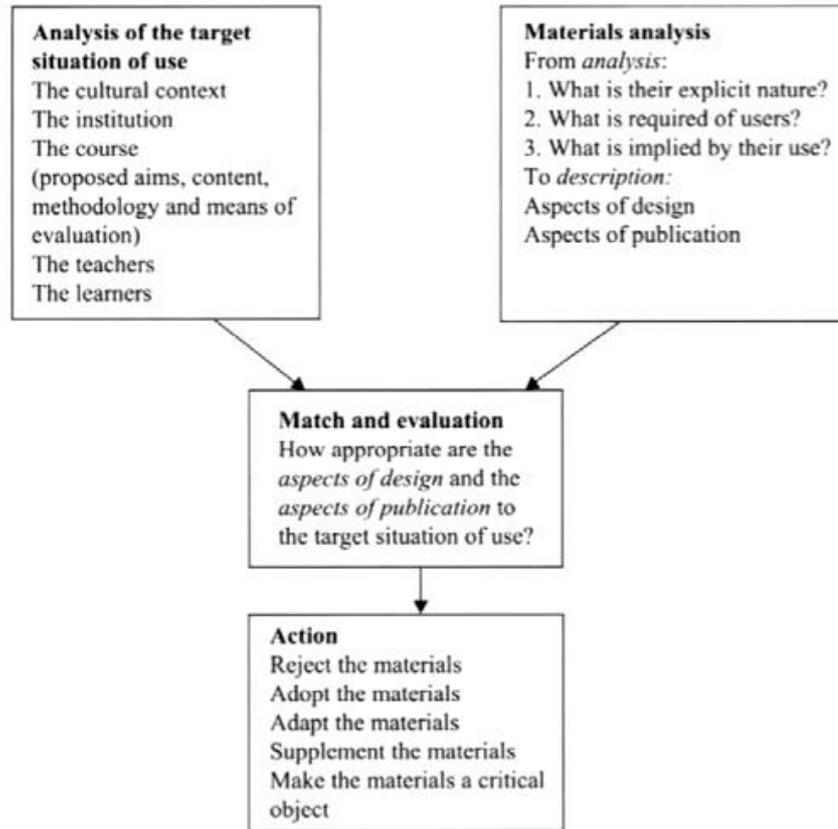
2.3. *Com'è possibile mettere in relazione le scoperte con il proprio contesto d'insegnamento*

I tre livelli di analisi e le due schede forniscono un significativo strumento per rivelare la natura di fondo e per verificare in che misura gli obiettivi e le richieste insite nei materiali siano stati realizzati. Per una piena valutazione dei materiali che prenda in considerazione il valore pedagogico rispetto al contesto di utilizzo, è quindi necessario compiere un'attenta analisi di ciò che i docenti, gli apprendenti e le istituzioni si aspettano dai materiali. Nello schema sottostante vi è una netta distinzione tra l'analisi dei materiali, l'analisi del contesto in cui si utilizzano, il processo di impiego e di valutazione, e le azioni che ne conseguono. Dividendo le varie fasi in questo modo, può essere preso in considerazione ogni elemento di valutazione dei materiali secondo la propria natura interna e, allo stesso tempo, rendere più evidenti le interpretazioni soggettive. Nella figura 8 Littlejohn (2011: 202) mostra quanto appena detto.

Per giungere a una valutazione adeguata è necessario analizzare la situazione didattica (contesto culturale, istituzione, tipo di corso, docenti, discenti) unitamente all'analisi dei materiali (natura, richieste ai discenti/docenti, implicazioni, oltre alla concezione e alla pubblicazione fisica); in questo modo è possibile definire quali aspetti rispondano o meno al contesto per cui sono stati pensati, e di conseguenza si possono adottare, escludere, adattare, criticare analiticamente i diversi materiali. Per coloro che strutturano nuovi materiali, il *framework* di Littlejohn può essere di grande aiuto per la loro analisi, al fine di intendere perché una *task* ha successo mentre un'altra non funziona; infine per coloro che si dedicano alla ricerca sull'insegnamento delle lingue, tale modello può rappresentare un utile strumento per analizzare i materiali 'così come sono' in relazione alle diverse teorie sull'insegnamento delle lingue. Risulta, pertanto, imprescindibile avere a disposizione degli strumenti adeguati per comprendere più chiaramente la concezione e l'uso dei materiali didattici, dato che l'abbondanza dei materiali oggi disponibili spesso

ha creato una frattura tra concezione ed esecuzione per cui studenti e insegnanti spesso esercitano un controllo limitato di tutto ciò che riguarda lo studio di una lingua straniera, mentre attraverso l'analisi proposta è possibile porre in essere un processo di *reverse engineering* per comprendere come funzionano, decostruendoli.

Figura 8. *Un framework preliminare per l'analisi, la valutazione e la messa in opera di materiali didattici.*



3. ANALISI

Nel realizzare l'analisi, ho seguito i tre punti esplicitati in precedenza: *Descrizione oggettiva, Descrizione soggettiva, Inferenza soggettiva.*

3.1. *Descrizione oggettiva*

La descrizione oggettiva di EuRom5 sarà realizzata attraverso l'uso dello schema proposto dall'autore per il primo livello d'analisi (*What is there?*).

Titolo: <i>EuRom5.</i> <i>Ler e comprendre 5 línguas románicas,</i> <i>Leer y entender 5 lengua románicas,</i> <i>Llegir i entendre 5 llengües romàniques,</i> <i>Leggere e capire 5 lingue romanze,</i> <i>Lire et comprendre 5 langues romanes.</i>		Autori: Elisabetta Bonvino, Sandrine Caddéo, Eulalia Vilagínés, Salvador Pappa. Editore: SGEL, la maison du Dictionnaire, Editore Ulrico Hoepli Milano, 2011.	
La realizzazione dell'opera finanziata dall'Università Roma Tre, dalla Délégation générale à la langue française et aux langues de France, dall'Organisation internationale de la Francophonie e dall'Università di Barcellona.			
A. CORSO NEL COMPLESSO			
1. Tipo: manuale specifico per l'intercomprensione, non principale, gradi superiori scolastici.			
2. Pubblico prefissato: <i>Età:</i> adulto. <i>Scuola:</i> molteplici. <i>Luogo:</i> mondo intero (lingue neolatine).			
3. Estensione: a. <i>Componenti:</i> volume cartaceo durevole, sito web con testi e audio. b. <i>Stima tempo totale:</i> corsi curricolari EOI due anni circa per 20 sessioni, corsi intensivi EOI per 4 sessioni, in autonomia a discrezione.			
4. Design e layout: Quattro colori, manuale cartaceo e sito web.			
5. Distribuzione:			
a. Materiale	Docente/Tutor	Apprendenti	
Audio	*	*	
Audio script	*	*	
Chiavi di risposta			
Guida nell'uso dei materiali	*	*	
Guida nella metodologia	*	*	
Esercitazioni extra			
Esami/test			
b. Accesso			
Visione d'insieme del programma	*	*	
Elenco di parole	*	*	
6. Percorso attraverso i materiali:			
Specificato	*	*	
Scelto dall'utente	*	*	

7. Suddivisione:
a. Edizione cartacea
<i>Prefazione degli autori, Presentazione Generale</i> (Aspetti teorici, Struttura del manuale, istruzioni per l'uso).
6 unità in 6 lingue diverse (pt, es, cat, it, fr) di 20 testi, suddivisi per ogni lingua in tre blocchi (A, B, C) progressivi per difficoltà.
<i>Grammatica della lettura</i> distribuita su 26 punti/questioni grammaticali, tra esse comparate.
<i>Riferimenti bibliografici</i> con testi scientifici relativi all'intercomprensione.
b. Edizione web
<i>Home:</i> presentazione del manuale http://vimeo.com/51060496
<i>Descrizione:</i> Obiettivi, Struttura del manuale, I testi, La grammatica http://www.eurom5.com/p/materiale/Obiettivi
<i>Chi siamo:</i> Equipe EuRom5, Introduzione, Intercomprensione, La storia di EuRom4, Bibliografia http://www.eurom5.com/p/chiamo/info
<i>Link utili:</i> presentazione di altri strumenti intercomprensivi http://www.eurom5.com/p/links
<i>Materiale didattico</i> (solo per utenti registrati gratuitamente): tutti i testi nelle diverse lingue, in aggiunta alla versione cartacea sono presenti l'audio di lettura scaricabile e un video esplicativo dell'uso http://vimeo.com/51441162
<i>Contatti:</i> mail dirette degli autori
B. ANALISI DI MATERIALE ESTRATTO DA EUROM5
1. <i>Lunghezza:</i> un'esercitazione su 20 italiane di <i>EuRom5</i> , corrispondente al 5%
2. <i>Sequenziazione dell'attività:</i> - lettura testo - ascolto testo - ricorso alle risorse offerte - traduzione testo L2 in L1

Il manuale risulta dunque così strutturato: consta di 554 pagine totali, a quattro colori, suddivise in *Premessa* (di Raffaele Simone), *Presentazione generale* (in tre punti: *Aspetti teorici, Struttura del manuale, Istruzioni per l'uso*), in *Testi* (nelle 5 lingue), in *Grammatica della lettura* (suddivisa in 26 punti), e infine troviamo *Riferimenti bibliografici*.

