



HAL
open science

Intercomprehension for non-language specialist students at university: the UNITA experience

Sarah Mantegna

► **To cite this version:**

Sarah Mantegna. Intercomprehension for non-language specialist students at university: the UNITA experience. Linguistics. Université Savoie Mont Blanc; Università degli studi (Gênes, Italie), 2023. Italian. NNT: 2023CHAMA063 . tel-04562897

HAL Id: tel-04562897

<https://theses.hal.science/tel-04562897>

Submitted on 29 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Dottorato di Ricerca in Digital Humanities
Tecnologie Digitali, Arti, Lingue, Culture e Comunicazione



THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC et de L'UNIVERSITÉ de GÈNES/TURIN

Spécialité : **Science du langage et Digital Humanities
(Curriculum in Onomastics, Linguistics and Applied
linguistics)**

Arrêté ministériel : 25 Mai 2016

Présentée par

Sarah / MANTEGNA

Thèse en co-tutelle dirigée par **Elisa CORINO, Dominique LAGORGETTE et Fabrice DE POLI**
préparée au sein du LLSETI, École Doctorale « Cultures, Sociétés, Territoires » (ED CST) et du WP3 du consortium UNITA

L'intercompréhension pour les étudiants non spécialistes de langues à l'université : l'expérience d'UNITA

Thèse soutenue publiquement le **20/12/2023**

devant le jury composé de :

Madame Dominique LAGORGETTE

Professeure des universités, Université Savoie Mont Blanc (Directrice de thèse)

Madame Elisa CORINO

Professeure des universités, Università di Torino (Directrice de thèse)

Monsieur Fabrice DE POLI

Maître de Conférences, Université Savoie Mont Blanc (Directeur de thèse)

Madame Encarnación CARRASCO PEREA

Professeure agrégée, Universitat de Barcelona (Examinatrice)

Madame Sandra GARBARINO

Maîtresse de conférences, Università di Torino (Examinatrice)

Madame Mathilde ANQUETIL

Chargée de recherche, Università di Macerata (Rapporteuse)

Madame Edith COGNIGNI

Professeure associée, Università di Macerata (Rapporteuse)

Lista delle figure	4
Lista delle tabelle	6
Lista dei grafici	7
Ringraziamenti	9
Abstract IT	10
Abstract FR	11
Abstract EN	12
1. Introduzione	14
<i>1.1 Ambito della ricerca e contesto di riferimento</i>	<i>14</i>
1.2 L'obiettivo	15
1.3 L'IC in UNITA	15
1.4 I programmi di formazione in IC in UNITA	16
<i>1.2 Declinazione delle domande di ricerca</i>	<i>23</i>
<i>1.3 Metodologia e trattamento dei dati</i>	<i>24</i>
2. Quadro teorico e contesto di riferimento	27
<i>2.1 L'intercomprensione: una nozione multiforme</i>	<i>27</i>
<i>2.2 I fondamenti dell'IC</i>	<i>35</i>
2.2.1 Alcune competenze di base	35
2.2.2 La competenza parziale	36
2.3 Le strategie	38
2.5 La progressione in IC	43
<i>2.3 Le dimensioni dell'IC</i>	<i>46</i>
2.3.1 L'IC ricettiva.	46
2.3.3 L'IC interattiva	54
2.3.3 L'interproduzione	57
<i>2.4 I progetti sull'IC</i>	<i>58</i>
<i>2.5 I quadri di riferimento per l'IC e la valutazione</i>	<i>64</i>
2.5.1 Il REFIC	64
2.5.2 EVAL-IC	69
3. Analisi delle attività	79
<i>3.1 Analisi Preliminare: metodologia</i>	<i>79</i>
<i>3.2 Il Corso Intercomprensione per la mobilità: analisi delle attività e delle competenze</i>	<i>80</i>
3.2.1 Il soggetto plurilingue	107
3.2.2 Le lingue e le culture	108
3.2.3 La comprensione dello scritto	109
3.2.4 La comprensione orale e audiovisiva	110
3.2.5 L'interazione plurilingue e interculturale	111
3.2.6 Considerazioni finali	112
<i>3.3 Il corso Elementi di intercomprensione</i>	<i>113</i>
3.3.1 La comprensione dello scritto	126

3.3.2	La comprensione orale e audiovisiva	126
3.3.3	Considerazioni finali	127
3.4	Il corso <i>Initiation à l'intercompréhension</i>	129
3.4.1	Le lingue e le culture	145
3.4.2	La comprensione dello scritto	145
3.4.3	La comprensione orale e audiovisiva	146
3.4.4	L'interazione plurilingue e interculturale	147
3.4.5	Considerazioni finali	147
3.5	Comparazione delle competenze nei tre percorsi	148
4.	Valutazione degli studenti nelle sessioni asincrone	149
4.1	Metodologia e dati essenziali per l'analisi	149
4.2	Il corso <i>Intercomprensione per la mobilità</i>	150
4.2.1	I profili degli studenti	150
4.2.2	Il test di ingresso	151
4.2.3	La progressione nello sviluppo di competenze di IC ricettiva scritta	153
4.2.5	La progressione nello sviluppo di competenze di IC ricettiva orale	161
4.2.6	Il test finale	163
4.2.7	Conclusioni	164
4.3	Il corso <i>Elementi di intercomprensione</i>	165
4.3.1	Il profilo degli apprendenti	165
4.3.2	Il test di ingresso	165
4.3.3	I risultati del test di ingresso	166
4.3.4	Le competenze di IC ricettiva scritta	169
	Tra i venticinque studenti coinvolti nello studio, undici hanno dimostrato una buona padronanza delle strategie e delle competenze delineate nei descrittori dei livelli uno e due nelle dimensioni esaminate. Gli altri studenti, che hanno ottenuto un punteggio inferiore a sei, non soddisfano pienamente i requisiti dei descrittori dei due livelli. Infine, gli studenti che non hanno svolto le attività non sono stati inclusi nella valutazione.	171
4.3.5	Le competenze di IC ricettiva orale	172
4.3.6	Il test finale	175
4.3.7	L'esame	176
4.3.8	Conclusioni	178
4.4	Il corso <i>Initiation à l'intercompréhension</i>	179
4.4.1	Il profilo degli apprendenti	179
4.4.2	Il test di ingresso	180
4.4.3	Il test finale	181
5.	Valutazione degli studenti nelle sessioni sincrone	183
5.1	I corsi <i>Intercomprensione per la mobilità</i>	183
5.1.1	Il corso pilota	183
5.1.2	Il corso A	195
5.1.3	Il Corso E	204
5.1.4	Il Corso F	214
5.2	Il corso <i>Initiation à l'intercompréhension</i>	223
5.2.1	Attività di IC ricettiva scritta	223
5.2.2	Attività di interproduzione	231
5.2.3	Attività di interazione	234
5.2.4	Attività conclusiva del corso – <i>La Revue de Presse</i>	238
6.	Conclusioni	245
6.1	Sintesi generale della ricerca	245
6.1.1	La valutazione delle attività proposte	245
6.1.2	La valutazione degli studenti	246
6.2	Risposta alla DRI	253

<i>6.3 Risposta alla DR2</i>	254
<i>6.4 Risposta alla DR3</i>	256
<i>6.5 Considerazioni finali e possibili aperture.</i>	258
Bibliografia	260
Sitografia	270
Appendice I	271
Appendice II	337
Appendice III	408
Resumé de la thèse en français	462

Lista delle figure

<i>Figura 1: Differenziazione della progressione tra insegnamento tradizionale e insegnamento in IC. Escudé e Janin (2010:51)</i>	<i>44</i>
<i>Figura 2: Esempio di tabella di corrispondenze morfologiche. Versione online di Eurom 5.</i>	<i>48</i>
<i>Figura 3: Esempio di aiuto proposto nel testo. Versione online di Eurom 5.</i>	<i>49</i>
<i>Figura 4: Scenario delle sessioni in IOTT. Garbarino e Leone (2020).....</i>	<i>62</i>
<i>Figura 5: Articolazione delle competenze e dei livelli descritti nel REFIC. (Anquetil e De Carlo 2019: 177).....</i>	<i>66</i>
<i>Figura 6: REFIC- Anquetil e De Carlo 2019:193.</i>	<i>67</i>
<i>Figura 7: Esempio del diario di bordo -Corso Intercomprensione per la mobilità.</i>	<i>107</i>
<i>Figura 8: Esempio di attività - Questionario di conoscenza.</i>	<i>108</i>
<i>Figura 9: Esempio di attività IC scritta Intercomprensione per la mobilità.</i>	<i>110</i>
<i>Figura 10: Esempio di domanda a risposta aperta.</i>	<i>151</i>
<i>Figura 11: Esempio di domanda a risposta chiusa.</i>	<i>151</i>
<i>Figura 12: Esempi di risposte dell'attività finale del Modulo 1.</i>	<i>153</i>
<i>Figura 13: Esempi di risposta all'attività di comprensione del testo in romeno.</i>	<i>153</i>
<i>Figura 14: Esempi di risposte all'attività finale del Modulo 3.</i>	<i>156</i>
<i>Figura 15: Esempio di risposta dell'attività di comprensione del Modulo 4.</i>	<i>157</i>
<i>Figura 16: Esempi di risposta all'attività di comprensione del video presente nel Modulo 2, lezione 1.....</i>	<i>161</i>
<i>Figura 17: Esempio di domanda di teoria.....</i>	<i>163</i>
<i>Figura 18: Esempio di domanda a risposta chiusa sulla comprensione di un testo.</i>	<i>163</i>
<i>Figura 19: Estratto del test di ingresso.</i>	<i>166</i>
<i>Figura 20: Esempio di risposta a scelta multipla errata.....</i>	<i>167</i>
<i>Figura 21: Esempio di risposta esatta nel test romeno.</i>	<i>168</i>
<i>Figura 22: Esempio di risposta errata nel test romeno.</i>	<i>168</i>
<i>Figura 23: Esempio di risposta all'esercizio di semplificazione.</i>	<i>169</i>
<i>Figura 24: Esempio di risposta all'esercizio di ricostruzione delle corrispondenze.....</i>	<i>169</i>
<i>Figura 25: Esempio di domande sui sette setacci.....</i>	<i>175</i>
<i>Figura 26: Esempio di domanda a risposta aperta presente nell'esame.....</i>	<i>176</i>
<i>Figura 27: Linee guida fornite agli studenti per la trasposizione del testo.</i>	<i>180</i>
<i>Figura 28: Domande proposte negli esercizi a risposta aperta.</i>	<i>181</i>
<i>Figura 29: Esempio di risposta corretta alle domande proposte nel test finale.....</i>	<i>182</i>

<i>Figura 30: Risposte al questionario sulla comprensione testuale.....</i>	<i>201</i>
<i>Figura 31: Esempio di attività di tabella di corrispondenze sintattiche - Corso F.....</i>	<i>219</i>
<i>Figura 32: Esempio di attività di focus sulla lingua - Corso F.....</i>	<i>220</i>
<i>Figura 33: Supporto mostrato per lo svolgimento dell'attività di comprensione testuale (da wikipedia.org)</i>	<i>221</i>
<i>Figura 34: Esempio di descrizione delle lingue Revue de Presse.....</i>	<i>242</i>
<i>Figura 35: Esempio di metacognizione- Revue de Presse.....</i>	<i>242</i>
<i>Figura 36: Esempio di metacognizione sugli ostacoli incontrati.....</i>	<i>243</i>
<i>Figura 37: Esempio di metacognizione sulle strategie.....</i>	<i>243</i>

Lista delle tabelle

<i>Tabella 1: Panoramica dei corsi erogati nel contesto UNITA nell'a.a 2020/21</i>	18
<i>Tabella 2: Panoramica dei corsi erogati nel contesto UNITA nell'a.a 2021/22</i>	19
<i>Tabella 3: Panoramica dei corsi erogati nel contesto UNITA nell'a.a 2022/23</i>	20
<i>Tabella 4: Corpus dei dati analizzati</i>	26
<i>Tabella 5: Esempio di trasparenza fonologica (creazione propria)</i>	38
<i>Tabella 6: Esempio di trasparenza morfologica (creazione propria)</i>	38
<i>Tabella 7: Esempio di termini appartenenti al lessico panromanzo (creazione propria)</i>	41
<i>Tabella 8: Esempio di termini che rientrano nel terzo setaccio (creazione propria)</i>	41
<i>Tabella 9: Esempio di termini che rientrano nel quinto setaccio (creazione propria)</i>	42
<i>Tabella 10: Esempio di forme verbali che rientrano nel sesto setaccio (creazione propria)</i>	42
<i>Tabella 11: Esempio di termini che rientrano nel settimo setaccio (creazione propria)</i>	42
<i>Tabella 12: Organizzazione dei descrittori del REFIC (da www.miriadi.net)</i>	67
<i>Tabella 13: Organizzazione delle prove (Definizione del protocollo degli strumenti di valutazione dell'IC, 2019:7)</i>	78
<i>Tabella 14: Categorizzazione attività del Corso Intercomprensione per la mobilità secondo le competenze del REFIC</i>	81
<i>Tabella 15: Categorizzazione attività del Corso Elementi di intercomprensione secondo le competenze del REFIC</i>	113
<i>Tabella 16: Categorizzazione delle attività secondo i descrittori del REFIC-Initiation à l'intercompréhension</i>	129
<i>Tabella 17: Criteri di valutazione per l'esame del corso Elementi di intercomprensione(creazione propria)</i>	177

Lista dei grafici

<i>Grafico 1: Percentuale attività - Il soggetto plurilingue.</i>	107
<i>Grafico 2: Percentuale delle attività-Lingue e Culture.</i>	108
<i>Grafico 3: Percentuale attività Comprensione scritta Intercomprensione per la mobilità.</i>	109
<i>Grafico 4: Percentuale attività Comprensione orale Intercomprensione per la mobilità.</i>	111
<i>Grafico 5: Percentuale attività L'interazione plurilingue e interculturale Intercomprensione per la mobilità.</i>	111
<i>Grafico 6: Panoramica competenze Intercomprensione per la mobilità.</i>	112
<i>Grafico 7: Percentuale attività La comprensione dello scritto -Elementi di intercomprensione ...</i>	126
<i>Grafico 8: Percentuale attività La comprensione orale e audiovisiva -Elementi di intercomprensione.</i>	127
<i>Grafico 9: Panoramica delle competenze - Elementi di intercomprensione</i>	128
<i>Grafico 10: Percentuale attività Le lingue e le culture -Initiation à l'intercompréhension</i>	145
<i>Grafico 11: Percentuale attività La comprensione dello scritto -Initiation à l'intercompréhension</i>	146
<i>Grafico 12: Percentuale attività La comprensione orale e audiovisiva -Initiation à l'intercompréhension</i>	146
<i>Grafico 13: Percentuale attività L'interazione plurilingue e interculturale -Initiation à l'intercompréhension</i>	147
<i>Grafico 14: Panoramica delle competenze sviluppate nel corso Initiation à l'intercompréhension</i>	147
<i>Grafico 15: Comparazione dei descrittori del REFIC utilizzati nei corsi presi in esame.</i>	148
<i>Grafico 16: Percentuale delle L1 presenti nel corso Intercomprensione per la mobilità.</i>	150
<i>Grafico 17: Percentuale delle LS presenti nel corso Intercomprensione per la mobilità</i>	151
<i>Grafico 18: Risultati del test di ingresso</i>	152
<i>Grafico 19: Gradi di progressione degli studenti nella dimensione linguistica dei descrittori di EVAL-IC -IC scritta Intercomprensione per la mobilità.</i>	154
<i>Grafico 20: Gradi di progressione degli studenti nella dimensione socio-pragmatica – IC scritta Intercomprensione per la mobilità</i>	155
<i>Grafico 21: Gradi di progressione degli studenti nella dimensione non-verbale/paraverbale -IC scritta Intercomprensione per la mobilità.</i>	155
<i>Grafico 22: Gradi di progressione degli studenti nella dimensione cognitiva – IC scritta Intercomprensione per la mobilità</i>	156

<i>Grafico 23: Grado di progressione dell'acquisizione delle competenze - Corso A.....</i>	<i>157</i>
<i>Grafico 24: Grado di progressione dell'acquisizione delle competenze - Corso B.....</i>	<i>158</i>
<i>Grafico 25: Grado di progressione dell'acquisizione delle competenze - Corso C.....</i>	<i>158</i>
<i>Grafico 26: Grado di progressione dell'acquisizione delle competenze - Corso D.....</i>	<i>159</i>
<i>Grafico 27: Grado di progressione dell'acquisizione delle competenze - Corso E.....</i>	<i>159</i>
<i>Grafico 28: Grado di progressione dell'acquisizione delle competenze - Corso F.....</i>	<i>160</i>
<i>Grafico 29: Grado di progressione di competenze di IC ricettiva orale - Corso Pilota.....</i>	<i>162</i>
<i>Grafico 30: Risultati del test finale dei corsi E ed F.....</i>	<i>163</i>
<i>Grafico 31: Lingue madre degli studenti selezionati, Corso Elementi di intercomprensione.</i>	<i>165</i>
<i>Grafico 32: Lingue straniere conosciute dagli studenti, Corso Elementi di intercomprensione....</i>	<i>165</i>
<i>Grafico 33: Risultati dei test di ingresso, Corso Elementi di intercomprensione.....</i>	<i>166</i>
<i>Grafico 34: Competenze acquisite dagli studenti nelle attività prese in esame in merito alla dimensione linguistica di EVAL-IC.....</i>	<i>170</i>
<i>Grafico 35: Competenze acquisite dagli studenti nelle attività prese in esame in merito alla dimensione non verbale/ paraverbale di EVAL-IC.....</i>	<i>170</i>
<i>Grafico 36: Competenze acquisite dagli studenti nelle attività prese in esame in merito alla dimensione socio - pragmatica di EVAL-IC.</i>	<i>171</i>
<i>Grafico 37: Competenze acquisite dagli studenti nelle attività prese in esame in merito alla dimensione linguistica di EVAL-IC.....</i>	<i>172</i>
<i>Grafico 38: Competenze acquisite dagli studenti nelle attività prese in esame in merito alla dimensione non verbale/ paraverbale di EVAL-IC.....</i>	<i>173</i>
<i>Grafico 39: Competenze acquisite dagli studenti nelle attività prese in esame in merito alla dimensione socio - pragmatica di EVAL-IC.</i>	<i>173</i>
<i>Grafico 40: Risultati del test finale.....</i>	<i>175</i>
<i>Grafico 41: Risultati degli esami degli studenti selezionati.</i>	<i>177</i>
<i>Grafico 42: Lingue materne presenti nel corso, Initiation à l'intercompréhension.</i>	<i>179</i>
<i>Grafico 43: Lingue straniere conosciute dagli studenti.</i>	<i>180</i>
<i>Grafico 44: Risultati dei test di ingresso.</i>	<i>181</i>
<i>Grafico 45: Risultati del test finale.....</i>	<i>182</i>

Ringraziamenti

Il lavoro di tesi di dottorato è stato il percorso più soddisfacente sinora affrontato sia in ambito professionale sia in ambito personale. Entrare a contatto con l'intercomprensione (IC) mi ha fatto migliorare non soltanto a livello accademico ma soprattutto a livello individuale perché mi ha permesso di espormi maggiormente ed aprirmi al mondo e alla comunicazione con gli altri.

Proprio per questo motivo, vorrei innanzitutto ringraziare la mia tutor di UNITO, la Professoressa Corino che mi ha guidato e supportato costantemente durante tutti questi tre anni e ha permesso di ampliare la mia formazione sia nell'area della ricerca della didattica delle lingue in generale sia nel settore specifico del mio lavoro. Vorrei ringraziare inoltre i miei tutor ad USMB, la Professoressa Lagorgette e il Professor De Poli perché nonostante tutte le difficoltà incontrate durante il percorso non hanno mai esitato a fornirmi un supporto sia a livello accademico sia a livello personale.

Grazie a Sandra Garbarino, non soltanto perché mi ha insegnato cosa vuol dire fare IC ma soprattutto perché è anche grazie a lei che sono potuta crescere sia a livello professionale sia individuale.

Ringrazio tutti i membri del WP3 che mi hanno permesso di lavorare in un bellissimo ambiente stimolante e gratificante. In particolare, vorrei ringraziare Alice, Géraldine, Alicia e Marie che hanno portato avanti i corsi di IC per gli *Intercomprensione per la mobilità* e mi hanno permesso di poter completare questo lavoro di tesi. Infine, nell'ambito di UNITA, una menzione speciale va alla Professoressa Costa, che mi ha coinvolto in numerose attività per la promozione del progetto e dell'IC in generale.

Ad UNITO, ringrazio la Professoressa Marellò e la Professoressa Onesti che hanno sempre offerto input incoraggianti sulla ricerca e sulla mia formazione e che mi hanno permesso di svolgere con loro numerose attività non soltanto legate all'IC. Grazie al Professor Merlo per avere partecipato al corso Erasmus e per le stimolanti conversazioni sulla ricerca.

Grazie a Daniela e Giulia, le due dottorande con cui collaborato in questi anni per il supporto e per gli scambi stimolanti sui nostri progetti di ricerca.

Un ringraziamento particolare va alla Dottoressa Taccone, al Dottor Del Vecchio e tutto il personale del DH dell'ospedale San Giovanni Bosco, senza i quali non avrei potuto fisicamente completare questo lavoro di tesi.

Grazie alle mie famiglie, la famiglia Mantegna e la famiglia Pizzuto per essere sempre al mio fianco in ogni momento importante. Ai miei amici tutti che in questi tre anni sono stati sempre pronti a supportarmi in tutti i modi possibili.

A mamma, papà e Alice, i miei punti di riferimento nella vita, che sono al mio fianco in ogni esperienza e che mi supportano e mi sopportano da una vita intera. Ogni traguardo raggiunto è anche vostro.

Abstract IT

Nel vasto campo di studi sulla didattica dell'intercomprensione (IC) sono pochi quelli che si focalizzano sulle formazioni specifiche per pubblici non specialisti in contesto universitario. Questo studio ha lo scopo di analizzare e comparare tre formazioni di introduzione all'IC, con obiettivi specifici e modalità di insegnamento differenti, erogate all'interno del progetto UNITA

La valutazione dei percorsi e degli apprendenti verrà svolta attraverso i quadri di riferimento per l'IC e verrà utilizzato il REFIC (Référentiel de compétences en Intercompréhension) per la valutazione dei percorsi, ed EVAL-IC per la valutazione degli apprendenti.

Nel primo capitolo introduttivo verrà collocata la ricerca nell'ambito disciplinare in cui si iscrive, verrà presentato il contesto di riferimento, ovvero quello del progetto UNITA, si declineranno le domande di ricerca che questa tesi intende sviluppare e infine, si tratterà della metodologia con cui il corpus dei dati è stato trattato.

Nel secondo capitolo verrà presentato il quadro di riferimento che ha costituito questa analisi. Partendo dalla definizione di IC verranno proposti gli studi e le considerazioni degli studiosi su cui si basa questo studio che si incentrano sul funzionamento dell'IC e sulle dimensioni che la compongono. Verrà fatto riferimento ai progetti da cui UNITA ha preso spunto per la creazione dei corsi di IC e infine, si tratterà la questione della valutazione.

L'analisi verrà sviluppata nei capitoli tre e quattro che si articoleranno come segue. La prima parte di analisi (capitolo tre) si incentra sulla valutazione dei percorsi attraverso i descrittori del REFIC e sulla valutazione preliminare degli apprendenti basata sulle attività svolte in modalità asincrona sulla piattaforma Moodle (piattaforma di supporto per tutti i corsi del progetto). La seconda parte è costituita dall'analisi delle sessioni in sincrono dei corsi presi in esame e si focalizza sull'interazione tra il tutor e lo studente per verificare i dati ottenuti nel capitolo precedente.

Il quinto e ultimo capitolo presenta una sintesi generale della ricerca con la conseguente risposta alle domande di ricerca e la presentazione di tutte le criticità riscontrate durante l'analisi dei dati. Infine, verranno proposte delle linee guida per il superamento degli ostacoli riscontrati durante sia durante la valutazione dei percorsi sia durante la valutazione degli apprendenti.

Abstract FR

Dans le domaine des études sur la didactique de l'intercompréhension (IC), peu de recherches s'intéressent à des formations spécifiques destinées à des publics non spécialisés dans un contexte universitaire. Cette thèse vise à analyser et à comparer trois formations d'introduction à l'IC, ayant chacune des objectifs spécifiques et des méthodes d'enseignement différents, mais étant toutes dispensées dans le cadre du projet Unita.

L'évaluation des parcours et des résultats obtenus par les apprenants sera réalisée sur la base des cadres de référence pour l'IC. Le REFIC (Référentiel de compétences en intercompréhension) sera utilisé pour l'évaluation des parcours, et Eval-ic pour l'évaluation des apprenants.

Le premier chapitre, introductif, situera l'étude dans le champ disciplinaire auquel elle appartient, présentera le contexte de référence, celui du projet Unita, exposera les questions de recherche que cette thèse se propose de développer, et enfin, discutera de la méthodologie d'analyse du corpus de données.

Le deuxième chapitre présentera le cadre théorique de cette recherche. À partir de la définition d'IC, les études et considérations des chercheurs sur lesquelles s'appuie ce travail seront proposées, en se concentrant sur le fonctionnement de l'IC et sur les dimensions qui la composent. Il sera fait référence aux projets dont Unita s'est inspiré pour la création des cours d'IC et, enfin, la question de l'évaluation sera abordée.

L'analyse sera développée dans les chapitres trois et quatre comme suit. La première partie de l'analyse (chapitre trois) portera sur l'évaluation des cours au moyen des descripteurs refic et sur l'évaluation préliminaire des apprenants sur la base des activités réalisées de manière asynchrone sur la plate-forme Moodle (plate-forme de soutien pour tous les cours du projet). La deuxième partie consistera en une analyse des sessions synchrones des cours examinés et se concentrera sur l'interaction entre le formateur et l'apprenant afin de vérifier les données obtenues dans le chapitre précédent.

Le cinquième et dernier chapitre présentera un résumé général de la recherche avec les réponses aux questions de recherche qui en découlent et la présentation de tous les aspects critiques apparus au cours de l'analyse des données. Enfin, des lignes directrices seront proposées pour surmonter les obstacles rencontrés lors de l'évaluation du parcours et des apprenants.

Abstract EN

In the realm of research on the didactics of intercomprehension (IC), a limited number of studies focus on specific training courses designed for non-specialist audiences within a university setting. This study aims to compare and analyze three introductory courses in intercomprehension, with different specific objectives and teaching methods, provided as part of the UNITA project.

The content of the syllabus and the learners will be evaluated using the reference frameworks for IC. The REFIC (Référentiel de compétences en Intercompréhension) will be used for the evaluation of syllabuses, and EVAL-IC for the evaluation of learners.

The first introductory chapter will situate the research in the disciplinary field to which it belongs, present the reference context, that of the UNITA project, outline the research questions that this thesis sets out to develop, and finally discuss the methodology with which the corpus of data was processed. The second chapter will present the framework that constituted this analysis. Starting from the definition of IC, the studies and considerations of the scholars on which this study is based will be proposed, focusing on the functioning of IC and the dimensions that it is composed of. Reference will be made to the projects from which UNITA took its cue for the creation of the IC courses, and finally, the issue of evaluation will be addressed.

The analysis will be developed in chapters three and four as follows. The first part of the analysis (chapter three) focuses on the evaluation of the courses by means of the REFIC descriptors and the preliminary evaluation of the learners based on the activities carried out asynchronously on the Moodle platform (support platform for all courses in the project). The second part consists of an analysis of the synchronous sessions of the courses examined and focuses on the interaction between the tutor and the learner in order to verify the data obtained in the previous chapter.

The fifth and final chapter presents a general summary of the research with the consequent answer to the research questions and the presentation of all the critical points found during the data analysis. Finally, guidelines will be proposed for overcoming the obstacles encountered during both pathway and learner evaluation.

1. Introduzione

1.1 Ambito della ricerca e contesto di riferimento

Questo studio si inserisce nel macrosettore della didattica plurilingue, nello specifico nella didattica dell'intercomprensione (IC) in contesto universitario.

Si tratta di un lavoro di “ricerca-azione” suddiviso in un due parti. La prima parte prevede la creazione di un corso di introduzione all' IC in contesto plurilingue per studenti Erasmus e successivamente un'analisi di quest'ultimo e di due altri percorsi simili (i corsi *Elementi di intercomprensione* e *Initiation à l'intercompréhension*) articolati in maniera differente, con lo scopo di confrontare i differenti approcci didattici e l'efficacia dei materiali proposti.

La seconda parte si incentra sull'analisi dei risultati degli studenti che hanno partecipato a questi tre corsi e la loro valutazione.

Il pubblico preso in esame in questo studio è composto da studenti di vari corsi di laurea con formazioni differenti, tutti non afferenti a discipline umanistiche o linguistiche. La ricerca su questo tipo di pubblico (Rosi 2020) è da considerarsi il punto di partenza per questo lavoro di tesi. I risultati di questi studi mettono infatti in luce che nel processo di formazione in IC, le abilità che gli studenti non linguisti sviluppano non sono da meno rispetto a quelle degli studenti linguisti.

La differenza sostanziale tra i due gruppi è dovuta puramente alla loro formazione: i linguisti mostrano migliore accuratezza lessicale e una competenza metalinguistica e metacognitiva molto più sviluppata rispetto ai non linguisti, ma nonostante questo gli studenti non si sentono scoraggiati durante lo svolgimento delle attività e riescono a portare avanti i compiti richiesti.

1.1.1 Il contesto di riferimento: UNITA

Questo studio si inserisce nel framework del progetto Europeo UNITA (2020-23), un'alleanza di sei università di ricerca complete di cinque Paesi, con dimensioni e traiettorie diverse, che riuniscono più di 160 000 studenti e 13 000 membri del personale. I membri principali del progetto sono: Universidade de Beira Interior (UBI), Universidad de Zaragoza (UNIZAR), Université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA), Université Savoie Mont Blanc (USMB), Università di Torino (UNITO) e Universitatea de Vest din Timisoara (UVT). A questi, si sono aggiunti nel corso della durata del progetto altri quattro partner: Instituto Politécnico da Guarda (IPG), Universidad Pública de Navarra (UPN), Università degli Studi di Brescia (UBS) and Universitatea Transilvania Brasov (UniTBv).

1.2 L'obiettivo

L'Alleanza UNITA intende costruire un campus interuniversitario europeo a tutti gli effetti, basato sull'eccellenza dell'insegnamento e dell'apprendimento, sulla ricerca e sull'innovazione e sull'impegno civico. Il suo obiettivo è quello di promuovere l'eccellenza nell'area dell'istruzione superiore europea e diventare attraente anche per gli studenti di altri continenti, in particolare dell'Africa e delle Americhe, con cui condividiamo le lingue.

Gli studenti UNITA sperimentano un ambiente stimolante, multilingue e incentrato sullo studente, strettamente legato alla ricerca e all'imprenditorialità. Potranno costruire programmi di studio personalizzati e flessibili tra le università dell'Alleanza, basati su una maggiore mobilità fisica, mista e virtuale, grazie a nuovi strumenti e nuovi spazi digitali, e allo sviluppo di micro-credenziali sui metodi di IC, soprattutto tra le lingue romanze. Questa Università europea, impegnata ad essere aperta, inclusiva ed efficace, sarà sviluppata attraverso un approccio graduale, coinvolgendo gli studenti e il personale nel progetto attraverso una governance partecipativa, con una visione a lungo termine che porta a una più stretta integrazione basata sulla sostenibilità e che mira a diventare un modello.

L'Alleanza è inoltre fermamente impegnata a sostenere lo sviluppo delle società e dei territori in cui è insediata, e in particolare di quelle aree un po' periferiche come le regioni rurali e quelle montane transfrontaliere.

UNITA mira a rispondere alle sfide sociali e a mettere i suoi studenti e il suo personale in condizione di agire come cittadini europei e globali fortemente impegnati negli obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite e nel Green Deal europeo, nonché consapevoli della diversità culturale e linguistica e delle sfide che devono affrontare i territori rurali e montani.

1.3 L'IC in UNITA

L'elemento fondamentale del progetto UNITA, per ciò che concerne l'IC, è la volontà di mantenere aperti i confini disciplinari, permettendo l'applicazione delle sue metodologie a una vasta gamma di campi di studio, con particolare enfasi su lingue per scopi specifici e comunicazione accademica. Questo approccio mira a evitare limitazioni disciplinari, consentendo un'applicazione flessibile delle strategie di insegnamento. Nel processo di preparazione dei materiali didattici per i corsi proposti da UNITA, si è adottato un approccio diversificato, basato sulla combinazione dei punti di forza dei progetti precedenti. L'obiettivo è stato creare un percorso graduale nell'acquisizione delle competenze di IC, partendo dall'IC ricettiva e l'IC interattiva asincrona, per poi arrivare all'intercomunicazione. I materiali iniziali per lo sviluppo delle competenze di IC ricettiva sono stati modellati secondo il framework proposto da Eurom5, che si concentra sulla comprensione di testi scritti in diverse lingue.

Tuttavia, a differenza di questo modello, si sono anche integrate attività di comprensione di testi orali, utilizzando il supporto di video monolingue e multilingue.

Parallelamente a queste attività, gli studenti partecipano attivamente ai forum di discussione sulla piattaforma Moodle che, come Miriadi, ha come obiettivo quello di praticare l'IC interattiva partecipando a conversazioni libere su vari argomenti. Successivamente, il focus si sposta su un approccio basato su compiti, in cui gli studenti collaborano per progettare il loro lavoro finale di gruppo o per commentare il lavoro degli altri compagni. Durante la preparazione del progetto finale, gli studenti sono anche incoraggiati a interagire in tempo reale attraverso sessioni di Teletandem (ad esempio, IOTT) utilizzando piattaforme come Zoom, Meet o Webex. È importante notare che molte di queste sessioni di interazione vengono registrate, consentendo agli studenti di riflettere sulle strategie di interazione e interproduzione.

L'obiettivo iniziale del team di IC di UNITA era quello di elaborare dei descrittori per la valutazione in IC adatti a questo contesto: in questo lavoro di tesi si discuterà sulla necessità o meno di proporre un nuovo quadro di riferimento per l'IC.

1.4 I programmi di formazione in IC in UNITA

I corsi cardine di questo progetto sono:

- A. IC per studenti Erasmus, uno degli oggetti di questo studio;
- B. IC per docenti universitari;
- C. IC per il personale amministrativo.
- D. BIP di IC
- E. *Elementi di intercomprensione* su start@UNITO, altro oggetto dello studio.
- F. Formazione per insegnanti di IC

Il corso per docenti: Obiettivi e programma del corso

I docenti universitari acquisiranno i principi generali dell'IC e le buone pratiche da applicare nelle loro classi in cui è coinvolto un pubblico plurilingue.

Competenze specifiche da acquisire:

- Consapevolezza dell'importanza dei diversi repertori linguistici;
- Come sfruttare tali repertori nella classe plurilingue;
- Realizzazione di materiali didattici orientati all'IC (presentazioni, appunti...);
- Comunicazione LSP basata sui principi dell'IC:
 - o Strategie riformulative;
 - o Strategie di mediazione;

- o Uso di un lessico e di una morfo-sintassi adeguati;
- o Strumenti di scaffolding per supportare il discente;
- Uso di strumenti TIC per promuovere e sostenere la comunicazione plurilingue.

Scheda del corso¹:

1. Presentazione (1h) – online;
2. Principi di IC (2h) - compito asincrono;
3. Strategie scritte di IC e interproduzione (4 ore) - in loco;
4. IC orale e strategie di interproduzione (3h) – online;
5. Micro-insegnamento (3 ore) - asincrono + compito;
6. Feedback sulle buone pratiche (2 ore) – online;

Il corso per il personale amministrativo: obiettivi e programma del corso

Il personale dell'Università acquisirà i principi generali della IC e si concentrerà sulla comunicazione nel proprio ambiente di lavoro.

Competenze specifiche da acquisire:

- lettura e scrittura di e-mail plurilingue;
- IC nella gestione di accordi e scambi internazionali;
- Strategie di comunicazione e mediazione in ambito amministrativo.

Scheda dettagliata del corso²:

Modulo 1: introduzione alla IC e apprendimento autonomo delle teorie e dei principi della IC.

Modulo 2: IC scritta e orale (focus sulle strategie).

Modulo 3: interazione in IC (focus sulla pratica e sull'interazione peer to peer).

I BIP di IC

Questi programmi intensivi sono suddivisi in 3 moduli:

1. Attività autonome virtuali;
2. 3 lezioni online;
3. Settimana intensiva IC - in loco.

Le attività virtuali sono svolte autonomamente dagli studenti e si basano sul corso online plurilingue "*Elementi di intercomprensione*", liberamente disponibile sulla piattaforma Start@unito.

¹ Per il programma dettagliato si consiglia di visualizzare il sito web di UNITA https://univ-unita.eu/Sites/unita/en/Pagina/unita#who_we_are

² Programma dettagliato disponibile su https://univ-unita.eu/Sites/unita/en/Pagina/unita#who_we_are

La prima lezione online è organizzata per spiegare il syllabo del corso, i suoi obiettivi e i suoi requisiti. Poi, le altre due lezioni sono distribuite nell'arco di 3 diverse settimane, al fine di acquisire le strategie di IC.

Durante la settimana intensiva in presenza gli studenti consolidano le conoscenze e le abilità sviluppate durante la parte virtuale del BIP, parte in cui, inoltre, si concentreranno sulle tecniche e sui principi di IC in contesti di lingua per scopi specifici (LSP), partecipando a lezioni di contenuto in cui si utilizzano registrazioni video, simulazioni o lezioni reali, a seconda della disponibilità. La scelta delle LSP da trattare si baserà anche sul profilo degli studenti iscritti al programma. Ad oggi sono stati svolti sette BIP, promossi dalle seguenti Università: UNITO, UPPA, USMB, UNIZAR e UVT.

Il corso di formazione per insegnanti di IC si rivolge agli insegnanti di lingue romanze, in ambito sia scolastico sia universitario, e agli studenti interessati all'insegnamento delle lingue. La formazione ha una durata totale di 50h ed è così articolata:

Parte 1: Corso introduttivo sui fondamenti dell'IC (10 ore);

Parte 2: Corso pratico di IC: dalla parte dello studente (15 ore);

Parte 3: Corso di presentazione e sperimentazione di materiali didattici per l'IC (15 ore);

Parte 4: Elaborato finale (10 ore).

Altri corsi e attività di IC promossi dai singoli partner dell'alleanza nei tre anni del progetto vengono riassunti in queste tabelle, organizzate per anno accademico.

Anno accademico 2020/2021

Tabella 1: Panoramica dei corsi erogati nel contesto UNITA nell'a.a 2020/21

INSTITUTION	COURSE	TARGET	PARTICIPANTS
UNITO	Intercomprensione fra lingue affini	students	63
UNITO	Laboratorio di intercomprensione fra lingue affini	students	29
UNITO	IC training for students' mobility	language teachers	42
UNITO	IC for students' mobility (pilot)	students	9
UNITO	IC for rural mobility	students	6
UPPA	Café des langues	students	27
USMB	<i>Initiation à l'intercompréhension</i>	staff	17
USMB	<i>Initiation à l'intercompréhension</i>	staff	15
USMB	IC en langues romanes niveau avancé	staff	20
USMB	IC (quinzaine des langues)	staff	19
USMB		teachers	11

USMB	DU Intercompréhension	stakeholders (firemen)	9
USMB	Atelier IC	teachers	4
UVT	Romanian as a foreign language (curs)	studenti Erasmus	6
UVT	Romanian as a foreign language (curs)	studenti Erasmus	17
UVT	Cafenea lingvistică	students, teachers, stakeholders	20
UVT	Cafenea lingvistică		
UVT	Cafenea lingvistică		10
UVT	Atelier IC	UNITA UVT members	11
UBI	Seminário em Intercompreensão	students	7
APICAD	IC training for teachers	UNITA language teachers	20
TOT			342

Anno accademico 2021/2022

Tabella 2: Panoramica dei corsi erogati nel contesto UNITA nell'a.a 2021/22

INSTITUTION	COURSE	TARGET	PARTICIPANTS
UVT	Intercompreensiunea în limbile române: texte și contexte de comunicare	non-philological SS	36
UVT	Intercompreensiunea în limbile române: texte și contexte de comunicare	non-philological SS	
UVT	Romanian as a foreign language (curs)	studenti Erasmus	23
UVT	Romanian as a foreign language (curs)	studenti Erasmus	23
UVT	Cafenea lingvistică	students, teachers, staff, stakeholders	
UVT	Atelier de inițiere în intercompreensiune	Administrative personnel	13
UVT	Atelier de inițiere în intercompreensiune	Teachers non-philological	16
UVT	Atelier de intercompreensiune	Stakeholders	15
UNITO	Intercompreensione fra lingue affini	Language studentes	36
UNITO	Laboratorio di intercompreensione fra lingue affini	Language studentes	50
UNITO	IC training for students' mobility	Language teachers	25
UNITO	IC for students' mobility I	studenti Erasmus	9
Unito + ALL	IC for teachers	Teachers of various disciplines	32
UNITO	IC for students' mobility II	studenti Erasmus	20
UNITO	BIP	BIP	
UBI	Seminário em Intercompreensão	students	
USMB	"Intercompréhension en langues romanes"	Master 1ère année LEA	10

USMB	"Intercomprension en langues romanes"	Master 1ère année LEA	10
USMB	"Intercomprension en langues romanes"	Licence 2ème année LLCER	20
USMB	"Intercomprension en langues romanes"	Licence 2ème année LLCER	37
USMB	"Intercomprension en langues romanes"	Licence à POLYTECH	10
USMB	"Intercomprension en langues romanes"	Master 1ère année Français langue étrangère (FLE)	9
USMB	"Intercomprension en langues romanes"	Formation UNITA pour enseignants	7
USMB	"Intercomprension en langues romanes" (SMILE)	Formation internationale pour les personnels (administratifs ou enseignants)	18
USMB	TANDEMS en intercomprension	Licence et Master	10
USMB	SEMINAIRE intercomprension n°1 BUT QLIO	BUT QLIO (Qualité Logistique industrielle et organisation)	10
USMB	SEMINAIRE intercomprension n°2 BUT QLIO	BUT QLIO (Qualité Logistique industrielle et organisation)	11
USMB	SEMINAIRE intercomprension n°3 BUT QLIO	BUT QLIO (Qualité Logistique industrielle et organisation)	14
UPPA	Intercomprension en langues romanes	Students from various disciplines	9
UPPA	Intercomprension en langues romanes	Students from various disciplines	20
UPPA	Intercomprension en langues romanes – Master 1 FLE	Master 1 FLE	6
UPPA	Intercomprension en langues romanes – Master 1 FLE	Master 1 FLE	7
UPPA	Intercomprension en langues romanes – Master 2 FLE	Master 2 FLE	17
UPPA	BIP	BIP	22
ALL	IC for teachers		35
ALL	Training for trainers		11
TOT			591

Anno accademico 2022/23

Tabella 3: Panoramica dei corsi erogati nel contesto UNITA nell'a.a 2022/23

INSTITUTION	COURSE	TARGET	PARTICIPANTS
UNITO	Intercomprensione fra lingue affini	students	135
UNITO	Laboratorio di intercomprensione fra lingue affini	students	61
UNIZAR	La Intercomprensión como herramienta de comunicación	PhD candidates	37
UPPA	Intercomprension en langues romanes	All students	25
UPPA	Intercomprension en langues romanes – niveau 1	All students	26

UPPA	Intercompréhension en langues romanes – niveau 2	Students who took the course at 1rst semester	7
UPPA	Intercompréhension en langues romanes – Master 1 FLE	Master 1 FLE	10
UPPA	Intercompréhension en langues romanes – Master 1 FLE	Master 1 FLE	4
UPPA	Intercompréhension en langues romanes – Master 2 FLE	Master 2 FLE	5
UPPA	Intercompréhension pour la recherche	PhD students	12
UPPA	BIP	BIP	23
ALL	IC for Staff		28
ALL	IC for Teachers		16
ALL	IC for Trainers		20
UVT	Cafenea lingvistică. <i>Cu și despre Amor</i>	Studenti (licenta si master)	6
UVT	Cafenea lingvistică. <i>Ex libris. Despre intercomprehensiune</i>	stakeholders/parteneri socio-economici (bibliotecari)	9
UVT	Atelier de inițiere în intercomprehensiune în cadrul Săptămânii de inițiere „Bun venit la UVT” (I)	studenti nefilologi (licenta)	39
UVT	Atelier de inițiere în intercomprehensiune în cadrul Săptămânii de inițiere „Bun venit la UVT” (II)	studenti nefilologi (licenta)	16
UVT	Cafenea lingvistică autumnală. <i>Ex libris: Intercomprehensiune</i>	stakeholders/parteneri socio-economici (bibliotecari)	17
UVT	Cafenea lingvistică. <i>Despre vacanță... înainte de vacanță</i>	studenti nefilologi (licenta si master)	30
UVT	Disciplină complementară transversală (DCT): Intercomprehensiunea limbilor romanice: texte și contexte de comunicare (I)	studenti nefilologi (licenta)	26
UVT	Disciplină complementară transversală (DCT): Intercomprehensiunea limbilor romanice: texte și contexte de comunicare (II)	studenti nefilologi (licenta)	10
UVT	Intercomprehensiunea limbilor romanice (curs obligatoriu)	masterat I, filologie	12
UVT	Romanian as a foreign language (curs)	studenti Erasmus	38
UVT	BIP in IC	students from UNITA univs (Degree, master, PhD)	21
USMB	TANDEMS en intercompréhension	Licence et Master	20
USMB	BIP	Licence et Master	22
TOT			675

Come si nota in questi dati, i numeri dell'IC in UNITA sono cresciuti progressivamente nel corso dei tre anni, attirando sempre pubblici nuovi e coinvolgendo tutti gli attori del sistema universitario.

Questi numeri sono molto incoraggianti per la seconda fase del progetto UNITA 2.0 che inizierà a novembre 2023.

1.2 Declinazione delle domande di ricerca

Le domande di ricerca a cui questo studio si propone di rispondere provengono da considerazioni emerse dai continui scambi con l'equipe di lavoro del workpackage di IC di UNITA, dalle osservazioni dei corsi di IC per studenti di lingue e dallo studio della bibliografia, attività svolte durante il primo anno di ricerca.

DR1: La formazione universitaria in IC per gli studenti delle discipline non linguistiche può essere strutturata in modo analogo a quella destinata agli studenti di lingue?

Tenendo conto degli studi sulle formazioni in IC proposte nel corso degli anni, si discuterà della programmazione dei corsi presi in esame in questo lavoro di tesi per valutarne la loro efficacia.

DR2: Qual è l'impatto del tutor nelle formazioni rivolte a questo tipo di pubblico e quale dovrebbe essere il suo ruolo in questo contesto educativo?

Se secondo gli studiosi in IC (Meißner, 2004; Bonvino et al., 2011) il tutor deve essere una guida nel processo di comprensione e stimolare la riflessione metalinguistica, in questo studio verranno presi in esame tutti gli interventi dei tutor presenti nei vari corsi e si comparerà il risultato degli studenti accompagnati dai docenti con il corso svolto in autonomia, al fine di verificare innanzitutto l'importanza del tutor all'interno di una formazione in IC e quale debba essere il suo approccio nei corsi per studenti non specialisti.

DR3: È necessario sviluppare un nuovo quadro di riferimento per la programmazione dei corsi e la valutazione degli studenti?

A questo proposito, verrà analizzato l'uso dei quadri di riferimento in IC (REFIC ed EVAL-IC) per valutare la loro efficacia in un contesto specifico e si proporranno delle considerazioni sulle loro applicazioni caso per caso, per verificare se la necessità di avere un nuovo quadro di riferimento per il contesto di UNITA sia un bisogno reale o meno.

1.3 Metodologia e trattamento dei dati

Il lavoro si compone di un metodo di analisi misto, di analisi quantitativa per i lavori svolti sulla piattaforma Moodle e di analisi qualitativa per le sessioni svolte in modalità sincrona in presenza del tutor.

La scelta di utilizzare questa metodologia mista scaturisce da differenti fattori. Innanzitutto, per giustificare la seconda domanda di ricerca si è scelta l'analisi qualitativa dei corsi per mostrare nel dettaglio tutti gli interventi proposti dai vari tutor. In secondo luogo, per giustificare la prima e la terza domanda di ricerca si è prediletta l'analisi mista (quantitativa e qualitativa) per avere un quadro completo sui risultati ottenuti che permetta di rispondere a tali domande in maniera esaustiva.

I dati presentati sono estrapolati da tre diverse tipologie di corsi destinati agli studenti non linguisti: il corso per studenti Erasmus destinato a tutti gli studenti del partenariato, il corso autonomo in open access sulla piattaforma Start@Unito e il corso di *Initiation à l'intercompréhension* creato per gli studenti della scuola di ingegneria del Polytech dell'USMB.

La prima sezione è suddivisa in due parti principali: l'analisi dei syllabi dei corsi e l'analisi delle attività svolte sulla piattaforma Moodle e, inoltre, delle competenze che gli studenti hanno acquisito.

Come base per lo studio, nella prima fase è stato utilizzato il REFIC mentre nella seconda è stato utilizzato EVAL-IC. La decisione di utilizzare due differenti quadri di riferimento è stata il risultato di uno studio approfondito su entrambi. La selezione si basa sulla loro idoneità per obiettivi specifici: il REFIC è stato scelto per valutare l'efficacia dei materiali didattici e le competenze da sviluppare, mentre EVAL-IC è stato preferito per valutare i progressi degli studenti e le competenze acquisite durante il corso. Questo approccio ha permesso una valutazione più completa e dettagliata delle esperienze di apprendimento degli studenti nei diversi corsi. I dati della seconda fase vengono trattati a seconda delle tre dimensioni prese in esame nel quadro EVAL-IC, ossia per IC ricettiva scritta e orale, interproduzione e interazione scritta e orale. Per ciò che concerne la valutazione delle attività, si tiene conto delle dimensioni linguistica, socio-pragmatica, cognitiva e paraverbale presenti nel quadro, e a partire dai descrittori si attribuisce il livello che più si adegua alla valutazione dello studente. Per ciò che concerne la scelta delle dimensioni da valutare, è bene precisare che a seconda della strutturazione di ogni singola attività è stato scelto se includere o meno una dimensione rispetto ad un'altra (es. se un'attività è di scopo puramente linguistico, non si procederà alla valutazione in altre dimensioni).

La seconda sezione si incentra sulla validazione delle competenze acquisite durante lo svolgimento delle sessioni di lavoro nei corsi *Intercomprensione per la mobilità* e nel corso *Initiation à l'intercompréhension*. Verrà prestata particolare attenzione all'intervento dell'insegnante che guida l'attività e, soprattutto, a come viene dispensata la consegna, al feedback dello studente e infine, ove possibile, all'interazione sia tra lo studente e l'insegnante sia tra gli studenti del corso. Nel caso del corso *Intercomprensione per la mobilità* se la stessa attività viene svolta in modo autonomo sulla piattaforma, in questa sezione si procederà a confutare la valutazione ottenuta dallo studente nell'analisi quantitativa. Nel caso del corso *Initiation à l'intercompréhension* la valutazione dello studente verrà fatta a seguito di tutti i fattori presi in esame in questa sezione.

1.3.1 Informazioni importanti riguardo all'analisi e al corpus di riferimento.

A causa dello scarso numero di partecipanti ai corsi, i dati presentati in questo lavoro sono molto inferiori rispetto a quanto ci aspettassimo. Inoltre, per motivi dipesi dalla scelta delle attività da parte dei tutor, dal tipo di lavoro autonomo che hanno svolto gli studenti e da problemi riscontrati con i supporti informatici utilizzati per le sessioni in sincrono, non siamo stati in grado di proporre una valutazione completa di tutte le attività. Il percorso di molti studenti è risultato non valutabile ai fini di quest'analisi per il mancato raggiungimento di un numero sufficiente di attività svolte per procedere ad una valutazione.

Il corpus di riferimento è composto come segue.

Per l'analisi dei sillabi sono state analizzate 38 attività per il corso *Intercomprensione per la mobilità*; 34 attività per il corso *Elementi di intercomprensione* e 24 attività per il corso *Initiation à l'intercompréhension*.

Per l'analisi quantitativa e qualitativa dei percorsi degli studenti sono state osservate le seguenti attività.³

<i>Intercomprensione per la mobilità</i>	<i>Elementi di intercomprensione</i>	<i>Initiation à l'intercompréhension</i>
Attività di IC ricettiva scritta: 9 Attività di IC ricettiva orale: 3 Test di ingresso	Attività di IC ricettiva scritta: 9 Attività di IC ricettiva orale: 6 Test di ingresso	Attività di IC ricettiva scritta: 4 Attività di interproduzione: 1 Attività di interazione orale: 1

³ Si propone qui uno schema riassuntivo delle attività che costituiscono il corpus. Le specificità delle attività analizzate saranno prese in esame durante l'analisi. Si rimanda inoltre all'Appendice III per la consultazione delle attività nella loro globalità.

Test finale Studenti valutati: 23	Test finale Esame finale Studenti valutati: 25	Revue de Presse Test di ingresso Test finale Studenti valutati: 11
--	--	---

Tabella 4: Corpus dei dati analizzati

Nonostante la partecipazione attiva come tutor nel corso pilota *Intercomprensione per la mobilità* e come co-tutor nel corso *Initiation à l'intercompréhension*, i dati sono stati trattati con un approccio totalmente descrittivo, privo di qualsiasi considerazione personale sulle attività in sé o sugli studenti analizzati che, come i tutor presenti nel corso, sono stati anonimizzati attraverso l'uso di sigle che indicano il corso di appartenenza e la lingua scelta per comunicare.

2. Quadro teorico e contesto di riferimento

2.1 L'intercomprensione: una nozione multiforme

Definire un concetto tanto complesso come l'IC è stato il fulcro di numerose ricerche da parte di molti studiosi che hanno lavorato in questo campo.

Le definizioni del termine, ad oggi, presentano una pluralità di prospettive che arricchiscono ulteriormente il concetto, fornendo informazioni essenziali per una comprensione completa di questa disciplina.

Come sottolineano Bonvino & Garbarino, 2022, p. 18 il punto di partenza per definire l'IC è il sostantivo stesso:

'Intercomprensione' è un termine composto dal prefisso 'inter' e dal nome 'comprensione'. Il termine 'comprensione' ci dice che il fenomeno in questione si basa largamente e prioritariamente sul processo di comprensione, come vedremo più avanti (cfr. cap. 3).

Nonostante per altri autori il prefisso inter indichi la prossimità linguistica (Doyé, 2005) o la dimensione interattiva (Ollivier 2017) questa definizione dà subito un'idea concreta del significato del termine perché tutti i significati del prefisso che compone questa parola fanno tutti parte del significato stesso del termine. Nel caso specifico di questa parola composta infatti è possibile affermare che sia il prefisso sia il sostantivo hanno lo stesso peso all'interno della parola e sono imprescindibili l'uno dall'altro. In questo paragrafo verranno citati alcuni studi sul termine per comprendere al meglio il suo significato⁴.

- Lo studio di Melo e Santos (2008)

Il lavoro condotto da Melo e Santos (2008) inizia con un'analisi delle definizioni presenti nei testi dei documenti del convegno intitolato "Diálogos em Intercompreensão". Successivamente, si concentra sulla distribuzione di un questionario composto da due domande aperte (Fig. 1). La prima domanda chiede ai partecipanti al convegno se sono in grado di fornire una definizione del termine "intercomprensione," mentre la seconda domanda richiede loro di attribuire un valore da 1 a 5 al

⁴ Per uno studio lessicografico del termine si cita Jamet (2010).

concetto di IC, valutandolo in termini di utilità, chiarezza, oggettività e soggettività. Queste risposte vengono poi confrontate con le definizioni fornite dagli studiosi.

Dalla prima parte dello studio emerge che la maggioranza dei testi presenti negli atti del colloquio non contiene alcuna definizione (pari al 46%), e solo il 29% delle risposte offre una definizione chiara ed esplicita. Nel restante 27%, non sono presenti definizioni esplicite, ma solo indicazioni che suggeriscono il posizionamento degli studiosi sull'IC.

I questionari sono stati completati da 47 partecipanti al convegno, selezionati da un campione di 53 relatori e 21 uditori. Di questi, 34 hanno risposto alla domanda 2.4, con 19 di essi che hanno presentato una definizione di IC considerata rilevante per il colloquio, mentre 15 hanno giustificato l'impossibilità di fornirne una.

Nell'analisi delle definizioni nei documenti del convegno e nelle risposte ai questionari, sono emerse due prospettive principali: una centrata sulla pluralità, che riflette la complessità intrinseca del concetto, e un'altra incentrata sulla focalizzazione, che si concentra sulle competenze coinvolte.

Una delle definizioni che alligna con l'approccio del primo aspetto (pluralità) è quella formulata da Santos e Andrade (2007), la quale afferma che l'IC consiste in:

[IC] processo de interação (em presença ou à distância, síncrona ou em diferido) entre sujeitos, ou entre um sujeito e um dado verbal concreto, no qual os participantes, conscientes (e confiantes) das suas capacidades para lidar com dados verbais desconhecidos, co-constroem sentidos, chegam a um entendimento, através do recurso ao seu repertório linguístico-comunicativo, discursivo e aquisicional, concretizado pela actualização, em situação, de uma Competência Plurilingue que, por sua vez, se alimenta do ocorrido nessa mesma interação;
(Santos e Andrade 2007)

La seconda linea di pensiero (focalizzazione) si articola nelle seguenti sottocategorie:

- IC come competenza innata (in questa sottocategoria le autrici inseriscono la definizione di Capucho (2004): “*the process of developing the ability to co-construct meaning in the context of the encounter of different languages and to make pragmatic use of this in a concrete communicative situation*”);
- IC come competenza che può essere insegnata e sviluppata dagli apprendenti (uno degli esempi di definizione proposto è quello di Escudé (2007): “*l’intercompréhension est une compétence décisive à bâtir et à transmettre pour l’Europe et les européens de demain*”);

- IC come insieme di competenze specifiche che devono essere sviluppate in situazioni di contatto plurilingue (esempio di definizione proposto: *“The teaching of intercomprehension is of necessity individualized; for the preconditions vary from learner to learner. [...] The acquisition of intercomprehension competence lends itself to being organised as a self-directed process,”* Doyé: 2007).

Questi risultati evidenziano le diverse prospettive sull'IC, che emergono dalle varie definizioni proposte per il concetto. Come spiegano Melo e Santos, nessuna di queste definizioni è assoluta o esclude l'uso di più definizioni contemporaneamente. Partendo da questa premessa delle autrici e analizzando i risultati dei loro questionari, si può notare come alcune delle definizioni inizialmente categorizzate da loro in una determinata prospettiva possano altrettanto facilmente rientrare nell'altra prospettiva.

L'analisi di questo studio ha rivelato che l'insieme delle definizioni riportate sopra per ciascun esempio costituisce di per sé una definizione molto più completa e multidimensionale del concetto.

- Lo studio di Jamet e Spita (2010)

Tra le varie definizioni del termine che si sono susseguite, attraverso lo studio di Jamet e Spita (2010)⁵ possiamo individuare tre macroaree in cui si ascrivono tali definizioni date dagli studiosi:

- L'IC come attributo personale;
- L'IC come evento o fenomeno;
- L'IC come pratica didattica o politica linguistica.

Alcuni esempi di definizioni della prima categoria sono quelle date da Blanche Benveniste (1997) che la definisce come il “comprendere le lingue senza parlarle” o di Meißner (2004) per cui l'IC è “la capacità di comprendere una lingua straniera senza averla appresa”. Secondo Jamet, in questa categoria rientra anche la definizione di Capucho (2008) per cui l'IC è “la capacità di co-costruire il significato nel contesto di un incontro tra lingue diverse e di farne un uso pragmatico in una situazione comunicativa concreta”.

In questa categoria secondo Jamet rientra anche la definizione di Shopov (2009) che considera l'IC come un comportamento linguistico ricettivo (comprensione scritta e orale) in una lingua non studiata dall'individuo.⁶

⁶ Questa definizione limita l'IC ad una dimensione specifica (quella della ricezione). Un discorso più ampio su tali dimensioni verrà ripreso nel paragrafo successivo.

Per ciò che concerne la seconda categoria le definizioni che rientrano nel concetto di IC come evento o fenomeno, tra le altre, sono:

- quella di (Martins 2008) che considera l'IC come un “cammino che va dall'io agli altri e da questi all'io”;
- quella di Melo Pfeifer (2007) secondo cui l'IC si configura come richiesta, adattamento e condivisione di risorse linguistico-comunicative e la loro congiunzione, configura l'IC come un processo e un prodotto solidario;
- quella di Bonvino (2009) che definisce l'IC come un fenomeno comunicativo che avviene quando due persone comunicano con successo parlando ognuno la propria lingua.

Come sottolineato anche da Jamet, queste definizioni spostano il focus su un'accezione *attiva* di IC che prevede un'interazione tra i parlanti che non si limitano soltanto alla comprensione ma che, attraverso uno scambio, fanno sì che l'IC sia un fenomeno reciproco e intrecciato.

La terza categoria è invece suddivisa in due sottocategorie che mostrano due tendenze differenti: una orientata all'IC come pratica didattica e l'altra orientata verso la politica linguistica. Nella prima categoria rientrano le definizioni di Aurajo e Sá (2008) secondo cui:

L'intercompréhension est envisagée comme le processus résultant d'une compétence de communication élargie, plurilingue et interculturelle, associé à la capacité de construire du sens en situation d'altérité. (Bastos & Araújo e Sá 2008);

o ancora quella di Pinho e Andrade (2003) che reputano:

[...] a noção de intercompreensão como uma estratégia pedagógico-didáctica de ensino de línguas, ao serviço do desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural, englobando a capacidade de estabelecer pontes entre línguas e culturas com base em competências e conhecimentos já adquiridos, permitindo uma flexibilidade cognitiva e comunicativa interlinguística e proporcionando uma abertura e uma curiosidade face ao Outro e às suas línguas. (Pinho e Andrade 2003).

Dal punto di vista dell'IC come pratica didattica, un'altra definizione che deve essere citata è quella di Escudé e Janin (2010) che sottolinea l'importanza dell'IC come complemento e supporto al modello tradizionale di insegnamento delle lingue:

Au fond, la véritable visée de l'intercompréhension, c'est de donner les moyens d'apprendre à apprendre les langues. En ce sens, l'intercompréhension, loin de s'opposer à un apprentissage complet des langues (dans toutes ses dimensions de

réception et de production), le prépare, le favorise et le rend efficace. (Escudé e Janin 2010).

Si cita la loro definizione in quanto coerente con i temi proposti in questa dissertazione e con il pensiero collettivo dei partecipanti al *workpackage* di IC del progetto UNITA.

Nella seconda sottocategoria afferente al concetto di politica linguistica, Jamet cita le definizioni di Pinho e Andrade (2008) che asseriscono:

[...] nous comprenons le concept d'intercompréhension comme une finalité à atteindre, de niveau relationnel et communicatif qui, dans un contexte social marqué par la complexité et par la fragmentation, devient un concept politique et social. (Pinho & Andrade 2008).

E quella di Balboni (2005) che sostiene:

Le lingue romanze possono diventare un mezzo di aggregazione di una parte d'Europa (continente dove anche molti non-romanzi conoscono una lingua romanza) e di altre importanti parti del mondo, che si riconoscono come simili, che valorizzano la loro storia linguistica comune. Questo processo ha solo un nome: intercomprensione. Intercomprensione linguistica, anzitutto, ma anche culturale (e questo secondo capitolo è tutto ancora da scrivere). (Balboni 2005)

Infine, un'altra citazione da riportare è quella di Andrade e Araujo e Sà (2008) che affermano che l'IC è diventata un concetto chiave nella didattica delle lingue, che si impegna nell'azione educativa e viene inquadrata dalle politiche linguistiche europee, le quali si occupano di proteggere e sviluppare il patrimonio linguistico e culturale.

È doveroso accennare a quest'aspetto poiché, nelle politiche europee, la valorizzazione del plurilinguismo (concetto che include anche la pratica dell'IC) è un tema che ricorre molto spesso e, soprattutto negli ultimi anni, molti studiosi si sono dedicati allo studio del riconoscimento della disciplina come pratica funzionale per raggiungere tale obiettivo.⁷

In conclusione, Jamet propone una definizione più completa del termine che ingloba tutte le categorie individuate precedentemente definendola come:

Intercompréhension

⁷ Per maggiori informazioni su questo tema si consiglia la lettura dei report della Commissione Europea del 2007 e del 2008 sul Multilinguismo e le pubblicazioni di Capucho (2002), Doyé (2005) e Beacco (2015).

Ce concept a été mis en avant au cours de l'évolution récente de l'enseignement des langues étrangères aux adultes, dans un premier temps, puis à toutes les tranches d'âge, y compris aux jeunes enfants. Il s'agit de développer, par une méthodologie appropriée, la compréhension réciproque de sujets s'exprimant dans des langues différentes et se servant, pour comprendre les autres, non seulement de leur langue maternelle, mais de toutes les langues dont ils possèdent des connaissances. Les idées-force de cette approche qui se décline en plusieurs méthodologies, correspondant à des itinéraires de formation différents, à savoir l'apprentissage guidé, l'autoapprentissage guidé ou l'autoapprentissage, peuvent se résumer, pour le formateur ou le concepteur de programmes de formation, ainsi :

– sélectionner et hiérarchiser les objectifs d'apprentissage en privilégiant une approche par compétences séparées, tout en sachant que la compréhension écrite, d'abord seulement réceptive, puis en interaction, a été jusqu'à présent largement représentée et que les recherches sur l'intercompréhension de l'oral se poursuivent ; ...

– décider si l'approche est réellement plurilingue (plusieurs langues manipulées à la fois) ou pas ; – décider si les langues concernées sont voisines ou pas ;

– prendre conscience de la position de l'apprenant par rapport aux langues qu'il aborde (notamment s'il connaît une langue apparentée, s'il possède des connaissances d'autres langues et quelles sont ces langues) ;

– inciter les sujets à s'appuyer sur l'ensemble de leurs compétences culturelles autant que linguistiques, que celles-ci aient été acquises ou non en milieu scolaire (musique, voyages, fréquentations, etc.), par une activité d'inférence continue ;

– construire des stratégies de compréhension en dégagant les points de convergence translinguistiques (règles de passage) et en soulignant les pièges à éviter (règles de vigilance) ;

– entraîner, ainsi, progressivement l'apprenant à dynamiser son potentiel cognitif, dans tous les domaines métalinguistique, métapragmatique et métaculturel ; – enfin, faire apprendre l'intercompréhension en la pratiquant, et cela dans le cadre d'un travail essentiellement collaboratif. (Jamet 2010)

- Lo studio di Ollivier (2013)

Nello studio *Tensions épistémologiques en intercompréhension* (2013), Ollivier passa in rassegna 118 definizioni del termine IC, dapprima filtrando la ricerca secondo tutte le espressioni che introducono una definizione, come per esempio:

"l'intercomprensione è " (Castagne, 2007a ; Chavagne, 2010 ; Chilmonczyk, 2002 ; Daff & Akissi Boutin, 2010 ; Jamet, 2011 ; Klein & Reissner, 2003 ; Ploquin, 2005 ; Shopov, 2009);

"per intercomprensione si intende/intendiamo" (Meißner, 2012 ; Meißner, Beckmann & Schröder-Sura, 2009 ; Pinho & Andrade, 2008 ; Santos, 2007 ; Tafel, 2009 ; Zeevaert & Möller, 2011) ;

"l'intercomprensione come" (Araújo e Sá, de Carlo & Melo-Pfeifer, 2010; Martins & Bartolomeu, 2010; Melo, 2007);

"+intercomprensione +describe (Andrade & Araújo e Sá, 2005 ; APIC (Association pour la Promotion de l'InterCompréhension des langues), n.d. ; Meißner, 2003, 2004a ; Tost Planet, 2005) ;

"l'intercomprensione costituisce" (Gajo, 2008) ;

"intercomprensione" (Blanche-Benveniste, 1997 ; Wuilmart, 2006).

(Tradotto ed adattato da Ollivier 2013).

In secondo luogo, classifica le definizioni del termine secondo tre categorie:

- Prasseologica: all'interno della quale si situano le definizioni che presentano l'IC come forma di comunicazione. Tra queste viene inclusa la definizione di Castagne (2007b) secondo cui: « l'intercompréhension fonctionnelle entre langues, c'est par exemple [...] un Français qui comprend un Allemand à Berlin ou qui renseigne un Italien à Paris, chacun parlant sa propre langue maternelle et comprenant la langue maternelle de l'autre » (Castagne, 2007b : 19).
- Approccio didattico dell'insegnamento/apprendimento delle lingue.
- Orientamento cognitivo (IC come competenza, capacità).

I risultati del suo studio mostrano una maggioranza di definizioni che possono ascriversi nella prima e nella terza categoria e molte meno quelle che si possono collocare nella seconda (didattica). Come sottolinea Ollivier, le categorie non sono da considerarsi come antagoniste ma soprattutto come il

risultato da parte degli studiosi della messa in rilievo di alcuni aspetti della complessità del concetto di IC rispetto ad altri.

Ciò che risulta interessante nella sua ricerca è l'estensione delle categorizzazioni sopracitate al concetto di ricezione o interazione. Nelle definizioni da lui studiate si nota infatti una maggioranza di definizioni che considerano l'IC come interazione (54), seguite poi dalla ricezione (15), da ricezione e interazione (5) e da ricezione seguita da interazione (4). Quest'ulteriore categorizzazione dà indicazioni molto utili sul posizionamento degli studiosi rispetto ad approcci e metodi utilizzati nella didattica dell'IC, ma come sostiene anche Ollivier, tutte queste definizioni sembrano essere ancora mancanti della parte di produzione o *interproduzione* che il parlante mette in atto nel momento in cui comunica.

Di questo concetto, di cui gli studi sono molto più recenti, forniamo qui la definizione di Balboni (2007) secondo cui: l'interproduzione riguarda le caratteristiche di testi orali, scritti e multimediali che siano più facilmente comprensibili a parlanti di altre lingue romanze.⁸

In conclusione, questa panoramica sulle definizioni di IC serve a darci un'idea di quanto complesso sia questo concetto e di quanto sia altrettanto difficile etichettarlo secondo l'una o l'altra definizione. Come base per questa tesi, l'IC va considerata come un percorso didattico, insegnato e appreso mediante l'acquisizione progressiva di strategie di lettura, strategie comunicative e di produzione nella lingua scelta dal soggetto per comunicare. Questo approccio è focalizzato simultaneamente sullo sviluppo delle tre abilità: la comprensione, l'interproduzione e l'interazione.

⁸ Un approfondimento sul tema sarà affrontato nel terzo paragrafo di questo capitolo.

2.2 I fondamenti dell'IC

Prima di esaminare le specifiche caratteristiche di ciascuna dimensione dell'IC, è opportuno richiamare alcuni concetti fondamentali che sottendono alla nozione di IC. Questi concetti risultano essenziali per una comprensione approfondita sia del suo funzionamento generale sia dell'effettivo processo attuato nelle sperimentazioni. Innanzitutto è importante precisare che l'approccio didattico in IC è un *approccio plurilingue*.

Con il termine *plurilinguismo* si intende la capacità dei parlanti di usare più di una lingua; esso considera dunque le lingue dal punto di vista di coloro che le parlano e di coloro che le apprendono. A questo termine si associa spesso, erroneamente, anche il concetto di *multilinguismo* che invece indica la presenza di più lingue all'interno di una stessa area geografica, a prescindere da coloro che le parlano (Beacco et al. 2016:27, ripreso da Cognigni 2020:49).

L'IC fa parte degli approcci plurali insieme all'*éveil aux langues, la didattica integrata delle lingue, e l'approccio interculturale*. Come descritto nell'introduzione del CARAP, *Cadre de référence pour les approches plurielles*, in tali approcci didattici « si mettono in atto attività di insegnamento – apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più varietà linguistiche e culturali (Candelier et al. 2007:7).⁹

Il CARAP si propone di fornire una descrizione delle competenze plurilingui e interculturali (articolate in saperi, saper essere e saper fare) che gli approcci plurali permettono di sviluppare nel percorso di apprendimento.

Questo quadro è stato fondamentale per la costituzione dei due quadri di riferimento in IC, il REFIC, *Référentiel de compétences en intercompréhension* ed EVAL-IC, che saranno trattati nel dettaglio nel paragrafo 5.

2.2.1 Alcune competenze di base

La competenza plurilingue

Già dal 2002, il QCER, Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, presenta la definizione di competenza plurilingue e pluriculturale. All'interno del quadro essa è infatti descritta come un *uneven competence* su cui ogni individuo può basarsi per utilizzare le lingue sia per comunicare sia per prendere parte ad interazioni interculturali poiché è in grado di attivare, a differenti livelli, competenze ed esperienze in più lingue e culture.

⁹ Traduzione del testo in italiano a cura di Anna Maria Curci e Edoardo Lungarini.

Nello specifico, la competenza plurilingue e pluriculturale promuove anche lo sviluppo di una consapevolezza linguistica e comunicativa, e persino di strategie metacognitive che consentono all'individuo di diventare più consapevole e di controllare i propri modi "spontanei" di gestire i compiti. (Consiglio d'Europa 2002).

La definizione presente nel QCER si limita soltanto a descrivere il concetto ma non dà indicazioni chiare su come sviluppare questa competenza. I descrittori della competenza plurilingue saranno poi introdotti con il CEFR, o *Companion Volume* (2018). Tali descrittori si articolano in tre aree così definite:

- La costruzione e l'utilizzo del repertorio pluriculturale;
- La comprensione plurilingue;
- La costruzione e l'utilizzo del repertorio plurilingue.¹⁰

2.2.2 La competenza parziale

Già nel QCER (2002:135) è presente il riferimento ad una competenza parziale.

Nel quadro essa è infatti definita come:

It is in this perspective also that the concept of partial competence in a particular language is meaningful: it is not a matter of being satisfied, for reasons of principle or pragmatism, with the development of a limited or compartmentalised mastery of a foreign language by a learner, but rather of seeing this proficiency, imperfect at a given moment, as forming part of a plurilingual competence which it enriches. It should also be pointed out that this 'partial' competence, which is part of a multiple competence, is at the same time a functional competence with respect to a specific limited objective. (Consiglio d'Europa 2002:135).

Questa descrizione mette in luce che la competenza parziale in una lingua è significativa tanto quanto una competenza completa, in quanto arricchisce la competenza plurilingue ed è funzionale per il raggiungimento di un obiettivo specifico.

Per quanto riguarda l'IC, molti studiosi tra cui Beacco (2010), Escudé e Janin (2010) e Bonvino e Garbarino (2022), riprendono questo concetto di competenza parziale e lo ampliano specificando che l'IC sorpassa il dualismo secondo cui a ciascuna lingua corrisponde un suo corso specifico e anzi valorizza ogni conoscenza linguistica dell'apprendente, che sia una lingua conosciuta bene o in

¹⁰ Si rimanda al volume completo per una descrizione dettagliata di tali descrittori.

maniera parziale (dialetti, lingue ascoltate occasionalmente etc) poiché ogni conoscenza pregressa attivabile è utile nel progresso di comprensione e di produzione. L'utilizzo di più lingue allo stesso momento aiuta l'apprendente a velocizzare il processo di comprensione, a poter trasferire i saperi da una lingua all'altra e a sfruttare le prossimità tra le lingue (Bonvino e Garbarino 2022).

Questo allineamento tra le lingue è uno dei concetti fondamentali del plurilinguismo e della didattica plurilingue ma porta con sé anche la consapevolezza che non esiste una lingua più importante di un'altra, che tutte le lingue sono pari e interdipendenti.

2.2.3 La competenza metalinguistica

La competenza metalinguistica è una delle competenze chiave che soggiace all'interno della competenza plurilingue.

Alla base di questa competenza vi è il concetto di meta cognizione che si riferisce alla conoscenza dei propri processi cognitivi o di qualsiasi cosa ad essi correlata (Flavell 1979).

Per estensione di questo concetto, possiamo definire la competenza metalinguistica come l'abilità dell'apprendente di poter riconoscere le caratteristiche strutturali del linguaggio e sapere riflettere su di essi. Secondo quanto affermato da Meißner e Morkötter (2009) l'IC è particolarmente adatta a promuovere sia la metacognizione intesa come capacità di pianificare i processi cognitivi, controllarli e valutarne i risultati, sia la metacognizione intesa come conoscenza delle proprie capacità come apprendente di lingua straniera, che può anche essere distaccata dai processi cognitivi reali.

Nel corso del lavoro di analisi si farà spesso riferimento a questa competenza, citandola non soltanto per quanto riguarda la riflessione inter-linguistica ma anche per la riflessione sulle strategie di IC messe in atto per comprendere.

2.3 Le strategie

L'IC sfrutta essenzialmente la prossimità linguistica tra le lingue. Proprio per questo motivo si tende a fare una distinzione tra IC tra lingue imparentate e IC tra lingue non imparentate. (Capucho 2008, Grin 2008, Castagne 2011). Nel contesto di questo studio citiamo alcuni elementi fondamentali che riguardano l'IC tra lingue affini.¹¹

In questa sezione verranno prese in esame tutte le strategie intese come “base dell' IC”. Altre strategie più specifiche per ogni dimensione verranno prese in esame nel paragrafo successivo.

2.3.1 La trasparenza

La trasparenza, in termini linguistici, si riferisce alla chiara ed evidente corrispondenza che esiste tra due elementi, e questa relazione può riguardare diversi aspetti dell'analisi linguistica. Possiamo parlare di trasparenza fonologica in lingue in cui la pronuncia di una parola è facilmente deducibile in base alla sua forma scritta.

Italiano	Francese	Romeno
Realtà	Réalité	Realitate

Tabella 5: Esempio di trasparenza fonologica (creazione propria).

A livello morfologico, una parola viene definita trasparente quando la sua struttura morfologica permette di comprendere chiaramente cosa significa e di quali componenti è composta. Ad esempio, una parola composta, derivata o flessa è considerata trasparente quando le sue parti costituenti forniscono indicazioni chiare sul suo significato.

Francese	Spagnolo	Portoghese
Transmission	Transmisiòn	Transmissao

Tabella 6: Esempio di trasparenza morfologica (creazione propria).

La trasparenza linguistica si basa dunque sulla chiarezza e sull'evidenza nella relazione tra elementi linguistici che può manifestarsi a livello fonologico, morfologico, e in altri aspetti dell'analisi linguistica. Questa chiarezza contribuisce a rendere la lingua più accessibile e comprensibile per coloro che la parlano o la studiano.

La trasparenza si declina inoltre in trasparenza intra linguistica e trasparenza inter linguistica. Per trasparenza intra linguistica si intende la trasparenza all'interno della stessa lingua. Per trasparenza inter linguistica si intende la trasparenza tra lingue differenti. La pratica dell'IC si basa su quest'ultimo tipo di trasparenza. (Bonvino e Garbarino 2022).

¹¹ Si consiglia la lettura di Castagne, *Intercompréhension et dynamique des inférences* (2011) per approfondire la questione del dualismo tra i due confini di lingue imparentate e non.

Il concetto di trasparenza non è un concetto fisso ma varia in base alle lingue prese in esame ed è per questo motivo che molti studiosi hanno studiato le diverse categorie in cui si può inserire questo concetto¹².

Degache e Masperi (1998) distinguono per esempio quattro zone in cui declinare tale concetto:

- Zona di coincidenza morfosintattica totale, in cui vengono inseriti i prestiti integrali come *reportage* o parole omografe che coincidono anche a livello semantico come *adolescente*, *indelebile*.
- Zona di coincidenza morfosintattica parziale, in cui si inseriscono prestiti integrati come *ciao*, *bonjour* e congeneri paragrafi che si declinano in assimilazioni e geminazioni (es. osservare/observer/observer) e corrispondenza consonantiche e vocaliche (es. campo/champ/campo). In questa categoria rientrano anche allomorfi appartenenti allo stesso campo semantico a cui si arriva per mediazione interlinguistica (es. stella (it) > stellaire > étoile); mediazione attraverso parole arcaiche (es. fango > fange) e segmentazione¹³ del termine (alle-gria > alle-gresse); congeneri omonimi come farsa in italiano e farce francese (che ha un'area semantica più estesa); e infine i paracongeneri, che indicano che il termine in lingua straniera è accessibile riconducendolo al campo semantico della lingua madre (es. (N) nulla > (Adv.) nullement > rien du tout > (N) le néant).
- Zona di coincidenza morfologica totale o parziale tra termini semanticamente lontani e difficilmente assimilabili, in cui si classificano le false similitudini a livello semantico ma della stessa categoria grammaticale (es. lutte (deuil) vs. lutto); false similitudini di termini parziali nel significato che condividono con l'altra lingua uno o più significati anche distanti semanticamente che non sono di semplice compensazione a livello etimologico, semantico e metaforico; false similitudini di omonimo non compensabili a livello semantico (es. avanzare e avancer che in francese manca del significato di restare, averne di troppo); false similitudini tra categorie grammaticali distinte (anche (it) > anche (fr) diverso da aussi).
- Zona di coincidenza morfologica totale o parziale tra termini semanticamente divergenti ma facilmente assimilabili, tra cui si contano: i falsi amici (es. studio (it) e studio (fr)¹⁴; falsi amici tra termini che condividono un senso parziale come arrestare (it) e arrêter (fr); false similitudini tra elementi discorsivi (es. finalmente (enfin) e finalement; false similitudini all'interno di una stessa categoria grammaticale a cui si può arrivare attraverso lo sfruttamento del campo semantico (es. malore = malaise che è differente da malheur); false similitudini tra

¹² Si veda per esempio Castagne (2007) o Caddeo e Jamet (2013)

¹³ Sul concetto di segmentazione si tornerà in seguito.

¹⁴ Studio in italiano ha lo stesso significato di bureau in francese mentre studio in francese indica l'equivalente di un monolocale in italiano.

elementi della stessa categoria grammaticale e dello stesso campo semantico che condividono almeno uno o più significati nelle due lingue che rende accessibile il senso nell'una e nell'altra lingua.¹⁵

Questo studio è fondamentale per comprendere appieno il concetto del funzionamento delle trasparenze all'interno dell'IC e apre ad un ampio ragionamento su quali metodi si possono utilizzare per sfruttare e queste zone di trasparenza e quali strategie mettere in atto per attivare il processo di *mediazione* che portano al riconoscimento di esse.

Prima di passare al discorso su tali strategie da mettere in atto, è doveroso rimarcare che il concetto di trasparenza è da intendersi con gradi differenti. Molto spesso a tale concetto viene associato anche il concetto di opacità, termine a cui si associano tutte quelle zone non comprensibili per l'apprendente. Ora, il concetto di opacità, così come quello di trasparenza, è variabile, in quanto un termine trasparente in italiano potrebbe risultare opaco per un parlante lusofono ma non per un parlante ispanofono.

Inoltre, il concetto di opacità è un elemento superabile in IC e sono diversi i modi per farlo. Innanzitutto è importante precisare che le zone trasparenti sono molte di più delle zone opache, soprattutto nelle lingue affini. In secondo luogo gli elementi che appaiono opachi, possono essere superati attraverso:

- l'utilizzo di strategie;
- lo sfruttamento delle trasparenze e la sostituzione del termine opaco con un corrispondente trasparente;
- lo sfruttamento del contesto;
- il diritto all'approssimazione.

Il diritto all'approssimazione è un meccanismo fondamentale dell'IC, in quanto nel caso in cui l'apprendente non sappia o non necessiti del significante esatto per comprendere o produrre, può avvalersi di questo diritto per non inficiare il percorso di produzione o di comprensione. Per mettere in moto questo processo e avvalersi dell'approssimazione l'apprendente deve prima essere cosciente della vaghezza delle lingue e saper tollerare l'ambiguità e l'imprecisione (Blanche-Benveniste 1990; 1995; 2005; Benveniste & Valli 1997c).

2.3.2 I sette setacci

A partire dal concetto di trasparenza, alcuni studiosi che hanno lavorato al progetto EuroCom (Meißner et al.2004) hanno elaborato la teoria dei sette setacci. Questo modello si propone di fornire

¹⁵ Lo sfruttamento di questa zona è chiamato da alcuni studiosi "trasparenza diagonale" (Bonvino et al. 2011)

sette categorie entro le quali l'apprendente in IC può effettuare un processo di trasferibilità delle conoscenze da una lingua all'altra per individuare trasparenze e corrispondenze a livello fonetico, morfologico e sintattico.

Il primo setaccio è quello del lessico internazionale, termini che sono condivisi da tutte le lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche. Fanno parte di questa categoria parole come *sport, hotel, radio*. Secondo quanto affermato da Meißner (2004:124) sono parole che provengono da lingue più antiche come il latino, il greco o l'arabo che si sono diffuse in tutto l'occidente o sono parole provenienti da linguaggi disciplinari che sono condivise sia dalla comunità scientifica sia dal linguaggio quotidiano (es. computer, mobile, smartphone). Si stima che approssimativamente queste parole siano all'incirca 5000 (Giudicetti 2002:18).

Il secondo setaccio è quello delle parole panromanze, ossia tutte quelle parole condivise dalle lingue appartenenti alla famiglia romanza. Fanno parte di questo setaccio parole come: *amico, abbandonare, animale* e si stima che queste parole siano all'incirca 500 (Giudicetti 2002:34). A differenza del lessico internazionale queste parole, a causa dell'evoluzione delle lingue, presentano una forma grafica differente.

Italiano	Francese	Spagnolo	Portoghese	Romeno
Amico	ami	amigo	amigo	Amic (prieten) ¹⁶
Abbandonare	Abandonner	Abandonar	Abandonar	Abandona
Animale	Animal	Animal	Animal	Animal

Tabella 7: Esempio di termini appartenenti al lessico panromanzo (creazione propria).

Il terzo setaccio comprende tutte quelle parole accessibili attraverso la corrispondenza fonetica/fonologica. Fanno parte di questo setaccio parole come castello, chiave, stato

Italiano	Francese	Spagnolo	Portoghese	Romeno
Castello	Chateau	Castillo	Castelo	Castel
Chiave	Cle	Llave	Chave	Cheie
Stato	État	Estado	Estado	Stat

Tabella 8: Esempio di termini che rientrano nel terzo setaccio (creazione propria).

All'interno di questo tipo di corrispondenze si notano alcuni elementi caratteristici dell'evoluzione di ogni lingua. Per esempio, nella parola castello (it), derivante castrum (lat), la forma cas- che si mantiene in tutte le lingue romanze si modifica in cha-. O ancora nel caso di stato (it), derivante dal latino status, solo il romeno mantiene la *s* all'inizio della parola mentre tutte le altre lingue

¹⁶ In romeno la forma più utilizzata è la parola di origine slava sebbene esista il corrispondente molto meno utilizzato di origine romanza.

aggiungono la vocale *e*. In francese, in questo caso si assiste anche alla caduta della *s* sostituita dalla *é* accentata (è proprio l'accento ad indicare questo fenomeno di elisione).

Il quarto setaccio si basa sulla conoscenza di alcune regole di base della trasparenza lessicale a partire dalla corrispondenza del suono di una parola in correlazione alla sua forma grafica. Per esempio, sapere che *ll* in spagnolo si leggerà /λ/ o che *ph* in francese si leggerà /f/.

Il quinto setaccio comprende le strutture sintattiche panromanze, ossia la composizione della frase. Tutte le lingue romanze presentano, tranne in casi specifici, la struttura soggetto – verbo – oggetto (SVO). Per comprendere appieno come funziona la sintassi è importante sapere che se tutte le lingue romanze possono presentare il soggetto inespresso, nel caso del francese il soggetto deve essere sempre espresso all'interno della frase. Si noti la tabella di corrispondenze qui sotto presentata.

Italiano	Francese	Spagnolo	Portoghese	Romeno
(Io)	Je	(Yo)	(Eu)	(Eu)
Sono	Suis	soy	Sou	Sunt
italiano	Italien	Italiano	Italiano	Italian

Tabella 9: Esempio di termini che rientrano nel quinto setaccio (creazione propria).

Il sesto setaccio fa riferimento alle corrispondenze morfologiche. In questo setaccio si inseriscono gli articoli, le desinenze verbali e la formazione del verbo. È importante sottolineare che se per tutte le lingue romanze l'articolo precede il nome, in romeno è attaccato alla fine del nome stesso attraverso un processo di agglutinazione. Il portoghese, inoltre, presenta l'elisione della *l* presente in tutte le altre lingue romanze ed è per questo che *il/lo* sarà *o* e *la* sarà *a*.

Italiano	Francese	Spagnolo	Portoghese	Romeno
Il quadro	Le cadre	El cuadro	O quadro	Cadrul
Ha cantato	Il a chanté	Ha cantado	<i>Cantou</i> ¹⁷	A cântat

Tabella 10: Esempio di forme verbali che rientrano nel sesto setaccio (creazione propria).

All'interno del settimo e ultimo setaccio si trovano tutti i suffissi e prefissi di origine greca e latina condivisi dalle lingue romanze, come per esempio ante-; ex-; ob-; e suffissi come -mente; -zione; -logia.

Italiano	Francese	Spagnolo	Portoghese	Romeno
Osservare	Observer	Observar	Observar	Observa
Comprensibile	Compréhensible	Comprensible	Compreensível	Comprensibil

Tabella 11: Esempio di termini che rientrano nel settimo setaccio (creazione propria).

¹⁷ Il portoghese, in questo caso è l'unica lingua che non presenta la forma avere + participio passato.

2.3.4 Strategie generali alla base dell'IC

Le strategie sono fondamentali sia per l'apprendimento in sé sia per rendere consapevole l'apprendente del proprio percorso di apprendimento. Riprendendo la categorizzazione di O'Malley (1975) che suddivide le strategie di apprendimento in strategie cognitive, metacognitive e socio-affettive, Garbarino e Bonvino (2022) le descrivono come segue.

Le strategie cognitive coinvolgono il processo di elaborazione nella mente dell'apprendente. Quando queste strategie vengono utilizzate in modo efficace, consentono all'apprendente di interagire con il materiale di apprendimento, in questo caso specifico, con il linguaggio. Tra le strategie cognitive rientrano l'abilità di classificare, evidenziare, elaborare, trasferire, utilizzare risorse come dizionari e glossari, fare inferenze per dedurre il significato di una parola, semplificare attraverso azioni come l'omissione di elementi accessori o la parafrasi, e mantenere la coerenza nel processo di comprensione del testo.

Le strategie metacognitive si concentrano sulla pianificazione, il monitoraggio e la valutazione dei processi cognitivi. Queste strategie hanno il ruolo essenziale di guidare, pianificare, acquisire risorse, organizzare, coordinare, sorvegliare e valutare la costruzione della conoscenza nella L2. Alcune di queste strategie comprendono: la previsione, l'autogestione, l'autoregolazione, la capacità di dirigere l'attenzione, l'identificazione dei problemi nella comprensione o nella comunicazione e l'autovalutazione.

Le strategie socio-affettive rivestono un ruolo cruciale nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento interculturale (come discusso da De Carlo & Hidalgo Downing, 2017 e ripreso da Garbarino e Bonvino 2022). Queste strategie comprendono una serie di azioni che coinvolgono sia l'interazione con un'altra persona (il "socio-"), come ad esempio collaborare con i compagni di classe o chiedere spiegazioni all'insegnante riguardo a un compito in corso, sia il controllo delle emozioni, delle motivazioni e delle attitudini (l'"affettivo"). Tra le tattiche che rientrano in queste strategie ci sono l'incoraggiamento, il supporto emotivo e l'apprezzamento dell'interlocutore.

L'insieme di queste strategie permette all'apprendente di sviluppare un percorso di apprendimento consapevole e autonomo (Meißner 2011), al cui centro vi è l'apprendente stesso. Nel percorso di apprendimento, il tutor di IC è quindi una guida che accompagna lo studente al raggiungimento della consapevolezza del suo percorso.

2.5 La progressione in IC

La ricerca sull'IC ha identificato un approccio completamente diverso rispetto alle progressioni tipicamente previste per la comprensione di una lingua target. Capucho (2014: 367) suggerisce di ribaltare la progressione proposta dal "Quadro di riferimento" per le lingue, poiché "i descrittori di

ricezione del QCER (scritti o orali) non sono adatti ai compiti dell'IC". Nel contesto dell'IC, la progressione della comprensione diverge dalla tradizionale progressione proposta dal QCER, che va dal semplice al complesso, passando dal livello delle parole o delle frasi al livello del testo.

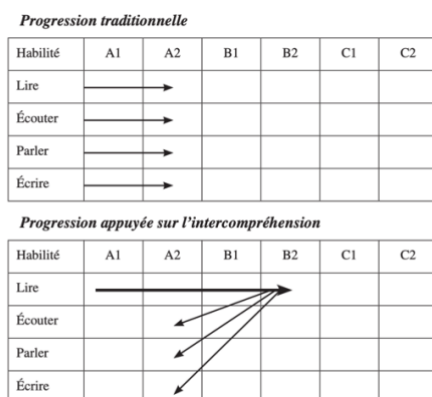


Figura 1: Differenziazione della progressione tra insegnamento tradizionale e insegnamento in IC. Escudé e Janin (2010:51)

Nell'IC, è possibile comprendere il significato generale di un testo complesso, specialmente se rientra nel campo di competenza dell'apprendente, senza necessariamente cogliere ogni dettaglio. Al contrario, è anche possibile non comprendere un messaggio semplice a meno che venga contestualizzato dal punto di vista iconico o situazionale.

Spesso si ritiene che la comprensione di testi scritti in lingue affini sia una competenza più agevole rispetto alla comprensione orale o all'interazione, e molti studiosi suggeriscono che possa servire come punto di partenza per l'IC. Questa opinione è condivisa da diversi ricercatori, tra cui Meißner (2004), Bonvino & Caddéo (2008), Escudé & Janin (2010) e Caddéo & Jamet (2013) e a conferma di ciò, se si guarda alle produzioni dei primi progetti in IC (Cfr. infra 4), tutte le attività proposte all'inizio sono attività di IC ricettiva scritta per poi passare, ma solo nel caso di alcuni progetti, alla ricezione orale e all'interazione. Solo nell'ultimo periodo si trovano infatti progetti dedicati esclusivamente alla dimensione interattiva. Come affermano Carrasco e De Carlo (2016), nonostante le evidenze empiriche sembrino avvalorare questa prospettiva per quanto riguarda la lettura, rimane un compito arduo determinare se la comprensione orale sia più agevole o complessa in un contesto di interazione. Questa incertezza deriva dalla molteplicità di fattori coinvolti, tra cui la presenza o l'assenza di feedback, la possibilità o l'impossibilità di negoziare il significato, e l'influenza variabile degli aspetti comunicativi e psicologici.

Una prima proposta di integrazione dei descrittori del QCER con le necessità dell'IC arriva da Jamet (2010:88). La progressione sarebbe quindi basata su due aspetti: da un lato, l'ampiezza del testo compreso rispetto alla sua totalità, e dall'altro, la capacità di affrontare tipologie testuali concettualmente e linguisticamente più complesse: «Livello soglia in IC: è in grado di capire testi anche lunghi, di tipo informativo o argomentativo, espressi in una lingua neutra senza fraseologia

non trasparente, con un grado di lacune del 30%. Livello avanzato in IC: è in grado di capire testi anche lunghi, di tipo informativo o argomentativo, con un grado di lacune del 10%. È in grado di capire tutti i tipi di testo della vita quotidiana».

Queste considerazioni sulla progressione sono necessarie per comprendere come sono stati elaborati i quadri di riferimento sull'IC.

2.3 Le dimensioni dell'IC

In questa sezione verranno analizzate le dimensioni in cui si articola l'IC e le strategie fondamentali che le compongono.

2.3.1 L'IC ricettiva.

La dimensione ricettiva è considerata da molti studiosi come l'elemento cardine di tutto il percorso in IC, poiché senza l'effettiva comprensione non si può interagire, né produrre in modo consapevole. Inoltre, come visto nel paragrafo precedente, il percorso di apprendimento in IC, che si distingue da quello tradizionale parte proprio da questa dimensione, sviluppando per prima cosa le abilità di comprensione (di lettura e poi di ascolto).

Tenendo presente che l'obiettivo dell'IC è quello della sola comprensione e che ogni individuo può attivare percorsi individuali e completamente differenti (De Mauro, 1993) per mettere in moto questo procedimento, si riportano di seguito alcune delle strategie che possono essere messe in atto nel processo di comprensione. Le strategie di lettura a cui si fa spesso riferimento nel contesto dell'IC fanno parte di due processi definiti come top-down e bottom-up. I processi top-down che mettono l'accento sul lettore e sulla sua esperienza (rappresentazioni mentali, conoscenze pregresse) includono strategie come le inferenze, il transfer e lo sfruttamento del contesto. Nei processi bottom-up, si parte invece dal testo scritto, in cui il lettore riconosce le parole, gli stimoli grafici, decodifica le parole in suoni e da lì decodifica il significato. (Alderson, 2000).

i. Il concetto di transfer

Con transfer si intende il processo di trasferibilità di competenze e abilità acquisite in un contesto per trasferirle ad un altro (Vignati 2009). Nel contesto dell'IC, il transfer è un meccanismo che consente di trasferire da una lingua ad un'altra, competenze e conoscenze.

Meißner (2004) definisce tre categorie di transfer:

- Transfer intralinguistico (all'interno della stessa lingua). Riguarda la lingua o le lingue di partenza attivate e la lingua di arrivo. Questo trasferimento si basa sulla loro sistematicità, cioè sulla complementarità funzionale dei loro elementi, sulla loro disposizione a livello di parola e nella frase.
- Transfer interlinguistico. È un trasferimento che va al di là di una singola lingua. Si colloca tra la lingua o le lingue di partenza e una lingua di arrivo (in entrambe le direzioni) e può essere ricettivo (identificazione, ri-costruzione/ricodifica) o produttivo (scrivere o parlare nella lingua di arrivo senza conoscerla). Questo trasferimento genera anche una conoscenza "interlinguistica". Le corrispondenze sono regolarmente positive (trasferimenti riusciti) e/o

negative (trasferimenti falliti). Il transfer può essere inoltre positivo e negativo. Un transfer è considerato positivo se è funzionale alla comprensione, in caso contrario viene considerato negativo (per esempio i falsi amici). Bonvino e Garbarino (2022) vanno oltre questa dicotomia tra negativo e positivo sostenendo che anche un transfer negativo può costituire un punto di partenza per la comprensione e quindi procedere ad uno positivo.

- Transfer didattico. Realizzando operazioni di trasferimento linguistico, l'individuo accumula conoscenze strumentali relative all'acquisizione di strutture linguistiche.

Il processo di transfer interlinguistico ha una sua base che può essere costituita da un lessema o da qualsiasi altro elemento linguistico. Inoltre Meißner (2004) sostiene che un transfer si attiva più facilmente tra parole trasparenti, mettendo l'accento sul fatto che la trasparenza è uno dei fattori fondamentali dell'attivazione del transfer.

Non si deve però considerare il transfer come il solo procedimento di trasferimento da Lingua A a Lingua B. Per esempio il transfer può essere effettuato attraverso un'altra lingua conosciuta dall'apprendente, denominata come lingua ponte. In realtà qui, come anche affermato in studi recenti, il transfer può avvenire in modi completamente differenti e non lineari perché ogni apprendente ha un repertorio linguistico differente e i collegamenti tra una lingua all'altra possono essere effettuati in maniera differente (Meißner 2019, Fiorenza 2020).

ii. L'inferenza

Strumento opposto al transfer è quello dell'inferenza. Se il transfer si attiva in occasione di trasparenza, essa al contrario si attiva quando ci si trova di fronte all'opacità. (Velazquez 2016).

Le inferenze possono derivare da diverse fonti, tra cui la conoscenza enciclopedica e del mondo, le informazioni contestuali o co-testuali, la competenza linguistica generale e la conoscenza specifica della lingua di partenza o di destinazione. Un maggiore focus sull'inferenza verrà mostrato in seguito.

iii. La lettura in IC: Il Modello Eurom 5

Gli autori del manuale Eurom 5 hanno sviluppato una vera e propria metodologia per lo sviluppo di abilità di ricezione in cinque lingue romanze simultaneamente (italiano, francese, spagnolo, catalano e portoghese) accompagnato da un sito web con i contenuti digitalizzati (Bonvino et al. 2011).¹⁸ Tale manuale è la versione aggiornata di Eurom 4 (Blanche Benveniste 1997), produzione chiave del progetto Eurom (cfr. infra 4). I materiali del manuale sono ordinati in ordine progressivo e sono testi

¹⁸ www.eurom5.com

autentici tratti da articoli di giornale e possono essere usufruiti sia in maniera del tutto autonoma sia con l'intervento di un tutor che prevede un percorso guidato.

Come proposto da Bonvino e Fiorenza (2011), il percorso di lettura si articola in quattro fasi:

1. Prima lettura del testo ad alta voce e ascolto del testo da un parlante nativo. Questa prima fase ha l'obiettivo di stabilire un contatto con il testo nella sua interezza, per cogliere le informazioni chiave che lo costituiscono; di rendere trasparenti parole che con la sola lettura risulterebbero opache; di riconoscere la pronuncia della lingua target e di far conoscere la corrispondenza tra suono e grafia (quarto setaccio) della lingua in questione.
2. Seconda lettura del testo e del titolo. La seconda lettura viene svolta autonomamente dagli studenti in modo rapido per evitare che si blocchino su elementi opachi. In questa fase si invitano gli apprendenti a generare ipotesi sul contenuto e sugli elementi linguistici meno trasparenti.
3. Trasposizione del testo nella lingua madre. La trasposizione o traduzione del testo si basa sul procedimento del *think aloud protocol* (van Someren, Barnard, Sandberg 1994) che invita gli studenti ad elicitarne il proprio processo di comprensione. Gli obiettivi che si intendono raggiungere in questa fase sono: verificare la comprensione del testo, aiutare il lettore a comprendere parti opache e co-costruire il significato del testo.
4. Utilizzo di strumenti per superare gli ostacoli alla comprensione. In questa ultima fase si prendono in esame tutti gli elementi problematici riscontrati nel percorso di comprensione, fornendo spiegazioni linguistiche (nel caso di una sessione di lettura in presenza e confermare o rivalutare le ipotesi effettuate sulle parti problematiche).

All'interno di ogni testo sono inoltre forniti alcuni elementi di supporto come tabelle di corrispondenze lessicali, morfologiche e sintattiche e ricostruzione sintattica di alcune strutture più complesse.

Exemplo - Ejemplo - Exemple - Esempio - Exemple			
P	O dos	"estrunfes"	será um filme que combinará a animação com a tecnologia
E	La de los	"Pitufos"	será una película que combinará la animación con la tecnología
C	La dels	"barrufets"	será una pel·lícula que combinarà l'animació amb la tecnologia
I	Quello dei	"Puffi"	sarà un film che combinerà l'animazione con la tecnologia
F	Celui des	"Schtroumpfs"	sera un film qui combinera l'animation et la technologie

Exemplo - Ejemplo - Exemple - Esempio - Exemple			
P	Ele	vê	o que nós vemos
E	Él	ve	lo que nosotros vemos
C	Ell	veu	el que nosaltres veiem
I	Lui	vede	quello che vediamo noi
F	Lui il	voit	ce que nous voyons

Figura 2: Esempio di tabella di corrispondenze morfologiche. Versione online di Eurom 5.

26.2.5 P Pretérito perfeito simples do indicativo – E Pretérito perfecto simple de indicativo – C Passat simple/ Passat perifràstic d'indicatiu – I Indicativo passato remoto – F Indicatif passé simple							
		Indicativo pretérito perfeito simples P	Indicativo pretérito perfecto simple E	Indicatiu passat simple	Indicatiu passat perifràstic C	Indicativo passato remoto I	Indicatif passé simple F
Sing.	1	cantei	canté	cantí	vaig cantar	cantai	chantai
	2	cantaste	cantaste	cantares	vas/vares cantar	cantasti	chantas
	3	cantou	cantó	cantà	va cantar	cantò	chantà
PL.	1	cantámos	cantamos	cantàrem	vam/vàrem cantar	cantammo	chantâmes
	2	cantastes	cantasteis	cantàreu	vau/vàreu cantar	cantaste	chantâtes
	3	cantaram	cantaron	cantaren	van/varen cantar	cantàrono	chantèrent

Figura 3: Esempio di aiuto proposto nel testo. Versione online di Eurom 5.

Alla fine del manuale è inoltre presente una grammatica della lettura, sezione che presenta una serie di concetti di confronto tra le lingue romanze, basati sull'osservazione dei risultati ottenuti durante le sperimentazioni. L'obiettivo di questa breve panoramica nel campo del confronto linguistico non è quello di fornire una "grammatica contrastiva" ma di offrire informazioni sul funzionamento delle lingue che agevolino la comprensione. I fenomeni linguistici presentati nella grammatica sono stati selezionati considerando due criteri principali: la loro frequenza nei testi e la difficoltà che creavano durante la lettura. La grammatica è strutturata in forma di osservazioni che trattano i seguenti argomenti:

- La parentela lessicale e l'importanza del lessico per la comprensione.
- Un breve confronto tra la pronuncia e la grafia delle diverse lingue, al fine di agevolare il riconoscimento delle corrispondenze.
- Alcune convenzioni di carattere tipografico.¹⁹

Le strategie su cui si basa il manuale sono le seguenti (Bonvino e Velazquez 2016):

- La riformulazione: quando l'apprendente procede alla trasposizione del testo, molto spesso riceve dal tutor l'input di riformulare quanto appena trasposto per poter superare alcuni ostacoli nella comprensione e colmare le zone di opacità dovute non tanto alla trasparenza lessicale quanto alla focalizzazione del lettore soltanto su alcune parti del testo. Come sostengono i creatori del manuale, in questo caso il tutor deve comprendere quando poter intervenire, gestire il tempo della trasposizione e saper accontentarsi di una trasposizione approssimativa sia perché sufficiente sia perché lo studente in quel momento non è in grado di andare oltre.
- Il diritto all'approssimazione: il tutor non deve insistere per avere una trasposizione precisa del testo e fermarsi anche solo ad una trasposizione approssimativa, soprattutto nelle prime sessioni pratiche. In questi casi deve intervenire non per forzare la comprensione ma per

¹⁹ Fonte: Introduzione del Manuale Eurom 5. Leggere e comprendere 5 lingue romanze. Bonvino et al. (2011).

incoraggiare ed apprezzare il lavoro svolto dall'apprendente fino a quel momento, completando lo scambio fino a quando gli apprendenti non comprendono autonomamente. A questa strategia si collega quella della "parola vuota" (Escudé e Janin, 2010), ossia di sostituire il termine opaco con "cosa" in modo da arrivare alla fine della frase o del testo, che permetterà di vedere il significato complessivo.

Per gli studiosi infatti, il tutor deve intervenire il meno possibile, non deve fornire traduzioni e spiegazioni se non sono indispensabili. Oltre a quanto espresso precedentemente, deve guidare alla fine della trasposizione la riflessione metalinguistica, avendo come punto di partenza ciò che lo studente ha compreso e come lo ha compreso.

- Le inferenze: la metodologia Eurom privilegia lo sfruttamento di transfer e inferenze proprio perché propone una tipologia di insegnamento fortemente induttiva. La regola linguistica viene esplicitata durante la riflessione metalinguistica, a conclusione di tutto il percorso di comprensione.

2.3.2 L'IC ricettiva all'orale

Se per la sottodimensione dello scritto si ha una vasta gamma di pubblicazioni e studi al riguardo, per l'IC ricettiva orale si hanno pochi punti di riferimento. Anche nei progetti questa sotto dimensione viene poco presa in considerazione e sembra essere considerata *en passant*.

Si riportano in questo paragrafo le considerazioni di due studiosi che più si sono concentrati sulla ricezione orale, Jamet e Velazquez, fondamentali per lo studio effettuato nei capitoli successivi. Jamet ha portato avanti numerose sperimentazioni sull'orale (2005a; 2005b; 2007a; 2007b; 2008; 2009; 2016) in cui ha delineato gli aspetti della comprensione orale e si è soffermata sulla mutua comprensione tra italiano e francese.

Prendendo come punto di partenza un suo studio del 2007, i fattori fondamentali che bisogna considerare sono : l'IC orale richiede pratica e non avviene spontaneamente, deve essere progressiva e accompagnata da guida e infine lo sviluppo della competenza nella comprensione orale potrebbe trarre vantaggio dall'uso di risorse scritte in supporto.

I punti chiave dei suoi studi e delle sue sperimentazioni possono essere riassunti come segue.

Non è possibile immaginare un metodo basato sullo sviluppo di competenze completamente separate, ovvero limitato esclusivamente all'oralità senza coinvolgere la scrittura. Jamet ritiene che, in tutti i documenti, la comprensione orale migliora notevolmente con il supporto della scrittura. Quindi, una soluzione è utilizzare la scrittura come risorsa, ad esempio, attraverso l'uso di questionari, sottotitoli parziali che includono solo le parole o le strutture che si sa presenteranno problemi, o sottotitoli completi. Inoltre, la memorizzazione delle parole avviene principalmente attraverso il supporto scritto, poiché si tratta di una fase di apprendimento e accumulo di vocabolario e strutture. Iniziare con l'ascolto consente di fissare correttamente l'immagine acustica e di evitare la sub-vocalizzazione con le regole della lingua madre, che può verificarsi quando si lavora solo sulla scrittura. Inoltre, la scrittura consente all'apprendente di prendere appunti. Una seconda soluzione è l'apprendimento congiunto dell'ascolto e della lettura, ad esempio, lavorando su documenti relativi allo stesso tema: un documento audio e un documento scritto.

A differenza dello scritto, per l'orale non può essere immaginato un metodo di apprendimento progressivo senza una graduale variazione di difficoltà nei materiali didattici proposti. Nelle metodologie per la scrittura, il criterio di difficoltà viene considerato in anticipo (si evitano riferimenti culturali troppo specifici, ecc.), ma poi tutti i documenti proposti sono simili. Tuttavia, per la comprensione orale, è emerso che il tipo di testo è importante. È necessario allenare l'ascoltatore a

comprendere discorsi veloci, senza ridondanze ma senza imperfezioni, e a comprendere il linguaggio spontaneo.

Infine, non può essere immaginato un metodo completamente induttivo senza istruzioni esplicite ma solo con assistenza su richiesta, come è stato fatto per la scrittura. A differenza della scrittura, l'ascolto richiede un allenamento specifico della percezione. Sebbene la familiarizzazione con il "paesaggio sonoro" di un'altra lingua possa avvenire gradualmente attraverso l'ascolto di molti documenti, questa soluzione quantitativa potrebbe essere poco economica in termini di tempo e risorse. In questo caso, una guida esplicita faciliterebbe il processo di memorizzazione e comprensione orale, poiché l'ascolto è meno memorizzabile rispetto alla visione.

Cortés Velásquez (2016), al contrario, propone uno studio sull'ascolto nell'IC di quattro lingue romanze: portoghese, spagnolo, catalano e francese..

Per quanto riguarda la comprensione orale, agli studenti è stato chiesto di completare un questionario preliminare prima di avviare le attività di ascolto nelle quattro lingue. In seguito, gli studenti sono stati coinvolti in un'attività denominata "allenamento percettivo". Questa attività consisteva essenzialmente in quiz a scelta multipla, in cui dovevano confrontare un segmento di testo EuRom5 precedentemente studiato in classe con una registrazione. L'obiettivo dell'attività era individuare, tra le cinque opzioni presenti in un menù a tendina, la parola assente nel segmento di testo proposto, con lo scopo di allenare gli studenti nella percezione linguistica. Per quanto riguarda invece l'attività di ascolto, il compito assegnato agli studenti consisteva nel trascrivere in italiano tutto ciò che riuscivano a comprendere dalla registrazione audio. Come spiegato nello studio, le trascrizioni realizzate dagli studenti presentavano lacune e approssimazioni, principalmente per due motivi: in primo luogo, la richiesta non metteva particolare enfasi sull'accuratezza linguistica nella trascrizione in italiano; in secondo luogo, gli studenti si trovavano ancora nelle prime fasi dello sviluppo delle loro abilità di comprensione orale.

Gli studenti hanno eseguito questo compito sulla piattaforma in modo completamente autonomo. Ciò significa che avevano la possibilità di ascoltare la registrazione audio un numero illimitato di volte, senza alcuna restrizione.

Ciò che emerso da questa analisi risulta molto interessante perché fornisce nuove prospettive sulla considerazione dell'orale nel panorama della didattica dell'IC ricettiva. I dati raccolti in questo studio suggeriscono infatti che la trasparenza lessicale e il transfer lessicale possano essere influenzati dal contesto. La percezione della trasparenza lessicale può variare a seconda del contesto linguistico immediato, compresi fattori come la segmentazione del flusso sonoro, la prosodia, il contesto

extralinguistico e la costruzione della frase; inoltre, la comprensione degli elementi lessicali è anche influenzata dalla funzione del segmento di testo in cui si trovano.

Certamente, questi studi gettano le basi per considerazioni importanti su questa sottodimensione ma, se si guarda in prospettiva, rispetto alle altre sembra esserci ancora molto lavoro da fare.

2.3.3 L'IC interattiva

Gli studiosi definiscono l'IC interattiva sia come un modo di comunicazione, in cui ciascuno si esprime nella lingua che preferisce e comprende quella dell'altro (Degache 2004), sia come un processo di comunicazione tra locutori di lingue imparentate in cui ciascuno parla la propria lingua e comprende quella dell'altro (Jamet 2010). Ciò che emerge da queste due definizioni è che l'interazione è comunque sempre dipendente dalla comprensione e quindi, per estensione, dalla dimensione ricettiva, poiché non si può comunicare efficacemente senza comprendere. Gli scenari più comuni in cui sono state svolte le ricerche su questa specifica area si inseriscono all'interno dei progetti che incoraggiano la promozione dell'interazione (Galanet, Galapro, Miriadi, IOTT). I lavori che esaminano queste forme di interazione tra cui, Garbarino e Leone (2020) e Garbarino e Bonvino (2022), propongono una classificazione delle tipologie di interazione:

- L'Interazione scritta asincrona (che utilizza forum, mail o social media)
- L'Interazione scritta sincrona (chat e messaggi istantanei)
- L'Interazione orale asincrona (utilizzo di messaggi vocali);
- L'Interazione orale sincrona (videochiamate e videochat).

i. L'IC interattiva scritta

Nello studio sulle interazioni asincrone nella piattaforma Galanet, Degache (2004), a seguito dei risultati ottenuti analizzando le interazioni propone delle linee guida per l'interazione su forum plurilingui che sono fondamentali per questo studio.

Ecco una serie di linee guida per la partecipazione ai forum nell'ambito del plurilinguismo e dell'IC:

- Trattare tutte e quattro le lingue allo stesso modo.
- Leggere tutti i messaggi del forum scelto.
- Scrivere considerando il pubblico, tenendo conto della diversità delle lingue e delle competenze.
- Essere brevi, semplici e concisi nei messaggi.
- Non esitare a parafrasare per essere sicuri di essere compresi.
- Chiedere aiuto o spiegazioni nei forum, poiché ci sono partecipanti multilingue.
- Considerare sia la forma che il contenuto dei messaggi.
- Usare la funzione di taglia e incolla per rispondere o interagire con i messaggi degli altri.
- Nominare le persone a cui si sta rispondendo e specificare il tema o il sottotema della discussione.

- Riconoscere i ritardi nelle risposte e utilizzare al meglio il tempo a disposizione.
- Utilizzare l'area di autoapprendimento per cercare di risolvere le proprie difficoltà linguistiche.
- Dare sempre un seguito a una richiesta, confermando la ricezione.
- Per i tutor: coinvolgere gli studenti, individuare persone multilingue e incoraggiare la partecipazione di tutti, indirizzandoli verso risorse adeguate a risolvere le difficoltà.

Queste linee guida, secondo Degache (2004) promuovono una comunicazione efficace e inclusiva nei forum plurilingui, consentendo a tutti i partecipanti di trarre il massimo beneficio dalla discussione.

Un altro studio di Araujo e Sà e Melo (2007) sulle interazioni scritte nella piattaforma Galanet, mostra un aspetto differente delle interazioni in piattaforma. Come sottolineato dalle autrici infatti, i risultati hanno mostrato che i partecipanti possedevano una notevole fiducia nell'IC come strumento per superare le sfide comunicative. Hanno utilizzato diverse lingue dal loro repertorio linguistico per facilitare la comprensione reciproca in situazioni di comunicazione difficili e hanno inoltre mostrato un'ottima competenza meta linguistica mostrando che, anche attraverso una piattaforma di interazione in asincrono, è possibile esplorare e confrontarsi con la diversità linguistica e culturale ed acquisire la consapevolezza del proprio repertorio plurilingue.²⁰

ii. L'IC interattiva orale

Le produzioni degli studiosi che si sono concentrati sullo studio di sessioni di interazione orale bilingui e plurilingui (IOTT, sessioni di teletandem) hanno messo in luce le particolarità di questa dimensione e le strategie più adottate per la produzione orale. Gli studi di caso analizzati per questo studio (Aranha e Leone 2016; Leone 2009, 2012, 2018; Garbarino e Leone 2021) mettono in chiaro che questa dimensione è strettamente legata alla dimensione ricettiva orale e anche alla dimensione interattiva scritta, in quanto le stesse caratteristiche descritte nei paragrafi precedenti trovano un'applicazione anche in questa dimensione.

Per poter interagire efficacemente in IC, l'apprendente deve essere consapevole delle peculiarità del discorso orale, quali l'intonazione, la prosodia, il flusso di parole e il riconoscimento fonologico. Durante l'interazione in IC, l'apprendente può attivare strategie di decodifica del messaggio e di segmentazione del flusso di parole, sfruttando anche il contesto extralinguistico e le trasparenze lessicali e sintattiche. Dal punto di vista della produzione, così come per l'interazione scritta deve seguire alcune delle linee guida proposte precedentemente come adeguarsi al suo interlocutore,

²⁰ Per altri studi sul tema si rimanda a Degache (2018).

chiedere aiuto quando non si comprende, riformulare e dare un feedback di comprensione. Questi elementi sono necessari per co-costruire il significato e fare in modo che la conversazione sia efficace. I processi specifici che si attivano nell'ambito della produzione orale, come sottolineato in questi studi, riguardano maggiormente abilità di mediazione, di collaborazione e l'uso di strategie non verbali come l'adattamento del flusso di parola, i riferimenti iconici e l'uso dei gesti. Se i partecipanti all'interazione producono secondo queste linee guida, la conversazione può procedere in modo lineare ma molto spesso, anche per cause non legate alle facoltà dei parlanti, l'interazione potrebbe essere compromessa. Nel momento in cui l'interazione si ferma, si attiva una sequenza di negoziazione del significato. Questa sequenza o processo si compone di quattro differenti mosse che sono: mossa iniziale (*trigger*), indicatore (*indicator*), risposta (*response*), reazione alla risposta (*reaction to response*) (Leone 2009). Inoltre, nelle prime ricerche del progetto IOTT, Garbarino e Leone (2021) hanno rilevato due particolari tipi di indicatori: l'indicatore focalizzato, che indica una ripresa di quanto non compreso dall'interlocutore o più in generale un ancoraggio specifico a cosa non si è compreso e l'indicatore non focalizzato, attraverso il quale si indicano domande generiche, non sufficienti a risolvere il processo di negoziazione.

Questi studi sono fondamentali perché dimostrano che la pratica dell'interazione plurilingue è uno strumento essenziale per la comunicazione tra individui che non possiedono una conoscenza completa di una lingua. Attraverso le strategie, soprattutto quelle di negoziazione del significato, e sfruttando la prossimità linguistica, la comunicazione plurilingue avviene in modo efficace e, anzi, deve essere incoraggiata.

2.3.3 L'interproduzione

Molti ricercatori hanno esaminato la produzione nell'ambito dell'IC, con alcuni degli studi più recenti condotti da studiosi come Cognigni (2015-2020) e Ollivier (2017). Sebbene molti studiosi inglobino questa terza dimensione “ponte” tra le altre due come parte della dimensione interattiva, questi studi hanno sottolineato l'importanza del locutore nel prendere specifiche precauzioni al fine di garantire che il messaggio sia compreso.

Nel suo studio del 2017, Ollivier specifica la differenza sostanziale tra interproduzione e *foreigner talk* perché l'interproduzione, a differenza di quest'ultimo, non impoverisce la lingua ma utilizza tutti gli aspetti comuni tra le lingue per trasmettere il messaggio, non diminuendo il contenuto dell'informazione, né inficiando sulla spontaneità né sulla sua autenticità. Al contrario in interproduzione il messaggio sarà più elaborato e dovrà essere adattato alle necessità specifiche del proprio interlocutore (Amoruso 2005, citata da Cognigni, 2015).

Da un punto di vista morfosintattico, come anche affermato da Cognigni (2015), si suggerisce di utilizzare frasi brevi, prediligendo la costruzione paratattica a quella ipotattica e si dovranno evitare gli incisi. Si dovrà anche costruire una frase corretta, rispettando l'ordine soggetto- verbo- oggetto (evitare quindi costruzioni di frasi marcate con dislocazioni a destra o a sinistra) ed evitare frasi costruite in maniera erronea (es. uso di tempi verbali sbagliati). Inoltre come anche precisato nel REFIC, alcuni consigli per l'aspetto morfosintattico sono: evitare le costruzioni impersonali ed utilizzare le voci attive dei verbi.

Dal punto di vista lessicale, si dovrà preferire l'utilizzo del lessico internazionale e panromanzo, rendendo la frase il più trasparente possibile per l'interlocutore e si potrà utilizzare una lingua ponte, nel caso di mancanza di un corrispondente nelle due lingue in cui avviene lo scambio o una traduzione parziale dei concetti che si reputano difficili per l'interlocutore. Questa strategia deriva però da una presa di coscienza, da parte di chi produce il messaggio, di specificità delle lingue prese in considerazione e del riconoscimento di trasparenza e opacità anche in lingue non conosciute. Tali strategie qui elencate possono essere applicate tanto nella comunicazione orale quanto in quella scritta.

2.4 I progetti sull'IC²¹

Riprendendo il concetto di IC come pratica didattica, al fine di promuovere lo sviluppo di essa, dagli anni 90' del secolo scorso ad oggi, sono stati creati numerosi progetti in IC che sono fondamentali per il nostro studio in quanto hanno dato le basi per la costruzione del progetto UNITA.

Si ripercorrono cronologicamente in questo paragrafo alcuni dei progetti fondamentali.²²

Il progetto Galatea (Carrasco, 2006), coordinato da Louise Dabène e Christian Degache dell'università Stendhal Grenoble III (1995-1999), comprendeva una squadra di linguisti provenienti da Università di Francia, Spagna, Portogallo, Italia, Svizzera e Romania. Le sue lingue target erano il francese, lo spagnolo, l'italiano, il romeno e il portoghese. Questo progetto ha adottato un approccio pedagogico altamente strutturato che comprendeva sia l'utilizzo di CD-ROM sia l'uso di testi scritti per sviluppare le competenze di comprensione. Gli studiosi coinvolti nel progetto si basavano su una metodologia ben definita che integrava diversi elementi chiave: un'enfasi sullo sviluppo delle capacità di comprensione, l'inserimento delle attività in contesti specifici e la creazione di situazioni contrastive con la lingua madre.

Eurom (Blanche Benveniste, 1997), coordinato da Claire Blanche Benveniste (1991-1997), riuniva nel suo gruppo linguisti provenienti dalle università di Aix-en-Provence, Lisbona, Roma e Salamanca. Le lingue target di questo progetto erano il francese, l'italiano, lo spagnolo e il portoghese. Era incentrato sullo sviluppo di competenze per la comprensione ricettiva multilingue di testi appartenenti a una specifica categoria di testo (articoli di giornale) nelle lingue target del progetto. Il suo pubblico principale era costituito principalmente da adulti. Le caratteristiche distintive che hanno reso questo progetto un punto di riferimento per le ricerche successive includono l'elaborazione di una metodologia specifica basata sulle strategie di lettura presenti nelle lingue madri dei partecipanti (con un'enfasi sulle inferenze e sulla rimozione degli ostacoli per la comprensione del significato e per la riflessione sulle ambiguità); inoltre, il progetto ha contribuito a dimostrare chiaramente che l'acquisizione della familiarità con più lingue romanze (soprattutto se si conosce già una di esse) può essere raggiunta in modo relativamente rapido e agevole. Il primo volume sviluppato dal progetto è stato Eurom 4, che in seguito è stato aggiornato ad Eurom 5, data l'aggiunta di una quinta lingua, il catalano. (Bonvino et al., 2011).

²¹ In questa sezione sono stati presentati i progetti fondamentali che sono alla base del progetto UNITA (cfr. infra 1.2). Per maggiori informazioni su tutti i progetti in corso si consiglia di visitare la piattaforma Miriadi.

²² Per una visualizzazione completa di tutti i progetti sull'IC si consiglia Bonvino e Garbarino (2022:30-33).

Questi due progetti condividono l'obiettivo comune di insegnare e utilizzare strategie di comprensione, tra cui l'approfondimento delle zone di trasparenza e delle corrispondenze. Tuttavia, Eurom inserisce anche concetti come l'uso dell'inferenza e il diritto di avvicinarsi alla traduzione.

Il progetto EuroCom (1999), sviluppato dall'università di Francoforte sotto la direzione di Horst G. Klein e Tilbert G. Steigman (1997- 1999), si concentra sulle competenze di comprensione e ha prodotto una serie di manuali dedicati alle tre principali famiglie linguistiche (EuroComRom, EuroComGerm, EuroComSlav, a cui si è aggiunto un volume sull'inglese come lingua ponte tra le lingue romanze nel 2011). Questi manuali non seguono un formato tradizionale con lezioni numerate e una progressione prestabilita, invece, propongono una strategia unificata per l'accesso al significato utilizzando tecniche deduttive che sfruttano le somiglianze linguistiche e la parentela tra le lingue, cercando di capitalizzare sulle capacità di transfer linguistico degli apprendenti. I tipi di trasferimento considerati includono il transfer intralinguistico nella lingua ponte e nella lingua target, il transfer interlinguistico e il transfer di apprendimento. È all'interno di questo progetto che viene creato il modello dei "sette setacci" (Klein & Stegmann, 2001), che consente agli apprendenti di utilizzare le conoscenze delle lingue precedentemente acquisite per apprenderne nuove.

Ardiadna e Minerva, operativi dal 1995 al 2003, sono stati gestiti in collaborazione con l'Università Autonoma di Barcellona. Il loro obiettivo principale era di sviluppare materiale didattico incentrato sulla sensibilizzazione, la comprensione del significato, la consolidazione dei concetti grammaticali, l'iniziazione all'espressione linguistica e attività di autoapprendimento. Con l'intento di capitalizzare anche su aspetti della comunicazione come l'intonazione, la scansione, il ritmo e la prosodia, nel contesto del progetto Minerva (Benucci 2005) sono stati prodotti dei video mirati. Questi video sono stati appositamente concepiti per offrire agli studenti indizi situazionali volti a guidarli nella costruzione di una grammatica dell'anticipazione, come descritto da Balboni (2002:111).

Il progetto che ha segnato l'inizio dell'IC interattiva è stato Galanet, finanziato dalla Commissione Europea (Socrates Lingua L2) per il periodo 2002-2005, e sostenuto dalle stesse istituzioni partner di Galatea, in particolare dall'Università di Grenoble (Carrasco 2006). Questa piattaforma consente di organizzare sessioni di formazione coinvolgendo partecipanti situati in diversi Paesi, sia all'interno che all'esterno dell'Europa. Durante una sessione, i partecipanti possono accedere a un ambiente virtuale linguistico che mette a disposizione spazi di lavoro, risorse e strumenti come forum, chat, sale risorse e aree di autoapprendimento. Questi partecipanti seguono uno scenario predefinito, articolato in cinque fasi: 1. rompere il ghiaccio, 2. selezionare un tema, 3. brainstorming, 4. raccolta

di documenti e discussione, 5. creazione di una cartella stampa. Alla fine del processo di lavoro collaborativo, pubblicano una cartella stampa quadrilingue sulla homepage del sito.

Il progetto InterRom (2007) è stato sviluppato dai centri CIL - Centro de Investigaciones Lingüísticas e CEDILE - Centro de Didáctica de las Lenguas Extranjeras e coordinato da Carrullo Ana Maria dal 2007. Le lingue target del progetto sono francese, italiano, portoghese e spagnolo. Questo progetto propone una metodologia che amplia ulteriormente l'arsenale di strategie deduttive per comprendere il significato, incorporando l'uso di strumenti di analisi testuale e retorica. Questi strumenti comprendono la classificazione del tipo di testo, la struttura retorica dell'argomentazione e gli elementi di coesione testuale. L'obiettivo principale è garantire la disponibilità di schemi logici e semantici per organizzare il testo in modo da facilitare la comprensione di testi scritti in quattro lingue romanze.

A partire dal progetto Galanet, è stato ideato il progetto Galapro (Pishva e Degache, 2011), che mette a disposizione, di insegnanti e futuri insegnanti, risorse e modelli di insegnamento sull'IC, offrendo loro l'opportunità, in modo simile a quanto faceva Galanet, di praticare l'IC interattiva in un ambiente multilingue. All'interno di Galapro, le attività sono strutturate seguendo un percorso cronologico diviso in cinque fasi che conducono alla creazione di un prodotto finale. Questo prodotto può assumere forme teoriche, come un proto-articolo o una sintesi teorica, oppure pedagogiche, come una sequenza didattica, un piano/attività di formazione o un'analisi della legislazione, dei manuali e dei materiali didattici utilizzati nei corsi. Per svolgere queste attività, i partecipanti collaborano a distanza attraverso una piattaforma multimediale. Il forum rappresenta il principale strumento di comunicazione, anche se la piattaforma offre altre opzioni per la comunicazione sia in forma differita (forum, messaggistica interna) che istantanea (chat).

Galapro, così come in precedenza Galanet, propone un approccio didattico basato sul Task Based Learning (TBL). La parte di task è stata definita dagli studiosi come:

- cose che le persone fanno nella vita quotidiana (Long, 1985).
- un'attività orientata a un obiettivo che porta a un risultato (Willis, 1996).
- un piano di lavoro completato che può essere valutato (Ellis 2003).

Il task-based learning si può definire come un ciclo che si articola in tre parti (Ellis, 1996):

1. Pre-task: l'insegnante introduce l'argomento e fornisce agli studenti istruzioni e linee guida chiare su ciò che faranno durante il ciclo di attività. Gli studenti si preparano a svolgere il compito, ricevono il materiale necessario per completare il compito (dispense e istruzioni

scritte) e vengono assegnati a lavorare in coppia o in piccoli gruppi, mentre l'insegnante controlla e incoraggia quando necessario. Il ruolo dell'insegnante è quindi limitato a quello di allenatore, guida e facilitatore.

2. Task: Gli studenti lavorano sul compito in coppia o in piccoli gruppi e si preparano a riferire o presentare i risultati o il prodotto. Prendono decisioni importanti sulla presentazione e assegnano a ogni persona del gruppo una parte del compito da presentare, in modo che ognuno si assuma la responsabilità durante la fase della relazione. L'insegnante si muove all'interno della classe, aiuta se necessario e prende appunti su tutto ciò che deve essere affrontato dopo le presentazioni.
3. Report e feedback: gli studenti presentano i loro risultati alla classe sotto forma di presentazione. Il resto della classe ascolta le relazioni e scrive il feedback che verrà dato ai presentatori dopo che tutte le relazioni sono state ascoltate. La classe può anche porre domande o fornire un rapido feedback orale dopo ogni presentazione. L'insegnante fornisce anche un feedback sul contenuto. Gli studenti votano la migliore presentazione, relazione o prodotto.

I due progetti sopracitati, ovvero Galanet e Galapro, successivamente si sono uniti nel progetto Miriadi (Degache, 2018), il quale ha consentito di proseguire le attività di formazione a distanza. Miriadi ha integrato i contenuti preesistenti delle altre piattaforme con nuovi materiali e strumenti progettati per sviluppare le competenze in IC. La formazione all'interno di Miriadi è strutturata in sessioni aperte a un pubblico diversificato che include studenti di tutti i livelli scolastici, docenti, e universitari. Inoltre, sono disponibili percorsi formativi per tutte le famiglie di lingue. Una sessione di Miriadi è strutturata in 5 fasi:

- Fase 1 - Rompere il ghiaccio: Gli studenti si presentano completando i loro profili, leggono le presentazioni degli altri studenti e partecipano a discussioni nel forum.
- Fase 2 - Brainstorming: I partecipanti propongono vari temi di discussione e possono scegliere un tema comune per lavori successivi o diversi temi per ciascun Gruppo di Lavoro plurilingue (GL) basato su affinità tematiche.
- Fase 3 - Raccolta di documenti e discussione: Gli studenti cercano, caricano e presentano documenti di vario tipo (articoli, audio, video) e riferimenti web pertinenti alle tematiche di interesse nei forum della sessione.
- Fase 4 - Realizzazione di un prodotto collaborativo: In questa fase, i Gruppi di Lavoro creano prodotti finali collaborativi e li pubblicano online.

- Pubblicazione e valutazione (in sessioni MIRIADI): Questa fase separa la produzione del lavoro collaborativo (fase 4) dalla sua pubblicazione e presentazione (fase 5). Consente anche una valutazione tra pari e la raccolta del feedback degli studenti sulla sessione di formazione, tra le altre cose. (Bonvino e Garbarino:129).

Negli ultimi anni, in risposta al successo delle formazioni sull'interazione scritta, è stato concepito un progetto mirato allo sviluppo delle competenze nell'interazione orale. Nel 2017, grazie alla collaborazione tra due istituzioni accademiche, l'Université Lumière Lyon 2 e l'Università del Salento, è stato lanciato il progetto IOTT (Intercomprensione Orale e Teletandem). Questo progetto si basa su sessioni di teletandem, noto come "Teletandem Oral Sessions", in cui gli studenti utilizzano le tecnologie VoIP²³ per interagire e, in tal modo, sviluppare o rafforzare le proprie competenze in IC. Il progetto è destinato agli studenti universitari di varie facoltà.

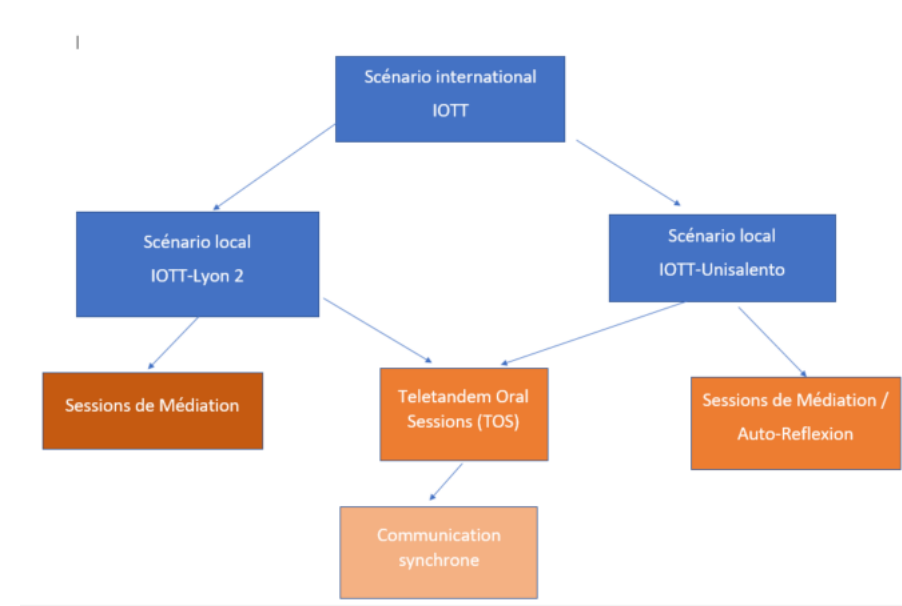


Figura 4: Scenario delle sessioni in IOTT. Garbarino e Leone (2020)

Lo scenario didattico delle TOS si articola inoltre in tre fasi²⁴:

- Nella prima sessione gli studenti si conoscono e parlano di sé e della propria vita quotidiana.
- Nella seconda sessione sono previste tre task: parlare dei propri interessi in generale; parlare di argomenti specifici come musica, cinema o libri; e infine scegliere tra delle coppie di immagini e spiegare perché si preferisce l'una all'altra.
- Nella terza fase sono previste cinque attività: scegliere insieme cinque oggetti da portare in viaggio con sé; parlare del lavoro dei propri sogni; parlare di un lato positivo e di uno negativo

²³ Acronimo di Voice Over Internet Protocol.

²⁴ Garbarino e Leone (2020).

del proprio carattere; parlare di cosa si farebbe in caso di una vincita di denaro; e di un task problem solving.

Una sua caratteristica distintiva risiede nel fatto che si discosta dai tipici scenari di tele collaborazione orale in due modi principali. In primo luogo, le lingue utilizzate non si limitano alle lingue nazionali, ampliando quindi il quadro delle lingue coinvolte. In secondo luogo, si differenzia anche per quanto riguarda la modalità di comunicazione, poiché nei classici scenari di teletandem (TT), l'accento è posto sulla pratica di una sola lingua straniera alla volta (come documentato da Aranha e Leone nel 2016 e da Garbarino e Leone nel 2020).

2.5 I quadri di riferimento per l'IC e la valutazione

Sin dalla pubblicazione del libro bianco per la società conoscitiva (1995) e la successiva pubblicazione del QCER (2002) l'interesse per la didattica plurilingue è cresciuto notevolmente. Tuttavia, come anche affermato nell'introduzione di questo lavoro, mancavano ancora delle linee guida specifiche sia riguardo la strutturazione dei curricula sia riguardo la valutazione dell'apprendente plurilingue. Questo problema è stato parzialmente superato con la creazione del CARAP (Candelier et al.) di cui si è discusso precedentemente ma fino al 2016 non vi erano linee guida specifiche nel campo dell'IC. I due quadri che verranno presi in esame, il REFIC (Anquetil e De Carlo 2016-2019) e EVAL-IC (Ollivier, C., Araújo e Sá, H., Capucho, F. 2019, Bonvino 2020, Bonvino e Fiorenza 2020, Garbarino e Melo-Pfeifer 2020) sono i due punti di riferimento per la progettazione didattica e per la valutazione di cui siamo in possesso finora.

In questa sezione verranno descritti i due quadri, evidenziandone le caratteristiche principali e i punti di forza. Nel corso dell'analisi verranno proposte delle considerazioni aggiuntive sulla loro applicazione.

2.5.1 Il REFIC

L'obiettivo del *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) è quello di fornire una *guida* per la pianificazione dei corsi di formazione e una base per la valutazione delle competenze acquisite nell'ambito di un approccio plurilingue all'apprendimento intercomprensivo delle lingue. (Anquetil e De Carlo 2019:164).

Particolare attenzione in questa descrizione si deve porre sui termini *guida* e *base* poiché la scelta non è casuale. Il REFIC non intende fornire una griglia di valutazione in IC ma dei descrittori di competenze di base che possono essere utili all'insegnante per accompagnarlo nel processo di valutazione dello studente plurilingue.

Questo quadro è stato creato nel 2016 ed aggiornato nel 2019. Le autrici incoraggiano l'uso del REFIC per gli insegnanti e gli alunni che intendono programmare un percorso di apprendimento in IC, anche in contesti di auto-apprendimento; inoltre, suggeriscono di utilizzare il REFIDIC (*Référentiel de formation en intercompréhension (enseignant/formateur)*) per la programmazione di unità di apprendimento per i futuri insegnanti in IC.

Le competenze alla base del quadro sono:

- Saper fare strategici: appoggiarsi alla lingua madre o ad altre lingue conosciute per accedere a quelle meno sconosciute attraverso processi di inferenza, analogie, corrispondenze e trasparenza lessicale.

- Attività linguistiche e comunicative: la comprensione scritta e orale, l'interazione scritta e orale e l'interproduzione.
- Le conoscenze linguistico-culturali e la sensibilità interculturale: prendere coscienza del fatto di poter entrare a contatto con altre lingue e culture sia in maniera attiva (con l'interazione e la produzione) sia in maniera passiva (con la lettura e l'ascolto).

Le dimensioni su cui si basa il REFIC sono cinque, le prime due riguardano l'aspetto procedurale e metalinguistico, le altre tre quello comunicativo. Tali dimensioni sono così articolate:

1. Il soggetto plurilingue e l'apprendimento;
2. Le lingue e le culture;
3. La comprensione dello scritto;
4. La comprensione dell'orale;
5. L'interazione plurilingue.

La prima dimensione tiene conto dello sviluppo del repertorio linguistico culturale e la presa di coscienza del proprio percorso di apprendimento in IC. Tale consapevolezza deve essere sviluppata tenendo conto della gestione, dell'organizzazione e della valutazione del percorso stesso.

La seconda dimensione tiene conto della sfera relativa alle lingue e alle culture in prospettiva plurilingue e interculturale. L'obiettivo è quello di mettere a disposizione dell'utilizzatore del quadro delle nozioni fondamentali sulle relazioni, evoluzioni e il funzionamento delle lingue affinché venga sviluppata la competenza plurilingue.

Nelle altre tre dimensioni, i descrittori proposti all'inizio sono di carattere generale non strettamente legati all'IC. Successivamente, per ogni dimensione vengono proposti dei descrittori più specifici per ogni tipologia di attività e tipologia di comunicazione, come per esempio l'uso di strategie differenti per l'orale o per lo scritto o per la comprensione e l'interazione.

Tali descrittori, prendendo spunto dal CARAP si articolano in saperi, saper fare e sapere essere e vengono articolati in tre livelli di progressione:

- Sensibilizzazione: sensibilizzare il pubblico sul proprio repertorio linguistico e culturale e fare in modo che affronti, attraverso la pratica, le potenzialità offerte dalla prossimità linguistica per la comprensione di testi in lingue vicine che non ha mai studiato;
- • Allenamento: allenare il pubblico attraverso materiali didattici più ampi e più complessi per poter offrire delle risorse così da risolvere accettabilmente le opacità;
- • Perfezionamento: a questo livello il pubblico è in grado di utilizzare le proprie competenze plurilingui all'interno di obiettivi socioprofessionali.

Savoir élaborer sa biographie langagière et valoriser son profil linguistique	<p>La légitimité sociale des différentes langues ainsi que les représentations qui les concernent peuvent faire obstacle à la reconnaissance de certaines compétences linguistico-culturelles ancrées dans le vécu des sujets. L'apprenant est appelé à prendre conscience de l'hétérogénéité des profils plurilingues et progressivement à construire un récit de sa biographie langagière.</p> <p>Au Niveau I, dans un contexte éducatif de valorisation de la pluralité, l'apprenant est capable de répertorier les langues qu'il utilise dans le domaine public. Dès ce niveau il peut aussi, s'il le désire, dévoiler les langues utilisées dans le domaine privé. On pourra faire appel à des métaphores visuelles (fleurs, diagrammes, autoporraits de langues, icônes représentant différents domaines d'usage) qui permettront à l'apprenant d'avoir une vision d'ensemble de ses usages langagiers et d'y réfléchir.</p> <p>Au Niveau II, dans une démarche réflexive, l'apprenant peut élaborer son autobiographie langagière et par ailleurs établir le profil linguistique qu'il souhaite rendre public, en utilisant par exemple le passeport européen des langues (http://europass.cedefop.europa.eu/fr).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de développer sur son profil langagier une réflexion complexe comprenant les rapports affectifs qu'il entretient avec les langues qui le composent, et prenant en considération les tensions qui peuvent subsister.</p> <p>À ce niveau, l'apprenant sait aussi organiser et présenter les compétences partielles (compréhension, production, interaction, médiation) des langues de son profil en valorisant les expériences de formation en langues dans les contextes scolaires et extra-scolaires, notamment lors de contacts multilingues et multiculturels. S'insérant dans un projet de formation tout au long de la vie, il met en place une veille d'acquisition langagière permanente dans une démarche <i>portfolio</i>.</p>
Savoir mettre en valeur les compétences acquises en intercompréhension	<p>Au Niveau I, l'apprenant prend conscience que des connaissances même partielles, fragmentaires, dans des langues parfois peu légitimées socialement (langues minoritaires, dialectes) constituent un capital culturel et linguistique qui fournit un appui pour l'intercompréhension.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait analyser et répertorier ses compétences partielles pour les insérer dans son profil linguistique. Dans un parcours de didactique de l'intercompréhension il est capable de reconnaître les compétences acquises en IC.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'analyser plus finement ses compétences selon les descripteurs et les niveaux des référentiels en intercompréhension et de s'auto-évaluer. Il peut valoriser ces compétences dans son profil professionnel.</p>

Figura 5: Articolazione delle competenze e dei livelli descritti nel REFIC. (Anquetil e De Carlo 2019: 177).

Le versioni del 2016 e del 2019 non presentano modifiche rilevanti a livello tematico bensì a livello strutturale. La versione precedente del REFIC, organizzata anch'essa in maniera discorsiva, non presentava la suddivisione per livelli di progressione ma le competenze descritte nei due quadri erano più o meno le stesse: alcune competenze sono state riformulate e ampliate e sono stati aggiunti molti più esempi.

Si propone qui un esempio tra la prima e la seconda versione sul punto 3.2.4

3.2.4. Savoir faire des hypothèses sur les sens des mots à partir des contextes sémantiques et discursifs

À partir du contexte discursif. Par exemple:

Le mot *postre* ES = dessert (FR) sera compris grâce à sa position dans l'ordre du menu.

Dans un message en italien, on peut deviner le sens approximatif de la formule *Ci sentiamo* correspondant à *A la prochaine* (FR), en considérant sa place en clôture de l'échange.

Dans un emploi du temps hebdomadaire en portugais il sera possible de déduire que le sens de *segunda-feira*, *terça-feira*... en

À partir du champ sémantique (ensemble de

mots qui se rapportent à un même thème)

Par exemple :

après le verbe *manger* (FR), transparent dans plusieurs langues romanes, le mot qui suit désignera très probablement une chose comestible.

Inversement, si on connaît le mot *paella* (plat espagnol connu à niveau international), on accédera plus facilement au sens de *comer* dans *comer paella* (ES-PT).

osservando l'ordine dei giorni della settimana a partire da domenica che è il più trasparente.

Tabella 12: Organizzazione dei descrittori del REFIC (da www.miriadi.net)

<p>Savoir deviner le sens d'un mot à partir d'autres mots appartenant au même champ lexical</p>	<p>Les langues présentent souvent un phénomène morphologique selon lequel un même paradigme contient des mots formés à partir de radicaux différents, comme par exemple dans la conjugaison des verbes irréguliers : <i>aller, je vais, j'irai</i>, issus de trois radicaux différents, <i>allare</i> (réduction de <i>ambulare</i>), <i>vadere</i> et <i>ire</i>. Ce phénomène, appelé « supplétisme », peut être exploité en intercompréhension : par exemple un francophone peut deviner le sens du verbe <i>ir</i> en espagnol en activant mentalement le paradigme du verbe <i>aller</i> au futur.</p> <p>De la même manière, il est possible de formuler une hypothèse sur le sens d'un mot en faisant appel à d'autres mots du même champ lexical fondé sur une racine plus reconnaissable, appartenant éventuellement à une autre catégorie grammaticale ou à un autre registre dans la/les langue(s) connue(s).</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de deviner le sens d'un mot en le mettant en relation avec d'autres mots du même champ lexical largement disponibles, selon son profil linguistique. Ainsi, un locuteur francophone pourra-t-il deviner le sens du mot italien <i>acqua</i> (FR <i>eau</i>) à partir du mot français <i>aquatique</i>. De même, un locuteur italoophone pourra comprendre le mot français <i>enfant</i> (IT <i>bambino</i>) à partir du mot italien <i>infantile</i> (FR <i>enfantin</i>).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de formuler des hypothèses de sens en se basant sur des analogies complexes. Par exemple pour passer de IT <i>pericoloso</i> à FR <i>dangereux</i> il peut faire recours au mot FR <i>périlleux</i> qui appartient à un registre de langue soutenu. De même, il peut établir un lien entre RO <i>alb</i> et FR <i>blanc</i>, [IT <i>bianco</i>, ES <i>blanco</i>, PO <i>branco</i>, CAT <i>blanc</i>] par l'intermédiaire de mots comme FR <i>albinisme</i> ou IT <i>alba</i>.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait enrichir son apprentissage en observant systématiquement les relations interlinguistiques issues du phénomène du supplétisme. Grâce à ces passerelles transversales aux langues, il construit des réseaux de significations qui facilitent la mémorisation lexicale.</p>
---	--

Figura 6: REFIC- Anquetil e De Carlo 2019:193.

Rispetto alla seconda versione più articolata e descritta con termini tecnici molto precisi, la prima versione appare più incentrata sul fornire l'esempio concreto della situazione in cui si trova l'apprendente. Presumendo che il REFIC sia destinato sia agli insegnanti sia agli apprendenti, si nota un maggiore livello di accessibilità per uno studente, specialmente se non ha una formazione linguistica, nella prima versione piuttosto che nella seconda. Inoltre, mettere l'accento sulla situazione anziché sulla descrizione rende il quadro meno ambiguo e più specifico in termini di concretezza.

In conclusione, è evidente che la seconda versione sia più completa e articolata e consideri molti più contesti rispetto alla prima. Tuttavia, a un livello più generale, la lettura risulta molto più complessa

nella seconda versione. La descrizione in forma discorsiva non permette di ottenere una visione d'insieme delle competenze prese in considerazione e l'eccessiva dettagliatezza rischia di confondere il lettore durante la consultazione.

2.5.2 EVAL-IC

EVAL-IC è stato un progetto Erasmus+ (codice 2016-1-FR01-KA203-024155) a cui hanno collaborato 14 università partner, sotto la supervisione di C. Ollivier dell'Università di La Réunion (Francia) nel periodo compreso tra il 2016 e il 2019.

L'obiettivo alla base del progetto è quello di creare dei descrittori per la valutazione di competenze in IC in lingue romanze, suddividendo le competenze per tre dimensioni: ricezione, interazione e interproduzione. È stato istituito inoltre un protocollo di valutazione delle tre aree che ha lo scopo di creare una certificazione in IC (Bonvino e Fiorenza 2020).

Il quadro si suddivide quindi in:

- Descrittori per l'IC ricettiva scritta;
- Descrittori per l'IC ricettiva orale;
- Descrittori per l'IC interattiva scritta;
- Descrittori per l'IC interattiva orale;
- Descrittori per l'interproduzione.

All'interno di ognuno di questi "sotto-quadri" le competenze sono state suddivise in otto dimensioni articolate su sei livelli di progressione. Tra queste si distinguono:

- La dimensione linguistica;
- La dimensione socio-pragmatica;
- La dimensione non-verbale/paraverbale;
- La dimensione socio affettiva;
- La dimensione meta-linguistica, meta-discorsiva e meta-cognitiva;²⁵
- La dimensione culturale;
- La dimensione cognitiva.
- La dimensione strategica²⁶.

Ognuna di queste dimensioni è collegata a competenze del CARAP, relative alle aree dei saperi, del saper essere e del saper fare.

La dimensione ricettiva è stata declinata in 21 descrittori per l'IC ricettiva scritta e 18 per l'orale. I sei livelli per queste due dimensioni sono così articolati

IC ricettiva scritta: livelli

²⁵ Nei descrittori dettagliati in ogni dimensione non sono stati immaginati descrittori progressivi per lo sviluppo di questa dimensione. Questa dimensione infatti viene citata soltanto in rapporto alle altre.

²⁶ La dimensione strategica è considerata una dimensione trasversale a tutte le altre e come la dimensione meta non è stata declinata in descrittori e livelli.

Livello 1:

Estrae l'informazione in modo letterale, frammentario o approssimativo (essenzialmente a livello lessicale, soprattutto di parole trasparenti isolate), di testi scritti in lingue (imparentate) riguardanti saperi condivisi (sapere enciclopedico e/o specialistico, sapere personale). Riconosce l'esistenza della prossimità linguistica e il potenziale dell'IC.

Livello 2:

Estrae l'informazione in modo letterale, frammentario o approssimativo di testi scritti in più lingue (imparentate), riguardanti saperi condivisi (sapere enciclopedico e/o specialistico, sapere personale). Attua alcune strategie di comprensione (legami tra lingue e culture), soprattutto a livello lessicale.

Livello 3:

Costruisce il senso globale di testi scritti in lingue (imparentate) riguardanti saperi condivisi (sapere enciclopedico e/o specialistico, sapere personale). A tal fine, mobilita diverse conoscenze linguistiche e culturali e differenti strategie di comprensione a livello lessicale e sintattico.

Livello 4:

Costruisce il senso globale e dettagliato per alcuni passaggi fondamentali di testi scritti in lingue (imparentate). Per fare questo, sfrutta le sue risorse personali come potenziale dell'IC (sapere enciclopedico, conoscenze linguistiche e culturali). Mobilita con facilità alcune strategie di lettura per la costruzione del senso.

Livello 5:

Costruisce il senso globale e dettagliato, secondo il suo progetto di lettura, di varie tipologie di testi scritti, che variano in relazione all'obiettivo comunicativo. Per fare questo, sfrutta le sue risorse personali come potenziale dell'IC (sapere enciclopedico, conoscenze linguistiche e culturali). Mobilita le conoscenze approfondite di diverse lingue (imparentate).

Livello 6:

Costruisce il senso globale e dettagliato di una grande diversità di tipologie di testo scritto, variabili in base all'obiettivo comunicativo. Sfrutta le sue risorse personali e il potenziale dell'IC per superare le difficoltà di comprensione. Stabilisce collegamenti interlinguistici e interculturali in modo sistematico e appropriato. Mobilita le sue conoscenze approfondite di più lingue (imparentate).²⁷

²⁷ Fonte EVAL-IC.

IC ricettiva orale: i livelli

Livello 1:

Estrae l'informazione in modo letterale, frammentario o approssimativo (essenzialmente le parole trasparenti isolate o corti segmenti), di testi orali in lingue (imparentate), se l'ambiente non presenta "parassiti" e l'eloquio è lento. I temi riguardano saperi condivisi (sapere enciclopedico e/o specializzato, sapere personale) e piuttosto prevedibile. Utilizza ampiamente il non verbale (gesti, immagini, situazione di enunciazione) e qualsiasi aiuto supplementare. Scopre l'esistenza della prossimità linguistica e del potenziale dell'IC.

Livello 2:

Estrae l'informazione in modo letterale, frammentario o approssimativo (qualche parola isolata e qualche idea globale) di testi orali in lingue (imparentate), se l'ambiente non presenta "parassiti" e l'eloquio è mediamente veloce. I temi riguardano saperi condivisi (sapere enciclopedico e/o specializzato, sapere personale) e piuttosto prevedibile. Attua alcune strategie di comprensione, sfruttando la prossimità tra diverse lingue e culture, il non verbale e qualsiasi aiuto supplementare.

Livello 3:

Costruisce il senso globale a partire da testi orali in lingue (imparentate), riguardanti saperi condivisi (sapere enciclopedico e/o specializzato, sapere personale). Mobilita a questo scopo diverse conoscenze linguistiche e culturali e diverse strategie di comprensione. Utilizza ampiamente il non verbale (gesti, immagini, situazione di enunciazione) il paraverbale e qualsiasi aiuto supplementare.

Livello 4:

Costruisce il senso globale e dettagliato per alcuni passaggi fondamentali di testo orali in lingue (imparentate). Sfrutta, a questo scopo, le sue risorse personali come potenziale di IC (sapere enciclopedico e conoscenze linguistiche, culturali). Mobilita con facilità alcune strategie di ascolto per la costruzione del senso. Utilizza efficacemente il non verbale (gesti, immagini, situazione di enunciazione), il paraverbale e qualsiasi aiuto supplementare.

Livello 5:

Costruisce il senso globale e dettagliato, secondo il suo progetto di ascolto, per diversi tipi di orale, variabili rispetto all'obiettivo comunicativo. Sfrutta, a questo scopo, le sue risorse personali come potenziale di IC (sapere enciclopedico e conoscenze linguistiche, culturali). Identifica le intenzioni comunicative del parlante.

Livello 6:

Costruisce il senso globale e dettagliato per una grande diversità di tipi di orale, variabili rispetto all'obiettivo comunicativo (le intenzioni del parlante) e la situazione di comunicazione (ambiente circostante, velocità di eloquio). Sfrutta le sue risorse personali come potenziale di IC per rimediare alle difficoltà di comprensione. Stabilisce dei rapporti interlinguistici e interculturali sistematicamente e in modo adeguato.

Le competenze di IC interattiva

I descrittori per l'IC interattiva sono stati declinati in IC interattiva orale e scritta. Per l'IC interattiva scritta sono stati individuati 11 descrittori declinati in sei livelli di progressione. I descrittori in IC interattiva orale sono 12 anch'essi declinati nei sei livelli. A differenza dell'IC ricettiva per l'IC interattiva abbiamo una sola declinazione in livelli sia per lo scritto sia per l'orale.

I livelli di progressione si articolano come segue:

Livello 1

Raggiunge un contatto minimo in IC e ricorre a una lingua comune per continuare la comunicazione. Fa dei tentativi per gestire la compresenza di più lingue. Riesce talvolta a essere capito.

Mobilizza sporadicamente le sue conoscenze e conoscenze per comprendere alcuni elementi chiave di ciò che dicono i suoi interlocutori.

Talvolta valorizza le strategie non verbali e para verbali, per co-costruire il significato.

Livello 2

Negozia la comunicazione plurilingue tenendo conto solo in parte dei repertori plurilingui e pluriculturali dei partecipanti. Contribuisce all'attuazione di un'interazione plurilingue che consente un' IC elementare a livello funzionale.

Mobilizza le sue conoscenze e abilità per comprendere alcuni elementi chiave di ciò che dice il suo interlocutore.

Per co-costruire il significato, usa conoscenze e abilità (inter)linguistiche per compensare le strategie non verbali e para verbali.

Livello 3

Di fronte ai repertori plurilingui e pluriculturali degli interlocutori, utilizza le proprie conoscenze e competenze nelle lingue coinvolte.

Partecipa all'interazione plurilingue per esigenze relazionali, se i suoi interlocutori compiono uno sforzo per inserirlo. Tuttavia, interrompe spesso per risolvere i problemi di co-costruzione del significato, ostacolando la strutturazione coerente della conversazione.

Reagisce a ciò che i suoi interlocutori dicono se adattano ampiamente e efficacemente la loro produzione.

Livello 4

Riesce a costruire un significato in collaborazione con i suoi interlocutori, anche se provoca ancora delle interruzioni nell'interazione per risolvere problemi di co-costruzione di significato.

Adatta il suo linguaggio (verbale, paraverbale e non verbale) ai bisogni comunicativi e alle caratteristiche socio-affettive degli interlocutori, senza raggiungerlo sistematicamente.

Reagisce a ciò che dicono i suoi interlocutori, se adattano parzialmente o occasionalmente la loro produzione.

Mette le sue conoscenze e competenze al servizio della risoluzione dei conflitti di co-costruzione del significato.

Livello 5

Utilizza il suo repertorio plurilingue e pluriculturale, al fine di gestire le lingue coinvolte, chiarire gli scopi dell'interazione e garantire una collaborazione fruttuosa tra gli interlocutori.

Adatta in genere il discorso per tenere conto dei repertori plurilingui e pluriculturali presenti e delle caratteristiche socio-affettive degli interlocutori.

Coglie cosa dicono i suoi interlocutori senza che debbano fare grandi sforzi per adattare il loro discorso. Risolve alcune difficoltà isolate in collaborazione con i suoi interlocutori.

Partecipa attivamente al controllo e alla risoluzione dei conflitti di co-costruzione del significato.

Livello 6

Mobilizza efficacemente il suo repertorio plurilingue e pluriculturale nelle interazioni plurilingue.

Adatta pienamente il discorso ai repertori plurilingui e pluriculturali nonché alle caratteristiche socio-affettive e cognitive dei suoi interlocutori. Seleziona le strategie più appropriate per favorire la comprensione del discorso (verbali, para verbali e non verbali). Contribuisce pienamente alla creazione di un'interazione fluida e di una collaborazione di qualità.

Comprende facilmente tutto ciò che dicono i suoi interlocutori.

Evita e risolve efficacemente i conflitti di co-costruzione del significato.

Mette la diversità linguistica e culturale al servizio del successo comunicativo di tutti i partecipanti.

I livelli in IC interattiva appaiono meno dettagliati di quelli dell'IC ricettiva. Il maggiore elemento che contraddistingue questi è l'unione delle abilità allo scritto e all'orale. Se nei descrittori vi è una differenziazione tra scritto e orale, e si tiene conto delle differenti competenze che si sviluppano nelle due aree, come per esempio la velocità del parlato o la segmentazione del flusso di parola tale suddivisione si dovrebbe anche ripercuotere sui livelli in quanto sono competenze che si acquisiscono

in maggiore o minore misura rispetto al percorso di apprendimento e costituiscono certamente degli elementi di valutazione imprescindibili per quanto riguarda questa dimensione.

L'interproduzione

Così come l'IC interattiva anche per l'interproduzione abbiamo descrittori suddivisi per scritto e orale. Per il primo sono stati declinati 4 descrittori, per il secondo 8. Ancora una volta, anche in questo caso i livelli sono stati declinati per entrambe le aree, scritto e orale congiuntamente.

I livelli sono declinati come segue:

Livello 1

Si impegna nel processo di interproduzione, utilizzando mezzi di base (alcune parole internazionali, elementi non verbali limitati...), senza essere in grado di garantire la comprensione ai suoi interlocutori.

Livello 2

Mobilizza alcuni mezzi linguistici (parole trasparenti, ridondanze...) e non verbali limitati per garantire una comprensione minima del suo discorso.

Livello 3

Adatta il suo discorso linguisticamente e culturalmente. Fa appello alle sue conoscenze e competenze nelle lingue e nelle culture presenti. Utilizza mezzi non verbali o para verbali appropriati ed evita gli elementi più opachi per i suoi interlocutori al fine di facilitare la comprensione del discorso.

Livello 4

Adatta il suo discorso ai bisogni e ai repertori linguistici e socio-pragmatici conosciuti (e presunti) dei suoi interlocutori senza però riuscirci in modo sistematico.

Mobilizza le sue conoscenze e abilità in modo appropriato per rendere il discorso ampiamente comprensibile.

Livello 5

Adatta generalmente il suo discorso ai repertori plurilingui e pluriculturali presenti e alle caratteristiche socio-affettive dei suoi interlocutori. Mobilizza un'ampia varietà di mezzi linguistici, non verbali e pragmatici per assicurare la comprensione del suo discorso.

Livello 6

Adatta pienamente il suo discorso ai repertori plurilingui e pluriculturali nonché alle caratteristiche socio-affettive e cognitive dei suoi interlocutori.

Seleziona le strategie più appropriate (verbali, para verbali e non verbali) per assicurare la piena comprensione del discorso mantenendo un alto grado di complessità discorsiva.

Da una prima analisi puramente osservativa, si può affermare che se i descrittori per l'IC ricettiva sono molto più dettagliati, quelli della dimensione interattiva e di interproduzione necessitano un ampliamento maggiore sia riguardo le competenze descritte sia per ciò che concerne la descrizione dettagliata di esse.

A livello generale, per ciò che concerne la sua consultazione sarebbe di maggiore aiuto inserire degli esempi concreti per ogni descrittore, ancorando la valutazione ad un riferimento reale, cosa che, per esempio rende il REFIC (seppur non globalmente) molto più accessibile rispetto ad EVAL-IC.

L'analisi del quadro verrà ripresa nel corso dello studio per mostrare come è stato applicato e quali criticità sono state riscontrate durante la sua applicazione.

i. Il protocollo EVAL-IC.

I livelli e i descrittori precedentemente elencati trovano la loro applicazione all'interno del protocollo di valutazione creato appositamente dai creatori del quadro.

Il principio di base

Il protocollo di valutazione di EVAL-IC si basa sul principio di valutare in modo olistico la competenza comunicativa, compresa la competenza plurilingue e pluriculturale. Per mantenere l'integrità di questa comunicazione complessa, la competenza plurilingue e interculturale non viene frammentata in diverse dimensioni di competenza linguistica-comunicativa da valutare separatamente. Invece, si propone un contesto simile a un compito complesso, simile a un'esperienza autentica, che richiede l'attivazione di tre attività linguistiche - comprensione interculturale, interazione comunicativa e produzione linguistica - attraverso sotto-compiti che non ostacolino il completamento delle attività successive. Queste attività sono quindi autonome, sebbene collegate da una macro-situazione, cioè lo scenario, e consentono agli studenti di immergersi in autentiche situazioni di comunicazione in cui devono utilizzare diverse lingue romanze.

I pubblici coinvolti

(i) Destinatari della valutazione: Le valutazioni di EVAL-IC sono rivolte a studenti universitari che desiderano ottenere una certificazione delle loro competenze in IC tra le lingue romanze.

(ii) Responsabili della valutazione: La somministrazione delle valutazioni di EVAL-IC dovrebbe essere affidata a insegnanti e formatori con competenza nel campo linguistico, esperienza nell'insegnamento dell'IC e competenze nella valutazione.

(iii) Altri interessati: Questo protocollo potrebbe risultare di interesse anche per ricercatori in didattica delle lingue, formatori e responsabili dell'istruzione che intendono sviluppare programmi di formazione in IC linguistica, conformemente alle linee guida del Consiglio d'Europa (cfr. Consiglio d'Europa, 2002; 2018).

La costruzione delle prove e lo scenario di valutazione

Il team del progetto EVAL-IC ha selezionato, come modello di valutazione, uno scenario chiamato "Candidatura a una conferenza internazionale sullo sviluppo sostenibile nelle università europee". In questo scenario, gli studenti completano una serie di compiti legati da un tema comune: le azioni da intraprendere per promuovere lo sviluppo sostenibile nei loro ambienti di vita e studio. Questo scenario richiede una comunicazione plurilingue e interculturale, che può avvenire in modalità faccia a faccia o attraverso la mediazione di tecnologie come computer o smartphone.

Lo scenario comprende compiti di IC ricettiva, IC interattiva e produzione orale e scritta in IC, progettati per valutare:

(i) La comprensione, al fine di verificare se gli studenti comprendono documenti scritti e audiovisivi in tutte e 5 le lingue romanze coinvolte nel progetto.

(ii) L'interazione, per accertare se gli studenti sono in grado di interagire con persone di diverse lingue e culture, cioè se riescono a comprendere e produrre discorsi adattando la loro espressione orale e/o scritta agli interlocutori che parlano altre lingue romanze.

(iii) La produzione in situazioni di IC, per determinare se gli studenti sono in grado di produrre un discorso scritto e orale comprensibile per gli interlocutori di lingua romanza, anche se questi non conoscono necessariamente la lingua in cui gli studenti si esprimono.

Nello specifico, il contesto proposto rappresenta un compito complesso, suddiviso in sotto-compiti che sono vicini all'esperienza degli utenti e richiedono l'utilizzo di un repertorio plurilingue e

pluriculturale. Le attività proposte sono autonome, anche se collegate da una situazione di contesto più ampia. Questo scenario offre agli studenti l'opportunità di immergersi in situazioni di comunicazione autentiche in cui devono utilizzare diverse lingue romanze.

Gli studenti sono posti nella situazione immaginaria di dover presentare una candidatura per partecipare a una conferenza internazionale sullo sviluppo sostenibile, coinvolgente università europee e svolta in 5 lingue romanze. Per preparare la candidatura, i candidati devono seguire una serie di fasi, ognuna delle quali corrisponde a una prova:

- Compilazione di un modulo di iscrizione multilingue per la candidatura.
- Ricerca di informazioni sullo sviluppo sostenibile attraverso la lettura di documenti scritti in tutte e cinque le lingue della conferenza.
- Ricerca di informazioni sullo sviluppo sostenibile attraverso la visione e l'ascolto di video in tutte e cinque le lingue della conferenza.
- Preparazione di una presentazione Power Point dal titolo "Idee e proposte per lo sviluppo sostenibile nelle università europee", nella lingua preferita del candidato, solitamente la sua lingua madre (L1).
- Esposizione della presentazione Power Point e discussione, sempre nella lingua preferita dal candidato, con una commissione composta da cinque membri, ognuno dei quali parla una delle cinque lingue romanze coinvolte. (Bonvino e Fiorenza, 2020).

Tutte le prove richiedono ai candidati di attivare le loro risorse linguistiche e comunicative nelle 5 lingue romanze: spagnolo (ES), francese (FR), italiano (IT), portoghese (PO) e romeno (RO). Le istruzioni per i compiti saranno redatte nella lingua di insegnamento dell'istituzione che propone la valutazione, che nella maggior parte dei casi corrisponderà alla lingua madre o alla lingua di riferimento dei candidati. (Definizione del protocollo degli strumenti di valutazione dell'IC, 2019).

Compiti	Prove
IC ricettiva scritta	<p data-bbox="424 1682 1385 1727">Prova 1 – 15 minuti</p> <p data-bbox="424 1727 1385 1906">Compilazione di un questionario multilingue che raccoglie le informazioni utili a individuare i candidati (identità, percorso accademico, biografia linguistica, motivazioni per partecipare alla conferenza).</p> <p data-bbox="424 1906 1385 2033">Prova 2 – 45 minuti</p>

	Lettura di documenti scritti in 5 lingue romanze, per raccogliere informazioni e argomentazioni per discutere la problematica dello sviluppo sostenibile.
IC ricettiva orale	Prova 3 – 60 minuti Visione di video (documenti multimodali) in 5 lingue romanze, per raccogliere informazioni e argomentazioni per discutere la problematica dello sviluppo sostenibile.
Interproduzione scritta	Prova 4 – 45 minuti Preparazione di un power point (per un intervento di massimo 5 minuti), nel quale presenta la sua candidatura alla conferenza con delle proposte per promuovere lo sviluppo sostenibile nelle università europee da discutere con la commissione.
Interproduzione orale	Prova 5 – 10 minuti Presentazione orale del power point
IC interattiva orale	Prova 6 - 10 minuti Discussione con la commissione in presenza e a distanza.
IC interattiva scritta	Prova 7 - 30 minuti Discussione con un gruppo di pari su un forum di discussione o in una mailing list.

Tabella 13: Organizzazione delle prove (Definizione del protocollo degli strumenti di valutazione dell'IC, 2019:7)

I risultati della messa in atto del protocollo sono osservabili nel lavoro di Bonvino e Fiorenza (2020) che hanno studiato l'applicazione del test di EVAL-IC ad un gruppo di studenti provenienti da diverse facoltà di discipline umanistiche, divisi in due sottogruppi: uno plurilingue e uno monolingue. Questo studio mette l'accento sul fatto che, chiaramente, il gruppo plurilingue ha avuto risultati più alti nella valutazione in quanto più predisposto a sviluppare competenze di alto livello in IC. I partecipanti di questo gruppo hanno infatti raggiunto in media il livello 4-5 del protocollo di valutazione, mentre il gruppo monolingue ha raggiunto un livello di 3-4 (Bonvino e Fiorenza, 2020:213).

Come sottolineano le autrici, per verificare ancora di più l'efficacia del test esso dovrebbe essere proposto in contesti differenti perché potrebbero emergere delle competenze diverse a seconda del tipo di pubblico (Bonvino e Fiorenza, 2020:15). A questa affermazione delle autrici si aggiunge che sarebbe ancora più interessante proporlo innanzitutto, ad un pubblico proveniente da un settore disciplinare differente da quello qui preso in esame, dato che esso chiaramente possiede delle competenze linguistiche di base che altri pubblici non possiedono.

3. Analisi delle attività

In questa sezione verranno analizzati i dati ottenuti in tre tipologie di corsi creati per gli studenti: il corso di *Intercomprensione per la mobilità Erasmus*, il corso *Elementi di Intercomprensione* sulla piattaforma Start@Unito e il corso di *Initiation à l'intercompréhension* creato per gli studenti del Polytech dell'USMB. In una prima fase verranno analizzati i materiali creati per i corsi e in una seconda fase si procederà all'analisi dei percorsi degli studenti e delle competenze che essi hanno sviluppato.

Per l'analisi preliminare dei materiali è stato preso come punto di riferimento il REFIC mentre per la valutazione degli studenti e dei percorsi è stato utilizzato EVAL-IC. La scelta di utilizzare i due differenti quadri di riferimento per due valutazioni differenti è nata in seguito ad uno studio di entrambi i quadri. Il risultato di questo studio approfondito sui quadri ha evidenziato che, nel caso dei corsi presi in esame, EVAL-IC è più appropriato per una valutazione dei percorsi e delle competenze acquisite in quanto è molto dettagliato e si focalizza soprattutto sull'attitudine dell'apprendente, mentre il REFIC ha un approccio meno focalizzato sulle competenze che lo studente può acquisire dopo un corso di IC a livello base ma più focalizzato sulle competenze che lo studente possiede già (anche inconsapevolmente). Proprio per questo motivo è sembrato opportuno scegliere il REFIC per valutare l'efficacia dei materiali proposti nei corsi e le competenze che tali materiali si propongono di sviluppare nell'apprendente.

3.1 Analisi Preliminare: metodologia

Per verificare l'efficacia dei materiali utilizzati nei tre corsi è stata svolta dapprima un'analisi qualitativa delle varie attività proposte suddividendole per modalità (sincrona o asincrona), per tipologia di IC (ricettiva, interattiva, interproduzione) e per le competenze che l'attività mira a sviluppare nell'apprendente. Queste ultime sono state suddivise in macro competenze (le competenze generiche presenti nel quadro) e micro competenze (competenze più dettagliate presenti in ciascuna parte del quadro). È importante precisare che per l'analisi tramite competenze è stata utilizzata la versione online del REFIC presente sulla piattaforma Miriadi, anziché quella pubblicata sulla rivista EL.LE (Anquetil, De Carlo 2019). Questa scelta deriva da tre elementi fondamentali:

1. la condizione di partenza degli studenti in esame che non hanno una formazione linguistica;
2. i percorsi creati sono da intendersi come percorsi di avvicinamento all'IC e non dei corsi intensivi, e infine:

3. l'ultima versione del REFIC presenta una struttura molto più dettagliata in cui le competenze sono state ampliate e divise per livelli più marcati.

Le condizioni 1 e 2 hanno messo in luce che per degli studenti principianti alcune competenze presenti nell'ultima versione del REFIC non sono state verificabili mentre quelle inserite nella versione precedente, in quanto più generiche, sono molto più applicabili alle attività che sono state prese in esame.

Le attività vengono poi esaminate dal punto di vista quantitativo per verificare quali competenze ci si propone di ottenere maggiormente per ogni attività e per ogni corso.

3.2 Il Corso *Intercomprensione per la mobilità*: analisi delle attività e delle competenze

Il corso *Intercomprensione per la mobilità* è aperto a tutti gli studenti dell'alleanza UNITA che hanno vinto una borsa di studio per la mobilità. Ha una durata di trenta ore che sono suddivise in diciotto ore di lezioni frontali a distanza in modalità sincrona e dodici ore di attività in modalità asincrona.

Il corso è suddiviso in quattro moduli, articolati come segue:

1. *Principi fondamentali di IC*
2. *IC e vita quotidiana*
3. *IC e università*
4. *IC e linguaggi specialistici.*

Il primo modulo prevede un'introduzione teorica e delle attività di familiarizzazione con l'IC e l'interazione in contesti plurilingui. I moduli due, tre e quattro prevedono attività di IC ricettiva orale e scritta e interattiva orale e scritta. Alla fine di ogni lezione gli studenti sono chiamati a redigere un diario di bordo compilativo costruito con una scala Likert da uno a cinque in cui valutano la loro progressione nell'acquisizione delle competenze e in cui indicano la presenza o l'assenza di difficoltà nelle lezioni frontali.

All'inizio del corso, inoltre, gli studenti devono svolgere un questionario iniziale di comprensione testuale in due lingue che non conoscono o conoscono poco che è necessario ai formatori per capire il livello iniziale in cui si situano gli apprendenti. Dopo la terza tornata di corsi è stato introdotto anche un test finale per valutare più accuratamente l'acquisizione delle competenze.

Tabella 14: Categorizzazione attività del Corso Intercomprensione per la mobilità secondo le competenze del REFIC

Tipo di IC	Attività	Modalità	Lezione	Macro Competenze da acquisire	Micro Competenze da acquisire
	Questionario di profilazione degli studenti	Asincrona	Pre-Corso	1.1. Saper valorizzare il proprio profilo linguistico e conoscere il proprio ambiente linguistico-culturale; 1.2.3. Saper trarre profitto dalle TICE (tecnologie informatiche di comunicazione in educazione) per l'IC a distanza.	1.1.1. Valorizzare il proprio profilo linguistico
IC ricettiva scritta	Questionario iniziale	Asincrona	Pre-Corso	2.1. Avere una base di conoscenze sulle nozioni di lingua e di plurilinguismo	2.1.1. Comprendere i principi d'organizzazione d'uso di una lingua; 2.1.2. Avere una base di conoscenze sulla diversità e sulla varietà linguistica
IC ricettiva orale	Visione del video "Che cos'è l'IC?"	Asincrona	1	2.1 Avere una base di conoscenze sulle nozioni di lingua e di plurilinguismo; 2.2. Avere una base di conoscenze sulle lingue affini	
Fondamenti di IC	Presentazione Power Point "Definizioni di IC"	sincrona	1	2.1 Avere una base di conoscenze sulle nozioni di lingua e di plurilinguismo; 2.2. Avere una base di conoscenze sulle lingue affini	
IC interattiva scritta; IC interattiva orale	POST-IT per 2 verità e una bugia	sincrona	1	5.1. Comprendere la situazione prima di interagire; 5.2. Saper partecipare a un'interazione plurilingue	5.1.1. Saper identificare i tipi e i contesti dell'interazione per attivare una

					modalità di comunicazione adeguata; 5.1.2. Saper comprendere le intenzioni generali o parziali dell'interazione plurilingue per cooperare; 5.2.2. Saper partecipare alla dinamica di una interazione in situazione guidata o istituzionale
IC interattiva scritta	SCRIVIAMO UNA STORIA :	sincrona	1	5.2. Saper partecipare a un'interazione plurilingue	5.2.2. Saper partecipare alla dinamica di una interazione in situazione guidata o istituzionale
IC interattiva orale; IC interattiva scritta	Interazione (o su forum) “Descriviti attraverso tre verità e una bugia”	sincrona	1	5.2. Saper partecipare a un'interazione plurilingue	5.2.2. Saper partecipare alla dinamica di una interazione in situazione guidata o istituzionale
	Compilazione del Diario di Bordo	Asincrona	1	1.2. Saper organizzare il proprio apprendimento in IC	1.2.2. Adottare procedure d'apprendimento riflessivo. Valutare i propri apprendimenti (efficacia del proprio procedimento, difficoltà del compito, progresso realizzato, livello raggiunto).

IC ricettiva orale	Visione del video “Perché l’intercomprensione”	Asincrona	2	2.1 Avere una base di conoscenze sulle nozioni di lingua e di plurilinguismo; 2.2. Avere una base di conoscenze sulle lingue affini	
	Questionari sulla piattaforma Genially sulla diffusione delle lingue romanze in Europa e nel mondo.	sincrona	2	1.3. Saper sviluppare attitudini di disponibilità alle lingue-culture e al loro apprendimento;	1.3.1. Aprirsi alla diversità linguistica e culturale; Identificare e trasformare le proprie rappresentazioni sulle lingue e sulle culture ; prendere coscienza di particolari prospettive indotte dall’etnocentrismo culturale e linguistico.
Fondamenti di IC	Presentazione Power Point “La diffusione delle lingue romanze nel mondo”	sincrona	2	2.1 Avere una base di conoscenze sulle nozioni di lingua e di plurilinguismo; 2.2. Avere una base di conoscenze sulle lingue affini; 2.3. Avere conoscenze sui legami tra le lingue e le culture	2.2.1. Comprendere la nozione di famiglie di lingue; 2.3.1. Sapere che esistono relazioni complesse tra lingue, culture e società. 2.3.2. Sapere che la cultura svolge un ruolo nella comunicazione plurilingue
IC ricettiva orale; IC	Riflessione guidata sui	sincrona	2	2.1 Avere una base di conoscenze sulle nozioni di	2.2.1.

interattiva orale	risultati ottenuti dal quiz			lingua e di plurilinguismo; 2.2. Avere una base di conoscenze sulle lingue affini; 2.3. Avere conoscenze sui legami tra le lingue e le culture	Comprendere la nozione di famiglie di lingue; 2.3.1. Sapere che esistono relazioni complesse tra lingue, culture e società. 2.3.2. Sapere che la cultura svolge un ruolo nella comunicazione plurilingue
	Compilazione del Diario di Bordo		2	1.2. Saper organizzare il proprio apprendimento in IC	1.2.2. Adottare procedure d'apprendimento riflessivo. Valutare i propri apprendimenti (efficacia del proprio procedimento, difficoltà del compito, progresso realizzato, livello raggiunto).
IC ricettiva orale	Visione del video "Come funziona l'IC"	Asincrona	3	2.1 Avere una base di conoscenze sulle nozioni di lingua e di plurilinguismo; 2.2. Avere una base di conoscenze sulle lingue affini; 2.3. Avere conoscenze sui legami tra le lingue e le culture	2.2.2. Conoscere alcune particolarità linguistiche delle lingue in presenza
Fondamenti di IC	Presentazione Power Point "Introduzione all'IC"	sincrona	3	2.1 Avere una base di conoscenze sulle nozioni di lingua e di plurilinguismo; 2.2. Avere una base di conoscenze sulle lingue affini; 2.3. Avere	2.2.2. Conoscere alcune particolarità linguistiche delle lingue in presenza; 2.3.1.

				conoscenze sui legami tra le lingue e le culture	Sapere che esistono relazioni complesse tra lingue, culture e società.
	Compilazione del Diario di Bordo	Asincrona	3	1.2. Saper organizzare il proprio apprendimento in IC	1.2.2. Adottare procedure d'apprendimento riflessivo. Valutare i propri apprendimenti (efficacia del proprio procedimento, difficoltà del compito, progresso realizzato, livello raggiunto).
IC ricettiva scritta	Questionario sul riconoscimento delle lingue romanze	asincrona	3	2.2. Avere una base di conoscenze sulle lingue affini; 2.3. Avere conoscenze sui legami tra le lingue e le culture	2.2.1.Saper identificare le lingue in presenza sulla base di alcuni segni particolari; 2.2.2.Conoscere le principali specificità (grafiche, lessicali e morfosintattiche) delle lingue trattate per costruirsi una grammatica di comprensione. 2.3.1. Sapere che esistono relazioni complesse tra lingue, culture e società. 2.3.2.

					Sapere che la cultura svolge un ruolo nella comunicazione plurilingue 2.3.3. Sapere che prossimità linguistica o pragmatica non implica identità di riferimenti socio-culturali
IC ricettiva orale	Attività di comprensione del video “Scoprire la città”	Asincrona	4	4.2. Saper sviluppare un percorso di comprensione globale; 4.3. Saper mettere in gioco strategie d’IC orale; 4.3.4. Saper fare ipotesi sul significato delle parole a partire dai contesti semantici e discorsivi	4.2.1. Saper riconoscere il format globale di un testo orale; 4.2.2. Saper trarre profitto dagli elementi prosodici del discorso; 4.2.3. Comprendere il significato di parole ed espressioni; 4.2.4. Saper attuare strategie procedurali di comprensione orale; 4.3.1. Servirsi del lessico facilmente identificabile; 4.3.2. Saper riconoscere le parole a partire da corrispondenze fonologiche; 4.3.3. Saper scomporre le parole per

					congetturarne il significato
IC interattiva scritta	Interazione su forum “Descrivi la tua città”	Asincrona	4	5.1. Comprendere la situazione prima di interagire; 5.2. Saper partecipare a un’interazione plurilingue; 5.2.3. Saper modulare la propria espressione per facilitare l’interazione plurilingue (interproduzione); 5.2.4. Saper gestire i problemi di comprensione nell’interazione	5.1.1. Saper identificare i tipi e i contesti dell’interazione per attivare una modalità di comunicazione adeguata; 5.1.2. Saper comprendere le intenzioni generali o parziali dell’interazione plurilingue per cooperare; 5.2.2. Saper partecipare alla dinamica di un’interazione plurilingue e pluriculturale per reagire in modo costruttivo.5.2.1 Sapersi impegnare in una interazione in una situazione guidata o istituzionale
IC ricettiva scritta	Attività di comprensione di un testo sulle abitazioni in breakout rooms	sincrona	4	3.1. Saper attuare strategie generali di comprensione scritta; 3.2. Saper attuare strategie d’IC nello scritto	3.1.1. Scegliere un approccio di lettura adatto; 3.1.2. Costruire un percorso di lettura; 3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire

					dalle corrispondenze grafiche e fonologiche; 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato; 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
IC interattiva orale	Interazione orale sul tema della vita in città	sincrona	4	5.1. Comprendere la situazione prima di interagire; 5.2. Saper partecipare a un'interazione plurilingue; 5.2.3. Saper modulare la propria espressione per facilitare l'interazione plurilingue (interproduzione); 5.2.4. Saper gestire i problemi di comprensione nell'interazione	5.1.1. Saper identificare i tipi e i contesti dell'interazione per attivare una modalità di comunicazione adeguata; 5.1.2. Saper comprendere le intenzioni generali o parziali dell'interazione plurilingue per cooperare; 5.2.2. Saper partecipare alla dinamica di un'interazione

					<p>plurilingue e pluriculturale per reagire in modo costruttivo.5.2.1 Sapersi impegnare in una interazione in una situazione guidata o istituzionale</p>
	<p>Compilazione del Diario di Bordo</p>	<p>Asincrona</p>	<p>4</p>	<p>1.2. Saper organizzare il proprio apprendimento in IC</p>	<p>1.2.2. Adottare procedure d'apprendimento riflessivo. Valutare i propri apprendimenti (efficacia del proprio procedimento, difficoltà del compito, progresso realizzato, livello raggiunto).</p>
<p>IC ricettiva scritta</p>	<p>Attività di comprensione di un testo sull'alimentazione</p>	<p>Asincrona</p>	<p>5</p>	<p>3.1. Saper attuare strategie generali di comprensione scritta; 3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto</p>	<p>3.1.1. Scegliere un approccio di lettura adatto; 3.1.2. Costruire un percorso di lettura; 3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche; 3.2.3. Saper scomporre le</p>

					parole per indovinarne il significato; 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
IC interattiva scritta	Interazione su forum “Descrivi il tuo piatto preferito”	Asincrona	5	5.1. Comprendere la situazione prima di interagire; 5.2. Saper partecipare a un’interazione plurilingue; 5.2.3. Saper modulare la propria espressione per facilitare l’interazione plurilingue (interproduzione); 5.2.4. Saper gestire i problemi di comprensione nell’interazione	5.1.1. Saper identificare i tipi e i contesti dell’interazione per attivare una modalità di comunicazione adeguata; 5.1.2. Saper comprendere le intenzioni generali o parziali dell’interazione plurilingue per cooperare; 5.2.2. Saper partecipare alla dinamica di un’interazione plurilingue e pluriculturale per reagire in modo costruttivo.5.2.1 Sapersi impegnare in una interazione

					in una situazione guidata o istituzionale
IC interattiva orale	Interazione orale in breakout rooms sul tema del forum	sincrona	5	5.1. Comprendere la situazione prima di interagire; 5.2. Saper partecipare a un'interazione plurilingue; 5.2.3. Saper modulare la propria espressione per facilitare l'interazione plurilingue (interproduzione); 5.2.4. Saper gestire i problemi di comprensione nell'interazione	5.1.1. Saper identificare i tipi e i contesti dell'interazione per attivare una modalità di comunicazione adeguata; 5.1.2. Saper comprendere le intenzioni generali o parziali dell'interazione plurilingue per cooperare; 5.2.2. Saper partecipare alla dinamica di un'interazione plurilingue e pluriculturale per reagire in modo costruttivo.5.2.1 Sapersi impegnare in una interazione in una situazione guidata o istituzionale
IC interattiva orale	Ricostruzione di un glossario sul meteo in gruppi	sincrona	5	5.1. Comprendere la situazione prima di interagire; 5.2. Saper partecipare a un'interazione plurilingue; 5.2.3. Saper modulare la propria espressione per facilitare l'interazione plurilingue (interproduzione); 5.2.4. Saper gestire i problemi di	5.1.1. Saper identificare i tipi e i contesti dell'interazione per attivare una modalità di comunicazione adeguata; 5.1.2. Saper comprendere le intenzioni

				comprensione nell'interazione	generali o parziali dell'interazione plurilingue per cooperare; 5.2.2. Saper partecipare alla dinamica di un'interazione plurilingue e pluriculturale per reagire in modo costruttivo.5.2.1 Sapersi impegnare in una interazione in una situazione guidata o istituzionale
	Compilazione del Diario di Bordo	Asincrona	5	1.2. Saper organizzare il proprio apprendimento in IC	1.2.2. Adottare procedure d'apprendimento riflessivo. Valutare i propri apprendimenti (efficacia del proprio procedimento, difficoltà del compito, progresso realizzato, livello raggiunto).
IC ricettiva orale	Comprensione di un video di previsioni metereologiche	Asincrona	5	4.2. Saper sviluppare un percorso di comprensione globale; 4.3. Saper mettere in gioco strategie d'IC orale; 4.3.4. Saper fare ipotesi sul significato delle parole a partire dai contesti semantici e discorsivi	4.2.1. Saper riconoscere il format globale di un testo orale; 4.2.2. Saper trarre profitto dagli elementi prosodici del discorso; 4.2.3. Comprendere il significato di

					parole ed espressioni; 4.2.4. Saper attuare strategie procedurali di comprensione orale; 4.3.1. Servirsi del lessico facilmente identificabile; 4.3.2. Saper riconoscere le parole a partire da corrispondenze fonologiche; 4.3.3. Saper scomporre le parole per congetturarne il significato
IC interattiva scritta	Interazione su forum “Descrivi la tua università”	Asincrona	6	5.1. Comprendere la situazione prima di interagire; 5.2. Saper partecipare a un’interazione plurilingue; 5.2.3. Saper modulare la propria espressione per facilitare l’interazione plurilingue (interproduzione); 5.2.4. Saper gestire i problemi di comprensione nell’interazione	5.1.1. Saper identificare i tipi e i contesti dell’interazione per attivare una modalità di comunicazione adeguata; 5.1.2. Saper comprendere le intenzioni generali o parziali dell’interazione plurilingue per cooperare; 5.2.2. Saper partecipare alla dinamica di un’interazione plurilingue e pluriculturale per reagire in modo

					costruttivo.5.2.1 Sapersi impegnare in una interazione in una situazione guidata o istituzionale
IC ricettiva scritta; IC interattiva orale	Attività di ricostruzione del testo in gruppi	sincrona	6	3.1. Saper attuare strategie generali di comprensione scritta; 3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto. 5.1. Comprendere la situazione prima di interagire; 5.2. Saper partecipare a un'interazione plurilingue; 5.2.3. Saper modulare la propria espressione per facilitare l'interazione plurilingue (interproduzione); 5.2.4. Saper gestire i problemi di comprensione nell'interazione	3.1.1. Scegliere un approccio di lettura adatto; 3.1.2. Costruire un percorso di lettura; 3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche; 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato; 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi

					5.1.1. Saper identificare i tipi e i contesti dell'interazione per attivare una modalità di comunicazione adeguata; 5.1.2. Saper comprendere le intenzioni generali o parziali dell'interazione plurilingue per cooperare; 5.2.2. Saper partecipare alla dinamica di un'interazione plurilingue e pluriculturale per reagire in modo costruttivo.5.2.1 Sapersi impegnare in una interazione in una situazione guidata o istituzionale
IC interattiva orale	Interazione orale in breakout rooms sulla scoperta delle università	sincrona	6	5.1. Comprendere la situazione prima di interagire; 5.2. Saper partecipare a un'interazione plurilingue; 5.2.3. Saper modulare la propria espressione per facilitare l'interazione plurilingue (interproduzione); 5.2.4. Saper gestire i problemi di comprensione nell'interazione;	5.1.1. Saper identificare i tipi e i contesti dell'interazione per attivare una modalità di comunicazione adeguata; 5.1.2. Saper comprendere le intenzioni generali o parziali dell'interazione plurilingue per

					<p>cooperare; 5.2.2. Saper partecipare alla dinamica di un'interazione plurilingue e pluriculturale per reagire in modo costruttivo.5.2.1 Sapersi impegnare in una interazione in una situazione guidata o istituzionale</p>
	Compilazione del Diario di Bordo	Asincrona	6	1.2. Saper organizzare il proprio apprendimento in IC	<p>1.2.2. Adottare procedure d'apprendimento riflessivo. Valutare i propri apprendimenti (efficacia del proprio procedimento, difficoltà del compito, progresso realizzato, livello raggiunto).</p>
IC ricettiva scritta	Attività di comprensione del testo sui documenti necessari per la mobilità	Asincrona	7	3.1. Saper attuare strategie generali di comprensione scritta; 3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	<p>3.1.1. Scegliere un approccio di lettura adatto; 3.1.2. Costruire un percorso di lettura; 3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze</p>

					grafiche e fonologiche; 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato; 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
IC ricettiva orale	Attività di comprensione del video di presentazione di alcune università partner	sincrona	7	4.2. Saper sviluppare un percorso di comprensione globale; 4.3. Saper mettere in gioco strategie d'IC orale; 4.3.4. Saper fare ipotesi sul significato delle parole a partire dai contesti semantici e discorsivi	4.2.1. Saper riconoscere il format globale di un testo orale; 4.2.2. Saper trarre profitto dagli elementi prosodici del discorso; 4.2.3. Comprendere il significato di parole ed espressioni; 4.2.4. Saper attuare strategie procedurali di comprensione orale; 4.3.1. Servirsi del lessico facilmente

					<p>identificabile;</p> <p>4.3.2. Saper riconoscere le parole a partire da corrispondenze fonologiche;</p> <p>4.3.3. Saper scomporre le parole per congetturarne il significato</p>
IC interattiva orale	<p>Interazione orale in breakout rooms</p> <p>“Consigli pratici per la mobilità”</p>	sincrona	7	<p>5.1. Comprendere la situazione prima di interagire; 5.2. Saper partecipare a un’interazione plurilingue; 5.2.3. Saper modulare la propria espressione per facilitare l’interazione plurilingue (interproduzione); 5.2.4. Saper gestire i problemi di comprensione nell’interazione</p>	<p>5.1.1. Saper identificare i tipi e i contesti dell’interazione per attivare una modalità di comunicazione adeguata; 5.1.2. Saper comprendere le intenzioni generali o parziali dell’interazione plurilingue per cooperare; 5.2.2. Saper partecipare alla dinamica di un’interazione plurilingue e pluriculturale per reagire in modo costruttivo.5.2.1 Sapersi impegnare in una interazione in una situazione guidata o istituzionale</p>
IC ricettiva scritta	<p>Attività di riconoscimento delle lingue in un</p>	Asincrona	7	<p>3.1. Saper attuare strategie generali di comprensione</p>	<p>3.1.1. Scegliere un approccio di lettura adatto;</p>

<p>testo riguardante le attività sportive all'università</p>	<p>scritta; 3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto</p>	<p>3.1.2. Costruire un percorso di lettura; 3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche; 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato; 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi</p>		
<p>Compilazione del Diario di Bordo</p>	<p>Asincrona</p>	<p>7</p>	<p>1.2. Saper organizzare il proprio apprendimento in IC</p>	<p>1.2.2. Adottare procedure d'apprendimento riflessivo. Valutare i propri apprendimenti (efficacia del proprio procedimento,</p>

					difficoltà del compito, progresso realizzato, livello raggiunto).
IC ricettiva orale	Visione del video tutorial sulle energie rinnovabili e questionario di comprensione	Asincrona	8	4.2. Saper sviluppare un percorso di comprensione globale; 4.3. Saper mettere in gioco strategie d'IC orale; 4.3.4. Saper fare ipotesi sul significato delle parole a partire dai contesti semantici e discorsivi	4.2.1. Saper riconoscere il format globale di un testo orale; 4.2.2. Saper trarre profitto dagli elementi prosodici del discorso; 4.2.3. Comprendere il significato di parole ed espressioni; 4.2.4. Saper attuare strategie procedurali di comprensione orale; 4.3.1. Servirsi del lessico facilmente identificabile; 4.3.2. Saper riconoscere le parole a partire da corrispondenze fonologiche; 4.3.3. Saper scomporre le parole per congetturarne il significato
IC ricettiva scritta	Attività di comprensione di un articolo di giornale sulle	sincrona	8	3.1. Saper attuare strategie generali di comprensione scritta; 3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.1.1. Scegliere un approccio di lettura adatto; 3.1.2. Costruire un percorso di

energie rinnovabili		lettura; 3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche; 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato; 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi	
Compilazione del Diario di Bordo	Asincrona	8	1.2. Saper organizzare il proprio apprendimento in IC 1.2.2. Adottare procedure d'apprendimento riflessivo. Valutare i propri apprendimenti (efficacia del proprio procedimento, difficoltà del compito,

					progresso realizzato, livello raggiunto).
IC ricettiva scritta	Attività di comprensione di un testo scientifico sulle energie rinnovabili	Asincrona	9	3.1. Saper attuare strategie generali di comprensione scritta; 3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.1.1. Scegliere un approccio di lettura adatto; 3.1.2. Costruire un percorso di lettura; 3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche; 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato; 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
IC interattiva orale	Attività di riflessione sulla	sincrona	9	3.1. Saper attuare strategie generali di comprensione	3.1.1. Scegliere un approccio di lettura adatto;

	lingua utilizzata nell'articolo			scritta; 3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.1.2. Costruire un percorso di lettura; 3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche; 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato; 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
IC interattiva orale	Interazione orale in breakout rooms con riflessione sulle proposte dell'Agenda 2030	sincrona	9	5.1. Comprendere la situazione prima di interagire; 5.2. Saper partecipare a un'interazione plurilingue; 5.2.3. Saper modulare la propria espressione per facilitare l'interazione plurilingue (interproduzione); 5.2.4.	5.1.1. Saper identificare i tipi e i contesti dell'interazione per attivare una modalità di comunicazione adeguata; 5.1.2. Saper

				Saper gestire i problemi di comprensione nell'interazione	comprendere le intenzioni generali o parziali dell'interazione plurilingue per cooperare; 5.2.2. Saper partecipare alla dinamica di un'interazione plurilingue e pluriculturale per reagire in modo costruttivo.5.2.1 Sapersi impegnare in una interazione in una situazione guidata o istituzionale
IC interattiva orale; IC interattiva scritta	Consegna di un elaborato finale che prevede la presentazione di proposte concrete per implementare l'efficienza delle energie rinnovabili.	Asincrona	9	3.1. Saper attuare strategie generali di comprensione scritta; 3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto. 5.1. Comprendere la situazione prima di interagire; 5.2. Saper partecipare a un'interazione plurilingue; 5.2.3. Saper modulare la propria espressione per facilitare l'interazione plurilingue (interproduzione); 5.2.4. Saper gestire i problemi di comprensione nell'interazione	3.1.1. Scegliere un approccio di lettura adatto; 3.1.2. Costruire un percorso di lettura; 3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche; 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato; 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul

significato delle
 parole a partire
 dal contesto
 semantico e
 discorsivo; 3.2.5.
 Saper sfruttare il
 confronto fra
 diverse lingue
 nello scritto;
 3.2.6. Saper
 trattare gli
 elementi opachi
 5.1.1. Saper
 identificare i tipi e
 i contesti
 dell'interazione
 per attivare una
 modalità di
 comunicazione
 adeguata; 5.1.2.
 Saper
 comprendere le
 intenzioni
 generali o parziali
 dell'interazione
 plurilingue per
 cooperare; 5.2.2.
 Saper partecipare
 alla dinamica di
 un'interazione
 plurilingue e
 pluriculturale per
 reagire in modo
 costruttivo.5.2.1
 Sapersi impegnare
 in una interazione
 in una situazione
 guidata o
 istituzionale

Compilazione del
 Diario di Bordo

Asincrona

9

1.2. Saper organizzare il
 proprio apprendimento in IC

1.2.2. Adottare
 procedure

d'apprendimento
riflessivo.
Valutare i propri
apprendimenti
(efficacia del
proprio
procedimento,
difficoltà del
compito,
progresso
realizzato, livello
raggiunto).

TEST FINALE

Asincrona

9

3.2.1 Il soggetto plurilingue

Per ciò che concerne la prima parte del quadro che fa riferimento al soggetto dell'apprendimento, le competenze che le attività mirano a far sviluppare maggiormente riguardano la capacità di saper organizzare il proprio apprendimento in IC.

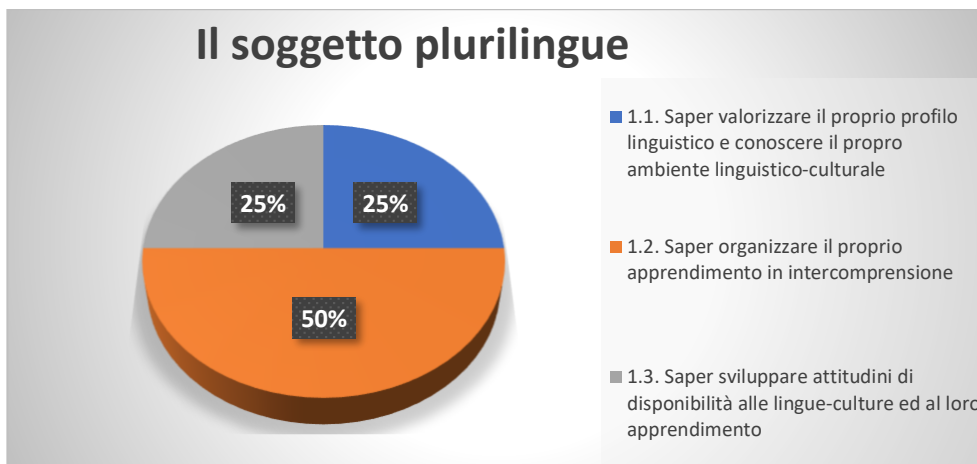


Grafico 1: Percentuale attività - Il soggetto plurilingue.

Anteprima

Diario di Bordo - Lezione 1

Stampa il modello vuoto

1 Autovalutazione

	1	2	3	4	5
Fondamenti di IC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ic ricettiva - scritto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ic ricettiva - orale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ic interattiva - scritto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ic interattiva - orale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2 Cosa hai trovato semplice nella lezione di oggi?

3 Cosa hai trovato difficile nella lezione di oggi?

Figura 7: Esempio del diario di bordo - Corso Intercomprensione per la mobilità.

L'attività che mira a sviluppare maggiormente questa competenza è il diario di bordo, che nello specifico intende far acquisire agli studenti la capacità di adottare procedure d'apprendimento riflessivo e a valutare i propri apprendimenti, come l'efficacia del proprio procedimento, difficoltà del compito, progresso realizzato, livello raggiunto (cfr. REFIC 1.2.2). Il questionario di profilazione degli studenti serve agli studenti stessi per prendere consapevolezza del loro profilo linguistico e a valorizzarlo (cfr. REFIC 1.1.1). Inoltre l'uso della piattaforma Moodle permette loro di imparare a trarre profitto delle tecnologie per l'IC a distanza (cfr. REFIC 1.2.3). Le attività create per permettere allo studente di saper sviluppare attitudini di disponibilità verso le lingue e il loro apprendimento, in questo corso, sono dei quiz interattivi creati sulla piattaforma Genially, il cui obiettivo è quello di far

aprire lo studente alla diversità linguistica e culturale e prendere coscienza delle proprie prospettive su di esse (cfr. REFIC 1.3.1).

3.2.2 Le lingue e le culture

Le competenze della seconda parte del quadro che vengono maggiormente sviluppate in questo corso riguardano le conoscenze sulle lingue e sulle lingue affini. Dal momento che il corso in questione è aperto a tutti gli studenti delle alleanze che provengono da percorsi universitari differenti, è stato necessario aggiungere delle attività che sviluppessero tali competenze in modo da poter rendere lo studente più consapevole del proprio percorso di apprendimento.

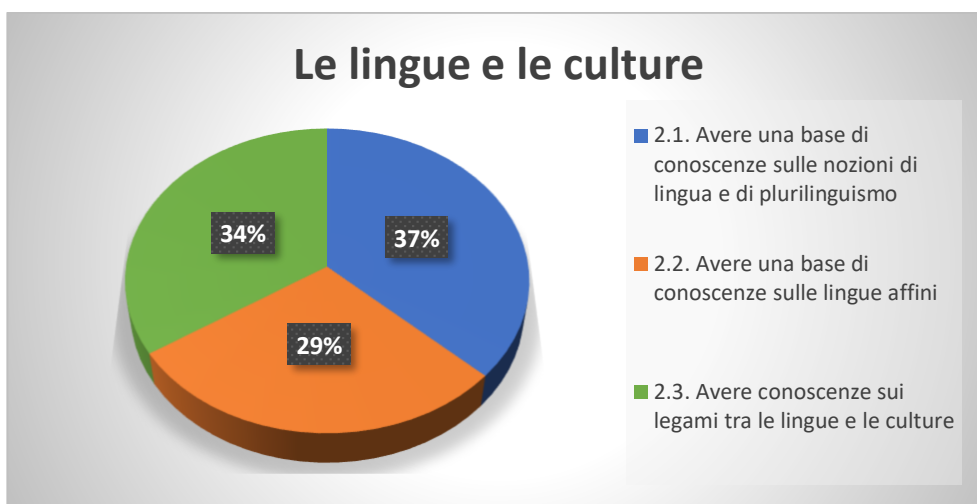


Grafico 2: Percentuale delle attività-Lingue e Culture.

- 1 Qual è la tua lingua madre?
- 2 Qual è la tua prima lingua straniera?
- 3 Indica il tuo livello di comprensione orale in questa lingua
Scegli...
- 4 Indica il tuo livello di comprensione scritta in questa lingua
Scegli...
- 5 Indica il tuo livello di produzione orale in questa lingua
Scegli...
- 6 Indica il tuo livello di produzione scritta in questa lingua
Scegli...
- 7 Come sei entrato in contatto con questa lingua?
- 8 In che contesti l'hai utilizzata?

Figura 8: Esempio di attività - Questionario di conoscenza.

Nello specifico, le attività che mirano a sviluppare tali competenze sono: il questionario iniziale che verifica il grado di conoscenza degli studenti sui principi di organizzazione di una lingua e sulle conoscenze sulla diversità e varietà linguistica (cfr. REFIC 2.1.1 e 2.1.2); la riflessione guidata con i tutor sulle risposte ai quiz (cfr. REFIC 2.2.1, 2.3.1 e 2.3.2); e infine la visione e la spiegazione teorica sul funzionamento delle lingue, sulle varietà linguistiche e sul funzionamento stesso dell'IC che mirano a far acquisire, oltre alle competenze precedentemente elencate, anche competenze nel conoscere e riconoscere alcune delle particolarità linguistiche delle lingue prese in esame all'interno del corso (cfr. REFIC 2.2.2).

È importante precisare, infine, che le competenze legate a queste due parti del quadro vengono sviluppate nel primo modulo del corso, il cui obiettivo è quello di far familiarizzare lo studente con l'apprendimento in IC.

3.2.3 La comprensione dello scritto

I moduli due, tre e quattro sono organizzati in modo tale che lo studente sviluppi una base di competenze sulla comprensione dello scritto, dell'orale e sull'interazione. Per ciò che concerne la comprensione dello scritto la macro competenza che le attività mirano a far sviluppare maggiormente è la messa in pratica delle strategie di IC, perché si ritiene che la capacità di attuare strategie generali di comprensione scritta sia una competenza che lo studente universitario debba già possedere. Il focus su queste ultime è presente maggiormente nelle attività di comprensione svolte in modalità sincrona con il supporto del tutor mentre le attività in modalità asincrona si concentrano maggiormente sull'acquisizione delle strategie di IC.

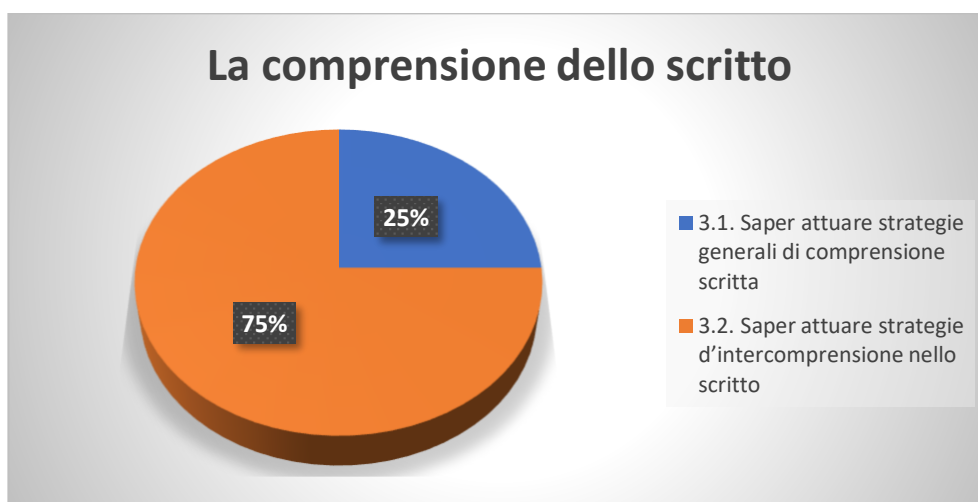


Grafico 3: Percentuale attività Comprensione scritta Intercomprensione per la mobilità.