Tutti i capitoli sono in 5 lingue e tra essi uguali, eccetto la sezione *Testi*, che si è plurilingue, ma con testi autentici tra loro diversi per idioma affiancati per prossimità geografica: portoghese, spagnolo, catalano, italiano, francese.

La sezione *Testi* rappresenta il 52% del manuale e comprende tre sezioni A (7 testi), B (7 testi), C (6 testi), progressive per difficoltà e numero di parole presenti; l'obiettivo è quello di tradurre i testi su cui si lavora nella propria lingua (ma anche in altre) senza conoscere la lingua proposta, o conoscendola solo parzialmente. Differentemente, la *Grammatica della lettura* occupa il 20% ed è anch'essa plurilingue; è stata impostata simmetricamente e trasversalmente sulle 5 lingue; ogni testo segnala con estrema precisione numerosi rimandi plurilingue ad essa.

Per ciò che riguarda il percorso che ciascun apprendente deve seguire, se per un verso viene proposto un itinerario sequenziale, per altro nelle *Istruzioni per l'uso* si esplicita che vi è anche la possibilità di procedere per salti – elemento distintivo dell'intercomprensione e dell'approccio plurilingue. I materiali, inoltre, possono essere utilizzati dai discenti in totale autonomia o con la guida dei docenti, ed è contemplata piena libertà di impiego: individuale, in coppia o in gruppo.

Il tipo di lavoro richiesto è la lettura e la comprensione deduttiva e guidata di testi giornalistici, tra i quali non vi è alcuna omogeneità di argomento, ma che propongono questioni di ampio spettro, adeguati a un pubblico adulto e riguardanti la vita e la società in generale.

Ciascun articolo presenta la lettura audio completa di un o una parlante madrelingua del testo nella sua totalità (disponibile solo sulla versione web), la traduzione plurilingue del titolo, delle parole più opache e di difficile comprensione, i rimandi grammaticali e sintattici, metalinguistici e plurilinguistici legati alla comprensione dei testi. Tali strumenti favoriscono così l'evidenziazione dei punti significativi, la parentela lessicale e l'importanza del lessico per la comprensione, il confronto tra la pronuncia e la grafia delle varie lingue, le convenzioni di carattere tipografico, l'ordine delle parole, le corrispondenze o non corrispondenze fra i pronomi personali e le perifrasi verbali.

Per agevolare lo studio, ogni testo è suddiviso in brevi sequenze accompagnate da osservazioni di vario genere. Si tratta di strategie di comprensione, traduzioni del lessico opaco, spiegazioni di tipo strutturale, che sono state elaborate nell'ottica di favorire la comprensione, facendo ricorso il meno possibile al vocabolario linguistico tecnico. Oltre alle strategie, ai suggerimenti e alle traduzioni del lessico opaco, i testi sono accompagnati da una serie di rinvii puntuali alla parte della grammatica.

Sempre nelle *Istruzioni per l'uso* si esplicita che una sessione di studio dovrebbe essere di 90', suddivisa in tre sottosezioni di 30' per tre lingue, escludendo ovviamente quelle classificabili come L1; pertanto si richiede l'impiego di almeno tre L2, costantemente comparate con la L1 (o più L1) e tra di esse.

Il manuale consta di una versione web <http://www.eurom5.com>, strettamente legata al libro per struttura e contenuti, in cui oltre alla già menzionata lettura audio di ogni testo, sono presenti tutti gli strumenti della versione cartacea, ma che qua rivelano una forza operativa più immediata e visiva rispetto al manuale; tali strumenti saranno dettagliati più avanti.

Alla fine del percorso, gli apprendenti sono in grado di leggere da soli articoli di giornale, aiutandosi con un dizionario per cercare le poche parole che non sono riusciti a capire. Il percorso proposto non permette di dire che si ha una padronanza delle quattro lingue. In un tempo così limitato si può arrivare solo a una conoscenza

imperfetta, che tuttavia si rivela efficace e in grado lenire le angosce dei principianti, mostrando agli apprendenti la via di un percorso autonomo di comprensione.

Si può supporre che quest'approccio – tenuto conto del ruolo della lettura orale come ausilio alla comprensione dello scritto – possa comunque sviluppare iniziali competenze anche nella comprensione orale. Infine, attraverso *La Grammatica della lettura* sono proposte alcune basi elementari di confronto fra le lingue romanze: tale incursione nell'ambito del confronto linguistico non pretende di fornire una 'grammatica contrastiva', quanto piuttosto di fornire le informazioni sul funzionamento delle lingue che permettono l'accesso alla comprensione.

L'enfasi di questo manuale è posta sullo sviluppo della comprensione scritta e in seconda istanza su quella orale; se presente, il docente/tutor deve intervenire il meno possibile e facilitare l'apprendimento autonomo degli studenti affinché potenzino la capacità di comprensione scritta in più lingue romanze, sviluppino l'apprendimento delle lingue attraverso l'intercomprensione e quindi fomentino il proprio plurilinguismo.

3.2. *Analisi soggettiva*

Come si è osservato in precedenza, l'analisi soggettiva si basa sull'analisi delle *task* proposte nei materiali, operazione che risulterebbe senza senso, se prima non si comprende come funziona un'unità di lavoro. Con tal obiettivo, pertanto, ho illustrato un'esercitazione dall'inizio alla fine e quindi ne ho dedotto le *task* implicate per poi analizzarle con il metodo di Littlejohn.

3.2.1. *Analisi di un'unità di lavoro*

Tra i testi di *EuRom5* – 20 per ognuna delle cinque lingue, diversi ma omogenei, su tre blocchi, per difficoltà – ho scelto un testo di difficoltà bassa-intermedia per illustrare la struttura-tipo di ciascun'unità di lavoro, fattore che permetterà di giungere a conclusioni valide per il manuale nella sua interezza.

PAPPAGALLO ANTI-INCENDIO: IMITA L'ALLARME E SALVA UNA FAMIGLIA DALLE FIAMME.

(Italiano, Blocco A – 6A pag. 306)

Ciascun articolo giornalistico – sia nella versione cartacea sia in quella web - consta di una prima versione 'bianca', di testo puro, in cui è presente solo la *traduzione del titolo nelle 5 lingue* ed è evidenziato il simbolo di *cuffie* per l'ascolto del testo: è una funzione molto interessante che velocizza l'apprendimento del legame che c'è tra grafia e suono nella lingua presa in esame; a scelta, il lettore può attivare l'evidenziazione della porzione di testo letta da un madrelingua e per di più può scaricare il file audio per sentirselo in autonomia (Figura 12). Oltre a ciò, sono sempre segnalati l'*origine dell'articolo*, la *data* e il *numero di parole*.

Figura 12. *Ascolto con o senza testo evidenziato.*

Pappagallo anti-incendio: imita l'allarme e salva una famiglia dalle fiamme

WASHINGTON - Riporta un po' alla mente le avventure di Fred e Wilma, i preistorici protagonisti de *Flintstones* che avevano come puntina del giradischi il becco di un uccello preistorico e che usavano come gru un dinosauro, l'avventura capitata ad una famiglia nell'Indiana. Qui, padre e figlio di nove anni sono stati salvati da un pappagallo che ha imitato il suono di un allarme anti-incendio non appena si è accorto che la casa stava bruciando.

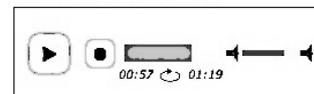
L'iniziativa di Peanut, come si chiama il pennuto, ha svegliato i due che si erano addormentati sul divano mentre guardavano la TV. Il pappagallo, che ha sempre avuto la passione di riprodurre tutti i suoni, ha cominciato ad imitare la sirena anti-incendio quando le fiamme verso le tre di notte hanno avvolto il salotto. Shannon Conwell, svegliato bruscamente, ha preso il figlio per la mano ed ha preso la gabbia del pappagallo con l'altra per fuggire all'esterno. L'incendio ha bruciato il salotto, la cucina e la stanza da letto della famiglia. Poche ore prima Shannon era finito al pronto soccorso per un incidente sul lavoro con un macchinario pesante: gli erano state amputate alcune dita. Nella notte gli è bruciata la casa. Una giornata da dimenticare.

Il Messaggero

23.10.2007

200 parole

Torna all'indice delle lezioni



Scarica l'audio di questa lezione

Disattiva l'evidenziazione del testo

Attiva strategie

Attiva aiuti strutturali

Attiva rinvii alla grammatica

Attiva traduzioni

In seguito, gli apprendenti sono chiamati a risolvere i dubbi di comprensione sorti dalla prima lettura e dal primo ascolto, ma questa volta con l'ausilio degli strumenti di comprensione *Traduzione del titolo*, *Attiva strategie*, *Attiva aiuti strutturali*, *Attiva rinvii alla grammatica*, *Attiva traduzioni*. Tutti questi elementi, nella versione cartacea sono presentati nel loro complesso e compaiono simultaneamente, mentre nella versione web l'apprendente può decidere quali attivare e quali no, secondo le più diverse combinazioni.