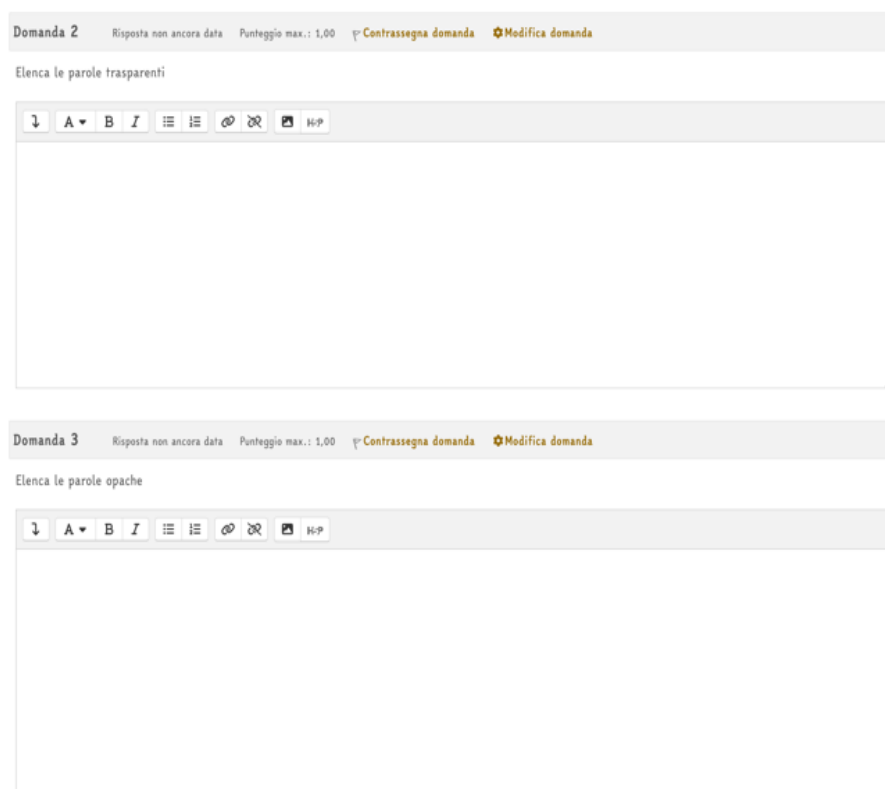


Figura 9: Esempio di attività IC scritta Intercomprensione per la mobilità.

Tutte le competenze di acquisizione delle strategie (cfr. REFIC 3.2) vengono sviluppate contemporaneamente con esercizi mirati che portano lo studente a far leva sul lessico trasparente (cfr. REFIC 3.2.1), a sfruttare le corrispondenze grafiche e fonetiche (cfr. REFIC 3.2.2), a servirsi della scomposizione delle parole e dell'inferenza (cfr. REFIC 3.2.3 e 3.2.4) e infine a sfruttare il confronto tra le lingue conosciute e a saper trattare gli elementi opachi (cfr. REFIC 3.2.5 e 3.2.6).

3.2.4 La comprensione orale e audiovisiva

Nello sviluppo delle competenze per la comprensione orale, come visto precedentemente per lo scritto, la macro competenza che si riferisce alla consapevolezza delle specificità della comprensione orale in generale è meno sviluppata in quanto anche questa è considerata come una competenza che lo studente debba già possedere. Per quanto riguarda lo sviluppo del percorso di comprensione globale, rispetto allo scritto, tale competenza è stata presa molto più in considerazione dal momento che i materiali utilizzati per queste attività sono materiali autentici e necessitano di un focus maggiore sullo sviluppo di competenze come lo sfruttamento della prosodia (cfr. REFIC 4.2.2), della comprensione stessa di parole o espressioni cfr. REFIC 4.2.3) o delle strategie di comprensione orale cfr. REFIC 4.2.4).

La comprensione orale e audiovisiva

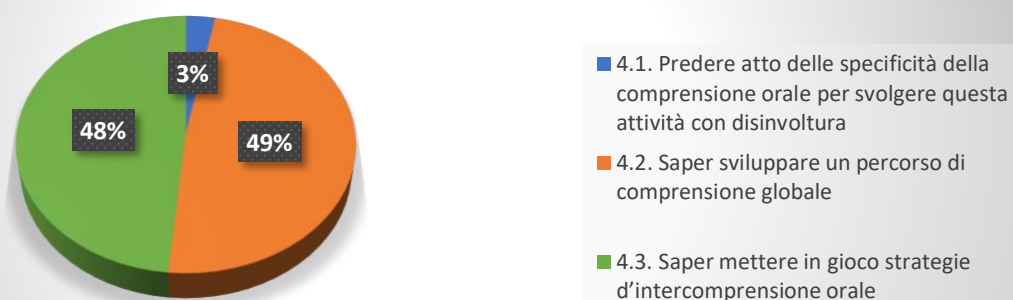


Grafico 4: Percentuale attività Comprensione orale Intercomprensione per la mobilità.

Nel dettaglio, oltre alle competenze elencate precedentemente, le attività si concentrano sulla messa in atto di strategie di IC orale come lo sfruttamento del lessico trasparente (cfr. REFIC 4.3.1), delle corrispondenze grafiche e fonetiche (cfr. REFIC 4.3.2), della scomposizione e dell'inferenza (cfr. REFIC 4.3.3 e 4.3.4).

3.2.5 L'interazione plurilingue e interculturale

Come affermato all'inizio di questo paragrafo, l'obiettivo di questo corso è quello di preparare gli studenti alla mobilità e ad interfacciarsi con situazioni quotidiane del tutto diverse da quelle a cui sono abituati con una totale immersione in un'altra cultura e in un'altra lingua. Per questo motivo, lo sviluppo di competenze interazionali è uno dei principali obiettivi di questo corso. Come è possibile notare dal grafico in basso, c'è una distribuzione equa delle competenze interazionali che le attività mirano a sviluppare.

L'interazione plurilingue e interculturale

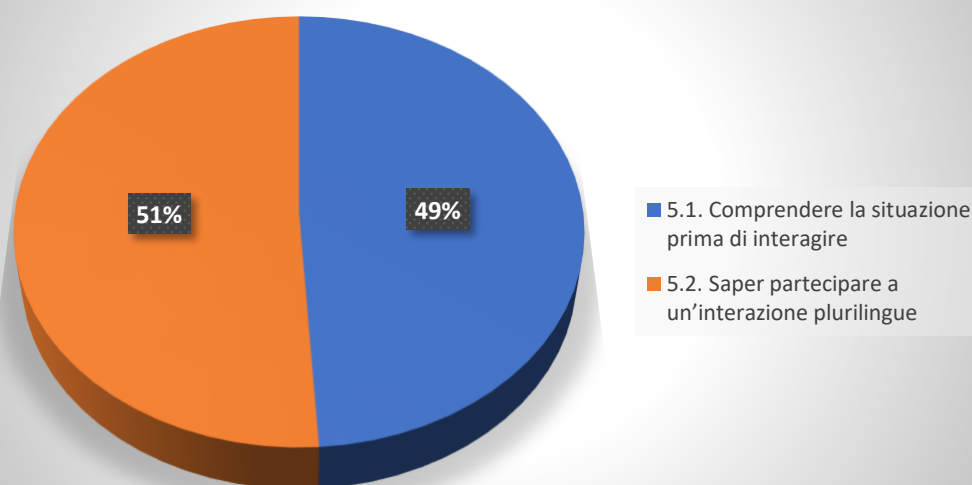


Grafico 5: Percentuale attività L'interazione plurilingue e interculturale Intercomprensione per la mobilità.

Nel dettaglio, per quanto riguarda le strategie da utilizzare prima dell'interazione, quelle che più si intendono sviluppare sono saper indentificare il contesto e le intenzioni generali dell'interazione (cfr. REFIC 5.1.1. e 5.1.2). Le competenze che invece riguardano l'azione nell'interazione sono:

- sapersi impegnare in una interazione in una situazione guidata o istituzionale (cfr. REFIC 5.2.1);
- saper partecipare alla dinamica di un'interazione plurilingue e pluriculturale per reagire in modo costruttivo (cfr. REFIC 5.2.2);
- saper modulare la propria espressione per facilitare l'interazione plurilingue (interproduzione) (cfr. REFIC 5.2.3.) e infine,
- saper gestire i problemi di comprensione nell'interazione (cfr. REFIC 5.2.4).

3.2.6 Considerazioni finali

In conclusione, come è possibile osservare da questo grafico, le attività presenti in questo corso mirano maggiormente a far sviluppare competenze di comprensione scritta, e questo dato è indicativo del fatto che si tratti di un corso per principianti che non sono mai stati a contatto con l'IC. Nonostante ciò, dato l'obiettivo generale del corso si è cercato di integrare anche attività che mirassero a sviluppare competenze interazionali e di apertura verso le altre lingue e altre culture, elementi fondamentali per gli studenti in mobilità.

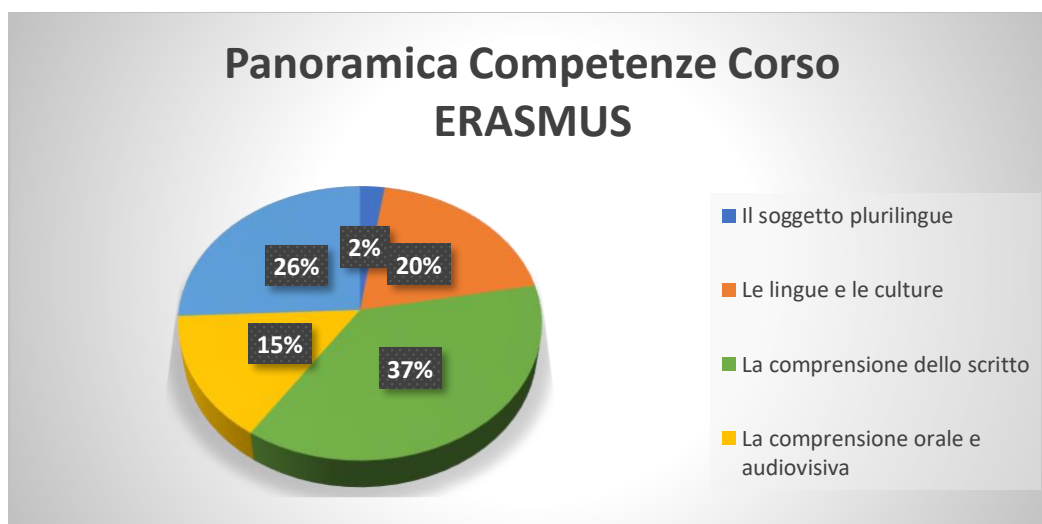


Grafico 6: Panoramica competenze Intercomprensione per la mobilità

3.3 Il corso *Elementi di intercomprensione*

Il corso *Elementi di intercomprensione* è disponibile sulla piattaforma Start@Unito, è aperto a tutti ed è stato introdotto nei corsi di laurea di Scienze Strategiche e di biotecnologie dell'Università di Torino. Viene inoltre utilizzato come insegnamento propedeutico per gli altri corsi dell'alleanza UNITA come il corso per docenti, per il personale amministrativo e per i BIP. Il corso è interamente online e autonomo e prevede una durata di svolgimento di circa quaranta ore. Come il corso *Intercomprensione per la mobilità*, esso prevede un questionario di profilazione e un test di ingresso per verificare il livello di partenza degli studenti. È suddiviso in tre moduli: un primo modulo di formazione teorica sull'IC, un secondo modulo dedicato all'IC ricettiva scritta e un terzo modulo dedicato all'IC ricettiva orale. Infine chi ha terminato il percorso è chiamato a completare un test finale per verificare l'avvenuta acquisizione delle competenze. Dal momento che è un corso autonomo che non prevede interazioni né con altri studenti né con tutor, le competenze su cui si focalizza sono prevalentemente quelle di comprensione scritta e orale.

Tabella 15: Categorizzazione attività del Corso *Elementi di intercomprensione* secondo le competenze del REFIC.

Tipo di IC	Attività	Competenze da acquisire	
		Macro	Micro
IC ricettiva orale; Fondamenti di IC	Introitus test	2.1. Avere una base di conoscenze sulle nozioni di lingua e di plurilinguismo	2.1.1. Comprendere i principi d'organizzazione d'uso di una lingua; 2.1.2. Avere una base di conoscenze sulla diversità e sulla varietà linguistica
IC ricettiva orale; Fondamenti di IC	VIDEO: cosa sono e quali sono le strategie top-down e bottom-up	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto, 4.2. Saper sviluppare un percorso di comprensione globale; 4.3. Saper mettere in gioco strategie d'IC orale;	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 4.2.1. Saper riconoscere il format globale di un testo orale; 4.2.2. Saper trarre profitto dagli elementi prosodici del discorso; 4.2.3. Comprendere il significato di parole ed espressioni; 4.3.1. Servirsi del lessico facilmente identificabile;
IC ricettiva orale; Fondamenti di IC	Video: Top-down /Bottom-up: PROCESSI	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto, 4.2. Saper sviluppare un	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra

		percorso di comprensione globale; 4.3. Saper mettere in gioco strategie d'IC orale;	diverse lingue nello scritto; 4.2.1. Saper riconoscere il format globale di un testo orale; 4.2.2. Saper trarre profitto dagli elementi prosodici del discorso; 4.2.3. Comprendere il significato di parole ed espressioni; 4.3.1. Servirsi del lessico facilmente identificabile;
Fondamenti di IC	Video: Los 7 tamices	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto, 4.2. Saper sviluppare un percorso di comprensione globale; 4.3. Saper mettere in gioco strategie d'IC orale;	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 4.2.1. Saper riconoscere il format globale di un testo orale; 4.2.2. Saper trarre profitto dagli elementi prosodici del discorso; 4.2.3. Comprendere il significato di parole ed espressioni; 4.3.1. Servirsi del lessico facilmente identificabile;
Fondamenti di IC	Attività 1: 7 setacci - Cloze	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto.
IC ricettiva scritta	Attività 2: Testo in spagnolo - 7 setacci	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4.

			Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto.
IC ricettiva scritta	CORRESPONDENCES MORPHOLOGIQUES	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto,
IC ricettiva orale	Lost but bound in IC 1	4.2. Saper sviluppare un percorso di comprensione globale; 4.3. Saper mettere in gioco strategie d'IC orale;	4.2.1. Saper riconoscere il format globale di un testo orale; 4.2.2. Saper trarre profitto dagli elementi prosodici del discorso; 4.2.3. Comprendere il significato di parole ed espressioni; 4.2.4. Saper attuare strategie procedurali di comprensione orale; 4.3.1. Servirsi del lessico facilmente identificabile; 4.3.2. Saper riconoscere le parole a partire da corrispondenze fonologiche; 4.3.3. Saper scomporre le parole per congetturarne il significato, 4.3.4. Saper fare ipotesi sul significato delle parole a partire dai contesti semantici e discorsivi, 4.3.5. Saper eseguire un confronto tra diverse lingue nell'orale

IC ricettiva scritta	1.LOST (but found) IN IC - Attività 1 - Le professioni	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto;	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto
IC ricettiva scritta	1. LOST (but found) IN IC - Attività 2 - Comprensione	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto
Fondamenti di IC	1. LOST (but found) IN IC - Attività 3 - Ricostruisci le frasi	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto
IC ricettiva scritta	TEST FINALIS	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2.

			<p>Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3.</p> <p>Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4.</p> <p>Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto</p>
IC ricettiva scritta	Indovina chi: scegli quali domande fare per scoprire la soluzione	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	<p>3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3.</p> <p>Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4.</p> <p>Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto</p>
IC ricettiva orale	Lost but found in IC 2	4.2. Saper sviluppare un percorso di comprensione globale; 4.3. Saper mettere in gioco strategie d'IC orale;	<p>4.2.1. Saper riconoscere il format globale di un testo orale;</p> <p>4.2.2. Saper trarre profitto dagli elementi prosodici del discorso;</p> <p>4.2.3. Comprendere il significato di parole ed espressioni; 4.2.4. Saper attuare strategie procedurali di comprensione orale; 4.3.1. Servirsi del lessico facilmente identificabile; 4.3.2. Saper riconoscere le parole a partire da corrispondenze fonologiche;</p> <p>4.3.3. Saper scomporre le parole per congetturarne il significato, 4.3.4. Saper fare ipotesi sul significato delle parole a partire</p>

			dai contesti semantici e discorsivi, 4.3.5. Saper eseguire un confronto tra diverse lingue nell'orale
IC ricettiva scritta	coniciens ludum	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto;	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto
IC ricettiva scritta	2. LOST (but found) IN IC - Attività 1 - Comprensione	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto
IC ricettiva scritta	2. LOST (but found) IN IC - Attività 2 - Coniugazione	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare

			il confronto fra diverse lingue nello scritto
IC ricettiva scritta	2. LOST (but found) IN IC - Attività 3 - Gli alimenti	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto
IC ricettiva scritta	IC SCRITTA - STRATEGIE	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto, 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
interproduzione	IC SCRITTA - EXEMPLUM	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue

			nello scritto, 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
Fondamenti di IC	IC SCRITTA - ESERCIZI DI SEMPLIFICAZIONE	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto, 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
IC ricettiva scritta	TEST FINALIS	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto, 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
IC ricettiva scritta	LUDUS: INDOVINA COSA? - Azioni	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto;	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare

			il confronto fra diverse lingue nello scritto, 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
IC ricettiva orale	Lost but found in IC 3	4.2. Saper sviluppare un percorso di comprensione globale; 4.3. Saper mettere in gioco strategie d'IC orale;	4.2.1. Saper riconoscere il format globale di un testo orale; 4.2.2. Saper trarre profitto dagli elementi prosodici del discorso; 4.2.3. Comprendere il significato di parole ed espressioni; 4.2.4. Saper attuare strategie procedurali di comprensione orale; 4.3.1. Servirsi del lessico facilmente identificabile; 4.3.2. Saper riconoscere le parole a partire da corrispondenze fonologiche; 4.3.3. Saper scomporre le parole per congetturarne il significato, 4.3.4. Saper fare ipotesi sul significato delle parole a partire dai contesti semantici e discorsivi, 4.3.5. Saper eseguire un confronto tra diverse lingue nell'orale
IC ricettiva scritta	3. LOST (but found) IN IC - Attività 1 - Comprensione	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto, 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
IC ricettiva scritta	3. LOST (but found) IN IC - Attività 2 - Ricostruisci le frasi	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a

			partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto, 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
IC ricettiva scritta	3. LOST (but found) IN IC - Attività 3 - Corrispondenze lessicali	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto, 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
IC ricettiva orale	3. LOST (but found) IN IC - Attività 4 - Le strategie	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto, 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
IC ricettiva orale	Interacción oral - análisis	4.2. Saper sviluppare un percorso di comprensione	4.2.1. Saper riconoscere il format globale di un testo orale;

		<p>globale; 4.3. Saper mettere in gioco strategie d'IC orale; 5.1. Comprendere la situazione prima di interagire</p>	<p>4.2.2. Saper trarre profitto dagli elementi prosodici del discorso; 4.2.3. Comprendere il significato di parole ed espressioni; 4.2.4. Saper attuare strategie procedurali di comprensione orale; 4.3.1. Servirsi del lessico facilmente identificabile; 4.3.2. Saper riconoscere le parole a partire da corrispondenze fonologiche; 4.3.3. Saper scomporre le parole per congetturarne il significato; 5.1.1. Saper identificare i tipi e i contesti dell'interazione per attivare una modalità di comunicazione adeguata; 4.3.4. Saper fare ipotesi sul significato delle parole a partire dai contesti semantici e discorsivi, 5.1.2. Saper comprendere le intenzioni generali o parziali dell'interazione plurilingue per cooperare</p>
IC ricettiva orale	Comprensione per non romenofoni	<p>4.2. Saper sviluppare un percorso di comprensione globale; 4.3. Saper mettere in gioco strategie d'IC orale;</p>	<p>4.2.1. Saper riconoscere il format globale di un testo orale; 4.2.2. Saper trarre profitto dagli elementi prosodici del discorso; 4.2.3. Comprendere il significato di parole ed espressioni; 4.2.4. Saper attuare strategie procedurali di comprensione orale; 4.3.1. Servirsi del lessico facilmente identificabile; 4.3.2. Saper riconoscere le parole a partire da corrispondenze fonologiche; 4.3.3. Saper scomporre le parole per congetturarne il significato, 4.3.4. Saper fare ipotesi sul significato delle parole a partire</p>

			dai contesti semantici e discorsivi, 4.3.5. Saper eseguire un confronto tra diverse lingue nell'orale
IC ricettiva scritta/orale	Attività	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto, 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
IC ricettiva scritta	COMPRENDIAMO PAROLE OPACHE	4.2. Saper sviluppare un percorso di comprensione globale; 4.3. Saper mettere in gioco strategie d'IC orale;	4.2.1. Saper riconoscere il format globale di un testo orale; 4.2.2. Saper trarre profitto dagli elementi prosodici del discorso; 4.2.3. Comprendere il significato di parole ed espressioni; 4.2.4. Saper attuare strategie procedurali di comprensione orale; 4.3.1. Servirsi del lessico facilmente identificabile; 4.3.2. Saper riconoscere le parole a partire da corrispondenze fonologiche; 4.3.3. Saper scomporre le parole per congetturarne il significato, 4.3.4. Saper fare ipotesi sul significato delle parole a partire dai contesti semantici e discorsivi, 4.3.5. Saper eseguire un confronto tra diverse lingue nell'orale
	LUDUS: INDOVINA DOVE? - Luoghi	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile, 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato, 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul

significato delle parole a partire
dal contesto semantico e
discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare
il confronto fra diverse lingue
nello scritto, 3.2.6. Saper trattare
gli elementi opachi

Test FINALE

3.3.1 La comprensione dello scritto

La maggior parte delle attività presenti nel corso si incentra sull'acquisizione delle competenze di questa seconda parte del quadro. Le macro competenze maggiormente sviluppate riguardano anche in questo caso la messa in pratica di strategie di IC nello scritto.

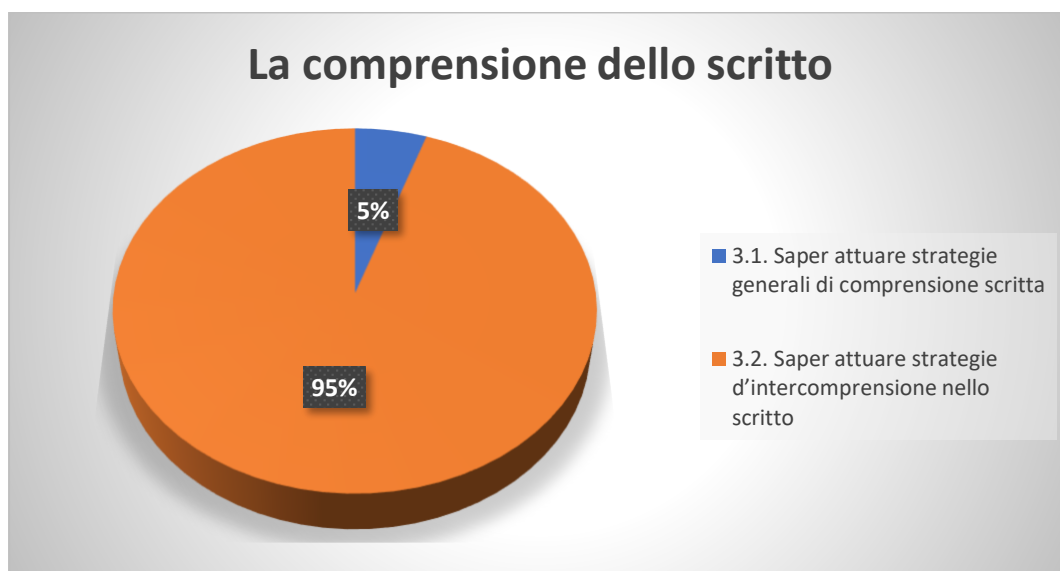


Grafico 7: Percentuale attività La comprensione dello scritto -Elementi di intercomprensione

Dal momento che l'obiettivo principale di questo corso è quello di introdurre gli studenti all'IC e che il corso è improntato sull'autoapprendimento, la progressione dell'acquisizione delle micro competenze non avviene in maniera globale come nel corso precedente ma ogni attività si focalizza su una competenza in particolare. Le prime attività si concentrano principalmente sull'acquisizione di strategie relative alla trasparenza lessicale (cfr. REFIC 3.2.1) e all'utilizzo del confronto tra lingue diverse (cfr. REFIC 3.2.5). A partire dalle attività riguardanti i sette setacci e le corrispondenze morfologiche, vengono introdotte le competenze relative al riconoscimento delle parole attraverso le corrispondenze grafiche e fonetiche (cfr. REFIC 3.2.2), alla capacità di scomporre le parole per comprendere il loro significato (cfr. REFIC 3.2.3) e all'uso delle inferenze per ipotizzare il significato di una parola (cfr. REFIC 3.2.4). La competenza volta alla gestione delle opacità viene introdotta nell'attività "*INTERCOMPRESIONE SCRITTA – EXEMPLUM*", e viene trattata in dettaglio durante la comprensione di un video dedicato interamente ad essa nel terzo modulo del corso.

3.3.2 La comprensione orale e audiovisiva

Nell'acquisizione delle competenze riguardanti l'orale quelle maggiormente sviluppate riguardano la capacità di saper sviluppare un percorso di comprensione globale (4.2) e di messa in atto di strategie

di IC orale (4.3). Anche in questo caso le competenze generiche di comprensione del discorso orale sono meno valutate in quanto considerate già possedute dagli apprendenti.

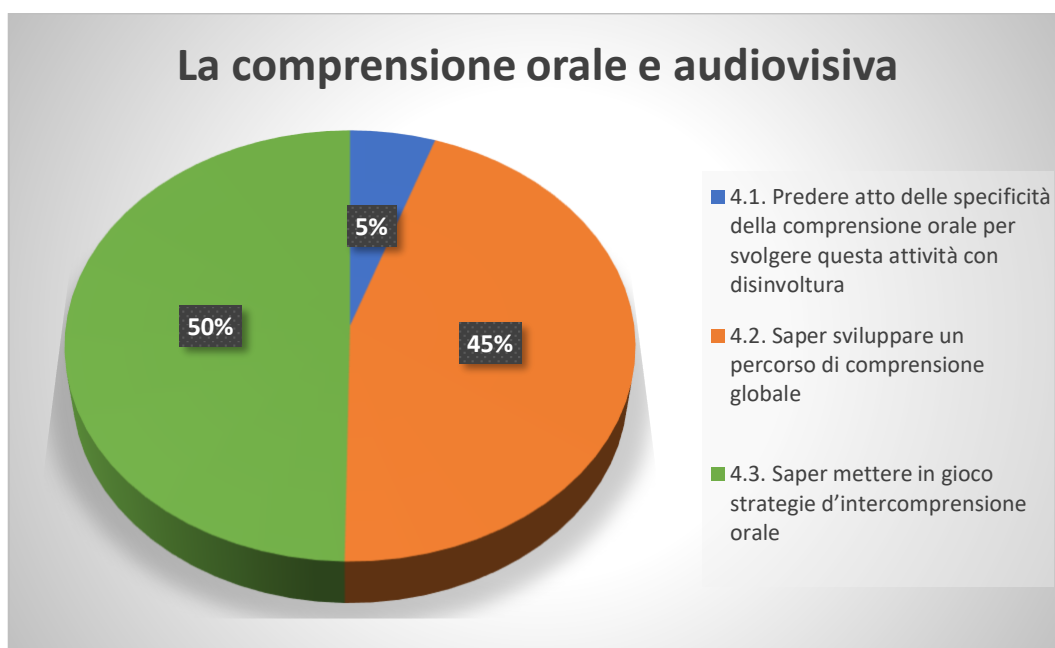


Grafico 8: Percentuale attività La comprensione orale e audiovisiva -Elementi di intercomprensione

Nel dettaglio, le micro competenze maggiormente sviluppate nelle prime attività del corso in cui venivano forniti agli studenti dei video esplicativi sul funzionamento dell'IC sono: il saper riconoscere il format di un testo orale (cfr. REFIC 4.2.1), il saper trarre profitto dagli elementi prosodici del discorso (cfr. REFIC 4.2.2) e il servirsi del lessico trasparente (cfr. REFIC 4.3.1).

A partire dall'attività di comprensione sulla miniserie *Lost but found* in IC²⁸, vengono introdotte anche micro competenze come: comprendere il significato di parole ed espressioni (cfr. REFIC 4.2.3), saper attuare strategie procedurali di comprensione orale (cfr. REFIC 4.2.4), saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze fonetiche (cfr. REFIC 4.3.2), saper utilizzare la scomposizione delle parole e fare delle inferenze sul significato (cfr. REFIC 4.2.3 e 4.3.4) e infine saper eseguire un confronto tra lingue diverse nell'orale (cfr. REFIC 4.3.5).

3.3.3 Considerazioni finali

Data la sua natura, il corso si focalizza maggiormente sull'acquisizione di competenze passive come la comprensione dello scritto e dell'orale e per questo motivo sono quasi presenti soltanto un'attività di interproduzione e una osservazione di un'interazione. Le uniche due attività che si propongono di sviluppare competenze sulle lingue e le culture sono i test di ingresso e di fine corso che, attraverso l'utilizzo di testi autentici, espongono lo studente alla diversità culturale e al confronto tra le lingue.

²⁸ Produzione disponibile sul canale Youtube dell'alleanza UNITA:

<https://www.youtube.com/watch?v=GwhmnP1STMA&list=PLwUxpcHDbfj4y7XR0RxA0IOYs2gNEiLZp&pp=iAQB>

Sono invece del tutto assenti attività che sviluppano competenze riguardanti la prima parte del quadro (riguardante il soggetto plurilingue).

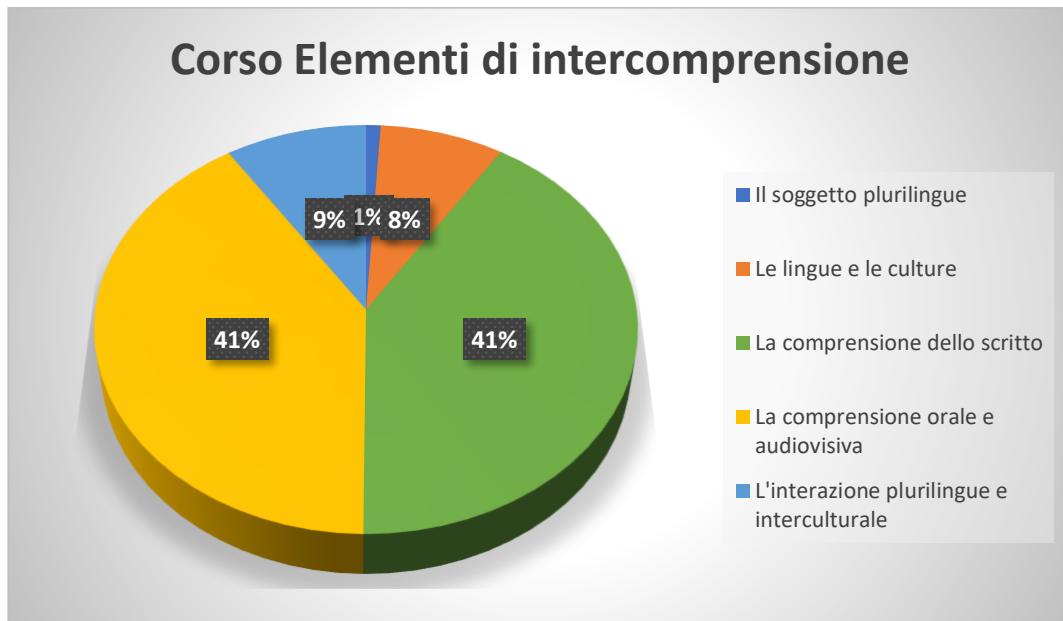


Grafico 9: Panoramica delle competenze - Elementi di intercomprensione

3.4 Il corso *Initiation à l'intercompréhension*

Il corso *Initiation à l'intercompréhension*, creato per gli studenti (la maggior parte madre lingua francofona) del Polytech dell'Université Savoie Mont Blanc ha una durata di ventuno ore ed è suddiviso in tre moduli: un modulo che si dedica all'IC ricettiva scritta e orale, uno che si dedica alla produzione scritta e orale e un ultimo modulo concentrato sull'interazione. Il primo corso è partito nel primo semestre dell'a.a 2022/23 e un secondo corso è partito nel secondo semestre dello stesso anno accademico. Le lezioni sono frontali e si alternano lezioni online con lezioni in presenza.

Tabella 16: Categorizzazione delle attività secondo i descrittori del REFIC-Initiation à l'intercompréhension.

Tipo di IC	Attività	Modalità	Lezione	Competenze da acquisire	
				Macro	Micro
	Introitus Test en IC	asincrona	Pre-Corso	2.1. Avere una base di conoscenze sulle nozioni di lingua e di plurilinguismo	2.1.1. Comprendere i principi d'organizzazione d'uso di una lingua; 2.1.2. Avere una base di conoscenze sulla diversità e sulla varietà linguistica
IC ricettiva scritta	O Nigersaurus Taqueti	asincrona	Pre-Corso	2.1. Avere una base di conoscenze sulle nozioni di lingua e di plurilinguismo; 3.1. Saper attuare strategie generali di comprensione scritta	2.1.1. Comprendere i principi d'organizzazione d'uso di una lingua; 2.1.2. Avere una base di conoscenze sulla diversità e sulla varietà linguistica; 3.1.2. Costruire un percorso di lettura

IC ricettiva orale	Vidéo sur l'Intercompréhension (UNITA)	asincrona	4.2. Saper sviluppare un percorso di comprensione globale; 4.3. Saper mettere in gioco strategie d'IC orale	4.2.1. Saper riconoscere il format globale di un testo orale; 4.2.2. Saper trarre profitto dagli elementi prosodici del discorso; 4.2.3. Comprendere il significato di parole ed espressioni; 4.3.1. Servirsi del lessico facilmente identificabile
Fondamenti di IC	Correspondência s do Português.docx	sincrona	2.2. Avere una base di conoscenze sulle lingue affini	2.2.2. Conoscere alcune particolarità linguistiche delle lingue in presenza
Fondamenti di IC	Espagnol (verbi).docx	sincrona	2.2. Avere una base di conoscenze sulle lingue affini	2.2.2. Conoscere alcune particolarità linguistiche delle lingue in presenza
Fondamenti di IC	Espagnol (adjectifs).docxE spagnol (adjectifs).docx	sincrona	2.2. Avere una base di conoscenze sulle lingue affini	2.2.2. Conoscere alcune particolarità linguistiche delle lingue in presenza
Fondamenti di IC	Espagnol (nomi) (1).docxEspagno l (nomi) (1).docx	sincrona	2.2. Avere una base di conoscenze sulle lingue affini	2.2.2. Conoscere alcune particolarità linguistiche delle lingue in presenza

IC ricettiva scritta	Eurom5 - Detienen a un hombre por conducir sin carné cuando iba a un juicio por lo mismo. pdfEurom5 - Detienen a un hombre por conducir sin carné cuando iba a un juicio por lo mismo.pdf	sincrona	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche; 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato; 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
-----------------------------	--	----------	---	--

IC ricettiva scritta	Prezentul studiu descrie dezvoltarea infrastructurii din principalul e .	sincrona	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	<p>3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile;</p> <p>3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche;</p> <p>3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato;</p> <p>3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo;</p> <p>3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto;</p> <p>3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi</p>
-----------------------------	--	----------	---	---

IC ricettiva scritta	Réorganisation du texte.	sincrona	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	<p>3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile;</p> <p>3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche;</p> <p>3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato;</p> <p>3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo;</p> <p>3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto;</p> <p>3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi</p>
Fondamenti di IC	Roumain.docxR oumain.docx	sincrona	2.2. Avere una base di conoscenze sulle lingue affini	2.2.2. Conoscere alcune particolarità linguistiche delle lingue in presenza

IC ricettiva scritta	Testi PORTOGHESE. docx - Documenti Google.pdfTesti PORTOGHESE. docx - Documenti Google.pdf	sincrona	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche; 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato; 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
IC ricettiva scritta	Testi Romeno.docx - Documenti Google.pdfTesti Romeno.docx - Documenti Google.pdf	sincrona	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche;

				<p>3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato;</p> <p>3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo;</p> <p>3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto;</p> <p>3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi</p>
IC ricettiva scritta	<p>Testi</p> <p>Spagnolo.docx - Documenti Google (1).pdf</p> <p>Testi</p> <p>Spagnolo.docx - Documenti Google (1).pdf</p>	sincrona	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	<p>3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile;</p> <p>3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche;</p> <p>3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato;</p> <p>3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e</p>

				discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 3.2.6. Saper trattare gli elementi opachi
interproduzione	Simplification du français.docx	sincrona	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche; 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato; 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 3.2.6. Saper

trattare gli
elementi opachi

interproduzione	Texte en français_simplifi cation1.docxText e en français_simplifi cation1.docx	sincrona	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche; 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato; 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 3.2.6. Saper
------------------------	--	----------	---	---

trattare gli
elementi opachi

interproduzione	Texte en français_simplifi cation3.docxText e en français_simplifi cation3.docx	sincrona	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche; 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato; 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 3.2.6. Saper
------------------------	--	----------	---	---

trattare gli
elementi opachi

interproduzione

Boboci
(proprie)1.

sincrona

3.2. Saper
attuare strategie
d'IC nello scritto

3.2.1. Far leva
sul lessico
facilmente
identificabile;
3.2.2. Saper
riconoscere le
parole a partire
dalle
corrispondenze
grafiche e
fonologiche;
3.2.3. Saper
scomporre le
parole per
indovinarne il
significato;
3.2.4. Saper fare
delle ipotesi sul
significato delle
parole a partire
dal contesto
semantico e
discorsivo; 3.2.5.
Saper sfruttare il
confronto fra
diverse lingue
nello scritto;
3.2.6. Saper

				trattare gli elementi opachi
interproduzione	Frutti rossi1(propre).do cxFrutti rossi1(propre).do cx	sincrona	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche; 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato; 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 3.2.6. Saper

trattare gli
elementi opachi

interproduzione	Simplification du français.docxSi mplification du français.docx	sincrona	3.2. Saper attuare strategie d'IC nello scritto	3.2.1. Far leva sul lessico facilmente identificabile; 3.2.2. Saper riconoscere le parole a partire dalle corrispondenze grafiche e fonologiche; 3.2.3. Saper scomporre le parole per indovinarne il significato; 3.2.4. Saper fare delle ipotesi sul significato delle parole a partire dal contesto semantico e discorsivo; 3.2.5. Saper sfruttare il confronto fra diverse lingue nello scritto; 3.2.6. Saper
------------------------	---	----------	---	---

			trattare gli elementi opachi	
IC interattiva orale	INTERACTION def (ro-ita).docx	sincrona	5.1. Comprendere la situazione prima di interagire; 5.2. Saper partecipare a un'interazione plurilingue.	5.1.1. Saper identificare i tipi e i contesti dell'interazione per attivare una modalità di comunicazione adeguata; 5.1.2. Saper comprendere le intenzioni generali o parziali dell'interazione plurilingue per cooperare; 5.1.3. Saper interpretare le specificità della dinamica di un'interazione plurilingue e pluriculturale per reagire in modo costruttivo; 5.2.2 Saper partecipare alla dinamica di una interazione in situazione guidata o istituzionale; 5.2.3. Saper modulare la propria espressione per facilitare l'interazione plurilingue

				(interproduzione); 5.2.4. Saper gestire i problemi di comprensione nell'interazione.
IC interattiva orale	Role Play	sincrona	5.1. Comprendere la situazione prima di interagire; 5.2. Saper partecipare a un'interazione plurilingue.	5.1.1. Saper identificare i tipi e i contesti dell'interazione per attivare una modalità di comunicazione adeguata; 5.1.2. Saper comprendere le intenzioni generali o parziali dell'interazione plurilingue per cooperare; 5.1.3. Saper interpretare le specificità della dinamica di un'interazione plurilingue e pluriculturale per reagire in modo costruttivo; 5.2.2 Saper partecipare alla dinamica di una interazione in situazione guidata o istituzionale; 5.2.3. Saper modulare la

				propria espressione per facilitare l'interazione plurilingue (interproduzione); 5.2.4. Saper gestire i problemi di comprensione nell'interazione.
IC interattiva orale; IC interattiva scritta; interproduzione ; IC ricettiva orale; IC ricettiva scritta	Revue de presse	Asincrona/sincrona	Comprensione dello scritto; Comprensione dell'orale; interazione; 2.3. Avere conoscenze sui legami tra le lingue e le culture	2.3.1. Sapere che esistono relazioni complesse tra lingue, culture e società. 2.3.2. Sapere che la cultura svolge un ruolo nella comunicazione plurilingue; 2.3.3. Sapere che prossimità linguistica o pragmatica non implica identità di riferimenti socio-culturali
TEST FINALE		asincrona		

3.4.1 Le lingue e le culture

Le competenze che riguardano la seconda parte del quadro sono quelle di acquisizione di conoscenze sulle lingue affini (cfr. REFIC 2.2). Nello specifico, la micro competenza più sviluppata è quella della conoscenza di alcune particolarità linguistiche delle lingue in presenza (cfr. REFIC 2.2.2). Tale micro competenza si intende potenziare con attività di focus linguistico su lingue poco conosciute dagli studenti come lo spagnolo, il portoghese e il romeno. In queste attività viene richiesto loro di completare delle tabelle di corrispondenze fonetiche, morfologiche e sintattiche appoggiandosi sulle altre lingue prese in esame (francese e italiano). Come per gli altri due corsi, le competenze basilari sulle nozioni di lingua e plurilinguismo si ritrovano in attività come i test di ingresso e le lezioni teoriche sui fondamenti di IC (cfr. REFIC 2.1.1. e 2.1.2).

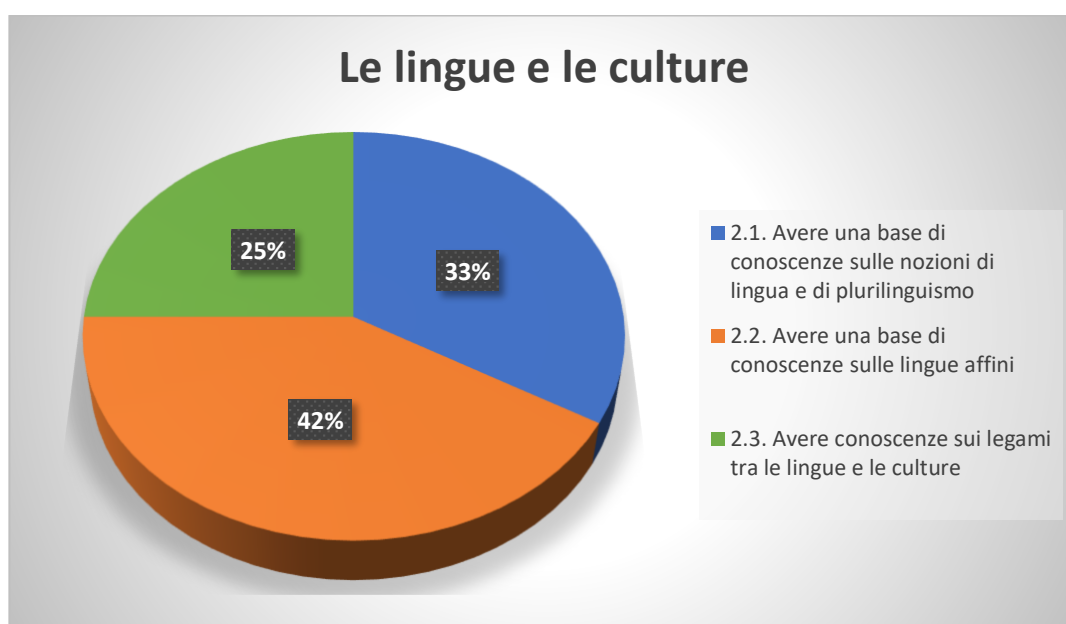


Grafico 10: Percentuale attività Le lingue e le culture -Initiation à l'intercompréhension

3.4.2 La comprensione dello scritto

In questo corso, come nei precedenti, le abilità di comprensione dello scritto che vengono maggiormente sviluppate sono quelle intendono far mettere in pratica le strategie di IC scritta. Come nel caso del corso *Intercomprensione per la mobilità*, le micro competenze relazionate vengono sviluppate contemporaneamente in ogni attività attraverso domande sulla comprensione vera e propria dei testi, sulle strategie (top-down, bottom-up e sette setacci) e con un focus linguistico sulla lingua in esame comparandola con le altre lingue presenti nel corso.

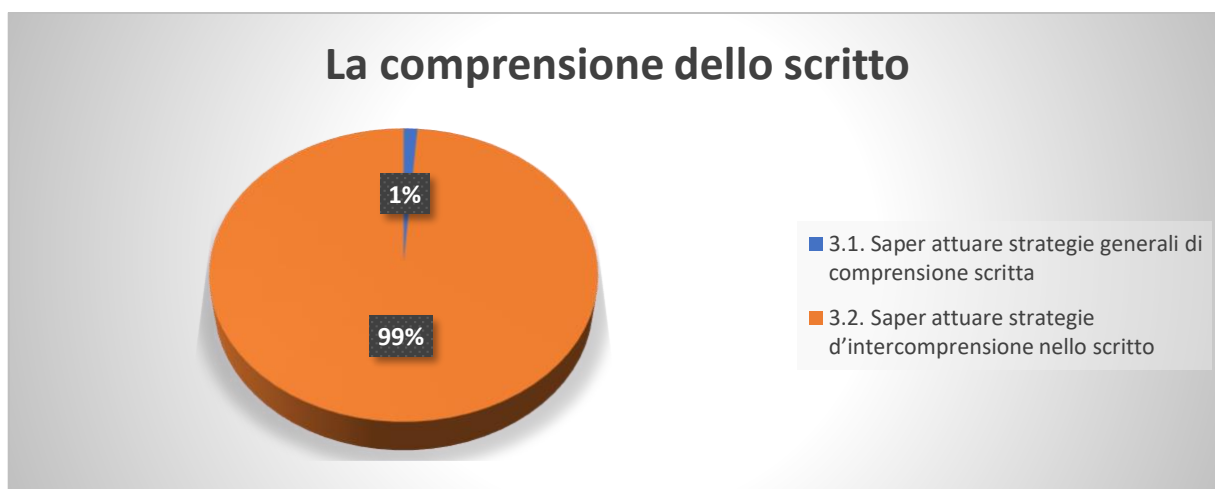


Grafico 11: Percentuale attività La comprensione dello scritto -Initiation à l'intercompréhension

3.4.3 La comprensione orale e audiovisiva

Per quanto riguarda la comprensione orale e audiovisiva le competenze più rilevate sono: il saper sviluppare un percorso di comprensione globale e il saper mettere in atto strategie di IC orale. Nell'ambito della prima competenza elencata, le micro competenze che più si intendono sviluppare sono:

- Saper riconoscere il format globale di un testo orale (cfr. REFIC 4.2.1);
- Saper trarre profitto dagli elementi prosodici del discorso (cfr. REFIC 4.2.2);
- Comprendere il significato di parole ed espressioni (cfr. REFIC 4.2.3);

Tali competenze vengono potenziate attraverso attività di comprensione globale del discorso o la trasposizione nella propria lingua madre.

La micro competenza riguardante la messa in atto di strategie di IC orale che si intende sviluppare maggiormente è quella di servirsi del lessico facilmente identificabile (cfr. REFIC 4.3.1.).

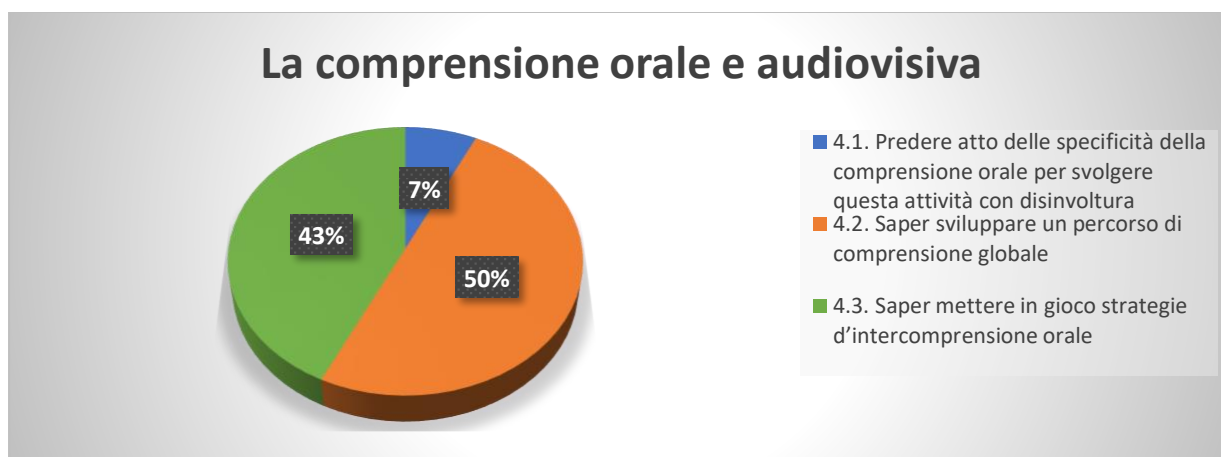


Grafico 12: Percentuale attività La comprensione orale e audiovisiva -Initiation à l'intercompréhension

3.4.4 L'interazione plurilingue e interculturale

Come per il corso *Intercomprensione per la mobilità*, anche questo corso ha come obiettivo quello di fornire delle basi solide per poter interagire in IC. Proprio per questo motivo, si intendono sviluppare tutte le micro competenze riguardanti sia la comprensione della situazione prima dell'interazione (cfr. REFIC 5.1) sia l'azione all'interno dell'interazione (cfr. REFIC 5.2). Queste competenze si potenziano prima con un'attività di riflessione sull'interazione e in secondo luogo con un role play a cui partecipano il tutor e gli studenti.

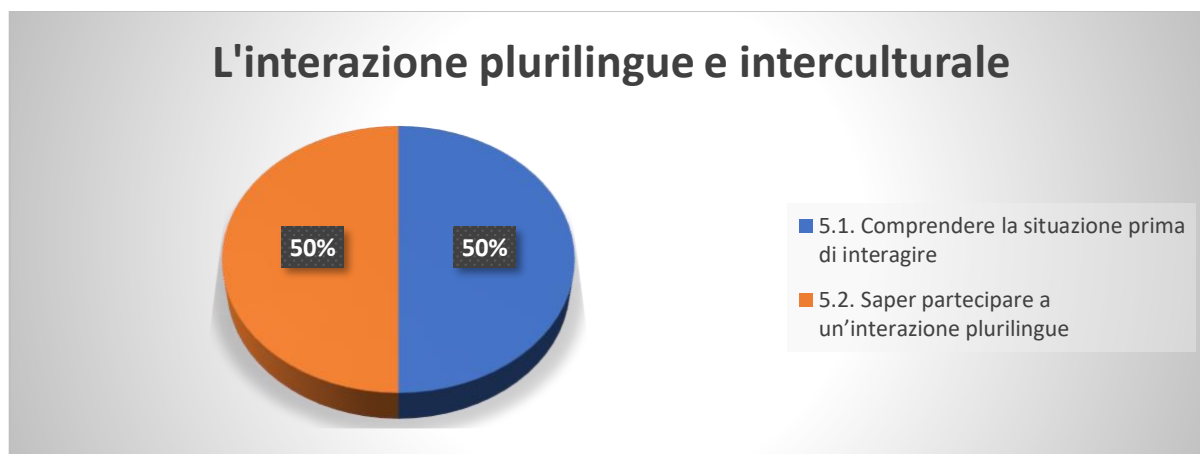


Grafico 13: Percentuale attività L'interazione plurilingue e interculturale -Initiation à l'intercompréhension

3.4.5 Considerazioni finali

Essendo un corso di introduzione all'IC, anche in questo caso si nota una maggiore presenza di competenze riguardanti la comprensione scritta subito seguite dalle competenze in interazione. Come nel corso *Intercomprensione per la mobilità*, la consegna di un elaborato finale (che è in questo caso è una Revue de Presse sul modello EVAL-IC) fa in modo che si consolidino tutte le competenze contemporaneamente. A differenza dei due corsi discussi precedentemente, questo corso si focalizza maggiormente sulle competenze di interproduzione sia con attività di osservazione di testi semplificati in varie lingue, sia con la produzione vera e propria.



Grafico 14: Panoramica delle competenze sviluppate nel corso Initiation à l'intercompréhension

3.5 Comparazione delle competenze nei tre percorsi

In conclusione, per ciò che concerne lo sviluppo delle competenze per ogni corso, i dati di questo grafico confermano gli obiettivi sopra elencati. Nel caso dello sviluppo delle competenze del soggetto plurilingue il corso che prevede più attività con questo obiettivo è il corso *Intercomprensione per la mobilità* che, attraverso l'autovalutazione presente nel diario di bordo, rende consapevole lo studente del suo percorso di apprendimento. La competenza riguardante le lingue e culture è stata maggiormente sviluppata nel corso *Initiation à l'intercompréhension* attraverso i foci sulle lingue prese in esame, ma è stata inserita anche negli altri due corsi con i test d'ingresso e con le attività sopracitate. La comprensione dello scritto è la competenza più sviluppata in tutti e tre i corsi, anche se, a causa della tipologia di corso, è ovviamente più presente in *Elementi di intercomprensione*. Lo stesso ragionamento vale per la competenza orale e audiovisiva, presente in tutti e tre i corsi ma in forma maggiore nel corso autonomo interamente online. La competenza di interazione plurilingue e multiculturale è quasi del tutto assente nel corso *Elementi di intercomprensione* (in cui vi è soltanto l'analisi di un'interazione) e presente in egual numero negli altri due corsi il cui obiettivo è quello di preparare gli studenti all'interproduzione e all'interazione.

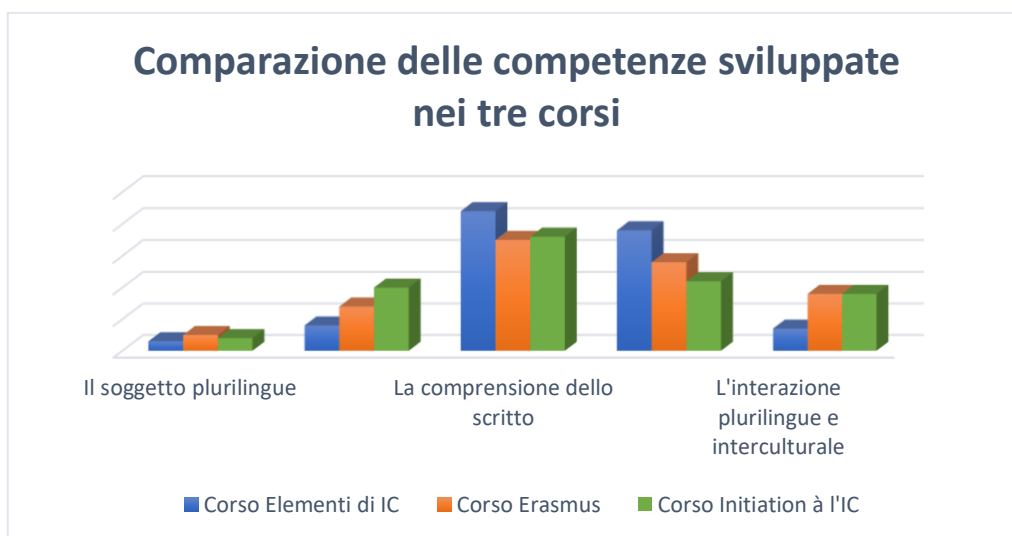


Grafico 15: Comparazione dei descrittori del REFIC utilizzati nei corsi presi in esame.

4. Valutazione degli studenti nelle sessioni asincrone

Al fine di verificare l'effettivo raggiungimento dell'acquisizione di strategie in IC, in questa parte verranno analizzati i dati riguardanti i profili degli apprendenti e la loro progressione nell'acquisizione delle competenze attraverso le attività svolte nella piattaforma Moodle.

4.1 Metodologia e dati essenziali per l'analisi

Il lavoro preliminare si basa su un'analisi delle lingue conosciute dagli studenti per verificare che le attività che hanno scelto all'interno del corso fossero consone all'apprendimento in IC. Sono state quindi analizzate le loro L1 e le loro LS, tra le quali sono state incluse lingue minoritarie, dialetti etc. Successivamente, sono state selezionate tre (in alcuni casi quattro) attività di IC ricettiva scritta e tre di IC ricettiva orale. Dal momento che all'interno della piattaforma è presente un forum tematico per ogni modulo, sono stati analizzati anche i dati in essi presenti come parte di IC interattiva scritta. Per ciò che concerne i dati di quest'ultima dimensione, però, non è stato possibile effettuare un'analisi della progressione in quanto gli studenti non hanno svolto correttamente l'attività. Ciò è dipeso dal fatto che il forum non è stato inserito come attività obbligatoria e sono pochi gli interventi presenti.

I risultati delle attività sono stati analizzati prendendo come riferimento i descrittori del quadro EVAL-IC. Dal momento che le attività si focalizzano maggiormente su acquisizione di competenze linguistiche e pragmatiche, per la valutazione degli studenti sono state utilizzate soltanto le dimensioni linguistiche, socio pragmatiche, non verbali/ para - verbali e cognitive. Le altre dimensioni presenti nel quadro non sono state prese in esame in quanto non sono presenti attività che possano indicare uno sviluppo di competenze in tal senso.

4.2 Il corso *Intercomprensione per la mobilità*

I dati sono stati estratti dai corsi svolti nel triennio 2020-2023. In questo periodo sono stati tenuti sette corsi, ai quali si sono iscritti novanta studenti. Ventitré di questi studenti hanno completato la maggior parte delle attività e sono quindi idonei per una valutazione sull'acquisizione delle competenze. Tra questi, sette appartengono al corso pilota, quindici ai corsi A,B,C,D,E, e uno al corso F.

4.2.1 I profili degli studenti

La maggior parte degli studenti presi in esame ha come lingua materna una lingua romanza: le più presenti sono italiano e francese seguite da spagnolo, catalano, romeno e portoghese. Gli studenti la cui lingua materna non appartiene alla famiglia delle lingue romanze sono quattro: un madre lingua arabo e due madre lingua russi. Inoltre, tre studenti indicano di essere bilingui: uno indica come lingue madre l'italiano e l'arabo, uno lo spagnolo e il catalano e il terzo russo e bielorusso.²⁹

Le lingue straniere maggiormente conosciute dagli studenti sono: inglese, spagnolo e francese, seguite poi da italiano, catalano, portoghese e romeno. Le altre lingue che gli studenti hanno indicato sono tedesco, olandese, svedese, arabo, moldavo, catalano, aragonese, sardo e giapponese; alcuni dialetti dell'Italia settentrionale come piemontese e milanese e il vallone, lingua romanza endogena del sud del Belgio.

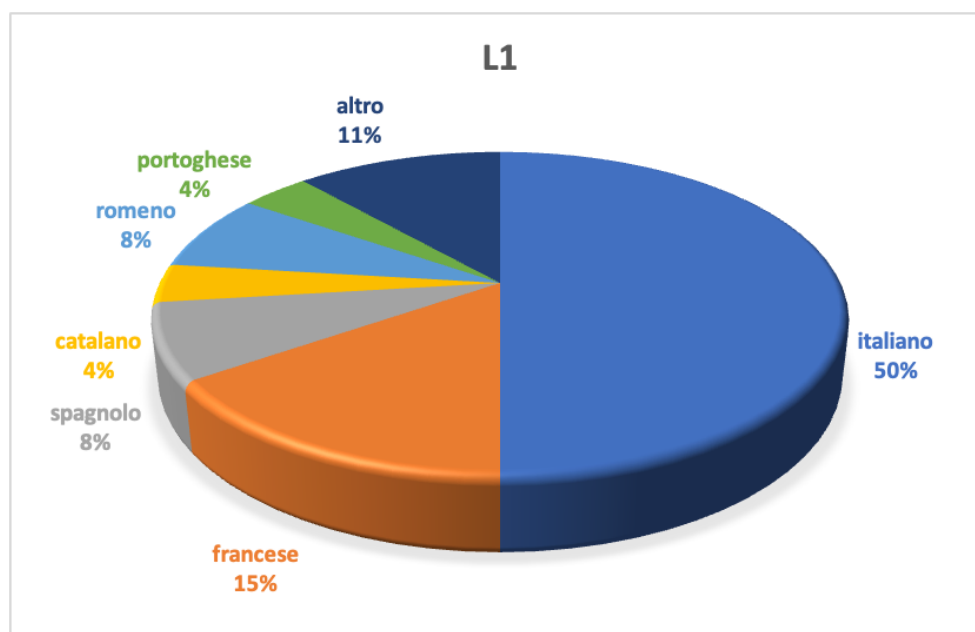


Grafico 16: Percentuale delle L1 presenti nel corso Intercomprensione per la mobilità.

²⁹ Lo studente bielorusso utilizza come lingua di comunicazione l'italiano e la studentessa russa utilizza il francese.

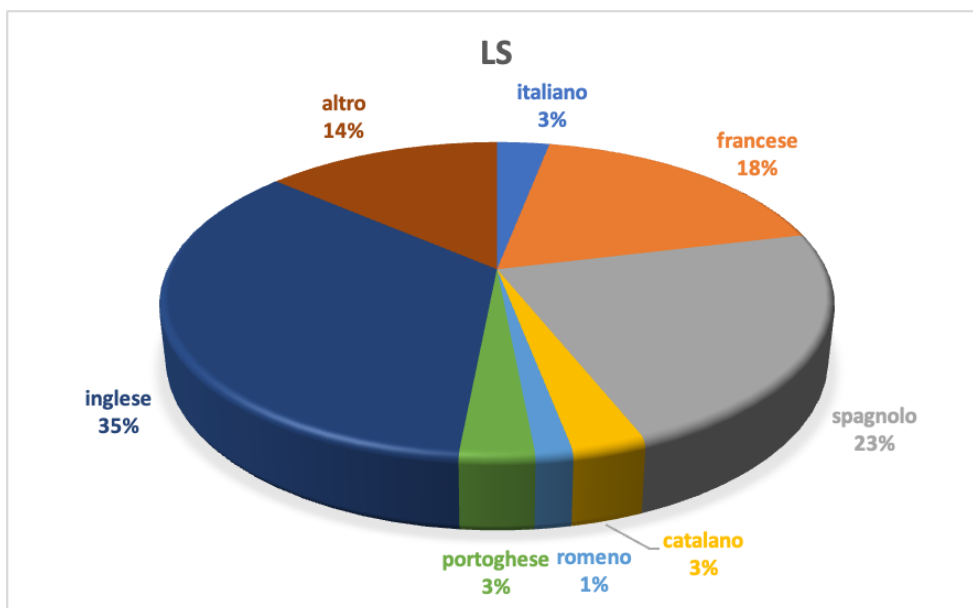


Grafico 17: Percentuale delle LS presenti nel corso Intercomprensione per la mobilità

4.2.2 Il test di ingresso

Nei corsi E ed F è stato inserito un test di ingresso nelle cinque lingue dell'alleanza perché i docenti del corso possano avere maggiori indicazioni sul livello iniziale degli studenti sulla comprensione di una lingua poco conosciuta o sconosciuta. Il test inserito all'interno della piattaforma sotto forma di quiz prevede sia domande a risposta aperta sia domande a risposta chiusa. Le domande a risposta aperta riguardano sia l'effettiva comprensione del testo sia i processi attuati nella comprensione; quelle a risposta chiusa verificano il livello di comprensione del testo.

Domanda 5 Completo Punteggio ottenuto 0,00 su 1,00 Contrassegna domanda Modifica domanda

Escreve aqui as palavras/frases que conseguiste compreender no texto depois de ler com mais atenção

Figura 10: Esempio di domanda a risposta aperta.

Domanda 11 Risposta corretta Punteggio ottenuto 1,00 su 1,00 Contrassegna domanda Modifica domanda

Conseguiu compreender

Scegli una o più alternative:

a. O texto completo ✓

b. Grande parte do texto

c. Pouco

d. Nada

Figura 11: Esempio di domanda a risposta chiusa.

I risultati del test di ingresso, effettuato da quattro dei partecipanti presi in esame mostra un livello molto variabile e non del tutto utile per un esame iniziale delle competenze: sia perché il numero degli studenti che ha effettuato il test è molto esiguo sia perché alcuni di essi non hanno completato il test e non ha risposto a molte delle domande aperte.

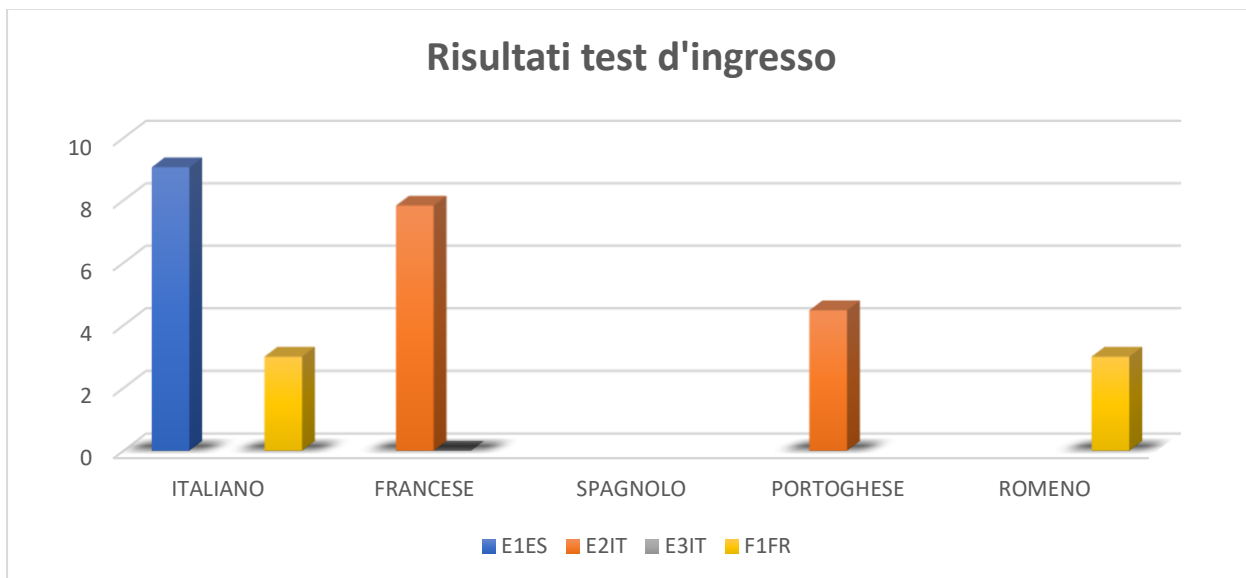


Grafico 18: Risultati del test di ingresso

Gli studenti E1ES e E2IT sono gli unici due ad aver raggiunto un livello sufficiente di risposte fornite in francese e italiano, ma lo stesso studente E2IT non ha raggiunto la stessa soglia della sufficienza nel test di spagnolo. Lo studente FRF1 non ha completato i due test quindi possiamo considerare il suo test come non valido per indicare un livello di partenza.

La riflessione scaturita dai risultati emersi in questo test è che sicuramente nei prossimi corsi il test verrà modificato e rielaborato in modalità quiz, le domande di comprensione verranno trasformate da domande a risposta aperta a chiusa e le domande sui processi di comprensione saranno anch'esse riformulate attribuendo un punteggio scalare a seconda del livello di comprensione del testo stesso.

4.2.3 La progressione nello sviluppo di competenze di IC ricettiva scritta

Come affermato precedentemente, le dimensioni prese in esame per la valutazione dei percorsi sono quella linguistica, socio-pragmatica, non verbale/para-verbale e cognitiva, in quanto sono quelle più adatte alle attività presenti all'interno del corso.

Nel corso pilota, per la comprensione dello scritto, sono state analizzate tre attività: una di riconoscimento delle lingue (attività finale del modulo uno), una di comprensione di un testo in romeno (svolta in sincrono nel modulo due) e una di ricostruzione di un testo (svolta in sincrono nel modulo tre) per le quali sono state scelte le lingue romeno e portoghese. Le consegne inserite nelle attività comprendevano domande a risposta chiusa di comprensione, domande aperte sulle strategie utilizzate per comprendere e la trasposizione o un breve riassunto del testo nella lingua madre dello studente.

The image shows a digital quiz interface with two questions and their answers. Question 2 asks to list strategies used for comprehension, with a list of four options: 1) Trasparenze, 2) Scomposizione, 3) Deduzioni, and 4) Lingua ponte. The answer provided is a list of words: 'ejercicio, pelicula, fitness, tous les mots, primera, vista, conocer, 1) positivas, 1) Primera, 4) Fitness, mensaje, no obstante'. Question 3 asks to list opaque words, and the answer provided is a list of words: 'alguien, grabar, XXX, grabar, mientras, Estrella, consigna'. Both questions show a score of 6/6.

Figura 12: Esempi di risposte dell'attività finale del Modulo 1.

The image shows a digital quiz interface with one question and its answer. Question 4 asks: 'Che strategie hai utilizzato per comprendere il testo? Fai degli esempi'. The answer is written in Italian and discusses various comprehension strategies. It mentions searching for words that repeat in the text, using context for translation, and noting that some words are repeated. It also discusses the use of context to understand words in a culinary context and the use of inference for words that are not clear. The answer concludes with a note that some words are international and can be understood easily.

Figura 13: Esempi di risposta all'attività di comprensione del testo in romeno.

Dal momento che la progressione nelle dimensioni studiate non si è sviluppata nello stesso modo per tutti gli studenti, in questo corso verranno analizzate singolarmente.

Per quanto riguarda la dimensione linguistica, il livello di partenza è un livello basico e gli studenti si situano ad un livello uno. Gli studenti che non hanno svolto questa attività, com'è possibile osservare nel grafico, partono da un livello zero. Nonostante manchi un dato preciso del livello di partenza di alcuni partecipanti, nell'attività successiva sono arrivati a raggiungere il livello due e tutti i partecipanti, nell'ultima attività hanno raggiunto il livello tre.

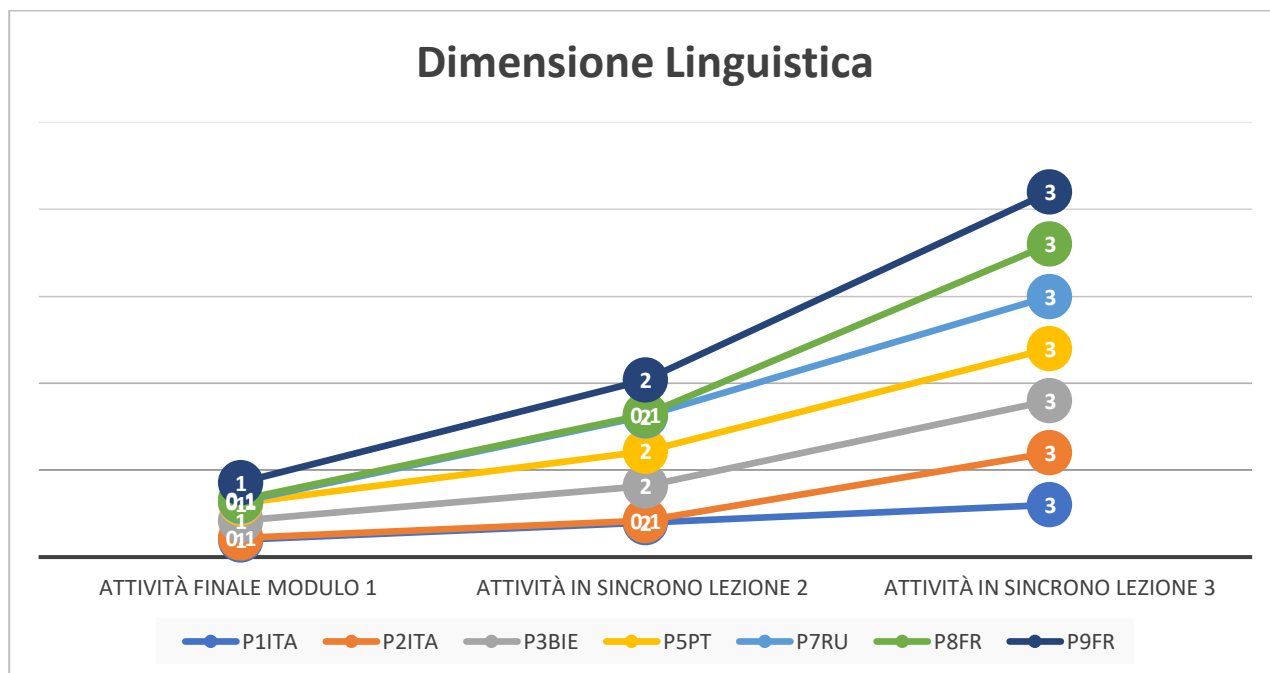


Grafico 19: Gradi di progressione degli studenti nella dimensione linguistica dei descrittori di EVAL-IC -IC scritta
Intercomprensione per la mobilità

La seconda dimensione analizzata, quella socio-pragmatica, mostra una progressione più costante, in quanto, per tutti gli studenti il livello di partenza è considerato inferiore a uno ma già nella seconda attività, le risposte rispecchiano i requisiti dei descrittori forniti nel livello due, così come per la terza attività nella quale sono riusciti tutti a raggiungere i requisiti del livello tre.

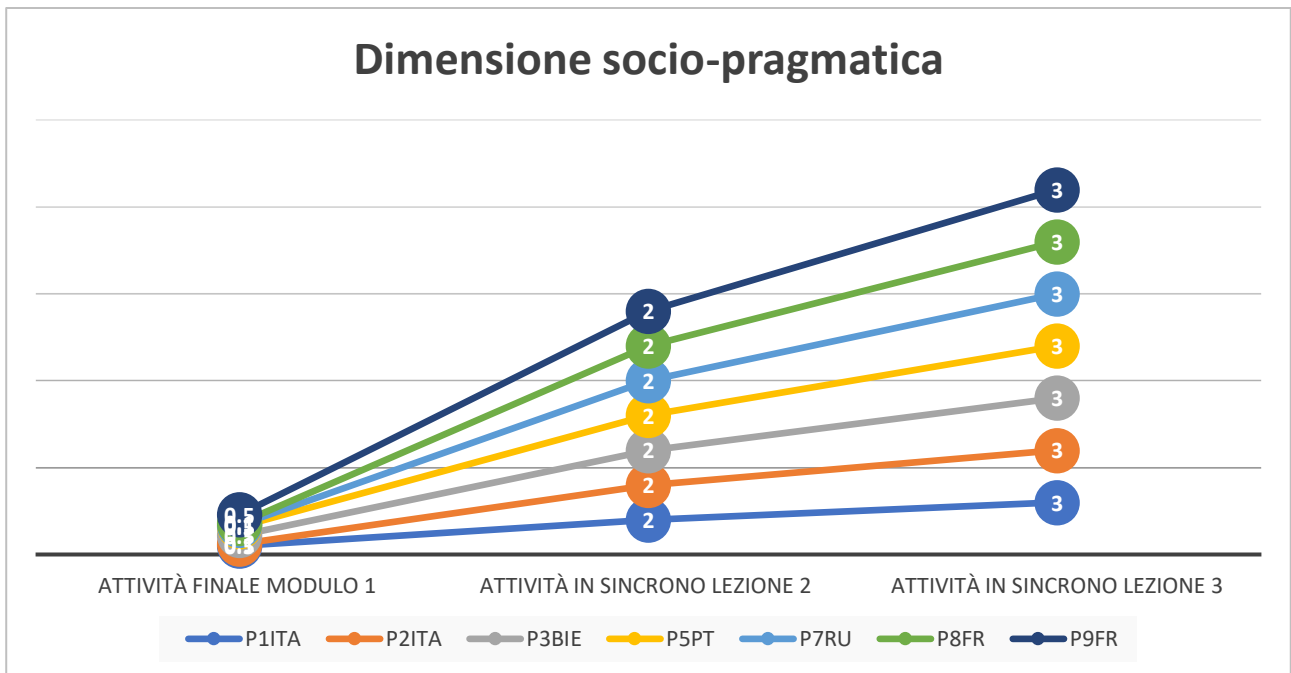


Grafico 20: Gradi di progressione degli studenti nella dimensione socio-pragmatica – IC scritta Intercomprensione per la mobilità

La terza dimensione presa in esame, quella non-verbale/paraverbale, mostra un terzo scenario del tutto differente rispetto alle altre due. Come è possibile osservare dal grafico sottostante, se nella prima attività non vi sono elementi sufficienti per definire il livello di partenza degli studenti, già dalla seconda essi si situano ad un livello tre e questo dato viene confermato anche dalla terza ed ultima attività.

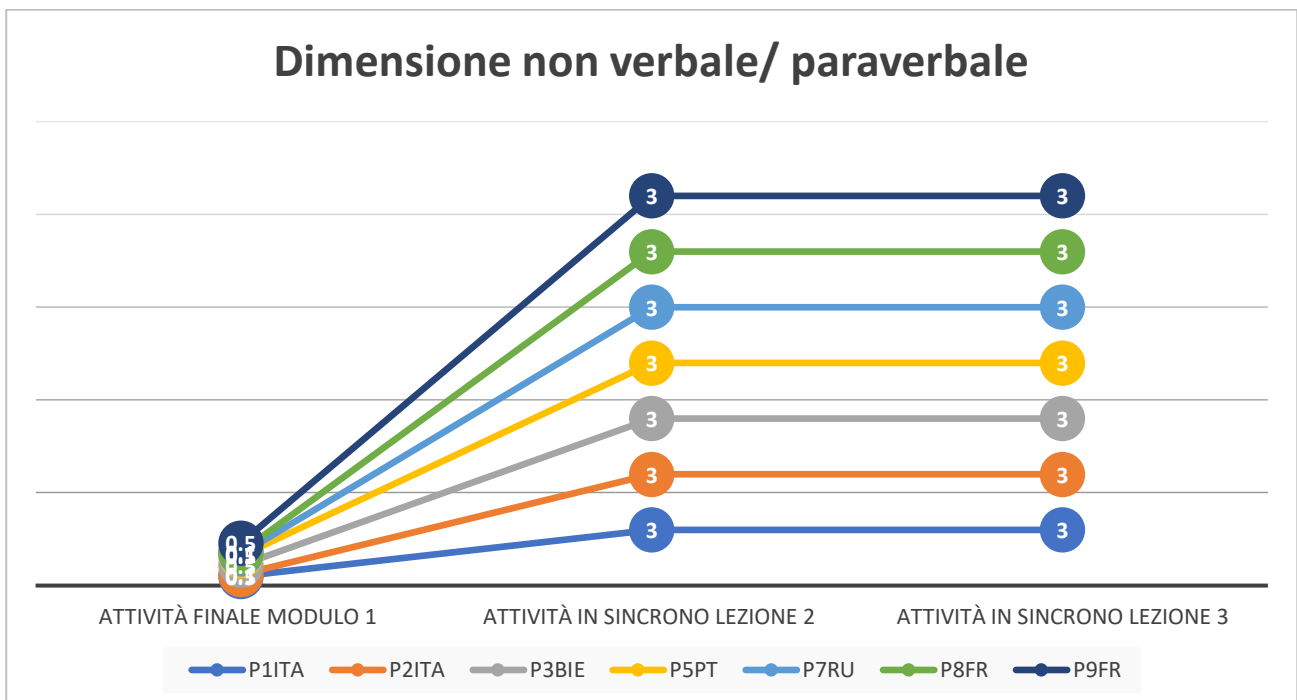


Grafico 21: Gradi di progressione degli studenti nella dimensione non-verbale/paraverbale -IC scritta Intercomprensione per la mobilità

L'ultima dimensione, quella cognitiva, mostra un grado di progressione più simile alla dimensione socio-pragmatica. Se nella prima attività gli studenti non raggiungono i requisiti necessari per situarsi ad un livello uno, già nella seconda si situano tutti ad un livello due e, quasi tutti gli studenti (eccetto uno), nella terza attività, raggiungono i requisiti del livello tre.

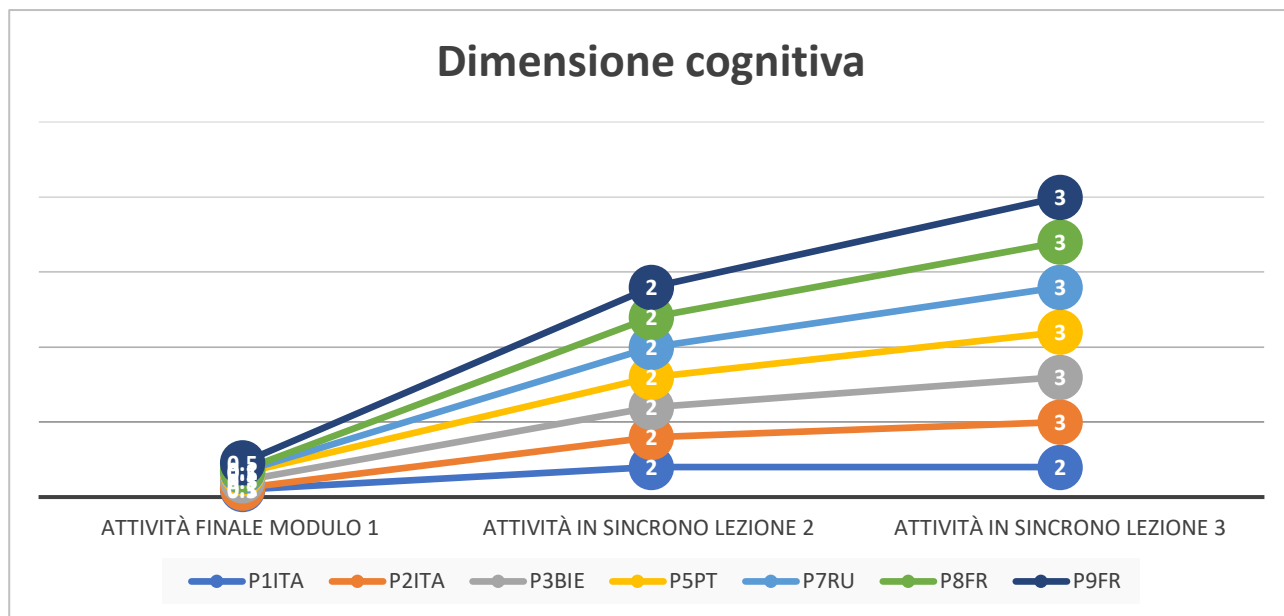


Grafico 22: Gradi di progressione degli studenti nella dimensione cognitiva – IC scritta Intercomprensione per la mobilità

Per il corso A l'analisi è basata su quattro attività, quella di riconoscimento delle lingue del corso precedente e tre attività di comprensione testuale dei moduli due e tre.

4 ¿De qué trata el texto?

Risposta
Centro Universi. Sportivo
sport
Activitatea de sport

Risposte totali al questionario 3/3

5 ¿Hay palabras opacas? ¿Le han impedido la comprensión del texto?

Risposta
nu vor fi scutiț
no
Da, dar nu împiedică

Risposte totali al questionario 3/3

6 ¿Hay palabras semitransparentes? ¿Qué estrategias ha utilizado para entenderlas?

Risposta
au-dessus simil. fonetica
física afeccióni
Prefixe-sufixe, el morfos

Risposte totali al questionario 3/3

7 Escribe aquí las palabras transparentes.

Risposta
participação, Studenții
actividades medicale stud
oportunită puedes todos

Risposte totali al questionario 3/3

Figura 14: Esempi di risposte all'attività finale del Modulo 3.

Nel caso di questo corso e dei successivi, l'analisi ha mostrato una progressione uniforme nelle quattro dimensioni e, per questo motivo, non è stato necessario differenziare i livelli di progressione delle differenti dimensioni. Come è possibile osservare dal grafico sottostante nelle prime due attività gli studenti hanno raggiunto un livello uno, mentre nelle ultime due attività hanno raggiunto i requisiti richiesti nei descrittori del livello due.

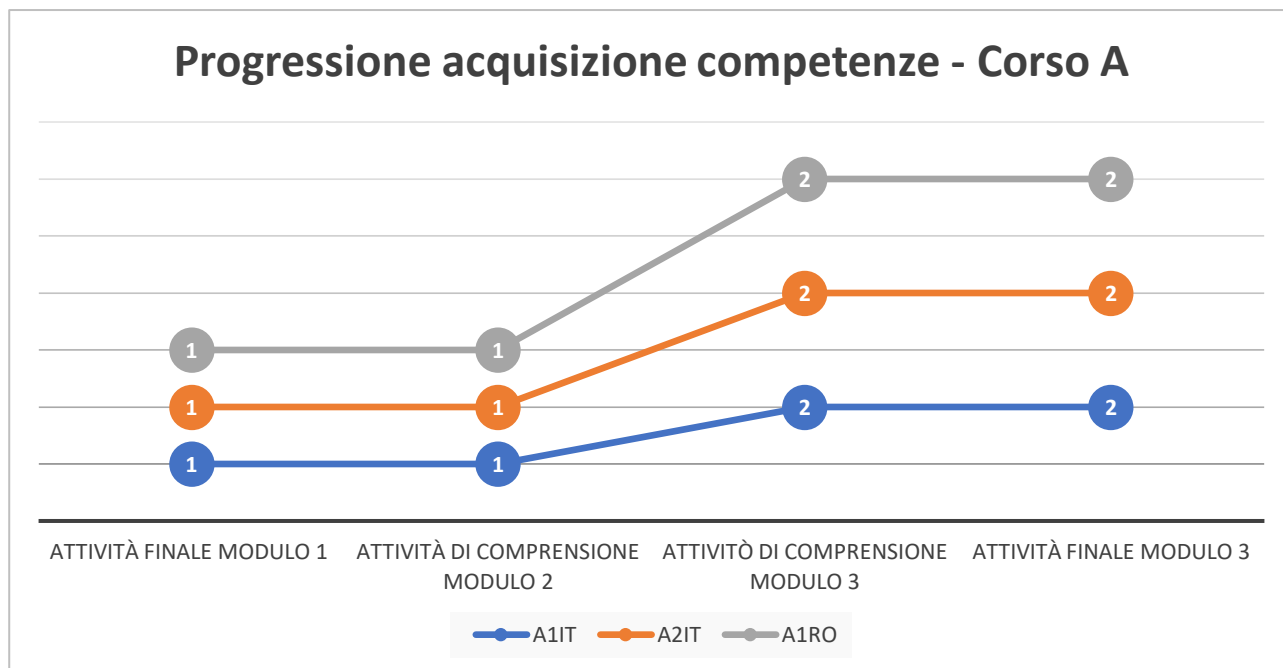


Grafico 23: Grado di progressione dell'acquisizione delle competenze - Corso A

L'analisi del corso B è stata anch'essa effettuata su quattro attività di comprensione testuale. Tutti gli studenti partono da un livello uno e tutti riescono a raggiungere un livello due alla fine del corso.

Domanda 6 Completo Punteggio max.: 1,00 [Contrassegna domanda](#) [Modifica domanda](#)

Elenca le parole semi-trasparenti. Per ogni parola scrivi che strategia hai utilizzato per individuarla.

Procentaj = percentuale
Consumul = consumo. Intuibili per analogia della parola e del contesto.

Figura 15: Esempio di risposta dell'attività di comprensione del Modulo 4.

Ciò che risulta interessante in questi dati è che nella seconda attività presa in esame, uno degli studenti riesce a raggiungere i requisiti richiesti nei descrittori del livello due, mentre gli altri si mantengono allo stesso livello sia in questa attività sia nell'attività successiva, raggiungendo il secondo livello soltanto nell'ultima attività.

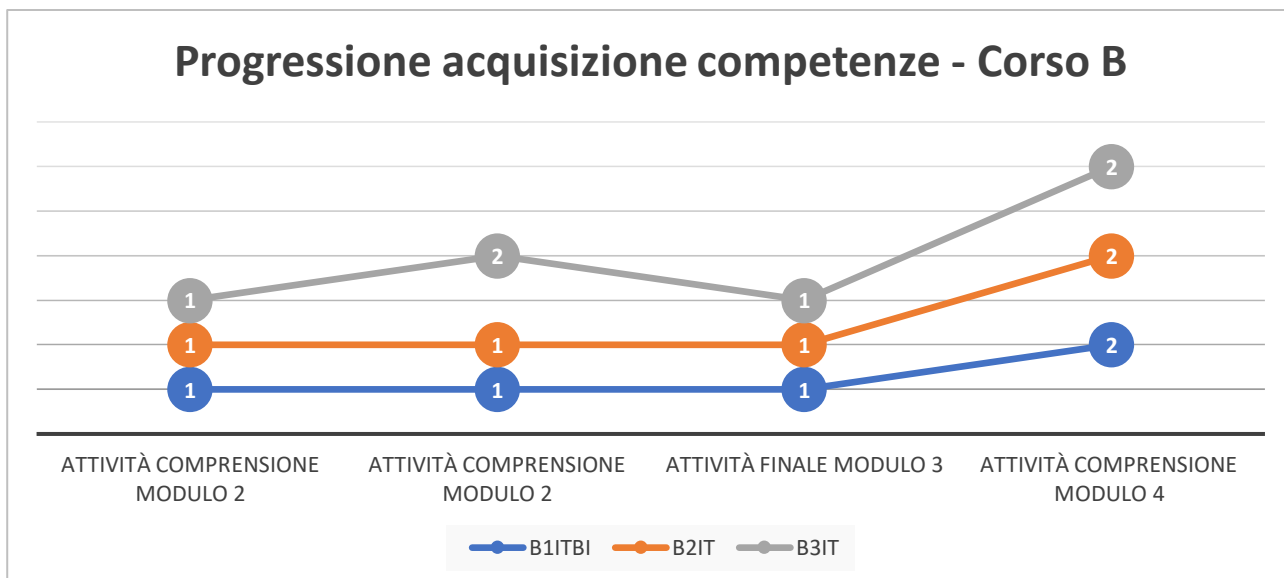


Grafico 24: Grado di progressione dell'acquisizione delle competenze - Corso B

Il corso C mostra anch'esso gradi di progressione differenti per ciascuno studente: nelle quattro attività svolte gli studenti partono tutti da un livello uno e raggiungono un livello due alla fine del corso. Due studenti su tre arrivano ad un livello due già alla seconda attività, mentre uno si situa al livello uno anche nella seconda attività.

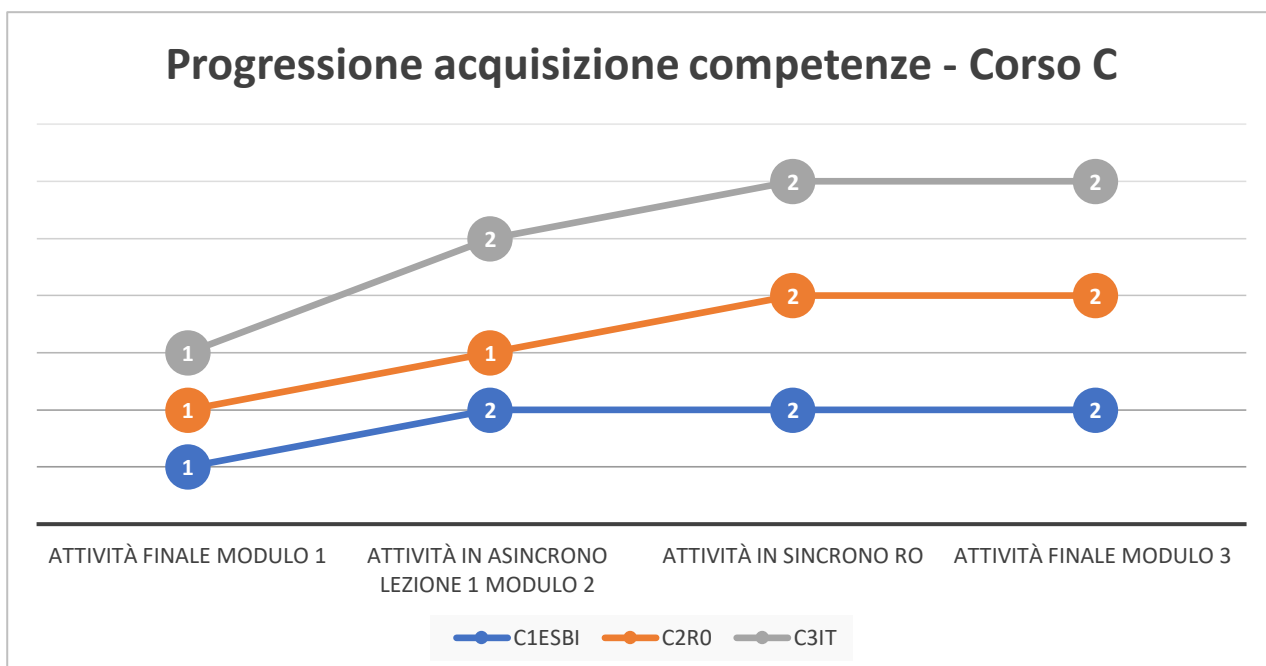


Grafico 25: Grado di progressione dell'acquisizione delle competenze - Corso C

Sebbene nel corso D siano state prese in esame tre attività invece di quattro, il grado di progressione è lo stesso per tutti gli studenti e parte da un livello uno per arrivare ad un livello due già dalla seconda attività.

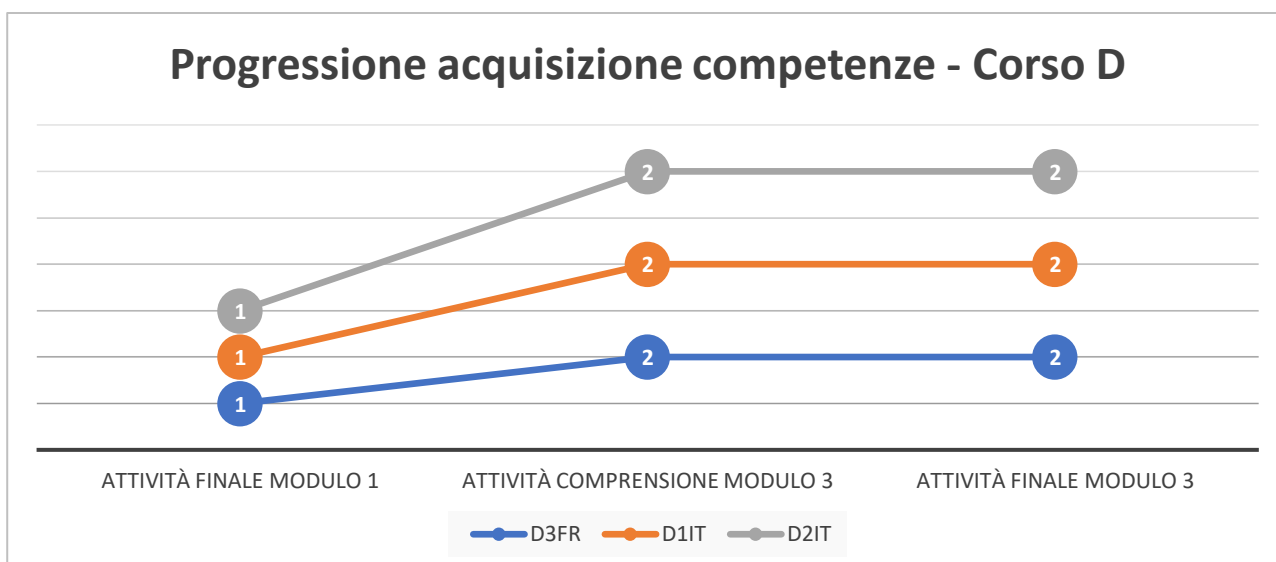


Grafico 26: Grado di progressione dell'acquisizione delle competenze - Corso D

Il corso E è il primo su cui sono state effettuate delle modifiche: sono stati invertiti i moduli due e quattro e sono stati inseriti un test iniziale e un test finale per avere un quadro di riferimento più completo sulle competenze pregresse e su quelle acquisite alla fine del corso. I dati per il test di ingresso sono disponibili per gli studenti E2IT ed E1ES che mostrano di avere buone competenze di comprensione nelle lingue scelte per effettuare il test. Il test finale è stato effettuato da tutti e tre i partecipanti, di questi tre due hanno ottenuto un punteggio sufficiente per confermare i dati esaminati nelle attività svolte (studenti: E1ES ed E3IT). Come è possibile osservare nel grafico sottostante due studenti su tre raggiungono il livello uno alla prima attività, mentre per il terzo, il dato è mancante perché non ha completato l'attività. Tutti e tre gli studenti raggiungono il livello due già alla seconda attività e mantengono il livello anche nelle altre due.

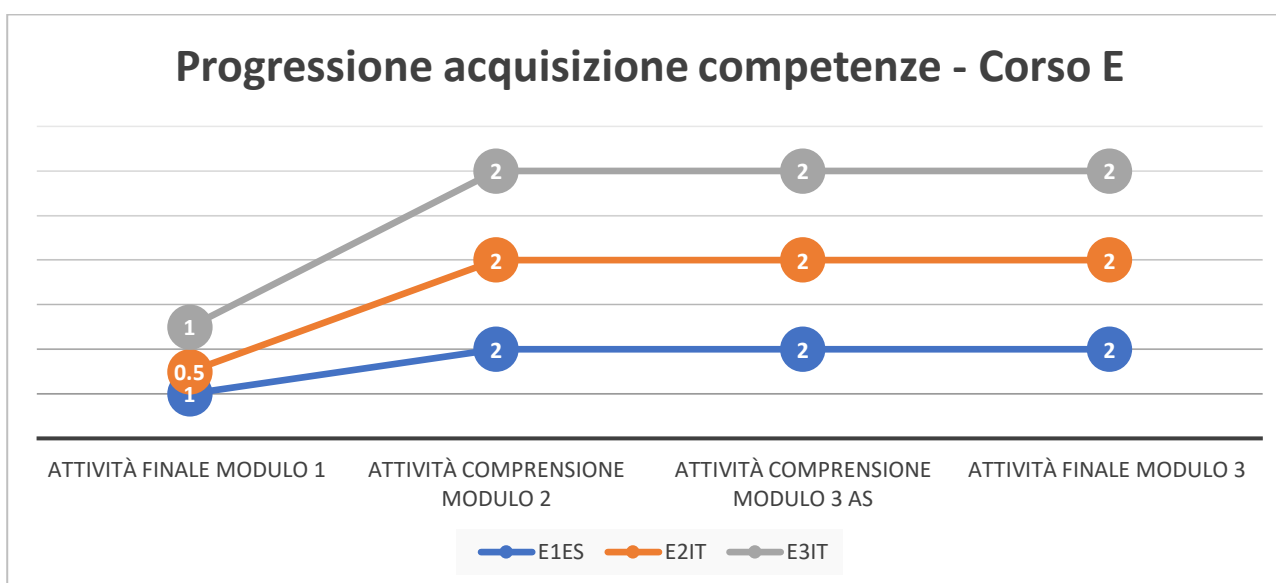


Grafico 27: Grado di progressione dell'acquisizione delle competenze - Corso E

Per il corso F, i dati analizzabili sono disponibili soltanto per uno studente. Il risultato del test di ingresso di questo studente mostra che il suo livello di competenza nelle lingue scelte per effettuare il test non è sufficiente per definirne un livello di ingresso. Le quattro attività utilizzate per analizzare il suo grado di progressione mostrano che il livello raggiunto dopo il primo modulo è il livello uno; nella seconda attività si posiziona tra un livello uno e un livello due e si assesta su quest'ultimo nelle altre due attività prese in esame. Il test finale conferma tale risultato in quanto lo studente ha ottenuto un punteggio sufficiente che giustifica la sua progressione.

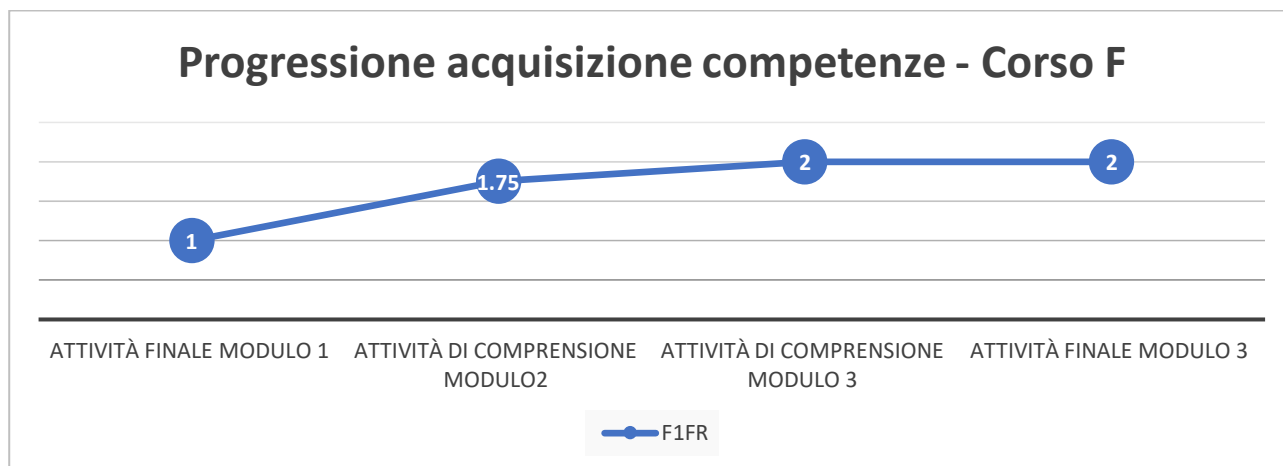


Grafico 28: Grado di progressione dell'acquisizione delle competenze - Corso F

i. Considerazioni Preliminari sui dati analizzati

L'intero corso è pensato per principianti e studenti che non hanno nessuna formazione linguistica ed è per questo motivo che le attività mirano a raggiungere un livello "base" di competenze in IC (per fare riferimento ad EVAL-IC con livello base si intende un posizionamento intermedio tra due e tre). Nei dati analizzati il livello tre è stato raggiunto soltanto dagli studenti del corso pilota, mentre tutti gli studenti degli altri corsi si assestano su un livello due. Il risultato non sorprende perché gli studenti del corso pilota sono stati sottoposti a più input rispetto agli altri: vi è stata una maggiore rotazione delle lingue, con una presenza omogenea di tutte le lingue prese in esame e soprattutto, due degli studenti avevano una formazione linguistica. In molti casi, infatti, nelle sessioni in sincrono sono stati loro a spostare il focus più sugli aspetti linguistici e meta linguistici e ciò ha avuto una ricaduta nell'acquisizione degli altri studenti.

4.2.5 La progressione nello sviluppo di competenze di IC ricettiva orale

Se l'analisi delle attività incentrate sullo sviluppo di competenze in IC ricettiva scritta ha mostrato differenti risultati per ciascun corso e, in alcuni casi, delle differenze di progressione per ciascuno studente, per quanto riguarda l'IC ricettiva orale lo scenario è totalmente diverso.

Per l'analisi sono state scelte tre o quattro attività e, per analizzare la progressione degli studenti sono state selezionate le stesse quattro dimensioni utilizzate per l'analisi precedente (dimensione linguistica, socio-pragmatica, cognitiva e non-verbale/paraverbale).

Le consegne assegnate agli studenti in queste attività comprendevano domande a risposta multipla di comprensione, domande a risposta aperta sulle strategie o sui sette setacci o la trasposizione del video nella propria lingua madre.

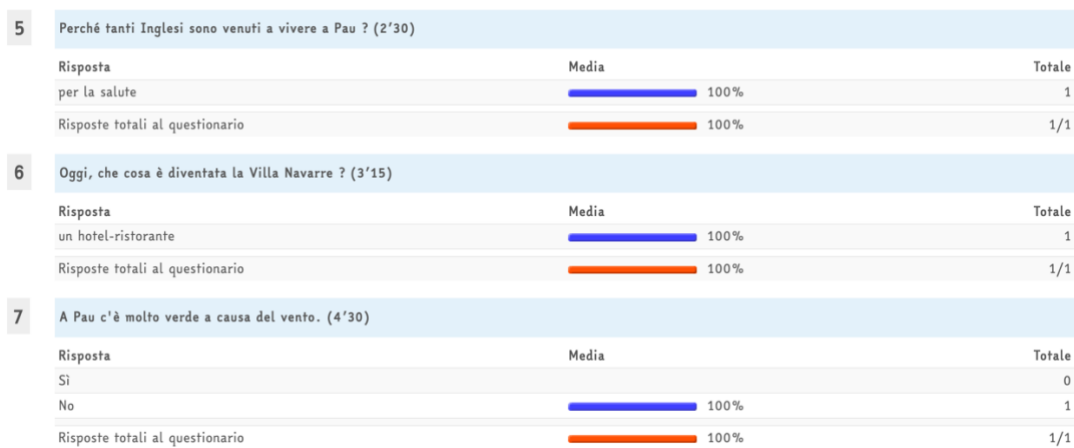


Figura 16: Esempi di risposta all'attività di comprensione del video presente nel Modulo 2, lezione 1.

I risultati di queste attività mostrano lo stesso livello in tutti i corsi svolti e una totale assenza di progressione: tutti gli studenti partono da un livello due e mantengono lo stesso livello fino alla fine del corso. Come mostrato nel grafico sottostante, agli studenti di cui non è stato possibile rilevare il livello di partenza è stato assegnato il punteggio di 0,5.

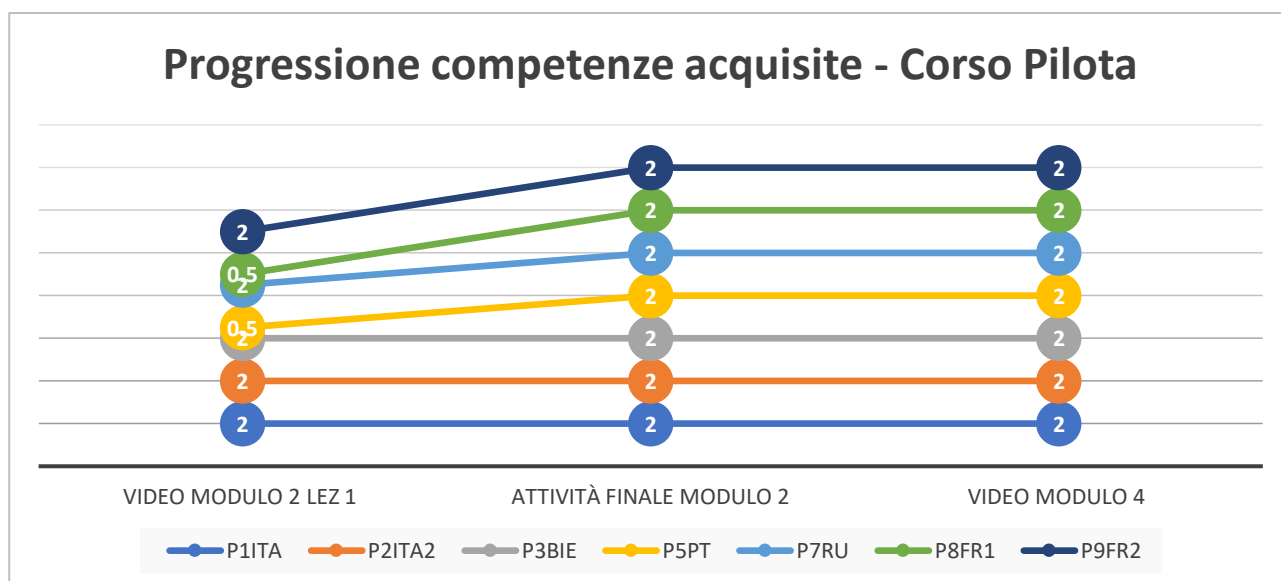


Grafico 29: Grado di progressione di competenze di IC ricettiva orale - Corso Pilota

i. Considerazioni preliminari sui dati

I risultati ottenuti da quest'analisi mostrano un dato alquanto preoccupante che apre una riflessione sulle implementazioni delle attività e sui descrittori utilizzati per l'analisi. Nonostante nel corso E ed F siano stati invertiti i moduli due e quattro (ed è quindi cambiato l'ordine delle attività che gli studenti devono svolgere), i risultati appaiono esattamente uguali a quelli dei corsi effettuati in precedenza. A differenza delle attività di comprensione dello scritto, le attività di comprensione dell'orale sono state svolte dagli studenti molto più in autonomia e questa è una variabile fondamentale da considerare, perché non ricevono praticamente nessun input dal loro tutor. In futuro, si potrà provare a svolgere una di queste attività in modalità sincrona come è stato fatto con le attività di IC ricettiva scritta per vedere se, con l'intervento del tutor, i risultati possono variare.

4.2.6 Il test finale

Il test finale è un test implementato in modalità quiz con risposte chiuse in tutte e cinque le lingue dell'alleanza. Le domande si focalizzano sulla comprensione testuale, sulla messa in pratica delle strategie apprese e, inoltre, sono presenti anche due domande di teoria dell'IC sulle strategie e i sette setacci. Gli studenti sono chiamati a rispondere in tutte le lingue tranne la loro lingua madre.

Domanda 28 Risposta non data Punteggio max.: 1,00 Contrassegna domanda Modifica domanda

Quali sono le strategie bottom up ?

Scegli una o più alternative:

- a. Exploitation de zones transparentes
- b. Contexte linguistique et extralinguistique
- c. Lettura globale
- d. Leitura palavra por palavra
- e. Correspondencias
- f. Segmentation (décomposition)
- g. Inferencias
- h. Decodifica
- i. Conhecimento enciclopédico

Figura 17: Esempio di domanda di teoria.

Domanda 24 Risposta non data Punteggio max.: 1,00 Contrassegna domanda Modifica domanda

Indique o título do parágrafo seguinte:

Jeune station née en 1988 de la fusion des domaines des Agudes et de Peyresourde, Peyragudes est un domaine à taille humaine en plein renouvellement. La télécabine Skyvall, achevée en 2019 pour relier Loudenvielle dans la vallée en dix minutes, évite désormais de prendre sa voiture.

Scegli un'alternativa:

- a. La vecchia stazione a misura d'uomo è in pieno rinnovo
- b. La estación joven a la medida del hombre está en pleno declive
- c. Vechea stație de pe o scară umană este în declin total
- d. A jovem estação em escala humana está em plena renovação

Figura 18: Esempio di domanda a risposta chiusa sulla comprensione di un testo.

I risultati del test finale mostrano che tutti gli studenti che hanno effettuato il test hanno ampiamente superato il livello soglia, confermando i risultati ottenuti nella progressione delle attività.

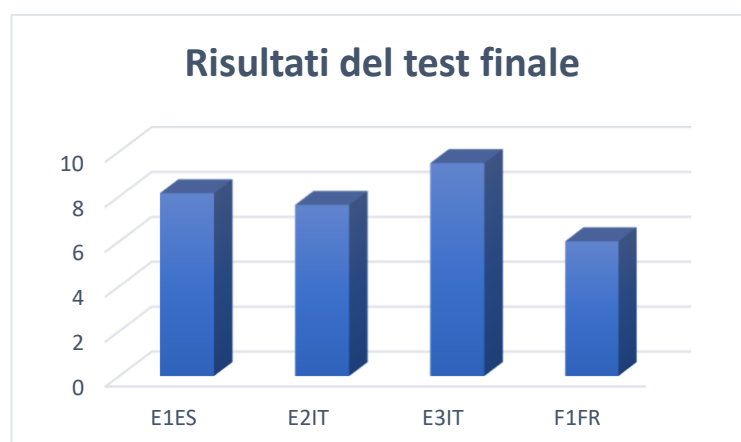


Grafico 30: Risultati del test finale dei corsi E ed F.

4.2.7 Conclusioni

Nonostante il fatto che i pochi partecipanti abbiano orientato lo studio più su un'analisi qualitativa che quantitativa, i dati raccolti hanno confermato l'obiettivo principale che questo corso vuole raggiungere: aprire gli studenti al mondo dell'IC per utilizzarla in maniera consapevole secondo le proprie necessità. È ovvio che per delle considerazioni più ampie è necessario avere più partecipanti, ma questi dati ci danno degli spunti interessanti per effettuare delle modifiche significative alla parte del corso che si svolge sulla piattaforma. Innanzitutto è necessario rivedere le attività di IC ricettiva orale e provare a fare svolgere le attività con un precedente input del tutor. Nel caso in cui i risultati fossero gli stessi anche con questa modifica, sarà necessario rivedere le attività in toto, modificando le consegne e le tipologie di domande dispensate agli studenti.

Per ciò che concerne la dimensione interattiva scritta e la totale mancanza di dati analizzabili per il forum, già dal prossimo corso in programma a luglio 23, il forum sarà reso "attività obbligatoria" per il conseguimento del badge finale.

L'utilizzo dei descrittori di EVAL-IC ha reso l'analisi dei dati molto più semplice, anche se le attività erano state progettate seguendo i descrittori del REFIC: ciò mette in luce che i due quadri possono essere utilizzati in modo complementare per scopi differenti. Tuttavia, è essenziale precisare che i descrittori di EVAL-IC utilizzati per questa analisi potrebbero non essere completamente adatti al contesto di apprendimento in questione. Spesso, gli studenti dimostrano livelli già elevati nelle prime attività, ad esempio raggiungendo il livello due nell'analisi delle attività di IC ricettiva orale, oppure non evidenziano i livelli intermedi che gli studenti potrebbero raggiungere, come illustrato nel caso dello studente F1FR del corso F. La soluzione adottata per l'analisi di questo corso, che consiste nel selezionare solo alcune delle dimensioni presenti nel quadro, sembra essere la più adeguata all'ambito dell'alleanza UNITA. L'obiettivo principale non è tanto valutare lo studente, quanto piuttosto avere un'idea generale del suo grado di progressione nell'acquisizione delle competenze. Questo al fine di incoraggiarlo ad approfondire la pratica dell'IC e dell'apprendimento delle lingue in generale.

4.3 Il corso *Elementi di intercomprensione*

4.3.1 Il profilo degli apprendenti

Per l'analisi del corso svolto sulla piattaforma start@UNITO sono stati selezionati 25 studenti provenienti dal corso di laurea di scienze strategiche. Tra questi, ventitré sono madrelingua italiana, uno è madrelingua spagnola e uno madrelingua catalana. Le lingue straniere indicate dagli studenti come le più conosciute sono l'inglese, il francese e lo spagnolo; altre lingue conosciute includono l'arabo, l'italiano e il tedesco.



Grafico 31: Lingue madre degli studenti selezionati, Corso Elementi di intercomprensione.

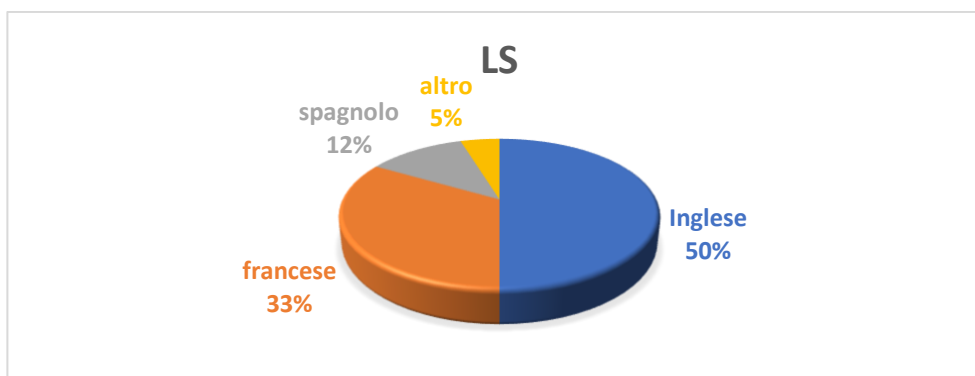


Grafico 32: Lingue straniere conosciute dagli studenti, Corso Elementi di intercomprensione.

4.3.2 Il test di ingresso

Per ottenere una panoramica accurata delle abilità linguistiche degli studenti, è stato proposto loro di sottoporsi a un "test di ingresso" nelle cinque lingue coinvolte nel corso, facendo almeno due test in due lingue che non conoscono per valutare il loro livello di entrata. Il test è un questionario a risposta chiusa articolato in tre parti che corrispondono a tre diverse tipologie testuali: un testo scientifico, un testo informativo e un testo narrativo. La scelta di queste tre tipologie scaturisce dal fatto che esse presentano un linguaggio e una costruzione testuale molto differente le une dalle altre. Se nel caso del testo scientifico si riscontra un linguaggio più formale e un'architettura testuale prestabilita, nel testo informativo si trova un linguaggio più standard e neutro, con architetture testuali diverse a seconda della sotto-tipologia considerata (nel test sono stati inclusi articoli di cronaca e estratti da

alcuni blog informativi); infine, nel testo narrativo, è presente un linguaggio più colloquiale e un'architettura testuale meno "standardizzata", poiché sono stati selezionati testi come racconti di viaggio, estratti di diari personali o lettere.

Le domande presenti nel test di ingresso fanno riferimento sia alla tipologia testuale e al riconoscimento di essa sia alla comprensione globale e parziale del testo stesso.

Informazione 🚩 Contrassegna domanda

Résumé : La réalité d'un changement climatique d'origine anthropique, de plus en plus admise, et les limites des modèles énergétiques fortement carbonés conduisent de nombreux pays à mettre en œuvre de nouvelles politiques de l'énergie, par exemple fondées sur l'éolien. Nous analysons le déploiement de l'énergie éolienne dans trois pays européens, la France, l'Allemagne et le Portugal au travers de la question du paysage. Le paysage constitue un niveau d'analyse privilégié pour saisir les processus de mise en œuvre des politiques publiques dans leur matérialité, et les enjeux politiques qu'elles suscitent. Cette approche comparée de contextes nationaux et locaux nous permet de mettre à jour quelques facteurs clés dans la définition de potentiels éoliens, et ce que les processus qui les sous-tendent ont ou non en commun. L'idée centrale de cet article est que les cultures paysagères, c'est-à-dire les traditions administratives de gestion du paysage comme les usages et les perceptions de l'espace au niveau local, conditionnent fortement l'essor de futures énergétiques faiblement carbonés. A ce titre, notre attention pour le paysage est une entrée tout à fait utile pour analyser les conditions de mise en œuvre de nouvelles politiques énergétiques.

Domanda 1 Risposta non ancora data Punteggio max.: 1,00 🚩 Contrassegna domanda

Quel type de texte est-ce ?

a. Un article de journal

b. Un courrier

c. Un rapport scientifique

Domanda 2 Risposta non ancora data Punteggio max.: 1,00 🚩 Contrassegna domanda

Le texte analyse l'utilisation de l'énergie:

a. Éolienne

Figura 19: Estratto del test di ingresso.

4.3.3 I risultati del test di ingresso

I risultati dei test di ingresso mostrano una buona percentuale di comprensione globale nelle lingue che essi ritengono meno vicine. Le lingue che sono state maggiormente scelte dagli studenti per il test sono francese e portoghese, seguite da spagnolo e romeno.

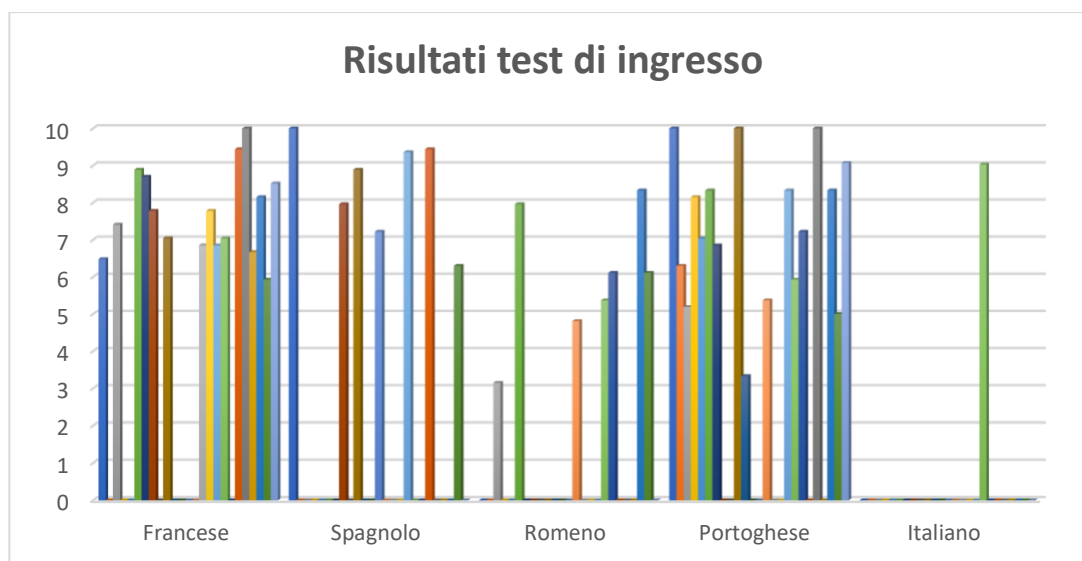


Grafico 33: Risultati dei test di ingresso, Corso Elementi di intercomprensione.

La maggioranza degli studenti che ha sostenuto il test in francese ha risposto correttamente alla maggior parte delle domande, raggiungendo così la soglia necessaria per considerare il test valido per l'attribuzione di un livello di partenza. In questo test le uniche domande che si sono rivelate problematiche per la gran parte degli studenti riguardano l'individuazione delle parole chiave all'interno dei tre testi.

I risultati del test in portoghese mostrano invece una tendenza differente: molti studenti sono stati in grado di rispondere alla maggior parte delle domande raggiungendo o superando la soglia della validazione del test, ma un gran numero di essi ha ottenuto un punteggio inferiore, in alcuni casi molto più basso della soglia. Anche in questo test le domande più problematiche si sono rivelate quelle sull'individuazione delle parole chiave del testo, ma la maggior parte degli studenti non è stata in grado di rispondere a delle domande di comprensione globale con risposta "vero o falso" e a delle domande di comprensione a scelta multipla che si focalizzano sul riassunto del contenuto del testo in una frase.

Domanda 14 Risposta errata Punteggio ottenuto 0,00 su 1,00

Contrassegna domanda

O texto fala de:

- a. Uma operação de segurança promovida durante o Natal
- b. Uma notícia de Natal
- c. Um cheque de rua durante o Natal ✘

Figura 20: Esempio di risposta a scelta multipla errata.

Sono stati pochi gli studenti che hanno scelto il test in romeno, e soltanto tre di essi hanno raggiunto o superato la soglia. Tuttavia, la maggior parte degli studenti è stata in grado di riconoscere le caratteristiche tipiche di ciascun genere testuale e alcune informazioni riguardanti la comprensione globale. In molti hanno però risposto in maniera errata o incompleta a domande riguardanti la comprensione di alcuni elementi specifici all'interno del testo.

Domanda 7 Risposta corretta Punteggio ottenuto 1,00 su 1,00

↳ Contrassegna domanda

Ce fel de text este asta?

- a. Un raport științific
- b. un scrisoare
- c. un articol de ziar ✓

Figura 21: Esempio di risposta esatta nel test romeno.

Domanda 15 Risposta errata Punteggio ottenuto 0,00 su 1,00

↳ Contrassegna domanda

Ei merg la santorini în fiecare an:

- a. 14,000 milioane de turiști ✗
- b. Două milioane de turiști
- c. Trei milioane

Figura 22: Esempio di risposta errata nel test romeno.

Il test in spagnolo è stato quello che si è rivelato più semplice: tutti gli studenti sono stati in grado di superare il livello soglia rispondendo correttamente alla maggior parte delle risposte.

4.3.4 Le competenze di IC ricettiva scritta

Per l'analisi dell'acquisizione di competenze in IC ricettiva scritta sono state analizzate sei attività:

- Quiz di comprensione di un testo a partire da uno script di un video;
- Ricostruzione di una tabella di corrispondenze sui tempi verbali;
- Ricostruzione di una tabella di corrispondenze lessicali;
- Un esercizio di semplificazione testuale con scelta dei sinonimi adeguati;
- Il test finale riguardante il modulo dedicato all'IC scritta;
- Un'attività di individuazione di azioni attraverso le immagini.

Las víctimas de MSC presentan valores más elevados de PRD en comparación al resto de pacientes, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas

Podemos concluir que el índice PRD es predictor del riesgo de fallecer por MSC en pacientes con ICC.

Las víctimas de MSC presentan una mayor magnitud en las oscilaciones de la repolarización ventricular inducidas por la actividad del sistema nervioso simpático.

Las víctimas de MSC tienen valores más de PRD en comparación al resto de pacientes, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas.

La conclusión es que el índice PRD es predictor del riesgo de morir por MSC en pacientes con ICC.

Las víctimas de MSC presentan de la repolarización ventricular por la actividad del sistema nervioso simpático.

Figura 23: Esempio di risposta all'esercizio di semplificazione.

Domanda 1 Risposta corretta Punteggio ottenuto 1,00 su 1,00 [Contrassegna domanda](#)

Completa la tabella della coniugazione del verbo "mangiare" nelle diverse lingue romanze.

Ita	Esp	Por	Fra	Rom
Io mangio	Yo <input type="text" value="como"/> ✓	Eu como	Je <input type="text" value="manqe"/> ✓	Eu <input type="text" value="mănânc"/> ✓
Tu <input type="text" value="manqi"/> ✓	Tú comes	Tu <input type="text" value="comes"/> ✓	Tu manges	Tu <input type="text" value="mănânci"/> ✓
Lei <input type="text" value="manqia"/> ✓	Él <input type="text" value="come"/> ✓	Ele come	Elle <input type="text" value="manqe"/> ✓	El mănâncă
Noi mangiamo	Nosotros <input type="text" value="comemos"/> ✓	Nós comemos	Nous <input type="text" value="manqeons"/> ✓	Noi <input type="text" value="mâncăm"/> ✓
Voi <input type="text" value="manqiate"/> ✓	Vosotros <input type="text" value="coméis"/> ✓	Vós <input type="text" value="comeis"/> ✓	Vous mangez	Voi mâncați
Esse <input type="text" value="manqiano"/> ✓	Ellos comen	Eles <input type="text" value="comem"/> ✓	Elles <input type="text" value="manqent"/> ✓	Ei mănâncă

Figura 24: Esempio di risposta all'esercizio di ricostruzione delle corrispondenze.

Tali attività sono valutate su base dieci. Per la seguente analisi, l'insieme delle attività è stato calibrato anch'esso su base dieci, e i punti relativi alle dimensioni esaminate sono stati assegnati solo agli studenti che hanno ottenuto almeno un punteggio di sei su dieci nell'attività.

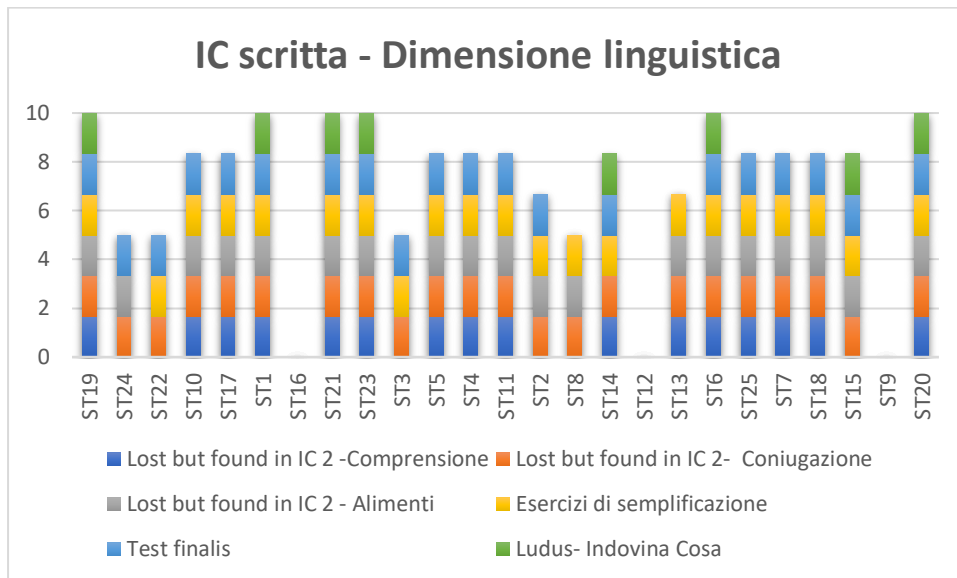


Grafico 34: Competenze acquisite dagli studenti nelle attività prese in esame in merito alla dimensione linguistica di EVAL-IC.

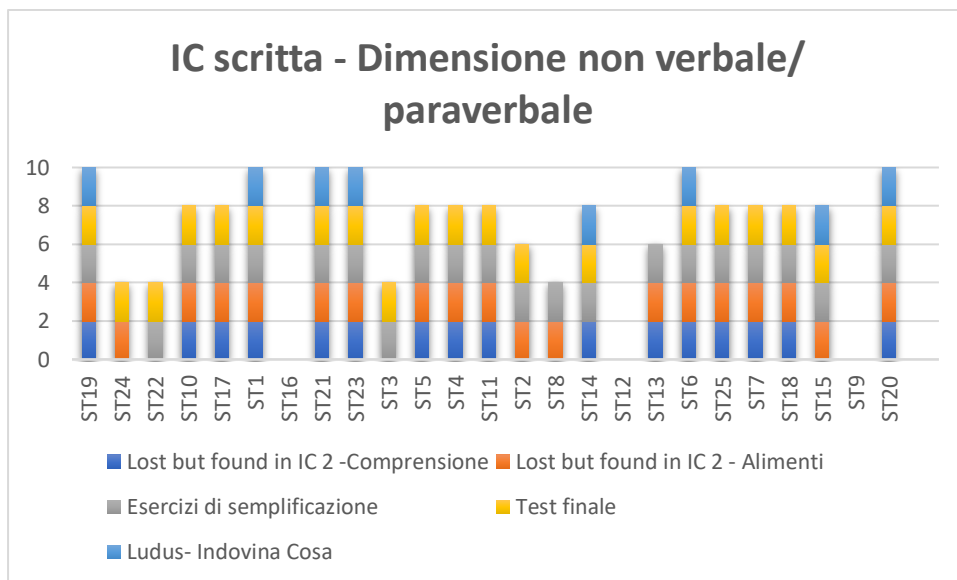


Grafico 35: Competenze acquisite dagli studenti nelle attività prese in esame in merito alla dimensione non verbale/ paraverbale di EVAL-IC.

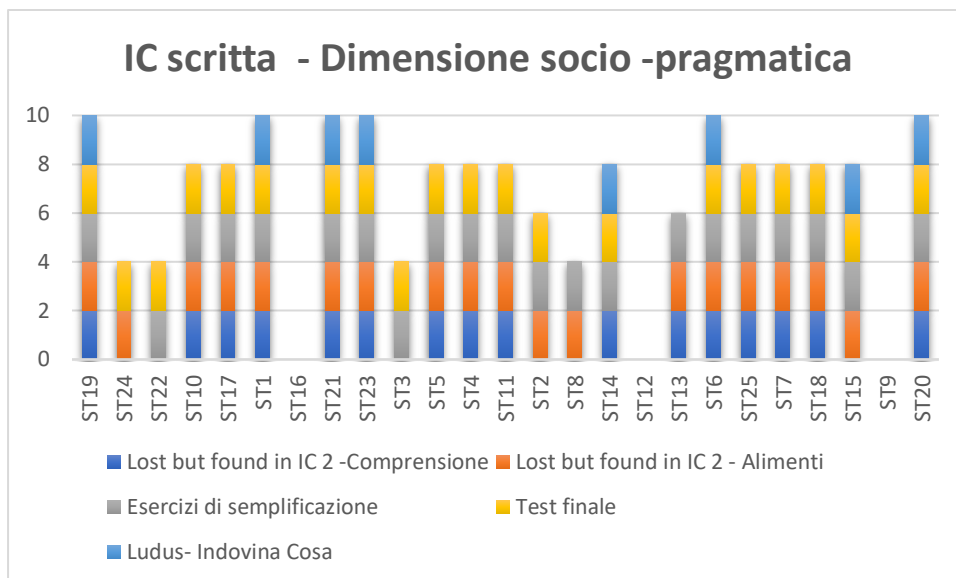


Grafico 36: Competenze acquisite dagli studenti nelle attività prese in esame in merito alla dimensione socio - pragmatica di EVAL-IC.

Tra i venticinque studenti coinvolti nello studio, undici hanno dimostrato una buona padronanza delle strategie e delle competenze delineate nei descrittori dei livelli uno e due nelle dimensioni esaminate. Gli altri studenti, che hanno ottenuto un punteggio inferiore a sei, non soddisfano pienamente i requisiti dei descrittori dei due livelli. Infine, gli studenti che non hanno svolto le attività non sono stati inclusi nella valutazione.

4.3.5 Le competenze di IC ricettiva orale

Per le competenze di IC ricettiva orale sono state analizzate sei attività presenti nel modulo dedicato a questa tipologia di IC. Tali attività si incentrano su:

- La comprensione di un video;
- Un'attività di ricostruzione delle frasi a partire dal video;
- Un'attività di ricostruzione di corrispondenze lessicali;
- Un'attività di comprensione di un'audio;
- Un'attività di approfondimento lessicale sull'audio;
- Un'attività di ricostruzione degli elementi descritti nell'audio.

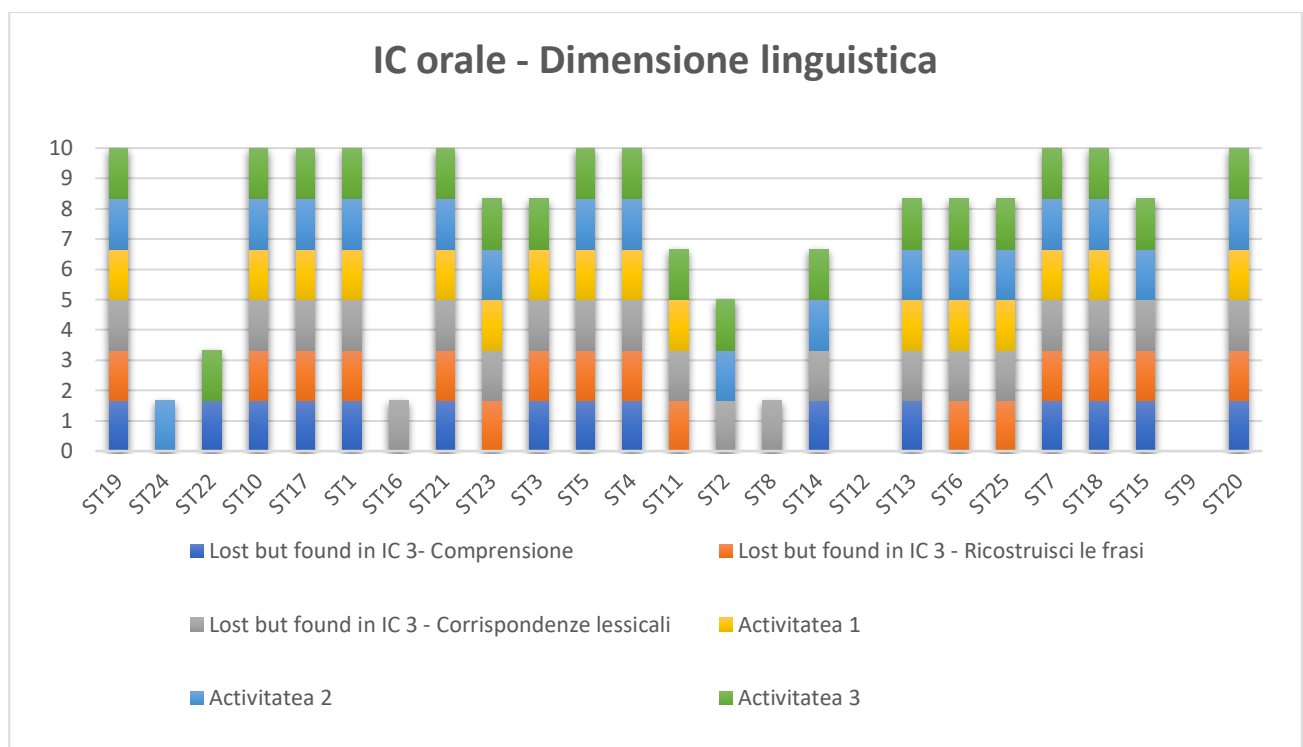


Grafico 37: Competenze acquisite dagli studenti nelle attività prese in esame in merito alla dimensione linguistica di EVAL-IC.

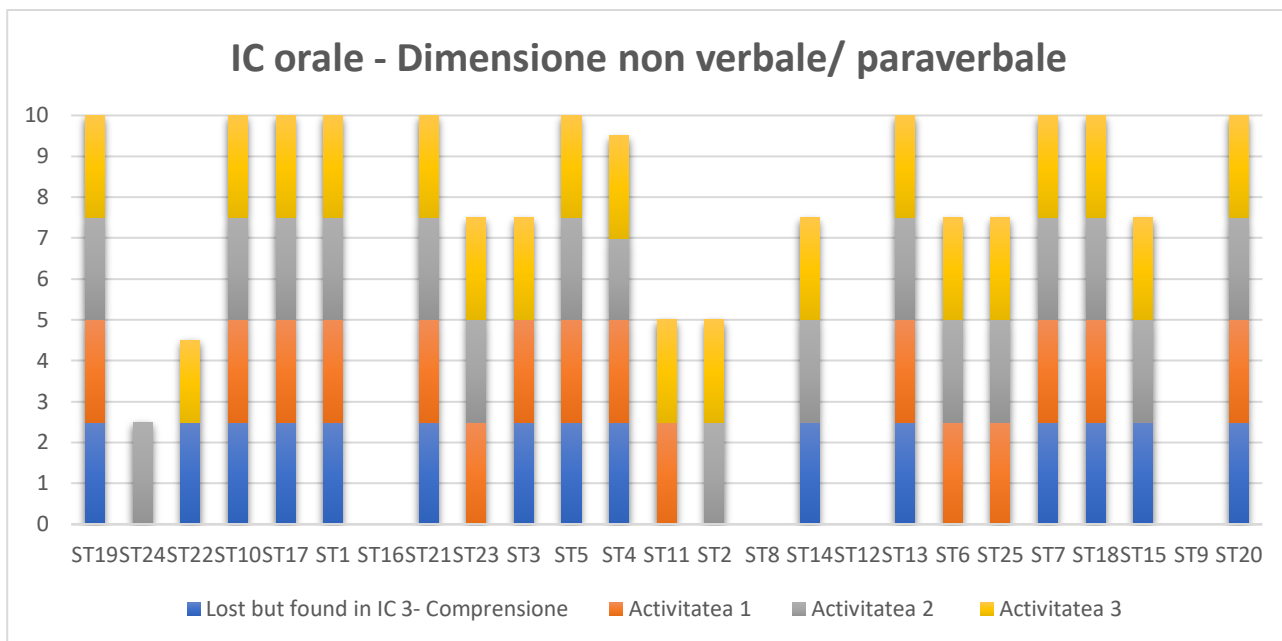


Grafico 38: Competenze acquisite dagli studenti nelle attività prese in esame in merito alla dimensione non verbale/ paraverbale di EVAL-IC.

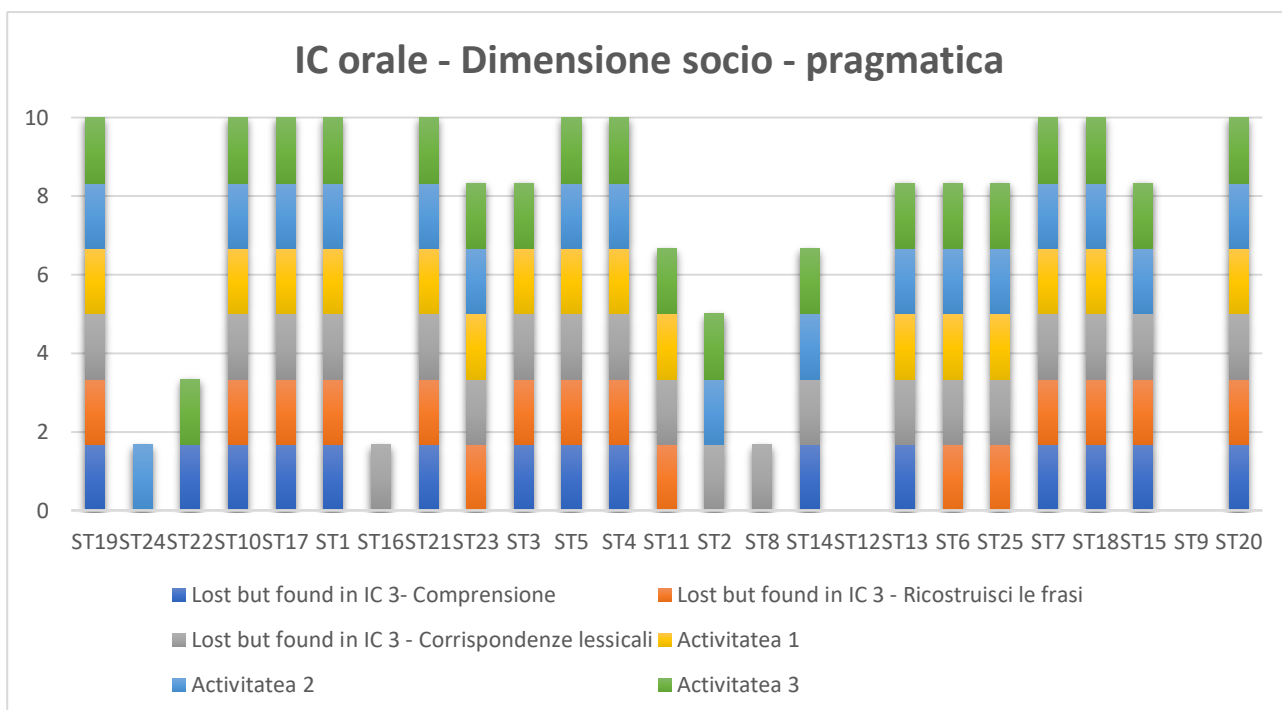


Grafico 39: Competenze acquisite dagli studenti nelle attività prese in esame in merito alla dimensione socio - pragmatica di EVAL-IC.

A differenza dell'IC scritta, nel caso dell'IC orale sono di più gli studenti che hanno dimostrato di avere acquisito le strategie e soddisfatto i criteri dei descrittori delle tre dimensioni di EVAL-IC. Gli esercizi svolti in questo modulo si basano sulla comprensione di audio o video, ma sono stati strutturati come quelli del modulo precedente (si vedano le figure 16-17). È per questo motivo che,

nelle considerazioni finali sull'acquisizione delle competenze, si deve tenere conto anche della familiarità dell'apprendente con la tipologia di esercizio proposta.

4.3.6 Il test finale

Il test finale viene effettuato da ogni partecipante alla fine del corso ed è propedeutico allo svolgimento dell'esame che gli studenti di UNITO devono fare per convalidare il corso. Tutti gli altri studenti che non hanno inserito l'esame nel loro piano carriera devono svolgere il test per ottenere il riconoscimento di questo corso per cui verrà rilasciato loro un certificato digitale da poter inserire nel loro *curriculum vitae*.

Il test è stato creato in modalità quiz con risposte chiuse a scelta multipla. A differenza del test d'ingresso, questo presenta tutte e cinque le lingue prese in esame all'interno del corso. L'indicazione che viene data agli studenti è quella di ignorare la sezione di domande inerenti alla loro lingua madre. L'altro elemento che differenzia questo test da quello somministrato in partenza è che al suo interno ci sono domande specifiche riguardanti la teoria e la messa in atto di strategie di IC ricettiva scritta.



Figura 25: Esempio di domande sui sette setacci.

I risultati del test mostrano che tutti gli studenti presi in esame in questa analisi hanno superato il test finale, superando il livello soglia, e sono quindi stati ammessi all'esame finale per il riconoscimento dei crediti.

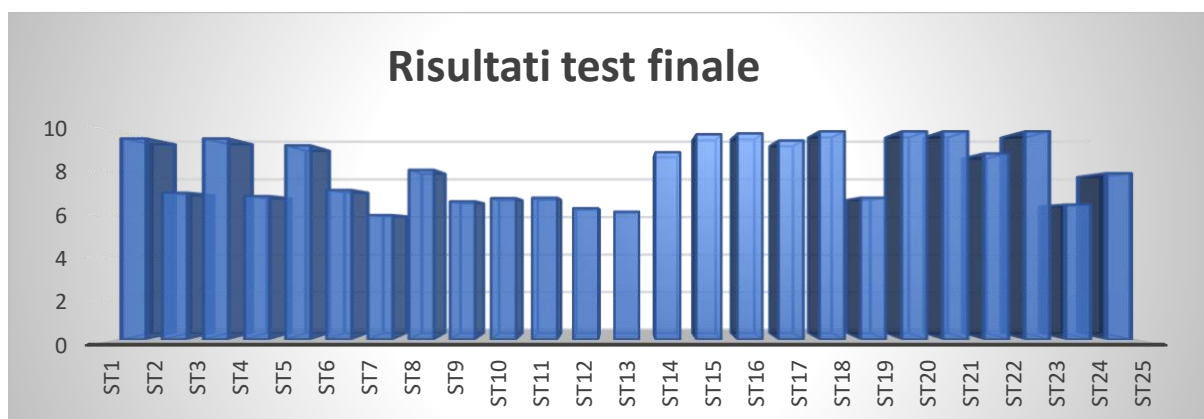


Grafico 40: Risultati del test finale.

4.3.7 L'esame

L'esame finale si svolge in periodi di tempo prestabiliti, che coincidono con il calendario delle sessioni di esame dell'ateneo. Viene somministrato agli studenti sulla piattaforma esami di UNITO e ha una durata massima di due ore. È articolato in due parti: una prima parte di risposte aperte, focalizzata sulla messa in pratica delle strategie di IC ricettiva scritta, e una seconda parte di risposte chiuse a scelta multipla, riguardanti la comprensione testuale e alcuni elementi teorici come il riconoscimento delle strategie top-down e bottom-up e l'individuazione dei sette setacci. Le domande a risposta chiusa vengono valutate direttamente dal sistema e ad ogni domanda è stato attribuito un punteggio massimo di uno, come negli altri test precedentemente analizzati. Le domande a risposta aperta sono tre e riguardano:

- la comprensione di un testo attraverso un elenco delle strategie utilizzate per comprenderlo;
- il riconoscimento della lingua presente in un breve estratto di testo e la licitazione di quali strategie sono state messe in atto per identificarla;
- una semplificazione di un testo in ottica di interproduzione pan romanza.

Elenca le parole che comprendi nel testo sottostante attraverso:

1. Strategie top-down
2. Strategie bottom-up
3. Sette setacci (elencali uno ad uno)

Universitatea Națională de Arte „George Enescu” din Iași are un nou rector: Aurelian Bălăiță. Așa cum „Ziarul de Iași” a anunțat în premieră, pentru funcția de rector au candidat Doru Albu, de la Facultatea de Interpretare, Compoziție și Studii muzicale teoretice, și Aurelian Bălăiță, de la Facultatea de Teatru.

Bălăiță a obținut 99 de voturi, iar contracandidatul său, Albu, a primit 66. Prezența la vot a fost de 92,7%, cu câteva procente mai mică decât la Universitatea de Medicină și Farmacie „Grigore T. Popa”, dar considerabil mai mare față de alegerile de la Senat la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, care au avut loc ieri, 5 februarie, și unde s-au prezentat 72,56% dintre membrii cu drept de vot.

„Aș spune că bucuria este normală când primești asemenea vești. Le mulțumesc tuturor colegilor din universitate pentru votul lor, acesta arată interesul pentru destinul universității și gândurile mele sunt acelea de a face de acum înaintate tot ce le-am promis prin planul managerial, gândindu-mă la echilibrul în universitate și la crearea unei atmosfere cât mai bune pentru lucru”, a declarat Aurelian Bălăiță pentru „Ziarul de Iași”.

Aurelian Bălăiță a precizat că la nivel de prorectori se va consulta cu fiecare facultate în parte cu privire la numele avansate, dorind să își asume o „modalitate transparentă de alegere”.

„Pornesc cu gânduri foarte optimiste, pentru că în campania electorală, care a fost dinamică, am avut întâlniri foarte constructive, m-am simțit într-o zonă de colaborare foarte bună, prietenească, și mâine sunt convins că comunitate academică o să aleagă ce este mai bun pentru destinul universității”, a precizat Aurelian Bălăiță cu o zi înainte de alegeri.

Figura 26: Esempio di domanda a risposta aperta presente nell'esame.

Per la valutazione di queste tre domande è stato scelto attribuire un massimo di 4 punti per domanda per fare in modo che il punteggio finale venga calcolato in trentesimi. I punti vengono attribuiti utilizzando il criterio di valutazione dei livelli di EVAL-IC³⁰, a cui sono stati aggiunti come criteri secondari l'appropriatezza lessicale e sintattica con cui è stata costruita la risposta e, l'adeguatezza alla consegna.

³⁰ Perché l'attribuzione del punteggio risultasse il più oggettiva possibile è stato effettuato un calcolo matematico che facesse corrispondere i sei livelli di EVAL-IC a degli intervalli numerici di punteggio.

Tabella 17: Criteri di valutazione per l'esame del corso Elementi di intercomprensione(creazione propria).

	LIVELLO BASE		LIVELLO INTERMEDIO		LIVELLO AVANZATO	
	1	2	1	2	1	2
ATTIVITA LINGUISTICHE	0 > 0,66	0,66>1,32	1,32> 1,98	1,98>2,64	2,64>3.3	3,3>4
IC RICETTIVA SCRITTA	0 > 0,66	0,66>1,32	1,32> 1,98	1,98>2,64	2,64>3.3	3,3>4
INTERPRODUZIONE SCRITTA	0 > 0,66	0,66>1,32	1,32> 1,98	1,98>2,64	2,64>3.3	3,3>4
* Arrotondamento	0>0,6	0,6>1,3	1,3> 2	2>2,6	2,6>3,3	3,3>4

I risultati degli esami svolti finora mostrano degli ottimi risultati: tutti gli studenti hanno superato l'esame e hanno ottenuto dei buoni punteggi. Le domande a risposta aperta sono state quelle che hanno creato più problemi agli studenti. Proprio per questo motivo, dopo due sessioni di esame, è stato fornito loro un esempio di risposta al test³¹.

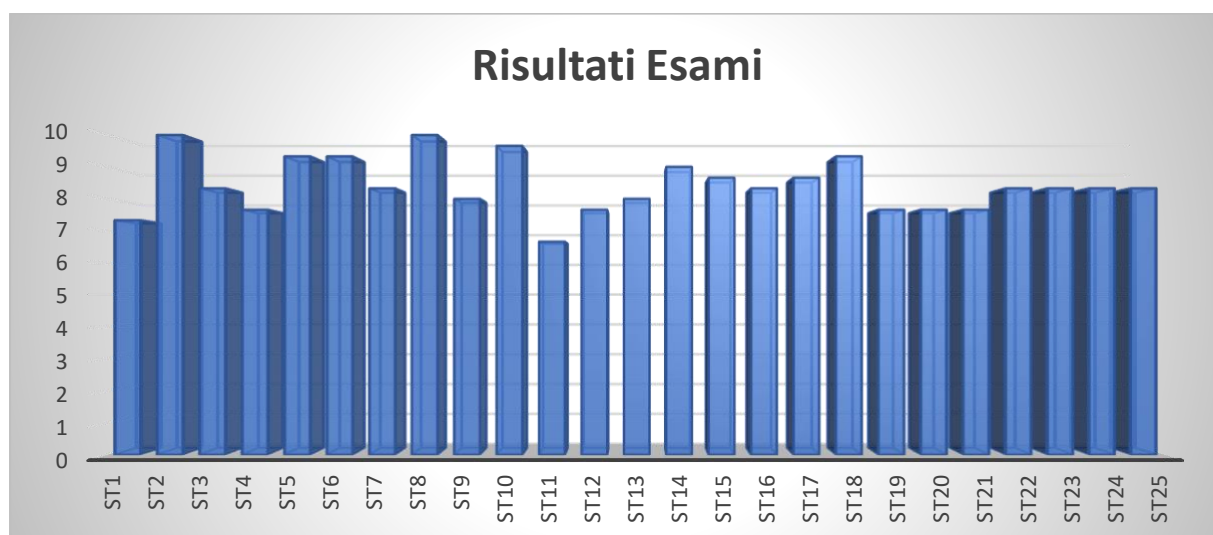


Grafico 41: Risultati degli esami degli studenti selezionati.

³¹ Nel grafico sottostante i punteggi sono stati convertiti in decimi per facilitare la comparazione con gli altri test somministrati agli studenti.

4.3.8 Conclusioni

Considerando che questo corso di introduzione all'IC si differenzia dal primo per la mancanza di progressione nell'acquisizione di competenze, l'analisi condotta è stata anch'essa differente e si è focalizzata soprattutto sulla presenza o assenza delle competenze descritte nei livelli uno e due nelle dimensioni prese in esame. Si potrebbe considerare una progressione dal livello 0 al livello 1 o 2, tuttavia le competenze descritte in tali livelli risultano essere molto generiche rispetto alla pratica dell'IC. Piuttosto, fanno riferimento a competenze che uno studente di livello universitario già possiede e all'attivazione di transfer non consapevoli derivanti dalle conoscenze pregresse dell'apprendente, su cui non disponiamo di dati valutabili. Queste considerazioni derivano dal fatto che studenti che, dall'analisi delle attività, non sembrano aver acquisito competenze di livello base in IC (come nel caso degli studenti ST16, ST2, ST22 e ST24), o di studenti di cui non abbiamo dati in quanto non hanno svolto attività (ST9, ST12), abbiano poi ottenuto risultati soddisfacenti sia nel test finale sia nell'esame del corso. In conclusione, è possibile affermare che questo corso, sia per il modo in cui è stato implementato sia per gli obiettivi che si prefigge, svolge un ruolo molto importante come “appoggio” e introduzione all'IC, facilitando sia gli studenti che intendono proseguire a praticare l'IC sia i tutor di tali formazioni che si trovano di fronte degli studenti non del tutto ignari di cosa sia e di come funzioni l'IC.

Un altro elemento fondamentale che contribuisce al funzionamento efficace di questo corso è la sua possibilità di svolgimento in remoto, senza limiti di tempo prestabiliti. Ciò consente agli studenti di completarlo secondo i propri ritmi di apprendimento, sia adulti sia giovani. Proprio per questi motivi, è stato efficace inserire questo corso come parte preparatoria alla maggior parte delle formazioni intensive dell'alleanza UNITA (corsi per docenti non linguisti, Blended Intensive Programs, corsi per il personale amministrativo). Questa scelta ha, infine, permesso di ampliare il bacino di studenti di IC all'interno dell'alleanza.

4.4 Il corso *Initiation à l'intercompréhension*

Questo corso, presente nell'offerta didattica dell'USMB, è dedicato a tutti gli studenti non linguisti provenienti dalla scuola Politecnica dell'università. Il corso ha una durata di 18 ore e prevede sei lezioni frontali online svolte sulla piattaforma Teams e tre lezioni in presenza. Il corso si articola su tre unità fondamentali:

- Strategie di IC allo scritto e all'orale e contesti di utilizzo
- Strategie di interproduzione e contesti di uso
- Strategie di interazione e contesti di uso.

A differenza degli altri corsi, in questo specifico corso la piattaforma è stata utilizzata solo come *repository* di materiali. Le uniche attività effettuate sulla piattaforma sono state uno dei due test iniziali (l'altro è stato svolto sulla piattaforma Wooclap) e il test finale. I dati mostrati in questa tesi sono tratti dal corso pilota svoltosi nel primo semestre dell'a.a. 2022/23.

In questa sezione saranno analizzati i profili degli apprendenti e le attività svolte sulle due piattaforme (Moodle e Wooclap). Le attività svolte durante le lezioni online saranno analizzate nel capitolo successivo.

4.4.1 Il profilo degli apprendenti

Gli studenti di questo primo corso pilota su cui è stato possibile condurre uno studio sono undici. La maggior parte di essi è di madrelingua francese ed è presente un solo caso di bilinguismo francese e italiano. Per ciò che concerne le lingue parlate dagli studenti, quelle maggiormente presenti sono spagnolo e inglese, seguite poi dall'italiano e da altre lingue afferenti a diverse famiglie linguistiche come cinese, tedesco e russo.



Grafico 42: Lingue materne presenti nel corso, *Initiation à l'intercompréhension*.

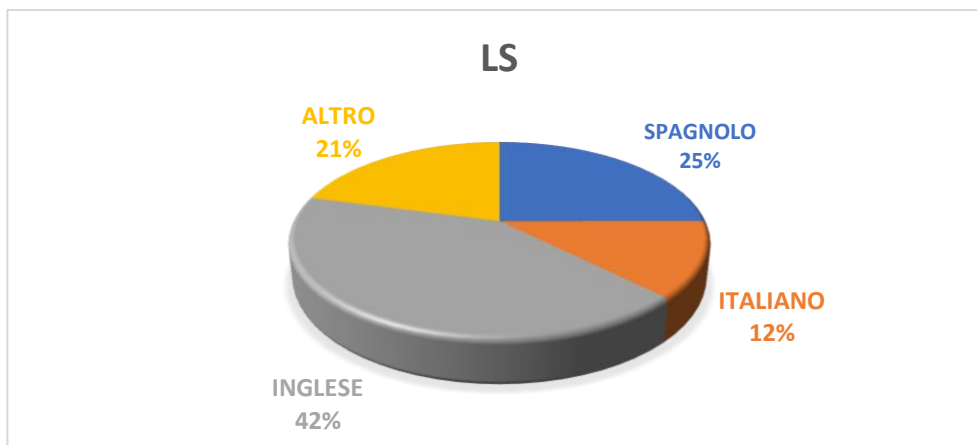


Grafico 43: Lingue straniere conosciute dagli studenti.

4.4.2 Il test di ingresso

Agli studenti di questo corso sono stati somministrati due test di ingresso: è stato proposto lo stesso test di ingresso in cinque lingue che hanno svolto anche gli studenti dei due corsi precedenti e un test di comprensione testuale esclusivamente in lingua portoghese. I risultati dei due differenti test hanno mostrato che gli studenti hanno un buon livello di partenza nelle lingue in cui hanno effettuato il test superando il livello soglia del test.

Il test presente sulla piattaforma Moodle dell'USMB consisteva nella trasposizione nella propria lingua madre di un testo in portoghese, seguendo delle linee guida indicate nel testo dell'esercizio.

Bună seara tuturor,

Testez vötre **compréhension des langues romanes!**
 Per **giovedì 13 ottobre**, provate a fare **un breve riassunto** del testo seguente.
 En vuestro resumen, podéis incluir **las siguientes informaciones** (en vuestra lengua materna):

- ¿Cuál es el descubrimiento?
- ¿Quién ha estado a cargo del descubrimiento?
- ¿Qué características tiene?

Bom trabalho!

Figura 27: Linee guida fornite agli studenti per la trasposizione del testo.

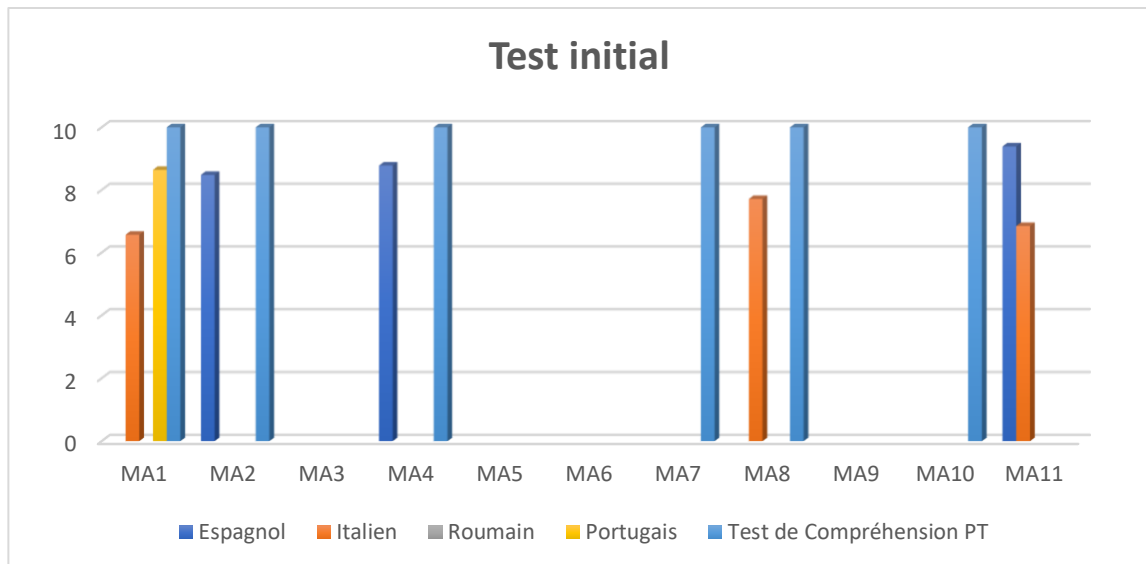


Grafico 44: Risultati dei test di ingresso.

4.4.3 Il test finale

Il test finale, somministrato agli studenti all'interno della piattaforma, prevedeva tre domande: due domande a risposta aperta sul riconoscimento delle lingue (portoghese e romeno) e una domanda a risposta chiusa sulla ricostruzione di un testo in spagnolo.

1. **Quelle langue est-ce ?**
2. **Grâce à quelles caractéristiques linguistiques la reconnaissez-vous ? Expliquez la réponse en fournissant quelques exemples.**
3. **De quoi parle le texte ? Listez les mots opaques que vous comprenez grâce au contexte.**

Figura 28: Domande proposte negli esercizi a risposta aperta.

Il test finale non era obbligatorio per tutti gli studenti perché l'attività finale, la Revue de Presse, è stata considerata come elemento conclusivo del corso. Gli studenti che hanno scelto di effettuare il test finale sono stati in otto e tutti hanno superato il test superando la soglia della sufficienza.

1. Ce texte est en portugais.
2. J'ai reconnu cette langue grâce aux accents tel que sur : "são" ou "exigências" ou "educação". En effet on ne les trouve ni en italien ni en espagnol, et pour le "ã" il n'existe pas en roumain".
3. Ce texte parle de la difficulté pour les jeunes de trouver un emploi, et du fait qu'ils finissent par accepter des emplois avec de mauvaises conditions.

Les mots opaques que j'ai compris avec le texte sont: "emprego" qui signifie "travail", je le comprend avec les mots précédents "ofertas de emprego" et du fait que en réfléchissant avec le contexte on peut le rapprocher avec le mot "emploi" qui commence avec les mêmes lettres. Par conséquent je suppose qu'ele mot "desemprego" est le contraire de emprego et peut se traduire par "chômage".

Figura 29: Esempio di risposta corretta alle domande proposte nel test finale.

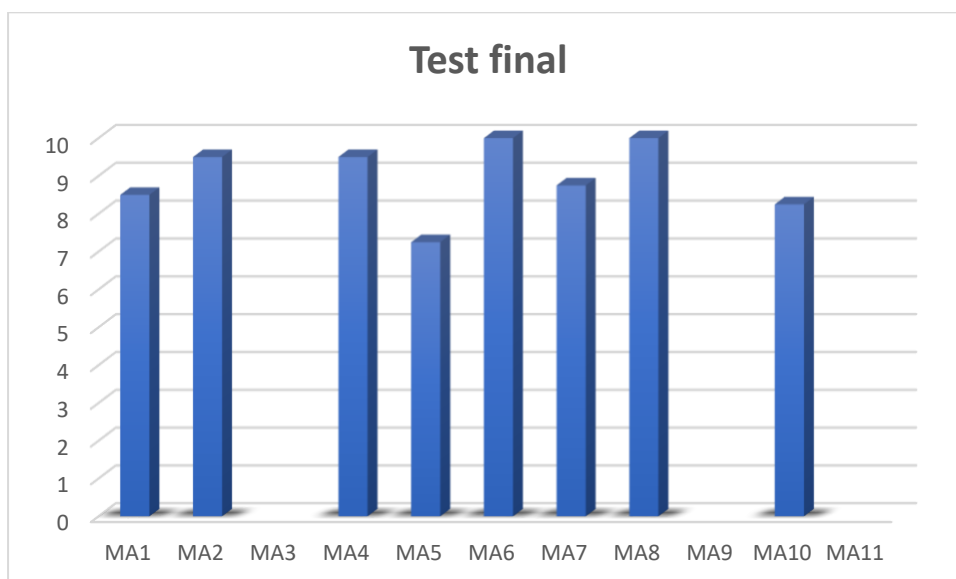


Grafico 45: Risultati del test finale.

Nel caso particolare di questo corso, la progressione degli studenti sarà analizzata nel capitolo successivo. Verranno prese in esame le attività svolte durante le lezioni frontali e saranno riutilizzati i dati presenti in questo paragrafo per avere una panoramica del percorso degli studenti dall'inizio alla fine del corso.

5. Valutazione degli studenti nelle sessioni sincrone

In questo capitolo verranno analizzate le attività svolte nelle lezioni in sincrono dei corsi *Intercomprensione per la mobilità* e *Initiation à l'intercompréhension*. L'analisi si incentra sulla validazione delle competenze acquisite durante lo svolgimento delle sessioni di lavoro. Verrà prestata particolare attenzione all'intervento dell'insegnante che guida l'attività e, soprattutto, a come viene dispensata la consegna, al feedback dello studente e infine all'interazione sia tra lo studente e l'insegnante sia tra gli studenti del corso.

È importante precisare che nel corso pilota *Intercomprensione per la mobilità* sono intervenuti docenti diversi per ogni lezione, molto spesso degli specialisti della lingua delle attività proposte. Questo ha garantito una continua esposizione a più lingue per gli studenti.

I corsi A, B, C sono stati tenuti in parallelo da tre docenti diverse che intervenivano a turno l'una nel corso dell'altra. La stessa metodologia è stata adottata nei corsi D ed E, mentre il corso F è stato impartito da una sola docente.

A causa di problemi con la piattaforma utilizzata nelle lezioni in sincrono, molte delle interazioni tra studenti non sono state registrate e le uniche interazioni di cui siamo a disposizione vedono sempre coinvolto l'insegnante che impartisce il corso. Inoltre, non siamo a disposizione delle registrazioni dei corsi B,C e D dei corsi *Intercomprensione per la mobilità* perché le registrazioni sono state perse. Per questo motivo, in questa sezione verranno analizzate soltanto le interazioni delle lezioni dei corsi pilota, A, E ed F del corso *Intercomprensione per la mobilità* e quelle del corso pilota di *Initiation à l'intercompréhension*.

5.1 I corsi *Intercomprensione per la mobilità*

5.1.1 Il corso pilota

i. Attività di IC ricettiva scritta.

Il primo approccio alla pratica dell'IC nel corso pilota è avvenuto nella terza lezione del corso in cui gli studenti hanno cercato di comprendere un testo in portoghese, lingua poco conosciuta per la maggior parte di essi. L'insegnante propone l'esercizio di trasposizione del testo, fornendo come richiesta iniziale allo studente madrelingua di oralizzare il testo scritto per facilitare la comprensione degli altri studenti.

A differenza delle attività successive dispensate agli studenti, questo testo viene proposto senza alcun riferimento visivo né alcuna tabella di corrispondenze di accompagnamento. Poiché è il primo approccio all'IC, l'obiettivo non è tanto la comprensione globale, quanto il riconoscimento e lo sfruttamento di trasparenze e corrispondenze.

INS1: Allora, cominciamo dal testo in portoghese. (1.0) Eh: C'è: P5PT, (1.0) ci sei?

P5PT: °sim°

INS1: Puoi:: farmi: >il favore di leggere questo testo?<

P5PT: >Quere que (o leia?) < [si]

INS: Sì, [ok] lentamente però. [ok]

Successivamente, si passa alla trasposizione del testo, con la metodologia del *Think Aloud Protocol* (van Someren, Barnard, Sandberg 1994), utilizzato anche nell'approccio didattico di Eurom 5. Dopo la trasposizione, le prime richieste del tutor si focalizzano sull'individuazione delle trasparenze con la lingua madre dello studente che ha iniziato il compito.

INS: molto bene (.) molto bene cosa:: hai (.) praticamente compreso tutto nella frase hai riconosciuto parole simili allo spagnolo,

P9FR: sì

INS: quali parole hai visto

P9FR: eh:: dol-doces (is) dulce cremoso (is) cremoso es cremoso envelhecimento es envej-envejecimiento

INS: mh mh

P9FR: vinhos con vinos cavas (.) también (.) y lanza.

INS1: mh mh

INS1: >no no< (.) volevo: volevo sapere <se hai studiato spagnolo.>

P9FR: eh: si j'ai étudié l'espagnol,

INS1: mh mh

P9FR: oui oui.

INS1: perché in spagnolo è molto simile

P9FR oui c'est pour ça

INS1: [sì]

P9FR: [xxx plus facile]

INS1: [in] francese è diverso

P9FR : oui le français c'est plus difficile parce que:: beh: par exemple même pour la première phrase avec prova >(en)fin< nous on a le mot preuve (0.7) qui du coup n'a rien à voir avec: avec le concours ou épreuve qui:

P9FR: et [(cette fois ci)] j'ai pu deviner grâce à l'espagnol un petit peu

INS: esattamente (.) ognuno riconosce dei punti differenti a cui appigliarsi (1.5) bravissima.

P9FR: oui

P9FR: oui

Lo studente riconosce prontamente parole simili con la lingua spagnola, la più vicina al portoghese, e il tutor mette in rilievo questa competenza, facendo notare che nonostante la lingua madre fosse diversa (n.d.r. francese), lo studente ha messo in atto l'uso della strategia della lingua ponte per comprendere parole che per un parlante della sua lingua madre sono più opache. Inoltre, lo stesso studente, a seguito dell'input dell'insegnante che accenna a una comparazione con la lingua madre dello studente, continua una riflessione metacognitiva riconoscendo che le parole che lui stesso ha individuato sono più difficili da comprendere per un francofono. L'oralizzazione del testo ha dunque aiutato gli studenti e ha facilitato il processo di comprensione. Come previsto, gli studenti sono partiti dallo sfruttamento delle zone trasparenti e dall'utilizzo della lingua ponte per comprendere il testo, confermando di aver recepito il funzionamento delle strategie bottom-up e il loro livello di partenza indicato nel capitolo precedente.

ii. Attività di IC ricettiva scritta

La lezione quattro rappresenta la seconda lezione pratica del corso. Durante questa sessione, agli studenti viene proposto un testo in romeno di natura regolativa, in questo caso una ricetta, considerato più semplice da comprendere in quanto strutturato in modo simile in tutte le lingue. In questa occasione, il tutor (INS 1) chiede agli studenti di leggere autonomamente il testo per individuare alcune trasparenze in modo indipendente. Successivamente, viene richiesto all'insegnante (INS2) ospite di oralizzare il testo per agevolare la comprensione degli studenti.

INS1: Vi do:: cinque minuti per leggere il testo e (.) successivamente >il professore leggerà il testo in romeno per farvi ascoltare la pronuncia<, ok?

STFR2: Oui.

INS1: Perfetto.

Gli studenti procedono quindi a turno a fare la trasposizione di alcuni paragrafi del testo e alla fine di ogni parte viene chiesto loro di elicitarne la messa in atto delle strategie.

INS2: ((il docente si schiarisce gola)) ((il docente parla in romeno)) PIITA come sei arrivata ai pomodori ciliegino,

PIITA: cherry [xxx]

INS2: ((il docente parla in romeno)) [ti ha aiutato cherry],

PIITA: cherry (.) sì

INS2: foarte bine.

Uno studente madrelingua italofono, a seguito dell'input esplicito dell'insegnante, riesce a comprendere la parola *cherry* utilizzando come lingua ponte l'inglese e associandola direttamente alla varietà di pomodoro *ciliegi* italiano.

P9FR: beh chili c'est l'épice peut-être,

INS1: mh mh

INS 2: mh mh

P9FR: ehm:: beh piper grâce au:: au glossaire c'est <le poivre>

INS2: da. foarte bine. ((assenso col capo)) (0.7) [si]=

Uno studente francofono comprende facilmente *chili* usando ancora una volta l'inglese come lingua ponte e *piper* che era stata inserita nel glossario delle parole opache di accompagnamento, essendo una parola trasparente soltanto per gli italofoeni.

Successivamente alla trasposizione globale del testo, viene chiesto agli studenti di focalizzarsi sulle strategie attraverso il questionario proposto su Moodle.

INS: Facciamo il questionario in cui dovete scrivere quali parole per voi sono trasparenti e quali parole sono opache e poi vediamo insieme le risposte del questionario, così spieghiamo quali parole per voi sono risultate opache, va bene?

Il tutor sposta l'input sulle parole trasparenti proponendo agli studenti di focalizzarsi sulle parole del lessico internazionale e in seguito sulle trasparenze con altre lingue.

INS1: E passiamo alle parole trasparenti. Per molti (1.0) c'è la parola *avocado*, che è internazionale, >fa parte del lessico internazionale<, quindi era- era quasi logico che la indovinate, e *dressing* anche, che è anche quella è in inglese. Poi:: per P3BIE per esempio:: è trasparente *masline* perché nella sua lingua madre è la stessa parola!

P3BIE : Sì, sì.

INS1 : Sì, avevo intuito. ((risata)) Quando l'hai detto in italiano avevo- avevo intuito fosse la stessa, anche se non ho mai fatto russo. Veniamo alle parole opache invece. Allora(.) P7RU tu.

INS2: Se posso. Xxx Posso dire una cosa? Se posso qui vi faccio solo notare il falso amico *copt* (1.0) nel senso che (.) xxx o xxx come preferisci essere chiamata?

P1ITA: È uguale, P1ITA va bene.

INS2: <quando ha trasposto il testo ha detto ben maturo e non ben ben cotto come magari sarebbe potuto uscire in un contesto diverso no? Perché l'*avocado* è (.)maturo e non cotto però normalmente è un falso amico quindi brava P1ITA che dal contesto ha saputo dedurre bene il senso specifico di-di questa parola.>

Si noti, per esempio, in questo frammento l'elicitazione dell'uso della trasparenza della parola di origine slava *masline* individuata correttamente dallo studente madrelingua bielorusso; o ancora la

corretta trasposizione della parola *copt* della studentessa italoфона che grazie al contesto ha dedotto il corretto termine corrispondente in italiano.

iii. Attività di interproduzione

Nonostante il forum non sia stato valutabile per via del numero insufficiente di post, come dettagliato nel capitolo precedente, alcuni interventi sono stati comunque sfruttati per attività di metacognizione sull'interproduzione, sia nella lingua madre degli studenti sia nella lingua scelta per la comunicazione.

((P7RU sta elencando parole opache in un post in italiano))

INS 1: squisita (.) ok (1.5) è è corretto l- l'osservazione perché in italiano l'aggettivo squisito (1.2) è è una parola molto molto opaca (.) in questo caso P2ITA avrebbe dovuto usare una parola più semplice (.) per fartela per fartela comprendere (.) >avrebbe dovuto usare una parola come< gustosa (1.5) o: molto buona

INS 2: delizioso ad esempio

INS 1: delizioso anche

STU FR: mh mh (.) des synonymes,

INS 2: [mh mh]

INS 1: [sì] (.) dei sinonimi

INS 2: P2ITA dice che giustamente che *exquis* esiste però (.) fare il passaggio da squisita ad *exquis* richiede delle skill che non sono proprio da principiante no, di (.) corrisp- di trovare delle corrispondenze (.) fonetiche tra (.) il francese e l'italiano che non sono immediate è vero (.) esiste *exquis* però (.) è più difficile fare il raffronto mentre invece fra (.) delizioso (.) no, soprattutto nello scritto (.) e *délicieux* (.) è già più facile c'è più somiglianza anche perché esiste anche in inglese in spagnolo eccetera eccetera eccetera

INS 1: altre: altre parole (0.2) per esempio P7RU

P7RU ehm (1.2) chiedevo (7.0)

INS 1: ((evidenzia col cursore))

P7RU [oui] je pense que c'est: (.) moi je,

XXX : [xxx]

INS 1: sì (3.0) chiedere. (.) esatto (.) chiedere anche per: (.) un francofono è: un po' difficile da: da comprendere

INS 2: anche qua ad esempio STU IT (0.7) provi a fare un po' di <auto osservazione> adesso che ha visto che per STU FR è difficile comprendere chiedevo. (.) provi a proporre lei stesso un: (.) una variante una riformulazione di quello che ha scritto (.) in modo da rendere chiaro (.) ad STU FR che cosa voleva dire.

P2ITA: sì ehm: (.) allora (.) direi che quindi squisita sì >come avete detto< potevo utilizzare (.) eh gustosa magari deliziosa *délicieuse* in francese quindi si si comprende (molto) di più (0.2) eh: poi vediamo altre parole che potevo utiliz[zare]

INS 2: [inve]ce ad esempio invece [di]

P2ITA [sì]

INS 2: mi chiedevo

P2ITA: sì

INS 2: come avrebbe potuto riformulare

P2ITA: eh:: mi domandavo. che è anche più facile col francese xxx

INS 2: P7RU

INS 1: (esatto)

P7RU: (1.7)

INS 1: se lei avesse letto <mi domandavo> (1.0) capisce,

P7RU: mh non

INS 2: se avesse usato il presente (.) <mi domando>,

P7RU (2.2) eh: si vous me demandez,

INS 1: [esatto]

P7RU: [j'ai] une question,

INS 2: mh mh

INS 1: ok

INS 2: capisce la parola (.) no,

In questo scambio, gli studenti P2ITA e P7RU leggono i loro due interventi nel forum e cercano di individuare le parole opache utilizzate a vicenda. Tramite il feedback di P7RU, lo studente P2ITA si rende conto che parole come *squisito* o *chiedevo* non sono comprensibili per un parlante francofono. L'intervento dei tutor in questa interazione è fondamentale perché agiscono da mediatori tra i due studenti, fornendo input di riformulazione del messaggio per renderlo più comprensibile a chi ha scritto il post. Inoltre, chiedono esplicitamente un feedback di effettiva comprensione allo studente che deve decodificare il post. Questo tipo di attività, sebbene sia stata svolta poche volte, ha fornito linee guida fondamentali agli studenti per migliorare la loro pratica di produzione in IC e li ha aiutati ad aprirsi alla comunicazione con l'altro.

iv. Attività di metacognizione sull'IC ricettiva orale

Come descritto nel capitolo precedente, tutte le attività di comprensione dell'orale sono state svolte in modalità asincrona. Nonostante ciò, durante il corso sono stati realizzati esercizi di riflessione sulle attività svolte al di fuori delle sessioni in sincrono, al fine di monitorare la progressione degli studenti e renderli consapevoli del loro percorso di apprendimento. Il compito loro assegnato consisteva nel completare una tabella di corrispondenze con il lessico della meteorologia e successivamente nel fare la trasposizione nella loro lingua madre di un video sullo stesso tema. Nella lezione successiva, il tutor ha guidato la riflessione chiedendo agli studenti di spiegare cosa è stato semplice da comprendere e cosa invece hanno trovato difficile.

P1TA: Anche io l'ho trovato difficile, parlavano veloce, ho capito la parola pioggia perché l'avevamo vista ieri e poi mi è spiaciuto non avere il glossario salvato che forse avrebbe aiutato, non conoscendo anche la geografia della Romania era anche più difficile. Ho notato che l'impostazione è diversa dalla nostra classica previsione meteo, partivano addirittura dall'Europa e poi si concentravano sul paese e parlavano della situazione nelle montagne da cosa ho capito e anche l'ho trovato strano e poi della città di Bucarest noi siamo più abituati a un meteo più locale forse si Dipende da che giornale, che telegiornale anche in questi casi stai guardando, però sì, in effetti sì. Noi abbiamo in Italia la mappa

che si concentra sulla regione e poi va a guardare il meteo generale di tutta l'Italia. In effetti non abbiamo tutta la mappa dell'Europa. No, e le immagini, le immagini erano fondamentali secondo me.

P2ITA: Sì. Allora, ha aiutato le immagini, quindi sì, i gradi mentre la signorina parlava indicava comunque, ovviamente, sì ma ci sono dei punti dove non riuscivo a stare dietro a lui che diceva le cose, però molte parole comunque sono latine, quindi si intercomprendono facilmente. Però il fatto che appunto è saperle collocare, sapere poi unire bene tutte le frasi, che non perdersi pezzi. Però si capiva bene che si parlava di meteo, delle piogge, dei fenomeni atmosferici, si capiva... poi anche delle, soprattutto il nord ovest est sono molto comprensibili quelle quindi anche la posizione geografica era facile orientarsi e cos'altro sì quindi.

INS2: Io ho notato che in entrambe le consegne c'è una buona comprensione generale del video, sì. chiaro che i dettagli possono sfuggire, possono perdersi, ma la comparizione generale pare molto buona, senza che si capito bene il senso generale dell'andamento del tempo discursualmente.

Gli studenti intervenuti nella discussione hanno prontamente identificato le caratteristiche del video meno "intercomprensibili", come il parlato molto veloce, e quelle più "intercomprensibili", come l'uso di parole panromanze e internazionali. Senza alcun intervento del tutor, gli studenti sono stati in grado di riconoscere ed esplicitare le strategie che hanno utilizzato per la comprensione, come gli elementi paraverbali presenti (le immagini) e il contesto. Come si può notare anche dal feedback finale fornito dal tutor, nonostante l'esercizio in asincrono sia stato svolto correttamente, la metacognizione effettuata in questa sessione online ha provato l'effettiva comprensione del video e l'acquisizione consapevole delle strategie, confermando i dati dell'analisi qualitativa che situano gli studenti ad un livello 2 del quadro di riferimento di EVAL-IC.

v. Attività di IC ricettiva scritta

Nella sesta lezione, agli studenti viene proposto di ricomporre due testi scombinati, uno in lingua portoghese e l'altro in romeno. Questa attività fa parte del terzo modulo del corso, focalizzato su "IC e Università". Il tutor impartisce la consegna e prontamente una studentessa si offre di tradurre in francese per facilitare la comprensione di una compagna. Questo tipo di cooperazione tra gli studenti è uno degli elementi fondamentali che hanno permesso il successo di questo corso e il raggiungimento di un livello intermedio di competenze di IC, elemento pressoché assente in tutti gli altri corsi successivi.

INS1: oggi cominceremo con una piccola attività di comprensione di un testo che è scomposto in paragrafi messi in disordine. Quindi prima faremo la comprensione del testo, di due testi uno in romeno uno in portoghese e successivamente, fare-, vedre-, vi darò 10 minuti per mettere in ordine il testo. Vi faccio vedere dove trovate l'attività.

INS3 : Est-ce que tu as tout compris P8FR? Est-ce tu t'es claire ou est-ce que je veux que je répète en français ?

P8FR :Mm :: ce que j'ai compris c'est qu'on va commencer une nouvelle unité il y aura des tests à faire mais maintenant?

INS3 :non en fait testo c'est pas test mais texte OK donc en fait là INS1 elle a prévu de lire le texte de compréhension et après il faudra remettre les textes dans l'ordre parce que ce sont des petits paragraphes il faudra remettre en fait comme un puzzle avec les textes.

P8FR : OK merci.

Rispetto agli altri esercizi di comprensione testuale, la ricostruzione del testo è una delle attività che in questo corso si è rivelata essere la più difficile per gli studenti. In questo caso, come è anche possibile notare dall'estratto della lezione, uno degli studenti che ha trasposto il paragrafo a lui assegnato non ha proceduto autonomamente alla trasposizione, ma ha avuto necessità di un input costante dei tutor che spostavano il focus sugli elementi fondamentali per la comprensione, impendendo allo studente di lasciarsi fermare dalle parti opache nel paragrafo. L'opacità di alcune parole e l'assenza di ancoraggio para-testuale e para-verbale nell'esercizio hanno provocato un blocco, portando lo studente a chiedere continuamente conferme ai tutor che lo stavano assistendo durante la comprensione.

P2ITA: allora eh:: in qualità di lettore esterno (0.5) si eh:: (1.0) si prendono mediante la con- la concessione della carta UBI (0.2) eh:: (1.2) poi eh:: allora qua si parla di ante- antecedida quindi prima del pre- xxx (.) prima di una data del lettore (.) perché ficha mi viene in mente la fecha in spagnolo (0.2) no, (.) non so. .hhh

INS 1: no

INS 2: ficha (.) [ficha] ((ripronuncia in portoghese enfatizzando la pronuncia))

STU: [sì] eh:: preenchiamento de uma ficha de leitor (0.2) ficha (0.2) eh::

INS 2: fiche ((pronuncia francese))

P2ITA: ah (.) ah di una carta di una: mh:: come si dice, (.) ok. (.) ho capito. [xxx]

INS 2: [scheda.] (.) [scheda]

P2ITA [di una scheda.] di lettore formulario on-line (.) quello (0.2) eh:: a: - < aquisição > quindi acquistando una carta di identificazione come lettore (1.5) pagamento (.) ecco del [joia,] (.) [pagamento]

INS 1: [xxx] ((segno dopo con la mano))

P2ITA (0.5) di una quota annuale che comprende un periodo di un periodo di settembre da settembre a agosto (0.2) dell'anno seguente (0.2) fissata all'inizio di ogni anno (.) cada ogni anno (.) letivo (.) letivo:: vediamo se >riesco a capirla dopo< (.) essendo che la primera annualità corrisponderà al valore proporzionale tra la l'adesione del mese di agosto se- seguente. (1.7) ecco ehm:: ah ecco forse l'anno >ce l'abbiamo anche noi in Italia< l'anno let- lenitiv- no (.) adesso non vorrei dire una cavolata eh (.) eh eh (0.7) [ehm:]

INS 1: [ok] (.) ritorniamo:: ripartiamo dal: un attimo dall'inizio (.) allora

INS 1: ripartiamo dall'inizio (.) quando:: (.) le le prime parole tu cosa avevi detto P2ITA, P2ITA: allora. mi correggerai a-adesso per dire (.) in qualità avevo detto qualcos'altro ma penso sia (.) in qualità (.) di lettore

INS 1: no.

P2ITA: no. ecco (0.2) allora (.) alla hh a qualidade (1.2) mh::

INS 1: prova a pensare a quello anche a quello: che: che viene dopo

P2ITA: sì. sì sì sì (5.0) hhh (0.2) qualidade de leitor in qualità di lettore esterno no (.) allora INS 1: no pr- prova:: senza:: senza (la) le prime due parole senza a e senza qualidade (0.7) prova da (.)

P2ITA [sì]

INS 1: [di] lettore esterno

P2ITA: di lettore esterno (.) eh: si: ehm:: (.) acquire-se (.) eh:: (.) si prende, diventa, (.) eh:: INS 1: sì

P2ITA: mediante la la concessione se (.) questa persona prende la carta questa carta della UBI (.) che sarà [un: conto]

INS 1: [sì (.) sì]

STU: [qual]cosa. (0.2) prima però del: (.) eh: prech- ok eh:: preenchiamento sì della presa, (.) potrebbe essere del prendere, [xxx]

INS 1: [no] (.) aspetta fermati.

P2ITA: sì

INS 1: fermati un attimo alla virgola. la: (0.5) UBI (0.7) informazione: che dà contesto > vi do un'inform- < l'UBI è l'università

P2ITA: mh [mh]

INS 1: [l'uni]versità de: (be:) Universidade Beira Interior

P2ITA: mh mh [ok]

INS 1: [quindi] la sigla è la sigla di un'università (1.5) eh: (1.0) ci fermiamo alla virgola di: di UBI quindi (.) quella a lì (.) secondo te cos'è, (.) dopo aver fatto tutta la frase (1.2) pensa alla frase in italiano

P2ITA: sì

INS 1: cosa ci andrebbe lì,

P2ITA: (1.5) per, (.) o::

INS 1: (7.5) ((soluzione arriva via chat)) sì P2ITA esatto

INS 1: invece andando avanti P2ITA: [(ecco)]

INS 1: [dopo] la virgola P2ITA: [sì]

INS 1: [quindi:: (ante:)]

P2ITA [preceduta]

INS 1: preceduta (.) dal mh (.) di una scheda

P2ITA: [sì]

INS 1: [di le]ttore

P2ITA: mi ha aiutato P1ITA ((in chat)) sì in effetti il:: mi viene in mente il: l'inserimento INS 1: sì

P2ITA: l'inserimento di una: quindi ficha di una cartellina di una cartella dal da lettore (0.2) ehm

INS 1: più che inserimento c'è un'altra parola magari che possiamo usare più specifica (1.2) questa è una scheda (1.5) cosa si fa in una scheda (.) e poi ti dice for- formulário on- line

P2ITA: sì (.) eh::

INS 1: quindi formulario, (1.7) anche magari per farlo capire::

P2ITA [sì] xxx

INS 1: [a P9FR] P9FR

Nonostante lo stesso studente nelle lezioni precedenti avesse svolto altri esercizi di comprensione molto più agevolmente, in questo caso è solo con la guida dei tutor che è riuscito ad avere un'idea

generale del paragrafo e a comprendere globalmente il testo. A livello di progressione nell'acquisizione delle competenze, questa attività non inficia sui risultati ottenuti dallo studente ma conferma che gli studenti sono ancora ad un livello base di IC, e che una volta esposti ad input diversi da quelli affrontati precedentemente, hanno ancora delle difficoltà.

vi. Attività di metacognizione sull'attività di IC ricettiva orale

Nella seconda attività di riflessione sui video in asincrono sulle energie rinnovabili, gli studenti sono molto più consapevoli delle strategie che utilizzano e sanno anche definirle coerentemente (si veda per esempio l'elicitazione delle strategie di segmentazione e di sfruttamento delle zone trasparenti). Nonostante ciò, non avendo fatto nessuna comprensione video guidata, la loro progressione nell'acquisizione delle competenze si ferma ad un livello due dei descrittori di EVAL-IC, confermando i risultati rilevati nel capitolo precedente.

P7RU: (moi) j'ai choisi cette vidéo parce-que eh eh j'ai l'impression qu'en roumain (.) il y a certains mots mh qui ressemblent un peu un peu au russe

INS: mh [mh xxx]

P7RU: [mais] pas beaucoup cette fois-ci j'en ai pas trouvé (6.0)

P7RU: [xxx]

INS: [ma hai trovato par] ma hai trovato parole più simili al francese,

P7RU: oui (0.5) oui beaucoup eh: (.) beaucoup de mots transparents et: quand j'ai essayé de noter (.) eh: les mots opaques (.) je réécoutais plusieurs fois la vidéo (.) et: (.) je trouvais de plus en plus de mots transparents.

INS: quindi ascoltarlo più volte (.) tante volte (.) ti ha aiutato (.) a comprendere: eh: a comprendere meglio: l'audio no,

P7RU: h::: (0.5) mh: j'ai pas compris.

INS: <ascoltare (.) o (.) riguardare>

P7RU: oui. eh: plusieurs [fois],

INS: [sì]

P7RU: [écouter] plusieurs fois,

INS: [sì sì]

P7RU: oui ça m'a (.) <oui> (.) eh:: parce que j'ai essayé de (.) mh (.) mh (c'est: c'est:) ils parlent assez: vite=

INS: [mh mh]

P7RU: [et:] j'ai essayé de: (.) détecter des mots (.) de séparer les mots pour noter (.) >les mots que je (ne) comprends pas< et à chaque fois eh (.) je me m'accrochais à des mots que j'arrivais à comprendre.

INS: ottimo. anche questa è un'altra strategia di cui abbiamo parlato >appunto< dividere il testo (1.2) il testo o il video parola per parola

P7RU: [mh mh]

INS: [quindi] anche questa è una delle strategie di cui avevamo parlato all'inizio ottimo. (1.0) ottima soluzione

P7RU: mh mh

INS: per i video forse è un po' più difficile farlo rispetto ai testi (.) però se (.) se hai il tempo di ascol- (.) di ascoltarlo

più volte è utile poter metter il video in stop (.) e fermarsi e riascoltare

P7RU: [mh mh]

INS: [quello] quello è utile (.) ci quello ci può aiutare

vii. Attività di IC ricettiva scritta

L'ultima attività di IC ricettiva allo scritto si incentra sulla comprensione di un testo scientifico sulle energie rinnovabili. Come è possibile osservare in questa interazione tra studente e insegnante, la studentessa procede molto più rapidamente con la trasposizione del testo e, nonostante alcuni dubbi sulle parole meno trasparenti, riesce ad applicare le strategie autonomamente senza l'intervento del tutor.

P9FR: ehm: la produ- production d'énergie électrique obtenue eh à partir des ressources: renouvelables .hhh eh: (.)

l'état de l'Union Européenne en 2019 eh: en pourcentage du (.) <total>

INS: mh mh

P9FR mh (1.0) c'est là que ça se complique en fait (0.2) atenție (2.5) eh: ah >je sais pas< à partir de ce pourcentage: de notre pourcentage ehm (8.7) hhhh ehm mh mh là je comprends que le prépositions en fait je comprends pas le le reste (0.7) >(en fait)< je comprends (.) pourcentage notre [eh:]

Il tutor interviene poi successivamente quando la comprensione sta per bloccarsi per evitare che la studentessa non riesca a continuare l'esercizio, spostando il focus sulle parole più trasparenti (es.attenzione) in modo tale da non pregiudicare il lavoro svolto finora. La studentessa risponde all'input con la trasposizione corretta ma non è pienamente cosciente della sua risposta, a riprova della corretta acquisizione delle strategie ma non della loro totale interiorizzazione. La studentessa spiega infatti che per lei è strano trovare quella parola in quella parte della frase perché nella sua lingua madre questa costruzione non si utilizza.

INS: [mh mh]

P9FR: c-u cu qui est avec (.) j' imagine

INS: mh mh

P9FR: circa >je sais pas< si ça veut dire proche (.) comme cerca en espagnol, (.) mhmm pas du tout je sais pas (1.5) punct și jumătate

INS: ok prendiamo solo: da Atenție ((evidenzia col cursore))

STU: ouais

INS: a qui ((evidenzia col cursore)) (0.2) ved- concentriamoci solo su questo:: su queste due righe (1.5) allora (0.5) questa parola qui per esempio ((Atenție viene evidenziato col cursore)) è una di quelle parole di cui parlavamo ieri (1.5) guarda come finisce la parola ((-ție di Atenție viene evidenziato))

P9FR: (2.7) attention,

INS: brava

P9FR (2.0) c'est vraiment [attention] le:::

INS: sì

P9FR: eh eh (.) parce que en français on commence pas une phrase >xxx du coup c'est pour prévenir quoi< (0.2) bon

d'accord (.) attention (1.0) eh: înșă să să (2.5) attention attention eh >je sais pas< [eh eh]

INS: [eh eh]

P9FR: eh:: (3.0) dacã

INS: anche se non non riesci (.) a fare: magari: parola per parola il senso (3.0) generico lo hai compreso di questa: di queste due righe,

P9FR: (8.5) .hhh eh:: (1.5) le (.) je repart du coup de: toat- toate le mot en majuscule,

INS: come,

P9FR: non >j'ai pas compris ce qu'il fallait que je fasse< eh eh

INS: eh eh (.) no dicevo (.) se se non se non hai compreso tante parole di questo: di queste due righe (.) hai compreso il senso (0.2) globale generico,

Un altro esempio di comprensione guidata si trova in questo frammento, in cui lo studente viene supportato da entrambi i tutor presenti nella lezione per evitare che si perda durante la trasposizione del testo. Il focus viene spostato sulla parte del testo che lo studente aveva già compreso (i nomi dei paesi), per poi guidarlo alla congiunzione "e" in romeno. Nelle altre lezioni del corso era già stata affrontata una discussione sulle parole grammaticali romene che sono diverse dalle altre lingue romanze, ma dato che la parola *jumãtate* fosse completamente opaca, si è attivato un processo di comprensione errato che ha portato lo studente a dimenticare anche il significato della congiunzione appreso in precedenza. In questo caso il tutor riporta l'attenzione su un esempio di utilizzo di tale parola in maniera molto più esplicita per guidare lo studente nella comprensione e facendolo infine arrivare alla trasposizione corretta del testo.

P3BIE: jumãtate vedo per (1.2) per la finale del della parola immagino che sia la (0.2) eh: seconda persona: no la terza persona (.) eh: (0.2) no (.) la seconda pers- (.) voglio dire voi che voi che questa è la:

INS 1: ah

P3BIE: eh: (.) la forma verbale (0.5) quindi immagino che dic- che dica (.) se vedete gli ultimi 5 anni

INS 1: [mh in]

P3BIE: [o] se guardate gli ultimi 5 anni

INS 1: in realtà questa parola qui (0.7) ((la evidenza col cursore)) non è una:: (1.0) non è un verbo (.) attenzione (.) è una parola un po' opaca

INS 2: mh mh (1.5) può pensare a cosa vuole dire și (.) se ha:: (.) lo ha incontrato anche sopra

INS 1: sì:

INS 2: hai un'ipotesi STU sul: significato di și,

P3BIE: (3.5) prima pensavo che fosse se però: immagino: (1.0) immagino di no INS 2: no eh eh

INS 1: [no]

INS 2: [guar]da sopra quando dice la Lettonia (.) și (.) Croazia (.) che sarà secondo te, P3BIE: eh: magari e, (.) la: coniugazione, ((STU non ha IT come L1: congiunzione))

INS 2: mh mh

INS 1: sì

INS 2: sì quindi un [punto] e
P3BIE: [ah ok]
INS 2: [qualcosa]
P3BIE [un punto] e mezzo magari no,
INS 2: esat[to]
INS 1: [esa]tto
INS 2: ok
INS 1: perfetto (1.2) quindi un punto e mezzo degli ultimi anni

Nonostante i risultati delle attività svolte sulla piattaforma indichino che la progressione delle competenze acquisite in questo corso si collochi a un livello tre dei descrittori di EVAL-IC di IC ricettiva scritta, è evidente, da questa analisi, che ci sono delle criticità che impediscono a questa valutazione di riflettere completamente il livello effettivamente raggiunto. Gli studenti mostrano infatti delle caratteristiche appartenenti sia al livello tre (come la comprensione globale, la comprensione di interi testi e l'individuazione delle strategie) sia al livello due (come la comprensione limitata soltanto ad alcune parole o frasi e l'uso inconsapevole di alcune strategie). Per questo motivo, è più corretto precisare che gli studenti in realtà sono ad un livello intermedio tra i due livelli, dato anche il fatto che tra i due descrittori la differenza è davvero poca.

Per quanto concerne l'IC ricettiva orale, le riflessioni proposte nelle due lezioni qui esaminate mostrano che in realtà il livello raggiunto dagli studenti è poco più alto del livello due e che anche in questo caso si assesta in un livello intermedio tra un livello due e un livello tre. Gli esercizi di metacognizione sono stati molto utili per comprendere l'effettiva acquisizione delle strategie da parte degli studenti, progresso non visibile dalle domande proposte nelle attività in asincrono svolte sulla piattaforma.

5.1.2 Il corso A

i. Attività di IC ricettiva scritta

La prima prova pratica di IC ricettiva proposta agli studenti è una trasposizione di un testo in romeno su un annuncio di un appartamento.

INS: Oggi cambiamo e Anastasia mi (.) aiuta perché proviamo a leggere un annuncio in romeno. Quindi Per Anastasia sarà facile ma Anastasia avrai, hai tempo di lavorare su altre lingue più tardi e Anastasia mi aiuta, fa la professoressa oggi.

A1RO: Ok. [Ok]

INS: Leggiamo un annuncio in romeno (.)Trovate questo annuncio su Moodle.

L'attività è accompagnata da un esercizio di comprensione (esercizio 1) e da due esercizi per memorizzare il lessico. L'insegnante chiede prima alla studentessa romena di leggere il testo ad alta voce per facilitare la comprensione, e poi agli studenti di leggere il testo ognuno per conto proprio e di svolgere il questionario di comprensione.

Successivamente, grazie alla collaborazione della studentessa madrelingua, si procede ad effettuare una correzione dell'esercizio. In questa correzione, però, le altre due studentesse intervengono molto poco ed è sostanzialmente l'insegnante che interviene nel processo di comprensione, coinvolgendo soltanto la studentessa madrelingua romena e non le altre due.

INS: Perfetto. Mh. Mh. (6.0) È rinnovato e abbiamo capito che questo che si legge sci A1RO? [si da]Si è la nostra congiunzione e è rinnovato e non sono necessari investimenti supplementari.

A1IT: °Ok. Si care necesita°

INS: Anche questo ha lo stesso significato? (5.0) Adesso l'ho cancellato praticamente, ma (1.0) Non necessita investimenti supplementari.(3.0) Ok, allora abbiamo capito, abbiamo raggiunto l'obiettivo dell'intercomprensione, che è la comprensione globale del testo.

Quando si passa all'individuazione di trasparenze e opacità, l'insegnante chiede alle due studentesse italofone di elencarne alcune, ma è sempre lei a fare metacognizione sulle strategie e non le studentesse. Anche alla domanda diretta, di elicitare quale strategia hanno utilizzato per comprendere la parola *garajul* è lei stessa a dare la risposta e le studentesse confermano soltanto ciò che ha detto l'insegnante.

INS: Altre parole trasparenti?

A1IT: Beh strada(.) strada (2.0) scara per scala [si] (1.0) commision [comision] (1.0) anche situat, [situat] (2.0)

INS: le parole trasparenti (1.0) [c'è boh (.) si capisce] (2.0) si assolutamente...

A1IT: Parcare, e garage,.

INS: Parcare si e garage ricorda si garage perfetto. Sicuramente (2.0) sicuramente la strategia di cercare le parole trasparenti è la prima a cui facciamo(.) appello per comprendere, sono le parole che proprio notiamo subito. (5.0) Ci possono essere però altre strategie che abbiamo usato. (5.0) Beh adesso garajul (.) è sicuramente anche una parola trasparente, però per vedere la trasparenza con garage, come (.) avete fatto? Perché non è tutta la parola trasparente, (2.0) ma solo (1.0) la pronuncia, la pronuncia (.) quindi una corrispondenza fonetica, sì e se leggiamo possiamo anche separare la parola, decomporla, isolare la prima parte (3.0) nella prima parte la pronuncia in effetti è esattamente la stessa anche separare le parole ci aiuta.

Nonostante l'assenza di riflessioni congrue che potrebbero dare indicazioni sull'effettiva interiorizzazione delle strategie, facendo attenzione alle risposte delle studentesse, notiamo che esse

sono in grado di riconoscere nel testo gli elementi chiave che guidano nel processo di comprensione, ma non sono ancora al livello tale da esplicitare le loro riflessioni e non usano consapevolmente le strategie.

INS: Com'è questo appartamento? In affitto: (.) o in vendita?

A1IT: È in vendita.

INS: È in vendita. Questo significa vendita, on vend, en francais? [Da] mh mh. E come siete arrivati a questa conclusione?

A1IT: Sicuramente col prezzo finale ((risata))

INS: Benissimo in intercomprensione si usano tutti gli indizi per comprendere. Il prezzo è, non è un prezzo per un affitto.

Essendo comunque la prima prova pratica che le studentesse effettuano, sono riuscite a comprendere il significato globale del testo ed anche ad individuare trasparenze e opacità, a conferma che il loro livello iniziale si assesta su un livello uno dei descrittori di EVAL-IC.

ii. Attività di riflessione sulle attività svolte in asincrono

Nella lezione successiva a quella analizzata in precedenza, l'insegnante propone un'attività di riflessione sul testo della ricetta presente all'interno del modulo due.

INS: Era semplice o difficile per te?

A1RO: Era simple. [mm.mm]

INS: E A1IT, tu hai provato a leggere la ricetta?

A1IT: Sì. L'ho letta, l'ho letta in romeno io, ho provato a leggerla in romeno (.) e diciamo che la parte proprio di preparazione è stata un po' difficile da comprendere (.) però ho provato un po' poi anche °anche con i suggerimenti è stato molto più più semplice ovviamente altrimenti tante parole proprio non le avrei.. non le avrei capite però tutta la parte proprio di modalità di creazione della ricetta ehm non ho capito tutto bene°

INS: Però hai capito l'importante, qual era l'ingrediente fondamentale, quali erano gli ingredienti fondamentali, ti ricordi?

A1IT: Sì, le fragole, (1.0) °che era diciamo la parte più particolare, e poi c'era formaggio di capra, giusto°

INS: Mmm mm sì

A1IT: E poi mi ricordo che (.) ah, il limone, il succo di limone, il sale, l'olio d'oliva (2.0) E poi, più che altro ho avuto difficoltà proprio con i verbi per capire che (1.0) a parte tagliare che era l'unico che, diciamo, ho capito, gli altri (1.0) cioè non sapevo distinguere qual era (2.0) immagino ci fosse scritto mescolare eccetera quindi quelli là non li ho (2.0) però mi mancava la pronuncia di Anastasia, secondo me con la pronuncia avrei capito meglio.

Per la studentessa madrelingua romena, la ricetta in francese è stata abbastanza comprensibile, mentre per la studentessa italoфона la versione in romeno ha presentato alcune criticità. Tuttavia, quest'ultima è stata in grado di sfruttare il contesto (la tabella di corrispondenze e le immagini) per comprendere alcune parole precedentemente oscure, giungendo così alla comprensione globale grazie alle informazioni chiave del testo. Anche in questa situazione, la riflessione è guidata dal tutor, il quale fornisce gli input necessari per mettere in evidenza sia le criticità che le parti più scorrevoli del testo. Un elemento fondamentale è il riconoscimento da parte della studentessa che l'assenza dell'ascolto del testo ha influenzato la sua comprensione, considerando che le altre attività in romeno prevedevano il supporto dell'oralizzazione del testo. Quando poi si passa alla verifica della comprensione, attraverso l'input fornito sia dall'insegnante sia dalla studentessa madrelingua, la studentessa italoфона riesce a comprendere meglio altre parti del testo che per lei risultavano opache.

A1IT: Quindi lavati. E poi tagliare dopo. Se taie felii.

A1RO: Da, se taie felii.

A1IT: Felii, ok. E poi va da antiaderenta, quello l'ho capito ((risata)).

INS: Forse questo aggettivo antiaderenta ci fa capire il sostantivo.

A1IT: Sì Esatto, infatti: (2.0) ho pensato a padella antiaderente.

INS: Mm .mm Esatto.

A1IT: Ok. Ah Spanacul.?

A1RO: Spanacul? Ah, spanacul este un tip de legume verde.

A1IT: Ah, gli spinaci.

A1RO: Da, da, spanaculi [OK]

INS: E ti ricordi che avevamo detto, che A1RO (.) ci ha spiegato che c'è l'articolo al fondo della parola in romeno?

A1IT: mm.mm. È vero, è vero.

INS: Quindi se tu la separi rimane questo, spanac?

A1RO: Da.

INS: Non so se la pronuncia.

A1RO: Da, da, spanac.

INS: Che ritrovi negli ingredienti.

A1IT: Sì sì sì sì sì, non ci avevo proprio pensato((risata)).

La riflessione ad alta voce ha quindi aiutato la studentessa a cogliere elementi del testo che aveva inizialmente scartato perché considerati opaci per lei. Questo evidenzia l'importanza dell'intervento del tutor nelle lezioni di IC e, in particolare, l'utilità di avere un gruppo di studenti plurilingue per favorire la riflessione su elementi comprensibili che rischierebbero di passare inosservati senza questi due input fondamentali nel processo di comprensione.

iii. Attività di IC ricettiva scritta

Nella sesta lezione, la docente propone l'attività di comprensione del modulo tre il cui tema è l'IC e l'università. Il testo proposto è in portoghese e tratta delle procedure per la mobilità per gli studenti *incoming* all'Università di Beira Interior. Il documento viene letto da una studentessa italoфона con conoscenza parziale del portoghese, pratica un po' rischiosa considerando che la pronuncia di alcune parole potrebbe essere errata. La stessa studentessa passa quindi alla trasposizione del testo in italiano, mostrando che la sua competenza parziale della lingua le permette di comprendere facilmente il portoghese.

INS: Ah Ok. Allora, che cosa devo fare?

A2IT: Quindi: Verificare se ci sono accordi tra le univer-....tra la mia università e l'università di Beira – Interior per... relativamente alla mia area di studio. [mm.mm] Quindi questi accordi interistituzionali. [Ok] E Se ho intenzione di fare: mobilità: presso l'Università di Beria Interiore devo (2.0) appunto devo ricevere queste indicazioni dalla mia università. Le condizioni e le scadenze per la candidatura sono (.) stabilite dalla università: (.) ospitante quindi quella di Beira interiore.