Nelle *Istruzioni per l'uso del Manuale*, si danno alcune indicazioni, spiegate nelle diverse lingue sul sito <http://vimeo.com/51441162>:

- Ciascuna sessione può durare 90', meno oppure una giornata intera o anche di più;
- È necessario mettere a confronto, alternatamente, almeno due lingue;
- È opportuno variare una lingua ogni mezz'ora, i percorsi quindi non sono affatto rigidi;
- La selezione dei testi è lasciata alla libera scelta dell'apprendente, anche in presenza di un docente/tutor;
- La prima lettura, sul testo 'bianco', serve per riacquisire strategie di lettura;
- Normalmente, all'inizio, si centra l'attenzione sul lessico, poi sui fenomeni sintattici e morfologici.

Gli *Strumenti per la comprensione* sono:

a) *Traduzione del titolo* nelle 5 lingue: è presente in entrambe le versioni del manuale nella parte alta della pagina; nella versione cartacea è stampato mentre in quella web è necessario cliccare sul titolo in lingua originale affinché appaiano le relative traduzioni (Fig. 13). Tal elemento che permette di risvegliare strategie di lettura spesso infiacchite e rassicura sin dall'inizio il discente, fornendogli un primo aiuto – tramite la traduzione plurilingue del titolo – per la comprensione del testo che andrà a leggere.

Figura 13. *Attivazione della traduzione del titolo / Traduzione sinottica del titolo.*

EuRom5 Home Eventi Descrizione Chi siamo Link utili Materiale didattico Contatti Marcello Belotti

Pappagallo anti-incendio: imita l'allarme e salva una famiglia dalle fiamme

WASHINGTON

protagonisti **P**
preistorico € **Papagaio anti-incêndio: imita o alarme e salva una familia das chamas**

nell'Indiana. **E**
imitato il su **Papagayo antiincendios: imita la alarma y salva una familia de las llamas**

bruciando. **C**
L'iniziativa t **Papagai antincendis: imita l'alarme i salva una familia de les flames**

addormenta **I**
passione di **Pappagallo anti-incendio: imita l'allarme e salva una famiglia dalle fiamme**

le fiamme **F**
bruscament **Perroquet anti-incendie : il imite l'alarme et sauve une famille des flames**
per fuggire :

famiglia. Poche ore prima Shannon era finito al pronto soccorso per un incidente sul lavoro con un macchinario pesante: gli erano state amputate alcune dita. Nella notte gli è bruciata la casa. Una giornata da dimenticare.

Il Messaggero
23.10.2007
200 parole

Torna all'indice delle lezioni

00:00 01:19

Scarica l'audio di questa lezione

Attiva l'evidenziazione del testo

Attiva strategie

Attiva aiuti strutturali

Attiva rinvii alla grammatica

Attiva traduzioni

b) *Attiva strategie*: quando ci troviamo di fronte a parole opache di particolare difficoltà per l'apprendente, il manuale suggerisce, tra parentesi quadre nella versione cartacea e web (Figura 14), una semplificazione sintattico/lessicale secondo i casi, ossia una riduzione ai minimi termini della frase affinché il discente possa dedurne il significato, legandola a ciò viene prima e a quello che verrà dopo.

Figura 14. *Attivazione Strategie.*

Pappagallo anti-incendio: imita l'allarme e salva una famiglia dalle fiamme

WASHINGTON - Riporta un po' alla mente le avventure di Fred e Wilma, i preistorici protagonisti de *I Flintstones* che avevano come puntina del giradischi il becco di un uccello preistorico e che usavano come gru un dinosauro, l'avventura capitata ad una famiglia nell'Indiana. Qui, padre e figlio di nove anni sono stati salvati da un pappagallo che ha imitato il suono di un allarme anti-incendio non appena si è accorto che la casa stava bruciando.

L'iniziativa di Peanut, come si chiama il pennuto, ha svegliato i due che si erano addormentati sul divano mentre guardavano la TV. Il pappagallo, che ha sempre avuto la passione di riprodurre tutti i suoni, ha cominciato ad imitare la sirena anti-incendio quando **le fiamme verso le tre di notte hanno avvolto il salotto**. Shannon Conwell, svegliato bruscamente, ha preso il figlio per la mano ed ha per fuggire all'esterno. L'incendio ha bruciato il sal famiglia. Poche ore prima Shannon era finito al pronto soccorso per un incidente sul lavoro con un macchinario pesante: gli erano state amputate alcune dita. Nella notte gli è bruciata la casa. Una giornata da dimenticare.

Il Messaggero

23.10.2007

200 parole

The screenshot shows a digital interface for audio playback and strategy activation. At the top, there is a link 'Torna all'indice delle lezioni'. Below it is a media player with a play button, a progress bar showing 00:00 / 01:19, and a volume icon. Underneath the player is a button 'Scarica l'audio di questa lezione'. Below that are five buttons for activating different strategies: 'Attiva l'evidenziazione del testo', 'Disattiva strategie', 'Attiva aiuti strutturali', 'Attiva rinvii alla grammatica', and 'Attiva traduzioni'. A text box highlights the phrase 'le fiamme [] il salotto' from the text above.

c) *Attiva aiuti strutturali*: riguarda la struttura delle frasi e la relativa individuazione dei costituenti, Soggetto, Verbo, Oggetto, oltre a elementi grammaticali essenziali (in questo caso gli articoli determinativi femminili plurali) tra di loro simili che risvegliano strategie di intercomprensione ancor più attraverso la loro sistemazione grafica in una tabella verticale (Figura 15). Dato che, sovente, tali elementi del periodo sono strutturati non linearmente, il manuale, in entrambe le versioni, fornisce 'la ricostruzione' orizzontale di alcuni blocchi particolarmente complessi, decostruendo la frase originale in una sua versione lineare, attraverso una versione che ne fornisce l'ossatura (la proposizione principale).

d) *Attivi rinvii alla grammatica*: i numerosi richiami alle informazioni grammaticali presenti ne *La Grammatica della Lettura* risultano straordinariamente utili non solo perché gli apprendenti possano chiarire i dubbi emersi durante la lettura, ma anche che lo facciano attraverso una comparazione costante con le altre lingue e non mediante una spiegazione canonica tradizionalistica. I numerosi suggerimenti grammaticali, difatti, sono sempre nelle 5 lingue, presentati con un'impostazione grafica che facilita la comprensione e la memorizzazione visiva dell'elemento preso in esame. Nella versione cartacea vi sono dei chiari rimandi alla parte finale del libro ove è appunto presente la *Grammatica della lettura*, mentre nella versione web (Figura 16) è necessario cliccarvi sopra per ottenere in automatico il pdf corrispondente.

Figura 16. Rinvii alla grammatica.

Pappagallo anti-incendio: imita l'allarme e salva una famiglia dalle fiamme

WASHINGTON - Riporta un po' alla mente le avventure di Fred e Wilma, i preistorici protagonisti de *I Flintstones* che avevano come puntina del giradischi il becco di un uccello preistorico e che usavano come gru un dinosauro, l'avventura capitata ad una famiglia nell'Indiana. Qui, padre e figlio di nove anni sono stati salvati da un pappagallo che ha imitato il suono di un allarme anti-incendio non appena si è accorto che la casa stava bruciando.

L'iniziativa di Peanut, come si chiama il pennuto, ha svegliato i due che si erano addormentati sul divano mentre guardavano la TV. Il pappagallo, che ha sempre avuto la passione di riprodurre tutti i suoni, ha cominciato ad imitare la sirena anti-incendio quando le fiamme verso le tre di notte hanno avvolto il salotto. Shannon Conwell, svegliato bruscamente, ha preso il figlio per la mano ed ha preso la gabbia del pappagallo con l'altra per fuggire all'esterno. L'incendio ha bruciato il salotto, la cucina e la stanza da letto della famiglia. Poche ore prima Shannon era finito al pronto soccorso per un incidente sul lavoro con un macchinario pesante: gli erano state amputate alcune dita. Nella notte gli è bruciata la casa. Una giornata da dimenticare.