INS: Ok, A1RO anche per te è molto trasparente?

A1RO: Da, est trasparente. Ce cuvinte? xxx

INS: Vuoi andare avanti?

A1RO: Da. Potresti ripetere la traduzione? (rum).

Dato il ritmo veloce della trasposizione in italiano, la docente coinvolge la studentessa romena, la quale non ha compreso appieno quanto detto dalla compagna a causa della rapidità con cui è stato svolto l'esercizio. Chiede, pertanto, di ripetere la traduzione in italiano. Successivamente, la docente si rivolge all'altra studentessa italoфона, chiedendole di proseguire con la trasposizione.

INS: La sua candidatura sarà considerata quando?

A1IT: Dopo che? [Dupa] [mh:] Dopo che?

INS: Qua dice dopo dopo che? Sì, come sei arrivata a questa conclusione, STUIT?

A1IT: Ehm (.) >Ho pensato al fatto che solitamente, quindi una mia conoscenza, perché solitamente prima ti nomina la tua università e poi vieni nominato, cioè viene accettato dalla università ospitante, però prima è la tua università che

sceglie chi partirà e quindi:<

INS: Ok, le tue conoscenze extralinguistiche per le tue esperienze personali. [Esatto]Ti hanno permesso di fare questa ipotesi. Sì, Oppure anche (1.0) si anche post anche a dopo.

A1IT: Esatto, è un po' è anche abbastanza trasparente, come se fosse a posteriori, quindi dopo che la tua università ti ha nominato.

INS: mh.mh.

La trasposizione della seconda studentessa italoфона, che non aveva conoscenze pregresse in portoghese, viene eseguita molto più lentamente. In questo caso, la studentessa romana comprende maggiormente quanto detto, dando un feedback positivo all'intervento dell'insegnante. La studentessa responsabile di questa parte dell'attività spiega successivamente di essere riuscita a comprendere grazie alle sue conoscenze personali. Questo evidenzia ancora una volta che le tre studentesse sono perfettamente in grado di riflettere sulle strategie adottate, ma che ancora manca loro la capacità di fare una metacognizione consapevole, collegando le strategie al processo di comprensione.

iv. Attività di IC ricettiva scritta

Con la penultima lezione si apre il modulo quattro di IC e discipline: in questa sessione in sincrono le studentesse sono chiamate a svolgere un'attività di comprensione di un testo in portoghese.

INS: Eccovi tutte e tre. Allora, in che lingua leggiamo? È portoghese? Sì, proviamo a confrontarci col portoghese che è l'unica lingua, la lingua meno conosciuta da tutte e tre. Questa volta la sfida è un pochino più complessa dell'ultima volta perché il tema ovviamente è più specifico. Vi lascio leggerlo da sole, ok? Vi do 5 minuti per leggerlo da sola, da sole, e dopo proviamo a rispondere insieme a un questionario. Ok? Fino alle 11, con calma. e ovviamente provate sempre a pensare a quali sono, a pensare alla comprensione globale del testo, quali sono le parole trasparenti che subito potete individuare e quali sono al contrario delle parole completamente opache. E quando avete un po' compreso la globalità del testo, provate a riflettere sulle strategie che avete usato per comprendere.

A differenza delle lezioni precedenti, la docente permette alle studentesse di leggere il testo autonomamente, incoraggiandole a riflettere sulle trasparenze, le opacità e la comprensione globale del testo. La consegna prevede due sub-task e richiede l'utilizzo di strategie sia top-down (lettura globale) sia bottom-up (analisi di trasparenze e opacità). Tuttavia, il tempo assegnato dalla docente per svolgere entrambe le attività è insufficiente. Di conseguenza, una delle studentesse dichiara di non aver compreso appieno il testo. Successivamente, la docente legge le risposte ai questionari di

comprensione fornite dalle studentesse, argomentando e ampliando essa stessa le risposte.

Questionnaire de compréhension du texte

1. Résumé du texte: écrivez ici les informations clés du texte

Il testo parla delle differenze di consumo di energia tra il 2005, il 2019 e il 2020, analizzando nel dettaglio le varie forme di energia utilizzate. Rispetto alla media storica, il 2020 è stato caratterizzato da una produzione più bassa di energia eolica e idroelettrica.

Consumul de energie minim din anul 2005.

Față de anul 2019 consumul de energie electrică a scăzut cu 3,1 %. Energia eoliană și hidraulică era de 25% din consumul total de electricitate.

În 2020 energia regenerabilă pare să domine Portugalia.

Figura 30: Risposte al questionario sulla comprensione testuale.

INS: Ok. Eh (2.0) L'ultima persona che ha scritto dice comparando la situazione pandemica del 2020, quindi l'articolo analizza questo anno particolare legato alla pandemia del 2020 (2.0) e questo lo avete compreso tutte. (13.0) A1RO scrive, (.) traduco in italiano perché non so pronunciare, nel 2020 le energie rinnovabili sembrano aver dominato in Portogallo, è così A1RO? .

A1RO: Da Da Da, exact. [mh.mh:::]

INS: Ok, siete d'accordo STUIT1 e STUIT2?

A1IT,A2IT: Sì.

INS: Hanno dominato, ma come ha scritto una di voi due, il 2020 è stato caratterizzato da una produzione più bassa di energia eolica e idroelettrica. Quindi c'è qui anche una differenza,(2.0) eh:: l'articolo non analizza solo il consumo di energia ,che tipo di energia è usata, è utilizzata, ma analizza anche la produzione.

La docente passa poi alla riflessione su trasparenza e opacità, invitando le studentesse a motivare le parole trasparenti e opache che hanno inserito nel testo.

INS: Andando avanti, visto che avete messo come parola opaca teletravalho, che qualcuno aveva messo però come parola trasparente (.) ehm:: Per chi è opaca? Forse A1RO per te è opaca?

A1RO: Da iu am pus opaca.

INS: Ok, aehm anche se la separi così rimane opaca? (.)questo prefisso tele è utilizzato in romeno, o no?

A1RO: Da, tele, televisore.((risata))

INS: Sì? e per telefonare il telefono si dice telefono in romeno?

A1RO: Da, da, telefona.

L'intervento della docente, che suggerisce l'uso della scomposizione per comprendere la parola opaca, fornisce preziose indicazioni sul fatto che, nonostante le studentesse si trovino nella fase finale del percorso, non abbiano ancora interiorizzato appieno le strategie. Questo evidenzia l'importanza dell'intervento del tutor nel superare ostacoli nella comprensione, come in questo caso, dove la parola

si rivela non essere realmente opaca per le studentesse. Ancora una volta, abbiamo la conferma che il livello indicato nelle attività asincrone (cfr. EVAL-IC liv 2.) corrisponde al medesimo livello riscontrato nelle attività sincrone.

v. Attività di IC ricettiva scritta

L'ultima sessione in sincrono prevede l'attività di trasposizione del testo dell'Agenda 2030, essenziale per il compito finale del corso basato su proposte concrete derivanti dagli obiettivi delineati in questo documento. Il testo, plurilingue, richiede agli studenti di confrontarsi con tutte le lingue su cui hanno esercitato durante il corso. La docente chiede di leggere il testo individualmente per poi fare leggere alle studentesse le parti nella propria lingua madre. Nonostante l'argomento del testo sia molto discusso, le studentesse hanno riscontrato alcuni problemi nella comprensione, poiché non erano informate sull'argomento.

A2IT: Io posso provare però ovviamente senza alcun successo (.) pre dichiarato((risata)) Proviamo.

INS: Non importa, siamo qui per questo, ricordatevi che abbiamo diritto ad approssimare, non è necessario comprendere tutto, il nostro obiettivo è la comprensione globale.

A2IT: Approssimerò molto e quindi l'agenda 2030, boh, un progetto universale destinato: con lo scopo di contribuire al , boh, al , vabbè proprio vado così, al raggiungimento degli obiettivi boh, di realizzazione: vabbè (.) quindi con lo scopo di raggiungere gli obiettivi::: entro l'anno 2030, includendo un set ambizioso appunto di 17 obiettivi di durata:::

La posizione in cui si colloca la studentessa, di chiusura rispetto al testo, mostra che, nonostante la trasposizione del testo sia corretta, lei stessa non è sicura di ciò che sta leggendo e che, sebbene sia in grado di trasporre un testo dal romeno all'italiano, non lo fa consapevolmente.

A1RO: Un sinonim pentru desvoltarea este evolutie. [Evolutie] , expansion, [mh.mh]

A2IT: ok quindi per realizzare? , per il sinonimo di durabile?

INS: no di desvoltari,

A2IT: ah ok, espansione, evoluzione .

INS: Ok questa parola ritorna più volte nel testo e forse poi andando avanti la specifichiamo meglio quindi per il momento è realizzare un'espansione un'evoluzione (.) ok.

A1IT: Potrebbe essere sviluppo?

INS: Sì A1IT non ho sentito bene.

A1IT: Potrebbe essere sviluppo

INS: Potrebbe essere sviluppo, sì e sviluppo in italiano va anche spesso insieme a un aggettivo. Che tipo di sviluppo? Pensate anche a quello di cui abbiamo parlato in queste lezioni.

A2IT: Sostenibile?.

INS: mm.mm Perfetto, sì.

INS: E quindi realizzare uno sviluppo sostenibile (.) entro l'anno 2030.

Ancora una volta, l'intervento della studentessa romena facilita la comprensione alle altre due studentesse. Tramite la riformulazione, è stata infatti in grado di fornire il sinonimo più trasparente e vicino all'italiano, il che ha poi attivato il processo di comprensione delle altre due studentesse.

A1RO: >Il settimo obiettivo di sviluppo sostenibile è al centro delle difficoltà maggiore di oggi, ma nello stesso tempo ha le opportunità di domani((romeno))<. Fie ca este vorba este::::

INS: lutter contre

A1RO: un verb care spune lupta contra schimbării climatice.

INS: In inglese? Se tu dividi così pensa all'inglese

A1RO: [Schimbari climatice]In italiano è cambiamento climatico, in romeno?

INS: [Schimbare climatica] ah ok

A1RO: >di sicuro, ma allo stesso tempo di sviluppare, ad esempio, i lavori, può essere usato come lavori((romeno9))<

INS: Sì, perfetto.

A1RO: >I lavori, le abitazioni, le connessioni, la sicurezza, la produzione di cibo, produrre, mangiare((romeno))<, nourriture.

INS: mancare come mangiare, ok.

A1RO: Sì. Quindi, l'accesso (.) per tutti a un'opportunità per trasformare le vite, le economie e il pianeta(rum)

INS: Perfetto, mi sembra perfetto. Ok, quindi la parola più opaca forse era questo per te, changement?

A1RO: Da,> Il clima è un po' opaco, ma lo so cosa significa<((romeno))

INS: Però climatique non è opaco. Giusto?

A1RO: Si, è trasparente(rum)

Al contrario, la studentessa romena non ha alcun problema con la trasposizione in francese e riesce autonomamente a tradurre il testo. Non si lascia bloccare dalle parole opache e attiva il processo di comprensione a seguito degli input forniti dall'insegnante, seppur facendolo ad un livello base in cui la progressione nell'acquisizione delle competenze si ferma a un uso non completamente consapevole di esse.

vi. Considerazioni finali sul corso

Tutti gli esempi mostrati confermano i dati presentati nell'analisi delle attività in asincrono, mostrando che le studentesse si assestano su un livello due di EVAL-IC. A differenza del pilota, in cui l'input dell'insegnante stimolava la riflessione metalinguistica e metacognitiva, in questo corso la docente è intervenuta maggiormente per guidare il processo di comprensione. Questo fattore può essere dovuto a due elementi fondamentali: il primo è che per la docente che ha impartito questo corso è stata la primissima esperienza di formazione in IC; il secondo, che la stessa docente si è confrontata con una classe molto più piccola del previsto e quasi bilingue (romeno-italiano), fattore, quest'ultimo, che potrebbe avere pregiudicato l'andamento del percorso di acquisizione delle studentesse.

Ciò che emerge dalle interazioni qui presentate è che vi è una sorta di dislivello tra la studentessa madrelingua romena e le due studentesse italofone. La studentessa romena sembra sempre molto più autonoma nel processo di comprensione e interviene addirittura come supporto alle altre due studentesse, creando un disequilibrio all'interno della classe. Molto spesso questo disequilibrio proviene dal fatto che se alla studentessa viene dato l'input di trasporre in romeno porzioni di testo o parole che si stanno analizzando in un'altra lingua, lo stesso procedimento non viene fatto con le studentesse perché è l'insegnante stessa a fornire l'equivalente in italiano. Come risultato di questo procedimento, alla fine del corso la studentessa romena ha molta più facilità nella trasposizione dei testi rispetto alle altre due studentesse, anche se a livello di progressione globale delle competenze tutte e tre si assestano sullo stesso livello dei descrittori di EVAL-IC.

In queste sessioni online, inoltre, un'altra differenza riscontrata rispetto al corso pilota è che non vi sono cenni di riflessione su altri tipi di attività, come gli interventi sui forum o gli esercizi di IC ricettiva orale, che avrebbero dato una panoramica maggiore sulle competenze acquisite anche nelle altre dimensioni di IC.

5.1.3 Il Corso E

Il corso E è il primo dei corsi in cui è stato invertito il sillabo per valutare se effettivamente il linguaggio specialistico risulta più comprensibile agli apprendenti rispetto alla lingua standard. Questo aspetto è cruciale per l'analisi delle sessioni in sincrono, poiché richiede una rivalutazione dell'intero percorso che gli studenti compiono nella progressione dell'IC.

i. Attività di IC ricettiva scritta

La prima attività di questo corso consiste nella trasposizione di un testo portoghese precedentemente assegnato agli studenti del corso pilota. A differenza delle altre iniziative didattiche della stessa

docente, prima di procedere con la trasposizione, si chiede agli studenti di concentrarsi sulle peculiarità della lingua portoghese e di distinguerle rispetto alle altre lingue romanze. Nel caso specifico di questo input, gli studenti riconoscono prontamente articoli e preposizioni e l'uso della lettera *m* al posto della lettera *n* nelle altre lingue.

INS: Questo è la prima parte(.) del testo...vedete che non c'è un titolo ma prima(.) ancora proviamo a pensare voi sapete già che è portoghese (.)ma da cosa possiamo comprendere che si tratta di portoghese? Ci sono alcune cose che(.)aiutano? Guardiamo tutto, vediamo un po'.

STUIT: °Gli articoli determinativi (1.0)Per esempio sì, uma, mmm, oppure xxx di stato in luogo come em o com°

INS: anche, mm.mm. Sì, quindi questo uso della m negli articoli, nelle preposizioni.

STUIT: °Anche OS effettivamente. Mm.mm. Ecco qua., che se non sbaglio è un determinativo.°

INS: Sì anche questo è un determinativo, un articolo.

Dopo aver fatto leggere il testo agli studenti che hanno tentato di fare un breve riassunto delle informazioni chiave del testo, la docente fornisce il feedback agli studenti della corretta individuazione delle parole trasparenti (es. *sapori dolci e cremosi*) aprendo alla riflessione metalinguistica sull'utilizzo delle trasparenze e delle corrispondenze.

E2IT: °Personalmente capisco che può essere il lancio di una proposta, una prova di boh (.) non lo so, un prodotto, non lo so, per (1.0) rallentare non lo so (1.0) l'invecchiamento°

INS: [mh.mm]

E2IT: °mi parla di sapori dolci e cremosi, non ho idea, però ci ho provato°.

INS: Benissimo, tu hai trovato già molte parole trasparenti,

E2IT: (3.0)Sì.

INS: Questa come hai detto invecchiamento, [invecchiamento], sapori, [sapori],

E2IT: alcune sono identiche all'italiano come proposta e prova,

INS: esatto le corrispondenze, le parole trasparenti sono proprio (.)le prime che vediamo e che ci aiutano.

L'apertura alla riflessione metalinguistica è così efficace che sono gli stessi studenti a evidenziare l'uso delle strategie impiegate per comprendere alcune parti del testo. Questo aspetto è cruciale perché dimostra che, già dalla prima prova pratica, gli studenti sono in grado di discernere quali strategie adottare durante la comprensione di un testo, una competenza presente soltanto nelle ultime lezioni del corso pilota e completamente assente nelle lezioni del corso A.

INS: da questi aromi,

E2IT: sì aromi esatto,

INS: (1.0) quindi caratterizzati da suavità e complessità di aromi, di frutta secca, spezie (1.0)

Come possiamo arrivare a questo spezie? Tu come sei arrivato a comprendere spezie?

E2IT: Perché conosco la parola *spezie* in spagnolo e quindi ho usato come ponte linguistico lo spagnolo (.) per avvicinarmi (.) °al significato°.

INS: Ok, hai usato la lingua ponte.

Nei corsi di IC, il ruolo del tutor è significativo non solo per gli input che fornisce agli studenti ma soprattutto per il modo in cui media il processo di comprensione. In alcuni casi, gli studenti possono anche fare delle associazioni corrette che però li allontanano dal reale significato del testo.

E2IT: Io ad esempio (.) per questa parola (.) ipotizzavo un significato più simile a convenzionale per l'assonanza.

INS: [Mm (.)mm vero l'assonanza porta verso convenzionale].

E2IT: Sì però è completamente sbagliato(.) invece come (1.0)

INS: Eh (.) Sì, qua è convento, in effetti, a volte le corrispondenze portano anche a vie- a piste sbagliate, succede, <ci sono tanti falsi amici, pensate solo ai falsi amici, o corrispondenze di suono o corrispondenze fonetiche che possono depistarci.>(.) Ma leggiamo la fine e forse vediamo se chiarisce un po'. (2.0)>Allora anche qui non è importante andare nei dettagli, proviamo a leggere, ci sono tanti nomi propri.<

INS: Però E1ES ha detto *galletas*.(3.0) Cosa potrebbe essere?

E2IT: Assomiglia a gallette, no? Poi ha detto *biscocho*. [Biscochos].

INS: Ha detto *biscocho*, sì. E quindi arriviamo all'italiano biscotti gallette, sì, con crema di arancia, ok, e poi se voi fate una ricerca e guardate vedete che effettivamente sono dolci che in portogallo chiamano dolci conventuali, fatti nei conventi, ma non è assolutamente essenziale.

Nel frammento qui riportato, la docente è stata in grado di gestire la situazione di riflessione erronea su un termine che poteva creare confusione per il suo significato (*conventuais*), sfruttando le riflessioni degli altri studenti. Ha fatto in modo che lo studente non bloccasse il suo processo di comprensione, ricordandogli che l'IC non si basa sull'esattezza come la traduzione, ma sull'approssimazione, e che non tutto ciò che è presente nel testo o nel paratesto è essenziale per comprendere il significato globale dell'informazione..

ii. Attività di IC ricettiva scritta

Come anticipato precedentemente, il primo modulo pratico di questo corso e dei successivi si incentra su IC e discipline. La prima attività proposta è una comprensione di un testo in portoghese in cui gli studenti si confrontano per la prima volta con il linguaggio disciplinare.

INS: Guardiamo e riprendo velocemente il testo che avete fatto ieri, lo riprendo da qua. (1.0) Non da Moodle.(5.0) Ok quindi vediamo tutto quello che avete detto, le percentuali, l'utilizzo dei numeri (6.0) e i termini anche in particolare, ecco per esempio se guardiamo qui, abbiamo parlato, ave- avete parlato di energie rinnovabili e qui abbiamo i tipi di energie, idroelettrica, eolica,. Per esempio il prefisso *idro* è comune (.) a tutte le lingue romanze, o anche energia eolica

(.) il prefisso che fa riferimento al dio del vento, Eolo, quindi comune alla nostra cultura neolatina (10.0) Adesso qua nel testo in portoghese in particolare (2.0) no ma in altri testi ci possono essere altri elementi che aiutano. Apro per esempio il testo in romeno (5.0) no non questo scusate (11.0) questo qua non lo leggiamo ora insieme ma vedete che ricorrono gli stessi elementi quindi le percentuali (3.0) e in questo testo ci sono anche(.0) molte- molte di (.)cose così, le faccio scorrere (2.0) Cosa sono questi?

La docente, nella seconda lezione svolta in modalità sincrona, fornisce agli studenti un feedback sull'attività precedente e apre a una riflessione sulle trasparenze dei suffissi e prefissi di radice latina presenti nei testi, utilizzandoli come punto di ancoraggio per la comprensione.

L'attività su cui si incentra questa analisi è un'attività di comprensione di un testo plurilingue basato sull'Agenda 2030. La prima parte su cui gli studenti lavorano è in romeno, lingua con cui hanno poca familiarità e con cui non si erano ancora confrontati all'interno del corso.

INS: >Donc on va essayer de le comprendre et de le traduire d'en nos langues.< La première partie en particulier est peut-être la moins simple (.) parce que c'est (2.0) dont que langue? La première partie?

E1ES : Roumain ? [Roumain]

E3IT: mh.mh.. Sì, è in romeno.

INS : Est-ce que vous avez déjà essayé de lire quelques choses en roumain? De voire quelques choses soit la video que vous avez à voire sur les sources d'energie? Mm (.) Vous avez déjà essayé de vous confronter à cette langue?

E1ES: >Un poco, pero yo en verdad no entiendo casi<

INS: mm.mm (.) Et les autres? Vous avez essayé? Comme on s'est passé ? >Vous avez rien ou presque rien compris ?<

Considerate le difficoltà riscontrate nella comprensione del testo, una volta letto autonomamente, agli studenti viene chiesto di individuare le parti più chiare e comprensibili del testo.

INS: Iniziamo a pensare quali sono le parole trasparenti?

E2IT: A me, non so se è giusto però, cadrul universale destinat (2.0) mi verrebbe da dire è un quadro o un progetto..[mm.mm] (.) universale, destinato potrebbe essere un verbo, destinat, però a futuror mi perdo.

INS: Allora benissimo, [e poi dopo in scopo di] (2.0)

E2IT: in scopo di contribuer (.) [a qualcosa?] e poi ci sono queste due parole che in realtà ricorrono, però non riesco a tradurle bene eh::

INS: E1ES, per te in spagnolo, durable è trasparente?

E1ES: (3.0) No. Bueno. Es sostenible.

INS: mm.mm. Si, en français durable, (2.0) donc c'est un adjectif sostenible, sostenible, durable (.) qui va avec un nom, un substantif, (2.0) qui pourrait être celui-là pour exemple. Alors on a parlé d'énergie, d'énergie eh : accessible, d'avoir un accès à l'énergie. Quel peut- être le fin ?

E2IT: (6.0)Una svolta realizzata, una svolta sostenibile?

INS: [Mmm.mm]. Potrebbe essere sì, sì sì, una svolta quindi un cambiamento, qui è questo desvoltari che ti porta all'italiano svolta, un cambiamento, ok vediamo dopo.

A seguito delle istruzioni impartite dalla docente nelle lezioni precedenti, gli studenti riescono a trasporre nelle rispettive lingue madri le parole più trasparenti, mentre “saltano” le parti più opache che vengono risolte con la mediazione del tutor. Questo è evidente nel caso della parola romena *desvoltari* e in un altro frammento, dove uno studente si blocca su una parte poco accessibile della frase. Per evitare che il processo di comprensione si interrompa, la docente lo incoraggia a non soffermarsi su questa parte problematica, ma ad avanzare verso la successiva per cogliere il senso generale dell'intera frase.

E2IT: Si però prima sicuramente c'è qualcosa che:

INS: Non importa (.) prima.

E2IT: Ah ok, quindi vado oltre. [Non ti preoccupare].

INS: Cosa può essere adottata?

E2IT: L'agenda, la lista, la proposta delle Nazioni Unite.

INS: L'agenda 2030 adottata, adottata a noi viene subito in italiano adottata (.) da? da chi?

INS: ok, energia limpia. pulita non è trasparente in spagnolo (2.0) come hai fatto per comprendere che pulita è limpia?

E1ES: >es que hicimos ayer un texto y aparecía esta palabra. <

INS: ok, perfetto. (4.0) va bene.

La docente, inoltre, orienta l'attenzione degli studenti su alcuni elementi chiave per consolidare le strategie, proponendo loro riflessioni linguistiche e metalinguistiche. Ad esempio, si è concentrata sullo spostamento del focus sulla collocazione *adottata da*, inducendo gli studenti a individuare il soggetto di quella frase. Inoltre, ha sollecitato una riflessione metalinguistica sul processo di comprensione della parola *pulita*, del tutto opaca per un parlante ispanofono.

iii. Attività di IC ricettiva scritta

Nel modulo 3, incentrato su IC e Università, viene proposta agli studenti un'attività di comprensione del testo in portoghese sui documenti necessari per la mobilità *out going*. Dopo la trasposizione del testo, il tutor chiede agli studenti di focalizzarsi sulle parti del testo che hanno facilitato la comprensione, soprattutto per quanto riguarda l'individuazione delle zone trasparenti.

INS: in italiano sarebbe nomina,(2.0) cioè prova a trasporre tutta questa frase in spagnolo, vediamo in base al contesto?

STU: Ehm:: >Presta atención a que la candidatura< solo será considerada después de la nominación por parte de la Universidad de origen.

INS: Ok, quindi (.) chi decide se lo studente (.) può andare in mobilità?

E1ES: La Universidad de origen.

INS: mh mh. Perfetto. Quindi c'è una corrispondenza con il nome nomenação e lo spagnolo.

E1ES: Sí, pero creo que (3.0) pero (2.0) Creo que he entendido todo, [OK]. Más o menos, sí.

INS: Ok, e puoi ricordare alcune strategie che hai utilizzato?

E1ES: Es que (habían) muchas palabras que se parecían al español (e y):

INS: E quindi quando una parola assomiglia alla stessa forma in spagnolo per esempio, che strategia è? (.) Com'è?

E1ES: ah:. Ehm::: la directa o no sé, había dos, ¿no? la que cogías(.) como la experiencia del idioma e de allí sacabas el contexto, (la de) >con el contexto del mundo en general sacabas el significado<, era la primera, no me acuerdo como se llamaba

INS: allora, quando tu parti (.) dal contesto, quindi dalla conoscenza del mondo (.) tu parti da una cosa differente dal messaggio linguistico, differente dalle parole. E la strategia top-down. Parti dall'alto per arrivare al (.) piccolo, al messaggio, alla parola.

E1ES: mh.mh.

La docente sposta quindi l'attenzione sulle trasparenze, facendo correttamente notare la somiglianza tra spagnolo e portoghese per la parola *nomina* ed esorta la studentessa a ragionare sulle strategie messe in atto per la comprensione. La risposta della studentessa mostra che, nonostante abbia fatto delle riflessioni corrette per l'individuazione del significato del messaggio contenuto nella frase, non sia ancora in grado di razionalizzare il suo processo di comprensione esplicitando che tipo di strategia ha utilizzato. Questo dato era già emerso in alcune sessioni del corso pilota, con la differenza che nel pilota gli studenti erano in grado di spiegare che tipo di strategia stavano utilizzando ma non sapevano etichettarla (esplicitare il tipo di strategia utilizzata: per es. se viene utilizzata una strategia top-down, esplicitare che tipo di strategia top-down viene utilizzata). In questo caso, invece, sappiamo che la studentessa fa il ragionamento corretto perché afferma che nel testo erano presenti parole simili allo spagnolo, ma quando le viene chiesto di dire quale strategia ha utilizzato confonde l'utilizzo delle zone trasparenti con l'uso del contesto e delle conoscenze enciclopediche.

Successivamente, quando lo studente italofono prova a trasporre una parte del testo in italiano si imbatte in una parte di frase poco trasparente per lui; qui la docente interviene chiedendo alla studentessa ispanofona di fornire la versione della frase nella sua lingua per aiutare il compagno di corso, utilizzando lo spagnolo come lingua ponte tra portoghese e italiano.

E2IT: E poi sotto c'era quella parola Cartao Europeu de Saúde e Doença.

INS: mm.mm. [Doença].

INS: Allora questo, chissà, per Paola per te è trasparente questo cartao europeo de saude e doença?

E1ES: Eh:: (3.0) Bueno, saude es salud y doença yo creo que es dolor es dolor e doença es enfermedad o dolor

INS: Quindi è come in italiano, sa- carta di salute e malattia?

INS: mm.mm. sì sì sì e quindi è più trasparente tra- con lo spagnolo con lo spagnolo però in italiano esiste qualcosa ti viene in mente una parola che può ricordare che ha la stessa (.) etimologia di questa doença?

E2IT: dolore? , dolenza. Dolore, dolente, [sì]. Però non è che non è tanto immediato forse.

INS: No, decisamente no. Lo puoi anche pensare in contrapposizione a (1.0) salute.

E2IT: Sì, è per quello cioè (.) l'ho immaginato in base a quello, Carta Europea di Salute, (1.0) se si fa la traduzione manca giusto giusto quello dall'italiano.

Attraverso la versione in spagnolo, lo studente è stato in grado di trasporre il testo nella sua lingua madre, evidenziando ancora una volta l'importanza della collaborazione tra gli studenti e la necessità di avere una classe plurilingue per agevolare il processo di comprensione di tutti i partecipanti al corso. Gli interventi combinati della studentessa ispanofona e del tutor, che ha focalizzato l'attenzione sulla contrapposizione tra salute e malattia, sono stati cruciali per il completamento del processo di comprensione dello studente italofono..

iv. Attività di IC ricettiva scritta

L'ultima attività qui analizzata è la comprensione del testo della ricetta romena (utilizzata anche nei corsi precedenti). In questo modulo, le attività sono accompagnate dal paratesto (immagini, impostazione del testo differente per ogni tipologia testuale) e dalla tabella di corrispondenze come quelle di Eurom 5 per le parole opache. La docente, prima di iniziare l'esercizio di comprensione, chiede infatti agli studenti di concentrarsi su tutte le informazioni che possono essere utili per la comprensione, sia dal punto di vista linguistico e grafico per riconoscere le particolarità della lingua, sia dal punto di vista paraverbale come le immagini; e infine propone un brain storming sull'argomento generale del testo dando la possibilità agli studenti di poter avere un'idea di base prima di svolgere l'esercizio di comprensione.

INS: Perfetto. (2.0) Allora grazie per il tuo sforzo di seguirlo dal cellulare e (.) purtroppo non abbiamo come sempre una lettura da madrelingua però ricordatevi alcune cose di pronuncia romena che abbiamo visto l'altra volta (4.0) beh abbiamo visto come si legge questa S con la cediglia sotto questo *sc* avevamo visto come si legge la t con la cediglia si legge *z*. Queste sono informazioni che possono servirci per la comprensione. (3.0) E (.) che ricetta è? Possiamo fare delle ipotesi in italiano guardando l'immagine? Perché qui abbiamo un grosso aiuto alla comprensione, abbiamo un'immagine.

INS: Che tipo di piatto è secondo voi? Un antipasto, un piatto principale, un contorno, un dolce?

E3IT: Dipende sempre dall'abitudine perché se vedi le fragole noi ovviamente associamo la frutta come qualcosa al termine del pasto però vedo anche (2.0) xxx insalata certo con formaggio di capra.

E3IT: No, non lo so. Però:::

INS: Sì, perché c'è questa ipotesi?

E3IT: Beh, oddio, ci sono delle scaglie. Anche se non credo che siano (2.0) non credo che sia formaggio di capra. Sembrano molto delle piccole::

Successivamente, la docente alterna la pratica di trasposizione del testo e lo spostamento del focus sulla riflessione metalinguistica, esortando gli studenti a spiegare quali strategie usano per comprendere alcune parole trasparenti o semi trasparenti.

INS: e qui >beh abbiamo la prima parola questa salata perché è comprensibile secondo voi? Perché questa parola ci è comprensibile? In quale dei sette setacci rientra?<

E2IT: è morfo- (3.0) logica? Oddio! È che ha una radice (.) [mm.mm] molto simile a per esempio quella spagnola (2.0) e anche la nostra se togliamo il prefisso in, che non è un prefisso però.

INS: Sì, non so se conoscete il corrispondente francese:?

E2IT: Salad? Non lo so

INS: No, salade. Ma in realtà anche in inglese, penso, sisi

E2IT: E infatti sì. Ecco questo come mai? .

E2IT:Noi italiani, siamo noi italiani a cambiare.

INS:Sì, però la radice rimane la stessa. Quindi sicuramente è un lessico pan romanzo (1.0) che condividiamo anche con l'inglese forse non con il tedesco, non lo so , (3.0) ma lo comprendiamo perché la radice sicuramente condivisa dalle lingue romanze. (2.0) Capsuni invece è parola trasparente o opaca?

E2IT: totalmente opaca.

INS: Totalmente opaca sì meno male che c'è l'immagine se no sarebbe stato veramente complicato.

INS: Ci arriviamo un po' per inferenza, quindi in base al contesto del resto della frase, alla comprensione globale della frase. (2.0) È una strategia top-down o bottom-up?

E2IT: Credo top do- dal top, perché immaginiamo che nel contesto la capra possa essere un formaggio [mm.mm]. e quindi (2.0) aggiungiamo questa traduzione da parola opaca.

Come nell'attività precedente, gli studenti hanno difficoltà a collocare le strategie, segno di un uso inconscio e poco consapevole di esse. Nell'esempio riportato sopra, sono perfettamente in grado di

riconoscere la somiglianza dell'italiano *insalata* con il termine nelle altre lingue, mettendo in atto un procedimento di scomposizione della parola ma non esplicitando questo ragionamento né riuscendo a ricollegare l'appartenenza della parola al lessico panromanzo.

La ricetta in romeno è indubbiamente più complicata per degli studenti che sono stati poco esposti a questa lingua ma l'intervento del tutor è fondamentale per guidare il processo di comprensione ed evitare che lo studente si blocchi durante lo svolgimento dell'esercizio.

INS: Proviamo a pensare al contesto. Ingredienti per due porzioni,? come saranno? Probabilmente (.) questo sarà un aggettivo, come possono essere queste porzioni?

E3IT: Gra-medie (.) boh.

INS: Brava, probabilmente dice la taglia delle porzioni, quanto (.) sono grandi o piccole. Mari sarà grandi o piccole o forse medie?

E3IT: Non lo so.

INS: L'avevamo trovato in un altro testo.

E3IT:Io non ho cercato niente.

INS: No, no, infatti hai fatto benissimo. L'avevamo trovato in un testo, era il testo che abbiamo letto in Romeno sulle energie rinnovabili.

INS: E quindi questo è Baby, è assolutamente internazionale giusto?

E2IT: Internazionale, sì.

STU: Ce l'abbiamo anche noi in questa collocazione, baby spinaci in questa combinazione, quindi ci aiuta. [mm.mm]

E2IT: Sì, oltre, per esempio, tre linguri, ulei de masline, non so come si dice però, per esempio potrebbe essere tre cucchiaini di olio di (.) questo ingrediente (2.0) e così via.

INS: che è decisamente opaco però sei arrivato a comprendere tre cucchiaini di olio. Come sei arrivato? Sei partito da qui,? da Ulei?

E2IT: Sì son partito, sì esatto, da ol-Ulei, che sembra molto essere olio, e ovviamente ho fatto un ragionamento top-down perché ho immaginato che l'insalata va condita, e va condita secondo le indicazioni, solitamente con tre cucchiaini di- di sicuro non metti un bicchiere.

INS: Pensate quando cucinate i funghi. Cosa succede ai funghi?

E2IT: Quando l'acqua (2.0) [mm.mm]Cioè quando si asciugano, no?

INS: Benissimo. (.) C'è una parola che può essere acqua?

E2IT: Apa.

INS: Apa(rum) è acqua in romeno. Benissimo. Sì. Allora, se arriviamo a intuire questo significato a partire da quello che conosciamo della cottura dei funghi, che strategia attuiamo?

E2IT: Conoscenza enciclopedica top-down.

INS: È una conoscenza enciclopedica, quindi è una conoscenza del mondo, che fa parte delle strategie top-down, dal generale comprendiamo l'analitico.

E2IT: Sì, il fatto che fosse una ricetta ci ha aiutato un sacco.

INS: Assolutamente sì.

E2IT: È molto più facile leggere un testo che ha a che fare con le azioni della vita quotidiana, che già, nel senso, tutti magari hanno già tagliato dei funghi e quindi sappiamo come si fa e andiamo a intuizione.

Tutti gli esempi qui sopra riportati di intervento del tutor, sia per guidare la comprensione del testo sia per riflettere sull'utilizzo delle strategie evidenziano ancora una volta la necessità di una figura che svolga un ruolo di mediazione all'interno di questi corsi per principianti. Nonostante ciò, come si può notare nei frammenti 2 e 3, è sempre il docente a fornire l'input per la riflessione metalinguistica. Alla fine del corso, gli studenti sono in grado di spiegare come hanno messo in pratica le strategie, evidenziando che il livello delle competenze acquisite in IC ricettiva scritta, per certi descrittori come la competenza linguistica, socio-pragmatica e non verbale/paraverbale, si colloca più su un livello tre che su un livello due (dato emerso dai risultati delle attività svolte sulla piattaforma Moodle).

5.1.4 Il Corso F

i. Attività di IC ricettiva scritta

La prima prova pratica di esercitazione su un testo è stata svolta nella lezione tre del modulo uno. Prima di procedere all'analisi di questa attività è importante precisare che la docente di questo corso, a differenza delle altre, ha aggiunto nelle lezioni teoriche sulla teoria dell'IC dei foci linguistici sulle lingue prese in esame. Questi foci sono stati proposti agli studenti utilizzando come base la linguistica contrastiva e si incentrano maggiormente sulle caratteristiche lessicali, grammaticali e grafiche delle lingue più lontane da quelle degli studenti per comparare tali elementi con le loro lingue madre.

L'insegnante propone quindi di leggere l'attività in gruppo agli studenti chiedendogli di fare dapprima una lettura globale del testo, e successivamente di focalizzarsi sulle trasparenze e le corrispondenze per poi trasporlo. Il lavoro di gruppo si rivela essere un ottimo metodo perché riesce a coinvolgere tutti gli studenti nella fase di brainstorming sulla comprensione globale in cui l'insegnante interviene molto poco, se non per incitare gli studenti ad esprimere la propria opinione.

F1FR: Pour vous c'est quoi les filles comme texte? (8.0)

STUFR2 : Un article de journal ?

F1FR: STUES, STUIT? Pour vous c'est...es un artículo de prensa para hoy?.

STUIT: Può essere, sì.

STUES: Sì, como un artículo de información.

F1FR: Mh mh (1.0) Si eh:: (4.0) que entienes de este articulo (.) qu'est –ce que vous comprenez de cet article?

STUIT: Io forse le prime tre righe le ho capite un po' meglio (1.0)però qualche parola.

STUES: Yo entiendo como que un hombre de 58 anos ha robado (.) creo que dos obras, una de van gogh ((risata)) y:: sobre todo (he entendido) el principio.

F1FR: Si entiendo lo mismo que un hombre de cinquent- 58 anos ha robado (1.0) dos- dos obras, una de Vincent Van Gogh et una de Franz Halls (2.0) en un museo de Utrecht. Pardon ! (2.0) >oui donc je compris effectivement que c'est un homme de 58 ans qui a volé deux œuvres de Vincent Van Gogh et Franz Halls dans une musée hollandaise à Utrecht<

Dopo questa prima fase si passa ad una comprensione più analitica del testo, gli studenti procedono quindi alla trasposizione del testo nelle loro lingue madre e come è possibile notare da questi frammenti, il tutor interviene soltanto per mettere il focus su alcune caratteristiche della lingua che gli studenti hanno riconosciuto autonomamente ma che è importante fissare per agevolare il processo di comprensione (come per esempio la posizione dell'articolo in romeno o la congiunzione si)

INS: ok fermiamoci (1.0) Marti ha fost arrestat (.) Marti La baarn Marti la Baarn. Ma marti cos'è secondo voi?

STUES: Eh::: Es por la mañana, pero es igual martes?

INS: mm:::.. Marti è martes, mardi , (.) martedì (.) muy bien.

INS: Ok. Operele, Martina. Tu hai tradotto giusto le opere(2.0) <Ma dov'è le?>

STUIT: Al::- alla fine.

INS: Ok. <tutti sapete che le l'articolo determinativo in romeno è dopo il nome (4.0) operele è l'articolo e forse forse è in realtà non sono sicura> quindi l'articolo è alla fine (2.0) e si ti ricordi cos'era STUIT?

STUIT: Si (2.0) dove? Ah:::, è l'articolo (2.0) è la congiunzione.

INS:E, ok, quindi fost, l'abbiamo detto prima, fost?

STUIT: Ci sono state (2.0) è il verbo essere.

INS: Benissimo.

Alla fine dell'esercizio l'insegnante chiede un feedback diretto agli studenti sulla prima prova pratica per provare anche a fare una riflessione sulle competenze acquisite finora.

INS: Donc comme vous vous sentez? come vi sentite? è stato difficile? (2.0) facile? F1FR ?

Plus facile de qu'il y a (de cours) de ça.

INS :Ah super! E cosa vi ha aiutato (1.0) di più? Que'est ce que vous aidez le plus?

FR1FR : >Avec ces stratégies qui me permettent, de ehm::, je (ne) cherche pas forcément la bottom- up ou la top-down, du coup je les applique en fait sans trop y réfléchir, [mh.mm], et ça me permet de comprendre d'abord global, puis ensuite paragraphe a paragraphe [mm.mm], et puis les règles de grammaire qu'on aperçoit, qu'on entre aperçoit, [mm.mm], aident à mieux comprendre.

INS: Très bien, molto bene. STUES? (3.0) Cosa pensi? Difficilissimo?

STUES: No (2.0) Me ha resultado facil.

Ciò che emerge dai feedback degli studenti è che il focus sulle caratteristiche della lingua è stato essenziale per loro, poiché ha facilitato molto il loro percorso di comprensione. Inoltre, rispetto a tutti gli altri corsi, già dalla prima prova pratica, uno degli studenti riconosce di mettere in atto alcune strategie di comprensione globale in maniera del tutto automatica e comprende che, la combinazione tra queste strategie (che non sono essenzialmente strategie di IC ma proprio di lettura) e il focus linguistico ha reso la comprensione più semplice.

ii. Attività di IC ricettiva scritta

Prima di procedere alla comprensione vera e propria del testo, il tutor riprende l'esercizio della lezione precedente (una comprensione di un testo sulle energie rinnovabili in portoghese) e propone agli studenti un'attività di riflessione sul linguaggio disciplinare, con un focus specifico sul lessico panromanzo e sulle strutture sintattiche ricorrenti, attraverso delle tabelle di corrispondenze. Pone

maggior attenzione sulle particolarità delle lingue, come l'inversione tra soggetto e verbo e la differenza nella costruzione passivante in portoghese rispetto alle altre lingue romanze..

INS: Quindi abbiamo visto un po' di (1.0) difficoltà linguistiche mh? Soprattutto legate ad alcune parole (.) opache che mi sono scritte nel mio quaderno qui dove scrivo le vostre domande (.) quindi le parole più opache abbiamo visto che erano per esempio *voltar a*, *voltar a*, tu ti ricordi STUES cosa significava alla fine, *voltar a*, [era *volver a*], che abbiamo visto in spagnolo e in portoghese si esprime con una parafrasi-perifrasi, quindi *voltar a*. In francese e in italiano è (2.0) si esprime con un avverbio quindi *à nouveau*, di nuovo mh quindi era difficile da capire?

INS: poi anche la strategia della lingua ponte, quindi (2.0) Carvão, Charbon, Carbone mh?. (4.0) E quindi abbiamo visto che queste strategie sono strategie specifiche, caratteristiche dell'intercomprensione e in generale dell'apprendimento plurilingue. Ok?

Il focus sulle difficoltà incontrate nel testo e la riflessione sulle particolarità del portoghese permette agli studenti anche di riflettere sulle strategie utilizzate nella comprensione, ma nonostante essi siano in grado di completare le attività ed arrivare alla comprensione globale del testo è sempre il tutor a veicolare la riflessione metalinguistica sulle strategie messe da loro in atto.

Dopo questo breve esercizio sulla riflessione linguistica, gli studenti sono chiamati a leggere il testo plurilingue dell'Agenda 2030 e ad individuare le parole chiave presenti nel testo. Come proposto nelle altre lezioni, gli studenti procedono a tentare una lettura traduzione del paragrafo in romeno in gruppo, utilizzando il *think aloud protocol* per arrivare al significato del testo. Attraverso la riflessione congiunta delle due studentesse, una ispanofona e una francofona, entrambe riescono a comprendere l'argomento chiave del paragrafo che parla della descrizione dell'Agenda.

STUFR: L'agenda 2030 c'est un cadre universel destiné à tutorer eh ::: ((risata)) [Cadru qu'est-ce que?] cadru ?ah, cadru en français c'est cadre comme pour le tableau ((gesto del quadro con le mani)) (pour) la peinture xxxx c'est un cadre universel prédestiné à tutorer, encadrer comme le cadre je pense que c'est un peu la même encadrer à donner une règle je pense [vale]à guider à guider vers quelque chose.

STUFR : on avait vu pentru , je me rappelle plus ce que ça veut dire

STUES : eh ::: en français que es?

F1FR : ce n'est pas pour par azhar ? xxxx

INS: Proviamo a vedere questo. Mileniulul? [oui] Donc il y a (.) millenio, vi ricordate cosa è questo ului? [xxx] vi ricordate che c'è l'articolo?

F1FR : ah,oui à la fin oui [oui] ului c'est du ?

INS: esatto, perché il romeno quindi mi, lien, mi- il romeno ha anche i casi c'è l'articol (2.0) [oui à la fin du nom] <ma c'è anche il caso potremmo dire il genitivo quindi è, qua ok u lui quindi du > ok?

F1FR : t'as plus de confiance (1.0) dans la possibilité de comprendre le roumain qu'avant?

STUFR : Oui, Après je pense que je xxxx me concentre , fin, sur chaque phrase, pour arriver à comprendre le sens global

In questo processo di comprensione l'intervento del tutor è del tutto assente e la collaborazione tra gli studenti permette loro di comprendere anche le parole più opache. Il tutor interviene solo alla fine dell'esercizio per verificare la comprensione del testo e guidare la riflessione linguistica sul processo adottato per giungere alla comprensione.

iii. Attività di IC ricettiva scritta, Modulo 3

La terza attività presa in esame riguarda un testo di comprensione sui documenti della mobilità in portoghese. Gli studenti sono chiamati sia a comprendere il testo sia a rispondere al questionario con domande a scelta multipla in italiano. Il tutor, suggerisce loro quindi di lavorare in gruppo e di riflettere insieme sia sulla comprensione globale del testo sia sulla comprensione delle domande in italiano.

STUES: Sì. Yo creo que sí.

INS: Ok. Io li scorro:::

STUES: Por ejemplo, cuando dice receber a carta de aceptacao [mh mh] o sea igual en otro contexto no lo entiendo pero entiendo que es una carta de aceptación.

INS: Benissimo, benissimo molto bene. <Cioè, diciamo che la parola isolata è (2.0) forse strana, però in questo contesto si capisce perché tutte le volte che si parte in mobilità si deve avere una carta di accettazione tra due istituzioni>

STUES: Por ejemplo no ho entendido cuando pone (1.0) frequentar as aulas?

INS: no, qua c'è un errore però Maria la T... [vale] xxx otra palabra que existe...è frequentar las aulas..[ah vale..vale] .

F1FR? E' chiaro oppure il vaccino si fa (2.0) il vaccino serve per capire più le lingue o meno?((risata))

Durante la riflessione sulla comprensione, gli studenti si interrogano quindi sul significato del testo utilizzando strategie bottom-up come la lettura parola per parola e le corrispondenze. La modalità di svolgimento dell'esercizio è totalmente diversa rispetto alle altre volte: anziché cercare la comprensione globale del testo, gli studenti utilizzano le domande del questionario presente sulla piattaforma Moodle per individuare le informazioni chiave e rispondervi.

STUFR :Moi Je pense qu'est la première (.) Mais mais s'il faut d'abord que l'université ..[xxx]..elle forme l'UBI de la mobilité puis ensuite soumettre les candidatures (2.0) donc je pense que c'est d'abord (.) envoyer le learning agreement, xxx

STUES : Si se puede ser

STUFR : XXX la candidature parce que xxx (je veux)

F1FR : et si que je vois dans le paragraphe Erasmus plus on a vérifié que l'université envoie votre autorisation?[mh ::]Ensuite :::

STUFR : ah oui c' est marqué près de xxx o formulario de candidatura (1.0) prexxx (1.0)

F1FR : oui donc effectivement c'est à été trompé, c'était la trois STUFR heureusement quelle était là..((risata)). Donc c'est compilare il modulo di candidatura, a priori. Ok STUES ?

STUES : Perdon?

STUFR : [C'est la troisième] xxx est ce que c'est écrit on erasmus plus le deux , le numero deux a la fin de la phrase c'est écrit xxx *formulario de candidatura*.

STUES : Si si porque lo tenía marcado..

F1FR : Oui c'est pour ça que tu hésitais STUES entre la première et la troisième. Effectivement c'est la troisième.

Dopo aver fatto la riflessione in gruppo, il tutor interviene per verificare la comprensione delle informazioni contenute nel testo e per avviare una riflessione linguistica sulle parole più ricorrenti.

INS : Ok. Invece i voti, il voto

F1FR: En fait c'est bulletin.

INS: Il voto, come si dice in francese ? Alla fine di un esame c'è una valutazione

F1FR : oui no mais c'est le bulletin des notes comment on appelle déjà? Certificat d'examen ?

INS: esatto, sì, qua non c'è certificato, c'è solo i voti degli esami, notes...[mm.mm] in spagnolo? Alla fine di un esame STUES in spagnolo ottieni cosa? [xxx] E qua il voto finale 6 su 10, 20 su 30, 16 su 20, come si chiama in spagnolo?

STUES: No he entendido bien

INS: <Quando fai un esame, alla fine dell'esame hai un numero.>

STUES: Ah, en español es sobre 10.

INS: Ok, ma cos'è la nota, no? [mm.mm] Nota. Ok, mentre in italiano è voto.

STUES: Pensaba que tú te referías como al final (.) la (.) como la terminación

INS: Sì, esatto. Però del corso

STUES: ya ya he entendido

INS: ok eh: (.)in italia è il massimo il minimo è 30 (2.0) il massimo è (2.0) il minimo è 18 il massimo è 30. In Francia 16 è il minimo, vero? E 20 è il massimo (2.0) In Spagna, all'università, qual è la nota minima?

STUES: mh:: o sea es que es de cero a diez, te ponen uno es por no ponerte cero.

A differenza delle altre lezioni in cui la riflessione linguistica viene fatta oralmente, nel caso di questa attività, la docente si serve del supporto del power point per mostrare delle tabelle di corrispondenze

sia fonetico-morfologiche sia sintattiche che gli studenti devono riempire in base a ciò che hanno compreso durante la lettura traduzione.

INS: Guardiamo le corrispondenze fonetiche, in particolare il suffisso çao. (3.0) <Quindi la parola indicação, in francese è indication, che diventa in spagnolo indicación,> vedete che questa indicación e indicación è quasi una corrispondenza grafica cioè lo stesso suono ha una grafia diversa. (2.0) In italiano è indicazione vediamo se abbiamo sviluppato un orecchio per il romeno? <Secondo voi quello che è azione in italiano, action in francese, e accion in spagnolo e ação con l'accento che non ho, in portoghese> come è in romeno? (2.0) Proviamo a vedere (2.0) ha una lettera particolare con segno particolare?

F1FR : °C'est pas xxx ? Avec un accent xxx? dont je ne sai pas...ah no c'est un C avec un espèce de Z de (soumis)°

INS: quasi quasi non è la C ma è una:::?

F1FR: ah xxx (?)c'est un T , OK,

INS: quindi T con la cediglia con questo segno qui è S, ah d'accord, ok 1.0 quindi proviamo a vedere <condiçao quindi in francese condition , mm, in spagnolo facile (.) STUFR? >

STUFR: Condicacion?

INS: Togli la A?

STUFR: Condicion

INS: ok in italiano condizione con la zeta e quindi in romeno conditie .

F1FR: ah mais on double les i au pluriel?

INS : <Allora, diciamo che io non sono esperta di romeno, però probabilmente è per delle ragioni di suono, cioè si toglie la E e si mette la I, ma devo sentire le mie colleghe romene. <Però la cosa importante è che il plurale [mm]? , vedete che diciamo il francese, il portoghese e lo spagnolo utilizzano una S finale, anche se il portoghese cambia proprio il gruppo delle vocali condiçao , condiçoes, mentre invece l'italiano e il romeno usano delle vocali, quindi condizione, condizioni.Ok? [mm.mm] E invece il romeno è ancora,, usa ancora delle vocali conditie , conditile mm? E poi aggiunge la L quindi è ancora diverso.> Atencão come sarà in francese STUES?

STUES: Attention?

LESSICO DELL'UNIVERSITÀ. LE AZIONI

Rum	Ita	Esp	Port	Fra
Depune cererea	Presentare la domanda	Presentar una candidatura	Submeter a candidatura	Soumettre la candidature
A completa formularul	Compilare il modulo	Completar el formulario	Preencher o formulário	Remplir le formulaire
A primi acredităriile	Ricevere le credenziali	Recibir las credenciales	Receber as credenciais	Obtenir Les identifiants
A întâlni cu coordonatorul	Incontrare il Coordinatore	Reunirse con el Coordinador	Reunir com o Coordenador	Rencontrer le coordinateur
A participa la cursuri	Frequentare le lezioni	Asistir a las clases	Frequentar as aulas	Suivre les cours

Figura 31: Esempio di attività di tabella di corrispondenze sintattiche - Corso F.

O SUFFIXO -ÇÃO

Corrispondenze fonetiche

Rum	Ita	Esp	Port	Fra
indicație	indicazione	indicación	indicação	indication
Sing. condiție Pl. condițiile	Sing. Condizione Pl. Condizioni	Sing. Condición Pl. Condición es	Sing. Condição Pl. condições	Sing. Condition Pl. conditions
atenție	attenzione	atención	atenção	attention
numirea	nomina	nominación, nombramiento, designación	nomeação	nomination, désignation
			Carta de Aceitação	Lettre d'acceptation

Figura 32: Esempio di attività di focus sulla lingua - Corso F.

Tale attività aggiuntiva di ripasso sulle corrispondenze si è rivelata molto utile per gli studenti, sia perché la maggior parte dei problemi che avevano riscontrato nella trasposizione erano di tipo lessicale, sia perché ha permesso loro di fissare quanto appreso sul lessico del linguaggio universitario.

iv. Attività di IC ricettiva scritta

La prova pratica svolta nell'ultima lezione fa parte del modulo sull'IC e la vita quotidiana e prevede la trasposizione di un testo di una ricetta in portoghese. Se le altre attività seguivano più o meno lo stesso schema, basato su una riflessione globale tra gli studenti e successivamente una riflessione più analitica con l'intervento del tutor, in questo esercizio la docente accompagna passo dopo passo il percorso di comprensione degli studenti. Nonostante il supporto visivo collegato al testo (cfr. appendice I), gli studenti francofoni hanno molte difficoltà con il lessico legato alla cucina e per loro molte parole sono risultate molto opache. Per questo motivo, il tutor è intervenuto più volte inserendo altri elementi di supporto, come immagini aggiuntive, pagine web, o traduzioni in altre lingue romanze, per agevolare la comprensione.

INS: ok alors cominciamo con dobrada la dobrada voi l'avete tradotta come ah ah dorade quindi l' orata in italiano mm? Quindi vedete che già è un po' diversa in italiano perché eh:: vi faccio vedere cos'è la dobrada che anche io non l'avevo mai sentita xxx No, questo non è comune in Brasile, no.

F1FR : Oui c'est pas ca ..((risata))

INS: Eccolo qua, la cambiamo la nostra lingua mettiamo-mettiamolo in portoghese. Quindi proviamo a leggere STUFR cos'è la dobrada?

STUFR :Ah, c'est un condiment?

F1FR:Mm no no

STUFR: C'est .(xxx) ? [Legge in portoghese] xxx((risata)) la boule de l'animal? ((risata))

F1FR :La langue?

STUFR :La langue?

F1FR : Attends, c'est quoi le soubuco déjà?

STUFR : C'est , ah c'est peut etre une cuite? Ah c'est une soupe. C'est une soupe (2.0) je ne sais pas

F1FR :Ah , c'est peut-etre ...oue.. considera un pequeno(pt)

INS: Proviamo a leggerla , STUFR, prova a leggere la frase (1.0) vediamo se capiamo un po' di piu? Leggiamo un po' in portoghese, sì?

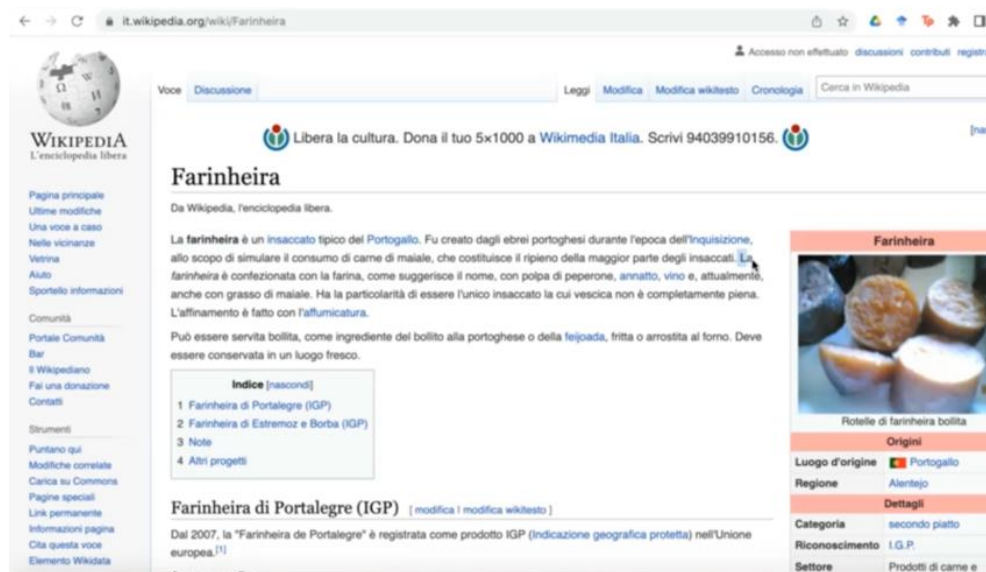


Figura 33: Supporto mostrato per lo svolgimento dell'attività di comprensione testuale (da wikipedia.org)

Successivamente, anche in questa attività, è stato effettuato un focus sui sette setacci a partire dal testo, per fissare le strategie apprese durante il corso.

INS: Orecchio, quindi oreille, ureche, quindi si trasforma, oreja, oreilha [mm.mm] Suoni diversi. Mm? Vecchio, velho, vecchi, viejo, ho sbagliato, scusate. No, ieri ero un po' strana. Velhoo, quindi vedete che, per esempio, velho, portoghese e francese molto simile, italiano e romeno più simili, spagnolo ha un'altra strada. Mm? (2.0) Grafie? , vedete che la sh parole, ho usato parole diverse però per farvi vedere che il suono sh (2.0) anche se in realtà eh allora qui c'è un piccolo errore perché italiano il suono sc l ritroviamo in lasciare e deixar (1.0) Etage, etajul è un altro suono, ok? Eh eh Quindi però vedete che SH, cioè questa x portoghese in italiano si ritrova con sca- sci , mentre in francese non c'è la sc.

F1FR :oui ce n'est pas trèstout..le portuguese n'est pas très simple, j'ai vue

INS : Cosa trovi difficile del portoghese?

Je ne sais pas il y avait des mots qui ne sont pas, comment dire, transparents avec le (.) et le francais où est.. ou sont spécifiques pour xxx le vocabolaire est un peu spécifique pour la cuisine donc tout court ce n'est pas moins simple.

INS : Mettiamo a prova STUES allora sono (2.0) sono (2.0) ah:::.... sono curiosa... STUES ci sei? Sì. Secondo te (.)

uhm la frase tre perché....((risata)) F1FR è impazzito per questa frase no?

F1FR : ehm J'ai eu beaucoup mal..

INS : Io pensavo mentre ieri no ieri bucat... vi confesso bucatarie ho detto questa parola non la indovineranno mai (2.0) ((risatina)) e d'altronde, oggi avevo degli amici francesi, J'avais des amis francais avec moi en sejour ce que J'ai demandé qu'est ce que vous comprenez BUCARATIE, c'est transparent avec le francais? Pas de tout ..Est ce que s'est ecrit B-O-U? No non plus , et Je dis, voit, j'ai un etudiant genial ((risata)) mais ...mais.. là par contre?

F1FR : NO ((ridono))

Questa attività si è rivelata molto difficile per gli studenti a causa della presenza di molte parole opache tipiche della lingua portoghese. In assenza di parlanti lusofoni che avrebbero potuto guidare la comprensione, l'intervento del tutor è stato fondamentale per non bloccare il processo di comprensione. Rispetto alle altre attività di questo modulo, come ad esempio la ricetta in romeno utilizzata negli altri corsi, questa prova pratica dovrebbe essere sostituita con un testo meno complesso e con meno parti opache, poiché il livello di difficoltà si è rivelato molto più alto rispetto agli altri testi proposti in questo modulo.

v. Considerazioni finali sul corso

Nonostante in questo corso abbiano partecipato tre studenti, solo uno di questi ha completato tutte le attività presenti in piattaforma. Per questo motivo, nonostante nell'analisi delle lezioni in sincrono le altre due studentesse sembrano essere in grado di svolgere una comprensione testuale, non ci sono abbastanza dati per verificare la loro progressione in IC. Lo studente che ha completato il percorso e svolto il test finale, visti i risultati ottenuti dalle sessioni qui prese in esame, sembra assestarsi sullo stesso livello ottenuto negli esercizi svolti nella piattaforma, confermando il raggiungimento del livello 2 dei descrittori delle dimensioni linguistica, socio pragmatica, non verbale e paraverbale e cognitiva.

Come è possibile notare dalla modalità in cui sono state svolte le attività qui analizzate, il tutor ha un approccio completamente differente rispetto ai tutor degli altri corsi. Innanzitutto, la scelta di fare procedere gli studenti alla comprensione del testo in gruppi ha facilitato molto il processo di comprensione poiché la cooperazione tra di loro ha permesso uno scambio equo tra i partecipanti (è importante, però, precisare che la studentessa ispanofona aveva una buona base di francese e questo è l'elemento chiave che ha fatto in modo che non ci fossero problemi di comprensione tra gli studenti). In secondo luogo, i numerosi foci linguistici sulle particolarità della lingua si sono rivelati essenziali per inserire nuovi input nel processo di comprensione, ed è chiaro dai feedback dati dagli studenti che hanno pienamente assimilato tali nozioni durante lo svolgimento delle lezioni. Ciò è avvenuto sempre sotto l'input del tutor, che spostava il focus sulla riflessione linguistica e metalinguistica in queste sessioni sincrone. È proprio per questo motivo che non abbiamo abbastanza dati per poter valutare appieno l'effettivo sviluppo delle competenze di chi non ha svolto la parte del corso in autonomia.

5.2 Il corso *Initiation à l'intercompréhension*

In questa sezione verrà analizzato il corso *Initiation à l'intercompréhension* svoltosi all'USMB nel primo semestre dell'a.a. 2022-23. Per procedere ad un'analisi globale delle competenze acquisite in questo corso le attività verranno analizzate sia cronologicamente sia per dimensioni dell'IC (ricettiva, interproduzione e interattiva) e si fornirà anche una valutazione delle competenze acquisite basata sui descrittori del quadro EVAL-IC.

5.2.1 Attività di IC ricettiva scritta

Le attività di IC ricettiva scritta vengono proposte agli studenti affrontando una lingua per volta. L'ordine in cui vengono proposte le lingue rispecchia il grado di trasparenza rispetto alla loro lingua madre. Si comincia quindi proponendo esercitazioni nella lingua più trasparente (spagnolo) per arrivare a quella meno trasparente (romeno) con il portoghese come livello intermedio. I testi proposti agli studenti riguardano il linguaggio delle energie rinnovabili e sono testi informativi.

Per tutte e tre le altre due lingue, si utilizza un metodo induttivo, partendo dalla comprensione globale di un testo, poi concentrandosi sul focus linguistico sulle particolarità della lingua e successivamente sulla comprensione vera e propria.

i. Attività di ricostruzione delle corrispondenze - spagnolo

La prima lezione in presenza di questo corso chiude il primo modulo sull'introduzione all'IC ed è incentrata sulla presentazione di un'attività di gruppo in cui gli studenti sono chiamati a completare una tabella di corrispondenze su verbi, nomi e aggettivi a partire dallo spagnolo per arrivare al significante in francese. La prima tabella da completare riguarda i soli verbi, nomi o aggettivi da inserire insieme ai corrispondenti, la seconda invece le strutture sintattiche in spagnolo a cui associare il corrispondente in francese.

STU : >Donc tous ceux déjà où il y avait des tirées à l'intérieur des verbes, enfin avec des verbes genre observe-se, on a mis que c'était du portugais et puis c'était bien du portugais normalement.< Ehm ::: Ceux où il y avait des accents sur le A comme dans le mot pana, et bah pareil on a mis dans les cases pour le roumain. Ehm ::.Ensuite après, tous ceux aussi où il y avait beaucoup de double T, on l'a mis dans les cases italiennes (2.0)

STU2 : >Et puis après, tout ce qu'il y avait un tilde, mm.mm (2.0)selon où c'était sur le mot, oui, c'était soit de l'espagnol, soit du portugais aussi. Oui. Et du coup pour faire la différence, c'est plus souvent sur des voyelles.<

INS : C'est ça, parfaitement. (.)Donc, compongo en roumain, ça donne quoi?

STU1 : Formeaza.

STU3 : Eh :: bah, du coup, avec « estudio », « étudier », oui, va on a (2.0)

STU4 : C'est le même studio, mais seulement en anglais. Ah, oui, effectivement.

INS : Oui, mais c'est la même chose, en fait.

STU3 : Du coup, on a choisi en italien « studio », en romain, vu qu'il n'y avait normalement pas de conjugaison en U, enfin U tout seul, en portugais ou en italien, on a pensé (.) que c'était du roumain du coup.[mm.mm] Et puis ensuite on est passé à cellule.

INS : Après, procedimiento.

STU3 : Alors, euh, on avait déjà le roumain et l'espagnol là, donc... Il nous manquait. bon bah les deux étaient identiques donc on a pas trop cherché,,((risata)) donc c'était tous les deux *pros sediments*..

INS : ((risata))

STU3 : ensuite on avait situaçion (.) et situaçao [mh.mh] (.) donc le tilde pour le romain donc situatié, Ouais. Et pour l'italien, situazione.

INS : Quelle était votre impression ? Est-ce que vous avez trouvé la tâche difficile, facile?

STU5 : >La plupart c'était assez simple. Il y en avait juste un ou deux où on a vraiment eu des doutes. Et quand il ne restait plus beaucoup c'était assez simple.

[Ouais.] Par exemple, comme Si Si en Roumain. Oui. Donc on avait assez hésité. Je ne sais plus trop s'il y en avait d'autres, parce qu'on l'avait tous en même temps. Je sais pas si toi Romain, il y en a où t'avais eu plus de mal. <

STU6 :Euh ::: Moi je m'étais concentré sur le portugais.

INS :Ah ah. Et est-ce que vous avez trouvé ça assez transparent ou ::

STU6 :Bah de manière générale c'est assez transparent, moi je trouvais , oua, que ça ressortait assez bien. Mm ::

STU5 :Bah en fait en faisant par une nation, on arrive facilement à retrouver chaque mot à sa place. INS : Oui, effectivement, les adjectifs ne posaient pas trop de problèmes enfaite.

INS :Et donc, quelles sont les caractéristiques des langues que vous avez pu apporter?

STU5 : On a apporté quelques caractéristiques, justement.

INS :mm.mm.

STU5 : Donc, pour ce qui est de l'italien, ça finit souvent par un « e » ou un « o »[mm.mm] en fonction des son-sons.

INS : Ok. Pour le français, les gens ont l'accord des adjectifs. Et seulement le français, ou vous trouvez ça aussi dans d'autres langues? Dans l'espagnol dans ce cas.

STU5 : >Là on a mis dans l'espagnol aussi, je n'ai pas trop travaillé sur l'espagnol.<

INS : mm.mm.mm Ok, donc c'est une caractéristique des langues romanes en général, c'est en fait les correspondances morpho- morphosyntaxiques, donc il y a des accords entre nom, adjectif, verbe, nom, article, nom, c'est un peu général.

STU5 :En fonction des langues, les accords sont différents en fait.

INS : Oui, voilà, très bien que vous l'avez trouvé en français et ça change justement parmi, entre les langues, très bien. Et pour le roumain, qu'est-ce qu'il y a de particulier ?

STU5 : >Il y a plus d'accent dans les mots de manière générale et surtout sur les « a » et les accents qu'on retrouve alors qu'on ne les retrouve pas dans les autres langues.<

Al termine di questa attività, gli studenti sono in grado di riconoscere le lingue attraverso le caratteristiche principali che le contraddistinguono. Le riflessioni qui proposte dagli studenti mettono in luce che, nonostante questa sia la prima attività pratica di IC, essi sono in grado di effettuare trasferimenti di forme sia a livello di corrispondenze ortografiche e grafemiche, sia lessicali e morfologiche per comprendere parole isolate e strutture sintattiche trasparenti. Ciò li colloca ad un livello due della dimensione linguistica dei descrittori di EVAL-IC di IC ricettiva scritta.

ii. Lettura e trasposizione del testo in spagnolo

L'attività di trasposizione del testo viene effettuata facendo leggere il testo autonomamente agli studenti e successivamente chiedendo loro di fare una trasposizione del testo in francese.

MA8: Dans la suite, ça aborde comment on crée justement les panneaux solaires et le développement de l'énergie solaire, enfaite la production en elle-même, oui, je crois. oui. Les matériaux qui sont nécessaires, [mm.mm] par exemple les semis, les semis conducteurs, ouais, des choses comme ça. La silice aussi. [mm.mm] Oui. Et après, ça parle aussi des applications industrielles de l'énergie solaire. Si (.) Et-Et oui, et l'évolution du marché de l'énergie solaire aux États-Unis et dans le monde.

La trasposizione finale del testo viene fatta molto velocemente dagli studenti poiché sia la comprensione globale svolta in precedenza, sia il focus linguistico, ha permesso loro di superare gli ostacoli dovuti alle opacità della lingua e di individuare e ricollegare in modo sistematico le particolarità della lingua in cui si sta facendo l'esercizio con le lingue del proprio repertorio personale.

INS :Mais bon, quand même c'est intéressant parce que vous avez quand même compris, je pense, le sens général, même si, comme MA8. l'a dit, on n'avait pas tous étudié de l'espagnol. Donc ça c'était le premier texte aussi pour montrer qu'en effet, on peut quand même déduire le sens global aussi en étudiant un peu la langue. Très bien. Donc, eh ::: qu'est-ce que vous pensez à la fin de cette activité de l'espagnol? Est-ce que ça vous semblait facile ou difficile (1.0)si on devait faire notre transparent-o-mètre?

INS :Combien transparent on peut considérer, évaluer l'espagnol?

MA6 :>Par rapport au français, c'est quand même presque 70% transparent. Il y a peu de différence.>

INS :Ouais. Donc on va le mettre dans le rouge. Très, très transparent. Vous êtes d'accord ?

MA8 :Ouais, d'accord.

INS :Très bien. Ok, maintenant on va passer à une autre langue.

Al termine delle attività sullo spagnolo viene proposta agli studenti una riflessione sulla propria percezione del grado di trasparenza della lingua che essi giudicano molto trasparente e molto simile al francese.

iii. Attività di ic ricettiva scritta sul portoghese

L'attività in portoghese comincia anch'essa con l'individuazione delle informazioni chiave del testo, che gli studenti individuano prontamente anche grazie al fatto che negli esercizi sullo spagnolo erano presenti anche i corrispondenti portoghesi e che quindi sono già stati esposti, anche se indirettamente, alla lingua.

INS : Compréhension globale, de-de-de quoi il parle, le texte? (5.0) Quel type de texte, de quel type de texte il s'agit ? (4.0) Vous êtes bien silencieusement aujourd'hui, hein? L'autre semaine, vous parlez plus ((risata)). Et donc, je vous demande, MA11? .

MA11 : (5.0) [Oui?]

INS : Quelle est la thématique? De quoi t-on parle?

MA11 : Et là, le texte parlait de la biomasse . Oui. Faut parler du texte, du coup.

INS : Oui, donc quelle est la thématique du texte? Est-ce que vous avez compris?

MA11 :Bah: L'utilisation d'une biomasse (2.0) [Oui] (1.0) qui remplacerait les combustibles normaux. Oui. Et du coup, la biomasse serait utilisée dans la centrale thermoélectrique au Portugal.

INS :[mm.mm]

MA11 :Elle consiste en des résidus de biomasse qui seraient issus de florestales, [mm.mm.] (2.0) donc je dirais de soit forêt, soit fleures : (2.0) [mm.mm].. Je ne comprends pas trop ça (2.0) [mm.mm.]Et l'un des risques autour de ça, c'est une forte présence d'humidité dans ::: et de fragments de pédrastère [mm.mm](3.0) , je crois, [mm.mm] (1.0) dedans. (1.0) Pedras, Je crois. Dedans (1.0)

INS : PEDRAS.

MA11 :Donc PEDRAS, vous devez produire ça comme terre. Je ne sais pas.

Dopo la prima lettura, gli studenti sono infatti in grado di comprendere la maggior parte del testo, focalizzandosi soltanto in ciò che riescono a comprendere ed eliminando tutto ciò che per loro è opaco.

INS : Oui. Donc on peut partir (1.0) J'ai vu que la-la colonne la plus dense, c'est la-les correspondances phonétiques. On peut partir de ça?

STU :Oui, on en a trouvé... Enfin, on a trouvé combustible.mm.mm... On retrouvait, comme c'était écrit au-dessus, pour lisible et les GIL. [Oui]. On retrouvait pareil pour combustible. Après, c'est les mots qui finissaient par "-tion",[mm.mm] on a trouvé aussi pour contexte [mm.mm] Et on a trouvé pas mal pour les mots qui finissaient par "-ité ou "-dad".[mm.mm](Donc, c'est là.)

INS : Ok, super. Très bien. Et pour la graphie?

STU : Et..du coup là c'était vraiment les mots qu'on reconnaissait soit un peu de l'espagnol ou du français?.

INS : Oui.

STU : (4.0) Du coup on retrouvait pareil des H, A où on pouvait remettre quand des lettres, un L et un H où ça devenait un double L ou le son un peu L à la fin?.

INS :Oui.

Nell'attività di focus sulle caratteristiche della lingua, gli studenti sono stati in grado di riconoscere maggiormente corrispondenze fonetiche e grafiche tra il portoghese, lo spagnolo e il francese, facendo esempi concreti con le parole corrispondenti nelle altre lingue.

INS : Voilà. Donc, c'est tout bon. On a verrouillé le portugais. Et après, on fait, je voulais savoir, j'ai une petite curiosité, est-ce que pour vous, dans notre transparent-o-mètre, transparent-o-metre, le portugais est plus facile que l'espagnol, est plus transparent, au moins transparent que l'espagnol ? Où est-ce que vous le pla-placeriez ?

STU :Moi je trouve que c'était un peu plus dur que l'espagnol, c'était un peu moins transparent par moment.

INS :D'accord. Donc l'espagnol reste en première position.

Al termine del focus sulla lingua, gli studenti riflettono con l'insegnante sul grado di trasparenza che hanno riscontrato. Sottolineano che per loro la comprensione del portoghese è stata più difficile rispetto a quella dello spagnolo. Tuttavia, nonostante la maggiore difficoltà percepita, sono stati in grado di riconoscere e categorizzare le caratteristiche distintive della lingua, attivando anche le proprie conoscenze pregresse, utilizzando lo spagnolo come lingua ponte per farlo.

iv. Attività di ic ricettiva scritta sul romeno

Gli esercizi che aprono al focus sul romeno prevedono, anche in questo caso, un approccio iniziale ad un testo scritto. Il testo utilizzato è un articolo scientifico di cui si deve tentare una comprensione globale del testo. Gli studenti sono in grado di individuare prontamente la tipologia testuale e l'argomento principale, ma rispetto alle altre lingue prese in esame hanno maggiori difficoltà nella comprensione globale per il grado più elevato di opacità della lingua. Proprio per questo motivo, il tutor del corso interviene a guidare il processo di comprensione spostando il focus sull'individuazione di zone trasparenti.

INS : Et donc, ça c'est le texte qu'on vous propose. mm? Est-ce qu'on peut essayer de faire (2.0) une petite lecture individuelle? Donc je vous donne quelques minutes mm?Vous le lisez et après on regarde, on essaye de voir si on a, si on arrive à comprendre comme toujours, hein, un-une. compréhension générale du sens. Je vous laisse, on vous laisse deux minutes.

INS :Donc, (2.0) quel est le sujet?

STU: Les énergies renouvelables?

INS :Ouais, très bien. Et est-ce que vous avez pu comprendre un peu plus?

STU :Eh :: J'ai compris que ça allait être une étude sur les énergies renouvelables dans une région de l'Europe pour faire un test, enfin, faire des analyses pour savoir si on pouvait mettre une infrastructure. Après, je n'ai pas tout compris, non.

INS :Super. Donc, on a compris quand même qu'il s'agit de quel type de texte?

STU :Un article scientifique.

INS :Très bien. Et est-ce que vous pouvez aller un peu plus loin et (.) comprendre de la structure des textes, quelle partie d'un article ça peut être? (4.0) Est-ce que vous avez lu beaucoup, beaucoup, beaucoup d'articles scientifiques?

STU :Plus ou moins, enfin, on en lit quelques-uns avec l'anglais parfois, [ouais ouais] (3.0) mais pas de manière personnelle.

INS :Comment s'appelle la première partie des articles, vous savez?

STU :L'abstract , voilà, ou la production?.

INS :Voilà, c'est ça, c'est un abstract mm

INS :Ok. S'il y a d'autres, est-ce que vous pouvez aller eh

STU :Je peux tenter la phrase. C'est la seule qui me paraît assez transparente.

INS :Donc toute la phrase c'est transparente?

STU :Je (2.0) Plus ou moins. À peu près.

INS :Ok. Et dans le deuxième paragraphe, est-ce que quelqu'un trouve d'autres mots clés? Parce que c'est vrai que la première phrase, ce n'est pas si ce n'est pas si opaque, je trouve.

INS :La deuxième non plus, mais peut-être c'est un peu plus longue.

INS :Est-ce que quelqu'un veut essayer? Avec des mots transparents, pas encore avec la paraphrase. (1.0) On est encore dans la phase globale, là. On-on cherche des repères. Est-ce que quelqu'un peut essayer avec les mots transparents?

STU :Sur la première ligne, si je continue?

INS :Oui.

INS :Prima frase terzo paragrafo. Che parole simili al francese trovate?

STU :(7.0)Moi je vois infrastruttura..

INS : Oui.

STU : Et energia aussi. Energie.[mm.mm]

INS: Ma in arancione.. en orange. Moi je trouve un mot, una parola arancione, molto simile al francese.

STU: attuale.

Dopo una prima comprensione globale, si passa anche in questo caso ad una riflessione linguistica sui nomi e sulle parole chiave attraverso le tabelle di corrispondenze.

INS :Ça, c'est le texte sur lequel vous devez travailler. Et ..((risata))(3.0) je vous montre déjà le texte, le tableau, comme ça, comme ça (2.0) c'est plus clair. Donc, je vous propose (2.0) de travailler en regardant, en comparant les mots plus importants, les mots clés avec les autres langues mm ? Donc, c'est plus ou moins ce qu'on vient de faire, parce que ce qu'on a fait pendant, jusqu'à maintenant. Et de travailler, je vous propose de travailler sur le nom et sur les éléments grammaticaux, Parce que c'est vrai, il faut avouer, juste, c'est correct INS2?,

INS2 :Si.

INS : C'est que avec les Roumain, on a moins de transparence, donc il y a certains mots qu'on de- on doit quand même savoir parce que parfois avec les roumain ce qui se passe c'est que les langues slaves ont fait un petit tour ils ont fait un

petit tour par la Roumanie et ils ont laissé, ils ont emprunté des mots slaves à la langue roumaine qui a beaucoup de mots (.) qui viennent du russe enfin qui ont une origine slave.

MA11 :Donc, on a ramené ça à cohésion.

INS :Très bien, très bien.

MA11 :Ensuite, peixão, la terminaison était typique du portugais?.

INS :Oui.

MA11 :Cohesione, ça-ça ressemblait beaucoup à de l'italien.

INS :Pourquoi? ((risata)) Question maligne! Et pourquoi ça ressemble à l'Italien? C'est très bien MA11:eh :: Le-la forme en co-ione, oui, ça nous appelait un petit peu de l'italien enfin pour moi, ouais, et puis ensuite le passioe en sous idéalement qui a confirmé un petit peu (.) cette forme qui nous rappelle un petite peu l'italien, [mm.mm]ensuite on a un U dans coesiune donc directement on l'a mis pour le roumain [mm.mm]

INS :bravo donc vous avez très bien et donc vous avez trouvé justement caractéristique des noms en roumain. très bien.

MA11 :voilà. ensuite finantier... je sais plus comment ça se prononce ce T. oui oui c'est bien...[c 'est bien].. le T là était typique du romain donc, ouais, on l'avait mis en dedains, ouais, ensuite financiades on a mis en espagnol?, [mm.mm]... et la qualité on avait mis en portugais, [mm.mm] je ne sais plus pourquoi,((risata)) ah oui on avait mis en portugais (.) car qualité à la fin juste avec la voyelle [mm.mm]c'était (2.0) on pensait que c'était très facilement en italien, ouais.

MA11 :Ensuite Dispozitizi,» c'était encore du roumain à cause de ce T et de ce xxx en dessous du T [mm.mm] (3.0) «Disposiciones» ça rappelait un petit peu le «coesion» [mm.mm] (2.0) et du coup on l'a mis en espagnol [mm.mm]

Attraverso l'attività di *fill in the gap* con le parole chiave del testo in romeno, gli studenti sono riusciti a comprendere e a individuare le caratteristiche grafiche e fonetiche della lingua confrontandole con le lingue precedentemente affrontate durante il corso.

Nella parte successiva dell'esercizio però, gli studenti hanno comunque avuto difficoltà nella trasposizione perché mancavano loro delle informazioni indispensabili sulla lingua (es. distinzione tra singolare e plurale, il problema del caso del genitivo) che hanno compromesso il loro percorso di comprensione analitica del testo.

INS :Allez-y. Comment on traduit ça en français? MA5?

MA5 :Oui?

INS :Est-ce que tu peux essayer de traduire ça en français avec les mots qu'on a appris?

MA5 :Oui, je peux essayer, [voilà] (5.0) ehm ::: (6.0) l'étude présentée décrit ::

INS : (6.0) Alors, alors, non, ça fait ma faute, MA5. On n'a pas fait un passage important, peut-être, hein. On n'a pas fait un passage important, ça fait ma faute. MA5, tu vas le traduire, mais après, avant, je dois vous expliquer une chose qui peut vous aider, qui est très importante, c'est de ma faute de ne pas pouvoir l'expliquer, parce que ça, c'est quelque chose d'important, MA5, et les autres aussi. Il faut, quand on lit le texte, enfin le roumain, il faut faire attention aux articles. Pourquoi? Parce que les articles en roumain ne sont pas placés devant le mot, mais ils sont placés après.

Il tutor interviene nel processo di comprensione ogni qualvolta si verificano casi come questo, in cui alcune caratteristiche grammaticali e lessicali che risultano opache inficiano la comprensione del testo.

STU1 :>Et finalement, je trouve que c'est quand même assez proche de l'espagnol et du portugais plus que de l'italien<.

INS : Pourquoi pas.mm.mm.

STU2 :>Personnellement je trouve que en termes de vocabulaire (2.0) En tout cas t'es plus proche qu'avant, (oui tant).

En termes de vocabulaire c'est assez proche aussi, il y a beaucoup de mots qui sont relativement transparents même s'il y a toujours quelques capouillages des fois. Par contre j'ai un peu de mal en termes de conjugaison et de grammaire, bien qu'on va bien identifier qu'est-ce qui va où. <

INS :Ouais, ouais c'est vrai (1.0) c'est vrai. C'est un peu aussi la phrase, la structure des phrases, parfois, ouais, il y a certains éléments grammaticaux qui sont opaques, en fait. Ouais, merci et bon (.) merci pour ces retours.

La riflessione finale sulle attività in romeno mette in luce la difficoltà degli studenti nel riconoscere elementi grammaticali e sintattici tipici, che avrebbero necessitato di più attenzione nella parte di focus sulle caratteristiche della lingua.

In queste tre attività di IC ricettiva scritta, gli studenti non hanno mostrato una progressione nell'acquisizione di competenze in IC come ci si aspetterebbe nell'analisi dei corsi precedenti. Le attività proposte presentavano lo stesso grado di difficoltà, e l'unica variazione riscontrata è stata nella difficoltà per grado di trasparenza della lingua affrontata volta per volta. Pertanto, per quanto riguarda una valutazione delle competenze acquisite, prendendo come riferimento le stesse dimensioni di EVAL-IC utilizzate per l'analisi degli altri corsi, è possibile affermare che tutti gli studenti intervenuti nel corso di queste lezioni si situano a un livello 2 per quanto riguarda la dimensione linguistica, a un livello 2 nella dimensione socio-pragmatica, e a un livello 1 della dimensione cognitiva (non sono stati riscontrati elementi nelle sessioni che inducono a una riflessione coerente sulla dimensione paraverbale e non verbale).

5.2.2 Attività di interproduzione

La seconda parte del corso, incentrata sull'interproduzione, si articola in tre parti: una prima parte teorica sull'interproduzione e sulle strategie, una seconda parte di osservazione su testi semplificati in italiano e in romeno, e infine una terza parte di semplificazione del francese.

i. Esercizi di riflessione sulla semplificazione

In questo primo approccio all'interproduzione viene fornito agli studenti un testo in originale in italiano su un articolo di giornale e il testo semplificato. La prima consegna è quella di confrontare i due testi e trovare all'interno di essi le parti che sono state modificate e cercare di comprendere in che modo sono state semplificate.

STU :>Alors nous, ce qu'on a trouvé, c'est, ben comme ce qu'on avait dit juste avant, c'est qu'il y a une utilisation d'un vocabulaire qui est plus simple et avec des mots plus transparents.<

STU :>On a notamment des-on a notamment des mots qui sont internationaux, comme les mots anglais, snack et topping, qu'on a pu retrouver, qui n'étaient pas dans le premier texte. Si. Il y a des-les phrases sont plus courtes et simplifiées avec un meilleur respect des structures [mm.mm] Et dans le second texte, on a moins de détails précis, par exemple, lorsque l'on fait la liste des utilisations en cuisine, [mm.mm]on nous parle seulement que (.)enfin, il y a trois manières de les manger, tandis que dans l'autre, on a vraiment une phrase un peu à rallonge[mm.mm] Et enfin on a une mise en contexte avec la première phrase qui est plus simple et avec-et avec (.) un vocabulaire qui est plutôt positif. Donc on s'est demandé si le vocabulaire positif en général n'était pas plus simple à comprendre et notamment avec un vocabulaire moins technique.<

Com'è possibile osservare dall'estratto qui sopra, gli studenti sono stati in grado di individuare parole appartenenti al lessico internazionale, che sono state utilizzate per sostituire parole opache, e le modifiche alla struttura sintattica, in cui è stata utilizzata la riformulazione per le strutture più complesse o in cui è stata scelta una struttura più semplice.

La prova pratica incentrata sul francese riguarda la semplificazione di una mail. Inizialmente il tutor chiede agli studenti di riflettere su quali elementi problematici potrebbero presentarsi per un parlante non francofono che legge questo testo.

INS :Non, c'est une exception très particulière du mot emploi du temps. C'est quoi emploi du temps? Bon. D'abord, pas transparent, TD. TD, CM. Beaucoup de sigles en fait (.) mm ? Suite à la réception. Suite, c'est pas transparent. Réception, oui, mais on ne comprend pas suite à. Débuter mm?

INS :Et après cette longue expression très, très, très formelle et très un peu dangereuse parce que quand moi j'ai fait ma thèse à Reims et donc je devrais écrire un mail à mon professeur que j'avais mis Je vous remercie par avance et Je vous

prie d'agréer l'expression de mes sentiments. Mais non, non, non, non, tu ne dis jamais ça à vers un homme. C'est une formule standard. Non, non, non.

INS : Il y en a deux. Il y en a deux. Si tu es un homme vers un homme, tu ne peux pas utiliser des sentiments. Mais si tu es un homme vers une femme et l'inverse, tu ne peux pas exprimer tes sentiments. Donc, tu dois utiliser l'expression d'aimer salutation. Culturellement, très transparent, très opaque. Est-ce que vous utilisez ces formules régulièrement?

STU : °Oui, en fait, je ne sais pas si ça se dit vraiment. °

INS : Même que ce soit une femme ou une femme. Mais ça peut se dire, l'expression de mes sentiments plus distingués toujours.

STU : Généralement... généralement Oui.

INS : En tout cas, je reste toujours sur les salutations, comme ça on est tranquilles ((risata)). Bon, est-ce que vous pouvez simplifier ça? Donc le rendre pas également formel, mais plus simple que ça, plus transparent, pas plus simple.

Nella riflessione con l'insegnante, gli studenti vengono esposti al fatto che le sigle in francese sono opache e che anche le costruzioni tipiche (es. Suite à) sono degli elementi culturali specifici che causano fraintendimenti (es. le formule di apertura e chiusura delle mail).

MA1: Je suis X, je suis étudiante en première année d'art parce qu'on s'est dit qu'une licence, enfin le nom des différentes années et ce que ça représente, c'était pas forcément très clair pour tout le monde.

INS : Très bien, très bien, très bonne idée.

MA1 : Ensuite, j'ai candidaté pour participer aux cours d'italien débutant. On :: n'était pas sûr de l'intérêt de dire que (1.0) c'était lors de l'inscription, puisqu'on a candidaté pour ce cours.[mm.mm] Et on a transformé lieu transversal d'italien niveau A1 en simplement cours d'italien débutant,...

INS : très bien.

MA1: puisque ça correspond au niveau A1.

INS : Oui, après A1 c'est international, donc ça se comprend un peu partout.

MA1 : D'accord, bon on ::: voilà. Ensuite, quand la scolarité m'a fourni les horaires de mes cours, au lieu de dire l'emploi du temps.[mm.mm] et je n'ai pas trouvé les cours d'italien, il faut dire qu'ils ne sont pas affichés, (2.0) pour simplifier en soi.. [mm.mm], pour venir à l'essentiel de l'idée de la phrase. [Oui]. Ensuite, à la place du second paragraphe, on a mis... les cours d'italien ne sont pas sur le planning. On a repris planning pour prendre l'anglicisme qui est assez international[mm.mm]

Mais j'ai appris par mail, plutôt que ::: suite à la réception d'un mail, que les cours devaient commencer cette semaine. [Oui]. pour ne pas répéter les TD de langue. On préfère dire les cours, c'est plus transparent [mm.mm] (2.0) Ensuite, pour le dernier paragraphe mm ::: , >pour la demande de renseignement, on a dit « serait-il possible de connaître la raison pour laquelle les cours n'apparaissent pas sur mon planning et qu'est-ce que je peux faire?<

La semplificazione in gruppo fatta dagli studenti mette in luce che hanno assimilato le strategie di interproduzione e sono riusciti a metterle in pratica. Hanno modificato le parole opache e *culture specific*, come *licence*, scegliendo di inserire una spiegazione e sostituendo *emploi du temps* con

l'inglese *planning*. Infine, hanno eliminato la sigla "TD", sostituendola con la sua definizione. Anche a livello sintattico, hanno modificato le strutture tipiche del francese, come *suite à*, con strutture più lunghe ma più trasparenti, come *j'ai appris par mail*.

In conclusione, gli studenti dimostrano di essere in grado di mettere in atto le strategie di interproduzione apprese, seppur limitatamente al livello linguistico. Secondo i descrittori di EVAL-IC, per quanto riguarda la dimensione linguistica, si posizionerebbero al livello 3. Emerge dalle riflessioni fatte durante queste sessioni la capacità di realizzare alcuni adattamenti lessicali e sintattici per facilitare la comprensione del testo e l'evitare l'uso di elementi che potrebbero risultare opachi, come il lessico familiare, le sigle, le abbreviazioni, le troncature e gli argot. Tuttavia, non sono in grado di utilizzare la loro conoscenza sulle famiglie etimologiche di parole per farsi capire. Per quanto riguarda la dimensione della disponibilità, risulta difficile definire il livello più appropriato: potrebbe essere il secondo, dato che talvolta ricorrono a processi di ridondanza lessicale, come la sinonimia, l'iperonimia, le perifrasi definizionali e il translanguaging, che agevolano la comprensione. Tuttavia, potrebbero anche situarsi ai livelli tre/quattro, poiché effettuano vere e proprie riformulazioni basate su ciò che sanno essere opaco in francese per i non francofoni.

Per quanto riguarda le altre dimensioni presenti nel quadro, nella dimensione non verbale rimangono costantemente al livello tre, poiché i descrittori proposti sono gli stessi della dimensione linguistica. In merito alla dimensione interculturale e socio-pragmatica, dalle riflessioni degli studenti non emergono elementi che possano fornire indicazioni sul livello in cui si collocano.

5.2.3 Attività di interazione

A seguito di una prima lezione teorica e una parte di osservazione di interazioni scritte e orali, gli studenti sono chiamati a svolgere un'attività pratica di *role play* in coppie che viene fatta con il supporto delle due insegnanti del corso. Il gioco di ruolo si incentra sull'ambito del turismo: i partecipanti hanno a disposizione due situazioni tra cui scegliere e due ruoli differenti da interpretare nelle differenti situazioni.

La prima situazione riguarda la prenotazione di una camera di hotel in una città italiana: i partecipanti dovranno quindi scegliere se interpretare il ruolo dei turisti o dei manager degli hotel.

Il tema della seconda situazione è la prenotazione di un tavolo in un ristorante in Francia: in questo caso le scelte sono o gli ospiti che intendono effettuare la prenotazione o il personale del ristorante.

Trattandosi di un *role play* guidato, per ogni situazione, ai partecipanti viene dato un *hand out* con delle condizioni *sine qua non* da rispettare per svolgere l'attività (es. per quante persone si deve fare la prenotazione al ristorante, che tipo di stanza di albergo devono richiedere).

i. Situazione 1

INS1: E' un problema INS2, cosa dici?

INS2: Eh:: sì sto guardando i prezzi m.[mm.mm] e le camere disponibili (2.0) [mm.mm] ma penso di (2.0) non potervi:: accontentare[mm.mm]

INS2: e' un problema (1.0) è un problema mh perché ci sono altre due soluzioni ma non c'è un letto matrimoniale perché c'è una camera a cinquanta euro.

STU1: oui?

INS: ma ci sono due letti singoli..

STU1: deux lits singules?

INS1: Mm, si è a cinquanta euro, è a cinquanta euro (2.0) ma ha due letti singoli.

STU1: D'accord (3.0) et y a t-il une salle de bain? Privée?

INS1: Si in questo c'è la stanza c'è allora, salle de bain? Eh:: in Italia il bagno è unico (1.0) c'è tutto, c'è la doccia, c'è il wc, il gabinetto, il gabinetto, c'è la doccia, il gabinetto, il lavandino

STU: .[mm.mm],

INS1: tutto in una camera, in una stanza, in una stanza dentro la camera ma è tutto insieme, ma è privato, è privato.

STU1: Privé?

INS1 :Si.

STU1 :Pas communal?

INS :No non è comune,

STU1 Donc ça irait bien. Et où ce serait?

INS1 : Eh allora INS2, dov'è che è questo?

STU1: Où serait la caméra, la chambre

INS: si, la camera, la stanza a 50 euro (2.0) e a 20

STU1: non, pas le prix, mais où sur la carte..

INS2: si, è a 20 minuti dal centro in bus ...

STU1 :°20 minutes du centre, °...

INS1 :Ok (1.0)mm : c'è una terza::: ((risata))

STU1:quel'est la troisième possibilité?

INS1:c'è una terza possibilità, .[mm.mm]che sono due stanze (.) separate,,

STU1:qui sont séparées?

INS1:ogni (1.0) esatto (1.0) ogni stanza costa 30 euro

STU1:ok,,

INS1:è, ehm, è molto centrale perché è vicino, nei pressi della stazione (.) dei treni (.)la stazione, la stazione dei treni..

STU1 :à coté de la station de train?

INS1 : à coté de la station de train, che è molto centrale a Roma.

STU1 :est ce-central?

INS1 : si è centrale.

STU1 : Est ce loin? Loin du centre?

INS1 : No è centrale. C'est dans le centre...

STU1 :ah d'accord :: xxx.Ce serait à côté de la station de train donc il y aurait du bruit. STU2 :[mm.mm].Ce ne serait pas calme.

INS1 :Non è calmo.(risatina)

STU2 :Donc voilà plutôt la deuxième proposition?. Voilà, je pense aussi.

INS1 :La seconda?

STU1 :Oui, la deuxième (2.0) ok. La deuxième, je pense, si (on sait pas trop entre tu).

INS1: Volete pagare con carta o (.) con mm?

STU1:Quoi?

INS1:Pagate con carta o con contanti?

STU2:°Eh ::: avec la carte,,°

INS1: con la carta.

STU2: °Ok.. s'il vous plait°

In questa prima interazione, gli studenti non mettono in atto nessuna strategia per farsi comprendere, non segmentano il flusso di parola e tendono a ripetere le proprie parole. Molto spesso i loro interventi causano problemi perché la gestione del discorso è difficoltosa. La maggior parte delle volte, il locutore si concentra sul contenuto che desidera comunicare più che sul modo di farlo, dimostrando una certa apertura nei confronti dell'altro. Invece di ignorare le parti non comprese, chiede al suo interlocutore, anche se non in modo esplicito, di tornare sui punti poco chiari ripetendo le parole non comprese.

ii. Situazione 2

STU1 :si si,ehm (4.0)comme vous ne souhaitez pas manger beaucoup alors la formule que je vous propose (2.0) ehm (4.0) alors soit vous avez la possibilité de voir un spectacle ce soir à 11 heures du soir (1.0) à un prix de 15 euros ((fa il gesto di 15)) ..

INS1 :ok quindici

STU1 : avec l'obligation de boire, beber ((fa il gesto di bere) .[mm.mm] mais pas la possibilité de manger.
.[mm.mm]L'une de notre de nos formules (1.0) ensuite les deux autres options qui sont à 35 et 45 euros sont des possibilités de manger des repas complets (.) et de voir le spectacle.

STU2 :<On a plusieurs spécialités Savoyard, specialitas Savoyarda.>

INS1 :si...((ride))

STU2 :<Des plats composés, des plats à base de patates avec beaucoup de formaggio fondu, avec de la viande: carne. >

INS1 :La carne.

INS2 :Ok.

STU2 :>Et des spécialités de la région qui sont vraiment bons et on a plusieurs plats différents à propos de ça qui sont disponibles justement dans les deux menus qui permettent de manger auquel<

INS1 :Ah, non ho capito niente. come?

INS2:non ho capito (2.0) non ho capito l'ultima parte.

STU2:Plusieurs, molto (.) molti (.) piatto savoyards..

INS1 :((risata)) ok

STU2 :Disponibles, disponibles, disponibles. Si disponibilis. Avec différents menus dédiés.

INS1:Avete tanti tipi di carne quindi (.) tanti tipi? Molti tipi? Tipo il pollo, porco, eh:: (1.0) ma si,però , però INS2 è vegetariana.

STU1:Si. C'est le spectacle qui fait augmenter un peu le prix.((gesto di aumentare))

INS2:Certo. Ok, ma in questa opzione non si mangia, giusto?

STU1:Non, no (1.0) la troisième ((gesto di tre)) option est la possibilité de voir l'espectaculo à la fin de la soirée et de boire.

INS1:Senza mangiare

STU1:Sans manger ..

STU1:mh. Il n'y a pas des menus qu'écrit végétarien (1.0) Nous avons la possibilité dans la première option de manger tout ce que vous voulez donc vous avez plusieurs plats avec par (2.0) exemple des (2.0) patates. Vous pouvez en prendre autant que vous voulez et plein d'autres plats comme ceci.

INS1 :Ah ok!

STU1 :<Donc vous n'avez- vous avez la possibilité de prendre de la viande si vous voulez ou pas avec ce buffet à volonté. Dans le menu de la deuxième option vous choisiriez des plats qui sont principalement savoyards et donc avec de la viande mais vous pourrez trouver aussi des petits plats avec seulement végétarien.>

INS2:mm.mm (1.0) vi facciamo un bonifico

INS1:vi facciamo un bonifico?

INS2:Va bene...

STU1:Voulez vous répéter s'il vous plaît?

INS1:Si(.) vi facciamo un bonifico

STU1 :un bonifico eh...pour...

STU3 :qu'est ce que bonifico?

INS1:Bonifico è (1.0) uhm (1.0) come spiegarlo INS2?

INS2:Un pagamento? Vi facciamo un pagamento tramite la banca, la nostra banca senza la carta. INS1, INS2: On line, On line!

STU1 : Vous voulez réserver en ligne ou payer avec le téléphone?

INS2:Pagare.

INS2:Pagare con:: Quindi voi ci date l'iban, la cifra lunga.. FR tatata, e noi mandiamo i soldi online sul vostro conto corrente..un bonifico. Un trasferimento di soldi?

STU2 :Non, ce n'est pas possible.

INS1 :No? Non è possibile?

STU2 :Vous devez payer en carte ou en cash. En cash ((risata)) .

INS1 :Anche in Italia (.) anche in Francia (.) anche in Francia? Allora paghiamo con la carta di credito (.) ok va bene (.) grazie. Perfetto.

STU3:Perfetto

Com'è evidente da questi frammenti, la studentessa adotta la strategia suggerita dal tutor di utilizzare corrispondenti in altre lingue per agevolare l'interazione, inserendo traduzioni spagnole per le parole in francese. Questo rende il discorso più ridondante e talvolta aggiunge corrispettivi in altre lingue anche quando non sono necessari. Tenta anche di segmentare il flusso del discorso, ma spesso fatica o ne dimentica l'applicazione. Inoltre, la studentessa fa uso di gesti per mimare alcune azioni, come bere, e per enfatizzare i numeri. Entrambi gli studenti dimostrano disponibilità chiedendo al loro interlocutore di riformulare ciò che è stato detto e di spiegare meglio i concetti, come quando chiedono di ripetere cos'è un bonifico.

iii. Considerazioni finali sull'attività

Le due interazioni analizzate in questo paragrafo mostrano per la prima volta all'interno di questo corso due tendenze del tutto diverse tra gli studenti. Tenendo presente che si tratta della prima prova pratica di interazione e che quindi tutte le considerazioni fatte sulle due interazioni si limitano a descrivere soltanto l'andamento dell'esercizio, il primo gruppo di studenti si colloca ad un livello uno dei descrittori di EVAL-IC per l'interazione. Il secondo gruppo, che invece adotta diverse strategie per agevolare la comprensione, si posiziona al livello due, poiché si osserva uno sforzo maggiore nel cercare di farsi comprendere e una maggiore attenzione rivolta all'interlocutore rispetto al contenuto del discorso.

5.2.4 Attività conclusiva del corso – *La Revue de Presse*

L'ultima attività analizzata in questo corso è la *Revue de Presse*, che gli studenti hanno svolto come task conclusivo e attraverso la quale verrà valutato il loro percorso in IC. L'attività proposta segue il modello della *Revue de Presse* di EVAL-IC e si concentra sulla comprensione di testi e video, nonché sull'elaborazione di un progetto collaborativo tra i partecipanti al corso, in cui devono analizzare i materiali proposti nell'ottica dell'IC. I materiali forniti agli studenti sono:

- a. Un video in portoghese;
- b. Un video in italiano;
- c. Un podcast in spagnolo
- d. Un articolo in romeno.

L'esercizio si articola in quattro differenti tappe:

1. Comprensione in autonomia di testi, video e audio;
2. Risposta al questionario di comprensione;
3. Riflessione sulle strategie utilizzate in autonomia e successivo confronto in gruppo;
4. Elaborazione e discussione di una presentazione di gruppo che sintetizza i punti precedenti.

i. La comprensione dei testi e dei video e le impressioni degli studenti.

Nell'esercizio di comprensione dei materiali proposti gli studenti devono rispondere a due domande di comprensione nel forum creato appositamente su Moodle:

1. Cosa hanno in comune i quattro protagonisti dei testi che avete letto o ascoltato?
2. Quais são os segredos do seu sucesso?

Estar em um ambiente positivo ;
Tomar decisões ;
Progresso todos os dias ;
Ter um modelo a seguir ;
Superar momentos de dificuldade ou medo;

La risposta alle domande mostra che la maggior parte degli studenti sono stati in grado di fare una comprensione più analitica del testo, mentre altri si sono fermati ad una comprensione globale.

Pour moi, le principal point commun est que les différentes personnes parlent à un public large et racontent leurs propres expériences personnelles. Même s'ils s'adressent à un public différent, ils essayent tous d'être facilement compréhensible.

Point commun entre tous les protagonistes : ce sont des sportifs de haut niveau chacun dans leur domaine.

Toutes ces personnes ont réussi des exploits, que ça soit aller dans l'espace ou être sportif de haut niveau, ils ont des vies hors du commun. Dans les documents, ils parlent du parcours qu'ils ont eu pour en arriver là, des sacrifices qu'ils ont dû faire, des moments de joie, mais aussi des problèmes qu'ils ont rencontrés. Ils transmettent leur expérience ainsi que le secret de leur succès afin d'aider et motiver les autres.

Nadia Comaneci est une athlète roumaine qui a marqué l'histoire de la gymnastique. Elle est la première gymnaste à obtenir la note de 10 après une performance inédite lors des Jeux Olympiques de Montréal en 1976 alors qu'elle avait seulement 14 ans. Elle a atteint ce niveau après de longues années d'entraînement, effet, elle passait 2 à 3 heures par jour en travailler ses enchainements, certains mouvements ont été répétés plus de 20 000 fois.

Joel Moraes, nageur, il a fait partie de la sélection brésilienne de nageurs. Son modèle est Gustavo Borges et il l'a aidé à surmonter les épreuves qu'il a rencontrées comme le fait d'être viré de son travail, de ses dettes et de son cancer. Ces épreuves lui ont permis de devenir un athlète de haut niveau. Les solutions sont de faire un peu tous les jours, de prendre des décisions sans plan b et de bien s'entourer.

Samantha Cristofortti astronaute à l'ESA, est partie dans l'ISS, un milieu majoritairement composé d'hommes.

Ancienne pilote de chasse, passionnée de l'espace. Première astronaute italienne

Elle s'est beaucoup entraînée pour aller dans l'espace, tout est mis en œuvre pour que la mission se passe bien. Elle a donc progressé tous les jours dans un environnement positif.

Andres Iniesta est un joueur de football espagnol. Dans ce podcast, il parle des difficultés qu'il a pu rencontrer en jouant au plus haut niveau. Il faut supporter les entraînements intensifs et réguliers ainsi que la pression omniprésente. Ce rythme de vie l'a fait tomber en dépression, mais heureusement, il a réussi à en sortir en faisant des petits progrès tous les jours jusqu'à se sentir mieux dans sa vie.

In generale, le risposte al questionario mostrano una maggiore facilità di comprensione dei materiali in romeno e in portoghese. Com'è possibile osservare dalle trasposizioni in francese, queste due fonti presentano molti più dettagli rispetto alle altre due.

ii. La riflessione sulle strategie

Nella seconda parte del lavoro gli studenti sono chiamati a rispondere ad un altro questionario sulle strategie utilizzate nella comprensione. Le domande a cui devono rispondere sono le seguenti:

- ¿Qué texto fue más difícil de entender? ¿Por qué?
- ¿Qué pistas os han ayudado más (verbales = ex. palabras y frases ; paraverbales = ex. acento, intonación, pausas ; no verbales = ex. imágenes, música)? ¿En cual texto?
- ¿Cuáles de estos soportes le han servido más (subtítulos, vocabulario, imágenes, gestos, expresiones, acento, preguntas del entrevistador)?

Le riflessioni sulle strategie dei vari gruppi evidenziano che è stato più semplice comprendere il testo in romeno e che il video in italiano e il podcast in spagnolo sono stati più difficili. Alcuni partecipanti che non sono riusciti a inserire i sottotitoli nel video in portoghese hanno indicato quest'ultimo come il più difficile.

Ce qui m'a aidé le plus à comprendre était les différents mots transparents, les intonations ainsi que les gestuelles que les personnes faisaient.

Le texte était donc plus simple à comprendre, car je pouvais prendre le temps sans être obligé à suivre un rythme donné par la vidéo ou l'audio.

Le document qui a été le plus difficile à comprendre pour moi était la vidéo en italien. J'ai dû réécouter les passages de la vidéos plusieurs fois en la ralentissant car les personnes parlaient trop vite pour moi et articulaient beaucoup moins que ceux dans les autres documents audios.

Pour le texte en roumain, ce qui m'a aidé à comprendre est la transparence globale des mots et le contexte apporter par les dates, les noms de villes/pays et d'évènements.

Pour ce qui est des audios, je n'ai pu accéder aux sous-titres qu'avec la vidéo en portugais ce qui m'a beaucoup aidé car les prononciations me font moins familières dans cette langue pour comprendre les mots.

Pour le reste la gestuelle et les images sont aussi une aide à la compréhension, les questions des interviewers m'ont aussi permis de comprendre où était les changements de sujets et de savoir à quoi m'attendre pour la réponse.

Le strategie che gli studenti riconoscono di avere utilizzato sono il riconoscimento dei gesti per quanto riguarda i video e le trasparenze lessicali per quanto riguarda il testo. Sono stati inoltre in grado di comprendere le proprie difficoltà nel segmentare il flusso di parole troppo veloce nell'audio o in alcuni video e di non riconoscere alcune parole opache all'interno del testo.

Ce qui m'a aidé dans chaque document :

Texte en Roumain :

Première lecture : comprendre l'idée générale du texte grâce à la transparence de certains mots et aux images qui pouvaient illustrées l'article.

Deuxième lecture : comprendre plus précisément toutes les idées développées dans chaque phrase et paragraphe en utilisant le lexique Panroman.

Vidéo en Portugais :

Premier visionnage : (Sans les sous-titres) J'ai pu comprendre quelques idées mais jamais les explications dans leur totalité. J'ai également pu me concentrer sur les gestes, ce qui m'a fourni quelques indices pour la compréhension.

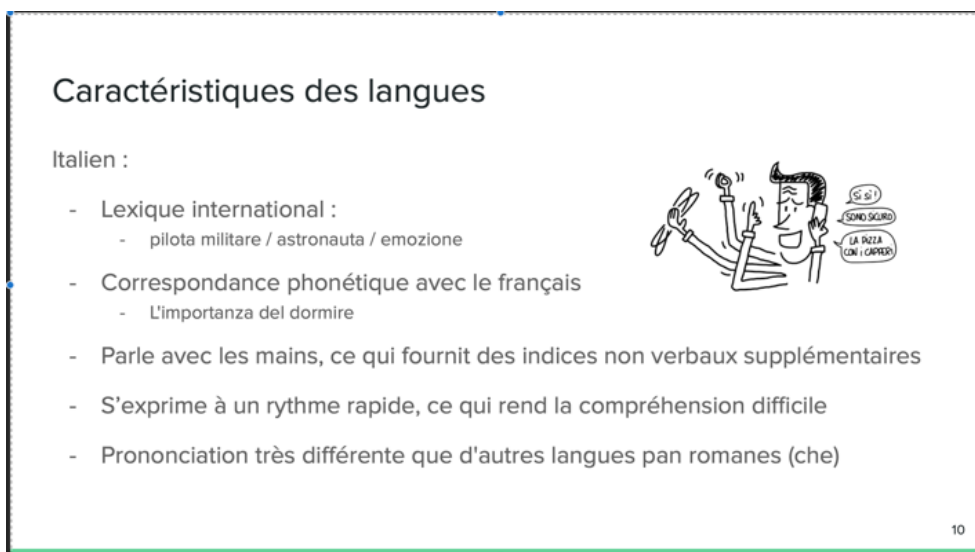
Deuxième visionnage : (avec les sous-titres) voir les sous-titres défilés m'a permis de mieux comprendre les idées développées, les exemples et les explications de ses expériences personnelles.

Alcuni studenti sono stati anche in grado di fare un'analisi molto più approfondita, ripercorrendo il loro intero percorso di comprensione sia del testo sia degli audio/video e indicare cosa hanno compreso per ognuno dei materiali proposti, anche in base a quante volte hanno letto o ascoltato.

iii. L'elaborazione della presentazione in gruppo

L'esercizio finale e conclusivo della Revue de presse si incentra sull'esposizione dei contenuti analizzati nelle parti precedenti, attraverso il supporto di una presentazione in PowerPoint da esporre alla classe. A causa della mancanza della registrazione della lezione, in questo paragrafo verranno mostrati alcuni elementi delle presentazioni e i commenti del tutor del corso.

La presentazione del primo gruppo è stata giudicata molto chiara e puntuale: gli studenti sono stati in grado di inserire nel loro lavoro anche riflessioni metalinguistiche riguardanti le caratteristiche delle varie lingue prese in esame con un focus più incentrato sul lessico.



Caractéristiques des langues

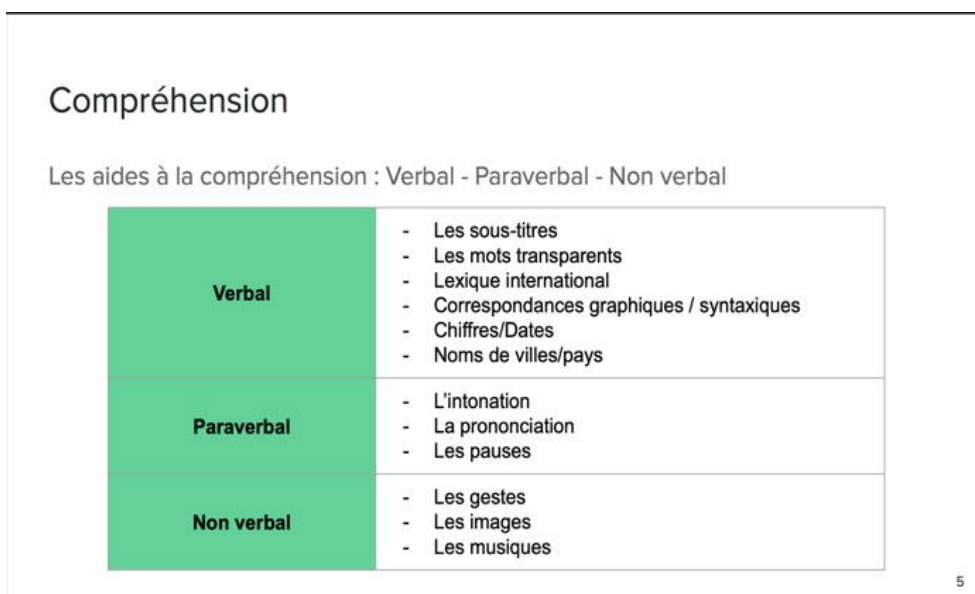
Italien :

- Lexique international :
 - pilota militare / astronauta / emozione
- Correspondance phonétique avec le français
 - L'importanza del dormire
- Parle avec les mains, ce qui fournit des indices non verbaux supplémentaires
- S'exprime à un rythme rapide, ce qui rend la compréhension difficile
- Prononciation très différente que d'autres langues pan romanes (che)

(Cartoon: A man eating pizza with speech bubbles saying "SONO SICURO" and "LA PIZZA CON I CARPEDI")

10

Figura 34: Esempio di descrizione delle lingue Revue de Presse.



Compréhension

Les aides à la compréhension : Verbal - Paraverbal - Non verbal

Verbal	<ul style="list-style-type: none">- Les sous-titres- Les mots transparents- Lexique international- Correspondances graphiques / syntaxiques- Chiffres/Dates- Noms de villes/pays
Paraverbal	<ul style="list-style-type: none">- L'intonation- La prononciation- Les pauses
Non verbal	<ul style="list-style-type: none">- Les gestes- Les images- Les musiques

5

Figura 35: Esempio di metacognizione- Revue de Presse

Gli studenti sono stati anche in grado di categorizzare le strategie utilizzate nelle varie dimensioni analizzate, elemento che non era mai emerso nella riflessione nelle sessioni online.

Il secondo gruppo ha presentato un lavoro meno dettagliato rispetto al primo: i partecipanti si sono concentrati maggiormente sulla comprensione dei documenti, seppur svolta in maniera più globale che analitica. Il lavoro mancava di riferimenti puntuali sulla riflessione metalinguistica e sulle strategie adottate per la comprensione.

Il lavoro del gruppo tre è stato articolato su una riflessione puntuale su ogni lingua e sulle problematiche riscontrate nella comprensione di ogni materiale proposto in rapporto alla lingua da comprendere.



Les difficultés rencontrées

Compréhension la plus compliquée:

1. Vidéo en italien
 - Rapide
 - Sans sous-titres
 - Langue non apprise
2. Podcast espagnol
 - Rapide
 - Durée
 - Sans support visuel

Figura 36: Esempio di metacognizione sugli ostacoli incontrati.



Les méthodes de réussite pour la compréhension

Format audio

- o Italien
 - Ralentir le flux de parole
 - le format "interview"
 - les images d'illustration
- o Portugais
 - L'accent
 - Segmentation du discours
- o Espagnol
 - Les questions posées par le présentateur
 - Réécouter les passages difficiles

Format écrit

- o Roumain
 - Transparence des mots
 - mots-clefs



Figura 37: Esempio di metacognizione sulle strategie.

All'interno di questa riflessione sono stati però in grado di inserire alcuni aspetti di riflessione metalinguistica sulla struttura dei materiali proposti.

Il prodotto del gruppo quattro mette in luce il mancato confronto sulla riflessione tra gli studenti del gruppo. Ciascun partecipante ha presentato quanto richiesto negli esercizi precedenti, descrivendo il proprio processo di comprensione e accennando a una riflessione sulle strategie utilizzate. Tuttavia,

è mancato il lavoro di sintesi richiesto. La presentazione è quindi risultata poco omogenea e più ridondante.

Il gruppo finale ha adottato un approccio più sintetico. A differenza degli altri, i partecipanti hanno diviso equamente le attività preparatorie, facendo sì che ciascuno si concentrasse soltanto su una parte specifica del lavoro. Nonostante ciò, gli studenti hanno presentato un lavoro coeso, arricchito da riflessioni mirate sulle strategie di comprensione e da una corretta analisi metalinguistica.

iv. Considerazioni finali sull'attività e sul corso

Questa attività si è dimostrata preziosa nel valutare l'efficacia delle strategie di IC adottate dagli studenti e nel verificare il livello di apprendimento raggiunto durante il corso. In generale, l'esito di questa attività conferma i dati analizzati e mostra che gli studenti sono capaci di riconoscere le particolarità delle lingue e di sfruttare questi elementi nel percorso di comprensione. Per ciò che concerne le strategie messe in atto, gli studenti sono in grado di spiegare cosa ha attivato il loro processo di comprensione ma non hanno mai fatto riflessioni sulla spiegazione o sulla categorizzazione delle strategie messe in atto.

La percezione degli studenti che il testo in romeno sia più accessibile rispetto agli audio e ai video durante l'attività conclusiva del corso si potrebbe attribuire ad una carenza di esercitazioni specifiche su queste ultime tipologie di materiali nel corso stesso.

Un elemento che si è rivelato essere molto utile è il focus linguistico su ogni lingua. Come emerge dalle presentazioni degli studenti, il focus è stato indispensabile per il riconoscimento di alcune particolarità delle lingue prese in esame ed è l'elemento principale che ha favorito la comprensione. Per questo corso, non è possibile condurre un'analisi delle competenze simile a quella dei corsi di *Intercomprensione per la mobilità*. Le attività sono strutturate in modo completamente diverso: manca una progressione di difficoltà nelle attività proposte e le attività di interproduzione e interazione rappresentano solo un primo approccio a queste diverse dimensioni dell'IC.

In questo corso, il concetto di progressione non implica necessariamente un avanzamento da un livello inferiore a uno superiore in ogni dimensione dell'IC. Piuttosto, si tratta di una progressione da una dimensione più basilare, come quella della comprensione scritta, a una più complessa, come quella dell'interazione orale. I risultati di questo corso indicano che l'obiettivo di fornire una visione generale dell'IC e del suo funzionamento è stato raggiunto. Anche se individuare specifici descrittori per ciascuno studente può risultare difficile, è evidente che tutti gli studenti soddisfano complessivamente i requisiti del livello base di EVAL-IC (livelli 1 e 2) per ogni dimensione considerata.

6. Conclusioni

In questo capitolo verrà presentata dapprima una sintesi generale dei risultati e successivamente verranno articolate le risposte ad ogni domanda di ricerca. Nei paragrafi successivi, verranno mostrati gli spazi di apertura per questo tipo di ricerca e le prospettive future che ci si auspica vengano prese in considerazione in seguito.

6.1 Sintesi generale della ricerca

Nonostante come mostrato nel capitolo introduttivo questa ricerca avrebbe dovuto essere molto più ampia e avrebbe dovuto coinvolgere una maggior parte di studenti per avere un numero di dati che si adegui ai numeri raggiunti dal progetto UNITA in generale, i risultati ottenuti non sono negativi e permettono di dare delle risposte puntuali alle domande di ricerca.

6.1.1 La valutazione delle attività proposte

La valutazione delle attività progettate ha rivelato che il REFIC ha svolto un ruolo fondamentale nella loro preparazione. Tuttavia, è emerso che in alcuni casi le competenze che si intendeva sviluppare non sono state adeguatamente affrontate. Questa analisi è stata cruciale per comprendere meglio come ciascun corso si adatti agli obiettivi di apprendimento specifici dei suoi studenti. Nel corso *Intercomprensione per la mobilità*, l'attenzione principale è stata posta sullo sviluppo delle competenze di comprensione scritta, indicando che esso è principalmente rivolto a principianti senza esperienza nell'IC. Nonostante ciò, sono state incluse attività mirate allo sviluppo di competenze interazionali e di apertura verso le altre lingue e altre culture, particolarmente importanti per gli studenti in mobilità.

Il corso *Elementi di intercomprensione* si è concentrato principalmente sull'acquisizione di competenze passive, come la comprensione scritta e orale. Sono state integrate poche attività di interproduzione e di osservazione delle interazioni. Le uniche due attività che hanno affrontato le lingue e le culture sono state i test di ingresso e di fine corso, che hanno esposto gli studenti alla diversità culturale e al confronto tra le lingue. Tuttavia, mancano attività volte allo sviluppo delle competenze relative al soggetto plurilingue.

Nel caso del corso "*Initiation à l'intercompréhension*," si è osservata una maggiore enfasi sulle competenze di comprensione scritta, seguite dalle competenze in interazione. A differenza dei

precedenti, questo corso ha posto una maggiore attenzione sulle competenze di interproduzione, con attività di osservazione di testi in diverse lingue e produzione vera e propria.

In sintesi, i dati confermano gli obiettivi specifici di ciascun corso e l'utilizzo della versione precedente del REFIC si è dimostrato essenziale per questa analisi, poiché ha soddisfatto tutti i criteri secondo i quali le attività erano state implementate. Il corso *Intercomprensione per la mobilità* si focalizza principalmente sullo sviluppo delle competenze del soggetto plurilingue, mentre *Initiation à l'intercompréhension* si concentra maggiormente sulle lingue e le culture. D'altro canto, *Elementi di Intercomprensione* si concentra sulla comprensione sia scritta che orale. La competenza nell'interazione plurilingue e multiculturale è più evidente nei corsi *Intercomprensione per la mobilità* e *Initiation à l'intercompréhension*, mentre è quasi assente in *Elementi di intercomprensione*.

6.1.2 La valutazione degli studenti

i. La valutazione degli studenti del corso *Intercomprensione per la mobilità*.

L'intero corso *Intercomprensione per la mobilità* è stato progettato per principianti senza alcuna formazione linguistica, con l'obiettivo di sviluppare competenze di livello "base" in IC, riferendosi ai livelli tra uno e due di EVAL-IC. Tuttavia, i dati mostrano che gli studenti del corso pilota hanno raggiunto il livello tre, mentre tutti gli altri si sono attestati al livello due. Questo risultato è stato attribuito al fatto che gli studenti del corso pilota hanno avuto maggiore esposizione a un input plurilingue e che due di loro avevano una formazione linguistica, il che ha influito positivamente sull'acquisizione delle competenze degli altri studenti.

I dati di maggior rilievo che emergono in questa analisi sono due: nonostante la riorganizzazione dei moduli nei corsi E ed F, i risultati sono rimasti identici a quelli dei corsi precedenti, sfatando il mito che le lingue disciplinari sono più semplici da comprendere rispetto alla lingua di uso comune. Tuttavia, è ovvio che ulteriori verifiche siano necessarie per confermare questa constatazione. Inoltre, nelle attività di comprensione dell'orale, che sono state svolte in modo più autonomo dagli studenti, ricevendo pochissimi input dai tutor, non si nota, a livello globale, progressione nell'acquisizione di competenze. Si suggerisce di considerare l'opportunità di svolgere almeno una di queste attività in modalità sincrona per vedere se l'assistenza del tutor può influire sui risultati.

Nonostante il numero limitato di partecipanti abbia orientato lo studio verso un'analisi qualitativa, i dati hanno dimostrato che il corso ha raggiunto l'obiettivo principale di aprire gli studenti all'IC in modo consapevole secondo le loro necessità. Si riconosce che per ulteriori considerazioni sull'efficacia del corso sarebbe necessario coinvolgere un numero maggiore di partecipanti, tuttavia i dati acquisiti forniscono indicazioni interessanti per apportare modifiche significative alle attività della piattaforma. È importante riesaminare le attività di comprensione dell'ascolto e valutare

l'impatto dell'assistenza del tutor. Se i risultati rimangono invariati, potrebbe essere necessario ridefinire completamente le attività, modificando le istruzioni e i tipi di domande rivolte agli studenti. Per quanto riguarda la dimensione interattiva scritta e la mancanza di dati analizzabili per il forum, si prevede di renderlo un'attività obbligatoria per ottenere il badge di fine corso a partire dal prossimo corso previsto per luglio 23.

L'utilizzo dei descrittori di EVAL-IC ha semplificato l'analisi dei dati, nonostante le attività fossero originariamente pensate secondo i descrittori del REFIC. Ciò suggerisce che i due quadri possono essere utilizzati in modo complementare per scopi diversi. Tuttavia, è importante notare che i descrittori di EVAL-IC utilizzati per l'analisi potrebbero non essere completamente appropriati per questo contesto di apprendimento, in quanto gli studenti spesso si collocano già a livelli elevati o non evidenziano i livelli intermedi di competenza. Pertanto, è stata scelta un'analisi basata solo su alcune dimensioni del quadro, più adatta all'obiettivo di fornire un'idea generale del progresso degli studenti nell'acquisizione delle competenze e incoraggiarli a continuare l'IC e l'apprendimento delle lingue.

Nel corso pilota, i risultati delle attività sulla piattaforma indicano che la progressione delle competenze degli studenti si colloca a un livello tre dei descrittori di EVAL-IC per l'IC ricettiva scritta. Tuttavia, è importante notare alcune criticità che rendono questa valutazione più complessa. Gli studenti mostrano caratteristiche sia del livello tre, come la comprensione globale, la comprensione di interi testi e l'individuazione delle strategie, sia del livello due, come la comprensione limitata solo a alcune parole o frasi e l'uso inconsapevole di alcune strategie. Pertanto, è più appropriato affermare che gli studenti si collocano in un livello intermedio tra i due, considerando anche la somiglianza tra i descrittori dei livelli due e tre.

Per quanto riguarda l'IC ricettiva orale, le riflessioni nelle lezioni esaminate suggeriscono che il livello raggiunto dagli studenti è leggermente superiore al livello due, posizionandosi anch'esso in un livello intermedio tra il due e il tre. Gli esercizi di metacognizione sono stati utili per valutare l'effettiva acquisizione delle strategie da parte degli studenti, il che non era evidente dalle domande delle attività asincrone sulla piattaforma.

Nel corso A, tutti gli esempi presentati confermano i dati analizzati nelle attività asincrone, evidenziando che gli studenti si collocano al livello due di EVAL-IC. A differenza del corso pilota, in cui l'insegnante ha stimolato la riflessione metalinguistica e metacognitiva degli studenti, in questo corso la docente è intervenuta maggiormente per guidare il processo di comprensione. Questo può essere dovuto alla prima esperienza di formazione in IC dell'insegnante e alla presenza di una classe più piccola del previsto, con studenti quasi bilingui (romeno-italiano), che potrebbe aver influenzato il processo di acquisizione delle competenze degli studenti.

Emergono anche delle disparità tra la studentessa madrelingua romena e le due studentesse italofone. La studentessa romena sembra più autonoma nel processo di comprensione e spesso fornisce supporto alle altre due studentesse, creando uno sbilanciamento nella classe. Questo potrebbe derivare dal fatto che alla studentessa romena viene fornito l'input per la trasposizione nella sua lingua madre di porzioni di testo o parole, mentre alle studentesse italiane l'insegnante fornisce direttamente l'equivalente in italiano. Alla fine del corso, la studentessa romena ha infatti maggiore facilità nella trasposizione dei testi, sebbene tutte e tre le studentesse si collochino sullo stesso livello dei descrittori di EVAL-IC in termini di progressione generale delle competenze. Tuttavia, mancano riflessioni su altre attività come l'intervento sui forum o l'IC ricettiva orale, che avrebbero fornito una panoramica più completa sulle competenze acquisite in altre dimensioni di IC.

Nel corso E, gli esempi di intervento del tutor evidenziano ancora una volta la necessità di una figura di mediazione nei corsi per principianti. Sebbene sia sempre la docente a fornire l'input per la riflessione metalinguistica, alla fine del corso gli studenti sono in grado di spiegare come hanno applicato le strategie, suggerendo che alcune competenze acquisite, come la competenza linguistica, socio pragmatica, non verbale/paraverbale e cognitiva, si collochino a un livello tre piuttosto che a un livello due secondo i descrittori di EVAL-IC.

Nel corso F, anche se solo uno dei tre studenti ha completato tutte le attività, i risultati suggeriscono che egli si posizioni al livello 2 dei descrittori delle dimensioni linguistiche, socio pragmatiche, non verbali e para verbali e cognitive di EVAL-IC. Inoltre, a causa della mancanza di dati sufficienti dagli altri due studenti, non è possibile valutare completamente la loro progressione in IC.

In generale, per ciò che concerne la valutazione degli studenti, i risultati sono stati più che soddisfacenti, dato che nei corsi pilota e nel corso E, gli studenti sono arrivati a raggiungere un livello più alto di quanto ci si aspettasse.

In conclusione, il corso sembra avere un ruolo importante nell'introduzione all'IC, ma è necessario considerare alcune sfide legate alla diversità delle competenze linguistiche degli studenti e all'equilibrio delle interazioni all'interno della classe.

ii. La valutazione degli studenti del corso *Elementi di intercomprensione*

Tra i venticinque studenti coinvolti nello studio, undici hanno dimostrato una buona padronanza delle strategie e competenze descritte nei descrittori dei livelli uno e due nelle dimensioni prese in esame. A differenza dell'IC scritta, nell'IC orale la maggioranza degli studenti ha dimostrato di aver acquisito le strategie e di aver soddisfatto i criteri dei descrittori presi in esame nelle tre dimensioni di EVAL-IC. Le attività in questo modulo si basano sulla comprensione di audio o video e sono strutturate in modo simile al modulo precedente, il che suggerisce che l'acquisizione di familiarità con questo tipo di esercizio può influire positivamente sui risultati.

Dato che questo corso è un'introduzione all'IC e non prevede una progressione nelle competenze, l'analisi si è concentrata sulla presenza o assenza delle competenze descritte nei livelli uno e due nelle dimensioni esaminate ma è importante precisare che le competenze descritte nei livelli uno e due sono già abbastanza generiche e spesso gli studenti hanno competenze pregresse non valutabili che influiscono sui risultati.

È interessante notare che alcuni studenti che sembravano non avere acquisito competenze di livello base in IC o che non hanno svolto alcune attività hanno comunque ottenuto risultati soddisfacenti nei test finali e nell'esame del corso.

In conclusione, il corso svolge un ruolo importante nell'introdurre gli studenti all'IC e facilita sia coloro che desiderano continuare a praticarla sia i tutor che lavorano con studenti già familiari con essa. La flessibilità dell'articolazione del corso è un elemento chiave per il suo successo, consentendo agli studenti di progredire secondo il proprio ritmo.

iii. La valutazione nel corso *Initiation à l'intercompréhension*

Come è evidente dalla modalità di conduzione delle attività analizzate, il tutor ha adottato un approccio notevolmente diverso rispetto a quelli degli altri corsi. In primo luogo, la scelta di far collaborare gli studenti in gruppi per la comprensione dei testi ha notevolmente agevolato il processo grazie alla cooperazione tra di loro. Inoltre, è importante notare che la studentessa ispanofona possedeva una solida base di francese, elemento chiave che ha contribuito all'assenza di problemi di comprensione tra gli studenti.

L'enfasi posta su diversi aspetti linguistici e sulle peculiarità delle lingue si è rivelata fondamentale per l'introduzione di nuovi elementi nel processo di comprensione. Dai feedback degli studenti emerge chiaramente che hanno pienamente assimilato tali nozioni durante le lezioni. Tuttavia, è importante sottolineare che questa acquisizione è avvenuta principalmente sotto la guida attenta del tutor, il quale ha posto l'accento sulla riflessione linguistica e metalinguistica durante le sessioni sincrone. Questo è il motivo per cui non si hanno dati sufficienti per valutare completamente lo sviluppo delle competenze di coloro che non hanno partecipato in modo indipendente a questa parte del corso.

Nelle tre attività di IC ricettiva scritta analizzate, gli studenti non hanno mostrato una progressione nella loro acquisizione di competenze in IC, come invece osservato nei corsi precedenti. Le attività presentavano un livello di difficoltà simile, con l'unico cambiamento relativo alla trasparenza delle lingue affrontate. Pertanto, per valutare le competenze acquisite, è possibile fare riferimento alle stesse dimensioni utilizzate nell'analisi degli altri corsi, stabilendo che tutti gli studenti coinvolti in queste lezioni si collocano al livello 2 per quanto riguarda la dimensione linguistica, al livello 2 per la dimensione socio-pragmatica e al livello 1 per la dimensione cognitiva. Non sono stati riscontrati elementi che inducano a una riflessione coerente sulla dimensione para-verbale e non verbale.

Gli studenti dimostrano di essere in grado di utilizzare le strategie di interproduzione apprese, anche se prevalentemente a livello linguistico. Nella dimensione linguistica, secondo i descrittori di EVAL-IC, potrebbero collocarsi a un livello 3, poiché sono in grado di apportare adattamenti lessicali e sintattici per facilitare la comprensione del testo ed evitare l'uso di espressioni o parole che potrebbero risultare oscure. Tuttavia, non sembrano essere in grado di utilizzare la loro conoscenza delle famiglie etimologiche delle parole per comunicare concetti complessi.

Per quanto riguarda la dimensione della disponibilità è difficile stabilire un livello appropriato, ma potrebbero situarsi al secondo livello, poiché talvolta gli studenti ricorrono a processi di ridondanza lessicale per facilitare la comprensione. Allo stesso tempo, potrebbero avvicinarsi al terzo o quarto

livello, poiché effettuano riformulazioni significative basate sulla comprensione delle sfumature linguistiche in francese.

Le valutazioni delle altre dimensioni del quadro di valutazione possono essere riassunte così: nella dimensione non verbale, si collocano costantemente ad un livello tre, poiché i descrittori sono simili a quelli della dimensione linguistica. Per quanto riguarda la dimensione interculturale e socio-pragmatica, non emergono elementi sufficienti per stabilire il loro livello.

Per ciò che concerne l'interazione, i dati mostrano due tendenze completamente diverse tra gli studenti. È importante tenere presente che si tratta della loro prima esperienza pratica di interazione, e pertanto, le considerazioni si limitano a descrivere l'andamento dell'esercizio. Il primo gruppo di studenti si colloca al primo livello dei descrittori di EVAL-IC per l'interazione, mentre il secondo gruppo, che utilizza diverse strategie per facilitare la comprensione, si posiziona al secondo livello, poiché mostra uno sforzo maggiore nel cercare di farsi capire e presta maggiore attenzione all'interlocutore rispetto al contenuto del discorso.

L'attività di "Revue de presse" si è rivelata estremamente utile per valutare se gli studenti fossero in grado di applicare le strategie di IC apprese durante il corso e se avessero effettivamente acquisito quanto insegnato. In generale, i risultati di questa attività confermano i dati raccolti durante l'intero corso, dimostrando che gli studenti sono in grado di riconoscere le peculiarità delle lingue e di utilizzare tali conoscenze nel processo di comprensione. Per quanto riguarda le strategie adottate, gli studenti sono in grado di spiegare cosa ha attivato il loro processo di comprensione, ma non hanno mai riflettuto in modo approfondito sull'esplicazione o sulla categorizzazione delle strategie utilizzate.

Il fatto che la maggior parte degli studenti abbia riscontrato meno difficoltà nella comprensione dei testi in romeno, nonostante lo considerino una lingua più difficile, rispetto agli audio e ai video, è attribuibile alla mancanza di esercitazioni su questo tipo di materiali.

Un elemento che si è dimostrato particolarmente utile è stato il focus linguistico su ciascuna lingua. Le presentazioni degli studenti hanno chiaramente evidenziato che questo approccio è stato fondamentale per riconoscere alcune peculiarità linguistiche delle lingue studiate nel corso e ha svolto un ruolo cruciale nella comprensione complessiva.

Da un punto di vista dell'analisi delle competenze sviluppate, per questo corso non è possibile condurre lo stesso tipo di analisi effettuata per i corsi *Intercomprensione per la mobilità*, poiché le attività sono state strutturate in modo significativamente diverso. Qui, non vi è una progressione di

difficoltà nelle attività proposte, e le attività di interproduzione e interazione rappresentano solo un primo approccio a queste diverse dimensioni dell'IC. In questo corso, il termine "progressione" non indica un avanzamento da un livello inferiore a uno superiore in ciascuna dimensione dell'IC, bensì un passaggio da una dimensione più semplice, come l'IC ricettiva scritta, a una più complessa, come quella interattiva orale. I risultati indicano che l'obiettivo principale, ovvero fornire una panoramica generale di cos'è e come funziona l'IC, è stato raggiunto, poiché tutti gli studenti soddisfano i requisiti del livello base di EVAL-IC (livelli 1 e 2) per ciascuna dimensione considerata.

6.2 Risposta alla DR1

DR1: La formazione universitaria in IC per gli studenti delle discipline non linguistiche può essere strutturata in modo analogo a quella destinata agli studenti di lingue?

Dal punto di vista della creazione del syllabo, non sono state rilevate particolari differenze con i corsi per linguisti osservati durante il primo anno di ricerca, i materiali dei corsi che implicano l'accompagnamento del tutor prevedono, infatti, materiali molto simili a quelli osservati in precedenza. Per esempio, per i corsi *Intercomprensione per la mobilità* e *Initiation à l'intercompréhension*, alcuni dei materiali proposti, come i testi utilizzati per l'interproduzione (nel corso *Initiation à l'intercompréhension*) o i testi di IC ricettiva scritta sono stati utilizzati anche in alcune formazioni per studenti di lingue e per altre all'interno della rete UNITA. L'unica differenza rilevata è l'approccio con cui vengono utilizzati i materiali. Per esempio, se nel corso di *Initiation à l'intercompréhension* i materiali di interproduzione sono stati forniti come attività passiva in cui gli studenti dovevano riconoscere le parti dei testi semplificate, nei corsi di IC per linguisti questi materiali vengono forniti come lavoro autonomo che lo studente deve svolgere da solo e poi commentare in aula. Per ciò che concerne il corso autonomo, il syllabo ha chiaramente una struttura differente rispetto agli altri due corsi presi in esame ed ha un approccio più incentrato sullo sviluppo di competenze plurilingui di base, attività che negli altri due corsi viene svolta nelle sessioni in sincrono.

I materiali di focus sulle lingue nel corso *Initiation à l'intercompréhension* sono molto utili per gli studenti non linguisti e, come emerso nell'analisi, hanno di gran lunga semplificato la progressione nell'acquisizione delle competenze ricettive. Questo tipo di materiali sono stati infatti integrati nell'ultimo corso *Intercomprensione per la mobilità* svolto a luglio 23 e sono stati molto apprezzati dagli studenti. Il syllabo di *Intercomprensione per la mobilità*, che è stato creato con diverse risorse per ogni tipo di attività, è facilmente adattabile alle necessità degli studenti, e nei materiali utilizzati in questa analisi, non sono state rilevate particolari difficoltà nello svolgimento delle attività da parte di essi.

La risposta a questa domanda è quindi negativa dal punto di vista della strutturazione delle attività proposte nel syllabo, ma positiva per quanto riguarda la strutturazione interna di ciascuna attività. Questo risultato ci porta implicitamente alla risposta della seconda domanda di ricerca.

6.3 Risposta alla DR2

DR2: Qual è l'impatto del tutor nelle formazioni rivolte a questo tipo di pubblico e quale dovrebbe essere il suo ruolo in questo contesto educativo?

I risultati presentati in questa analisi, che mettono a confronto i percorsi guidati con quelli autonomi, mostrano un livello generale di competenze inferiore per gli studenti nei percorsi autonomi. Questo evidenzia che, per un corso introduttivo sull'IC, la presenza del tutor è essenziale per raggiungere un livello base di competenza. InM *Elementi di intercomprensione*, non si hanno infatti dati che diano indicazioni sullo sviluppo della competenza metalinguistica e meta cognitiva, in quanto questa competenza può svilupparsi soltanto con il supporto di una figura che guidi la progressione nell'acquisizione delle competenze. Prendendo in considerazione i corsi in cui è presente il tutor, come osservato nel cap. 4, egli ha sì svolto un ruolo di guida e di facilitatore nei percorsi di comprensione e interazione, ma molto spesso è dovuto intervenire per stimolare la riflessione sulla lingua, che per chiare ragioni dovute al curriculum universitario degli studenti in questione, non avviene in maniera spontanea. In questi corsi il tutor deve quasi sempre intervenire per evitare associazioni errate, per guidare e incoraggiare la riflessione metalinguistica e metà cognitiva perché, come mostrano i dati analizzati, gli studenti non hanno gli strumenti per farlo autonomamente neanche dopo più lezioni. Alla fine del percorso, come mostrano le attività di Revue de Presse e i test finali di *Intercomprensione per la mobilità*, gli studenti sono in grado di fare metacognizione, ma essa deve essere sempre stimolata da domande specifiche che aprano a questo tipo di riflessione.

Per quanto riguarda l'operato dei tutor presi in esame, è importante sottolineare che i tutor dei corsi A, B, C, D e E non sono specialisti in IC. Si tratta di professori di lingua che possiedono competenze didattiche e glottodidattiche, ma hanno ricevuto una sola formazione come formatori in IC. I tutor degli altri tre corsi (il pilota *Intercomprensione per la mobilità*, il corso F ed il corso *Initiation à l'intercompréhension*) sono stati tenuti da docenti con una formazione più ampia. Com'è possibile notare dall'analisi qualitativa e quantitativa dei corsi, vi è una differenza sostanziale tra quelli tenuti dai formatori con più esperienza e da quelli tenuti dagli altri formatori, in quanto, nei primi vi è un'attenzione maggiore allo sviluppo di competenze metalinguistiche e plurilingui, mentre negli altri questa tendenza appare meno. In realtà, nell'analisi qualitativa, se si esaminano i turni di parola dello stesso tutor dei corsi A ed E, si nota una progressione anche nello sviluppo delle competenze didattiche del tutor stesso. Nel corso A, faceva pochissima riflessione metalinguistica e, più che guidare alla comprensione, partecipava quasi allo stesso livello degli studenti alle attività. Tuttavia, nel corso E, ha inserito maggiormente focus sulla riflessione linguistica e metalinguistica e si è posto come guida che osserva il processo di comprensione e interviene quando necessario.

Dalla comparazione di questi due corsi (A ed E) appare evidente che l'esperienza di formatore in IC deve essere costante perché anche il tutor stesso progredisce ed acquisisce sempre più competenze didattiche superiori.

Da qui, nasce la considerazione che, probabilmente, per essere tutor di IC non bisogna avere soltanto competenze didattiche e glottodidattiche nell'insegnamento delle lingue straniere, ma anche aver svolto un percorso di formazione all'IC in sé, in qualità di studente che mette in atto le strategie e di comprensione e interazione.

6.4 Risposta alla DR3

DR3: È necessario sviluppare un nuovo quadro di riferimento per la programmazione dei corsi e la valutazione degli studenti?

Le valutazioni mostrate in questa analisi fanno emergere diverse considerazioni per quanto riguarda i quadri di IC di cui si è in possesso oggi. In linea generale, i quadri sono stati molto utili per la valutazione e i risultati sono stati conformi agli obiettivi che si intendevano sviluppare. Tuttavia, la messa in pratica di questi quadri ha messo in luce numerose considerazioni sulla loro applicazione. Per ciò che concerne il REFIC, la scelta di utilizzare la versione precedente del quadro, e addirittura la versione online disponibile sulla piattaforma Miriadi, a seguito delle considerazioni esposte nell'introduzione del cap. 3 si è rivelata corretta, e per nessun caso, nell'attribuzione delle competenze agli esercizi è stato necessario rivedere il quadro attuale. Ciò dimostra che tutte le considerazioni esposte sia nell'introduzione sia nel cap. 3, per ciò che concerne questo tipo di pubblico, sono state confermate da questa analisi. In sintesi, è possibile affermare che la formulazione dei descrittori del quadro della versione online si addice maggiormente ad un pubblico non specialista sia perché i descrittori sono più generici e lasciano più ampio margine di applicazione sia perché, in un'ottica di consultazione del quadro da parte degli studenti, i descrittori utilizzati in questa analisi, che presentano molte più descrizioni e ancoraggi reali a situazioni in cui lo studente potrebbe incorrere, sono molto più leggibili. Per questo motivo, i descrittori presenti nella versione online di Miriadi sono stati rimpaginati sotto forma di tabella per essere ancora più accessibili (cfr. Appendice III). Con queste affermazioni, non si intende suggerire che il nuovo quadro non sia efficace. Piuttosto, queste considerazioni sono principalmente rivolte al tipo di pubblico preso in esame. La considerazione generale che si può trarre da questa analisi è che il quadro precedente è più adatto ai non specialisti mentre quello attuale è più usufruibile per un pubblico specialista (sebbene anche nel caso di questo quadro sarebbe meglio riproporlo in formato di tabella).

Le considerazioni riguardo ad EVAL-IC riguardano aspetti completamente differenti rispetto a quelle fatte per il REFIC. Nell'applicazione del quadro di valutazione alle situazioni presentate in questa analisi sono sorte considerazioni problematiche riguardo alla formulazione in sé dei descrittori. Per ciò che concerne l'IC ricettiva scritta, essi sono stati efficaci per l'analisi, sebbene per alcune valutazioni si è dovuto procedere ad uno sforzo interpretativo dei singoli descrittori. Se un quadro si propone come una guida per la valutazione, lo sforzo interpretativo nell'attribuire il livello dovrebbe essere assente o comunque limitato. Nel caso dei descrittori di questa dimensione dell'IC, i livelli uno due e tre presentano tutti caratteristiche molto simili ed è stato molto difficile procedere all'attribuzione di un livello piuttosto che un altro. Un suggerimento potrebbe essere la riformulazione

dei descrittori in chiave di leggibilità e l'aggiunta di esempi concreti, come presente nel REFIC, che diano indicazioni concrete sul tipo di procedimento messo in atto dall'apprendente. Nei descrittori della dimensione ricettiva orale, a livello linguistico vi è una sorta di progressione tra i livelli uno e due ma la differenza è davvero minima. A livello delle altre dimensioni utilizzate il livello uno è praticamente inefficace per l'analisi, in quanto nel momento in cui gli studenti applicano le strategie, si focalizzano soltanto su ciò che comprendono e non citano neanche gli elementi che non hanno compreso. Per ciò che concerne i descrittori dell'interproduzione, alcune difficoltà sono state riscontrate tra i livelli due e tre della dimensione non verbale (ampiezza e adeguatezza) in quanto essi sono sproporzionati rispetto ai livelli: nell'ampiezza, al livello due si trova una descrizione puntuale delle strategie messe in atto, ma a livello 3 e a livello 4 i descrittori sono più generici e non consentono di comprendere quali strategie corrispondono a quel livello. Inoltre, in queste dimensioni, l'adattamento del testo secondo le necessità dell'interlocutore è previsto solo ai livelli più alti (liv. 3 e 4), strategia che come osservato nell'analisi degli esami di *Elementi di Intercomprensione* e nell'osservazione avviene, seppur non sempre in egual misura, anche a livelli più bassi. Nei descrittori la ridondanza (liv.2) è vista come una strategia utilizzata da principianti, in realtà, come si è potuto osservare nel corso dell'analisi e dalle osservazioni dei corsi per linguisti, molto spesso la ridondanza è funzionale all'interlocutore, anche se i soggetti hanno sviluppato competenze in IC di livelli più alti. Per ciò che concerne la dimensione interattiva, nel corso dello studio di caso ci si è resi conto che la dimensione linguistica corrisponde, seppur formulata in maniera differente ai descrittori di interproduzione. Ora, tenendo conto che l'interproduzione è parte integrante della comunicazione, si potrebbe provare a scindere i descrittori dell'interproduzione da quelli dell'interazione, lasciando per l'interazione soltanto quelli che si riferiscono puramente alle strategie che fanno in modo che lo scambio sia efficace (si veda il riferimento all'interazione, cap 1 par. 4.).

In generale, nonostante alcune difficoltà nell'applicazione, i quadri si sono rivelati efficaci per lo scopo predisposto e si ritiene che non vi sia bisogno di formulare i due quadri già esistenti. Date le criticità emerse nello studio di entrambi, sebbene consapevoli dei loro specifici scopi differenti, potrebbe essere utile integrare reciprocamente alcuni aspetti di uno con l'altro. Questo permetterebbe di creare uno strumento più completo che guidi nella preparazione dei materiali e sia consultabile da tutti gli attori del percorso di apprendimento. Allo stesso tempo, un quadro di valutazione dettagliato potrebbe facilitare il lavoro dei valutatori, non solo nel contesto del protocollo EVAL-IC.

6.5 Considerazioni finali e possibili aperture.

Tutte le considerazioni esposte in questo ultimo capitolo sono fatte sì sull'osservazione e sullo studio della bibliografia, ma soprattutto sulla messa in pratica dei materiali studiati per un pubblico limitato. Per ottenere una visione più completa dell'efficacia di questo quadro a livello pratico per tutti i pubblici di UNITA, potrebbe essere utile, in primo luogo, confrontare questi risultati con il bacino dei corsi offerti agli studenti. Successivamente, si potrebbe estendere lo studio anche ai corsi destinati ai docenti e al personale.

Inoltre, i dati analizzati hanno mostrato che alcune dimensioni dei quadri non sono state prese in esame (il soggetto plurilingue e le lingue e le culture per il REFIC e in alcuni casi la dimensione culturale): ciò fa riflettere sul fatto che, per sviluppare una competenza plurilingue completa, queste dimensioni debbano essere integrate ai corsi, magari con delle micro pillole o dei piccoli spazi ad esse riservati, dato che si tratta sempre di corsi introduttivi. Alcune attività che intendevano sviluppare queste competenze erano state inserite nel corso *Intercomprensione per la mobilità*. Era stato incluso il diario di bordo e alcuni esercizi volti a sensibilizzare gli studenti e ad aprirli ad altre culture. Tuttavia, spesso queste attività sono state affrontate superficialmente dagli studenti, il che ha impedito di raccogliere dati significativi riguardanti lo sviluppo delle competenze in questo ambito.

Da un punto di vista puramente pratico, ci si è resi conto che gli studenti sono poco interessati a svolgere queste attività, in realtà fondamentali, ed è necessario per il futuro che queste ultime vengano rimodulate e rese accattivanti tanto quanto le attività specifiche che mirano a sviluppare le strategie. Una soluzione potrebbe essere fare in modo che uno dei corsi introduttivi della rete UNITA preveda soltanto lo sviluppo di queste abilità che si considerano fondamentali all'accesso all'IC.

In sintesi, si propone un elenco di linee guida che riassume le considerazioni esposte finora.

Linee guida per il potenziamento dei corsi di introduzione all'IC all'interno della rete UNITA:

- Inserire attività che mirino a sviluppare la competenza interculturale e che rendano l'apprendente cosciente del percorso di apprendimento in IC;
- Prediligere un focus sulla lingua nelle lezioni iniziali del corso per semplificare il processo di comprensione;
- Aggiungere (o migliorare) attività per lo sviluppo di competenze in IC ricettiva all'orale;
- Aggiungere uno o due interventi di un tutor nel corso in autonomia per verificare la progressione delle competenze;
- Bilanciare le attività a seconda delle competenze pregresse degli apprendenti (focalizzarsi inizialmente sulla comprensione e poi fornire elementi introduttivi su interproduzione e interazione) e dello scopo specifico del corso (nei corsi *Intercomprensione per la mobilità*,

bilanciare comprensione, interproduzione e interazione, nel corso autonomo e in altri corsi in cui non è previsto un pubblico plurilingue, focalizzarsi su comprensione e interproduzione).

- Differenziare i percorsi introduttivi in base alle necessità degli apprendenti.
- A seguito delle considerazioni sui tutor che hanno preso parte al corso: potenziare e possibilmente estendere il corso per formatori in IC.

Linee guida per il potenziamento dei quadri di riferimento

REFIC:

- Riorganizzare la struttura del quadro per renderla più leggibile;
- Semplificare la descrizione dei descrittori dell'ultimo quadro per fare in modo che possa essere accessibile non solo a specialisti ma anche a non specialisti (studenti non specialisti e specialisti).

EVALIC:

- Rendere i descrittori più puntuali e meno interpretabili (es. aggiungere esempi come nel REFIC);
- Rivedere la progressione dei descrittori della dimensione ricettiva orale, tra il livello uno e due nelle varie dimensioni.
- Per l'interproduzione: rivedere i livelli di progressione dei singoli descrittori, riformularli lasciando le competenze più generiche ai livelli base (pur sempre inserendo ancoraggi concreti);
- Per l'interazione: eliminare i descrittori che fanno riferimento ad abilità di interproduzione ed inserire descrittori più specifici sulle strategie di negoziazione e di co-costruzione del significato (specialmente per ciò che riguarda le abilità all'orale).

Bibliografia

Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.

Amoruso, C. (2005). Le due face dell'intercomprensione. *Building Bridges: European Awareness and Intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa 55–64.

Anquetil M. (2013). « MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension À Distance) : l'équipe italienne et le DORIF dans le projet européen de promotion de la didactique du plurilinguisme », http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=98

Anquetil, M., Vecchi, S.(2016). Piattaforme di interazione per la didattica dell'intercomprensione da GALANET e GALAPRO a MIRIADI: analisi di interazioni e “ Référentiel de compétences en IC” in *Interdisciplinarietà e Apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*; 4; Bologna, Ceslic; pp. 40 – 62.

Aranha, S., Leone, P. (2016). *DOTI: Databank of Oral Teletandem Interactions*. In Sake Jager, Malgorzata Kurek & Breffni O'Rourke (eds.), *New directions in telecollaborative research and practice; selected papers from the second conference on telecollaboration In higher education*, <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.525>.

Araújo e Sá, Maria Helena & Sivia Melo. (2007). Online Plurilingual Interaction in the Development of Language Awareness. *Language Awareness* 16(1). 7–14. <https://doi.org/10.2167/la356.0>.

Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino. ISBN- 13978-8877507600.

Balboni, P. (2005). L'intercomprensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica/Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione. Benucci A.(a cura di).-Torino: Utet Libreria.

Balboni, P. (2007). Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. In Filomena Capucho, Adriana Martins, Christian Degache & Manuel Tost (eds.), *Diálogos em intercompreensão*. Actas do colóquio, 447–460. Lisboa: Universidade católica editora. <https://redinter.eu/dialintercom/Post/Painel1/5.pdf>

Bastos, M. & Araújo E Sá, M. H. (2008). Former des professeurs de langues par et pour l'intercompréhension : une étude en situation de formation continue. *Les Langues Modernes*, n° 1. Disponible sur : www.aplv-languesmodernes.org

Beacco, J-C, Byram, M., Cavalli, M. Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Johanna Panthier. (2016). Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Conseil de l'Europe. Strasbourg.

Beacco, J-C., Flemming, M.; Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. (2015). Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et la formation des enseignants. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

Beacco, J-C. (2010). Préface. In *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, 7–8. Paris: Clé international.

Blanche-Benveniste, C. , Valli, A. (Coord.) (1997). « L'intercompréhension : le cas des langues romanes ». N° spécial de la revue *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris: Hachette, Janvier 1997.

Blanche-Benveniste, C. (dir.). (1997). *EuRom4 : Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Firenze : La Nuova Italia.

Blanche-Benveniste, C. (1990). Un modèle d'analyse syntaxique "en grilles" pour les productions orales. *Anuario de Psicologia* (47). 11–28.

Blanche-Benveniste, C. (1995). Le semblable et le dissemblable en syntaxe. *Recherches sur le français parlé* (13). 7–33.

Blanche-Benveniste, C. (2005). Accepter l'approximation dans l'apprentissage. *Le français dans le monde* (340). 25–26.

Bonvino E. (coord.), Caddéo S, Vilaginés Serra E, Pippa S. (2011). *EuRom5 - Ler e compreender 5 línguas românicas – Leer y entender 5 lenguas románicas – Llegir i entendre 5 llengües romàniques – Leggere e capire 5 lingue romanze – Lire et comprendre 5 langues romanes*. MILANO : Hoepli. www.eurom5.com.

Bonvino, E. (2009). Spazi linguistici, studi in onore di Raffaele Simone. In L. Mereu & E. Lombardi Vallauri (eds.), *L'intercomprensione: passato, presente e futuro*, 229–244. Roma: Bulzoni.

Bonvino, E. & Cortés Velásquez, D. (2016), *Il lettore plurilingue*. Lend, *Lingua e Nuova Didattica* 4. 111–130.

Bonvino, E., Garbarino, S. (2022). *Intercomprensione*. Caissa Italia. ISBN 9788867291298.

Bonvino, E., Fiorenza, E. (2020), *Valutare per includere Il valore dei repertori linguistici plurali: Il valore dei repertori linguistici plurali*. EL. LE, n. 2, *JournalArticle_3371*. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/003>.

Bonvino, E. & Jamet M-C. (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi (SAIL)*. Vol. 9. Università Ca' Foscari Venezia, Italia. <https://doi.org/10.14277/978-88-6969-134-8>. <http://edizionicafoscari.unive.it/libri/978-88-6969-135-5/>.

Bonvino, Elisabetta & Sandrine Caddéo. (2008). *Intercompréhension à l'oral: où en est la recherche?* Capucho Filomena 386–94.

Bonvino, E. (2009). *Spazi linguistici, studi in onore di Raffaele Simone*. In L. Mereu & E. Lombardi Vallauri (eds.), *L'intercomprensione: passato, presente e futuro*, 229–244. Roma: Bulzoni.

Caddéo, S., Jamet M-C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues (FLE : Français langue étrangère)*. Paris: Hachette.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V. De Pietro, J-F., Lörincz, I., Meißner, F-J., Schröder-Sura, A. & Nogueroles, A. (2007). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*.

Capucho, F. (2002). *The role of intercomprehension in the construction of European citizenship*. *Foreign Languages Teaching Journal* 4. 2002, vol XVII, 12- 22, University of Sofia, Bulgaria.

Capucho, F. (2004). *Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio)linguistas*. In *A linguística que nos faz falhar*. Da Silva Fábio L. & Kanavillil Rajagopalan (orgs). Unicamp: Parábola Editorial: São Paulo – (pp. 83–87).

Capucho, F. (2008). *L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue*, in *Pratiques* n° 139/140, (p. 238-250).

Capucho, F. (2008). « *L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue* », in *Revue Pratiques*, n° 139/140 « *Linguistique populaire?* », Cresef, p. 238-250.

Capucho, F. (2014). Intermar ou les nouveaux défis de l'Intercompréhension. In Daval, R., Hilgert, E., Nicklas, T, Thomières D. (eds.) Sens, forms, langage. Contributions en l'honneur de Pierre Frath (pp. 345 - 358). Reims : Ed. Epure (ISBN: 978-2-915271-81-2).

Carrasco Perea E. (2006). L'intercompréhension romane, véritable projet européen : les dispositifs Galatea et Galanet (CD-Rom et plate-forme collaborative). Synergies Europe.

Carrasco Perea, E., De Carlo, M. (2019). *¿Cómo implementar una educación plurilingüe y evaluarla? El ejemplo de la Intercomprensión*. Lenguaje y Textos, 75. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12004>.

Carrasco Perea, E., Degache, C., Pishva, Y. (2008). *Intégrer l'intercompréhension à l'université*. Les langues modernes.

Castagné, E. (2011). Intercompréhension et dynamique des inférences : des langues voisines aux langues non voisines, In Redinter-Intercompreensão, n°3, E. Bonvino, S. Caddéo & S. Pippa (coord.), (p. 81-93).

Castagne, E. (2004). Intercompréhension européenne et plurilinguisme: propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue. In Horst G Klein & Dorothea Rutke (eds.), vol. Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension, 95–108. Shaker Verlag. Aachen: na.

Castagne, E. (2007). L'intercompréhension: un concept qui demande une approche multidimensionnelle. En Capucho, F., Alves Martins, A., Degache, C. et M. Tost (éds.), *Diálogos em Intercompreensão* 503–516.

Castagne, E. (2021). Analogie, complexité et approximation en intercompréhension. In *Intercompréhension et analogie*, 29–47. De Boeck Supérieur.

Chavagne, J.-P. (2010). "Apprendre à lire dans d'autres langues en pratiquant l'intercompréhension". *Les Actes de Lecture*, n° 110. pp. 37–39.

Cognigni, E. (2015), *Strategie di interproduzione nell'interazione plurilingue a distanza. Il caso dei partecipanti italofoeni a Galanet* in *Rassegna Italiana Di Linguistica Applicata*; 2.3; Roma, Bulzoni, ISSN: 0033-9725, (pp. 55 – 70).

Cognigni, E. (2020). *Il plurilinguismo come risorsa: prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche* (Ianua 2). Pisa: Edizioni ETS.

Consiglio d'Europa. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER). <https://rm.coe.int>

Consiglio d'Europa. 2020. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Strasburgo, Milano: Consiglio d'Europa & Italiano Lingua Due.

Cortés Velásquez, D. (2016). *La trasparenza lessicale nella comprensione orale*. Università Ca' Foscari Venezia, Italia. <https://doi.org/10.14277/6969-134-8/SAIL-9-4>.
<http://edizionicafoscari.unive.it/libri/978-88-6969-135-5/la-trasparenza-lessicale-nella-comprensione-orale/>

De Carlo, M., Carrasco Perea, E. (2016). *Évaluer en Intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue*. PDF. SAIL. Università Ca' Foscari Venezia, Italia. <https://doi.org/10.14277/6969-134-8/SAIL-9-8>.

De Carlo, M., Anquetil, M. (2019). *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* REFIC: REFIC. EL.LE (1). JournalArticle_2094. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/008>.

De Carlo, M., Hidalgo Downing, R. (2017). *Intercomprendersi a distanza: il ruolo della dimensione affettiva*. *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension*. Grenoble: ELLUG, collection Didaskein 199–227.

De Mauro, T. (1993). *Qualche ipotesi sulla comprensione degli enunziati*. *La Linguistique*. JSTOR 29(Fasc. 2). 41–53.

Degache, C., Masperi, M (1998). *La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à compréhension des langues romanes*. In Jacqueline Billiez (ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*. Lidilem. Grenoble.

Degache, C. (2004). *Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues* (Galanet14). In Manuel Tost & Neus Maynou (eds.), *Repères*

& applications en didactique des langues : “langues vivantes et citoyenneté européenne.” Bellaterra : UAB, Institut de Ciències de l’Educació.

Degache, C. 2018. (2018). Enjeux des modalités télécollaboratives dans un scénario pour l’intercompréhension: chronique d’un changement annoncé. . Presses Universitaires de Rennes.

Doyé, P. (2005). *L’Intercompréhension*. Conseil de l’Europe, étude de référence, Strasbourg : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf

Doyé, P. (2007) *General educational aspects of Intercomprehension*. <https://redinter.cat/dialintercom/Post/Paine18/42.pdf>.

Ellis, R. (2003). Designing a task-based syllabus. *RELC journal*. Sage Publications Sage CA: Thousand Oaks, CA 34(1). 64–81.

Escudé, P. (2007) *Programme euro-mania : un outil scolaire au service de l’intercompréhension*, in Colloque Dialogos en intercompreensao, Lisbonne, 5-8 septembre 2007, Actes publiés par Universidade Catolica Editora, (pp. 39-47).

Escudé, P., & Janin, P. (2010). *L’école, la langue unique et l’intercompréhension: Obstacles et enjeux de l’intégration*. Synergies Europe n°5 / Année 2010, sous la direction d’Encarni Carrasco Pereira, 115-126.

Escudé, P., Janin, P. (2010). *L’intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris : CLE International, http://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/spip209/IMG/pdf/1_intercomprehension_clef_du_plurilinguisme_-_cle_international_-_paris_2010_copy.pdf

Fiorenza, E., Bonvino E. (2011). L’intercomprensione dall’italiano o verso l’italiano: un percorso fra le lingue romanze. *Revista De Italianística* (21–22). 161–179.

Fiorenza, E. (2020). *Strategie di lettura nella didattica plurilingue*. Cesena (Forlì- Cesena) [etc.: Caissa Italia.

Flavell, J.H. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-development inquiry". *American Psychologist*. 34 (10): 906–911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906.

Gajo, L. (2008). "L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue". In Conti, V. & Grin, F. (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* Chêne-Bourg : Georg Editeur. pp. 131–150. Disponible en ligne : http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo_Laurent_1.pdf

Garbarino, S., Melo-Pfeifer, S. (2020). "Décrire et évaluer les compétences en intercompréhension: Du référentiel de compétences REFIC (Miriadi) aux descripteurs de compétences en intercompréhension (EVAL-IC)". In Ch. Hülsmann, Ch. Ollivier & M. Strasser (eds.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Salzburg : Waxmann-Verlag («Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung») (103-123).

Garbarino, S., Leone, P. (2020). Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension : bilan et perspectives du projet IOTT. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* (Vol. 23). <http://journals.openedition.org/alsic/4790> (3 February, 2021).

Garbarino, S., Leone, P. (2021). "Je suis pas sûre d'avoir compris la dernière phrase..." Capirsi e collaborare in contesti di intercomprensione. Presented at the Convegno "Percorsi e strumenti per un'educazione plurilingue," Roma. https://drive.google.com/file/d/1-ID1NamgMyjD7C39wZ0xt_e_nRQmirp7/view.

Giudicetti, G.P. (2002). *EuroComRom - i sette setacci: impara a leggere le lingue romanze! ; [francese, spagnolo, catalano, portoghese e romeno]* (Editiones EuroCom 4). Aachen: Shaker.

Grin, F. (2008) « *Intercompréhension, efficience et équité* ». In *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*.

Jamet, M.-C. (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Cafoscarina.

Jamet, M.-C. (2010). « *L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice-versa ?* », in *Publifarum « autour de la définition », revue en ligne de langue française de l'Université de Gênes*.

Jamet, M.C. (2010), « *L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ?* » *Publifarum*, n. 11 (1° marzo 2010). <https://publifarum.farum.it/index.php/publifarum/article/view/193>.

Jamet, M.C., Spita, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: De définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. REDINTER- Intercomprensão (1). 9–28.

Jamet, M.C. (2005a). L'intercompréhension orale en expérimentation. Le Français dans le Monde, juillet-août (340). 31–34.

Jamet, M.C. (2005b). Le strategie cognitive nel processo d'intercomprensione. Scritto e orale a confronto. In Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione, 116–131. Torino: UTET Libreria.

Jamet, M.C. (2007a). À l'écoute du français: la compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes. Narr.

Jamet, M.C. (2007b). La transparence sonore du lexique : de l'expérimentation au calcul d'un indice. In Filomena Capucho, Adriana Martins, Christian Degache & Manuel Tost (eds.), Diálogos em intercomprensão, 395– 408. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Jamet, M.C. (2008). La transparence sonore du lexique: de l'expérimentation au calcul d'un indice. Capucho, Filomena 395–408.

Jamet, M.C. (2010). L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa? Publif@rum Autour de la définition(11). 100–110.

Jamet, M.C. (2016). La reconnaissance de mots isolés à l'oral. Expérience en miroir entre français et italien. In Intercomprensione: lingue, processi e percorsi (SAIL), vol. 9, 59–80. Università Ca' Foscari Venezia, Italia. <https://doi.org/10.14277/978-88-6969-134-8>.

Leone P. (2012a). Content domain and language competence in computer-mediated conversation for learning. Apples – Journal of Applied Language Studies, 6(2), 131-153. Disponibile in <http://apples.jyu.fi/>

Leone P. (2012b). È questo che volevi dire? Parlante nativo e non nativo nei dialoghi Teletandem. ITALS 10 (28):79-103. Leone P. (2012c), Gestione e controllo del flusso conversazionale nel corso di dialoghi Teletandem. Journal of E-learning and Language Society 8(3): 57-69. Disponibile in http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_IT/article/view/778

Leone P. (2012d). Leadership in multimodal computer-mediated second language communication for learning. *Journal of E-learning and Language Society* 8(3): 55-66. Disponibile in http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/642/641

Leone, P. (2009). COMUNICAZIONE MEDIATA DAL COMPUTER E APPRENDIMENTO LINGUISTICO: GLI INCONTRI TELETANDEM, in *Studi di Glottodidattica* 2009, 1, 90-106.

Leone, P. (2018). Co-costruzione di competenze linguistiche e culturali attraverso la riflessione e la discussione. in *TRAlinea*, 20, 1–8.

Long, M. (1985). 'A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching' in K. Hyltenstam and M. Pienemann (ed.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Martins, F. (2008), *Formação para a diversidade linguística : um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico*, doctoral thesis, Universidade de Aveiro <http://hdl.handle.net/10773/1470>

Meißner, F-J. (2011). *Teaching and learning intercomprehension: a way to plurilingualism and learner autonomy. Towards multilingualism and the inclusion of cultural diversity*. Kassel University Press Kassel.

Meißner, F-J. (2019) *The interligalexes of the Core Vocabulary of Romance Plurilingualism (CVRP) and their potential effects on plurilingual learning economy*. *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics* XIX(2).

Meißner, F-J. (ed.). 2004. *EuroComRom - les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ ; avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension* (Editiones EuroCom 6). Aachen: Shaker.

Meißner, F-J., Morkötter, S. (2009). *Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension*. In: Raupach, Manfred: *Strategien im Fremdsprachenunterricht*. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, 51-69.

Melo-Pfeifer, S., Santos, L. (2008). *“Intercompréhension(s) : les multiples déclinaisons d’un concept”*. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (org.), „Diálogos em Intercompreensão”. Lisboa: Universidade Católica.

Melo, S. (2007). O acto de solicitação e a co-construção da intercompreensão plurilingue: um estudo com chats romanófonos. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Org.), *Diálogos em Intercompreensão* (p. 417-429). Lisboa: Universidade Católica. Disponível em <http://www.dialintercom.eu/>

O'Malley, J. M., Uhl Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., P. Russo, R., Küpper L. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly* 19(3). 557. <https://doi.org/10.2307/3586278>.

Ollivier, C. (2017), L'interproduction : entre foreigner talk et spécificité en intercompréhension , In *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*, Degache, C., Garbarino, S., UGA éditions (pp 337–52).

Ollivier, C., Capucho, F, Araújo e Sá, MH. (2019) Defining IC Competencies as Prerequisites for their Assessment, *RiPLa*, 2, 15 – 30. Fabrizio Serra Editore, Pisa, Roma. ISSN 1592-1328.

Ollivier, C. (2013), Tensions épistémologiques en intercompréhension. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*. Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues ... 10(10–1).

Pinho A. S., Andrade A. I. (2003). Intercompreensão e construção da identidade profissional: reflexões sobre a formação inicial de professores de línguas. In *Actas do I Encontro Nacional da SPDLL – Sociedade Portuguesa da Didáctica das Línguas e Literaturas. Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores.

Pinho A. S., Andrade A. I. (2008). Programme de formation et parcours personnels d'apprentissage professionnel. *Les Langues Modernes*, 1, 53-61.

Pishva, Y., Degache, C. (2011). «*Démarche réflexive individuelle et collective dans une formation en ligne à l'intercompréhension*» in *REDINTER-Intercompreensão*, 3, Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, 2011 (pp. 235–52).

Publications Office of the European Union. (1995, November 29). *Libro bianco su Istruzione e Formazione - INSEGNARE E APPRENDERE - VERSO LA SOCIETÀ CONOSCITIVA, CELEX1, /* COM/95/0590 DEF */*. Publications Office of the EU. <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8>

Rosi, F. (2020). « Intercomprehension and plurilingualism: a comparison between university students of languages and students of non-linguistic disciplines ; Intercomprensione e plurilinguismo: studenti universitari di lingue e di discipline non linguistiche a confronto », in *Cuadernos de Filología Italiana*; Vol. 27, p. 137-165.

Santos, L., Andrade, A.I (2007). Intercomprensão e ensino-aprendizagem de línguas: contributos para uma didáctica do plurilinguismo
<https://redinter.cat/dialintercom/Post/Paine14/22.pdf>.

Shopov, T. (2009). Lecture course «Language Teaching Methodology». Sofia : Sofia University.

van Someren, M. W., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. C. (1994). The think aloud method: A practical guide to modelling cognitive processes.

Vignati, R. (2009). Il Transfer cognitivo nei processi di apprendimento: Un paradigma del cambiamento e della creatività? Psico-In. Informazione.

Willis J. (1996) A Framework for Task-based Learning. Harlow: Longman Pearson Education.

Sitografia

<https://www.miriadi.net/en>

<https://univ-unita.eu/Sites/>

<https://www.eurom5.com/>

<https://evalic.eu/>

Appendice I

Quadri teorici di riferimento

Il REFIC (versione del REFIC utilizzata per l'analisi dei dati)

Le sujet plurilingue et l'apprentissage : Prendre conscience de son propre profil langagier est un premier pas dans une approche plurilingue : le sujet apprenant y reconstruit sa propre histoire linguistique (combien de langues il parle, quand il les a apprises, comment il les utilise, etc.) et explore la diversité linguistique et culturelle qui l'entoure dans tous les domaines : privé, académique, professionnel et social (quartier, ville/village, région, pays).

1.1. Savoir valoriser son profil langagier et connaître son environnement linguistico-culturel : L'apprenant-usager intercompréhensif gagnera en efficacité s'il est capable de brosse son autoportrait langagier : langues connues et niveaux de maîtrise, besoins, objectifs d'apprentissage, etc. La démarche dite 'portfolio', et donc l'outil même 'portfolio', permet à l'apprenant de développer des compétences pour devenir autonome dans la gestion de son parcours d'apprentissage.

1.1.1. Valoriser son profil langagier		1.1.2. Connaître son environnement linguistico-culturel
<p>Répertorier les langues que l'on utilise et déterminer les différents contextes de communication dans lesquels on en fait usage, pour prendre conscience de la dimension plurilingue et pluriculturelle de son profil. Le formateur peut demander aux apprenants quelle(s) langue(s) ils utilisent dans les domaines privé, social, professionnel et académique. On pourra faire appel à des métaphores visuelles (fleurs, diagrammes, autoportraits de langues, icônes représentant différents domaines d'usage, etc.) qui permettront à l'apprenant d'avoir une vision d'ensemble de ses usages langagiers.</p>	<p>Organiser et présenter les compétences partielles des langues de son profil (compréhension, production, interaction, médiation) en valorisant les expériences de formation en langues dans les contextes scolaires et extra-scolaires, notamment lors de contacts multilingues et multiculturels. A l'aide d'une biographie langagière (modèles présents dans les Portfolio Européens des Langues validés par le Conseil de l'Europe et disponibles dans nombreuses langues : cf. portfolios), le sujet pourra spécifier pour chacune des langues de son répertoire son niveau de compétence en différenciant selon les activités langagières (parler, lire, écrire...). Le formateur devra insister sur la légitimité de toute connaissance/compétence linguistique, acquise en contexte formel, informel ou en formation continue, et sur l'intérêt d'en acquérir d'autres. En quelque sorte, le formateur devra susciter une veille d'acquisition langagière multilingue et multiculturelle.</p>	<p>Reconnaître les langues et les cultures présentes dans l'environnement dans lequel on vit, dans sa famille, à l'école, au travail, dans l'univers médiatique.</p> <p>Le formateur commencera par demander aux apprenants quelles langues ils entendent autour d'eux dans leur quartier, dans leur ville de façon à acquérir une vision d'ensemble des langues avec lesquelles ils sont en contact. Une démarche plus active, s'inspirant de la notion de paysage linguistique, consiste à organiser un relevé de terrain de la part des apprenants qui pourront observer les langues présentes dans l'affichage public (publicité et communication institutionnelle) et dans les lieux de la vie sociale (marchés, restauration, transports...).</p>

1.2. Savoir organiser son apprentissage en Intercompréhension : L'autonomie est un objectif à long terme que l'apprenant de langues doit acquérir tout au long de sa formation scolaire et lors de ses expériences de formation hors scolaires. En IC également sont valorisées les capacités d'organisation et de gestion de son propre apprentissage : apprendre à apprendre.

En IC, une grande partie des outils disponibles sont numériques et donnent accès à des ressources et des fonctionnalités comme les modules de formation en autonomie. De plus, les TICE permettent de communiquer à distance avec des interlocuteurs du monde entier.

1.2.1. Planifier son apprentissage en autonomie		1.2.2. Adopter des procédures d'apprentissage réflexif				1.2.3. Savoir tirer parti des TICE (technologies informatiques de communication en éducation) pour l'intercompréhension à distance		
<p>définir des objectifs réalisables, en fonction de ses besoins de communication et d'apprentissage, en tenant compte que les performances en IC varient selon: le degré de proximité entre la / les langue/s impliquée/s et sa / ses langues de référence, le type de textes, les contextes de communication.</p> <p>Le formateur guidera les apprenants à devenir progressivement conscients des objectifs qu'ils peuvent atteindre par l'IC en fonction de leur profil, de leurs</p>	<p>Définir un parcours : choisir une méthodologie de travail, repérer les ressources disponibles (matériel, outils de référence) et les contextes d'apprentissage accessibles (plateformes digitales, cours en présentiel), définir un calendrier.</p> <p>Il existe un nombre important d'outils pour l'approche intercompréhensive aux quels l'apprenant peut recourir pour atteindre ses objectifs. Ils se différencient par le public (enfants, adolescents et adultes) ; les différentes familles de langues visées (romanes, slaves, germaniques, "au-</p>	<p>Adopter des stratégies cognitives (généralisation, association, classification, transfert des connaissances, inférence...) et des techniques d'apprentissage (prise de notes, mémorisation, résumé, traduction) selon la situation et les objectifs d'apprentissage.</p> <p>Chaque individu a une manière d'apprendre qui lui est propre. Ce style d'apprentissage constitue une ressource de base sur laquelle développer délibérément des stratégies et des</p>	<p>Tirer profit des expériences d'apprentissages précédentes.</p> <p>L'apprenant bénéficie des expériences d'apprentissage précédentes pour anticiper des difficultés et organiser son travail.</p> <p>Par ailleurs la démarche intercompréhensive suppose aussi un certain déconditionnement par rapport aux méthodologies d'apprentissage /enseignement focalisées sur une seule langue.</p>	<p>Autoréguler son processus d'apprentissage : modifier ses objectifs et ses choix en fonction de la situation, de la démarche intercompréhensive, des réussites et des difficultés éventuelles.</p> <p>Il est important de savoir modifier sa façon d'agir au fil de la formation face à d'éventuelles difficultés, imprévus, changements d'objectifs, pour continuer son parcours et ne pas laisser décourager. Ceci implique de faire des bilans périodiques au cours de la formation.</p>	<p>Évaluer ses apprentissages (efficacité de sa démarche, difficulté de la tâche, progrès réalisés, niveaux atteints).</p> <p>Apprendre en autonomie signifie savoir faire un bilan final, le formateur guidera l'apprenant à s'orienter vers un type de bilan en accord avec les objectifs fixés en début de parcours.</p>	<p>Savoir participer à la rédaction collective d'un document plurilingue sur un wiki</p> <p>De nombreux scénarios prévoient la réalisation collective de documents plurilingues qui valorisent tout le travail d'interaction. Le wiki s'avère un outil particulièrement performant pour la mise en œuvre de tâches d'écriture collaborative.</p>	<p>Savoir participer à un chat ou à un forum plurilingue</p> <p>La communication à distance demande la connaissance de certains codes de communication intercompréhensive notamment accepter de s'exprimer dans des langues différentes, faire l'effort de rendre compréhensible son message écrit et de comprendre celui de l'autre (Cf. V L'interaction plurilingue et interculturelle). Pour l'observation du fonctionnement de l'interaction écrite en ligne des exemples sont accessibles dans les forums des plateformes Galanet www.galanet.eu, Galapro www.galapro.eu/sessions et Babelweb www.babel-we.eu.</p>	<p>savoir produire un document audio ou vidéo : savoir s'enregistrer dans des conditions propices à la compréhension de l'autre (veiller à la qualité de l'enregistrement et de l'image, à l'environnement sonore, à la position du visage, etc.)</p> <p>La compréhension orale en IC peut concerner la compréhension en continu d'un document oral réalisé par ses propres moyens. Grâce à la technologie offerte par les smartphones,</p>

<p>besoins et sur la base d'un bilan initial ou d'une activité de découverte (voir fiches BAI (Base d'activités interactive de Miriadi). En auto-apprentissage, le sujet pourra se laisser guider par les matériels pédagogiques existants.</p>	<p>delà des langues") ; les activités langagières en jeu (compréhension, interaction orales et écrites). Voici une liste (non exhaustive), sur le site Galapro, de projets d'IC: Proyectos, Intercomprensión, Galapro.</p>	<p>techniques explicites.</p>						<p>des moyens techniques sont désormais accessibles au plus grand nombre pour les usages non professionnels. Cependant il est nécessaire de rendre clair et compréhensible le document pour que l'auditeur qui ne maîtrise la langue le comprenne. Vous trouverez quelques exemples de vidéos dans l'espace d'Autoformation de la plateforme Galanet. On pourra commencer par une autoprésentation vidéo des participants à un échange.</p>
---	--	-------------------------------	--	--	--	--	--	---

<p>1.3. Savoir développer des attitudes de disponibilité face aux langues-cultures et à leur apprentissage : Le fait d'être confronté à des langues qui ne rentrent pas nécessairement à l'intérieur de la palette des langues les plus répandues à niveau international stimule la curiosité des apprenants et les sollicite à s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle. Les descripteurs de cette sous-section visent le développement d'attitudes de réflexion sur ses propres représentations et de valorisation de points de vue partiels.</p>		
<p>1.3.1. S'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle</p>		<p>1.3.2. Assumer sa position d'apprenant en IC</p>
<p>Identifier et faire évoluer ses représentations sur les langues et cultures ; prendre conscience des biais induits par l'ethnocentrisme culturel et linguistique. Un ensemble de descripteurs concernant les savoir être est disponible dans la partie A (Attitudes) du CARAP (CARAP, savoir être). En IC le formateur peut proposer des activités dans lesquelles les apprenants sont confrontés à la diversité linguistique pour faire émerger leurs représentations individuelles et collectives (par exemple Eu e as linguas románicas). Le formateur veille à ce que ces représentations évoluent par des interventions spécifiques: on peut par exemple suivre la façon dont les représentations sur une langue/culture se sont transformées dans un contexte donné à différentes époques; confronter les perspectives divergentes sur un même thème à l'intérieur d'un groupe culturellement et linguistiquement hétérogène. Ces réflexions aideront les apprenants à relativiser leurs propres systèmes de référence et à en mettre en question la nature de l'universalité (cf. L'autobiographie des rencontres interculturelles publiée par le Conseil de l'Europe et notamment Représentations de l'Autre. Une Autobiographie des rencontres interculturelles par le biais des médias visuels, et pour jeunes apprenants).</p>	<p>s'impliquer dans la compréhension de l'ensemble des langues et variétés de langues présentes dans la situation de communication sans se limiter aux langues de son choix</p> <p>Pour amener les apprenants à reconnaître la valeur de toutes les langues-cultures au-delà de leur statut institutionnel et politique, l'intervention du formateur est parfois nécessaire pour valoriser le patrimoine artistique, scientifique et culturel qui s'exprime dans des langues et variétés moins diffusées (chansons, poèmes, biographies de figures emblématiques...). On peut miser sur le plaisir esthétique et sur des approches ludiques.</p>	<p>Accepter d'être provisoirement dans une situation d'insécurité linguistique : accepter de ne pas tout comprendre, ne pas se bloquer face aux difficultés</p> <p>Le formateur peut souligner que la compréhension des messages n'est jamais totale dans la communication en langue première. En IC il s'agit d'atteindre un niveau de compréhension acceptable selon les finalités que l'on se propose. Par exemple à un stade initial l'apprenant peut simplement reconnaître la nature du texte et saisir la thématique principale. On fera bien la différence entre ne pas tout comprendre et ne rien comprendre pour valoriser la compréhension parcellaire, approximative et non littérale (cf. Niveaux de progression en compétences textuelles).</p>

Les langues et les cultures: Cette dimension aborde la sphère de connaissances relatives aux langues et aux cultures selon une perspective plurilingue et comparative. Sur le plan communicationnel les descripteurs se concentrent sur les principes d'organisation et d'usage social d'une langue y compris le rôle de la culture dans la communication ainsi que son rapport avec les éléments linguistiques et extralinguistiques. Sur le plan linguistique l'accent est mis sur la connaissance de notions telles que multi- et plurilinguisme, famille de langues, intercompréhension, variétés intra- et inerlinguistiques et sur la capacité de déceler les aspects partagés ou spécifiques des langues étudiées.

Avoir un socle de connaissances sur les notions de langue et de plurilinguisme : Il ne s'agit pas de former des spécialistes en linguistique : l'exposition à une situation plurilingue amène naturellement à s'interroger sur la multiplicité des langues dans la communication humaine et sur le plurilinguisme comme politique linguistique.				
Comprendre les principes d'organisation et d'usage d'une langue		Avoir un socle de connaissances sur la diversité et la variété linguistiques		
Comprendre les principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées (cf. CARAP K1) Il est utile de consulter les descripteurs élaborés dans le CARAP carap.ecml.at (Les savoirs. K 1 - La langue comme système sémiologique) pour réfléchir sur quelques principes de base du fonctionnement linguistique. Par ex. : le rapport arbitraire entre référent et signifiant ; le fait que deux mots de formes similaires dans des langues différentes n'ont pas forcément exactement le même sens ; le fait qu'il existe toujours des variétés à l'intérieur d'une même langue ; le fait qu'il existe	Comprendre leur usage social (cf. CARAP K2, K3) Il est utile de consulter les descripteurs élaborés dans le CARAP carap.ecml.at (Les savoirs. K 2 - Connaître le rôle de la société dans le fonctionnement des langues et des langues dans le fonctionnement de la société, K3 - Connaître quelques principes de fonctionnement de la communication) pour réfléchir sur la dimension sociale de l'usage des langues. Par ex. dès Niveau I : savoir que les variétés linguistiques peuvent être légitimes dans certains contextes ; savoir qu'il faut adapter son propre répertoire communicatif au contexte social et culturel	Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde (cf. CARAP K5) Il est utile de consulter les descripteurs élaborés dans le CARAP K5 carap.ecml. L'intercompréhension est une modalité communicative qui permet de se mouvoir dans la pluralité des langues et des variétés de langues (Niveau I).	Connaître les notions de multilinguisme et de plurilinguisme (cf. CECR) Voir les définitions des deux concepts dans le Chapitre 1.3 "Qu'entend-on par plurilinguisme ?" du CECR coe.int (Niveau II).	Savoir que les langues présentent des variétés géographiques et sociales qui peuvent s'avérer plus ou moins compréhensibles en fonction de la ou des langue/s connue/s. Ces variétés peuvent aussi représenter des passerelles entre les langues dès le Niveau I. Par exemple le napolitain inclut des mots d'origine française et espagnole. NAP : Abbàscio ; IT giù ; ES abajo ; CAT a baix ; PORT abaixo. Progressivement du Niveau II au Niveau III il s'agira de comprendre un nombre croissant de variétés différentes.

des différences de fonctionnement entre langage écrit et langage oral...Ces principes pourront être compris dès le Niveau I.	dans lequel la communication se déroule.			
--	--	--	--	--

<p>Avoir un socle de des connaissances sur les langues apparentées : L'intercompréhension est une démarche qui peut s'appliquer à toutes les langues, cependant les processus d'inférence s'activent surtout à partir de ressemblances qui existent entre les langues d'un même groupe. Une connaissance de quelques particularités des langues présentes dans la situation de communication, de leur histoire et de leurs liens facilite l'appréhension de la pluralité.</p>				
Comprendre la notion de familles de langues		Connaître quelques particularités linguistiques des langues en présence		
<p>Savoir à quelles familles linguistiques appartient les langues de son profil et de son environnement</p> <p>Niveau I : En introduction, l'enseignant présentera la notion de famille de langues wikipedia. Langues_par_famille. À partir des profils langagiers des apprenants, on cherchera des informations sur les familles de langues concernées.</p>	<p>Avoir un socle de connaissance sur l'évolution historique des familles de langues et des langues qui les composent, de leur diffusion géographique et sociale et de leur statut socio-politique (cf. CARAP K 4) carap. ecml</p>	<p>Savoir identifier les langues en présence sur la base de quelques signes particuliers</p>	<p>Connaître les principales spécificités (graphiques, lexicales et morphosyntaxiques) des langues traitées pour se construire une grammaire de compréhension</p>	<p>Percevoir les différences phonologiques et prosodiques distinctives des langues en présence</p>

Avoir des connaissances sur les liens entre les langues et les cultures

Savoir qu'il existe des relations complexes entre langues, cultures et sociétés		Savoir que la culture joue un rôle dans la communication plurilingue				Savoir que proximité linguistique ou pragmatique n'implique pas identité de référence socio-culturelle			
Savoir qu'une communauté linguistique ne correspond pas forcément à une identité nationale unique	Savoir que la diversité culturelle comprend une variabilité sociale (cf. CARAP K9) Dans le CARAP (carap_K9), on trouve des descripteurs concernant ce type de variabilité.	Savoir que la compréhension d'un discours écrit ou oral dépend de facteurs linguistiques mais aussi culturels Par exemple, un texte peut être transparent d'un point de vue linguistique, mais créer un problème d'interprétation dû à des modèles comportementaux et à des références culturelles non partagés.	Savoir que les représentations culturelles peuvent amener à des malentendus (cf. CARAP K10) Les représentations (auto- et hétéro-représentations) et les stéréotypes sont parfois des filtres qui bloquent ou fourvoient l'interprétation	Connaître quelques références culturelles de type encyclopédique L'interaction plurilingue est une occasion à saisir pour découvrir et faire découvrir des éléments culturels. Si l'éducation interculturelle met l'accent sur le développement d'attitudes	Savoir que certains éléments lexicaux se réfèrent à des réalités socioculturelles qui n'ont pas toujours d'équivalent dans d'autres contextes Par exemple : le quotient familial dans la politique fiscale française ; primo e secondo piatto dans l'organisation du repas	Savoir que certains éléments lexicaux désignent des réalités socioculturelles différentes ou partiellement différentes selon les communautés. Par exemple des mots-calques ne recouvrent pas la même fonction dans une organisation sociale:	Savoir que certains éléments lexicaux proches par leur forme et leur sens présentent des différences de connotation liées à des réalités socioculturelles différentes Par exemple : Mezzogiorno (IT) / Midi (FR), province (FR) / provincia (IT) ...	Savoir que les gestes et mimiques peuvent se ressembler mais avoir des significations différentes Pour le français, des "dictionnaires de gestes" sont consultables sur lepointdufle_interculturel. Pour l'italien, voir youtube.fabiocaon.	Savoir que l'usage de certaines tournures de la phrase et formes du discours varie selon les communautés de discours. Par exemple le tutoiement / vouvoiement, les termes d'adresse, les formules d'ouverture et de clôture d'une

	<p>sive, l'emploi de ces variantes est légitime et source de richesse lexicoculturelle. Cependant, les participants devraient signaler à leurs interlocuteurs qu'il s'agit d'usages non standard, afin que ces derniers choisissent en connaissance de cause comment traiter ces éléments linguistiques (se limiter à comprendre, les apprendre, les réutiliser ...).</p>		<p>on du message de l'autre. Voir à ce propos la section K10 du CARAP (carap_K10).</p>	<p>et de savoir être, la connaissance factuelle de faits culturels peut toutefois constituer une base pour l'interprétation et la compréhension de la diversité culturelle.</p>	<p>à l'italienne ; saudade comme sentiment lié à la culture lusophone.</p>	<p>recteur (FR) / rettore (IT), collègue (FR) / colégio (ES) / collegio (IT) ; docteur (FR) / dottore (IT) ; préfet (FR) / prefect (CAT) / prefeito (PORT) / prefetto (IT), etc.</p>			<p>interaction, les tours de parole, etc.</p>
--	---	--	--	---	--	--	--	--	---

La compréhension de l'écrit. Les descripteurs de la section III fournissent des éléments pour construire un parcours d'apprentissage propre à développer d'abord des stratégies générales de compréhension écrite (3.1.) puis des compétences en intercompréhension plurilingue (3.2.).

3.1. Savoir mobiliser des stratégies générales de compréhension écrite : Placé devant des textes, l'apprenant doit choisir une approche de lecture adaptée à ses objectifs, sachant a priori qu'il ne peut tout comprendre. Les descripteurs permettent de guider l'apprenant dans son parcours de compréhension en focalisant sur les principaux éléments textuels et discursifs.

En IC la compréhension globale s'entend comme compréhension "en gros" : une compréhension partielle, sur les macro-éléments ; la compréhension détaillée pour sa part exploite d'abord les éléments les plus transparents et les utilise pour reconstruire le sens d'un texte de façon de plus en plus précise.

3.1.1. Choisir une approche de lecture adaptée

3.1.2. Construire un parcours de lecture

Adapter sa lecture à ses besoins et objectifs : lecture globale, linéaire, sélective, détaillée ou approfondie. Avant de s'engager dans une activité de lecture, il est souhaitable de se donner un objectif réalisable selon sa visée et son niveau. Exemples : Visée : pour réserver une chambre	Savoir qu'on n'a pas besoin de comprendre tous les mots d'un texte pour accéder au sens général : L'apprenant peut par exemple souligner les mots et passages qu'il comprend et tenter de reconstruire le sens du texte sur cette base. Pour progresser, on peut	Identifier les paramètres de la situation de communication : identités des interlocuteurs, lieu et moment de la publication du texte. Cette activité de base pour toute lecture est d'autant plus importante en IC pour une première orientation dans le texte. Cette activité de base pour toute lecture est d'autant plus importante en	Observer globalement le format, la silhouette du texte, la mise en page, les caractéristiques typographiques, pour identifier le genre textuel : fait divers, tract publicitaire ou politique, texte de loi, chat ou forum... Par exemple il est utile de savoir dans quelle rubrique est publié un texte de presse pour en anticiper le sens. La présence d'une carte géographique avec des	S'appuyer sur les éléments mis en relief (titres divers, expressions en caractères gras...), et illustrations éventuelles pour faire des hypothèses sur les contenus et définir le thème général du texte. Pour commencer à un niveau de sensibilisation, il est préférable de choisir des textes où ces éléments offrent une	Mobiliser ses savoirs encyclopédiques sur le sujet pour comprendre le texte. Une fois identifié le thème, on peut faire un remue-méninge pour anticiper les contenus du texte. Si la thématique est peu connue, on peut faire une brève recherche dans la langue des apprenants sur le même sujet.	Repérer les chiffres, dates, noms propres, patronymes et toponymes. Les majuscules, par exemple, sont un bon indice à ce sujet, mais attention aux emplois différenciés selon les langues.	Savoir repérer les types de séquences textuelles (descriptif, informatif, procédural, narratif, argumentatif, conversationnel) pour faire des hypothèses sur les contenus. Par exemple une recette de cuisine (texte procédural) présente d'abord une liste d'ingrédients, puis une succession de verbes d'action. Dans un texte descriptif ou informatif les	Savoir analyser la structure du texte en repérant les connecteurs (énumératifs, temporels, logiques, etc.) et le rôle de chaque paragraphe dans l'organisation d'ensemble (présenter, introduire, conclure, donner un exemple, avancer un argument, etc.). Certains connecteurs énumératifs, comme premièrement, deuxièmement,	Identifier la structure syntaxique de la phrase en repérant ses constituants majeurs (Sujet-Verbe-Objet). Il peut être utile par exemple - repérer les formes verbales qui peuvent donner des informations sur le sujet (singulier ou pluriel...) - savoir que certaines	Regrouper toutes les informations parcellaires pour reconstruire le sens. Il est souvent nécessaire en IC de lire plusieurs fois le texte pour construire progressivement une compréhension acceptable selon ses besoins.
--	--	---	--	---	--	--	---	--	--	---

d'hôtel sur un site internet, la lecture peut rester sélective : photos, tarifs, localisation et calendrier de disponibilité .	utiliser la technique du mot vide : on remplace le mot inconnu par machin / machiner dans une première tentative de traduction, avant de faire des hypothèses de sens à partir du contexte (cf. Introduction Eurom5 §3.4.1	IC pour une première orientation dans le texte.	pictogrammes (pluie, soleil, neige) permet d'identifier facilement le genre "prévisions météorologiques" (Niveau I).	base de départ.			verbes seront essentiellement à la 3ème personne.	sont facilement repérables pour les locuteurs de langues romanes (Niveau I). D'autres, moins transparents, devraient être progressivement (à partir du niveau II) mémorisés par l'apprenant (cf. mini-portraits des langues EuroCom, tableaux d'aides Eurom5	langues peuvent avoir un sujet implicite : Siamo in Italia (it) = Nous sommes en Italie (fr) - savoir que l'ordre des mots peut être plus ou moins libre selon les langues et selon les registres. Certains manuels proposent une aide pour reconnaître les constituants principaux de la phrase (Eurom5)	
--	--	---	--	-----------------	--	--	---	---	---	--

3.2. Savoir mobiliser des stratégies d'intercompréhension à l'écrit

Les descripteurs de cette sous-section se concentrent sur des démarches spécifiques à l'intercompréhension, en s'appuyant en particulier sur les indices lexicaux, sur la comparaison interlinguistique et les contextes discursifs.

3.2.1. S'appuyer sur le lexique aisément identifiable		3.2.2. Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances graphiques et phonologiques			3.2.3. Savoir décomposer les mots pour deviner le sens				3.2.4. Savoir faire des hypothèses sur les sens des mots à partir des contextes sémantiques et discursifs		3.2.5. Savoir exploiter la comparaison entre plusieurs langues à l'écrit		3.2.6. Savoir traiter les éléments opaques	
Le lexique international	Les mots de même racine dans la même famille de langues. On relève environ 500 mots d'origine latine dans plusieurs langues européennes (hôtel, taxi,	es mots de même racine empruntés à d'autres familles de langues. Par exemple, à partir de l'étymon arabe (réduction) : algebra (IT, ANG), álgebra (ES, PO),	en écoutant la prononciation des mots pour trouver des ressemblances non visibles à l'écrit. Ex. le groupe "ch" italien et roumain se prononce /k/ (chilogrammo IT), souvent écrit "k" (kilo FR, kilogramme RO) ou "qu" (quilogramme PO) dans d'autres langues romanes	En repérant les correspondances graphiques entre les langues. Ex. "h" en espagnol en début de mot (hijo) correspond la plupart du temps à "f" en français, italien et catalan (fils FR, figlio IT, fill CAT); "chi" en italien (chiave) correspond à "cl" (clé) en français et en catalan (clau), "ll" (llave) en espagnol	Deviner le sens d'un mot composé à partir du sens des mots qui entrent dans sa composition. Ex. tire-bouchon (FR), portacenere (IT), abrelatas (ES) (galanet.res source)	identifier la racine, les affixes, les suffixes. Il existe des préfixes (Ex. bi-, multi-, auto-, hyper-) et des suffixes (Ex. -age, -able, -ment) d'origine grecque et latine que	deviner les sens d'un mot à partir d'autres mots appartenant au même champ lexical. Il est possible de deviner le sens d'un mot en se servant de mots du même champ lexical éventuellement, appartenant à une autre catégorie grammaticale ou à	Se servir des correspondances interlinguistiques entre morphèmes grammaticaux. Par exemple les désinences verbales de l'infinitif -are (IT) - er (FR, ES, PO) permettent de reconnaître que le mot est probablement un verbe. Toutefois, il est aussi nécessaire de mémoriser des formes plus	À partir du contexte discursif. Par exemple: Le mot poste ES = dessert (FR) sera compris grâce à sa position dans l'ordre du menu. Dans un message italien, on peut deviner le sens approximatif de la	À partir du champ sémantique (ensemble de mots qui se rapportent à un même thème). Par exemple: après le verbe manger (FR), transparent dans plusieurs langues romanes, le mot qui suit désignera très probable	S'approcher du sens d'un mot inconnu en se servant d'un mot proche connu même si le sens est légèrement différent, puis l'adapter au contexte. Par exemple pour un francophone il sera	Savoir exploiter ce qui est compris dans une langue pour comprendre le message dans une autre langue, par exemple en se confrontant à la lecture de documents plurilingues traitant d'un	Recourir ponctuellement aux dictionnaires. Les outils de traduction en ligne peuvent constituer une aide valable pour comprendre un mot ou un segment de phrase restés opaques.	Mémoriser des éléments fonctionnels productifs (connecteurs, chiffres, désinences). Les petits portraits de langues dans Eurocom ROM (Eurocom) proposent des listes de termes et structures essentielles pour chaque langue.

bar...), des mots renvoyant à des objets culturels largement connus (champagne, pizza, corrida, fado...).	presque identique dans la plupart des langues romanes. Cela constitue le lexique panromain : terra (LAT, IT, PO, CAT) ; tierra (ES) ; terre (FR) ; țară (RO).	algèbre (FR) algebră (RO).	(galanet.graphies SONS).	(galanet.ressource).		l'on retrouve sous des formes identiques ou légèrement différentes dans plusieurs langues. Connaître certaines variations stables aide à les reconnaître et à comprendre le sens du mot. Ex. action (FR), azione (IT), acción	un autre registre dans la / les langue(s) connue(s). Ex. un francophone pourra arriver au sens de acqua (IT) = eau à partir de acquatico (FR) = acquatico (IT) ou au sens de pericoloso (IT) = dangereux (FR) à partir de péril ou périlleux (FR) ; un Italien pourra comprendre le mot enfant (FR) = bambino (IT) à partir du mot	éloignées comme par exemple des marques de nombre pour le masculin : -s (ES, PO, FR, CAT) -i (IT, RO) (galanet.ressource).	formule Ci sentiamo corrispondant à A la prochaine (FR), en considérant sa place en clôture de l'échange. Dans un emploi du temps hebdomadaire en portugais il sera possible de déduire que le sens de segunda-feira, terça-feira... en observant l'ordre des jours de la semaine	ment une chose comestible. Inversement, si on connaît le mot paella (plat espagnol connu à niveau international), on accédera plus facilement au sens de comer dans comer paella (ES-PT).	possible de deviner le sens du mot italien ombrello = parapluie (FR) à partir d'ombrelle (FR) qui a la même fonction de protection mais ne sert pas pour la pluie (ou en passant tout court par le mot anglais umbrella).	même thème.		Les manuels Eurom5 (eurom5) proposent en aide ponctuelle un tableau multilingue pour quelques mots probablement opaques de chaque texte à lire. En annexe des tableaux synoptiques pour une "grammaire de la lecture". Par exemple : además (SP) – además
---	---	----------------------------	--------------------------	----------------------	--	---	---	--	---	---	---	-------------	--	---

						<p>(ES), ação (PO), acțiune (RO)</p>	<p>infantile (IT) = enfantin (FR).</p> <p>Il est parfois nécessaire qu'un locuteur expert offre une aide dans cette direction.</p>		<p>à partir de domingo qui est le mot le plus transparent.</p>					<p>(PT) – inoltre (IT) – en oltre (FR) – în plus față de (RO) – a més de (CAT).</p> <p>La mémoris ation se fait graduelle ment lors de la rencontre contextue lle de ces mots.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

La compréhension de l'oral. Les descripteurs de la section IV fournissent des éléments pour construire un parcours d'apprentissage propre à développer d'abord des stratégies générales de compréhension orale puis l'intercompréhension plurilingue:

- la prise de conscience de la spécificité d'un texte oral comme prérequis pour aborder ce domaine avec confiance (4.1.)
- l'entraînement régulier à la compréhension globale et à la compréhension détaillée (4.2.)
- la mobilisation des stratégies d'intercompréhension dans l'élaboration du processus de compréhension multilingue (4.3.)