Il Messaggero

23.10.2007

200 parole

Torna all'indice delle lezioni



Scarica l'audio di questa lezione

Attiva l'evidenziazione del testo

Attiva strategie

Attiva aiuti strutturali

Disattiva rinvii alla grammatica

Attiva traduzioni

Si evidenziano tre elementi: AD, STAVA BRUCIANDO, ERANO e vengono proposte le seguenti schede grammaticali plurilingue (Figura 17):

Figura 17. *Aiuti strutturali.*

AD

3.7 **P** As formas *ad, ed, od* do italiano - **E** Las formas *ad, ed, od* del italiano - **C** Les formes *ad, ed, od* de l'italià - **I** Le forme *ad, ed, od* in italiano - **F** Les formes *ad, ed, od* de l'italien

- P** Em italiano, antes de uma palavra que começa com uma vogal, a preposição *a*, a conjunção *e*, e, mais raramente, a conjunção *o* (= *ou*), podem ser usadas respectivamente na forma eufónica *ad, ed e od* a fim de evitar o encontro de duas vogais, especialmente se são iguais.
-
- E** En italiano, delante de una palabra que empieza por vocal, la preposición *a*, la conjunción *e* (= *y*) y, más raramente, la conjunción *o*, pueden utilizarse en sus formas eufónicas *ed, ad y od*, respectivamente, para evitar el encuentro de dos vocales, en particular si son iguales.
-
- C** En italià, davant d'una paraula que comença amb una vocal, la preposició *a*, la conjunció *e* (= *i*), *i*, més rarament, la conjunció *o*, poden usar-se respectivament en les formes *ad, ed i od* amb l'objectiu d'evitar la trobada de dues vocals, especialment si són iguals.
-
- I** In italiano, davanti a parola che comincia con una vocale, la preposizione *a*, la congiunzione *e*, e, più raramente, la congiunzione *o*, possono essere usate rispettivamente nella forma eufonica *ad, ed e od* al fine di evitare l'incontro di due vocali, specialmente se uguali.
-
- F** En italien, devant des mots qui commencent par une voyelle, la préposition *a* (= *à*), la conjonction *e* (= *et*) et plus rarement la conjonction *o* (= *ou*) peuvent prendre respectivement la forme euphonique *ad, ed et od* afin d'éviter la rencontre des deux voyelles, surtout si elles sont identiques.
-

Exemplo - Ejemplo - Exemple - Esempio - Exemple

I

a	ad	e	ed	o	od
a pagamento	ad aprire	e trascorre	ed ecco	o italiani	od oscuri
a inventarsi	ad una	e i controlli	ed è	o arrivare	od oggettivi

STAVA BRUCIANDO

10.2 **P** Valor de acção em curso – **E** Valor de acción en curso – **C** Valor d'acció en curs – **I** Valore di azione in corso – **F** Valeur d'action en cours

P	estar a	+	V ^{inf}
E	estar	+	V ^{ger}
C	estar	+	V ^{ger}
I	stare	+	V ^{ger}
F	être en train de	+	V ^{inf}

- P** Para indicar uma acção que está a decorrer, o português utiliza a sequência *estar a + infinitivo*, o espanhol e o catalão usam a sequência *estar + gerúndio* e o italiano *stare + gerúndio*. O francês possui uma perífrase muito particular (*être en train de*) que é seguida do verbo no infinitivo. Em italiano e em francês, o mesmo valor pode ser assegurado por outras formas verbais como o presente e o pretérito imperfeito do indicativo.
- E** Para indicar una acción en su desarrollo, el portugués utiliza la secuencia *estar a + infinitivo*, el español y el catalán la secuencia *estar + gerundio* y el italiano *stare + gerundio*. El francés tiene una perífrasis particular (*être en train de*), que va seguida de infinitivo. En italiano y en francés, pueden tener el mismo valor otras formas verbales como el presente y el pretérito imperfecto de indicativo.
- C** Per indicar una acció en curs, el portugués utilitza la seqüència *estar a + infinitiu*, l'espanyol i el català, la seqüència *estar + gerundi*, i l'italià, *stare + gerundi*. El francès té una perífrasi particular (*être en train de*), que va seguida d'infinitiu. En italià i en francès, poden tenir el mateix valor altres formes verbals, com el present i l'imperfet d'indicatiu.
- I** Per indicare un'azione in corso, il portoghese utilizza la sequenza *estar a + infinitivo*, lo spagnolo e il catalano usano la sequenza *estar + gerundio*, l'italiano *stare + gerundio*. Il francese possiede una perífrasi particolare (*être en train de*) che è seguita dal verbo all'infinito. In italiano e in francese, un valore analogo può essere reso da altre forme verbali come l'indicativo presente e imperfetto.
- F** Pour indiquer une action en cours, le portugais utilise la séquence *estar a + infinitif*, l'espagnol et le catalan emploient la séquence *estar + V^{ger}* et l'italien *stare + V^{ger}* (§ 15.1). Le français possède une périphrase bien particulière (*être en train de*) qui est suivie du verbe à l'infinitif. En italien et en français, la même valeur peut être assurée par un verbe à l'indicatif présent et imparfait.

Exemplo - Ejemplo - Exemple - Esempio - Exemple

P	A Cidade do México	está a		afundar-se	lentamente
E	Ciudad de México	está		hundiéndose	lentamente
C	Ciutat de Mèxic	està		enfonsant-se	lentament
I	Città del Messico	sta	lentamente	sprofondando	
F	La ville de Mexico	est en train de		s'enfoncer	lentement

ERANO

26.1.2 **P** Pretérito imperfeito do indicativo - **E** Pretérito imperfecto de indicativo - **C** Imperfet d'indicatiu - **I** Indicativo imperfetto - **F** Indicatif imparfait

a. **P Ter - E Haber - C Haber - I Avere - F Avoir**

		Indicativo pretérito imperfeito	Indicativo pretérito imperfecto	Indicatiu imperfet	Indicativo imperfetto	Indicatif imparfait
		P	E	C	I	F
Sing.	1	tinha	había	havia	avevo	avais
	2	tinhas	habías	havies	avevi	avais
	3	tinha	había	havia	aveva	avait
PL.	1	tínhamos	habíamos	haviem	avevamo	avions
	2	tínheis	habíais	havíeu	avevate	aviez
	3	tinham	habían	havien	avevano	avaient

b. **P Ser - E Ser - C Ser - I Essere - F Être**

		Indicativo pretérito imperfeito	Indicativo pretérito imperfecto	Indicatiu imperfet	Indicativo imperfetto	Indicatif imparfait
		P	E	C	I	F
Sing.	1	era	era	era	ero	étais
	2	eras	eras	eres	eri	étais
	3	era	era	era	era	était
PL.	1	éramos	éramos	érem	eravamo	étions
	2	éreis	erais	éreu	eravate	étiez
	3	eram	eran	eren	erano	étaient

c. **P Estar - E Estar - C Estar - I Stare - F Être**

		Indicativo pretérito imperfeito	Indicativo pretérito imperfecto	Indicatiu imperfet	Indicativo imperfetto	Indicatif imparfait
		P	E	C	I	F
Sing.	1	estava	estaba	estava	stavo	étais
	2	estavas	estabas	estaves	stavi	étais
	3	estava	estaba	estava	stava	était
PL.	1	estávamos	estábamos	estàvem	stavamo	étions
	2	estáveis	estabais	estàveu	stavate	étiez
	3	estavam	estaban	estaven	stavano	étaient

e) *Attiva traduzioni*: infine è presente la traduzione, sempre plurilingue, di parole, le più diverse, che risultano particolarmente opache o comunque di non chiaro intendimento. Di norma, in ciascun testo vi è almeno un richiamo a una traduzione per linea, ma a volte ve ne sono più di uno. Nella versione cartacea è presente uno schema che propone tutte le traduzioni nella loro completezza, elemento che facilita l'attivazione di strategie di intercomprensione da un lato, e che dall'altro può scatenare negli apprendenti processi di acquisizione di elementi della grammatica e della sintassi senza l'ausilio di altre in necessarie spiegazioni. Nella versione web, invece, le traduzioni non compaiono in uno schema globale, ma è necessario cliccare sopra ogni parola affinché appaia la relativa traduzione (Figura 18); anche in questo caso, tuttavia, si mantiene la visione 'per schema' che appunto favorisce l'apprendimento.

Figura 18. *Attiva traduzioni*.

Pappagallo anti-incendio: imita l'allarme e salva una famiglia dalle fiamme

WASHINGTON - **Riporta un po' alla mente** le avventure di Fred e Wilma, i preistorici protagonisti de *I Flintstones* che **avevano** come **puntina del giradischi** il becco di un **uccello** preistorico e che usavano come gru un dinosauro, l'avventura **capitata** ad una famiglia nell'Indiana. **Qui**, padre e figlio di nove anni **sono stati salvati** da un pappagallo che ha imitato il suono di un allarme anti-incendio **non appena si è accorto** che la casa **stava bruciando**.

L'iniziativa di Peanut, come **si chiama** il **pennuto**, **ha svegliato** i due che si erano addormentati sul divano **mentre** guardavano la TV. Il pappagallo, che **ha sempre** avuto la passione di riprodurre tutti i suoni, ha cominciato ad imitare la sirena anti-incendio quando le fiamme verso le tre di notte hanno avvolto il salotto. Shannon Conwell, svegliato bruscamente, ha preso il figlio per la mano ed ha preso la **gabbia** del pappagallo **con** l'altra per fuggire all'esterno. L'incendio ha bruciato il salotto, la cucina e la **stanza da letto** della famiglia. Poche ore **prima** Shannon era finito **al pronto soccorso** per un incidente sul **lavoro** con un macchinario pesante: gli erano state amputate **alcune** dita. Nella notte gli è bruciata la casa. Una giornata **da dimenticare**.