Beaucoup de stratégies sont communes avec l'intercompréhension écrite. Les paragraphes seront dans ce cas répétés

<p>4.1. Se rendre compte des spécificités de la compréhension à l'oral pour aborder la tâche avec confiance</p> <p>Par rapport à l'écrit, comprendre l'oral en situation authentique est plus difficile à cause d'une série de facteurs comme la vitesse, l'absence de revenir en arrière, la façon de prononcer, etc. Pour améliorer la compréhension, il est donc utile que les apprenants soient conscients de ces spécificités (4.1.) pour mieux adapter leurs stratégies d'écoute en fonction du genre du discours à comprendre (4.2.).</p>						
4.1.1. Connaître quelques caractéristiques générales du discours oral		4.1.2. Savoir prendre en compte les paramètres dont peut dépendre le degré de compréhension des documents oraux - Prendre en compte les facteurs externes au discours :				
<p>Connaître</p> <ul style="list-style-type: none"> - le caractère linéaire et temporel et la vitesse du message oral Le caractère linéaire et temporel du message, et sa vitesse opposent substantiellement l'oral à l'écrit et justifient la complexité générale de l'oral où il faut traiter l'information dans l'immédiateté, ce qui implique que les informations doivent être saisies dans leur forme décryptées, interprétées très vite, et qu'entre en jeu de mémorisation à court terme. - les caractéristiques prosodiques La prosodie permet de saisir à la fois - des informations syntaxiques (une assertion ou une interrogation, un ordre, une incise qui est prononcée plus bas, etc.) avec les différences inhérentes à chaque langue, - des informations sémantiques (les émotions du locuteur: colère, surprise, etc.); c'est un phénomène transversal aux langues, mais avec des différences de hauteur et de timbre pour les mêmes effets, dans chaque langue. - la difficulté à segmenter le flux sonore La difficulté de segmenter le flux sonore est augmentée pour une langue comme le français ou 	<p>La qualité sonore du / des documents (messages du / des locuteurs, environnement sonore)</p> <p>La qualité sonore du document en soi. Une mauvaise qualité peut résulter de la trop grande présence de bruits de fond. En être conscient signifie orienter sa façon d'écouter.</p>	<p>La présence d'éléments visuels accompagnant le discours (présence physique du locuteur, documents audiovisuels, sous-titrages, mots ou tableaux écrits dans la vidéo)</p> <p>Comprendre une personne physiquement présente est plus facile que de comprendre le même message à travers un média (téléphone, télévision). Et dans ce dernier cas, voir la personne parler ou l'entendre en voix off demande un effort différent. Pour les discours liés à un média, les images constituent une aide; leur degré de redondance par rapport au texte entendu et leur</p>	<p>la possibilité ou non de réécouter le message</p> <p>En situation d'apprentissage, il sera possible de réécouter la séquence. En situation de communication authentique, cela n'est pas toujours possible; on ne pourra pas répéter un orateur, mais on peut réécouter un message de répondeur téléphonique.</p>	<p>Prendre en compte les facteurs internes au discours:</p> <p>l'articulation sonore des messages par le / les locuteurs, le débit, l'intensité, l'intonation</p> <p>Une mauvaise articulation des locuteurs (trait individuel et social) peut rendre opaque un discours compréhensible autrement.</p> <p>Le débit du locuteur, le volume de sa parole (s'il crie par exemple) sont déterminants.</p>	<p>Les variantes géographiques et stylistiques (registre) utilisées</p> <ul style="list-style-type: none"> - les accents régionaux ou sociaux par rapport à une langue standard (en général celle des médias) sont des facteurs de complexité du moins par rapport à la première variante apprise - la nature plus ou moins spontanée du discours oral est corrélée au registre, et aux expressions idiomatiques ou au type de lexique liés à ces registres. Cette dernière considération est valable de la même façon à l'écrit. 	<p>Le degré de similitude phonétique entre la langue du document et la / les langue(s) connue(s) du récepteur</p> <p>Le degré de similitude de la L2 par rapport à la L1 est évidemment un facteur fondamental. Tout le monde sait que l'espagnol est plus facile pour un italien que le français.</p>

<p>l'anglais où existe un accent de phrase plutôt qu'un accent de mot, si bien que les mots se détachent moins individuellement dans un segment rythmique, d'où l'impression de bloc compact. En outre pour le français existe le phénomène de liaison qui enchaîne les mots en insérant des consonnes non prononcées d'ordinaire. (Ex : /vwalamezami/ pour : voilà / mes / amis)</p> <p>- les phénomènes de transformation phonétique (réduction ou d'assimilation) Les phénomènes de transformation phonétique lorsque les mots sont en discours existent dans toutes les langues. Par exemple en français: « ch'uis » « ch'ais » au lieu de « je suis, je sais », la chute des « e » muets qui fait que la suite « je te le dirai demain » devient « ch'teul dirai d'main » En italien in piedi (debout) sera prononcé impiedi par assimilation.</p> <p>- les « scories du discours » : usage de temporisateurs tel euh (FR), phrases inachevées, erreurs et autocorrections Dans le discours spontané, les scories sont importantes. Alors qu'elles ne gênent pas d'ordinaire l'interlocuteur natif, elles peuvent créer des obstacles pour l'apprenant étranger qui ne sait pas distinguer ce qui relève de l'hésitation du locuteur ou du fait qu'il comprend mal. D'un côté elles ralentissent l'apport d'information et donc elles permettent d'avoir le temps de mieux décoder, d'un autre côté si elles sont trop nombreuses, elles contribuent à faire perdre le fil. C'est un paramètre à doser pour la difficulté des documents à proposer à l'écoute.</p>		<p>proximité avec la situation de communication est variable.</p>				
---	--	---	--	--	--	--

4.2. Savoir développer un parcours de compréhension globale									
Dans cette sous-section, les indications concernent les stratégies qui sont mises en œuvre dans le processus d'apprentissage de la compréhension orale pour toute langue. La démarche pédagogique pour l'oral n'est pas différente de celle proposée pour l'écrit, sauf sur certains points liés aux facteurs précédemment énoncés en 4.1.									
La compréhension globale s'entend comme compréhension "en gros". Il ne s'agit pas d'une synthèse, mais d'une compréhension partielle, sur les macro-éléments. La compréhension détaillée permet de ne laisser aucun segment dans l'ombre. En phase d'apprentissage, elle est utile pour travailler sur la langue. En phase d'évaluation, tout dépend du niveau à atteindre et de la quantité d'informations que l'on estime devoir être comprise.									
4.2.1. Savoir reconnaître le format global d'un texte oral	4.2.2. Savoir tirer profit des éléments prosodiques du discours				4.2.3. Comprendre le sens des mots et expressions			4.2.4. Savoir mettre en œuvre des stratégies procédurales de compréhension à l'oral	
<p>identifier la situation de communication : combien de locuteurs, statuts et rôles; - identifier le genre du texte (journal télévisé, débat, interview, discours, cours, vidéo-conférence, conversation, etc.) - identifier globalement les types textuels (narratif, argumentatif, expositif, procédural, descriptif) - dégager le thème abordé et mobiliser les savoirs encyclopédiques sur le sujet - faire des hypothèses sur les contenus</p> <p>En situation authentique, on connaît la situation et on peut le plus souvent anticiper (par exemple, si on va écouter un cours, ou prendre un café avec des amis, ...)</p> <p>En situation d'apprentissage de l'oral, il n'y pas de paratexte accessible avant même d'écouter sauf dans le cas de documents saisis sur Internet et disposant donc au moins d'un titre.</p> <p>C'est au tuteur ou au tutoriel à suppléer à ce manque: "vous allez entendre une interview qui met en présence X ou Y".</p> <p>L'autre stratégie est de procéder au repérage des points listés (identifier la situation, le genre, le type textuel, le thème) après une première écoute de l'ensemble du document ou bien d'une partie suffisamment significative. Puis de faire formuler des hypothèses sur l'ensemble des contenus.</p>	<p>Identifier les sentiments exprimés par un locuteur : joie, surprise, tristesse, colère, etc.</p>	<p>Identifier les intonations correspondant aux différents types de phrase (déclarative, interrogative, injonctive, impérative)</p>	<p>Identifier les éléments prosodiques qui structurent la phrase et peuvent aider à reconnaître des segments significatifs (énumérations ; incises ; différence sujet / prédicat ou thème / rhème, etc.)</p>	<p>Identifier les accents d'insistance - identifier les accents régionaux</p> <p>Ce travail commence déjà en compréhension globale, mais s'accroît en compréhension détaillée.</p> <p>La spécificité de l'oral concernant les éléments suprasegmentaux peut être analysés avec plus de finesse pour chaque segment écouté séparément.</p> <p>Tous les éléments cités en 4.1. Sont repris ici et mieux saisis.</p>	<p>Reconnaître des mots et essayer de les relier</p> <p>Il s'agit avant tout de repérer et de reconnaître des éléments dispersés, tels des mots isolés transparents (voir paragraphe 4.4.).</p>	<p>Distinguer les noms propres des autres mots</p> <p>Les noms propres sont difficiles à reconnaître car même les noms étrangers sont prononcés différemment dans les différentes langues. Il peut être utile de faire un travail préparatoire en fonction du texte à écouter (les noms d'hommes politiques, les noms géographiques, etc.) puis de faire une écoute sélective en les faisant reconnaître à l'intérieur du discours entier, sans prêter attention au reste.</p>	<p>Reconnaître les actes de parole (saluer, féliciter, demander, etc.) et leurs enchaînements éventuels</p> <p>Distinguer les actes de parole n'est pas forcément simple sur le plan linguistique car il peut y avoir des locutions figées non transparentes, mais le contexte de l'échange permet de deviner le sens global du message.</p>	<p>liés au contenu</p> <p>- s'appuyer sur les redondances inhérentes à un discours oral (répétitions, reformulations)</p> <p>- Tirer profit des éléments visuels (les mimiques, les gestes du / des locuteurs, les éléments du contexte)</p> <p>Les savoir-faire procéduraux pour la compréhension se développent</p> <p>- à partir de la nature même du discours oral et de ses supports; distinguer les redondances pour les utiliser à son profit, utiliser les éléments visuels et croiser les informations;</p> <p>- à partir de sa propre aptitude à accepter de comprendre la façon parcellaire au</p>	<p>Liés à l'apprentissage</p> <p>- ne pas se bloquer devant la non compréhension d'un segment du discours et se servir du contexte pour émettre des hypothèses de sens. La spécificité de l'oral nécessite au cours de l'apprentissage de gérer des retours en arrière et cela peut être fait par l'enseignant comme par l'apprenant en autonomie.</p> <p>Le ralentissement est prévu par certains programmes. Il est très utile.</p> <p>- gérer les retours en arrière et si la technique le permet, ralentir la vitesse du visionnement</p> <p>- isoler dans la chaîne sonore les mots incompris et utiliser la technique du mot vide (cf. 3.1.1.) pour les catégoriser (verbe, substantifs, pronom) et émettre des hypothèses de sens.</p>

								départ, et à essayer de "deviner" en bâtissant des hypothèse	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

4.3. Savoir mobiliser des stratégies d'intercompréhension à l'oral

4.3.1. S'appuyer sur le lexique aisément identifiable			4.3.2. Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances phonologiques		4.3.3. Savoir décomposer les mots pour deviner le sens			
<p>Le lexique international Ce lexique comprend des mots d'origine grecque et latine (technologie, médias), des mots anglais (football, internet, film), des mots utilisés dans plusieurs langues européens (hôtel, taxi, bar), des mots renvoyant à des objets culturels largement connus (champagne, pizza, corrida, fado). La transparence du lexique existe aussi à l'oral comme à l'écrit dans des proportions toutefois inférieures. A l'oral, la prononciation différente rend ces mots moins immédiats. Par exemple pizza (/pidza/ en français vs /pitsa/ en italien).</p>	<p>Les mots de même racine dans la même famille de langues Ce type de mots correspond à - des mots provenant du même étymon latin et ayant subi des évolutions phonétiques dans chaque langue. Beaucoup de ces mots sont transparents aussi à l'oral: terra (LAT, IT, PO, CAT); tierra (ES); terre (FR); tara (RO). Certains peuvent cependant avoir subi de fortes variations phonétiques : par exemple eau (FR) =acqua (IT) et agua (ES) - des mots savant construits sur un étymon latin. Ces mots sont sensiblement identiques dans toutes les langues. Ils sont les plus longs et les plus compréhensibles à l'oral car le suffixe se reconnaît malgré les différences sonores: constitution (FR), costituzione (IT), constitución (ESP), constitution (ANG) - des emprunts d'une langue à l'autre. Par exemple le mot italien bacchetta a donné au XVIème siècle en français baguette et aujourd'hui le nom du pain revient dans la langue italienne sous sa forme française ; crème caramel (FR) > crème caramel (IT) avec variation d'accent tonique. Ces variations de prononciation impliquent une moins grande immédiateté dans la reconnaissance qu'à l'écrit mais un socle suffisamment fort sur lequel peut s'appuyer l'IC à l'oral</p>	<p>Les mots de même racine empruntés à d'autres familles de langues Les mots empruntés à d'autres familles transversales à plusieurs langues constituent aussi un socle pour la compréhension orale. Par exemple à partir de l'étym. arabe āl-ġabr (réduction) : algebra (IT, ANG), álgebra (ES, PO), algèbre (FR) algebră (RO).</p>	<p>repérer des correspondances phonologiques entre les langues Ex. /y/ (FR) pur = /u/ (IT) puro /pj/ (IT) pioggia = /pl/ (FR) pluie /tʃ/ (IT) centro = /s/ (FR) centre Cf. tableaux complets de correspondances pour les langues romanes dans galanet.ressources.</p>	<p>Comparer avec l'écriture des mots pour trouver des ressemblances non audibles L'écriture qui conserve des traces de l'étymologie rend la ressemblance souvent plus perceptible qu'à l'oral. Par exemple : le suffixe "ment" en français n'est pas facile à cause de la nasale et du fait que le "t" final est muet. Ex. effectivement /efektvmã/ Cf. tableaux complets de correspondances pour les langues romanes dans galanet.graphies_SONS</p>	<p>Deviner le sens d'un mot composé à partir du sens des mots qui entrent dans sa composition Lorsque les composés sont transparents à l'oral, le passage est plus évident : grattacieli (IT) / gratte-ciel (FR). Lorsqu'un seul mot est transparent, c'est la fréquence des collocations qui permet de deviner le sens du 2e mot. Ex. rascacielo (ES) = gratte-ciel (FR). galanet.ressource</p>	<p>Identifier la racine, les affixes, les suffixes Les préfixes (Ex. bi-, multi-, amph-, auto-, hyper-) sont souvent très proches pour la prononciation. Les suffixes (Ex. -age, -able, -ment) ont des prononciations différentes, mais suffisamment proches pour que l'analogie soit perçue à l'oral après entraînement. Ex. action (FR), azione (IT), acción (ES), ação (PO), acțiune (RO), acció (CAT).</p>	<p>deviner les sens des mots à partir d'autres mots plus ressemblants à l'oral appartenant au même champ lexical ou à la même famille étymologique Il est possible de deviner le sens d'un mot en se servant du même champ lexical, appartenant à une autre catégorie grammaticale ou à un autre registre dans la/langue(s) connue(s): Ex. un francophone pourra arriver au sens de acqua (IT) /akwa/ = eau (FR) à partir de aquatique (FR) /akwatik/. Cependant ce travail est plus difficile à faire à l'oral dans les cas de non correspondance</p>	<p>Se servir des correspondances inter linguistiques entre morphèmes grammaticaux Par exemple les désinences verbales de l'infinitif -are (IT), -er (FR, ESP, PO) permettent de reconnaître que le mot est probablement un verbe. Toutefois, il est aussi nécessaire de mémoriser des formes plus éloignées comme par exemple les marques de nombre pour le masculin : -s (ES, PO, FR, CAT), -i (IT, RO) galanet.ressource.</p>

							entre graphie et phonie.	
--	--	--	--	--	--	--	-----------------------------	--

4.3. Savoir mobiliser des stratégies d'intercompréhension à l'oral

4.3.4. Savoir faire des hypothèses sur le sens des mots à partir des contextes sémantiques et discursifs	4.3.5. Savoir exploiter la comparaison entre plusieurs langues à l'oral					
<p>À partir du contexte discursif Par exemple : Le mot postre ES = dessert FR sera compris s'il est proposé à la fin d'un repas Dans un message en italien on peut deviner le sens approximatif de la formule Ci sentiamo = A la prochaine FR, en considérant sa place en clôture de l'échange.</p>	<p>à partir du champ lexical (ensemble de mots qui se rapportent à un même thème) Par exemple: après le verbe manger (FR), transparent dans plusieurs langues romanes, le mot qui suit désignera très probablement une chose comestible. Inversement, si on connaît le mot paella (plat espagnol connu à niveau international) on accédera plus facilement au sens de comer dans comer paella (ES, PT).</p>	<p>Passer d'une langue à une autre pour des documents similaires On peut travailler sur des documents quasiment traduits en plusieurs langues (par exemple des nouvelles d'Euronews) et passer d'une langue à l'autre pour reconstruire le sens.</p>	<p>Savoir exploiter ce qui est compris dans une langue pour comprendre un document oral similaire dans une autre langue traitant d'un même thème et/ou appartenant au même genre.</p>	<p>Exploiter les transcriptions écrites L'écriture qui conserve des traces de l'étymologie rend la ressemblance souvent plus perceptible qu'à l'oral. Par exemple : le suffixe "ment" en français n'est pas facile à cause de la nasale et du fait que le "t" final est muet. Effettivamente (FR) (efektvmã/</p>	<p>Recourir aux transcriptions ou sous-titres pour reconnaître certains mots non identifiés à l'oral et compréhensibles à l'écrit à cause de ressemblances non audibles C'est au moment du recours à l'écrit, sous forme de transcription, de sous-titrage qu'on pourra également utiliser le dictionnaire. A noter qu'en ligne, les dictionnaires offrent également la prononciation des mots (comme Reverso http://dictionnaire.reverso.net).</p>	<p>Mémoriser des éléments fonctionnels (connecteurs, chiffres,) opaque dans leur forme sonore Les éléments fonctionnels sont très souvent opaques aussi bien à l'écrit qu'à l'oral il sera donc indispensable de les mémoriser. Les petits portraits de langues dans EuRomCom (eurocom) proposent des listes de termes essentiels pour chaque langue. Par exemple: además (SP) – além (PT) – inoltre (IT) – en outre (FR) – în plus față de (RO) – a més de (CAT). La mémorisation se fait graduellement lors de la rencontre contextuelle de ces mots</p>

L'interaction plurilingue et interculturelle. Interagir non seulement en face à face mais aussi à distance est devenu aisé grâce à la diffusion des technologies de la communication. En intercompréhension cela rend possible des échanges avec des interlocuteurs dans le monde entier. Les descripteurs de cette section guident les apprenants à se concentrer sur l'observation du fonctionnement des interactions plurilingues (5.1.), puis sur les compétences à mettre en œuvre pour y participer, à l'écrit et à l'oral (5.2).

5.1. Comprendre la situation en vue d'interagir								
L'interaction en intercompréhension est une activité plus complexe qu'une simple succession de réception (en langue seconde) et production (en langue première). Comprendre les spécificités de l'interaction plurilingue constitue un premier pas pour apprendre à s'y engager de façon collaborative.								
5.1.1. Savoir identifier les types et les contextes de l'interaction pour activer une modalité de communication adéquate		5.1.2. Savoir comprendre les intentions générales ou partielles de l'interaction plurilingue pour coopérer				5.1.3. Savoir interpréter les spécificités de la dynamique d'une interaction plurilingue et pluriculturelle pour réagir de façon constructive		
Identifier les spécificités, les ressources et les contraintes du canal du dispositif de communication activé Avant de se lancer dans l'interaction plurilingue il est nécessaire que les participants identifient s'il s'agit d'une interaction orale/écrite/mixte, d'une interaction en direct/en différé, afin de mobiliser les ressources communicatives adéquates.	Identifier les caractéristiques du contexte d'interaction Les participants analysent le contexte d'interaction, de type formel (formation, contexte professionnel) ou informel (conversation de la vie quotidienne), afin de mobiliser les registres de langue et les compétences discursives, textuelles et socio-culturelles adaptées.	Comprendre quel est l'objectif global de l'échange, la nature et la finalité de la tâche à prendre en charge La motivation et l'effort de participation sont soutenus par une claire perception des objectifs et des tâches à réaliser de façon collaborative.	Repérer le schéma communicatif des interactions pour programmer son intervention dans l'échange Avant d'intervenir il est nécessaire d'analyser l'échange en cours : qui parle à qui, de quoi, pourquoi, etc.	Analyser globalement les actes conversationnels réalisés comme base de compréhension pour réagir de façon pertinente A un niveau initial I, les participants ne comprendront peut-être pas le détail des messages des interlocuteurs, mais être capable de saisir globalement l'acte conversationnel réalisé (saluer, initier un échange, réagir à ce que d'autres ont dit,	Repérer le schéma général du développement thématique pour insérer son intervention de façon pertinente afin de le faire progresser A un niveau II, le développement argumentatif est plus complexe et il est nécessaire d'en suivre le cours ; introduction, changement du sujet, développement des thématiques,	Savoir que la communication plurilingue implique un lourd effort cognitif de façon à réagir en conséquence Se mouvoir entre plusieurs langues entraîne une fatigue qui peut amener à une baisse de participation : en prendre conscience et le reconnaître aide les participants à ne pas se décourager et à affronter les moments d'impasse	Reconnaître les moments de ralentissement dans la construction de l'échange dus à des difficultés linguistiques, pour mettre en œuvre des stratégies de remédiation Un blocage de l'échange peut parfois intervenir en raison d'une opacité linguistique sur un élément porteur. Les participants peuvent s'efforcer de repérer le moment où ils ont perdu le fil de la conversation et essayer de se concentrer sur d'éventuels éléments	Repérer d'éventuelles incompréhensions dues à un manque de références culturelles partagées, à des signes d'ethnocentrisme, à des styles d'interaction différents A un niveau avancé (III), les participants peuvent être amenés à constater que certains malentendus interculturels bloquent le développement de la coopération. Ils chercheront des hypothèses d'interprétation pour mettre en

				remercier, donner/défendre un point de vue personnel, prendre congé...) constitue une première étape de compétence.	conclusion, etc.	comme faisant partie d'un processus dynamique (niveau II).	linguistiques qui ont fait obstacle (Niveau II).	œuvre des stratégies de remédiation.
--	--	--	--	--	---------------------	--	--	--

5.2. Savoir participer à une interaction plurilingue

La participation à une interaction plurilingue peut se réaliser dans des contextes plus ou moins formels (vie quotidienne ou projets institutionnels) qui exigent des compétences différenciées.

Dans tous les cas il s'agit d'une communication collaborative qui implique un effort d'adaptation de sa propre production pour faciliter la compréhension réciproque.

5.2.1 Savoir s'engager dans une interaction en situation de vie quotidienne		5.2.2. Savoir participer à la dynamique d'une interaction en situation guidée ou institutionnelle			
<p>Manifester sa volonté d'initier / accepter un échange Il s'agit d'accepter de se mettre en jeu dans une situation de communication spontanée (voyages, chats informels, réseaux sociaux ...) même lorsqu'on ne connaît pas la langue de l'interlocuteur sans bloquer a priori la possibilité d'un échange (Niveau I).</p>	<p>Réagir de façon collaborative de façon collaborative à la parole ou à la requête de l'interlocuteur Mettre en œuvre toutes ses ressources (gestes, mimiques, représentations graphiques, etc.) pour répondre à des sollicitations dans une langue inconnue (Niveau I).</p>	<p>Partager un contrat de communication plurilingue Dans des contextes éducatifs ou professionnels on définit collectivement un contrat de communication explicite. Le principe de base de l'intercompréhension est que chaque participant communique dans sa langue de choix (langue maternelle, langue de scolarisation, langue la mieux maîtrisée), selon les exigences d'autres formes d'interaction plurilingue (alternance codique, auto traduction, recours momentané à une langue tierce) peuvent être adoptées par le groupe (Niveaux I - II).</p>	<p>S'engager activement dans la définition et la réalisation de la tâche Il s'agit de suivre et d'alimenter les différentes phases du projet à réaliser, collaborer à la planification de la tâche (Niveaux II-III).</p>	<p>Participer au développement thématique de la communication S'adresser au groupe, reprendre et apprécier plusieurs propos, synthétiser pour avancer, inciter à intervenir, formuler des propositions pour le groupe sont des compétences à développer au niveau III.</p>	<p>Enrichir le dialogue interculturel Les participants saisissent les occasions pour apporter des informations socioculturelles ainsi que leurs points de vue personnels sur les aspects culturels évoqués (Niveaux II-III).</p>

5.2. Savoir participer à une interaction plurilingue

5.2.3. Savoir moduler son expression pour faciliter l'interaction plurilingue (interproduction)

<p>Prendre connaissance du profil linguistique de ses partenaires pour tenir compte de leurs compétences de réception. Il s'agit d'un préalable tant du point de vue linguistique que relationnel, qui permet de s'envisager les ressources disponibles dans l'échange.</p>	<p>Adapter la complexité lexicale à l'interlocuteur - éviter le vocabulaire familier, les sigles, les abréviations, l'argot, le jargon, les expressions idiomatiques (en particulier à un niveau I). - utiliser les mots, expressions, registres les plus susceptibles d'être transparents comme le vocabulaire pan-roman, le lexique international, les mots d'origine savante et le lexique technique, qui sont souvent basés sur une racine gréco-latine (Niveau II).</p>	<p>Inclure volontairement des redondances lexicales qui facilitent la compréhension - répéter les mots partagés plutôt que recourir à une reprise pronominale ; - inclure dans son intervention des définitions, explications, reformulations, paraphrases, synonymes, hyperonymes, antonymes pour les mots dont on prend conscience peu à peu de l'opacité grâce à l'expérience de la communication plurilingue (niveaux II-III).</p>	<p>adapter la complexité syntaxique à l'interlocuteur sans pour autant utiliser des formes grammaticalement incorrectes Organiser le contenu du message de façon claire et explicite (niveaux I-II) : - utiliser des phrases brèves et privilégier la coordination syntaxique par rapport à la subordination ; - suivre l'ordre sujet-verbe-objet (S-V-O) ; - choisir de préférence les modes verbaux personnels à la voix active ; - éviter les constructions impersonnelles ; - expliciter, si nécessaire, les pronoms sujets ; - privilégier la reprise lexicale par rapport à la reprise pronominale. A l'écrit : - diviser le texte en courts paragraphes et utiliser les titres et des intertitres pour guider le lecteur ; - exploiter de façon pertinente les ressources typographiques (listes, ponctuation, caractères gras, souligné...).</p>	<p>Adapter la densité informative à l'interlocuteur - Calibrer la longueur de ses interventions ; - limiter la quantité d'information nouvelle dans chacune intervention ; - reprendre des éléments déjà partagés au cours de l'échange ; - s'assurer d'un degré acceptable de compréhension de la part des interlocuteurs avant d'avancer.</p>	<p>Adapter la complexité culturelle à l'interlocuteur, sans pour autant aseptiser son discours - manier avec prudence l'implicite, l'humour, l'ironie qui sont en général culturellement très marqués ; - donner des exemples dans un univers culturel largement partagé.</p>	<p>Utiliser des éléments non verbaux pour faciliter l'accès au sens (En particulier, au Niveau I) A l'oral (en face à face ou en communication à distance), accompagner son discours de gestes, mimiques, documents visuels, objets. A l'écrit, accompagner son discours d'images, vidéos, icônes, smileys, utiliser une ponctuation expressive, les signes typographiques...</p>	<p>Adapter sa production orale à l'interlocuteur - Ralentir le débit et soigner la prononciation ; - segmenter le flux de parole pour permettre à l'interlocuteur de repérer plus facilement les mots (phénomènes de liaisons, mots courts mais porteurs de sens, troncations, élisions...).</p>
---	---	--	--	---	---	--	--

5.2. Savoir participer à une interaction plurilingue

5.2.4. Savoir gérer les problèmes de compréhension dans l'interaction			
<p>Expliciter ce qu'on a compris pour assurer la co-construction plurilingue du sens</p> <p>Expliciter ce que l'on a compris permet non seulement de prévenir des problèmes de compréhension, mais aussi de consolider la compétence plurilingue des interlocuteurs grâce à la reformulation du même contenu une autre langue.</p>	<p>Soumettre aux interlocuteurs ses propres hypothèses d'interprétation du sens</p> <p>Demander aux autres de réagir à ses hypothèses non seulement de dénouer des incertitudes ; l'interaction qui en découle enclenche aussi un processus d'apprentissages réciproques.</p>	<p>Faire part de ses problèmes de compréhension et solliciter un étayage linguistique</p> <p>Demander de répéter, préciser, clarifier, éventuellement traduire ce qu'on ne réussit pas à comprendre sans pour autant alourdir l'échange par des demandes excessives de confirmation (Cf. 1.3.2. Assumer sa position d'apprenant en IC).</p>	<p>Veiller activement et réagir aux problèmes de compréhension de ses interlocuteurs</p> <p>On peut répondre aux demandes d'aide avec des stratégies ciblées et diversifiées : reformuler, répéter, préciser, clarifier, synthétiser, illustrer, éventuellement traduire...</p> <p>On veillera à ménager la face de l'autre en valorisant son effort de compréhension.</p>

EVAL-IC

Descrittori in IC ricettiva scritta

Dimensione	Descrittori	Livelli						Rapporti con altre dimensioni	Fonte	
		basico		avanzato		esperto				
		livello 1	livello 2	livello 3	livello 4	livello 5	livello 6			
Utilizzare le proprie competenze linguistiche per comprendere più lingue										
linguistica	ortografia / grafematica	Effettuare transfert di forme a livello di corrispondenze ortografiche e grafematiche.	Effettua in modo approssimativo e occasionale transfert di corrispondenze formali ortografiche per comprendere parole isolate trasparenti.	Effettua in modo approssimativo e occasionale transfert delle corrispondenze formali ortografiche per comprendere parole isolate / gruppi di parole trasparenti.	Effettua transfert di forme a livello di corrispondenze ortografiche per comprendere gruppi di parole / unità di senso.	Stabilisce delle regolarità ortografiche per comprendere gruppi di parole / unità di senso.	Stabilisce sistematicamente delle regolarità ortografiche per comprendere degli enunciati secondo il progetto di lettura e gestire le lacune ortografiche e grafematiche.	Stabilisce sistematicamente delle regolarità ortografiche per una comprensione completa secondo il progetto di lettura.	strategica	Produzione EVAL-IC, riferimento : REFIC Section IV Compréhension de l'oral et de l'audiovisuel §4.3 Stratégies IC à l'oral §4.3.2 Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances phonologiques
	semantica / lessicale / morfologica	Effettuare transfert di forme a livello di corrispondenze semantiche, lessicali e morfologiche.	Effettua in modo approssimativo e occasionale transfert di corrispondenze formali semantiche / lessicali / morfologiche per comprendere parole isolate trasparenti.	Effettua in modo approssimativo e occasionale transfert delle corrispondenze formali semantiche / lessicali / morfologiche per comprendere parole isolate / gruppi di parole trasparenti.	Effettua transfert di forme a livello di corrispondenze semantiche / lessicali / morfologiche per comprendere gruppi di parole / unità di senso.	Stabilisce regolarità formali delle corrispondenze semantiche / lessicali / morfologiche per comprendere il senso globale del testo identificando gruppi di parole / unità di senso.	Stabilisce sistematicamente regolarità formali delle corrispondenze semantiche / lessicali / morfologiche per comprendere gli enunciati secondo il progetto di lettura e per gestire le lacune ortografiche e grafematiche.	Stabilisce sistematicamente regolarità formali delle corrispondenze semantiche / lessicali / morfologiche per una comprensione completa secondo il progetto di lettura.	strategica	CARAP savoir-faire 2.3 + 2.3.1

	morfosintattica	Effettuare transfert formali a livello di corrispondenze grammaticali.	Effettua in modo approssimativo e occasionale transfert formale delle corrispondenze strutturali / grammaticali per comprendere parole isolate trasparenti.	Effettua in modo approssimativo e occasionale transfert formale a livello strutturale / grammaticale per comprendere parole isolate / gruppi di parole trasparenti.	Effettua transfert di forme a livello strutturale / grammaticale per comprendere gruppi di parole / unità di senso.	Stabilisce delle regolarità strutturali / grammaticali per comprendere dei gruppi di parole e delle unità di senso.	Stabilisce sistematicamente delle regolarità strutturali / grammaticali per comprendere secondo il progetto di lettura e gestire le lacune morfosintattiche.	Stabilisce sistematicamente delle regolarità strutturali / grammaticali per una comprensione completa secondo il progetto di lettura e per gestire le lacune morfosintattiche.	strategica	CARAP savoir-faire 5.3.3
--	-----------------	--	---	---	---	---	--	--	------------	--------------------------

Production intellectuelle O3, projet EVAL-IC (Erasmus+, partenariat stratégique de l'enseignement supérieur)

Dimensione	Descrittori		Livelli						Rapporti con altre dimensioni	Fonte
			basico		avanzato		esperto			
			livello 1	livello 2	livello 3	livello 4	livello 5	livello 6		
Basarsi sulle funzioni socio pragmatiche per comprendere diverse lingue										
socio-pragmatica	discorsiva / pragmatica	Prendere in considerazione le differenze tra le convenzioni comunicative della propria lingua / cultura e quelle di un'altra lingua / cultura.	-	Identifica occasionalmente alcune analogie nelle convenzioni comunicative che non sono tuttavia sempre di aiuto alla comprensione.	Identifica qualche analogia nelle convenzioni comunicative. Si basa su queste analogie per costruire senso.	Si basa su qualche analogia e differenza nelle convenzioni comunicative per costruire senso.	Mobilita sistematicamente delle analogie e delle differenze nelle convenzioni comunicative per costruire senso e gestire le lacune di comprensione.	Mobilita sistematicamente delle analogie e delle differenze nelle convenzioni comunicative per una comprensione completa secondo il suo progetto di lettura.	strategica meta-	CARAP savoir-faire 5.3.4 + MAGICC - 7.2.2.3

pragmatica	Ricorrere a fattori extralinguistici	Identifica occasionalmente alcuni fattori extralinguistici (tempo, luogo, emittente / destinatario del testo, ecc.) che non sono tuttavia sempre di aiuto alla comprensione.	Identifica alcuni fattori extralinguistici (tempo, luogo, emittente / destinatario del testo ecc.) per comprendere.	Costruisce qualche unità di senso a partire da fattori extralinguistici (tempo, luogo, emittente/ destinatario del testo, ecc.).	Si basa sul contesto extralinguistico (tempo, luogo, emittente / destinatario del testo, ecc.) per costruire senso.	Mobilita sistematicamente il contesto extralinguistico (tempo, luogo, emittente / destinatario del testo, ecc.) per costruire senso e gestire le lacune di comprensione.	Mobilita sistematicamente il contesto extralinguistico (tempo, luogo, emittente / destinatario del testo, ecc.) per una comprensione completa secondo il suo progetto di lettura.	strategica	
conoscenze	Effettuare transfert di conoscenze generali	Stabilisce occasionalmente dei rapporti tra le sue conoscenze generali e il testo, senza che questo sia sempre di aiuto alla comprensione.	Stabilisce occasionalmente dei rapporti tra le sue conoscenze generali e il testo per comprendere.	Costruisce qualche unità di senso a partire dalle sue conoscenze generali.	Si basa sulle sue conoscenze generali per costruire unità di senso.	Mobilita sistematicamente le sue conoscenze generali per costruire senso e gestire le lacune di comprensione.	Mobilita sistematicamente le sue conoscenze generali per una comprensione completa secondo il suo progetto di lettura.	strategica	
discorsivo/testuale	Ricorrere alle caratteristiche interne del testo	Stabilisce occasionalmente dei rapporti tra qualche caratteristica interna al testo (impaginazione, uso di caratteri differenti, struttura, ecc.) e il testo stesso, senza che questo sia sempre di aiuto alla comprensione.	Stabilisce occasionalmente dei rapporti tra qualche caratteristica interna al testo (impaginazione, uso di caratteri differenti, struttura, ecc.) e il testo stesso per comprendere.	Costruisce qualche unità di senso a partire dalle caratteristiche interne al testo (impaginazione, uso di caratteri differenti, struttura, ecc.).	Si basa sulle caratteristiche interne al testo (impaginazione, uso di caratteri differenti, struttura, ecc.) per costruire senso.	Si basa sistematicamente sulle caratteristiche interne al testo (impaginazione, uso di caratteri differenti, struttura, ecc.) per costruire senso e gestire le lacune di comprensione.	Si basa sistematicamente sulle caratteristiche interne al testo (impaginazione, uso di caratteri differenti, struttura, ecc.) per una comprensione completa secondo il suo progetto di lettura.	strategica	
pragmatica	Identificare la finalità comunicativa di un testo / enunciato	Identifica occasionalmente alcuni elementi linguistici relativi alla finalità comunicativa di un testo /	Identifica occasionalmente alcuni elementi linguistici relativi alla finalità comunicativa di un testo /	Costruisce qualche unità di senso a partire da elementi linguistici relativi alla	Si basa su elementi linguistici relativi alla finalità comunicativa per costruire senso.	Si basa sistematicamente su elementi linguistici relativi alla finalità comunicativa per costruire senso e	Si basa sistematicamente su elementi linguistici relativi alla finalità comunicativa per una	strategica	

			enunciato senza che questo sia sempre di aiuto alla comprensione.	enunciato per comprendere.	finalità comunicativa.		gestire le lacune di comprensione.	comprensione completa secondo il suo progetto di lettura.		
--	--	--	---	----------------------------	------------------------	--	------------------------------------	---	--	--

Production intellectuelle O3, projet EVAL-IC (Erasmus+, partenariat stratégique de l'enseignement supérieur)

Dimensione	Descrittori		Livelli						Rapporti con altre dimensioni	Fonte
			basico		avanzato		esperto			
			livello 1	livello 2	livello 3	livello 4	livello 5	livello 6		
Basarsi sul non verbale / para verbale per comprendere diverse lingue										
non verbale / para verbale	non verbale	Ricorrere ai fattori non verbali / para verbali	Identifica occasionalmente degli indicatori non verbali (illustrazioni, immagini, foto, simboli, ecc.) senza che siano sempre di aiuto alla comprensione.	Identifica occasionalmente degli indicatori non verbali (illustrazioni, immagini, foto, simboli, ecc.) per comprendere.	Costruisce qualche unità di senso a partire dagli indicatori non verbali (illustrazioni, immagini, foto, simboli, ecc.).	Si basa su indicatori non verbali (illustrazioni, immagini, foto, simboli, ecc.) per costruire senso.	Mobilita sistematicamente degli indicatori non verbali (illustrazioni, immagini, foto, simboli, ecc.) per costruire il senso e gestire le lacune di comprensione.	Mobilita sistematicamente degli indicatori non verbali (illustrazioni, immagini, foto, simboli, ecc.) per una comprensione completa secondo il suo progetto di lettura.	strategica	
Essere aperto al contatto con lingue/culture diverse										
socio-affettiva	sensibilità	Essere sensibile alle differenze fra le lingue e le culture	Scopre di essere sensibile alle analogie e alle differenze tra lingue o culture diverse.			È sensibile alle analogie e alle differenze fra lingue e culture diverse			linguistica/culturale	CARAP savoir-être 2.4
	curiosità	Provare il desiderio di comprendere analogie e differenze fra le lingue e le culture	Sviluppa la curiosità (e il desiderio) di comprendere le analogie e le differenze tra la propria lingua, la propria cultura e la lingua o la cultura di apprendimento.			È curioso (e desideroso) di comprendere le analogie e differenze fra la sua lingua, la sua cultura e la lingua o la cultura di apprendimento			linguistica/culturale	CARAP savoir-être 3.2.1

	apertura	Mostrare apertura verso ciò che appare incomprensibile e diverso	Comincia ad aprirsi (e a controllare le proprie eventuali resistenze) a ciò che sembra incomprensibile e diverso.	È aperto (e controlla sue eventuali resistenze) a ciò che sembra incomprensibile e diverso.	linguistica/culturale	CARAP savoir-être 5.3.3.1
	motivazione	Essere motivati a analizzare fatti di lingua/cultura poco familiari	Sviluppa una motivazione per l'osservazione e l'analisi dei fatti di lingua o di cultura poco o per nulla familiari.	È motivato all'osservazione e l'analisi dei fatti di lingua o di cultura non del tutto o poco familiari	linguistica/culturale	CARAP savoir-être 7.5.1

Production intellectuelle O3, projet EVAL-IC (Erasmus+, partenariat stratégique de l'enseignement supérieur)

Dimensione	Descrittori	Livelli						Rapporti con altre dimensioni	Fonte	
		basico		avanzato		esperto				
		livello 1	livello 2	livello 3	livello 4	livello 5	livello 6			
Utilizzare le conoscenze culturali per comprendere diverse lingue										
culturale	interculturale	Riconoscere l'importanza della conoscenza di un contesto culturale per la comprensione	Identifica occasionalmente delle analogie tra i contesti culturali delle lingue senza che questo sia sempre di aiuto alla comprensione.	Identifica occasionalmente le specificità culturali del testo per comprendere.	Costruisce alcune unità di senso a partire da specificità culturali del testo.	Si basa su alcune specificità culturale del testo per costruire senso.	Mobilita sistematicamente delle specificità culturali del testo per costruire senso e gestire le lacune di comprensione.	Mobilita sistematicamente le specificità culturali del testo per una comprensione completa secondo il suo progetto di lettura.	strategica	MAGICC - 7.1.2.3 + CARAP savoir-faire 1.1.3; modifié
	interculturale/semantica	Rimettere in questione dei significati (culturalmente determinati)	Identifica occasionalmente analogie tra i significati appartenenti al suo repertorio linguistico / culturale e quelli di altre lingue / culture senza che	Identifica occasionalmente delle analogie tra i significati appartenenti al suo repertorio linguistico / culturale e quelli di altre lingue /	Costruisce alcune unità di senso a partire dalle analogie tra i significati appartenenti al suo repertorio linguistico / culturale e quelli	Si basa su alcune analogie e differenze tra i significati appartenenti al suo repertorio linguistico e quelli di altre lingue / culture	Mobilita sistematicamente analogie e differenze tra i significati appartenenti al suo repertorio linguistico / culturale e quelli di altre lingue /	Mobilita sistematicamente delle analogie e delle differenze tra i significati appartenenti al proprio repertorio linguistico / culturale e quelli di altre lingue /	strategica	MAGICC - 7.1.2.3

			questo aiuti sempre la comprensione. .	culture per comprendere.	di altre lingue / culture.	per costruire senso.	culture per costruire senso e gestire le lacune di comprensione.	culture per una comprensione completa secondo il suo progetto di lettura.		
Utilizzare le proprie conoscenze meta- (linguistiche, discorsive, culturali, strategiche) per comprendere diverse lingue										
cognitiva	linguistica	Saper comparare le lingue; saper sfruttare le analogie e le differenze; identificare le basi di transfert interlinguistici e intralinguistici	Identifica occasionalmente analogie tra le lingue e le loro strutture senza che questo aiuti sempre la comprensione.	Identifica occasionalmente delle analogie tra le lingue e le loro strutture per comprendere.	Costruisce alcune unità di senso a partire da analogie e differenze interlinguistiche e/o intralinguistiche.	Si basa su qualche analogia e differenza interlinguistica e/o intralinguistica per costruire senso.	Mobilita sistematicamente analogie e differenze interlinguistiche e intralinguistiche per costruire senso e gestire le lacune di comprensione.	Mobilita sistematicamente analogie e differenze interlinguistiche e intralinguistiche per una comprensione completa secondo il suo progetto di lettura.	strategica	CARAP savoir 4.1; modifié
	linguistica/culturale	Saper utilizzare il proprio repertorio plurilingue e pluriculturale	Scopre il proprio repertorio plurilingue e pluriculturale e le sue conoscenze e competenze pregresse senza che questo sia sempre di aiuto alla comprensione.	Scopre che il proprio repertorio plurilingue e pluriculturale e le sue conoscenze e competenze pregresse possono essere di aiuto alla comprensione.	Costruisce alcune unità di senso a partire dal proprio repertorio plurilingue e pluriculturale e dalle sue conoscenze e competenze pregresse.	Si basa su qualche elemento del proprio repertorio plurilingue e pluriculturale per costruire senso.	Mobilita sistematicamente il proprio repertorio plurilingue e pluriculturale e le sue conoscenze e competenze pregresse per costruire senso e gestire le lacune di comprensione.	Mobilita sistematicamente il proprio repertorio plurilingue e pluriculturale e le sue conoscenze e competenze pregresse per una comprensione completa secondo il suo progetto di lettura.	strategica	MAGICC - 7.1.3.3 + CARAP savoir 6 + CARAP savoir 7.4.1; modifié
	linguistica/culturale	Saper apprendere	-	Scopre la pertinenza delle conoscenze pregresse relative a lingue e culture per l'apprendimento.	Si basa occasionalmente sulle conoscenze pregresse relative a lingue e culture per l'apprendimento.	Si basa sulle conoscenze pregresse relative a lingue e culture per l'apprendimento.	Mobilita sistematicamente, per l'apprendimento, conoscenze pregresse relative a lingue e culture. Amplia il	Mobilita sistematicamente, per l'apprendimento, delle conoscenze pregresse relative a lingue e culture. Amplia il	strategica	CARAP savoir-être 7.3

					proprio repertorio plurilingue e pluriculturale.	proprio repertorio plurilingue e pluriculturale.		
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Production intellectuelle O3, projet EVAL-IC (Erasmus+, partenariat stratégique de l'enseignement supérieur)

Descrittori IC ricettiva orale

Dimensi one	Descrittori	Livelli						Rapporti con altre dimensioni	Fonte	
		basico		avanzato		esperto				
		livello 1	livello 2	livello 3	livello 4	livello 5	livello 6			
Utilizzare le proprie competenze linguistiche per comprendere più lingue										
linguistica	grafo/fonologica	Effettuare transfert di forme a livello di corrispondenze grafo-fonologiche	Effettua in modo approssimativo e occasionale transfert di corrispondenze formali grafo-fonologiche per comprendere parole isolate trasparenti	Effettua in modo approssimativo e occasionale transfert delle corrispondenze formali grafo-fonologiche per comprendere parole / gruppi di parole trasparenti	Effettua transfert delle corrispondenze formali grafo-fonologiche per comprendere parole / gruppi di parole / unità di senso	Stabilisce delle regolarità grafo-fonologiche per comprendere gruppi di parole / unità di senso	Stabilisce sistematicamente delle regolarità grafo-fonologiche per comprendere enunciati secondo il suo progetto di ascolto e per gestire le lacune ortografiche e grafematiche	Stabilisce sistematicamente delle regolarità grafo-fonologiche per una comprensione completa secondo il suo progetto di ascolto	strategica	Produzione EVAL-IC, riferimenti : REFIC Section IV Compréhension de l'oral et de l'audiovisuel §4.3 Stratégies IC à l'oral §4.3.2 Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances phonologiques
	semantica / lessicale / morfologica	Effettuare transfert di forme a livello di corrispondenze semantiche, lessicali e morfologiche	Effettua in modo approssimativo e occasionale transfert di corrispondenze semantiche, lessicali e morfologiche per comprendere parole isolate trasparenti	Effettua in modo approssimativo e occasionale transfert delle corrispondenze formali semantiche, lessicali e morfologiche per comprendere parole isolate / gruppi di parole trasparenti	Effettua transfert delle corrispondenze formali semantiche, lessicali e morfologiche per comprendere parole / gruppi di parole / unità di senso	Stabilisce regolarità formali delle corrispondenze semantiche, lessicali e morfologiche per comprendere il senso globale del testo, identificando gruppi di parole/unità di senso	Stabilisce sistematicamente regolarità formali delle corrispondenze semantiche, lessicali e morfologiche per comprendere enunciati secondo il progetto di ascolto e per gestire lacune semantiche	Stabilisce sistematicamente regolarità formali delle corrispondenze semantiche, lessicali e morfologiche per una comprensione completa secondo il progetto di ascolto	strategica	CARAP savoir-faire 2.3 + 2.3.1

	morfosintattica	Effettuare transfert formali al livello delle corrispondenze grammaticali	Effettua in modo approssimativo e occasionale il transfert formale delle corrispondenze strutturali/grammaticali per comprendere fenomeni isolati trasparenti	Effettua in modo approssimativo e occasionale il transfert formale delle corrispondenze strutturali/grammaticali per comprendere fenomeni trasparenti	Effettua il transfert formale delle corrispondenze strutturali/grammaticali per comprendere gruppi di parole e unità di senso	Stabilisce delle regolarità strutturali/grammaticali per comprendere gruppi di parole e unità di senso	Stabilisce sistematicamente delle regolarità strutturali/grammaticali per comprendere secondo il progetto di ascolto e per gestire le lacune morfosintattiche	Stabilisce sistematicamente delle regolarità strutturali/grammaticali per una comprensione completa secondo il progetto di ascolto e per gestire le lacune morfosintattiche	strategica	CARAP savoir-faire 5.3.3
--	-----------------	---	---	---	---	--	---	---	------------	--------------------------

Production intellectuelle O3, projet EVAL-IC (Erasmus+, partenariat stratégique de l'enseignement supérieur)

Dimensio	Descrittori	Livelli						Rapporti con altre dimensioni	Fonte	
		basico		avanzato		esperto				
		livello 1	livello 2	livello 3	livello 4	livello 5	livello 6			
Basarsi sulle funzioni socio pragmatiche per comprendere diverse lingue										
socio-pragmatica	discorsiva / pragmatica	Prendere in considerazione le differenze fra le convenzioni comunicative e nella propria lingua/cultura e quelle di un'altra lingua/cultura	-	Identifica occasionalmente e alcune analogie nelle convenzioni comunicative che non sono tuttavia sempre di aiuto alla comprensione	Identifica alcune analogie nelle convenzioni comunicative. Si basa su queste analogie per costruire il senso	Si basa su qualche analogia e differenza nelle convenzioni comunicative per costruire il senso	Mobilità sistematicamente e analogie e differenze nelle convenzioni comunicative per costruire il senso e gestire le lacune di comprensione	Mobilità sistematicamente analogie e differenze nelle convenzioni comunicative per una comprensione completa secondo il suo progetto di ascolto	strategica meta-	CARAP savoir-faire 5.3.4 + MAGICC - 7.2.2.3
	pragmatica	Ricorrere a fattori extra-linguistici	Identifica occasionalmente alcuni fattori extra-linguistici (tempo, luogo, emittente/destinatario del testo etc.) che non sono tuttavia sempre di aiuto alla comprensione	Identifica alcuni fattori extra-linguistici (tempo, luogo, emittente/destinatario del testo etc.) per comprendere	Costruisce qualche unità di senso a partire da fattori extra-linguistici (tempo, luogo, emittente/destinatario del testo etc.)	Si basa sul contesto extra-linguistico (tempo, luogo, emittente/destinatario del testo etc.) per costruire senso	Mobilità sistematicamente e sul contesto extra-linguistico (tempo, luogo, emittente/destinatario del testo etc.) per costruire senso e	Mobilità sistematicamente sul contesto extra-linguistico (tempo, luogo, emittente/destinatario del testo etc.) per una comprensione completa secondo	strategica	

							gestire le lacune di comprensione	il suo progetto di ascolto		
	conoscenze	Effettuare transfert di conoscenze generali	Stabilisce occasionalmente dei rapporti fra le sue conoscenze generali e il testo, senza che questo sia sempre di aiuto alla comprensione	Stabilisce occasionalment e dei rapporti fra le sue conoscenze generali e il testo per comprendere	Costruisce alcune unità di senso a partire dalle sue conoscenze generali	Si basa sulle sue conoscenze generali per costruire unità di senso	Mobilita sistematicament e le sue conoscenze generali per costruire senso e gestire le lacune di comprensione	Mobilita sistematicamente le sue conoscenze generali per una comprensione completa secondo il suo progetto di ascolto	strategica	
	discorsivo/testuale	Ricorrere alle caratteristiche interne del testo	Stabilisce occasionalmente dei rapporti fra qualche caratteristica interna al testo (struttura, marcatori del discorso, etc.) e il testo stesso, senza che questo sia sempre di aiuto alla comprensione	Stabilisce occasionalment e dei rapporti fra qualche caratteristica interna al testo (struttura, marcatori del discorso, etc.) e il testo stesso per comprendere	Costruisce qualche unità di senso a partire dalle caratteristiche interne al testo (struttura, marcatori del discorso, etc.)	Si basa sulle caratteristiche interne al testo (struttura, marcatori del discorso, etc.) per costruire senso	Si basa sistematicament e sulle caratteristiche interne al testo (struttura, marcatori del discorso, etc.) per costruire senso e gestire le lacune di comprensione	Si basa sistematicamente sulle caratteristiche interne al testo (struttura, marcatori del discorso, etc.) per una comprensione completa secondo il suo progetto di ascolto	strategica	
	pragmatica	Identificare la finalità comunicativa di un testo / enunciato	Identifica occasionalmente alcuni elementi linguistici relativi alla finalità comunicativa di un testo/enunciato, senza che questo sia sempre di aiuto alla comprensione	Identifica occasionalment e alcuni elementi linguistici relativi alla finalità comunicativa di un testo/enunciato per comprendere	Costruisce qualche unità di senso a partire da alcuni elementi linguistici relativi alla finalità comunicativa di un testo/enunciato	Si basa su alcuni elementi linguistici relativi alla finalità comunicativa di un testo/enunciato per costruire senso	Si basa sistematicament e su alcuni elementi linguistici relativi alla finalità comunicativa di un testo/enunciato per costruire senso e gestire le lacune di comprensione	Si basa sistematicamente su alcuni elementi linguistici relativi alla finalità comunicativa di un testo/enunciato per una comprensione completa secondo il suo progetto di ascolto	strategica	

Production intellectuelle O3, projet EVAL-IC (Erasmus+, partenariat stratégique de l'enseignement supérieur)

Dimensione	Descrittori	Livelli							Rapporti con altre dimensioni	Fonte
------------	-------------	---------	--	--	--	--	--	--	-------------------------------	-------

		basico		avanzato		esperto				
		livello 1	livello 2	livello 3	livello 4	livello 5	livello 6			
Basarsi sul non verbale / para verbale per comprendere diverse lingue										
non verbale / para verbale	non verbale	Ricorrere ai fattori non verbali	Identifica occasionalmente degli indicatori non verbali (mimica, gesti) senza che siano sempre di aiuto alla comprensione	Identifica occasionalment e degli indicatori non verbali (mimica, gesti) per comprendere	Costruisce qualche unità di senso a partire dagli indicatori non verbali (mimica, gesti)	Si basa su indicatori non verbali (mimica, gesti) per costruire senso	Mobilita sistematicament e indicatori non verbali (mimica, gesti) per costruire senso e gestire le lacune di comprensione	Mobilita sistematicamente indicatori non verbali (mimica, gesti) per una comprensione completa secondo il suo progetto di ascolto	strategica	
	para verbale	Ricorrere ai fattori para verbali	Identifica occasionalmente degli indicatori para verbali (intonazione, accenti, pause) senza che siano sempre di aiuto alla comprensione	Identifica occasionalment e degli indicatori para verbali (intonazione, accenti, pause) per comprendere	Costruisce qualche unità di senso a partire dagli indicatori para verbali (intonazione, accenti, pause)	Si basa su indicatori para verbali (intonazione, accenti, pause) per costruire senso	Mobilita sistematicament e indicatori para verbali (intonazione, accenti, pause) per costruire senso e gestire le lacune di comprensione	Mobilita sistematicamente indicatori para verbali (intonazione, accenti, pause) per una comprensione completa secondo il suo progetto di ascolto	strategica	
Essere aperto al contatto con altre lingue/culture										
socio-affettiva	sensibilità	Essere sensibilizzat o alle differenze fra le lingue e le culture	Scopre di essere sensibile alle analogie e alle differenze fra lingue e culture diverse			È sensibile alle analogie e alle differenze fra lingue e culture diverse		linguistico/cult urale	CARAP savoir-être 2.4	
	curiosità	Provare il desiderio di comprender e analogie e differenze fra le lingue e le culture	Sviluppa la curiosità (e il desiderio) di comprendere le analogie e differenze fra la sua lingua, la sua cultura e la lingua o la cultura di apprendimento			È curioso (e desideroso) di comprendere le analogie e differenze fra la sua lingua, la sua cultura e la lingua o la cultura di apprendimento		linguistico/cult urale	CARAP savoir-être 3.2.1	

	apertura	Mostrare apertura verso ciò che appare incomprensibile e diverso	Comincia ad aprirsi (e a controllare le sue eventuali resistenze) a ciò che sembra incomprensibile e diverso.	È aperto (e controlla le sue eventuali resistenze) a ciò che sembra incomprensibile e diverso.	linguistico/culturale	CARAP savoir-être 5.3.3.1
	motivazione	Essere motivati a analizzare fatti di lingua/cultura poco familiari	Sviluppa una motivazione per l'osservazione e l'analisi dei fatti di lingua o di cultura non del tutto o poco familiari	È motivato all'osservazione e l'analisi dei fatti di lingua o di cultura non del tutto o poco familiari	linguistico/culturale	CARAP savoir-être 7.5.1

Production intellectuelle O3, projet EVAL-IC (Erasmus+, partenariat stratégique de l'enseignement supérieur)

Dimensione	Descrittori	Livelli						Rapporti con altre dimensioni	Fonte	
		basico		avanzato		esperto				
		livello 1	livello 2	livello 3	livello 4	livello 5	livello 6			
Utilizzare le conoscenze culturali per comprendere diverse lingue										
culturale	interculturale	Riconoscere l'importanza della conoscenza di un contesto culturale per la comprensione	Identifica occasionalmente delle analogie fra i contesti culturali delle lingue senza che questo sia sempre di aiuto alla comprensione	Identifica occasionalmente le specificità culturali del testo per comprendere	Costruisce alcune unità di senso a partire dalle specificità culturali del testo	Si basa su alcune specificità culturali del testo per costruire senso	Mobilità sistematicamente e le specificità culturali del testo per costruire senso e gestire le lacune di comprensione	Mobilità sistematicamente le specificità culturali del testo per una comprensione completa secondo il suo progetto di ascolto	strategica	MAGICC - 7.1.2.3 + CARAP savoir-faire 1.1.3; modifié
	interculturale / semantica	Rimettere in questione dei significati (culturalmente determinati)	Identifica occasionalmente analogie fra i significati appartenenti al suo repertorio linguistico / culturale e quelli di altre lingue, senza che questo aiuti sempre la comprensione	Identifica occasionalmente analogie fra i significati appartenenti al suo repertorio linguistico / culturale e quelli di altre lingue, senza che questo aiuti la	Costruisce alcune unità di senso a partire dalle analogie fra i significati appartenenti al suo repertorio linguistico / culturale e quelli di altre lingue	Si basa su alcune analogie e differenze fra i significati appartenenti al suo repertorio linguistico / culturale e quelli di altre lingue per costruire senso	Mobilità sistematicamente e analogie e differenze fra i significati appartenenti al suo repertorio linguistico / culturale e quelli di altre lingue per costruire senso e gestire	Mobilità sistematicamente analogie e differenze fra i significati appartenenti al suo repertorio linguistico / culturale e quelli di altre lingue per una comprensione	strategica	MAGICC - 7.1.2.3

			comprensione per comprendere		le lacune di comprensione	completa secondo il suo progetto di ascolto		
--	--	--	------------------------------	--	---------------------------	---	--	--

Production intellectuelle O3, projet EVAL-IC (Erasmus+, partenariat stratégique de l'enseignement supérieur)

Dimensione	Descrittori	Livelli						Rapporti con altre dimensioni	Fonte	
		basico		avanzato		esperto				
		livello 1	livello 2	livello 3	livello 4	livello 5	livello 6			
Utilizzare le conoscenze culturali meta- (linguistiche, discorsive, culturali, strategiche) per comprendere diverse lingue										
cognitiva	linguistica	Saper comparare le lingue; saper sfruttare le analogie e le differenze; identificare le basi di transfert interlinguistiche e intralinguistiche	Identifica occasionalmente analogie fra le lingue e le loro strutture, senza che questo aiuti sempre la comprensione	Identifica occasionalmente analogie fra le lingue e le loro strutture per comprendere.	Costruisce alcune unità di senso a partire da analogie e differenze interlinguistiche e intralinguistiche	Si basa su alcune analogie e differenze interlinguistiche e intralinguistiche per costruire senso	Mobilità sistematicamente e analogie e differenze interlinguistiche e intralinguistiche per costruire senso e gestire le lacune di comprensione	Mobilità sistematicamente analogie e differenze interlinguistiche e intralinguistiche per una comprensione completa secondo il suo progetto di ascolto	strategica	CARAP savoir 4.1; modifié
	linguistica		-	-	-	Formula ipotesi sulle strutture delle lingue		strategica	CARAP savoir-faire 5.2	
	linguistica (semantica)	Diffidare delle somiglianze formali (evitare i falsi amici)	-	-	Identifica occasionalmente parole o espressioni di forma identica o simile in diverse lingue, ma che non hanno lo stesso senso (riconosce alcuni falsi amici)		Riconosce sistematicamente che due parole o espressioni di forma identica o simile in diverse lingue, non hanno necessariamente lo stesso senso		strategica	CARAP savoir 1.2.2 + MAGICC - 7.1.2.3 ; modifié ; CARAP savoir-être 12.4.1

	linguistico/culturale	Saper utilizzare il proprio repertorio plurilingue e pluriculturale e	Scopre il proprio repertorio plurilingue e pluriculturale e le sue conoscenze e competenze pregresse, senza che questo sia sempre di aiuto alla comprensione	Scopre che il proprio repertorio plurilingue e pluriculturale e le sue conoscenze e competenze pregresse possono essere di aiuto alla comprensione	Costruisce qualche unità di senso a partire dal proprio repertorio plurilingue e pluriculturale e le sue conoscenze e competenze pregresse	Si basa su qualche elemento del proprio repertorio plurilingue e pluriculturale per costruire senso	Mobilità sistematicamente e il proprio repertorio plurilingue e pluriculturale e le sue conoscenze e competenze pregresse per costruire senso e gestire le lacune di comprensione	Mobilità sistematicamente il proprio repertorio plurilingue e pluriculturale e le sue conoscenze e competenze pregresse per una comprensione completa secondo il progetto di ascolto	strategica	MAGICC - 7.1.3.3 + CARAP savoir 6 + CARAP savoir 7.4.1; modifié
	linguistico/culturale	Saper apprendere	-	Scopre la pertinenza delle conoscenze pregresse relative a lingue e culture per l'apprendimento	Si basa occasionalmente sulle conoscenze pregresse relative a lingue e culture per l'apprendimento	Si basa sulle conoscenze pregresse relative a lingue e culture per l'apprendimento	Mobilità sistematicamente e, per l'apprendimento, conoscenze pregresse relative a lingue e culture. Amplia il proprio repertorio plurilingue e pluriculturale	Mobilità sistematicamente, per l'apprendimento, conoscenze pregresse relative a lingue e culture. Amplia il proprio repertorio plurilingue e pluriculturale	strategica	CARAP savoir-être 7.3

Production intellectuelle O3, projet EVAL-IC (Erasmus+, partenariat stratégique de l'enseignement supérieur)

Descrittori Interproduzione scritta

Production intellectuelle O4 projet EVAL-IC (Erasmus+, partenariat stratégique de l'enseignement supérieur)

Dimensione linguistica

Criteria	Descrittori	1	2	3	4	5	6
Ampiezza	Includere volontariamente elementi linguistici e testuali che chiarificano la comprensione.	Produce un testo complesso che contiene poche parole comprensibili dai suoi interlocutori	Ricorre talvolta a processi di ridondanza lessicale (sinonimia, iperonimia, perifrasi definizionale, translanguaging) in quanto aiuto alla comprensione senza però adattare la complessità del testo agli interlocutori	Realizza alcuni adattamenti lessicali e sintattici per facilitare la comprensione del testo.	Usa lessico e strutture sintattiche adatte ai bisogni che conoscono o immaginano per gli interlocutori	Usa una grande diversità di procedimenti linguistici e culturali per consentire agli interlocutori di accedere al significato.	Varia le strategie linguistiche e testuali in modo da prevenire i problemi di co-costruzione del significato.
Adeguatezza	Adattare la complessità lessicale all'interlocutore	Usa alcune parole internazionali per farsi capire	Usa parole che pensa di essere congeneri per consentire la comprensione.	Evita la maggior parte delle volte di usare cose che potrebbero non essere capite: lessico familiare, sigle, abbreviazioni, troncazioni, argot, parole opache. Usa la sua conoscenza sulle famiglie etimologiche di	Cerca di selezionare nella pluralità delle possibilità lessicali di cui dispone quelle più adatte alla comprensione dell'interlocutore.	Usa con scioltezza molte parole e strutture che sa essere comprensibili dall'interlocutore.	Adatta sistematicamente il proprio repertorio lessicale e semantico alle conoscenze e competenze dell'interlocutore. Evita i problemi di co-costruzione del significato che potrebbero presentarsi.

				parole per farsi capire.			
Disponibilità	includere volontariamente ridondanze lessicali che facilitino la comprensione.	Ripete più volte le stesse parole senza riformulare.	Ricorre talvolta a processi di ridondanza lessicale (sinonimia, iperonimia, perifrasi definizionale, translanguaging) in quanto aiuto alla comprensione.	Riformula tenendo conto del repertorio dell'altro sulla base di processi di ridondanza lessicale, in particolare per spiegare parole ritenute opache.	Usa processi di ridondanza lessicale, per rispondere alle attese conosciute e presupposte negli interlocutori	Usa processi di ridondanza lessicale, controllando l'adeguatezza del testo alla situazione di comunicazione e agli interlocutori.	Anticipa i problemi di significato inerenti alle conoscenze e competenze dell'interlocutore e usa a pieno i processi di ridondanza lessicale per evitarli.

Dimensione non verbale

Criteria	Descrittori	1	2	3	4	5	6
Ampiezza	includere volontariamente elementi linguistici e testuali che chiarificano la comprensione.	Produce un testo complesso che contiene poche parole comprensibili dai suoi interlocutori	Ricorre talvolta a processi di ridondanza lessicale (sinonimia, iperonimia, perifrasi definizionale, translanguaging) in quanto aiuto alla comprensione senza però adattare la complessità del	Realizza alcuni adattamenti lessicali e sintattici per facilitare la comprensione del testo	Usa lessico e strutture sintattiche adatte ai bisogni che conoscono o immaginano per gli interlocutori	Usa una grande diversità di procedimenti linguistici e culturali per consentire agli interlocutori di accedere al significato.	Varia le strategie linguistiche e testuali in modo da prevenire i problemi di co-costruzione del significato

			testo agli interlocutori				
Adeguatezza	adattare la complessità lessicale all'interlocutore	Usa alcune parole internazionali per farsi capire	Usa parole che pensa di essere congeneri per consentire la comprensione.	Evita la maggior parte delle volte di usare cose che potrebbero non essere capite: lessico familiare, sigle, abbreviazioni, troncazioni, argot, parole opache. Usa la sua conoscenza sulle famiglie etimologiche di parole per farsi capire.	Cerca di selezionare nella pluralità delle possibilità lessicali di cui dispone quelle più adatte alla comprensione dell'interlocutore.	Usa con scioltezza molte parole e strutture che sa essere comprensibili dall'interlocutore.	Adatta sistematicamente il proprio repertorio lessicale e semantico alle conoscenze e competenze dell'interlocutore. Evita i problemi di co-costruzione del significato che potrebbero presentarsi.

Dimensione interculturale

Criteria	Descrittori	1	2	3	4	5	6
Adeguatezza	adattare la complessità culturale all'interlocutore, senza però banalizzare il discorso	Produce in contesto multiculturale, ma controlla con difficoltà l'impatto culturale del proprio discorso.	Cerca di adattarsi al contesto multiculturale, ma usa parole che si riferiscono ad oggetti culturali molto specifici (sigle, gerghi, oggetti della cultura)	Cerca di adattarsi al contesto multiculturale appoggiandosi su un universo culturale condiviso e su emblemi culturali specifici, per aprire e mantenere un canale di comunicazione	Adatta spesso il discorso ai repertori pluriculturali degli interlocutori, soprattutto nei contesti di comunicazione di tipo formale. Spiega, se necessario, alcuni usi	Adatta generalmente il discorso ai repertori pluriculturali degli interlocutori, cercando di esplicitare gli elementi culturalmente marcati e di usare con cautela	Adatta efficacemente la complessità culturale del proprio discorso ai repertori pluriculturali degli interlocutori, adattando la portata culturale delle proprie produzioni.

			quotidiana locale)	soddisfacente e inclusivo.	linguisti-culturali per creare un terreno di scambio interculturale.	umorismo e ironia per mantenere un canale di comunicazione soddisfacente e inclusivo.	
--	--	--	--------------------	----------------------------	--	---	--

Dimensione pragmatica

Criteria	Descrittori	1	2	3	4	5	6
Adeguatezza	sfruttare le competenze discorsive, testuali e socio-culturali adatte al contesto d'interazione plurilingue di tipo formale (formazione, contesto professionale) o informale della vita quotidiana.	Usa la propria lingua preferita tenendo conto soltanto dei propri bisogni espressivi.	Usa la sua lingua preferita in generale senza tenere conto del contesto dell'interazione e dell'adattamento ai bisogni comunicativi comuni e alle competenze degli interlocutori.	Cerca di sfruttare le proprie competenze discorsive, testuali e socio-culturali, senza tuttavia adoperare strategie adatte alla comprensione da parte degli interlocutori. Prende raramente in conto gli elementi socio-discorsivi soggiacenti alla propria produzione e sfrutta il suo repertorio linguistico indipendentemente dei bisogni degli interlocutori.	Cerca di adattare i registri di lingua e le competenze testuali e socio-culturali alla situazione di produzione in contesto plurilingue ma fa fatica ad anticipare problemi di comprensione da parte dei suoi interlocutori.	Adatta i registri di lingua, i format, e generi testuali e le proprie competenze socio-discorsive a un contesto di comunicazione di tipo formale (formazione, contesto professionale), ma prova difficoltà ad adattarsi a situazioni di tipo informale (vita quotidiana)	Adatta facilmente i registri di lingua, format e generi testuali e le proprie competenze socio-discorsive al contesto di comunicazione, di tipo formale (formazione, contesto professionale) o informale della vita quotidiana.

Descrittori interproduzione orale

Production intellectuelle O4 projet EVAL-IC (Erasmus+, partenariat stratégique de l'enseignement supérieur)

Dimensione linguistica

Criteria	Descrittori	1	2	3	4	5	6
Ampiezza	includere volontariamente elementi linguistici e discorsivi che facilitano la comprensione	Produce un discorso complesso contenente poche parole comprensibili dai suoi interlocutori.	Talvolta ricorre a processi di ridondanza lessicale (a sinonimia, iperonimia, iponimia, perifrasi di definizione, translanguaging) come aiuto alla comprensione, senza tuttavia adattare la complessità del suo testo ai suoi interlocutori.	Opera alcuni adattamenti lessicali e sintattici per facilitare la comprensione del suo testo.	Utilizza un lessico e una struttura sintattica adattata ai bisogni noti (o presunti) dei suoi interlocutori.	Utilizza un'ampia varietà di processi linguistici e discorsivi per consentire l'accesso al significato.	Varia le strategie linguistiche e di discorso per prevenire i problemi di co-costruzione del significato.
Adeguatezza	adattare la complessità lessicale all'interlocutore	Usa alcune parole internazionali per facilitare la comprensione.	Usa parole che pensa siano congeneri per consentire la comprensione.	Molto spesso evita di usare ciò che potrebbe non essere compreso: vocabolario familiare, acronimi, abbreviazioni, troncamenti, slang, parole opache. Usa la	Cerca di selezionare tra la pluralità di possibilità lessicali a sua disposizione, quelle che sono più adatte alla comprensione	Usa con facilità molte parole e strutture che sa essere comprensibili per il suo interlocutore.	Adatta sistematicamente il suo repertorio lessicale e semantico alle conoscenze e alle competenze del suo interlocutore. Evita problemi di co-costruzione di

				sua conoscenza delle famiglie di parole per farsi capire.	del suo interlocutore.		significato che potrebbero sorgere.
Disponibilità	includere volontariamente ridondanze lessicali che facilitano la comprensione	Ripete più volte le parole che non sono state comprese senza riformulazione.	A volte utilizza processi di ridondanza lessicale (sinonimia, iperonimia, iponimia, periferico definitivo, translanguaging) come aiuto alla comprensione.	Riformula prendendo in considerazione il repertorio dell'altro, mediante il processo di ridondanza lessicale, in particolare per chiarire le parole presumibilmente opache.	Utilizza processi di ridondanza lessicale, per soddisfare le aspettative note (o presupposte) dei suoi interlocutori.	Utilizza processi di ridondanza lessicale, garantendo l'adeguatezza del suo discorso alla situazione della comunicazione e agli interlocutori.	Previene problemi di significato provenienti dalle conoscenze e dalle capacità del suo interlocutore e sfrutta i processi di ridondanza lessicale per evitarli.

Dimensione para verbale e non verbale

Criteria	Descrittori	1	2	3	4	5	6
Ampiezza	segmentare il flusso del discorso per consentire all'interlocutore di identificare più facilmente le parole (fenomeni di collegamento, parole brevi ma significative, troncamenti, elisioni ...).	Usa la lingua senza considerare i bisogni di comprensione delle persone a cui si rivolge.	A volte cerca di segmentare il flusso del discorso per rendere più facile identificare le parole, ma dimentica spesso di farlo o non mantiene lo sforzo nel tempo.	Prova a segmentare il flusso del discorso per rendere più facile identificare le parole, ma a volte fallisce nel tentativo	Adatta il flusso del discorso alla situazione della comunicazione istituzionale, cercando di essere chiaro, ma a volte dimentica il carattere plurilingue di questa situazione.	Segmenta il flusso del discorso, secondo i bisogni noti (o immaginati) del suo interlocutore, ma a volte perde espressività.	Segmenta in modo naturale il flusso del discorso per permettere di identificare facilmente le parole, senza perdere la sua espressività.

Adeguatezza	adattare i mezzi para verbali e non verbali al suo interlocutore.	Parla senza preoccuparsi della velocità di elocuzione o dell'articolazione.	Cerca di parlare lentamente e articolare bene le parole, ma dimentica spesso di farlo non appena si lascia trasportare dal discorso. Usa alcuni mezzi non verbali per facilitare la comprensione.	Cerca di parlare lentamente e articolare bene per facilitare la comprensione delle persone a cui si rivolge. A volte usa mezzi non verbali complementari.	Cerca di adattare la velocità di elocuzione e la pronuncia in base alle esigenze presunte o note dei suoi interlocutori, ma non è molto espressivo. Sfrutta mezzi non verbali complementari.	Regola la velocità di elocuzione e la pronuncia in base ai bisogni previsti delle persone a cui è indirizzato. Adatta il suo comportamento non verbale alle esigenze dei suoi interlocutori.	Sfrutta le risorse comunicative para verbali e non verbali, tanto in termini di velocità di elocuzione, di pronuncia, di sguardo e gesti quanto in termini di postura e di movimenti.
Disponibilità	usare elementi non verbali e para verbali per facilitare l'accesso al significato.	Utilizza il linguaggio para verbale e non verbale come ridondante o complementare al linguaggio verbale, tenendo conto dei propri bisogni di espressione personale.	Utilizza elementi non verbali o para verbali adatti a una situazione di comunicazione monolingue.	Usa elementi non verbali e para verbali come supporto complementare per la dimensione verbale, anche se non sono sempre adatti.	Utilizza elementi non verbali e para verbali per superare presunti problemi di comprensione del suo interlocutore.	Utilizza elementi para verbali e non verbali per rispondere ai bisogni della situazione di comunicazione plurilingue.	Utilizza elementi para verbali e non verbali in combinazione con la parte verbale per trasmettere informazioni aggiuntive, rendendo il messaggio più complesso e garantendo al tempo stesso la comprensione dell'interlocutore.

Dimensione interculturale

Criteria	Descrittori	1	2	3	4	5	6
Ampiezza	adattare la complessità culturale	Produce in contesto multiculturale con	Cerca di adattarsi al contesto multiculturale,	Cerca di adattarsi al contesto multiculturale	Spesso adatta il suo discorso ai repertori	Adatta generalmente il suo discorso al	Adatta efficacemente la complessità

	all'interlocutore, senza rendere sterile il suo discorso.	difficoltà a controllare il significato culturale del suo discorso.	ma usa parole che si riferiscono ad oggetti culturali da contesti molto specifici (abbreviazioni, gerghi, oggetti della cultura corrente locale).	affidandosi a un universo culturale ampiamente condiviso e sfruttando specifici emblemi culturali, per aprire e mantenere un canale di comunicazione soddisfacente e improntato all'integrazione.	pluriculturali di interlocutori, specialmente in contesti formali di comunicazione. Spiega, se necessario, alcuni usi linguistico-culturali specifici del suo contesto socio-culturale, per creare un terreno di scambio interculturale.	repertorio pluriculturale degli interlocutori, assicurandosi di spiegare elementi culturalmente marcati e di usare con prudenza umorismo e ironia, per mantenere un canale di comunicazione soddisfacente e improntato all'integrazione.	culturale del suo discorso ai repertori pluriculturali dei partecipanti, modulando consapevolmente la portata culturale delle sue produzioni.
--	--	---	---	---	--	--	---

Dimensione pragmatica

Criteria	Descrittori	1	2	3	4	5	6
Adeguatezza	mobilizzare il discorso, le competenze testuali e socioculturali adattate al contesto dell'interazione plurilingue, di tipo formale (formazione, contesto professionale) o informale (conversazione quotidiana).	Usa la sua lingua preferita, tenendo conto solamente delle proprie esigenze di espressione.	Usa la sua lingua preferita senza tenere sempre conto del contesto dell'interazione e dell'adattamento ai comuni bisogni comunicativi e alle competenze degli interlocutori.	Cerca di mobilizzare le sue capacità discorsive e socio-culturali, senza tuttavia implementare strategie adeguate alla comprensione del suo interlocutore. Raramente prende in considerazione le problematiche socio-discorsive	Tenta di adattare i registri linguistici e le competenze socio-culturali alla situazione di produzione in contesto plurilingue, ma ha difficoltà nel prevenire i problemi di comprensione	Adatta i registri linguistici e le sue competenze socio-discorsive in un contesto di comunicazione formale (formazione, contesto professionale), ma ha difficoltà ad	Adatta facilmente i registri linguistici e le competenze socio-discorsive al contesto della comunicazione, di tipo formale (formazione, contesto professionale) o informale (vita quotidiana).

				implicite nella sua produzione e mobilizza il suo repertorio plurilingue indipendentemente dalle esigenze dei suoi interlocutori.	dei suoi interlocutori.	adattarsi alle situazioni informali (vita quotidiana).	
--	--	--	--	---	-------------------------	--	--

Descrittori IC interattiva scritta

Production intellectuelle O4 projet EVAL-IC (Erasmus+, partenariat stratégique de l'enseignement supérieur)

Dimensione linguistica

Criteria	Descrittori	1	2	3	4	5	6
Ampiezza/Disponibilità	includere volontariamente delle ridondanze lessicali che facilitano la comprensione e garantiscono la partecipazione efficace nell'interazione.	Ripete più volte le parole che non sono state capite senza riformularle.	Ricorre qualche volta a processi di ridondanza lessicale (sinonimia, iperonimia, iponimia, perifrasi, translanguaging) come aiuto per la comprensione .	Riformula il suo enunciato, utilizzando processi di ridondanza lessicale, non appena si accorge dei problemi sopraggiunti o se sollecitato dal suo interlocutore.	Riformula, tenendo conto del repertorio dell'altro, sulla base del processo di ridondanza lessicale, in particolare per esplicitare le parole che suppone opache.	Negozia con il suo interlocutore i momenti di rendimento dei processi di ridondanza lessicale.	Previene i problemi di significato provenienti dalle conoscenze e dalle competenze del suo interlocutore e trae vantaggio dai processi di ridondanza lessicale per evitarli.
Adeguatezza	adattare la complessità lessicale all'interlocutore Adattare la complessità sintattica all'interlocutore senza per questo utilizzare forme grammaticalmente scorrette.	Utilizza alcune parole internazionali per facilitare gli scambi.	Utilizza parole che ritiene simili per permettere la comprensione.	Evita molto spesso di impiegare ciò che potrebbe non essere capito: vocaboli di uso familiare, sigle, abbreviazioni, troncamenti, gergo, parole opache. Utilizza le proprie conoscenze sulle	Cerca di selezionare nella pluralità delle possibilità lessicali di cui dispone, quelle che sono più adatte alla comprensione del suo interlocutore.	Utilizza con facilità molte parole e strutture che sa essere comprensibili per il suo interlocutore. Negozia con il suo interlocutore le diverse possibilità lessicali di cui dispone. Gestisce efficacemente i problemi di	Adatta sistematicamente il proprio repertorio lessicale e semantico alle conoscenze e alle competenze del suo interlocutore. Evita i problemi di

				famiglie di parole per farsi capire.		significato che sorgono.	co-costruzione di significato che potrebbero sorgere.
		Utilizza parole isolate più che frasi o frasi troppo complesse per i suoi interlocutori.	Usa frasi semplici o semplificate per farsi capire.	Introduce frasi complesse con coordinate e subordinate (relative, temporali, causali) con i connettori più frequenti, senza tuttavia evitare problemi di co-costruzione di significato.	Adatta la complessità sintattica alla situazione di comunicazione plurilingue tenendo conto della trasparenza delle strutture e del livello di competenza dell'interlocutore, senza tuttavia evitare alcuni problemi di co-costruzione del senso.	Adatta la complessità sintattica alle conoscenze e competenze del suo interlocutore in modo da evitare i problemi di co-costruzione del senso. Riformula i suoi enunciati non appena si accorge delle difficoltà sopraggiunte.	Adatta sistematicamente la complessità sintattica dei suoi enunciati alla situazione comunicativa, al registro e alle conoscenze e competenze del suo interlocutore.

Dimensione paraverbale e non verbale

Criteria	Descrittori	1	2	3	4	5	6
Disponibilità	utilizzare gli elementi non verbali per facilitare l'accesso al significato.	Utilizza il linguaggio non verbale come ridondante o complementare al linguaggio verbale, tenendo conto unicamente dei	Utilizza modalità non verbali per facilitare l'interazione, come se si trattasse di una situazione di comunicazione monolingue.	Utilizza modalità non verbali per risolvere problemi di comprensione che segnalano le persone a cui si rivolge, per sostituire/visualizzare delle parole che	Utilizza modalità non verbali in aggiunta alle modalità verbali nella lingua preferita o in altre lingue che conosce (per	Utilizza modalità non verbali per risolvere problemi di comprensione che anticipa nel suo interlocutore (per sostituire/visualizzare e parole che ritiene opache per le	Utilizza modalità non verbali in concomitanza con il linguaggio verbale nella lingua preferita per trasmettere

		propri bisogni di espressione personale.		ritiene opache per il suo / i suoi interlocutori/i.	compensare a presunti problemi di comprensione da parte del suo interlocutore).	persone a cui si rivolge).	informazioni aggiuntive al verbale, rendendo complesso il messaggio, pur garantendo la comprensione con il suo interlocutore.
--	--	--	--	---	---	----------------------------	---

Dimensione interculturale

Criteria	Descrittori	1	2	3	4	5	6
Ampiezza	gestire i malintesi e l'interruzione della comunicazione tra persone dai profili culturali diversi.	Cerca di esplicitare i suoi propositi se si verifica un'interruzione nella comunicazione durante l'interazione.	Individua talvolta eventuali incomprensioni dovute alla mancanza di riferimenti culturali condivisi e reagisce in modo costruttivo.	Identifica ambiguità che possono provocare interruzioni durante l'interazione e cerca di ricorrere ad una strategia di base nella mediazione per evitare il proseguirsi di malintesi.	Identifica i luoghi di incomprensione più frequenti sulla base della propria esperienza e cerca di prevenire i malintesi svolgendo una funzione regolatrice nell'interazione.	Nella maggior parte dei casi e volutamente attiva le strategie adeguate (per esempio: uso dell'humour, risate/sorrisi, frasi ed espressioni di attenuazione di situazioni potenzialmente face-threatening...) alla situazione per prevenire ed eventualmente risolvere i problemi nella comunicazione.	Attiva volutamente ed efficacemente le strategie adeguate alla situazione per prevenire ed eventualmente risolvere i problemi nella comunicazione.
Adeguatezza	adattare la complessità culturale all'interlocutore,	Interagisce in uno scambio multiculturale, controllando	Cerca di adattarsi al contesto multiculturale,	Cerca di adattarsi al contesto multiculturale basandosi su un	Adatta spesso il suo discorso ai repertori pluriculturali	Adatta generalmente il suo discorso ai repertori pluriculturali degli	Adatta efficacemente la complessità culturale del

	senza per questo rendere il discorso asettico.	ancora difficilmente la portata culturale del suo discorso.	ma utilizza ancora delle parole che si riferiscono ad oggetti culturali provenienti da contesti molto specifici.	universo culturale ampiamente condiviso e su simboli culturali specifici, per aprire e mantenere un canale di comunicazione soddisfacente e integratore.	degli interlocutori, soprattutto in contesti di comunicazione di tipo formale. Spiega, se necessario, alcune usanze linguistico-culturali specifiche, per creare un terreno di scambio interculturale.	interlocutori, avendo cura di esplicitare degli elementi culturalmente connotati e ad usare con cautela l'humour e l'ironia per mantenere un canale di comunicazione soddisfacente e integratore.	proprio discorso ai repertori pluriculturali dei partecipanti, modulando consapevolmente e il valore culturale delle proprie produzioni . Riesce a promuovere l'arricchimento reciproco.
	negoziare e creare un terreno comune/una comprensione comune durante l'interazione con una (delle) persona(e) dal profilo multiculturale diverso in modo adeguato al contesto, all'obiettivo e alla relazione.	Cerca di impegnarsi in una modalità di comunicazione in intercomprensione con l'intenzione di creare un terreno comune/ una comprensione reciproca durante l'interazione con una persona/delle persone dal profilo culturale diverso.	Prova e riesce puntualmente a creare un terreno comune durante l'interazione con una (delle) persona (e) dal profilo multiculturale diverso.	Cerca di negoziare un terreno comune durante l'interazione con una (delle) persone dal profilo multiculturale diverso e riesce talvolta ad adottare un atteggiamento adeguato al contesto.	Partecipa alla negoziazione per stabilire un terreno comune durante l'interazione in una situazione multiculturale, prevedendo spesso le diverse prospettive in vista del conseguimento di un obiettivo comune.	Attiva il suo repertorio pluriculturale con una certa flessibilità per promuovere la comprensione comune e le relazioni interculturali.	Contribuisce attivamente alla creazione di una comunità di pratica plurilingue, come nuovo spazio culturale.
Disponibilità	integrarsi in gruppi multiculturati,	Cerca di inserirsi in gruppi multiculturati	Cerca di inserirsi in gruppi multiculturati,	Collabora con gli altri basandosi su somiglianze e	Collabora con gli altri , tenendo conto delle	Si integra facilmente in gruppi multiculturati,	Si integra facilmente in gruppi

negoziando e cooperando in modo adeguato alla comunicazione per raggiungere il proprio scopo.	assumendo a priori un atteggiamento positivo di apertura, al momento dell'incontro con persone di cultura diversa.	basandosi su alcune caratteristiche culturali e su somiglianze che riesce a identificare.	adattandosi alle differenze che riesce a cogliere nelle diverse culture comunicative in presenza.	diverse culture comunicative per negoziare delle modalità di comunicazione per scopi comuni.	attivando generalmente in modo mirato il proprio repertorio pluriculturale per raggiungere gli obiettivi dell'interazione. atteindre les buts de l'interaction.	multiculturali, assumendo un atteggiamento da mediatore per garantire la realizzazione congiunta degli obiettivi dell'interazione.
--	--	---	---	--	---	--

Dimensione pragmatica

Criteria	Descrittori	1	2	3	4	5	6
Ampiezza	utilizzare le difficoltà e le differenze linguistiche per esplorare insieme il significato di parole e concetti dietro le parole e la loro esatta definizione e costruire una comprensione più solida.	Accetta di partecipare allo scambio, ma, di fronte a difficoltà legate alle differenze linguistiche, resta spesso in disparte nella discussione.	Interviene in modo puntuale, se sollecitato, sulle difficoltà e le differenze linguistiche.	Partecipa alla discussione sulle difficoltà e differenze linguistiche, ma i suoi interventi sono spesso poco adatti e non contribuiscono in modo efficace alla riflessione collettiva.	Partecipa alla discussione sulle difficoltà e differenze linguistiche, tentando di contribuire con informazioni pertinenti.	Collabora costruttivamente alla riflessione collettiva sul senso delle parole e dei concetti dietro le parole, senza tuttavia prendere l'iniziativa di proporla.	Approfitta delle difficoltà e delle differenze linguistiche per offrire una riflessione comune sul significato delle parole e dei concetti dietro le parole e sulla loro esatta definizione e co-costruire una comprensione più solida.
	utilizzare una circonlocuzione, una parafrasi e/o una riformulazione al fine di compensare o	Non appena si accorge di problemi di intercomprensione, manifesta le sue difficoltà senza tuttavia	Se necessario, chiede aiuto ai suoi interlocutori per risolvere i problemi di intercomprensione.	Utilizza delle strategie di compensazione piuttosto ridotte, se direttamente sollecitato dai suoi interlocutori,	Cerca di rimediare ai problemi di intercomprensione, quando questi sono esplicitamente	Cerca di rimediare ai problemi di intercomprensione, quando se ne rende conto, riformulando spontaneamente e	Utilizza una varietà di possibilità (circonlocuzione, parafrasi e/o riformulazione..) per prevenire

	prevenire dei problemi di intercomprensione; richiedere un feedback in riferimento alla propria produzione.	trovare delle soluzioni efficaci.		preferendo generalmente il translanguaging.	sollevati dai suoi interlocutori, riformulando se sollecitato.	efficacemente il proprio discorso.	problemi di intercomprensione e per compensare i problemi più inaspettati; è attento a qualsiasi tipo di feedback in riferimento alla sua produzione.
Adeguatezza	adattare la complessità testuale e la densità informativa all'interlocutore e alle finalità della comunicazione.	Cerca di partecipare allo sviluppo tematico, ma i suoi tentativi sono bloccati dalle sue difficoltà ad integrarsi nell'interazione plurilingue.	Cerca di partecipare allo sviluppo tematico della conversazione plurilingue, ma reagisce poco agli interventi degli altri partecipanti.	Partecipa allo sviluppo tematico della comunicazione seguendo il suo desiderio di esprimersi, ma spesso ignora aspetti legati alla co-costruzione del discorso.	Partecipa allo sviluppo tematico della comunicazione, ma trova difficile tener conto delle esigenze specifiche dei suoi interlocutori e del contesto dell'interazione.	Adatta la complessità testuale e la densità informativa alle finalità della comunicazione, ma a volte ha difficoltà a prendere in considerazione le capacità dei suoi interlocutori.	Adatta la complessità testuale e la densità informativa alle competenze dell'interlocutore, ai loro stili socio cognitivi e alle finalità della comunicazione.
	mobilizzare le competenze discorsive, testuali e socioculturali adattate al contesto di interazione plurilingue, di tipo formale (formazione, contesto professionale) o informale	Utilizza molto raramente risorse linguistiche e comunicative diverse da quelle di una lingua comune, quando l'uso della lingua preferita non funziona.	Utilizza la sua lingua preferita senza tenere sempre conto del contesto dell'interazione e ai bisogni comunicativi comuni e alle competenze degli interlocutori.	Cerca di mobilizzare le sue capacità discorsive, testuali e socioculturali, senza tuttavia adottare strategie adeguate alla costruzione collaborativa del significato. Raramente prende in considerazione le problematiche	Cerca di adattare i registri linguistici e le sue competenze testuali e socioculturali alla situazione di interazione plurilingue, ma rivela delle difficoltà nel prevenire e/o gestire i problemi che	Adatta i registri linguistici, i formati e i generi testuali e le sue competenze socioculturali ad un contesto di interazione formale (formazione, contesto professionale), ma presenta difficoltà nell'adattarsi a situazioni informali	Adatta facilmente i registri linguistici, i formati e i generi testuali e le sue competenze socioculturali al contesto di interazione, di tipo formale (formazione, contesto

	(conversazione quotidiana).			socio-discorsive alla base dell'interazione e mobilita il suo repertorio plurilingue in modo arbitrario.	sorgono durante l'interazione.	(conversazioni della vita quotidiana).	professionale) o informale (conversazioni della vita quotidiana).
Disponibilità	partecipare attivamente all'interazione plurilingue, contribuendo alla discussione e tenendo conto del proprio ruolo socio-discorsivo.	Cerca di partecipare all'interazione plurilingue, ma usa una lingua comune non appena incontra difficoltà.	Cerca di partecipare all'interazione plurilingue, senza tenere sempre conto del contesto e dell'adattamento ai bisogni e alle competenze degli interlocutori.	Partecipa all'interazione plurilingue senza che la sua cooperazione sia sempre ben regolata ed opportuna. A volte incontra dei problemi a farsi capire e a comprendere le sfide dell'interazione.	Partecipa all'interazione plurilingue cercando di accompagnare la discussione e di contribuire alla costruzione collettiva. A volte rimane fuori dal dibattito.	Contribuisce alla discussione tenendo conto del suo ruolo socio-discorsivo.	Partecipa attivamente all'interazione plurilingue, contribuendo alla discussione e tenendo conto del suo ruolo socio-discorsivo, senza che la pratica del plurilinguismo lo limiti.
	monitorare il successo nell'interazione, fornire chiarimenti, feedback e utilizzare la meta-comunicazione, se necessario in una lingua diversa da quella utilizzata durante l'interazione.	Utilizza spontaneamente una lingua comune o il linguaggio non verbale non appena incontra difficoltà nel co-costruire il discorso, senza cercare di adottare altre strategie di compensazione.	Reagisce alle difficoltà evidenti di co-costruzione del significato, cercando di adottare strategie compensative, ma queste sono spesso inefficaci.	Collabora alla soluzione dei conflitti evidenti legati alla co-costruzione del significato, ma le sue strategie sono piuttosto limitate.	Risponde alle richieste dei suoi interlocutori di fronte a dei conflitti di co-costruzione del significato, ma non sempre riesce a trovare soluzioni adeguate.	Presta attenzione ai problemi legati al significato, cercando soluzioni efficaci ai problemi che si sono verificati; offre chiarimenti, feedback e utilizza la meta-comunicazione.	Monitora attentamente il successo dell'interazione, prevenendo e/o trovando soluzioni adeguate ai problemi relativi al significato, offrendo chiarimenti, feedback e usando la meta-comunicazione,

						se necessario in una lingua diversa dalla/e lingua/e usata/e durante l'interazione.
verificare il significato chiedendo una conferma, chiarimento, semplificazione, esemplificazione, traduzione, riformulazione in un'altra lingua comune, una ristrascrizione delle parole difficili, una sintesi dei contributi precedenti nelle lingue utilizzate o in un'altra lingua comune.	Manifesta la sua mancata comprensione e cerca di abbandonare la modalità plurilingue dell'interazione, ricorrendo piuttosto ad una lingua comune.	Manifesta i suoi problemi, accettando solo la traduzione nella lingua che conosce meglio come strategia correttiva.	Manifesta i suoi problemi di intercomprensione chiedendo aiuto, ma a volte ha difficoltà a comprendere le soluzioni proposte.	Manifesta i suoi problemi chiedendo aiuto ai suoi interlocutori e collaborando ad una costruzione comune del significato.	Verifica il significato, non appena sente difficoltà nell'intercomprensione, chiedendo una conferma, chiarimento, semplificazione, esemplificazione, traduzione, riformulazione in un'altra lingua comune, una ristrascrizione delle parole difficili, una sintesi dei contributi precedenti nelle lingue utilizzate o in un'altra lingua comune. Collabora alla discussione delle soluzioni proposte.	Verifica il significato, per sé e per gli altri, chiedendo una conferma, chiarimento, semplificazione, esemplificazione e, traduzione, riformulazione in un'altra lingua comune, una ristrascrizione delle parole difficili, una sintesi dei contributi precedenti nelle lingue utilizzate o in un'altra lingua comune.

Descrittori IC interattiva orale

Production intellectuelle O4 projet EVAL-IC (Erasmus+, partenariat stratégique de l'enseignement supérieur)

Dimensione linguistica

Criteria	Descrittori	1	2	3	4	5	6
Ampiezza/disponibilità	includere volontariamente ridondanze lessicali che facilitano la comprensione e garantiscono la partecipazione efficace alla comunicazione.	Ripete varie volte le parole che non sono state capite senza riformularle	Ricorre a volte a processi di ridondanza lessicale (sinonimia, iperonimia, iponimia, perifrasi definizionale, translanguaging) come aiuto alla comprensione.	Riformula l'enunciato usando processi di ridondanza lessicale non appena si accorge dei problemi di comprensione o se viene sollecitato dall'interlocutore	Cerca di riformulare, tenendo conto del repertorio dell'altro basandosi su processi di ridondanza lessicale, in particolare per esplicitare parole ritenute opache.	Tratta con l'interlocutore i momenti per rendere efficaci i processi di ridondanza lessicale	Anticipa i problemi semantici che provengono dalle conoscenze e competenze dell'interlocutore e usa a pieno i processi di ridondanza lessicale per evitarli
Adeguatezza	adattare la complessità sintattica all'interlocutore senza però usare forme grammaticalmente scorrette.	Utilizza qualche parola internazionale per facilitare gli scambi	Usa parole che ritiene congeneri per facilitare la comprensione	Evita la maggior parte delle volte di usare ciò che potrebbe non essere compreso: lessemi colloquiali, sigle, abbreviazioni, troncazioni, argot, parole	Cerca di selezionare nella pluralità delle possibilità lessicali di cui dispone quelle più adatte perché l'interlocutore capisca.	Usa con scioltezza molte parole e strutture che sa essere comprensibile per l'interlocutore. Tratta con l'interlocutore le diverse possibilità lessicali di cui dispone. Gestisce efficacemente i problemi di	Adatta sistematicamente il proprio repertorio lessicale e semantico alle conoscenze dell'interlocutore. Sa evitare i problemi di co-costruzione del significato che

				opache. Usa la sua conoscenza delle famiglie di parole per farsi capire.		significato che si presentano.	potrebbero avvenire
		Usa parole isolate invece di frasi.	Usa frasi semplici o semplificate per farsi capire.	Introduce frasi complesse con coordinazione e subordinazione (relative, temporali, causali) con connettivi correnti, senza riuscire a prevenire alcuni problemi di co-costruzione del significato.	Adatta la complessità sintattica alla situazione di comunicazione plurilingue tenendo conto della trasparenza delle strutture e del grado di esperienza dell'interlocutore, senza evitare alcuni problemi di co-costruzione del significato.	Adatta la complessità sintattica alle conoscenze e competenze dell'interlocutore, in modo da evitare problemi di co-costruzione del significato. Riformula gli enunciati non appena si accorge delle difficoltà che si manifestano	Adatta sistematicamente e la complessità sintattica degli enunciati alla situazione di comunicazione, al registro e alle conoscenze e competenze dell'interlocutore.

Dimensione paraverbale e non verbale

Criteria	Descrittori	1	2	3	4	5	6
Ampiezza	segmentare il flusso di parola per consentire all'interlocutore di reperire più facilmente le parole (fenomeni di liaison, parole brevi ma significative,	Usa la lingua senza tener conto dei bisogni di comprensione delle persone a cui si rivolge.	Cerca talvolta di segmentare il flusso di parole per consentire di reperire più facilmente le parole, ma dimentica spesso di farlo o non mantiene lo sforzo a lungo.	Cerca di segmentare il flusso di parola per consentire di reperire più facilmente le parole, ma i suoi tentativi a volte falliscono.	Segmenta il flusso di parole per consentire di reperire più facilmente le parole, seguendo i bisogni segnalati dall'interlocutore.	Segmenta il flusso di parole adattandolo ai bisogni dell'interlocutore, senza che costui abbia da segnalarlo.	Segmenta in modo naturale il flusso di parole per consentire di reperire facilmente le parole senza perdere in espressività

	troncazioni, elisione, ecc.)						
Adeguatezza	adattare la velocità di eloquio e la pronuncia all'interlocutore	Parla senza preoccuparsi della velocità di eloquio o dell'articolazione	Usa elementi para verbali forniti dall'interlocutore per facilitare l'interazione.	Cerca di parlare lentamente e in modo articolato per facilitare la comprensione delle persone a cui si rivolge, ma a volte perde il controllo di questi aspetti non appena si lascia trascinare dalla discussione.	Cerca di aggiustare la velocità e la pronuncia ai bisogni indicati dalle persone a cui si rivolge.	Aggiusta la velocità di eloquio e la pronuncia a seconda dei bisogni che identifica nelle persone alle quali si rivolge.	Parla con una velocità e una pronuncia chiara e totalmente consone ai bisogni delle persone ai cui si rivolge.
Disponibilità	utilizzare gli elementi non verbali e para verbali per facilitare l'accesso al significato	Utilizza il linguaggio paraverbale e non verbale in modo ridondante o complementare al linguaggio verbale tenendo conto dei propri bisogni espressivi	Usa gli elementi non verbali e paraverbale forniti dall'interlocutore e li combina con i propri mezzi per facilitare l'interazione.	utilizza gesti e mimiche ridondanti con il discorso verbale nella lingua preferita o altre lingue conosciute (per ovviare a problemi di comprensione	Usa gesti e mimiche per colmare problemi di comprensione segnalati dalle persone alle quali si rivolge, per sostituire/visualizzare parole che ritiene opache per l'interlocutore.	Utilizza gesti e mimiche per colmare problemi di comprensione nella lingua preferita che anticipa nell'interlocutore (per sostituire/visualizzare parole ritenute opache per le	Usa gesti e mimiche assieme a linguaggio verbale nella lingua preferita per trasmettere informazioni addizionali al verbale, rendendo più complesso il messaggio pur garantendo la comprensione da

				che pensa abbia l'interlocutore)		persone alle quali si rivolge	parole dell'interlocutore
--	--	--	--	--	--	----------------------------------	------------------------------

Dimensione interculturale

Criteria	Descrittori	1	2	3	4	5	6
Ampiezza	gestire i malintesi e interruzioni della comunicazione tra persone con profili culturali diversi	Ripete quello che ha detto quando la comunicazione si interrompi durante l'interazione.	Identifica talvolta eventuali incomprensioni dovute a una mancanza di riferimenti culturali condivisi e reagisce in modo costruttivo.	Identifica ambiguità suscettibili di provocare rotture nell'interazione e cerca di ricorrere a una strategia basica di mediazione onde evitare il proseguimento del malinteso.	Identifica i punti d'incomprensione più frequenti e cerca di prevenire i malintesi assumendo un ruolo regolatore nell'interazione.	Adopera deliberatamente e quasi sempre le strategie adeguate (ad esempio: uso dell'umorismo, risate/sorrisi, frasi e espressioni di attenuazione di situazioni potenzialmente face-threatening...) alla situazione per prevenire e eventualmente risolvere problemi di comunicazione.	Adopera deliberatamente e efficacemente le strategie adeguate alla situazione per prevenire e eventualmente risolvere i problemi di comunicazione.
Adeguatezza	adattare la complessità culturale all'interlocutore senza sminuire il proprio discorso	Interagisce in uno scambio multiculturale controllando ancora con difficoltà l'impatto culturale del proprio discorso.	Cerca di adattarsi al contesto multiculturale ma usa ancora parole che si riferiscono ad oggetti culturali provenienti da contesti molto specifici (sigle, gergo, oggetti	Cerca di adattarsi al contesto multiculturale sfruttando l'universo culturale largamente condiviso e su icone culturali specifiche per	Adatta spesso il discorso ai repertori pluriculturali degli interlocutori soprattutto nei contesti di comunicazione di tipo formale. Spiega, se necessario, alcuni	Adatta generalmente il discorso ai repertori pluriculturali degli interlocutori, avendo cura di esplicitare elementi culturalmente marcati e a usare con precauzione	Adatta efficacemente la complessità culturale del discorso ai repertori pluriculturali dei partecipanti, modulando coscientemente la carica culturale

			della cultura locale corrente)	aprire e mantenere un canale di comunicazione e soddisfacente e coinvolgente	usi linguistico-culturali specifici al contesto socio-culturale per creare un buon terreno di scambio interculturale.	umorismo e ironia per mantenere un canale di comunicazione soddisfacente e integrativo.	delle proprie produzioni. Riesce a promuovere l'arricchimento reciproco
--	--	--	--------------------------------	--	---	---	---

Dimensione pragmatica

Criteria	Descrittori	1	2	3	4	5	6
Ampiezza	usare una perifrasi, una parafrasi e/o riformulazione per colmare o prevenire problemi d'intercomprensione, chiedere feedback rispetto al modo in cui parla	Non appena si accorge di problemi di intercomprensione, manifesta le proprie difficoltà senza però trovare soluzioni efficaci.	Chiede eventualmente aiuto agli interlocutori per risolvere problemi d'intercomprensione	Usa strategie di compensazione e piuttosto ridotte solo quando direttamente sollecitato dagli interlocutori	Cerca di rimediare ai problemi d'intercomprensione e quando questi sono esplicitamente segnalati dagli interlocutori, riformulando se necessario.	Cerca di rimediare ai problemi d'intercomprensione e non appena li identifica, riformulando spontaneamente e efficacemente il proprio discorso.	Usa una diversità di possibilità (perifrasi, parafrasi o riformulazione) per prevenire problemi d'intercomprensione e colmare problemi meno attesi. È attento ad ogni forma di feedback rispetto alle proprie parole.
Adeguatezza	adattare la complessità testuale e la densità informativa all'interlocutore e alle finalità della comunicazione.	Cerca di partecipare allo sviluppo tematico, ma i tentativi sono limitati dalle difficoltà a integrarsi nell'interazione plurilingue.	Cerca di partecipare allo sviluppo tematico della conversazione plurilingue ma i propri interventi creano spesso problemi	Partecipa allo sviluppo tematico della comunicazione e seguendo il proprio desiderio di espressione, ma si adatta con difficoltà	Partecipa allo sviluppo tematico della comunicazione, ma prova difficoltà a tenere conto dei bisogni specifici degli interlocutori e del contesto d'interazione.	Adatta la complessità testuale e la densità informativa alle finalità della comunicazione, ma ha talvolta difficoltà a tener conto delle	Adatta la complessità testuale e la densità informativa alle competenze dell'interlocutore, al loro stile cognitivo e alle

				alle competenze degli interlocutori.		competenze degli interlocutori.	finalità della comunicazione.
Disponibilità	monitorare il successo nell'interazione, proporre chiarimenti, feedback e usare la metacomunicazione e se necessario in una lingua diversa della/e lingua/e usata dall'interazione.	Usa spontaneamente una lingua comune o codici non verbali non appena sente difficoltà nella co-costruzione del discorso senza provare a adoperare altre strategie di compensazione.	Reagisce alle difficoltà evidenti di co-costruzione del significato, cercando di adoperare strategie compensatorie, le quali però sono spesso inefficaci.	Collabora nel ricercare soluzioni ai conflitti più evidenti legati alla co-costruzione del significato, ma le strategie sono ancora piuttosto limitate.	Risponde alle sollecitazioni dei suoi interlocutori di fronte ai conflitti derivanti dalla co-costruzione del significato, ma non riesce sempre a trovare soluzioni adeguate.	È attento ai problemi legati al significato cercando soluzioni efficaci per rimediare ai problemi emersi; propone chiarimenti, feedback e usa la metacomunicazione.	Controlla attentamente il successo nell'interazione anticipando e/o trovando soluzioni adeguate ai problemi di significato, proponendo chiarimenti, feedback e usando la metacomunicazione se necessario in una lingua diversa da quella/e usata/e durante l'interazione.
	partecipare attivamente all'interazione plurilingue contribuendo alla discussione e tenendo conto del proprio ruolo socio-discorsivo.	Cerca di partecipare all'interazione plurilingue ma non riesce a cooperare nella discussione senza ricorrere a una lingua comune.	Cerca di partecipare all'interazione plurilingue, ma è spesso bloccato da conflitti di co-costruzione del significato.	Partecipa all'interazione plurilingue senza che la cooperazione sia ordinata o opportuna. Incontra talvolta problemi a farsi capire e a capire gli	Partecipa all'interazione plurilingue cercando di accompagnare la discussione e contribuire alla costruzione collettiva. Ma rimane a volte un po' appartato nel dibattito.	Contribuisce alla discussione, tenendo conto del suo ruolo socio-discorsivo.	Partecipa attivamente all'interazione plurilingue contribuendo alla discussione, tenendo conto del suo ruolo socio-discorsivo, senza che la pratica del plurilinguismo sia una limitazione.

			scopi dell'interazione.			
verificare il significato chiedendo conferma, chiarimento, semplificazione, traduzione, riformulazione in un'altra lingua comune, una ristrascrizione delle parole difficili, un riassunto dei contributi anteriori nelle lingue utilizzate o un'altra lingua comune.	Fa finta di capire ma risponde in modo inadeguato a quello che gli viene chiesto	Esprime le proprie difficoltà accettando soltanto la traduzione come strategia di rimediazione.	Cerca di sormontare le difficoltà chiedendo aiuto agli interlocutori.	Manifesta i problemi d'intercomprensione, sollecitando aiuto ma prova talvolta difficoltà a capire le soluzioni proposte.	Verifica il significato non appena percepisce difficoltà di intercomprensione, chiedendo conferma, chiarimento, semplificazione, traduzione, riformulazione in un'altra lingua comune, una ristrascrizione delle parole difficili, un riassunto dei contributi anteriori nelle lingue utilizzate o un'altra lingua comune.	Capisce senza nessun aiuto esterno

Appendice II

Attività del corso *Intercomprensione per la mobilità*

Questionario iniziale

L'obiettivo di questa attività è quella di fare prendere coscienza agli studenti del proprio repertorio linguistico, facendo rintracciare tutte le lingue con cui sono entrati/e a contatto.