Il Messaggero

23.10.2007

200 parole

Torna all'indice delle lezioni



Scarica l'audio di questa lezione

Attiva l'evidenziazione del testo

Attiva strategie

Attiva aiuti strutturali

Attiva rinvii alla grammatica

Disattiva traduzioni

6A Italiano

1 WASHINGTON - Riporta un po' alla mente le avventure
 2 di Fred e Wilma, i preistorici protagonisti de I Flintstones
 3 che avevano come puntina del giradischi il becco di un
 4 uccello preistorico e che usavano come gru un
 5 dinosauro, l'avventura capitata ad una famiglia [§37]
 6 nell'Indiana. Qui, padre e figlio di nove anni sono stati
 7 salvati da un pappagallo che ha imitato il suono di un
 8 allarme anti-incendio non appena si è accorto che la
 9 casa stava bruciando. L'iniziativa di Peanut, come [§107]
 10 si chiama il pennuto, ha svegliato i due che si erano [§25126]
 11 addormentati sul divano mentre guardavano la TV. Il
 12 pappagallo, che ha sempre avuto la passione di
 13 riprodurre tutti i suoni, ha cominciato ad imitare la
 14 sirena anti-incendio quando le fiamme verso le tre di
 15 notte hanno avvolto il salotto. Shannon Conwell, [Le fiamme ...
 16 svegliato bruscamente, ha preso il figlio per la mano il salotto]

Riporta un po' alla mente
le avventure di Fred e Wilma
L'avventura capitata ad ...
V
D
S

	P	E	C	I	F
1	Lembra	Recuerda	Recorda	Riporta ... alla mente	Rappelle
2	Os Flintstones	Los Picapiedra	Els Picapedra	Flintstones	La famille Pierrafeu
3	tinham	tenian	tenien	avevano	avaient
3	agulha do giradiscos	aguja del tocadiscos	agulla del tocadiscos	puntina del giradischi	tête de lecture du tourne-disque
4	pássaro	pájaro	ocell	uccello	oiseau
5	que aconteceu	sucedida	sucedida	capitata	arrivée
6	Aquí	Aquí	Aquí	Qui	Ici
6	foram salvos	han sido salvados	han estat salvats	sono stati salvati	ont été sauvés
8	assim que	apenas	així que	non appena	dès que
8	se apercebeu	se dió cuenta	es va adonar	si è accorto	il s'est aperçu
9	estava a arder	se estava quemando	s'estava cremant	stava bruciando	brûlait
10	se chama	se llama	es diu	si chiama	s'appelle
10	pássaro	ave	au	pennuto	oiseau
10	acordou	ha despertado	ha despertat	ha svegliato	a réveillé
11	enquanto	mientras	mentre	mentre	pendant que
12	sempre	siempre	sempre	sempre	toujours

307

3.2.2. Deduzione delle task richieste agli apprendenti

Nel redigere la scheda d'analisi delle *task* di cui si compone l'unità prescelta, ho utilizzato il modello di Littlejohn (2011: 189) (Figura 19) adattato in alcune sue parti a un manuale di lingue straniere diretto a un pubblico adulto, che di necessità presenta una serie di caratteristiche diverse rispetto alla letteratura didattica per apprendenti della

scuola primaria analizzata dallo studioso. Mentre l'autore analizza un manuale di sola lingua inglese e di cui è autore, io, diversamente, andrò a studiare le *task* di un manuale plurilingue e di cui non sono autore, ma solo fruitore come apprendente e docente.

Figura 19. Domande per l'analisi delle *task*.

Questions for the analysis of task

- | |
|---|
| <p>I. What is the learner expected to do?
A. Turn-take
B. Focus
C. Mental operation</p> <p>II. Who with?</p> <p>III. With what content?
A. Input to learners
• form
• source
• nature
B. Output from learners
• form
• source
• nature</p> |
|---|

Nell'analisi è importante unire due elementi: da un lato la risposta alle tre domande mostrate nelle Fig. 19 (*Che cosa si aspettano di fare agli apprendenti? / Con chi? / Con quali contenuti?*), che ci permettono di verificare la rispondenza a ciò che viene dichiarato; dall'altro, le *task* che vengono presentate nelle *Istruzioni per l'uso*, attraverso alcune 'tappe' che lo studente deve seguire, di cui riportiamo il testo originale (Bonvino *et al.*, 2011: 57):

A partire dal testo, nella sessione di lavoro, si possono prevedere le seguenti tappe:

- per prima cosa, l'apprendente, dopo **aver letto e ascoltato** il testo, deve sforzarsi di **capirne** il senso da solo;
- in seconda battuta può **appoggiarsi** alle strategie suggerite;
- se proprio non riesce a capirne il senso, può **cercare** la traduzione del termine che gli crea problema;
- da ultimo, ci sono i rinvii, il lettore può **consultare** la parte con informazioni grammaticali.

Possiamo quindi individuare alcune *task* (dichiarate) che, per quanto non implicino una *route* predefinita e inevitabile, suggeriscono al discente passaggi imprescindibili per la comprensione del testo e l'uso del materiale didattico.

La *task* richieste al discente sono un minimo di 5, anche se a volte alcune di esse ne implicano altre nell'uso del manuale.

1. **Leggere** il testo 'bianco';
2. **Ascoltare** il testo in lingua originale;
3. **Appoggiarsi** alle strategie suggerite dal manuale;
4. **Cercare** la traduzione attraverso gli ausili del manuale;
5. **Consultare** i rinvii grammaticali (tabelle per la trasparenza lessicale in 5 lingue, orizzontali e verticali; esempi di segmentazione lessicale; decostruzione e ricostruzione dei blocchi sintattici orizzontali e verticali).

3.2.3. *Analisi delle task richieste*

La mia analisi ha preso come riferimento lo schema presentato nella Figura 19, a sua volta ampliata nei dettagli nella Figura 7 e ancor più nello schema presente in Littlejohn (2011: 208-211) che qui non si riporta per ragioni di spazio. In quest'ultima, l'autore definisce con chiarezza i diversi elementi da prendere in considerazione per l'analisi; in questo studio, ho deciso di non utilizzarli nella loro totalità, a ragion del fatto che alcuni di essi non sono rapportabili al manuale da me analizzato. L'autore, infatti, scandaglia in profondità un testo di inglese per bambini delle scuole primarie, che è altra cosa rispetto a *EuRom5*.

SCHEDA D'ANALISI					
<i>Il pappagallo antincendio (Blocco A – 6A pag. 306)</i>					
<i>Task</i>	Leggere il testo 'bianco'	Ascoltare il testo in lingua originale	Appoggiarsi alle strategie	Cercare la traduzione	Consultare i rinvii grammaticali
1. Che cosa si aspettano di fare agli apprendenti?					
A. TURN-TAKE (ruolo e controllo del discorso dell'apprendente)					
1. Iniziare				*	*
2. Risposta preparata			*		
3. Non richiesto	*	*			
B. FOCUS (su che cosa l'apprendente concentra la propria attenzione)					
4. Sistema della lingua (regole o modelli)					*
5. Significato (messaggio della lingua usata)	*	*		*	
6. Rapporti Significato/Sistema/Forma			*		

C. OPERAZIONI (che cosa coinvolge il processo mentale)					
9. Ripetizione con sostituzione			*	*	*
10. Ripetizione con crescita		*	*	*	
12. Recupero di parti di lingua da STM (short-term memory) / attività di memoria		*			*
13. Recupero di parti di lingua da LTM (long-term memory) / attività di memoria		*	*	*	*
14. Formulazione di <i>items</i> nell'unità completa	*	*	*	*	*
15. Decodificazione del significato semantico/proposizionale	*	*	*	*	*
16. Selezione delle informazioni	*	*	*		*
19. Ipotesi di significato	*	*	*	*	*
20. Comparazione di <i>samples</i> della lingua	*	*	*	*	*
21. Analisi della forma della lingua	*	*	*	*	*
22. Formulazione di regole della lingua			*	*	*
23. Applicazione delle regole riscontrate			*	*	*
24. Applicazione delle conoscenze generali	*	*	*	*	*
26. Revisione dei loro <i>output</i> in L2				*	*
27. Esempi/spiegazioni			*		*
28. Ricerca personale di informazioni esterne			*	*	*
2. Con chi?					
31. Apprendenti in relazione con la classe al completo e in modo simultaneo			*	*	*

33. Apprendenti individualmente e in modo simultaneo	*	*	*	*	*
35. Apprendenti in coppia o gruppi, in modo simultaneo	*	*	*	*	*
36. Apprendente individualmente fuori dalla classe	*	*	*	*	*
3. Con quali contenuti?					
A. INPUT AGLI APPRENDENTI					
a. Forma (la forma dei contenuti offerti agli apprendenti)					
37. Grafica	*		*		*
38. Parole, Frasi, Proposizioni scritte	*		*		*
39. Parole, Frasi, Proposizioni orali		*			
40. Discorso esteso: scritto	*		*		*
41. Discorso esteso: orale		*	*		
b. Sorgente (da dove provengono i contenuti)					
42. Materiali didattici	*	*	*	*	*
43. Docente				*	*
44. Apprendente/i			*		*
45. Esterna ai materiali didattici e alla classe			*		
c. Natura (carattere dei contenuti)					
46. Commento metalinguistico					*
47. <i>Items</i> linguistici			*		*
48. Testi non-fiction	*	*			
B. OUTPUT ATTESO DAGLI APPRENDENTI					
a. Forma (forma dei contenuti che devono produrre gli apprendenti)					
53. Parole, Frasi, Proposizioni scritte				*	

55. Discorso esteso: scritto				*	
b. Sorgente (da dove provengono in origine i contenuti)					
57. Materiali didattici	*	*	*		*
58. Docente				(*)	(*)
59. Apprendente/i				*	
60. Esterna ai materiali didattici e alla classe				*	
c. Natura (carattere dei contenuti)					
61. Commento metalinguistico			*		*
62. <i>Items</i> linguistici				*	
63. Testi non-fiction				*	

4. INFERENZA SOGGETTIVA

Giunti a questo punto, attraverso gli elementi evidenziati nelle sezioni precedenti, siamo in grado di fornire informazioni più precise sulla *Concezione* (Design) del materiale didattico, sugli *Scopi complessivi* (Aims), sulla *Selezione* e *Sequenziazione* di *task* e contenuti, sui *Ruoli* dei docenti e degli apprendenti (Turn-Take, Input and Output Source, Natura delle richieste).

In definitiva, abbiamo a disposizione un *framework* che ci permette di definire il *Ruolo dei materiali* nel loro complesso. Attraverso, la scheda di seguito, sempre sul modello di Littlejohn, è possibile quindi unire i dati raccolti nelle schede d'analisi N° 1 (*Descrizione oggettiva*) e N° 2 (*Analisi soggettiva*) in un'unica scheda riassuntiva, *Inferenza soggettiva*. Per ulteriori dettagli, ci si può riferire allo schema di Littlejohn (2011: 198).

4.1. *Presentazione*

I. *Collocazione del materiale degli apprendenti*

- È la parte più cospicua del volume cartaceo (considerando anche la sezione Istruzioni per l'uso inserita nella Presentazione generale); nel sito web, invece, sono presenti altre sezioni non esplicitamente dirette agli apprendenti, ma più ai docenti o agli studiosi.
- Le modalità di accesso e la guida all'uso del materiale sono fornite, liberamente e gratuitamente, a docenti e ad apprendenti (istruzioni in versione cartacea e video, audio dei testi, testi, strategie d'intercomprensione, rinvii grammaticali).
- Il fatto che non esistano 'le soluzioni degli esercizi' (keys), dato che l'obiettivo è quelli di comprendere e tradurre in L1 (altre) i testi proposti, fa sì che la 'soluzione' sarà data dalla maggior o minor correttezza della traduzione, e quindi dalla capacità

degli apprendenti di risolvere passaggi e parole opache o di difficile comprensione attraverso i molteplici strumenti di cui sono dotati il manuale e il sito.

- Il materiale degli apprendenti può essere usato autonomamente, con la parziale assistenza di un tutor o in classe con l'assistenza completa del docente.

II. *Formato di pubblicazione del materiale degli apprendenti*

- In 5 lingue in ogni sua parte (versione cartacea e web).
- Versione cartacea durevole e sito web interdipendente (con audio dei testi); nessun 'quaderno degli esercizi' da svolgere.
- Quattro colori (manuale cartaceo e web).

III. *Suddivisione dei materiali degli apprendenti in sottosezioni*

Edizione cartacea

- Suddivisi in 6 unità in di 20 testi ciascuna + *Istruzioni per l'uso*
- *Grammatica della lettura*

Edizione web

- Materiale didattico (solo per utenti registrati gratuitamente): tutti i testi scaricabili nelle diverse lingue, in aggiunta alla versione cartacea sono presenti l'audio di lettura scaricabile e un video esplicativo dell'uso⁶ che sostituisce le *Istruzioni per l'uso* cartacee.
- *Grammatica della lettura* completa e scaricabile.

IV. *Suddivisione delle sezioni in sottosezioni*

- Ogni lingua è suddivisa in tre blocchi (A, B, C), ciascuno dei quali varia da un minimo di 6 testi a un massimo di 8.
- La *Grammatica della lettura* è suddivisa in 26 punti/questioni grammaticali, tra esse comparate.

V. *Continuità*

- Trasversale, dato che una sessione prevede di lavorare almeno su due lingue; fornita quindi dalla trasversalità linguistica.
- Fornita dalle sottosezioni (A, B, C) di ogni lingua sono progressive per difficoltà.
- Il vocabolario, la grammatica, la complessità sintattica vanno incrementandosi per difficoltà.
- Data dalla sequenziazione dell'attività: lettura testo, ascolto testo, ricorso alle risorse offerte, traduzione testo L2 in L1 (anche nella versione web).

VI. *Percorso (Route)*

- Libero, a discrezione degli apprendenti, nella scelta dei testi e delle lingue (eccetto per la propria L1).
- Fornito all'interno dei tre blocchi (A, B, C), che vanno affrontati gradualmente per difficoltà.
- Fornito dall'uso delle strategie d'intercomprensione e della *Grammatica di lettura*.

⁶ <http://vimeo.com/51441162>.

- Fornito nelle *Istruzioni per l'uso*, in versione cartacea e web.

VII. *Accesso*

- Strumenti di accesso ai materiali (versione cartacea): lista completa delle sezioni che compongono il volume (Sommario).
- Strumenti di accesso ai materiali (versione web): link di accesso al materiale completo e due video esplicativi.

4.2. *Concezione (Design)*

I. *Argomento centrale e focus su di esso*

- Articoli di giornale non-fiction e non relazionati tra loro tematicamente.
- Commento metalinguistico comparativo (scritto) tra gli articoli in diverse lingue.

II. *Tipologia di attività d'insegnamento/apprendimento*

- L'apprendente si concentra sul sistema della lingua, sul significato e sui rapporti tra significato/sistema/forma.
- Tutte le diverse *task* richiedono la decodificazione del significato semantico/proposizionale, la selezione delle informazioni, l'analisi della forma della lingua, l'applicazione di conoscenze generali.
- L'apprendente svolge un ruolo attivo sin dall'inizio in quanto è lui che 'inizia' e 'conclude' il percorso di apprendimento, in autonomia o con il docente/tutor.
- L'operazione predominante richiesta: le ipotesi di significato, la comparazione di *samples* della lingua.
- È richiesto il ricorso alla lingua madre e alle conoscenze pregresse in altre.
- Enfasi sulla connessione tra lingue della stessa famiglia: lettura, ascolto, comprensione.

III. *Partecipazione: chi fa cosa e con chi*

- Modalità aperta: gli apprendenti si relazionano con la classe al completo e in modo simultaneo; individualmente e in modo simultaneo; apprendenti in coppia o gruppi, in modo simultaneo; apprendente individualmente fuori dalla classe.

IV. *Scopi (Aims) e Obiettivi*

- Sviluppare negli apprendenti la capacità di ascolto e di comprensione della lettura in 4 lingue L2 e potenziarle nella propria L1.
- Sviluppare attitudini alla plurilinguismo attraverso l'intercomprensione tra lingue imparentate.
- Stimolare negli apprendenti il *Language Awareness* e la lettura metacognitiva e trasversale.

V. *Principi di selezione*

- Tipologia di *task*: pratica in lingue non conosciute o semi-conosciute, analisi e ipotesi, lavoro con testi plurilingue, ricorso a conoscenze pregresse.
- Contenuti: testi d'attualità generalisti, adatti per apprendenti adulti.

- Linguaggio: plurilinguismo con 5 lingue, area grammaticale comparata, strumenti metalinguistici.

VI. *Principi di sequenziazione*

- *Task*: partenza dal testo in lingua non conosciuta L2, confronto con la lingua L1 e le altre lingue L2
- Contenuti: non c'è un'omogeneità dei contenuti proposti, selezionati su base linguistica.
- Linguaggio: dal più semplice al più complesso, impiego delle conoscenze linguistiche pregresse senza seguire una strutturazione grammaticale lineare.

VII. *Ruolo dei docenti e degli apprendenti in classe*

- Le decisioni vengono prese dagli apprendenti in autonomia, eccetto che per i livelli di difficoltà (Blocco A, B, C) e l'obbligo di usare almeno due lingue cui sono obbligati.
- I docenti hanno un ruolo di tutoraggio, d'accompagnamento, non centrale, se non nella verifica finale della traduzione.
- Se l'apprendente è del tutto autonomo, il tutoraggio viene fornito esclusivamente dalle istruzioni presenti sul manuale e sul sito web, o da materiali esterni al manuale.

VIII. *Ruolo degli apprendenti (durante l'apprendimento)*

- Seguire le quattro *task* proposte come suggerito dal manuale: leggere il testo 'bianco', ascoltare il testo in lingua originale, appoggiarsi alle strategie, cercare la traduzione, consultare i rinvii grammaticali.
- Incrementare attraverso un'accumulazione graduale di elementi grammaticali, sintattici e di lessico di lingue non conosciute e della lingua L2 oggetto di studio.

IX. *Ruolo dei materiali nel loro complesso*

- Strutturano un insegnamento e un apprendimento della comprensione della lettura in più lingue romanze.
- Offrono nuove vie per l'insegnamento di una lingua, anche attraverso altre della medesima famiglia.
- Stimolano la messa in atto di conoscenze pregresse e trasversali, e velocizzano l'apprendimento di competenze parziali, per cui sono altamente motivanti.

5. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Come si può applicare l'innovativo metodo di Littlejohn per l'analisi di materiali didattici intercomprensivi plurilingui?

L'impiego del metodo d'analisi di Littlejohn si è rivelato utile; il metodo utilizzato, nonostante sia proposto per l'analisi di un manuale di lingua L2 monolingue (inglese), e per quanto il *framework* che presenta venga applicato a un manuale per bambini della scuola primaria, è risultato funzionale agli obiettivi e alle domande che ci si era proposti anche nel caso di *EuRom5*, manuale plurilingue diretto a un pubblico adulto.

Si può affermare che *EuRom5* nel suo complesso risponde agli obiettivi che si pone e occupa un ruolo preminente, nell'attuale panorama, per ciò che riguarda la didattica dell'intercomprensione focalizzata alla comprensione della lettura, ma non solo. Il manuale sia nella versione cartacea sia in quella web è ricco di contenuti, di strumenti che potenziano le competenze legate all'intercomprensione tra lingue apparentate e migliorano la capacità degli apprendenti di sviluppare competenze metalinguistiche e di *transfert* tra le medesime lingue.

Non è un caso che le modalità di accesso e i diversi strumenti siano forniti liberamente e del tutto gratuitamente, a docenti e ad apprendenti, aspetto che sicuramente facilita la diffusione della didattica sottesa, appunto quella intercomprensiva, e restituisce un'idea di accesso alla 'cultura' e all'educazione universale e interclassista. Non sono previsti esercizi di stampo classico, non esistono pertanto né un 'quaderno degli esercizi' né 'le soluzioni degli esercizi' (*keys*), dato che l'obiettivo dichiarato è quello di tradurre in L1 i testi proposti; pertanto la 'soluzione' sarà data dalla maggior o minor correttezza della traduzione, e quindi dalla capacità degli apprendenti di risolvere passaggi e parole opache o di difficile comprensione attraverso i molteplici strumenti di cui sono dotati sia il manuale sia il sito.

Il materiale degli apprendenti può essere usato autonomamente, con la parziale assistenza di un tutor o con l'assistenza del docente in classe; tale libertà fomenta l'autonomia dell'apprendente, propone una nuova definizione del ruolo dei docenti come 'accompagnatori' peripatetici nei processi gnoseologici dei discenti, e scansa il pericolo di riprodurre meccanismi di insegnamento deleteri quale quello della 'pedagogia bancaria'. Ossia, attraverso l'alto tasso di libertà di percorso proposto dal manuale agli apprendenti, si dà per sottesa una pedagogia che non è più monodirezionale docente/discente, ma che invece propone dinamiche di insegnamento e d'apprendimento innovative e funzionali all'acquisizione di un'autonomia nell'apprendimento che garantisce al discente di sperimentare davvero il *Lifelong learning*. In questo manuale, pertanto, si migra da una visione tradizionalista della trasmissione del sapere, a un'altra che valorizza tutti i soggetti implicati nel processo, pur con le inevitabili differenze di ruoli. Secondo quanto afferma Noguero (2003b: 3):

La postura pedagógica consecuente con esta visión de la realidad es la que P. Freire denominó "pedagogía bancaria". El profesorado es el transmisor de la "CIENCIA", la única y verdadera ciencia, que el alumnado tiene que "poseer" para poder desarrollarse con plenitud en la sociedad [...]. Pero justamente este modelo de enseñanza nos plantea una de las paradojas educativas más curiosas: se transmite explícitamente la "mística de la ciencia" [...], pero se hace con actividades totalmente acientíficas, acríicas y autoritarias, que fomentan la alienación del alumnado y anula la confianza en sus propias capacidades, actitudes totalmente contrarias al espíritu científico.

Il percorso proposto da *EuRom5* presuppone anche la scoperta delle conoscenze degli apprendenti in altre lingue mai studiate (*l'éveil aux langues*) e ciò risulta motivante in quanto risveglia conoscenze pregresse e globali che ogni apprendente ha in sé.

Quali strumenti EuRom5 apporta all'apprendente adulto per migliorare rapidamente la sua comprensione di lettura in un'altra lingua romanza (nello specifico in italiano)?

Gli strumenti intercomprensivi a disposizione, sono costruiti con estrema accuratezza e funzionalità; in quasi tutte le tappe del percorso di comprensione l'apprendente può fruire di diversi strumenti che lo accompagnano fino alla comprensione completa (o quasi) del testo proposto. In tal senso, la versione web del manuale propone un uso dei materiali più dinamico, da un lato perché visivamente più immediato, dall'altro perché non presenta tutti gli strumenti 'all'unisono', sinotticamente, come è inevitabile per la versione cartacea, ma secondo le scelte dell'apprendente che può selezionare quelli che desidera, e intersecarli a proprio piacimento. Inoltre, nella versione web, è possibile scaricare tutti i testi nelle diverse lingue, l'audio di lettura, la *Grammatica della lettura*, oltre che visionare un video esplicativo sull'uso del manuale che sostituisce le *Istruzioni per l'uso* cartacee. Anche in questo caso, il manuale centra l'obiettivo, implicitamente insito nel concetto di plurilinguismo, di fomentare la democrazia linguistica affinché si alleni la capacità della cittadinanza europea (non solo) a usare più di una lingua; il plurilinguismo è una 'proprietà' dell'individuo che consiste nell'abilità di usare le lingue per comunicare e partecipare all'interazione culturale, servendosi di vari tipi di competenza in più lingue e avendo esperienze in più culture. A esso si lega, di necessità, l'importanza che il manuale assegna alla competenza interculturale attraverso la proposta di articoli reali di giornale: tale competenza svolge una funzione mediatrice tra i membri di gruppi sociali e le loro culture, e permette agli apprendenti di mettere in discussione i propri presupposti culturali e di sfatare possibili *cliché* culturali sull'altro.

La tipologia di testi proposti e la modalità attraverso cui lo sono, è un altro punto forte del manuale: difatti, l'inserimento gli articoli di giornale non-fiction, non adattati e che coinvolgono argomenti di attualità generale, per quanto non siano relazionati tra loro tematicamente, offre all'apprendente materiale autentico e vivo, che quindi non si discosta da articoli di giornale 'veri' che i discenti un giorno saranno chiamati a comprendere. Certamente, però, gli articoli sono tra di loro connessi tramite il commento metalinguistico comparativo (scritto) che ne presuppone la comprensione e l'utilizzo degli strumenti intercomprensivi. L'apprendente, infatti, si concentra sul sistema della lingua, sul significato e sui rapporti tra significato/sistema/forma attraverso la realizzazione delle diverse *task* necessarie per raggiungere l'obiettivo: *task* che richiedono la decodificazione del significato semantico/proposizionale, la selezione delle informazioni, l'analisi della forma della lingua e l'applicazione di conoscenze generali. Il discente svolge un ruolo attivo sin dall'inizio poiché è lui che 'inizia' e 'conclude' il percorso di apprendimento, attraverso operazioni metalinguistiche quali le ipotesi di significato e la comparazione di *samples* della lingua L1 (ma non solo) e il ricorso costante a conoscenze pregresse; in tal senso, il manuale pone molta enfasi sulla connessione tra lingue della stessa famiglia: lettura, ascolto, comprensione, traduzione. Le modalità d'uso sono assolutamente aperte: gli apprendenti possono relazionarsi con la classe al completo e in modo simultaneo, individualmente e in modo simultaneo, in coppia o gruppi e in modo simultaneo oppure individualmente fuori dalla classe.

È inoltre prevedibile che gli scopi prefissati possano essere assolti, infatti, il percorso comprensivo tende a sviluppare negli apprendenti la capacità di ascolto e di comprensione della lettura in 4 lingue L2 e potenziarle nella propria L1, sviluppa attitudini alla plurilinguismo, e stimola negli apprendenti la lettura metacognitiva e trasversale.

A questo proposito, il linguaggio degli articoli presenta un aspetto progressivo, ossia

va dal più semplice al più complesso, e ciò favorisce l'impiego delle conoscenze linguistiche pregresse senza seguire una strutturazione grammaticale lineare. Le scelte linguistiche vengono prese dagli apprendenti, in autonomia e libertà, eccetto che per il livello di difficoltà da cui iniziare (senza precludere però salti) e per l'obbligo di usare almeno due lingue; devono, inoltre, realizzare le quattro *task* proposte: leggere il testo 'bianco', ascoltare il testo in lingua originale, appoggiarsi alle strategie, cercare la traduzione, consultare i rinvii grammaticali; in tal modo si implementa *task* la capacità di comprensione di lettura plurilingue attraverso un'accumulazione graduale di elementi grammaticali, sintattici e di lessico. Il lettore pertanto non è né passivo, ma dispone di ampie possibilità per aprirsi strade inusitate che gli permettono di costruire un 'proprio testo', in quanto lo rielabora profondamente per poter giungere a una traduzione buona. Il fatto che i testi proposti, nella versione web, siano ipertesti (ma anche nella versione cartacea *ante-litteram*), propone un radicale cambiamento nella comprensione, nella scrittura e nella didattica: dalla linearità dei libri cartacei alla non linearità o molteplicità di linearità del testo multimodale, di cui *EuRom5* è un buon esempio.

In definitiva, possiamo affermare che *EuRom5* offre nuove vie per l'insegnamento di una lingua L2 (o più), e stimola la messa in atto di conoscenze pregresse e trasversali che velocizzano l'apprendimento di competenze parziali, in questo caso la comprensione della lettura, ma non solo. In tal senso, è lecito affermare che attraverso l'alternanza dei codici (*code-switching*) e la loro possibile mescolanza (*code-mixing*), il manuale dota l'apprendente di abilità per comunicare in contesti multilingue; inoltre, dal momento che i testi proposti attingono a più fonti, in lingue diverse, con lo scopo di realizzare delle attività di produzione nella lingua dominante, *EuRom5* mette a profitto le competenze linguistiche sviluppate in modo anche non uniforme in diverse lingue, e ne fomenta la mediazione comparativa attraverso la traduzione finale richiesta.

Attraverso *EuRom5* e i numerosi strumenti intercomprensivi proposti, si favorisce negli apprendenti *l'éveil aux langues*, si stimola un approccio interculturale e si alimenta una didattica integrata delle lingue: lo stimolo, infatti, a ricorrere a saperi acquisiti in altre lingue fomenta la presa di coscienza del discente dell'interdipendenza tra i saperi linguistici e quindi il pieno ricorso a una comune competenza metacognitiva e metalinguistica sottostante a tutte le lingue.

L'ipotesi di interdipendenza tra le lingue suggerisce che esista una competenza sottostante comune a tutte le lingue che utilizza una persona plurilingue, fatto che rende possibile il trasferimento di alcune abilità cognitive tra lingue diverse. La maggior o minor difficoltà nell'innescare tale trasferimento di strategie acquisite da una lingua a un'altra, dipenderà dal grado di esposizione e di istruzione in entrambe le lingue. Come suggerisce Cummins (1984: 143):

[...] although the surface aspects (e.g., pronunciation, fluency, etc.) of different languages are clearly separate, there is an underlying cognitive/academic proficiency which is common across languages. This 'common underlying proficiency' (CUP) makes possible the transfer of cognitive/academic or literacy-related skills across languages. Transfer is much more likely to occur from minority to majority language because of the greater exposure to literacy in the majority language outside of school and the strong social pressure to learn it.

Quali modalità d'uso del materiale analizzato, non contemplate esplicitamente, potrei proporre per ottimizzarlo ancor più?

Credo che, per il futuro imminente, sarebbe interessante proporre a studenti che già sappiano una L2 romanza, l'uso di *EuRom5* e quindi la traduzione degli articoli non solo nella propria L1, ma anche in L2 già conosciute o perlomeno di cui si abbia già una buona consapevolezza linguistica; in tal modo, questo manuale (e quelli che verranno), potrebbe via via delineare una sorta di 'grammatica universale contrastiva e plurilingue' tra lingue della stessa famiglia, che sviluppi pienamente una forma di coscienza iperlinguistica, quale elemento strutturante e imprescindibile per la costruzione degli Stati Uniti d'Europa. In tal senso, Dolors Masats (2001: 1) sostiene che:

Europe is becoming a melting pot of cultures mainly because of two reasons: on the one hand, cultural contacts are increasing through the use of new technologies and on the other hand, communities become multicultural & multi-ethnic as a result of migration processes. The only real danger of this situation is the fact that the emerging social context may result in a greater cultural standardisation or even enhance a "western" perception of language and culture. Today's schools are also characterised by the presence of a vast number of languages and cultures [...], consequently, formal education can no longer aim at meeting the needs of a non-existing homogeneous group of monolingual students. Moreover, if we really believe one of the duties of schools is to educate students to become active citizens in a multicultural society, schools should take profit from the pros of this new social context and try to minimise the cons.

In essi, la competenza plurilingue deve essere il punto di partenza per la partecipazione dei cittadini alla vita politica delle comunità: il plurilinguismo favorisce, infatti, la condivisione dei processi democratici a livello locale, regionale, nazionale, ma anche europeo e con gli immigrati – nuovi cittadini europei –, che spesso sono bilingui; è ormai parte della nostra quotidianità nelle scuole e nella società, il fenomeno del *translanguaging*, in un certo senso una sorta di plurilinguismo 'elevato alla potenza' poiché riconosce l'eteroglossia delle pratiche discorsive della modernità, è dinamico e non additivo, non diglossico e permette al bilingue di accedere a tutti gli aspetti della sua vita sociale con dignità e libertà. Centrando la propria attenzione sull'atto di *languaging* e non invero sul concetto astratto di lingua, si evidenziano le pratiche linguistiche delle persone e non le lingue definite, costruite, financo inventate da nazioni-stati e dalle loro istituzioni. Il plurilinguismo, in definitiva, sostiene l'esercizio della cittadinanza attiva, facilita una maggiore comprensione dei repertori plurilingui degli altri cittadini e il rispetto dei loro diritti (linguistici e non).

In prospettiva, infine, andrebbe decifrato con precisione come inserire, strutturalmente, *EuRom5* e in generale l'intercomprensione all'interno dei curricula scolastici secondo una *didattica integrata delle lingue*; è ormai improcrastinabile giungere ad avere un curriculum linguistico unitario che si fondi su un corretto equilibrio tra i processi di acquisizione di una L1 e di diverse L2, e sulla consapevolezza che questi processi presentano grandi affinità dal punto di vista psicolinguistico, metalinguistico e in definitiva metacognitivo.

Pertanto, per quanto sino ad ora la didattica dell'intercomprensione non sia stata

posta come alternativa all'apprendimento delle abilità linguistiche di una o più lingue in termini tradizionali, ma venga piuttosto impiegata come approccio plurilingue all'apprendimento linguistico, nel prossimo futuro – strutturandosi ancor più – potrebbe invece assumere un ruolo centrale, che tuttavia non può ancora vantare. Affinché, un giorno ciò avvenga, gli studiosi dell'intercomprensione e coloro che elaborano i manuali didattici, oltre ai docenti, dovranno porsi l'interrogativo di come strutturare manuali d'apprendimento delle lingue L2 che non necessitino più di linearità tradizionali, ma che forniscano ai discenti un ventaglio di strumenti d'apprendimento, variegato e plurilingue, che sia simpatetico ai loro bisogni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Blanche-Benveniste C. (2004), “Aménagements progressifs de la syntaxe”, in *Intercompréhension et inférences: actes du colloque international EuroSem*, 2003, Premières Journées Internationales sur l'Intercompréhension Européenne. (pp. 41-75), Universitaires de Reims, Reims.
- Bonvino E., Caddéo S., Vilaginés, E., Puppa S. (2011), *EuRom5. Ler e compreender 5 línguas românicas, Leer y entender 5 lengua románicas, Llegir i entendre 5 llengües romàniques, Leggere e capire 5 lingue romanze, Lire et comprendre 5 langues romanes*. SGEL, la maison du Dictionnaire, Editore Ulrico Hoepli, Milano: <http://www.eurom5.com>
- Cummins, J. (1984), *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, College Hill, San Diego .
- Fiorenza E., Bonvino E. (2011), “L'intercomprensione dall'italiano o verso l'italiano: un percorso fra le lingue romanze”, in *Revista De Italianística*, XXI – XXII. 161-179.
- Littlejohn A. (2011), “The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse”, in Tomlinson, B. (Ed.) *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 179-211.
- Masats D. (2001), “Language awareness: An international project”, in D. Lasagabaster & J. M. Sierra (eds.), *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*, Euskal Herriko Unibertsitatea, Zarautz, p. 79-97.
- Noguerol A. (2003b), “Estrategias de lectura para aprender - Aprender a leer y escribir en la diversidad (en un mundo en crisis)”, in *VI Simposio internacional: Lectura y Escritura: Investigación y Didáctica*, della Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Noguerol A. (2008), “El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo”, in *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, N° 47, (Numero dedicato a “El tratamiento integrado de las lenguas”), pp. 10-19.
- Simone R. (2011), “Introduzione a EuRom5”:
<http://www.eurom5.com/p/chiamo/introduzione>