Questionnaire en français

- Quelle est ta langue maternelle ?
- Quelle est ta première langue étrangère ?
- Indique ton niveau de compréhension orale dans cette langue
- Indique ton niveau de compréhension écrite dans cette langue
- Indique ton niveau de production orale dans cette langue
- Indique ton niveau de production écrite dans cette langue
- Comment as-tu entré.e en contact avec cette langue ?
- Dans quel(s) contexte(s) l'as-tu employée ?
- Quelle est ta seconde langue étrangère ?
- Indique ton niveau de compréhension orale dans cette langue
- Indique ton niveau de compréhension écrite dans cette langue
- Indique ton niveau de production orale dans cette langue
- Indique ton niveau de production écrite dans cette langue
- Comment as-tu entré.e en contact avec cette langue ?
- Dans quel(s) contexte(s) l'as-tu employée ?
- Quelle est ta troisième langue étrangère ?
- Indique ton niveau de compréhension orale dans cette langue
- Indique ton niveau de compréhension écrite dans cette langue
- Indique ton niveau de production orale dans cette langue
- Indique ton niveau de production écrite dans cette langue
- Comment as-tu entré.e en contact avec cette langue ?
- Dans quel(s) contexte(s) l'as-tu employée ?
- As-tu déjà échangé avec quelqu'un qui parlait une langue différente de la tienne ?

- As-tu réussi à comprendre cette personne ?
- As-tu déjà interagi à distance (à l'oral ou par écrit) avec quelqu'un qui parlait une langue différente de la tienne ?
- As-tu réussi à comprendre cette personne ?
- As-tu déjà essayé de te faire comprendre dans ta langue maternelle avec une personne qui ne la parlait pas ?
- As-tu réussi à te faire comprendre ?
- Comment ? (As-tu utilisé des gestes, des mots typiques de ta langue ou des mots simples...)
- As-tu compris l'autre personne ?
- Indique d'autres langues que tu connais (dialectes, langues minoritaires, etc.)

Test di ingresso (presente nei corsi E-F)

Il test è composto da tre testi di tipologie testuali differenti. Il primo testo è un testo di divulgazione scientifica, il secondo un testo tratto da un quotidiano e l'ultimo un testo espressivo (lettera, pagina di diario, pagina di un blog). Le domande che compongono il test sono domande a scelta multipla o vero/falso e sono tutte legate alla comprensione testuale. L'obiettivo del test è quello di dare al tutor un'idea generale delle competenze possedute dallo studente nelle lingue meno conosciute.

El presente estudio tiene como objetivo investigar documentalmente la situación actual del uso de energía solar como una alternativa de energía renovable, así como dar a conocer los elementos básicos que conforman una celda solar, un panel solar y el uso de la energía renovable en el campo industrial. En esta investigación, se abordan en primer lugar los antecedentes y el desarrollo de la energía solar para la generación de electricidad, material y procesamiento de las celdas solares, así como de los módulos fotovoltaicos, mediante el uso de materiales semiconductores para inducción del campo eléctrico, y el uso y funcionamiento de un convertidor, elemento indispensable en el sistema de generación de energía. En la metodología se trata el procedimiento de inducción del campo eléctrico, la figura 5 representa el efecto de absorción en una celda fotovoltaica, se trata también el proceso de fabricación de celdas solares de silicio. En la figura 7 se observa el circuito de acondicionamiento. En esta sección se dan a conocer las aplicaciones industriales de la energía solar. En la sección de resultados se analiza el funcionamiento de un módulo fotovoltaico, las aplicaciones de la energía solar, y la evolución del mercado fotovoltaico en Estados Unidos y el Mundo.

¿Qué tipo de texto es?

- a. un estudio
- b. Un artículo de periódico
- c. un cuento

El texto habla de:

- a. Energía eólica
- b. Energía eléctrica
- c. Energía solar

El objetivo del texto es dar a conocer el funcionamiento de:

- a. Una celda solar

- b. Un panel solar
- c. Ambas

Este texto analiza la evolución del mercado fotovoltaico en todo el mundo

Selecciona una respuesta:

Vero- Falso

¿Cuáles son las palabras clave del texto?

- a. Energía
- b. convertidor
- c. celda solar
- d. Sección
- e. básicos
- f. Metodología

Selecciona el título más apropiado para el texto:

- a. La energía solar como alternativa
- b. Como funcionan las celdas solares y los paneles
- c. Energía solar: cómo funciona y como hacerla una alternativa

Attività finale Modulo 1 (presente in tutti i corsi)

Il questionario di riconoscimento delle lingue conclude il modulo di introduzione teorica all'IC al cui interno vengono proposte agli studenti spunti di apertura alle altre lingue e alle altre culture unitamente ad esercizi di comprensione testuale. Il questionario è composto da domande a risposta aperta e a risposta chiusa.

Riconoscimento delle lingue

A primera vista, uno cree conocer todo sobre Sylwia, la estrella [fitness](#) de las redes sociales que Magdalena Kolesnik (Bialystok, Polonia, 29 años) encarna en Sweat. Es una entrenadora joven y bella, que comparte consignas positivas mientras hace su rutina de ejercicio al mismo tiempo que usa productos patrocinados frente a cientos de miles seguidores a los que habla con cariño. No obstante, la protagonista de la película de Magnus von Horn (Gotemburgo, Suecia, 37 años), ya en cines en España, es alguien que cree en el mensaje que vende y usa los productos que patrocina, pero que se siente sola y desorientada cuando las cámaras dejan de grabar.

Dopo il record nei 50 metri rana , 29"30 di potenza sull'acqua fatto segnare da Benedetta Pilato in semifinale, mancava giusto la medaglia d'oro in finale, peraltro scontata: è arrivata senza discussioni prima in 29"35, vicinissima al record di sabato, davanti alla finlandese Hulikko (30"19) e alla russa Efimova (30"22). Castiglioni sesta in 30"35. «Sono contenta, non mi aspettavo di restare sotto di cinque centesimi rispetto al tempo che avevo segnato sabato, ma va benissimo così», ha commentato la giovanissima nuotatrice, che ad appena sedici anni colleziona già successi. «Ora però — ha aggiunto — penso solo a tornare a casa. Dove mi aspettano mamma, papà e il mio cagnolino che fino ad oggi ho visto solo in fotografia», è il barboncino Gilda che compare nel maxischermo.
https://www.corriere.it/sport/21_maggio_23/pilato-oro-50-rana-europei-nuoto-il-record-mondo-8e6afac2-bbd7-11eb-822f-b2d049d46202.shtml

Voilà un registre où les lecteurs de Javier Cercas ne l'attendaient pas : le roman policier. Mais vingt ans après la parution des Soldats de Salamine (Actes Sud, comme tous ses livres, 2002), somptueux roman-enquête sur la guerre civile espagnole que sont venus compléter Anatomie d'un instant (2009), L'Imposteur (2014) et Le Monarque des ombres (2017), tous consacrés à l'histoire tragique de l'Espagne du XXe siècle, c'est pourtant bien ce genre qu'aborde l'écrivain, avec Terra Alta, premier volume d'une série qui devrait en comprendre « quatre ou cinq », tous centrés sur le personnage de l'agent Melchor Marin.

https://www.lemonde.fr/livres/article/2021/05/22/terra-alta-javier-cercas-en-auteur-de-polars_6081114_3260.html

Um dispositivo que alertasse quando algum cinto do carro permanece colocado, mesmo quando o carro é trancado, poderia ter salvado a vida de Maria Pilar, a criança de dois anos que morreu no passado dia 7, após sete horas esquecida no banco de um carro, em Lisboa. O projeto não sai da cabeça de Ismar Magalhães Júnior, um engenheiro de 57 anos que, chocado com a notícia, tem estado desde então a idealizar o acessório. “Não é difícil de fazer”, disse ao CM. “Teria de ser um sistema eletrónico que funcionasse de forma inversa ao alarme dos cintos de segurança, que apitam quando o motor e o acelerador são acionados e o carro atinge determinada velocidade.

Al llarg de la seva carrera Halffter va dirigir importants orquestres europees i americanes com la Filharmònica de Berlín, l’Orquestra de la Ràdio de Baden-Baden, la Tonhalle de Zuric, la Nacional de França, la Simfònica de Londres, la Suisse Romand, la del Festival de Lluerna, la Simfònica de Londres, la Nacional d’Espanya, la de Bamberg i la d’Hamburg, entre altres. Acadèmic de la Reial Acadèmia de Belles Arts de San Fernando de Madrid (1983), de l’Acadèmia Europea de les Ciències, les Arts i les Lletres de París i de l’Akademie der Künste de Berlín (1985), Cristóbal Halffter comptava amb nombrosos guardons i reconeixements.

Motorola anunță colaborarea cu Unisoc, o companie chineză producătoare de procesoare, confirmând strategia de diversificare a furnizorilor de procesoare. Anul acesta, Motorola intenționează să lanseze terminale smartphone echipate cu procesorul Unisoc T700. Unisoc este una dintre cele mai mari companii de semiconductori din lume având centre de cercetare și dezvoltare în SUA, India, Finlanda și China. La realizarea cipului Unisoc T700 s-a folosit un proces de fabricație pe 12nm. Cipul conține 8 nuclee (6xA55 Arm Cortex 1.8Ghz și 2xA75 ARM Cortex 1.8Ghz) cu funcții avansate și se găsește în multe dintre telefoanele premium de astăzi. T700 poate suporta o rată de reîmprospătare a afișajului de până la 90Hz și dispune de memorie LPDDR4. Citeste mai mult: adev.ro/qo28pa

Che lingua è?

- Italiano
- Francese
- Spagnolo
- Romeno
- Portoghese
- Catalano

Elenca le parole che hai compreso attraverso queste strategie

- 1) Trasparenze

2) Scomposizione

3) Deduzioni

4) Lingua ponte

Elenca le parole opache

Attività di comprensione testuale - Modulo 2 (corsi Pilota; A;B;C;D - Modulo 4 corsi E-F)

L'esercizio di comprensione si incentra sulla comprensione di una ricetta e si svolge sia in modalità sincrona sia in modalità asincrona. In sincrono l'attività si svolge con il supporto del tutor, in asincrono gli studenti devono rispondere alle domande a risposta aperta sul processo attuato per comprendere il testo.

Salată cu căpșuni și brânză de capră



Ingrediente (pentru 2 porții mari):

o mână de baby spanac

o mână de rucolla 5-6 roșii cherry

10 ciuperci champignon un ardei galben

un avocado bine copt

100 gr. de telemea de capră

10-15 căpșuni (neapărat gustoase) Pentru dressing:

3 linguri ulei de măsline sucul de la o lămâie

o linguriță praf de chili

o linguriță busuioc uscat sare, piper după gust

Ciupercuțele se spală, se taie felii și se pun într-o tigaie antiaderentă la înăbușit. Punem pe ele doar puțină sare, și învărtim din când în când până scade complet apa de pe ele. Cât timp se fac ciupercile, spălam și tăiem restul legumelor. Spanacul, fiind mic și crud, îl las de obicei întreg. Amestecăm toate legumele într-un bol, brânza de capră o tăiem cuburi și o adăugăm spre final să nu se fărâmițeze.

Punem uleiul de măsline într-un bol, adăugăm condimentele, apoi turnăm treptat sucul de lămâie în timp ce amestecăm pentru a obține o compoziție vâscoasă. Turnăm dressing-ul peste salată și amestecăm bine. Așezăm pe farfurie și punem deasupra feliiuțele de căpșuni.

Această combinație de arome, picant-dulce-sărat, este senzațională. Vă recomand să o încercați cât mai curând pentru a vă bucura de adevărata aromă a căpșunilor.

ROMENO	FRANCESE	ITALIANO	SPAGNOLO	PORTOGHESE
brânză	fromage	formaggio	queso	queijo
căpșuni	fraises	fragole	fresas	morangos
piper	poivre	pepe	pimienta	pimienta
busuioc	basilic	basilico	albahaca	manjeriçao
ciuperci	champignons	funghi	setas	cogumelos

Domande:

- Fai una breve trasposizione del testo
- Quali parole sono trasparenti?
- Quali parole sono opache?
- Che strategie hai usato per comprenderle? Fai degli esempi.

Attività di comprensione testuale - Modulo 2 (corsi Pilota; A;B;C;D - Modulo 4
corsi E-F)¹

L'esercizio si incentra sulla comprensione di un testo riguardante un appartamento in affitto. Al testo sono correlate alcune attività di comprensione con domande a risposta multipla, la ricostruzione grafica dell'appartamento, il riempimento di una tabella di corrispondenze e un esercizio sul lessico in cui si deve eliminare la parola errata.

APARTAMENT DE VÂNZARE CU 3 CAMERE

CityEstate vă prezintă spre vânzare cu COMISION 0% apartament cu 3 camere, situat pe strada Intrarea Doinei, nr. 9, scara B.

Dacă sunteți în căutarea unui apartament cu 3 camere situat ultracentral, cu 2 locuri de parcare (unul este în garajul de sub bloc) și care nu necesită investiții suplimentare, vă stăm la dispoziție.

Punctele FORTE ale apartamentului sunt:

- *poziția ultracentrală: Piața Mărăști. Este situat la 200m de Piața Unirii, 300m de Facultatea de Arte, 600m până la Iulius Town, 800m de Facultatea de Medicină, 900m până la Piața Victoriei*
- *garaj propriu sub bloc și un loc de parcare suplimentar în fața garajului*
- *este renovat și nu sunt necesare investiții suplimentare.*

Este împărțit astfel:

- *hol intrare*
- *bucătărie + balcon 5mp* + debara + anexă închisă cu acces din balcon*
- *living*
- *hol*
- *dormitor 1*
- *baie*
- *dormitor 2.*

Detalii suplimentare:

- *etajul 4*
- *centrală proprie*
- *aer condiționat*
- *baie renovată*
- *parchet în stare foarte bună*

¹ Activitate creată de Ana Maria Radu Pop (UVT)

- vedere pe 2 părți
- bucătăria utilată complet (frigider, cafetieră, cuptor cu microunde, aragaz).

Se vinde complet mobilat și utilat. Prețul solicitat este de 123.000 de euro negociabil. Pentru programarea unei vizite sau informații suplimentare, ne puteți contacta la numărul de telefon 0744235670.

***mp = metri pătrați = m²**

nr. = numărul

Activitatea 1:

Répondez aux questions suivantes:

Donde está el apartamento?

- a. lejos del centro
- b. cerca del centro

Seleccione los elementos de interés a los que está cerca el apartamento:

- a. Piața Libertății
- b. Politehnica
- c. Facultatea de Arte
- d. Piața Unirii

Está incluido en el apartamento:

- a. Cocina equipada y cuarto no equipado
- b. Cuarto equipado y cocina no equipada
- c. Tres cuartos y cocina equipados
- d. Non está esta información en el texto

El apartamento está renovado?

- a. Si
- b. no

Activitatea 2:

Complétez le plan de l'appartement

balcon + anexă			
			baie
hol intrare			
debara			

Activitatea 3:

a) *¿Cuál de las siguientes palabras no encaja con las restantes?*

- aspirapolvere; frigo; cafetieră; baño
- garagem; loc de parcare; dormitorio; voiture
- stanza; bucătărie; banheiro; vedere
- vânzare; affitto; agencia inmobiliaria; condicionador de ar

b) *Identificați limba pentru fiecare dintre cuvintele de mai sus și apoi dați echivalente în limbile romanice notate în tabel:*

Italiano	Français	Română	Español	Português
aspirapolvere				
	frigo			
		cafetieră		
			baño	
				garagem
		vedere		

Attività di comprensione di 5 video Modulo 2 (corsi Pilota; A;B;C;D - Modulo 4 corsi E-F)

Questo quiz è costruito con domande a risposta chiusa a scelta multipla e vero/falso e l'argomento trattato in ogni video tratta la descrizione delle città in cui si trovano le cinque università partner dell'alleanza UNITA.

Français - Pau

Guarda il video e rispondi alle domande



Qual è la misura della velocità media del vento a Pau ? (0'18)

Scegli un'alternativa:

30 km/h

60 km/h

45 km/h

In quale dialetto è cantato l'inno di Pau ? (0'52)

Scegli un'alternativa:

dialetto charantais

dialetto bernese

dialetto toy

Tutto quello che dobbiamo sapere sul tempo meteorologico di Pau si trova nell'atlante climatico. (1'10)

Scegli un'alternativa:

sì

no

Perché tanti Inglesi sono venuti a vivere a Pau ? (2'30)

Scegli un'alternativa:

per la gastronomia

per la salute

per il turismo

Oggi, che cosa è diventata la Villa Navarre ? (3'15)

Scegli un'alternativa:

- una casa privata
- un hotel-ristorante
- un museo

A Pau c'è molto verde a causa del vento. (4'30)

Scegli un'alternativa:

- sì
- no

Quando gli Inglesi sono venuti a vivere a Pau, quali luoghi di svago (passatempo) sono stati creati per loro ? Citane almeno due. (4'45)

Scegli una o più alternative:

- casinò
- ristoranti
- hotel
- teatro
- campo da golf

Attività finale di comprensione di un video (corsi Pilota; A;B;C;D - Modulo 4 corsi E-F)

Questo esercizio viene svolto in modalità asincrona e riguarda la comprensione di un video sulle previsioni metereologiche nelle cinque lingue coinvolte nel corso (italiano, spagnolo, francese, romeno, portoghese). La consegna che viene fornita agli studenti è quella di trasporre il video nella propria lingua madre o nella lingua in cui hanno scelto di comunicare all'interno del corso.

[“Da Serra ao Mar” - Beira Baixa um Território Abençoado pela Natureza.mp4](#)

La journaliste propose une découverte : (1'10)

de la culture et des traditions de l'économie et des traditions des paysages et de l'économ

Combien représente (en euros) l'industrie de la “Cereja do Fundão” ? (1'32)

20 euros

20 000 euros

20 millions d'euros

Cristina Rodrigues va exposer ses œuvres dans la cathédrale de Manchester en Angleterre. (3'30)

Sì No

Le projet de Cristina Rodrigues est de faire de la broderie : (4'00)

ancienne

contemporaine

futuriste

Teresa Antunes pense que le secteur culturel permet une avancée économique et sociale pour Beira. (4'49)

Sì No

Certaines des maisons ont été construites avec : (5'09)

du bois de la forêt

des pierres de la rivière

des pierres venant d'une carrière

Les propriétaires de la Quinta da Casa Branca sont des producteurs : (9'03)

de viande de vin

de fruits exotiques

Où se trouve la Quinta da Casa Branca ? (9'17)

D'après Eduardo Jesus, dans le secteur du tourisme, le binôme “mer et montagne” devient un trinôme qui inclut désormais : (10'42)

la culture

la gastronomie

l'art

Le village de Monsanto est le village le plus portugais du Portugal. (13'45)

Si No

Attività di comprensione video – Modulo 3

Nello svolgimento di questa attività agli studenti viene richiesto di vedere un video di presentazione dell'università e di rispondere ad un questionario di ascolto con domande a risposta chiusa a scelta multipla o vero/falso e domande a risposta aperta in cui devono inserire l'informazione corretta.

Dans quel(s) département(s) trouve-t-on une représentation étudiante ?

dans les départements centraux

dans les départements périphériques dans les deux

Il y a deux représentants par département.

Si No

1'47 : Que garantissent la Commissione Monitoraggio e Riesame et la Commissione Didattica Paritetica ?

A quoi sert EDUMETER ?

les étudiants d'UNITO peuvent y exprimer leurs opinions les

les étudiants peuvent y voir leurs notes

les professeurs peuvent exprimer leurs opinions

2'27 : Pour qui l'université a-t-elle créé le CUG ?

pour toute la communauté universitaire seulement pour les étudiants

seulement pour le personnel de l'université

2'55 : La « consigliera di fiducia » ne fait pas partie de l'administration.

Si No

Attività di ricostruzione del testo – Modulo 3 (presente in tutti i corsi)

In questo esercizio gli studenti devono comprendere i paragrafi che costituiscono il testo incentrato sui servizi bibliotecari all'interno dell'università e ricollocare i paragrafi nell'ordine corretto (attraverso la funzione di *drag&drop*).

Ricostruisci il testo nell'ordine corretto

În vederea obținerii permisului de bibliotecă:

La prima vizită la sediul central al bibliotecii vă veți ridica permisul de bibliotecă de la biroul relații cu publicul (ghișeu etajul I clădirea veche).

1. formularul completat 2. dovada plății (raport plăți, copiere ecran, e-mail confirmare plată – ce metodă preferați) 3. fotografie digitală 4. dovada calității de student (carnet de student, adeverință, printscreen pe studentweb)

În urma solicitării online a permisului de bibliotecă acesta se poate ridica a doua zi lucrătoare (după ora 10) sau oricând aveți nevoie de el.

Ca dovadă a calității dumneavoastră de utilizator de bibliotecă veți primi un e-mail cu fotografia permisului de bibliotecă, user și parolă pentru accesarea serviciilor din catalogul electronic și diverse informații. Puteți accesa serviciile de bibliotecă din momentul în care primiți e-mail-ul.

Vă așteptăm la bibliotecă (fie în persoană, fie online)!

Pe adresa de e-mail serviciionline@bcut.ro cu subiect permis de bibliotecă veți trimite:

Attività di comprensione testuale – Modulo 3 (presente in tutti i corsi)

L'attività comprende testi in italiano, spagnolo e portoghese riguardanti le pratiche per la mobilità a cui viene accompagnato un questionario di comprensione testuale con domande a risposta chiusa, a scelta multipla o vero/falso.

Português - Universidade da Beira Interior

Pretendo estudar na UBI. O que fazer?

- *Verificar se a sua universidade possui algum Acordo Interinstitucional com a Universidade da Beira Interior para a sua área de estudo;*
- *Se tem intenção em fazer mobilidade na UBI devemos receber essa indicação por parte da sua Universidade;*
- *As condições e data-limite para submeter a candidatura são estabelecidas pela Universidade de Acolhimento.*

Como devo proceder passo-a-passo?

Nota: Tenha atenção que a sua candidatura só será considerada após a nomeação por parte da Universidade de Origem

- *Erasmus +*
- 1. *Certifique-se de que a sua Universidade enviou a nomeação para inter@ubi.pt;*
- 2. *Após a nomeação, receberá no e-mail as credenciais para aceder à plataforma online e, posteriormente, preencher o formulário de candidatura;*
- 3. *Após submeter, deverá enviar o Learning Agreement, por e-mail, com os seguintes documentos: o Certificado de Linguas*
 - o *Cartão de Identidade ou Passaporte*
 - o *Cópia do Cartão Europeu de Saúde e Doença*
- 4. *Após receber a Carta de Aceitação, poderá comprar a viagem.*

Antes, Durante e Depois da Mobilidade

Antes da mobilidade

Antes de viajar para a Covilhã, não esquecer:

- *Verificar se recebeu a Carta de Aceitação*
- *Cartão de identidade e Passaporte;*
- *Cartão Europeu de Saúde e Doença, PB4 (para estudantes vindos do Brasil) ou outro Seguro de Saúde privado;*

- *Visto;*
- *Alojamento na Covilhã. Durante a mobilidade*

Quando chegar à Covilhã, deverá visitar o Gabinete de Internacionalização e Saídas Profissionais (GISP) para receber toda a Informação e documentos (declaração de estadia, cartão de estudante, kit de boas vindas, entre outras coisas)

Durante a Mobilidade, irás:

- *Reunir com o Coordenador de Mobilidade;*
- *Alterar o Plano de Estudos (se necessário);*
- *Frequentar as aulas;*
- *Conhecer a Covilhã;*
- *Divertir.*

Depois da mobilidade

Antes de partir, deverá passar no Gabinete de Internacionalização e Saídas Profissionais para assinar a Declaração de Estadia- um dia antes de sair da Covilhã.

O nosso Gabinete irá enviar o Certificado de Notas para a Universidade de Origem.

Poderás consultar a nossa Checklist, que consideramos muito útil para te auxiliar durante todo o teu programa de mobilidade.

QUESTIONARIO

Se desideri passare un periodo di studio all'Università di Beira (UBI), per prima cosa devi:

Scegli un'alternativa:

- contattare l'ufficio internazionale dell'università
- presentare candidatura online
- verificare se esiste un accordo di scambio tra la tua università e la UBI

Bisogna accedere alla piattaforma online per:

Scegli un'alternativa:

- Allegare il proprio documento di identità
- Compilare il modulo di candidatura
- Inviare il Learning Agreement

È obbligatorio presentarsi all'ufficio internazionale della UBI:

Scegli un'alternativa:

- Al proprio arrivo e qualche giorno prima del rientro

- h) Al proprio arrivo e il giorno prima di lasciare l'università
- i) Appena arrivati all'università

L'ufficio internazionale della UBI si occupa inoltre di: (più risposte possibili)

Scegli una o più alternative:

- j) Trasmettere i voti degli esami all'università di provenienza
- k) Controllare l'attestato del livello linguistico
- l) Rilasciare la Dichiarazione di permanenza
- m) Trovare un alloggio agli studenti
- n) Rilasciare la tessera dello studente
- o) Approvare il piano di studi

Attività finale Modulo 3

L'esercizio di comprensione testuale sulle attività sportive fornite dall'università è costruito con domande di metacognizione sulle lingue del testo e sulle strategie messe in atto nel processo di comprensione.

Lea el texto y conteste a las siguientes preguntas!

*Se studi o lavori all'Università di Torino, il Centro Universitario Sportivo (CUS Torino) ti offre l'opportunità di **praticare attività sportiva**, a livello agonistico o amatoriale. Todas las actividades que te ofrecemos están dirigidas por profesorado especializado para que puedas aprender, perfeccionarte y divertirte. Pero no sólo puedes beneficiarte física y mentalmente, también puedes conseguir créditos ECTS y ayudas económicas. As modalidades de competição são dirigidas a todos os estudantes e têm como objetivo a participação nos Campeonatos Nacionais Universitários - CNU's - da Federação Académica do Desporto Universitário - [FADU](#).*

Cette option permet d'être évalué dans la pratique choisie. Deux possibilités :

- en [UE libre \(option UFR\)](#) : accessible à tous les étudiants (hors IUT) pour les semestres 2, 3, 4 et 5 du cycle licence. Peut rapporter 2 crédits ECTS (si note supérieure à la moyenne) pour valider un semestre.*
- en [UECF](#) : seuls les points au-dessus de la moyenne sont comptabilisés.*

*Studentii care se confruntă cu anumite afecțiuni medicale, altele decât cele care necesită spitalizare, **nu vor fi scutiți de disciplina Educație fizică**, ci se pot înscrie la disciplina **gimnastică medicală**, conform orarului, pe baza unei **adeverințe de la medicul specialist** din care să rezulte diagnosticul (la solicitarea cadrului didactic, studentii au obligația de a prezenta documentele medicale pe baza cărora a fost pus diagnosticul).*

¿Cuales son las lenguas presentes en el texto?

¿A través de qué características del texto ha identificado las lenguas?

¿Qué estrategias ha utilizado para identificar las lenguas?

¿De qué trata el texto?

¿Hay palabras opacas? ¿Le han impedido la comprensión del texto?

¿Hay palabras semitransparentes? ¿Qué estrategias ha utilizado para entenderlas?

Escribe aquí las palabras transparentes.

Attività di comprensione video (Modulo 4 corsi pilota; A;B;C;D. Modulo 2 corsi E-F)

Il video presente in questa attività tratta delle energie rinnovabili, tema attorno al quale ruotano tutte le attività di questo modulo. Le domande del questionario di ascolto si focalizzano sulla metacognizione e sulle strategie messe in atto nel processo di comprensione.

Resuma brevemente o conteúdo do vídeo

Quais palavras no vídeo parecem relevantes para o tópico?

Como entendeu essas palavras? Que estratégias usou para entendê-los?

Pode traduzir essas palavras em sua língua nativa?

Entendeu outras palavras (não necessariamente relevantes para o tópico)?

Como entendeu essas palavras? Que estratégias usou para entendê-los?

Quais palavras do vídeo não entendeu?

Attività di comprensione testuale (Modulo 4 corsi pilota; A;B;C;D. Modulo 2 corsi E-F)

Il testo fornito agli studenti è un testo divulgativo sul tema delle energie rinnovabili. Le domande del questionario sono a risposta aperta e si focalizzano sulla metacognizione e sulle strategie messe in atto nel processo di comprensione (soprattutto su trasparenze e opacità).

Energias renováveis voltaram a dominar Portugal em 2020. Consumo de eletricidade em mínimos de 2005

André Cabrita-Mendes 05 Janeiro 2021, 13:38

Em ano de pandemia da Covid-19, marcado por períodos de confinamento generalizado, teletrabalho e crise económica, o consumo de eletricidade de famílias e empresas caiu 3,1% face a 2019.

As energias renováveis voltaram a dominar o consumo de eletricidade em Portugal no ano de 2020, abastecendo 59% do consumo de eletricidade das famílias e empresas no total do ano.

Segundo os dados hoje divulgados pela REN, este valor representa mais oito pontos percentuais face ao registado em 2019.

Apesar das renováveis terem voltado a dominar no mix de consumo energético, a produção em regime especial de energia renovável caiu 3,9% face a 2019.

Em 2020, a hidroelétrica e eólica pesaram 25% cada no consumo total de eletricidade, com a biomassa a pesar 7% e a solar fotovoltaica com 2,6%.

Por sua vez, a produção não renovável abasteceu 38% do consumo, com o gás natural a pesar 32% e o carvão a valer 4%.

O consumo de gás natural recuou 1,6% face a 2019 para um total de 66.900 gigawatts hora, com o segmento de consumo a cair 4,5%, enquanto o segmento de produção de energia subiu 3,8%.

Os restantes 3% do consumo total devem-se à compra de eletricidade a Espanha.

O ano de 2020 ficou também marcado por uma produção mais baixa na eólica e hidroelétrica face à média histórica: o índice de produtividade hidroelétrica situou-se em 0,97 (média histórica igual a 1) e o de produtividade eólica em 0,94 (média histórica igual a 1), segundo a REN.

Em ano de pandemia da Covid-19, marcado por períodos de confinamento generalizado, teletrabalho e crise económica, o consumo de eletricidade recuou para mínimos de 2005: 48.800 gigawatts hora, menos 3,1% face a 2019.

Questionario

- a) Individua le informazioni chiave del testo
- b) Elenca le parole trasparenti

- c) Elenca le parole opache
- d) Scrivi le parole appartenenti al lessico internazionale
- e) Riconosci strutture sintattiche simili alla tua lingua? Spiega come le hai individuate?
- f) Elenca le parole semi-trasparenti. Per ogni parola scrivi che strategia hai utilizzato per individuarla.

Attività di comprensione testuale (Modulo 4 corsi pilota; A;B;C;D. Modulo 2 corsi E-F)

L'attività si incentra sulla comprensione di un testo plurilingue sull'agenda 2030. Questa attività viene svolta in modalità sincrona perché preparatoria per l'attività finale nella quale gli studenti devono scegliere tra gli obiettivi proposti dall'agenda 2030 ed elaborare una proposta per attuarli.

Discutete in gruppo degli obiettivi dell'**Agenda 2030 dell'ONU** e proponete delle soluzioni per realizzare questi obiettivi. Scrivete le vostre proposte in un documento e caricatele qui. Dopo aver caricato i documenti, commentate le proposte dell'altro gruppo sul forum.

Ce este?

Agenda 2030, un cadru universal destinat tuturor țărilor în scopul de a contribui la eradicarea sărăciei și la realizarea dezvoltării durabile până în anul 2030, include un set ambițios de 17 obiective de dezvoltare durabilă și va fi adoptată astăzi, la New York, cu ocazia unui summit special al ONU

Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă, care urmează să fie adoptată astăzi de către Organizația Națiunilor Unite, stabilește un cadru global pentru eradicarea sărăciei și realizarea dezvoltării durabile până în anul 2030, pe baza Obiectivelor de dezvoltare ale mileniului(ODM), adoptate în 2000.

Ca prim acord global de stabilire a unei agende de acțiune cuprinzătoare și cu vocație universală, Agenda 2030 include un set ambițios de 17 obiective de dezvoltare durabilă (ODD) și 169 de obiective aferente, care mobilizează toate țările și părțile interesate în direcția realizării acestor obiective și care influențează politicile interne.

Agenda 2030 include, de asemenea, Agenda de acțiune de la Addis Abeba a Organizației Națiunilor Unite, adoptată în luna iulie, care stabilește diferitele mijloace necesare pentru punerea în aplicare a Agendei 2030, inclusiv resursele interne, finanțarea privată și asistența oficială pentru dezvoltare (AOD).

Objetivo 7: Energias renováveis e acessíveis

Le septième ODD est au centre de des défis majeurs d'aujourd'hui mais aussi des opportunités de demain. Qu'il s'agisse de lutter contre le changement climatique bien sûr, mais aussi de développer les emplois, les logements, les connexions, la sécurité, la production de nourriture, etc., l'accès de tous à une énergie durable est essentiel. Cet ODD constitue indubitablement une opportunité pour transformer les vies, les économies et la planète.

7.1. ACCESO UNIVERSAL A LA ENERGÍA

De aquí a 2030, garantizar el acceso universal a servicios energéticos asequibles, fiables y modernos.

7.2 ENERGÍA RENOVABLES

De aquí a 2030, aumentar considerablemente la proporción de energía renovable en el conjunto de fuentes energéticas.

7.3 RADDOPPIARE ENTRO IL 2030 IL TASSO GLOBALE DI MIGLIORAMENTO DELL'EFFICIENZA ENERGETICA

7.a Accrescere entro il 2030 la cooperazione internazionale per facilitare l'accesso alla ricerca e alle tecnologie legate all'energia pulita – comprese le risorse rinnovabili, l'efficienza energetica e le tecnologie di combustibili fossili più avanzate e pulite – e promuovere gli investimenti nelle infrastrutture energetiche e nelle tecnologie dell'energia pulita

7.b Até 2030, expandir a infraestrutura e modernizar a tecnologia para o fornecimento de serviços de energia modernos e sustentáveis para todos nos países em desenvolvimento, particularmente nos países menos desenvolvidos, nos pequenos Estados insulares em desenvolvimento e nos países em desenvolvimento sem litoral, de acordo com seus respectivos programas de apoio.

Test finale (presente nei corsi E-F; Elementi di IC; Iniation à l'IC)

Il test finale è un quiz a risposta chiusa con domande di comprensione e domande di metacognizione su cinque testi in cinque lingue. L'obiettivo di questo esercizio è quello di verificare l'avvenuta acquisizione delle competenze.

Adolescenții și rețelele de socializare

Un studiu realizat în Australia demonstrează că adolescenții au mai puțini prieteni decât în urmă cu 20 de ani, cu toate că, în ultima perioadă, rețelele de socializare on-line sunt foarte populare. Chiar dacă adolescenții se simt mai puțin singuri în prezent decât în urmă cu două decenii, aceștia au relații sociale superficiale. La acest studiu au participat peste 285.000 de elevi americani, în perioada 1991 - 2012. S-a descoperit că tinerii au mai puține persoane cu care să interacționeze, dar și o mai mică dorință de a avea prieteni.

În studiul realizat s-a demonstrat că schimbările economice ar putea determina creșterea gradului de izolare la tineri. Cercetătorul studiului a spus că: „Oamenii au acum o libertate mai mare de a folosi fondurile personale, deoarece există mai multe posibilități să obțină mai ușor bani. În plus, tot din această cauză, ei pot decide mai ușor cu cine să înceapă o relație sau cu cine să se căsătorească, și, de aceea, individualismul poate crește”.

Coordonatorul studiului, doctorul David Clark, a spus că sunt necesare și alte cercetări în legătură cu alte societăți și culturi din afara SUA pentru a putea determina dacă modernizarea poate cauza aceste probleme.

Rezultatele cercetării vin după alte studii care au arătat că dezvoltarea rețelelor de socializare on-line influențează negativ relațiile de prietenie. De exemplu, un studiu din anul 2006, realizat la Duke University, a arătat că, în medie, cei mai mulți adulți au doar două persoane apropiate cu care pot discuta despre cele mai importante subiecte din viața lor. De asemenea, în acest studiu se spune că un sfert dintre adulți nu au nici un prieten foarte bun cu care să vorbească despre problemele lor.

Che lingua è?

Scegli un'alternativa:

- a. francese
- b. italiano
- c. romeno
- d. spagnolo
- e. portoghese

Alegeți traducerea corectă a acestui paragraf.

In studiul realizat s-a demonstrat că schimburile economice ar putea determina creșterea gradului de izolare la tineri. Cercetătorii studiului au spus că: „Oamenii au acum o libertate mai mare de a folosi fondurile personale, deoarece există mai multe posibilități să obțină mai ușor bani. În plus, tot din această cauză, ei pot decide mai ușor cu cine să înceapă o relație sau cu cine să se căsătorească, și, de aceea, individualismul poate crește”.

Scegli un'alternativa:

- a. El estudio mostró que los intercambios económicos podían conducir a un mayor aislamiento de los jóvenes. El investigador del estudio dijo, "la gente ahora tiene una gran libertad para usar sus fondos personales, porque hay más posibilidades de obtener dinero fácilmente. Además, pueden hacer que sea más fácil para ellos decidir con quién iniciar una relación o con quién casarse. y es por eso que el individualismo puede aumentar.
- b. O estudo demonstrou que os intercâmbios económicos podem levar a um maior isolamento dos jovens. O pesquisador do estudo disse: "as pessoas agora têm uma grande liberdade de usar seus fundos pessoais, porque há mais possibilidades de obter dinheiro facilmente. Além disso, eles podem tornar mais fácil para eles decidir com quem iniciar um relacionamento ou com quem casar. e é por isso que o individualismo pode aumentar."
- c. L'étude a montré que les échanges économiques pouvaient conduire à un isolement accru des jeunes. Le chercheur de l'étude a dit, "les gens ont maintenant une grande liberté d'utiliser leurs fonds personnels, parce qu'il y a plus de possibilités d'obtenir de l'argent facilement. En outre, ils peuvent faciliter pour eux de décider avec qui commencer une relation ou avec qui chanter. et c'est pourquoi l'individualisme peut augmenter. »

Elija 4 palabras claves para resumir el texto

Scegli una o più alternative:

- a) studiu
- b) relație
- c) rețelele de socializare
- d) viața
- e) două
- f) izolare
- g) necesare
- h) Adolescenții

Indique o título do parágrafo seguinte:

Rezultatele cercetării vin după alte studii care au arătat că dezvoltarea rețelelor de socializare on-line influențează negativ relațiile de prietenie. De exemplu, un studiu din anul 2006, realizat la Duke University, a arătat că, în medie, cei mai mulți adulți au doar două persoane apropiate cu care pot discuta despre cele mai importante subiecte din viața lor. De asemenea, în acest studiu se spune că un sfert dintre adulți nu au nici un prieten foarte bun cu care să vorbească despre problemele lor.

Scegli un'alternativa:

- a) Los adultos tienen más amigos que los adolescentes
- b) I risultati della ricerca: gli adolescenti e le loro relazioni
- c) Adolescentes não falam mais seus amigos
- d) En raison des réseaux sociaux, les gens n'ont plus de relations avec leurs amis

Par quel tamis pouvons-nous remonter au mot souligné ?

În studiul realizat s-a demonstrat că schimbările economice ar putea determina creșterea gradului de izolare la tineri.

Scegli una o più alternative:

- a) léxico pan románico
- b) lexique international
- c) corrispondenza suono - grafia

Diario di bordo

Il diario di bordo viene proposto agli studenti alla fine di ogni lezione. È costituito da tre domande: una di autovalutazione in scala LIKERT e due domande aperte sulle impressioni dello studente sulla lezione a cui ha assistito quel giorno.

Autovalutazione

Fondamenti di IC

Ic ricettiva - scritto

Ic ricettiva - orale

Ic interattiva - scritto

Ic interattiva – orale

	1	2	3	4	5
Fondamenti di IC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ic ricettiva - scritto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ic ricettiva - orale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ic interattiva - scritto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ic interattiva – orale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cosa hai trovato semplice nella lezione di oggi?

Cosa hai trovato difficile nella lezione di oggi?

Attività del corso *Elementi di Intercomprensione*²

Attività di comprensione sullo script del video Lost in IC – Puntata 2

Domande:

1. De ce se plânge Elisa?
 - a. pentru că este prea cald
 - b. pentru că este prea mult nisip
 - c. pentru că nu e nimic de mâncat

2. O que faz Elena quando não compreende o que Roberto diz?
 - a. pede uma explicação sobre o seu significado
 - b. finge ter compreendido
 - c. repete a palavra não-transparente para pedir mais explicações

3. Perché Elena capisce il significato di “manger” solo dopo la frase di Igor?
 - a. perché Igor le ha spiegato cosa significa la parola “manger”
 - b. perché ha sentito una parola trasparente (“cena”) e l’ha sfruttata per fare inferenze e capire il significato di manger
 - c. perché ripetendo la parola ad alta voce è diventata più trasparente

4. Igor propone di dividersi in 3 gruppi. Cosa dovrà fare ogni gruppo? (MATCHING)
 1. Gruppo 1 - Cercare la legna per il fuoco
 2. Groupe 2 - Chercher quelque chose à manger dans la forêt
 3. Grupo 3 - Tentar apanhar peixe

6. Rita utiliza la palabra "fósforo", que significa "fósforo", pero no es una palabra transparente para Bogdan. ¿Cómo entiende Bogdan el significado de la palabra?
 - a. Bogdan pide a Rita que le explique el significado de "fósforo".
 - b. Bogdan entiende el significado de "fósforo" gracias al contexto.
 - c. Bogdan entiende el significado de "fósforo" por su conocimiento del mundo.

² Le attività del test di ingresso, del test finale e dello sviluppo di competenze in IC ricettiva orale sono le stesse proposte nel corso per Erasmus. Le attività di IC ricettiva orale si basano sull’esercizio creato da Ana Maria Radu Pop di cui è stato registrato l’audio.

Attività di ricostruzione delle corrispondenze

Io	mangio	mange	mănânc	como	como
Tu	mangi	manges	mănânci	comes	comes
Egli	mangia	mange	mănâncă	come	come
Noi	mangiamo	mangeons	măncăm	comemos	comemos
Voi	mangiate	mangez	mâncați	coméis	comeis
Essi	mangiano	mangent	mănâncă	comen	comem

Attività di matching sul lessico degli alimenti



Amatriciana: pasta, pomodoro, pecorino, guanciale, olio extra-vergine d'oliva, sale, peperoncino

Ratatouille: aubergines, courgettes, poivrons verts, poivrons jaunes, tomates, oignons blancs, ail, huile d'olive extra vierge, se, thym, persil, basilic

Paella: arroz, caldo de verduras, conejo, pollo, tomates rojos, pimientos verdes, judías verdes, azafrán, aceite de oliva virgen extra, sal, pimienta negra

Bacalhau à brás: bacalhau salgado, batatas, leite inteiro, cebola branca, azeitonas, ovos, alho, salsa, azeite extra virgem, sal, pimenta preta

Esercizio di semplificazione testuale

Versión original

La insuficiencia cardíaca crónica (ICC) es un síndrome clínico **asociado a** un desequilibrio del sistema nervioso autónomo.

El índice PRD, que cuantifica las oscilaciones de baja frecuencia en la onda T del electrocardiograma (ECG), se ha relacionado con la modulación simpática de la repolarización ventricular. El objetivo de este estudio es evaluar **la capacidad predictiva de PRD para muerte** por fallo de bomba (MFB) y muerte súbita cardíaca (MSC) en una población con ICC. **Para ello** se han analizado ECGs de 20 minutos y 3 derivaciones de 569 pacientes con ICC sintomática y ritmo sinusal normal. En cada paciente se ha calculado el PRD en segmentos de 5 minutos, con solapamientos de 4 minutos, **asignándose el valor mínimo entre ellos.**

Versión simplificada

La insuficiencia cardíaca crónica (ICC) o fallo cardíaco es un síndrome clínico **que produce** desequilibrios en el sistema nervioso autónomo.

Una medida que tiene relación con la modulación simpática del sistema nervioso es el índice PRD. El PRD cuantifica las oscilaciones de baja frecuencia en la onda T del electrocardiograma (ECG). El objetivo de este estudio es evaluar **si el PRD es predictor de la muerte** por fallo de bomba (MFB) y la muerte súbita cardíaca (MSC) en una población de pacientes con ICC. **En este estudio** se han analizado ECGs de 3 canales y 20 minutos de duración de 569 pacientes con ICC sintomática y ritmo sinusal normal. En cada paciente se ha calculado el PRD en segmentos de 5 minutos, con superposición de 4 minutos. **Después se ha obtenido el valor mínimo de todas las medidas.**

Las víctimas de MSC presentan valores más **elevados** de PRD en comparación al resto de pacientes, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas

Podemos concluir que el índice PRD es predictor del riesgo de fallecer por MSC en pacientes con ICC.

Las víctimas de MSC presentan **una mayor magnitud en las oscilaciones** de la repolarización ventricular **inducidas** por la actividad del sistema nervioso simpático.

Parole da inserire: grandes; La conclusión es que, mayores oscilaciones, producidas.

Test finalis IC scritta

Vous trouverez ci-dessous des courriels rédigés dans différentes langues romanes. Répondez aux questions de compréhension.

C)

Prezada Thais,
O Professor Maurício de Souza e eu entramos em contato com o Professor Christian Lacreut do laboratório da universidade estrangeira, para propor um projeto com a nossa universidade e formalizar um acordo de cotutela.

Na semana passada recebemos uma resposta positiva do Professor Lacreut, que nos colocou em contato com a responsável administrativa da universidade estrangeira. Sendo assim, escrevo para solicitar a abertura do processo de validação do acordo de cotutela (a partir da Resolução 12/17).

Seguindo a Resolução, o pedido deverá ser realizado junto ao Colegiado do Programa com os seguintes documentos:

(a) projeto de dissertação/ tese/ plano de trabalho incluindo cronograma de atividades;
(b) histórico escolar atualizado;
(c) informações sobre financiamento do projeto;
(d) curriculum vitae do orientador de tese no exterior;
(e) contrato de cotutela em português e na língua oficial da universidade estrangeira;
(f) documento de aprovação do Colegiado do programa.

No entanto, no momento não possuo os documentos (e) e (f), pois justamente preciso da resposta favorável do Colegiado para então dar entrada nos processos burocráticos e redigir o contrato de cotutela nas duas línguas. Gostaria de saber como proceder nessa situação e saber se já é possível submeter o pedido de cotutela à análise do Colegiado (mesmo sem o contrato).

Coloco a responsável administrativa do laboratório da universidade estrangeira em cópia para que ela acompanhe as trocas de e-mails. No aguardo de resposta, fico à disposição para quaisquer informações complementares.

Cordialmente,

D)

Benvolguda Sandra,

He vist que ja ens podem inscriure a l'examen del dia 10/1/22 i ho he intentat, però cada vegada que intente inscriure-m'hi em comunica: "Prenotazione non effettuata. Impossibile calcolare una sessione valida. La frequenza è incompatibile con l'appello".

No sé per què em diu això si al Piano Carriera estic inscrit a l'assignatura Intercomprensione fra lingue affini LIN0582. Sabries dir-me per què em diu això o a qui em podria dirigir per a solucionar-ho?

Pel que fa a l'avaluació i la puntuació del curs Intercomprensione fra lingue affini d'aquest semestre que hem fet, he de registrar el vot final manualment a l'apartat "Esami da autocertificare" o és automàtic?

Moltes gràcies i Bon Nadal

Salutacions cordials

"Buenas tardes:

Antes que nada, espero que haya ido muy bien el verano y que hayas recargado energía.

Perdona si te molesto, pero es que no sabía a qué profesor recurrir y creo que tú me puedes ayudar. Ahora que falta poco para empezar las clases ha tocado mirar optativas y también ha empezado a sonar el nombre "TFG" y la verdad que ando perdida y preocupada por ello. He estado hablando con Carlos y no sabemos cómo va la asignación de profesores o la elección de los temas, es decir, si hay una lista para ver los temas, si somos nosotros los que elegimos al profesor o va por nota académica...

Espero que puedas ayudarme y gracias de antemano.

Un saludo"

B)

Buna ziua!

Sunt studenta in cadrul Facultatii de Educatie Fizica si Sport, in anul 2 si am ales ca disciplina complementara Limba si civilizatia italiana. A fost o eroare si pe lista studentilor inscrisi nu a fost scris emailul meu institutional, ci cel personal.

Va scriu sa va comunic problema si sa ma asigur ca informatiile legate de disciplina ajung la mine si pot intra pe classroom si la ore.

Scuzele de rigoare pentru deranj.

Domande:

Chi ha un problema di email (privato/istituzionale)?

Scegli un'alternativa:

- a.Email A
- b.Email D
- c.Email C
- d.Email B

Qui a des problèmes pour s'inscrire à l'examen?

Scegli un'alternativa:

- a.Email C
- b.Email A
- c.Email D
- d.Email B

Cine întrebă despre cursurile opționale?

Scegli un'alternativa:

- a.Email A
- b.Email C
- c.Email D
- d.Email B

¿Quién propone un acuerdo de cooptación?

Scegli un'alternativa:

- a.Email B
- b.Email D
- c.Email C
- d.Email A

Quem dá os cartões de Natal?

Scegli un'alternativa:

- a. Email D

- b. Email B
- c. Email C
- d. Email A

Qui espère que son interlocuteur a passé un bon été ?

Scegli un'alternativa:

- a. Email B
- b. Email C
- c. Email A
- d. Email D

In due messaggi si chiede scusa per il disturbo... Sai ritrovare queste espressioni?

Avez-vous reconnu les langues de communication ?

Scegli una o più alternative:

- a. Italiano
- b. Românesc
- c. Català
- d. Español
- e. Français
- f. Português

Attività di comprensione video Lost in IC

Questionario di comprensione.

1. Domande di comprensione

1. Perché Benoit è preoccupato?
 - a. Perché non si trova da mangiare
 - b. Perché non sa come fuggire dall'isola deserta
 - c. Perché il suo rosmarino a casa rischia di seccarsi
2. Cosa vuole fare Bogdan con il bisturi?
 - a. Vuole operare la gamba di Sandra
 - b. Vuole usarlo per aprire una noce di cocco
 - c. Vuole usarlo per tagliare gli alberi
5. Dove ha trovato l'insalata Rita?
 - a. Nelle macerie dell'aereo
 - b. Nelle sue valigie
 - c. In un villaggio turistico che ha scoperto nell'isola
6. Dove si trova il villaggio turistico?
 - a. Nel lato opposto dell'isola
 - b. Dietro la terza palma da sinistra
 - c. Dietro la terza palma da destra

2. Attività di ricostruzione delle frasi

Rimettere in ordine le 5 frasi nelle diverse lingue tramite drag and drop nelle parti corrispondenti alle lingue.

- possiamo costruire una barca
- construim o barca
- vamos construir um barco
- construyamos un barco
- foma 'na canoa

Attività di corrispondenze lessicali

Completare la tabella di corrispondenze

PT	ES	FR	IT	RO
um barco	un barco	un bateau	una barca	o barcă
uma salada	una ensalada	une salade	un'insalata	o salată
um tomate	un tomate	une tomate	un pomodoro	o roşie
o turista	el turista	le touriste	il turista	turistul
as palmeiras	las palmeras	les palmiers	le palme	palmierii

Attività sulle strategie

Quale strategia utilizza Sandra per spiegare la parola “radeau”?

fa una parafrasi

utilizza un sinonimo

usa una traduzione

Quale strategia utilizza Igor per comprendere la parola “embarquer” detta da Sandra?

traduce letteralmente nella sua lingua

utilizza una traduzione in una terza lingua

fa una parafrasi nella sua lingua

Quale strategia utilizzano i naufraghi per far comprendere a Benoît che hanno compreso quando dice di voler costruire una barca?

Riformulano ciascuno nella propria lingua

Ripetono nella lingua di Benoît

Traducono in un'altra lingua

Quale strategia utilizza Elisa per le parole “turistico” e “palmeiras”?

ripete nella lingua di Rita

riformula nella sua lingua

traduce nella sua lingua

Quale strategia utilizza Bogdan per spiegare “sat turistic”?

utilizza la parola internazionale *resort*

traduce in francese

scompone le parole per renderle trasparenti

Quale strategia utilizza Benoît per comprendere la parola “palmeras”?

Utilizza il contesto e le indicazioni spaziali/visive

Ricorre ad un sinonimo

Ricorre ad un termine straniero

L'esame

1) Elenca le parole che comprendi nel testo sottostante attraverso: Portoghese

1. Strategie top-down
2. Strategie bottom-up
3. Sette setacci (elencali uno ad uno)

Em ano de pandemia da Covid-19, marcado por períodos de confinamento generalizado, teletrabalho e crise económica, o consumo de eletricidade de famílias e empresas caiu 3,1% face a 2019. As energias renováveis voltaram a dominar o consumo de eletricidade em Portugal no ano de 2020, abastecendo 59% do consumo de eletricidade das famílias e empresas no total do ano. Segundo os dados hoje divulgados pela REN, este valor representa mais oito pontos percentuais face ao registado em 2019. Apesar das renováveis terem voltado a dominar no mix de consumo energético, a produção em regime especial de energia renovável caiu 3,9% face a 2019. Em 2020, a hidroelétrica e eólica pesaram 25% cada no consumo total de eletricidade, com a biomassa a pesar 7% e a solar fotovoltaica com 2,6%. Por sua vez, a produção não renovável abasteceu 38% do consumo, com o gás natural a pesar 32% e o carvão a valer 4%. O consumo de gás natural recuou 1,6% face a 2019 para um total de 66.900 gigawatts hora, com o segmento de consumo a cair 4,5%, enquanto o segmento de produção de energia subiu 3,8%.

2) Che lingua è?

Grazie a quali caratteristiche lessicali, sintattiche o grammaticali la riconosci?

Illustra la risposta fornendo alcuni esempi.

Elenca le parole opache che comprendi grazie al contesto.

Faire bouillir le lait avec la vanille et le beurre. Pendant ce temps, mélanger la farine, le sucre puis incorporer les oeufs d'un seul coup, verser ensuite le lait bouillant. Mélanger doucement afin d'obtenir une pâte fluide comme une pâte à crêpes, laisser refroidir, puis ajouter le rhum. Placer au réfrigérateur une demi journée au moins. Le mieux c'est de laisser reposer la pâte au frais 24h. Préchauffer le four à 270°C avec la tôle sur laquelle cuiront les cannelés. Verser la pâte bien refroidie dans les moules bien beurrés, en ne les remplissant qu'à moitié ; rapidement, disposer les cannelés sur la tôle du four chaud (th.10) pendant 5 minutes, puis baisser le thermostat à 6 (180°C) et continuer la cuisson pendant 1 heure : le cannelé doit avoir une croûte brune et un intérieur bien moelleux. Démouler encore chaud.

3) Semplifica il testo seguente in un'ottica di IC panromanza. Giustifica le tue scelte.

Imbattibili alleati per la salute e ottimi spezzafame, i frutti rossi sono piccoli elisir di lunga vita, che ci aiutano a combattere contro l'invecchiamento e le infiammazioni. Gli antiossidanti contenuti nei frutti rossi fungono da barriera per i radicali liberi, stimolano la diuresi e aiutano a depurare e defaticare i reni. In cucina sono davvero versatili: ideali da assaporare freschi, essiccati oppure trasformati in squisiti topping per delle coloratissime torte estive.

Dalle fragole alle ciliegie, dai frutti di bosco ai lamponi, ma anche mirtilli, more, ribes e bacche di Goji: i frutti rossi disponibili sono davvero tantissimi e ognuno di loro ha delle caratteristiche particolari. Il loro sapore si differenzia per stagionalità e dolcezza, ma resta sempre un denominatore comune: il colore rosso! Questa tinta non è solo una gioia per gli occhi, ma testimonia anche la presenza dei principali nutrienti attivi.

4) Quali tra queste sono strategie bottom-up ? Scegli una o più alternative:

Strategie bottom-up

Lettura parola per parola

Decodifica

Segmentazione (scomposizione)

Corrispondenze

Altre strategie da inserire nella domanda:

Lettura globale

Inferenze (supposizioni)

Sfruttamento di zone trasparenti

Contesto linguistico e extralinguistico

Conoscenze enciclopediche

5) Quali tra questi sono i sette setacci?

Scegli una o più alternative:

Sette setacci:

Lessico panromanzo

Lessico internazionale

Corrispondenza fonetica

Corrispondenze suono grafia

Elementi morfosintattici comuni

Strutture sintattiche panromanze

Prefissi e suffissi

Altre risposte errate da inserire:

Zone trasparenti

Scomposizione

6) Quali setacci si possono utilizzare per comprendere le parole sottolineate nella seguente frase?

Ceau Chiara!Și în România avem meniuri. All you can eat și sunt foarte populare.

Risposta esatta: lessico internazionale. Altre risposte da inserire Lessico panromanzo, Struttura sintattica panromanza, lessico panromanzo

7) Quali setacci si possono utilizzare per comprendere la frase sottolineata?

Sono d'accordo con te: anch'io adoro viaggiare e non c'è un posto che non visiterei :)

- a. Lessico panromanzo
- b. Struttura sintattica comune risposta esatta
- c. Elementi morfosintattici comuni
- d. Corrispondenza fonetica

8) Quali setacci si possono utilizzare per comprendere le parole sottolineate nella seguente frase?

Ita - Tempo fa avevo visto Elena e ci avevo parlato.

Por - Há algum tempo atrás eu tinha visto Elena e falado com ela.

Fra - Il y a quelque temps, j'avais vu Elena et je lui avais parlé.

Esp - Hace algún tiempo había visto a Elena y había hablado con ella.

Rom - Cu ceva timp în urmă am văzut-o pe Elena și am vorbit cu ea.

Scegli un' alternativa:

- a. Lessico panromanzo
- b. Prefissi e suffissi comuni
- c. Corrispondenze suono-grafia
- d. Elementi morfologici comuni. (RISPOSTA ESATTA)

9) Quali setacci si possono utilizzare per comprendere le parole sottolineate nella seguente frase?

...in un primo momento avevo pensato a quel superpotere, ma riflettendoci bene mi sono resa conto che probabilmente

- a. Prefissi e suffissi
- b. Corrispondenze fonetiche
- c. Lessico panromanzo
- d. Lessico internazionale

10) Scegliete l'alternativa corretta

El _____ holandés Gemeente _____ un a gran _____ del _____ Lucian Freud, nieto del _____ Sigmund Freud (Alemania 1922) es uno de los pintores vivos más _____ internacionalmente por sus íntimos y reveladores desnudos.

- 1 retrospectiva, pintor, museo
- 2 abre, psicoanalista, reconocido
- 3 abre, museo, retrospectiva
- 4 reconocidos, pintor, retrospectiva
- 5 retrospectiva, reconocidos, psicoanalista
- 6 museo, abre, reconocidos

11) Quali setacci si possono utilizzare per comprendere le parole sottolineate nella seguente frase?

quisiera saber si tienen algún significado especial para ti o los deseas solo por *embellecer* tu piel?

- a. Lessico panromanzo
- b. Suffissi e prefissi
- c. Corrispondenza fonética
- d. Corrispondenza suono grafia

12) Che lingua è ?

Adolescenții și rețelele de socializare

Un studiu realizat în Australia demonstrează că adolescenții au mai puțini prieteni decât în urmă cu 20 de ani, cu toate că, în ultima perioadă, rețelele de socializare on-line sunt foarte populare. Chiar dacă adolescenții se simt mai puțin singuri în prezent decât în urmă cu două decenii, aceștia au relații sociale superficiale. La acest studiu au participat peste 285.000 de elevi americani, în perioada 1991 - 2012. S-a descoperit că tinerii au mai puține persoane cu care să interacționeze, dar și o mai mică dorință de a avea prieteni.

In studiul realizat s-a demonstrat că schimburile economice ar putea determina creșterea gradului de izolare la tineri. Cercetătorul studiului au spus că: „Oamenii au acum o libertate mai mare de a folosi fondurile personale, deoarece există mai multe posibilități să obțină mai ușor bani. în plus, tot din această cauză, ei pot decide mai ușor cu cine să înceapă o relație sau cu cine să se căsătorească, și de aceea, individualismul poate crește”.

Coordonatorul studiului, doctorul David Clark, a spus că sunt necesare și alte cercetări în legătură cu alte societăți și culturi din afara SUA pentru a putea determina dacă modernizarea poate cauza aceste probleme.

Rezultatele cercetării vin după alte studii care au arătat că dezvoltarea rețelelor de socializare online influențează negativ relațiile de prietenie. De exemplu, un studiu din anul 2006, realizat la Duke University, a arătat că, în medie, cei mai mulți adulți au doar două persoane apropiate cu care pot discuta despre cele mai importante subiecte din viața lor. De asemenea, în acest studiu se spune că un sfert dintre adulți nu au nici un prieten foarte bun cu care să vorbească despre problemele lor.

Che lingua è?

- a. Italiano
- b. Francese
- c. Portoghese
- d. Romeno risposta esatta
- e. Spagnolo

13) Alegeți traducerea corectă a acestui paragraf.

In studiul realizat s-a demonstrat că schimburile economice ar putea determina creșterea gradului de izolare la tineri. Cercetătorul studiului au spus că: „Oamenii au acum o libertate mai mare de a folosi fondurile personale, deoarece există mai multe posibilități să obțină mai ușor bani. în plus. tot din această cauză. ei pot decide mai ușor cu cine să înceapă o relație sau cu cine să se căsătorească, și de aceea, individualismul poate crește”.

- a. O estudo demonstrou que os intercâmbios económicos podem levar a um maior isolamento dos jovens. O pesquisador do estudo disse: "as pessoas agora têm uma grande liberdade de usar seus fundos pessoais, porque há mais possibilidades de obter dinheiro facilmente. Além disso, eles podem tornar mais fácil para eles decidir com quem iniciar um relacionamento ou com quem cantar. e é por isso que o individualismo pode aumentar."

b. El estudio mostró que los intercambios económicos podían conducir a un mayor aislamiento de los jóvenes. El investigador del estudio dijo, "la gente ahora tiene una gran libertad para usar sus fondos personales, porque hay más posibilidades de obtener dinero fácilmente. Además, pueden hacer que sea más fácil para ellos decidir con quién iniciar una relación o con quién casarse. y es por eso que el individualismo puede aumentar.

c.

L'étude a montré que les échanges économiques pouvaient conduire à un isolement accru des jeunes. Le chercheur de l'étude a dit, "les gens ont maintenant une grande liberté d'utiliser leurs fonds personnels, parce qu'il y a plus de possibilités d'obtenir de l'argent facilement. En outre, ils peuvent faciliter pour eux de décider avec qui commencer une relation ou avec qui chanter. et c'est pourquoi l'individualisme peut augmenter. »

14) Elija 4 palabras claves para resumir el texto

Le risposte corrette sono:

Scegli una o più alternative:

a. rețelele de socializare

b. două

c. izolare

d. relație

e. necesare

f. Adolescenții

g. viața

h. studiu

15) Indique o título do parágrafo seguinte:

Rezultatele cercetării vin după alte studii care au arătat că dezvoltarea rețelelor de socializare online influențează negativ relațiile de prietenie. De exemplu, un studiu din anul 2006, realizat la Duke University, a arătat că, în medie, cei mai mulți adulți au doar două persoane apropiate cu care pot discuta despre cele mai importante subiecte din viața lor. De asemenea, în acest studiu se spune că un sfert dintre adulți nu au nici un prieten foarte bun cu care să vorbească despre problemele lor.

Scegli un'alternativa:

a. En raison des réseaux sociaux, les gens n'ont plus de relations avec leurs amis

- b. Los adultos tienen más amigos que los adolescentes
- c. I risultati della ricerca: gli adolescenti e le loro relazioni
- d. Adolescentes não falam mais seus amigos

16) Par quel tamis pouvons-nous remonter au mot souligné ?

In studiul realizat s-a demonstrat că schimburile economice ar putea determina creșterea gradului de izolare la tineri.

Scegli un'alternativa:

- a. léxico pan románico
- b. corrispondenza suono - grafia
- c. lexique international

17) Che lingua è? Risposta esatta PORTOGHESE

"Ler e ´respirar´sem programa"

Paulo Pereira da Silva, CEO da Renova, partilha os seus hábitos e escolhas de fim de semana.

Foi a assistir a um espetáculo do *Cirque du Soleil* que Paulo Pereira da Silva teve a ideia de criar o papel higiénico preto e, com isso, revolucionar toda uma indústria, tornando a Renova numa das empresas portuguesas com maior presença internacional.

Planos para este fim de semana?

Tentar não ter.

Qual é o começo perfeito do seu fim de semana? Calmo ou agitado?

Levantar cedo, missa do domingo. Calmo.

O que costuma comer ao pequeno-almoço?

Café, fruta, iogurte, farelo de aveia e água.

Rádio, podcasts ou música para começar os dias de sábado e domingo?

Rádio, France Culture, sempre!

Tem algum hobby que faz durante o fim de semana?

Ler e "respirar" sem programa.

O que gosta de beber ao fim de semana? Alguma recomendação?

Muita água, muito chá preto e algum bom vinho.

O jantar ideal a um sábado ou domingo seria...

Divertido.

Tem alguma rotina especial ao domingo à noite?

Deitar cedo.

Scegli un'alternativa:

- a. italiano
- b. francese
- c. spagnolo
- d. portoghese
- e. romeno

18) Alegeți traducerea corectă a acestui paragraf.

Tem algum hobby que faz durante o fim de semana?

Ler e "respirar" sem programa.

O que gosta de beber ao fim de semana? Alguma recomendação?

Muita água, muito chá preto e algum bom vinho.

O jantar ideal a um sábado ou domingo seria...

Divertido.

Tem alguma rotina especial ao domingo à noite?

Deitar cedo.

- a. Ai vreun hobby-uri pe care le faci în week-end?

Citiți și "respirați" fără program.

Ce îți place să bei în weekend?

O mulțime de apă, o mulțime de ceai negru și un vin bun.

Cina ideală într-o sâmbătă sau duminică ar fi...

Amuzant.

Aveți o rutină specială de duminică noaptea?

Devreme în pat.

- b. Hai qualche hobby che fai nel fine settimana?

Leggere e "respirare" senza programma.

Cosa ti piace bere nei fine settimana? Qualche consiglio?

Un sacco di acqua, un sacco di tè nero e del buon vino.

La cena ideale di sabato o domenica sarebbe...

Divertente.

Hai un numero speciale della domenica sera?

Presto per andare a letto.

c. ¿Tienes algún hobby para el fin de semana?

Leer y "respirar" sin programa.

¿Qué te gusta beber los fines de semana? ¿Alguna recomendación?

Mucha agua, mucho té negro y algo de buen vino.

La cena ideal para un sábado o domingo sería...

Divertido.

¿Tienes alguna rutina especial los domingos por la noche?

Acostarse temprano.

19) Elija 4 palabras claves para resumir el texto

Scegli una o più alternative:

a. especial

b. hábitos

c. ler

d.noite

e.fim de semana

f. jantar

g.começar

h.respirar

20) Indique o título do parágrafo seguinte:

Paulo Pereira da Silva, CEO da Renova, partilha os seus hábitos e escolhas de fim de semana. Foi a assistir a um espetáculo do *Cirque du Soleil* que Paulo Pereira da Silva teve a ideia de criar o papel higiénico preto e, com isso, revolucionar toda uma indústria, tornando a Renova numa das empresas portuguesas com maior presença internacional.

- a. El CEO que revolucionó la industria del papel pintado
- b. Il CEO che ha rivoluzionato l'industria della carta igienica
- c. Le président du nouveau cirque du soleil
- d. CEO-ul care a revoluționat industria de circ

21) Par quel tamis pouvons-nous remonter au mot souligné ?

Tem algum hobby que faz durante o fim de semana?

Ler e "respirar" sem programa.

- a. léxico pan románico
- b. préfixes et suffixes
- c. struttura sintattica panromanza

Attività del corso *Initiation à l'intercompréhension*

Test de positionnement

L'obiettivo di questa attività è quello di testare il livello di comprensione iniziale dei partecipanti al corso. L'attività si svolge sulla piattaforma Moodle dell'USMB.

Bună seara tuturor,

Testez votre compréhension des langues romanes!

Per giovedì 13 ottobre, provate a fare un breve riassunto del testo seguente.

En vuestro resumen, podéis incluir las siguientes informaciones (en vuestra lengua materna):

¿Cuál es el descubrimiento?

¿Quién ha estado a cargo del descubrimiento?

¿Qué características tiene?

Uma equipa de paleontólogos norte-americanos, apresentou o esqueleto reconstituído de uma nova espécie de dinossauro saurópode, um herbívoro quadrúpede, que viveu há 110 milhões de anos no Níger. O Nigersaurus Taqueti, como foi baptizado, é já uma estrela sobretudo pelo seu aspecto invulgar: a revista National Geographic de Dezembro irá publicar um artigo intitulado "Dinossauros Bizarros", cuja capa é a fotografia do animal reconstituído. Com um comprimento de 13 metros, este primo mais novo do conhecido Diplodocus, apresenta um focinho com narinas externas não retrácteis, que mais parecem um aspirador; mandíbulas que funcionam como tesouras de 30 centímetros, encimadas por uma fileira de 500 dentes, muitos deles para substituir a dentição perdida ou gasta; e um crâneo quase translúcido. "O Nigersaurus Taqueti ganha, sem sombra de dúvida, o recorde do Guinness no que respeita ao número de dentes de substituição", garantiu a equipa, na conferência de apresentação pública da nova espécie de dinossauro.

Attività di ricostruzione delle corrispondenze in spagnolo

LES VERBES

- Où mettriez-vous ces verbes ?

Italiano	Français	Română	Español	Português
compongono	?		conforman	
	?	are ca obiectiv	tiene como objetivo	
	?		dar a conocer	dar a conhecer
Si affrontano	?		se abordan	
	?	e vorba	se trata	
Si osserva	?		se observa	
			se analiza	analisa-se

observa-se ; trata-se ; face cunoscute ; são abordados ; se analizează ; compõem ; formează ; si tratta ; si pone come obiettivo ; tem como objetivo ; fare conoscere ; sunt abordate ; se observă ; si analizza

- Pouvez-vous essayer de traduire les phrases suivantes ?

Italiano	Français
<ul style="list-style-type: none"> • En la metodología se trata el procedimiento de inducción del campo electrico 	

<ul style="list-style-type: none"> • En la figura se observa el proceso de condicionamiento 	
<ul style="list-style-type: none"> • En la seccion de resultado se analiza el funcionamiento 	
<ul style="list-style-type: none"> • ...Asi como dar a conocer los elemento basico que conforman una celda solar 	

3. Avez-vous déjà observé des caractéristiques spécifiques des 5 langues ?

Italiano	Français	Română	Español	Português

LES ADJECTIFS ET LES ADVERBES

Através ; também ; primo ; precum și ; fotovoltaico ; solar ; cosí come ; presente ; attuale ; rinovabile ; prezent ; fotovoltaic ; renovável ; primeiro ; atual ; solare ; attraverso ; asemenea

Italiano	Français	Română	Español	Português
presente	?		presente	
	?	actual	actual	
	?		solar	solar
rinnovabile	?		renovable	
	?	prim	primer	
fotovoltaico	?		fotovoltaico	
	?		Así como	bem como
	?	prin	mediante	
Anche	?		también	

2. Dans les tableaux, il y a des correspondances. Pouvez-vous en trouver d'autres dans le texte ou dans votre vocabulaire?

Espagnol	
actual	

solar	

fotovoltaico	

Presente	

3. Avez-vous déjà observé des caractéristiques spécifiques des 5 langues ?

Italiano	Français	Română	Español	Português

LES NOMS

1. Où mettriez-vous ces mots ?

Italiano	Français	Română	Español	Português
	?		estudio	estudo
	?	celulă	celda	
ricerca	?		investigación	
precedenti	?		antecedentes	

	?	convertor	convertidor	
	?	procedură	procedimiento	
			situación	situação
condizionamento	?		acondicionamiento	
	?		mercado	mercado
obiettivo	?		objetivo	
	?	dezvoltare	desarrollo	
	?		campo	campo

Campo -condicionamento -antecedentes - piață - situație - cela – desenvolvimento -studio – obiectiv -convertitore – situazione- investigação -cella - antecedente - procedimiento – câmp -mercato - condiționare -studiu - investigație - conversor – procedimiento – objetivo -sviluppo

2. Dans les tableaux, il y a des correspondances. Pouvez-vous en trouver d'autres dans le texte ou dans votre vocabulaire?

Espagnol	Français
situacion	situation
_____	_____
acondicionamento	Conditionnement
_____	_____
metodología	methodologie
_____	_____

3. Avez-vous déjà observé des caractéristiques spécifiques des 5 langues ?

Italiano	Français	Română	Español	Português

Attività di trasposizione del testo in spagnolo

Testo:https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Investigacion_y_Desarrollo/vol2num5/Revista_de_Investigaci%C3%B3n_y_Desarrollo_V2_N5_2.pdf

El presente estudio tiene como objetivo investigar documentalmente la situación actual del uso de energía solar como una alternativa de energía renovable, así como dar a conocer los elementos básicos que conforman una celda solar, un panel solar y el uso de la energía renovable en el campo industrial. En esta investigación, se abordan en primer lugar los antecedentes y el desarrollo de la energía solar para la generación de electricidad, material y procesamiento de las celdas solares, así como de los módulos fotovoltaicos, mediante el uso de materiales semiconductores para inducción del campo eléctrico, y el uso y funcionamiento de un convertidor, elemento indispensable en el sistema de generación de energía. En la metodología se trata el procedimiento de inducción del campo eléctrico, la figura 5 representa el efecto de absorción en una celda fotovoltaica, se trata también el proceso de fabricación de celdas solares de silicio. En la figura 7 se observa el circuito de acondicionamiento. En esta sección se dan a conocer las aplicaciones industriales de la energía solar. En la sección de resultados se analiza el funcionamiento de un módulo fotovoltaico, las aplicaciones de la energía solar, y la evolución del mercado fotovoltaico en Estados Unidos y el Mundo.

Attività di IC ricettiva scritta con focus sul portoghese

TESTO <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/18448> edited

A biomassa utilizada nas maiores centrais termoelétricas em Portugal consiste em biomassa florestal residual, maioritariamente resultante de processos de abate de árvores e limpeza das florestas e também de resíduos de preparação de madeira para processos industriais, nomeadamente para produção de pasta de celulose, que utilizam cascas e ramagens de árvores, principalmente, de eucalipto e pinheiro. A qualidade e variabilidade desta biomassa florestal residual é principalmente afetada pela presença de humidade e fragmentos de solo e pedras, que são incorporados durante a recolha ou que aderem às partes mais expostas ao ambiente natural. Para além de constituir uma perda de valor económico e energético, a presença de elevadas quantidades de água e inertes na biomassa utilizada como combustível, pode resultar em problemas operacionais relacionados com a instabilidade do processo de combustão e acumulação de cinzas e pedras que têm de ser retirados das instalações e eliminados convenientemente ou reaproveitados. O objetivo deste trabalho foi assim o de avaliar a qualidade da biomassa consumida numa central termoelétrica e estudar a possibilidade de separação das frações inorgânicas. Para tal efetuou-se a caracterização detalhada de amostras de biomassa florestal residual retiradas da linha de alimentação de combustível de uma central termoelétrica.

Attività sulle corrispondenze in portoghese

Correspondencias del español				
correspondencias léxicas	correspondencias fonéticas	correspondencias gráficas	Correspondencias (morpho)sintácticas	¿Encuentras algún prefijo o sufijo transparente?
lexique international	Pt. agradÁVEIS > fr. amABLES	Pt. foLHa > fr. feuiLLe	Pt. No > fr. Dans + le	Pt. Contra- dizer > fr. Contre-dire

lexique panroman	Fr. lisiBle > légiVel	Pt. banho > it. bagno > fr. bain	Pt. Observa-se > it. Si osserva > fr. On constate	
	Pt. aceitAÇÃO > fr. acceptATION Pt. aceitAÇÕES > fr. acceptATIONS		Pt. Resultat em	
	Pt. Jogo > Es.Juego > Fr. Jeu > Ita. Gioco			
	Pt. não > fr. non			
	Pt. restaM > FR. ResteN Pt. beM > fr. Bien			
	Pt. universIDADE > fr. universITÉ			
	Pt. chave > fr. clè Pt. Cheio > fr plein Pt. Chama > fr. flamme			

Attività di IC ricettiva scritta – Focus sul romeno

Il testo

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/JOIN/2012/474556/IPOL-REGI_ET\(2012\)474556\(SUM01\)_RO.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/JOIN/2012/474556/IPOL-REGI_ET(2012)474556(SUM01)_RO.pdf) (edited)

Prezentul studiu descrie dezvoltarea infrastructurilor din principalele sectoare ale energiei din surse regenerabile (eoliană, solară, din biomasă, hidroelectrică, geotermală) din regiunile Europei.

Acesta explică modul în care sunt finanțate proiectele de dezvoltare a infrastructurii regionale pentru energie din surse regenerabile, pe parcursul actualei perioade de programare a fondurilor structurale, și analizează calitatea respectivelor dispoziții.

În cele din urmă, studiul explorează măsurile actuale și viitoare privind infrastructura pentru energia din surse regenerabile, precum și planurile privind rețelele de energie electrică din cadrul programelor de coeziune și din planurile naționale privind energia din surse regenerabile.

Attività di ricostruzione delle corrispondenze

Les noms

1. Où mettriez-vous ces mots ?

Italiano	Français	Română	Español	Português
	?		cohesión	coesão
passione	?	pasiune		
finanziate	?			financiadas
	?	calitatea	calidad	
disposizioni	?			provisões
	?	naționale	nacionales	

pasión - paixão- coesione – coeziune - finanțate- financiadas
 - qualidade - qualità - dispoziții - disposiciones – nacionais- nazionali

Les éléments grammaticaux

2. Où mettriez-vous ces mots ?

Italiano	Français	Română	Español	Português
che	?		que	
	?	acesta		este
per	?		por	
	?	și		e
infine	?	În cele din urmă		
	?			

care – que – questo – este - pentru – por – e – y – finalmente - por último

Attività di interproduzione

1. Riflessione sul confronto tra un testo semplificato e un testo originale in italiano

<p><i>Antinfiammatori, diuretici e depurativi, i frutti rossi sono degli alleati per la salute del nostro organismo, oltre a essere squisiti e leggeri</i></p> <p>Imbattibili alleati per la salute e ottimi spezzafame, i frutti rossi sono piccoli elisir di lunga vita, che ci aiutano a combattere contro l'invecchiamento e le infiammazioni.</p> <p>Gli antiossidanti contenuti nei frutti rossi fungono da barriera per i radicali liberi, stimolano la diuresi e aiutano a depurare e defaticare i reni. In cucina sono davvero versatili: ideali da assaporare freschi, essiccati oppure trasformati in squisiti topping per delle coloratissime torte estive.</p> <p>Dalle fragole alle ciliegie, dai frutti di bosco ai lamponi, ma anche mirtilli, more, ribes e bacche di Goji: i frutti rossi disponibili sono davvero tantissimi e ognuno di loro ha delle caratteristiche particolari.</p> <p>Il loro sapore si differenzia per stagionalità e dolcezza, ma resta sempre un denominatore comune: il colore rosso! Questa tinta non è solo una gioia per gli occhi, ma testimonia anche la presenza dei principali nutrienti attivi.</p>	<p>I frutti rossi sono nostri amici e sono gustosi e light.</p> <p>Buoni amici per la salute e buoni come snack, i frutti rossi sono piccoli elisir per aumentare il tempo di vita e ci aiutano a mantenerci giovani e sani.</p> <p>Gli antiossidanti che si trovano nei frutti rossi sono una barriera contro i radicali liberi, aiutando la diuresi e purificando i reni. In cucina hanno molti utilizzi: si possono mangiare freschi, secchi o come topping.</p> <p>Le bacche rosse sono numerose e con caratteristiche particolari.</p> <p>Il colore è rosso per tutte le bacche ed il gusto cambia sulla base della stagione e della dolcezza. Il colore rosso è grazioso per gli occhi e serve per fare comprendere che nel frutto si trovano i nutrienti attivi.</p>
---	---

Attività di riflessione sulla semplificazione in francese

Bonjour ,

Je m'appelle xxx, je suis étudiant en Licence 1 Arts . J'ai candidaté lors de mon inscription sur internet pour une UE transversale en italien niveau A1 , cependant je m'inquiète de ne pas trouver de cours d'italien sur mon emploi du temps fourni par ma scolarité.

J'ai d'abord cru que les TD de langue n'allaient commencer que plus tard dans le semestre , mais suite à la réception d'un mail émis par le centre de langue , j'ai compris que les TD de langues sont bel bien supposés débiter dès cette semaine .

Je me permets donc de vous demander si vous pourriez m'indiquer pour quelles raisons mon UE transversale d 'italien n'apparaît pas sur mon emploi du temps , et ce que je dois faire pour y remédier.

Je vous remercie par avance et vous prie d'agréer l'expressions de mes salutations distinguées.

Attività di interazione orale

L'attività di interazione orale viene svolta attraverso un role play. Agli studenti viene data la possibilità di scegliere tra due situazioni e tra queste possono scegliere che ruolo interpretare. La controparte viene svolta dalle tutor del corso.

Situazione A

1. Touriste: tu cherches un hôtel pas trop cher pour passer 5/6 jours (5 nuits). Tu cherches une chambre entre 70-80 euros la nuit avec grand lit double petit déjeuner compris et une salle de bain privée. Tu aimerais une chambre calme qui ne donne pas sur la rue. L'hôtel doit être plus ou moins central, mais pas dans une rue trop bruyante car tu as le sommeil léger.

2. Office du tourisme : Pendant cette période il y a un Grand Festival dans votre ville donc tous les hôtels sont complets et il y a plein de festivals. Vous pouvez offrir :

- une chambre à 90 euros la nuit dans le centre-ville (mais c'est où les festivals auront lieu) ;
- une chambre à 50 euros avec deux lits simples dans les alentours (20 minutes en bus) ;
- deux chambres à 30 euros chacune dans un bon endroit près de la Gare.

Situazione B

Cliente : Vous cherchez un restaurant pour fêter vos deux anniversaire. Vous invitez 15 personne donc vous aimerez avoir une remise de groupe. vous aimeriez boire et grignoter mais pas manger.

Manager : Vous êtes propriétaire du Romina. Voici les tarifs et les produits proposés pour ce soir :

- 45 euros buffet à volonté, boissons comprises (vin, eau, jus de fruits hors alcool, (Alegría o dulce de amaranto, palanquetas, borrachitos, jamoncillo)) + spectacle vers 23h
- 35 euros : menu 3 services avec tapas en entrée, entrée et plat principal, dessert ou café et une boisson inclus (eau et ½ litre de vin local inclus). Les autres boissons sont payantes

Il est également possible de venir au spectacle seul sans manger (à partir de 23h) en ne payant que 15 euros avec boisson obligatoire. Dans ce cas, la disponibilité des places dépend du nombre de personnes présentes pour le dîner. Il reste actuellement quelques places disponibles pour ce soir.

La Revue De Presse

L'attività "Rassegna stampa" è la penultima attività di valutazione.

Gli studenti devono seguire i passaggi seguenti:

1. Riunirsi con il proprio gruppo e discutere insieme l'attività:
2. Consultare individualmente tutte le seguenti fonti di stampa:
 - video in portoghese <https://www.youtube.com/watch?v=EDwQxx8wiik>
 - vidéo en italien <https://www.raiplay.it/video/2015/10/Samantha-Cristoforetti---Che-tempo-che-fa-18102015-9e7cd6f2-ccfc-4dea-9fdb-890939165c39.html>
 - podcast in spagnolo <http://go.ivoox.com/rf/94399063>
 - articolo di stampa in romeno <https://roambasador.ro/2022/11/12/nadia-comaneci-la-interviurile-ambasador-pentru-romania-sportul-nu-inseamna-doar-performanta/>

3. Rispondere alle seguenti domande di comprensione nel forum:

Cosa hanno in comune i quattro protagonisti dei testi che avete letto o ascoltato?

Quali sono i segreti del loro successo?

Essere in un ambiente positivo;

Prendere decisioni;

Fare progressi ogni giorno;

Avere un modello di riferimento;

Superare i momenti di difficoltà o di paura;

4. Confrontare le strategie utilizzate:

Quale testo è stato più difficile da capire; perché?

Quali indizi vi hanno aiutato di più (verbali = es. parole e frasi; paraverbali = es. accento, intonazione, pause; non verbali = es. immagini, musica)? In quale testo?

Quali di questi supporti vi sono stati più utili (sottotitoli, vocabolario, immagini, gesti, espressioni, accento, domande dell'intervistatore)?

Avete risposto tutti allo stesso modo? Avete usato tutti le stesse strategie per comprendere i testi?

Quali sono le caratteristiche più facili/difficili di ciascuna lingua?

5. Presentare le conclusioni del lavoro di gruppo in una presentazione power point e pubblicarla sul forum; gli studenti possono intervenire nella lingua romanza di loro scelta (francese, italiano, spagnolo, catalano...).

Test final

Il test finale si compone di quattro domande: due domande a risposta aperta sulla comprensione e sulle strategie riguardanti due testi in romeno e portoghese e due domande a risposta chiusa cloze su due testi in spagnolo e italiano.

1. Como conseguir o primeiro emprego em tempos de crise

*As altas taxas de desemprego no ***** são ainda mais altas entre jovens de 18 a 24 anos. Dados do IBGE mostram que, no segundo trimestre deste ano, o desemprego nessa faixa etária era de 29,5% enquanto a média nacional no período era de 14,1%. Em momentos de crise, em que faltam ofertas de emprego e sobram interessados, é natural que os empregadores prefiram quem já tem experiência, explica Ana Kuller, coordenadora da área de educação do Senac. "Com maior disponibilidade de força de trabalho, há um superdimensionamento das exigências para o preenchimento das vagas", diz. Segundo Kuller, o cenário de dificuldades pode levar muitos jovens a um estado de desesperança e há risco de que eles aceitem trabalhos em péssimas condições. "O excesso do contingente disponível, sem que haja políticas públicas de acesso ao trabalho e à educação de qualidade, torna os jovens alvo fácil do trabalho precarizado, sem direitos ou garantias", afirma.*

- 1. Quelle langue est-ce ?**
- 2. Grâce à quelles caractéristiques linguistiques la reconnaissez-vous ? Expliquez la réponse en fournissant quelques exemples.**
- 3. De quoi parle le texte ? Listez les mots opaques que vous comprenez grâce au contexte.**

2. Hotel Aurelia

Acest hotel de 3 stele este situat convenabil în partea de sud-vest a Timișoarei, chiar lângă autostrada care face legătura cu orașul Belgrad. Oaspeții beneficiază de WiFi gratuit.

Camerele dotate cu aer condiționat includ o baie cu articole de toaletă gratuite. Este disponibil și un TV cu canale prin cablu.

Hotelul are o sală de conferințe, facilități de banchet și un restaurant à la carte. Oaspeții își pot începe dimineața cu un mic dejun tip bufet.

Proprietatea asigură de asemenea servicii de spălătorie și curățătorie chimică, la un cost suplimentar.

Centrul orașului se află la numai 15 minute de mers cu mașina. Printre atracțiile cele mai importante se numără Piața Victoriei, unde este situată clădirea impresionantă a Operei, construită în secolul al XIX-lea, catedrala din cărămidă roșie și Castelul Huniade, care datează din secolul al XV-lea și găzduiește un muzeu.

Cuplurile apreciază în mod deosebit această locație. I-au dat scorul 8,1 pentru un sejur pentru 2 persoane.

- 1. Dans quelle langue est rédigée le texte ? Quelles caractéristiques vous permettent de la reconnaître ?**
- 2. De quoi parle ces textes ? Faites un résumé rapide, en retranscrivant les idées principales.**
- 3. Quelles paroles avez-vous réussi à comprendre grâce aux stratégies (7 tamis, top-down et bottom-up) ?**

3. Cloze italiano

Otranto, per via della sua posizione, ha una [[1]] davvero millenaria alle spalle. Dalla [[5]] del VI secolo divenne una [[2]] strategica, in quanto posizionata sull'asse Lecce-Taranto, e importante svincolo economico. Nel [[3]] dell'epoca bizantina, la cittadina si sviluppò al [[4]] tale da ospitare il monastero più [[6]] dell'Italia del Sud.

Scelte: storia – zona - corso – punto – fine – ricco.

4. Cloze spagnolo

El [[1]] holandés Gemeente [[2]] una gran [[3]] del [[4]] Lucian Freud, nieto del [[5]] Sigmund Freud. Freud (Alemania) es uno de los pintores vivos más [[6]] internacionalmente por sus íntimos y reveladores desnudos.

Scelte: pintor – museo – abre – retrospectiva - psicoanalista – reconocidos.

Appendice III

Trascrizioni delle sessioni online dei Corsi Erasmus

Corso Pilota

Attività di IC ricettiva scritta, lezione tre

INS1: Allora, cominciamo dal testo in portoghese. (1.0) Eh: C'è: P5PT, (1.0) ci sei?

P5PT: °sim°

INS1: Puoi:: farmi: >il favore di leggere questo testo?<

P5PT: >Quere que (o leia?) < [si]

INS: Sì, [ok] lentamente però. [ok]

INS1: molto bene (.) molto bene cosa:: hai (.) praticamente compreso tutto nella frase hai riconosciuto parole simili allo spagnolo,

P9FR: sì

INS1: quali parole hai visto

P9FR: eh:: dol-doces (is) dulce cremoso (is) cremoso es cremoso envelhecimento es envej-envejecimiento

INS: mh mh

P9FR:inhos con vinos cavas (.) también (.) y lanza.

INS1: mh mh

INS1: >no no< (.) volevo: volevo sapere <se hai studiato spagnolo.>

P9FR: eh: si j'ai étudié l'espagnol,

INS1: mh mh

P9FR: oui oui.

INS1: perché in spagnolo è molto simile

P9FR oui c'est pour ça

INS1: [sì]

P9FR: [xxx plus facile]

INS1: [in] francese è diverso

P9FR oui le français c'est plus difficile parce que:: beh: par exemple même pour la première phrase avec prova >(en)fin< nous on a le mot preuve (0.7) qui du coup n'a rien à voir avec: avec le concours ou épreuve qui:

P9FR: et [(cette fois ci)] j'ai pu deviner grâce à l'espagnol un petit peu

INS1: esattamente (.) ognuno riconosce dei punti differenti a cui appigliarsi (1.5) bravissima.

P9FR: oui

Attività di IC ricettiva scritta, lezione quattro

INS1: Vi do:: cinque minuti per leggere il testo e (.) successivamente >il professore leggerà il testo in romeno per farvi ascoltare la pronuncia<, ok?

STFR2: Oui.

INS1: Perfetto.

INS2: ((il docente si schiarisce gola)) ((il docente parla in romeno)) P1ITA come sei arrivata ai pomodori ciliegino,

P1ITA: cherry [xxx]

INS2: ((il docente parla in romeno)) [ti ha aiutato cherry],

P1ITA: cherry (.) sì

INS: foarte bine.

P9FR: beh chili c'est l'épice peut-être,

INS1: mh mh

INS 2: mh mh

P9FR: ehm:: beh piper grâce au:: au glossaire c'est <le poivre>

INS2: da. foarte bine. ((assenso col capo)) (0.7) [și]=

INS1: E passiamo alle parole trasparenti. Per molti (1.0) c'è la parola avocado, che è internazionale, >fa parte del lessico internazionale<, quindi era- era quasi logico che la indovinaste, e dressing anche, che è anche quella è in inglese. Poi:: per P3BIE per esempio:: è trasparente masline perché nella sua lingua madre è la stessa parola!

P3BIE : Sì, sì.

INS1 : Sì, avevo intuito. ((risata)) Quando l'hai detto in italiano avevo- avevo intuito fosse la stessa, anche se non ho mai fatto russo. Veniamo alle parole opache invece. Allora(.) P7RU tu.

INS2: Se posso. Xxx Posso dire una cosa? Se posso qui vi faccio solo notare il falso amico Copt (1.0) nel senso che (.) xxx o xxx come preferisci essere chiamata?

P1ITA: È uguale, P1ITA va bene.

INS2: <quando ha trasposto il testo ha detto ben maturo e non ben ben cotto come magari sarebbe potuto uscire in un contesto diverso no? Perché l'avocado è (.)maturo e non cotto però normalmente è un falso amico quindi brava P1ITA che dal contesto ha saputo dedurre bene il senso specifico di-di questa parola.>

Attività di interproduzione, lezione cinque

((P7RU sta elencando parole opache in un post in italiano))

INS 1: squisita (.) ok (1.5) è è corretto l- l'osservazione perché in italiano l'aggettivo squisito (1.2) è è una parola molto molto opaca (.) in questo caso P2ITA avrebbe dovuto usare una parola più semplice (.) per fartela per fartela comprendere (.) >avrebbe dovuto usare una parola come< gustosa (1.5) o: molto buona

INS 2: delizioso ad esempio

INS 1: delizioso anche

STU FR: mh mh (.) des synonymes,

INS 2: [mh mh]

INS 1: [sì] (.) dei sinonimi

INS 2: P2ITA dice che giustamente che exquis esiste però (.) fare il passaggio da squisita ad exquis richiede delle skill che non sono proprio da principiante no, di (.) corrisp- di trovare delle corrispondenze (.) fonetiche tra (.) il francese e l'italiano che non sono immediate è vero (.) esiste exquis però (.) è più difficile fare il raffronto mentre invece fra (.) delizioso (.) no, soprattutto nello scritto (.) e délicieux (.) è già più facile c'è più somiglianza anche perché esiste anche in inglese in spagnolo eccetera eccetera eccetera

INS 1: altre: altre parole (0.2) per esempio P7RU

P7RU ehm (1.2) chiedevo (7.0)

INS 1: ((evidenzia col cursore))

P7RU [oui] je pense que c'est: (.) moi je,

XXX : [xxx]

INS 1: sì (3.0) chiedere. (.) esatto (.) chiedere anche per: (.) un francofono è: un po' difficile da: da comprendere

INS 2: anche qua ad esempio STU IT (0.7) provi a fare un po' di <auto osservazione> adesso che ha visto che per STU FR è difficile comprendere chiedevo. (.) provi a proporre lei stesso un: (.) una variante una riformulazione di quello che ha scritto (.) in modo da rendere chiaro (.) ad STU FR che cosa voleva dire.

P2ITA: sì ehm: (.) allora (.) direi che quindi squisita sì >come avete detto< potevo utilizzare (.) eh gustosa magari deliziosa délicieuse in francese quindi si si comprende (molto) di più (0.2) eh: poi vediamo altre parole che potevo utiliz[zare]

INS 2: [inve]ce ad esempio invece [di]

P2ITA [sì]

INS 2: mi chiedevo

P2ITA: s`ì

INS 2: come avrebbe potuto riformulare

P2ITA: eh:: mi domandavo. che `e anche pi`u facile col francese xxx

INS 2: P7RU

INS 1: (esatto)

P7RU: (1.7)

INS 1: se lei avesse letto <mi domandavo> (1.0) capisce,

P7RU: mh non

INS 2: se avesse usato il presente (.) <mi domando>,

P7RU (2.2) eh: si vous me demandez,

INS 1: [esatto]

P7RU: [j'ai] une question,

INS 2: mh mh

INS 1: ok

INS 2: capisce la parola (.) no,

Attività di metacognizione sull'IC ricettiva orale, lezione sei

P1TA: Anche io l'ho trovato difficile, parlavano veloce, ho capito la parola pioggia perché l'avevamo vista ieri e poi mi è spiaciuto non avere il glossario salvato che forse avrebbe aiutato, non conoscendo anche la geografia della Romania era anche più difficile. Ho notato che l'impostazione è diversa dalla nostra classica previsione meteo, partivano addirittura dall'Europa e poi si concentravano sul paese e parlavano della situazione nelle montagne da cosa ho capito e anche l'ho trovato strano e poi della città di Bucarest noi siamo più abituati a un meteo più locale forse si Dipende da che giornale, che telegiornale anche in questi casi stai guardando, però sì, in effetti sì. Noi abbiamo in Italia la mappa che si concentra sulla regione e poi va a guardare il meteo generale di tutta l'Italia. In effetti non abbiamo tutta la mappa dell'Europa. No, e le immagini, le immagini erano fondamentali secondo me.

P2ITA: Sì. Allora, ha aiutato le immagini, quindi sì, i gradi mentre la signorina parlava indicava comunque, ovviamente, sì ma ci sono dei punti dove non riesco a stare dietro a lui che diceva le cose, però molte parole comunque sono latine, quindi si intercomprendono facilmente. Però il fatto che appunto è saperle collocare, sapere poi unire bene tutte le frasi, che non perdersi pezzi. Però si capiva bene che si parlava di meteo, delle piogge, dei fenomeni atmosferici, si capiva... poi anche delle, soprattutto il nord ovest est sono molto comprensibili quelle quindi anche la posizione geografica era facile orientarsi e cos'altro sì quindi.

INS2: Io ho notato che in entrambe le consegne c'è una buona comprensione generale del video, sì, chiaro che i dettagli possono sfuggire, possono perdersi, ma la comparizione generale pare molto buona, senza che si capito bene il senso generale dell'andamento del tempo discursualmente.

Attività di IC ricettiva scritta, lezione sei

INS1: oggi cominceremo con una piccola attività di comprensione di un testo che è scomposto in paragrafi messi in disordine. Quindi prima faremo la comprensione del testo, di due testi uno in romeno uno in portoghese e successivamente, fare-,vedre-, vi darò 10 minuti per mettere in ordine il testo. Vi faccio vedere dove trovate l'attività.

INS3: Est-ce que tu as tout compris P8FR? Est-ce tu t'es claire ou est-ce que je veux que je répète en français ?

P8FR:Mm :: ce que j'ai compris c'est qu'on va commencer une nouvelle unité il y aura des tests à faire mais maintenant?

INS3:non en fait testo c'est pas test mais texte OK donc en fait là INS1 elle a prévu de lire le texte de compréhension et après il faudra remettre les textes dans l'ordre parce que ce sont des petits paragraphes il faudra remettre en fait comme un puzzle avec les textes.

P8FR: OK merci.

P2ITA: allora eh:: in qualità di lettore esterno (0.5) si eh:: (1.0) si prendono mediante la con- la concessione della carta UBI (0.2) eh:: (1.2) poi eh:: allora qua si parla di ante- antecedita quindi prima del pre- xxx (.) prima di una data del lettore (.) perché ficha mi viene in mente la fecha in spagnolo (0.2) no, (.) non so. .hhh

INS 1: no

INS 2: ficha (.) [ficha] ((ripronuncia in portoghese enfatizzando la pronuncia))

STU: [sì] eh:: preenchimento de uma ficha de leitor (0.2) ficha (0.2) eh::

INS 2: fiche ((pronuncia francese))

P2ITA: ah (.) ah di una carta di una: mh:: come si dice, (.) ok. (.) ho capito. [xxx]

INS 2: [scheda.] (.) [(scheda)]

P2ITA [di una scheda.] di lettore formulario on-line (.) quello (0.2) eh:: a- <aquisição> quindi acquistando una carta di identificazione come lettore (1.5) pagamento (.) ecco del [joia,] (.) [pagamento]

INS 1: [xxx] ((segno dopo con la mano))

P2ITA (0.5) di una quota annuale che comprende un periodo di un periodo di settembre da settembre a agosto (0.2) dell'anno seguente (0.2) fissata all'inizio di ogni anno (.) cada ogni anno (.) letivo (.) letivo:: vediamo se >riesco a capirla dopo< (.) essendo che la primera annualità corrisponderà al valore proporzionale tra la l'adesione del mese di agosto se- seguente. (1.7) ecco ehm:: ah ecco forse l'anno >ce l'abbiamo anche noi in Italia< l'anno let- lenitiv- no (.) adesso non vorrei dire una cavolata eh (.) eh eh (0.7) [ehm:]

INS 1: [ok] (.) ritorniamo:: ripartiamo dal: un attimo dall'inizio (.) allora

INS 1: ripartiamo dall'inizio (.) quando:: (.) le le prime parole tu cosa avevi detto P2ITA, P2ITA: allora. mi correggerei a-adesso per dire (.) in qualità avevo detto qualcos'altro ma penso sia (.) in qualità (.) di lettore

INS 1: no.

P2ITA: no. ecco (0.2) allora (.) alla hh a qualidade (1.2) mh::

INS 1: prova a pensare a quello anche a quello: che: che viene dopo

P2ITA: sì. sì sì sì (5.0) hhh (0.2) qualidade de leitor in qualità di lettore esterno no (.) allora INS 1: no pr- prova:: senza:: senza (la) le prime due parole senza a e senza qualidade (0.7) prova da (.)

P2ITA [sì]

INS 1: [di] lettore esterno

P2ITA: di lettore esterno (.) eh: si: ehm:: (.) acquire-se (.) eh:: (.) si prende, diventa, (.) eh:: INS 1: sì

P2ITA: mediante la la concessione se (.) questa persona prende la carta questa carta della UBI (.) che sarà [un: conto]

INS 1: [sì (.) sì]

STU: [qual]cosa. (0.2) prima però del: (.) eh: prenh- ok eh:: preenchiamento sì della presa, (.) potrebbe essere del prendere, [xxx]

INS 1: [no] (.) aspetta fermati.

P2ITA: sì

INS 1: fermati un attimo alla virgola. la: (0.5) UBI (0.7) informazione: che dà contesto > vi do un'inform- < l'UBI è l'università

P2ITA: mh [mh]

INS 1: [l'uni]versità de: (be:) Universidade Beira Interior

P2ITA: mh mh [ok]

INS 1: [quindi] la sigla è la sigla di un'università (1.5) eh: (1.0) ci fermiamo alla virgola di: di UBI quindi (.) quella a lì (.) secondo te cos'è, (.) dopo aver fatto tutta la frase (1.2) pensa alla frase in italiano

P2ITA: sì

INS 1: cosa ci andrebbe lì,

P2ITA: (1.5) per, (.) o::

INS 1: (7.5) ((soluzione arriva via chat)) sì P2ITA esatto

INS 1: invece andando avanti P2ITA: [(ecco)]

INS 1: [dopo] la virgola P2ITA: [sì]

INS 1: [quindi:: (ante:)]

P2ITA [preceduta]

INS 1: preceduta (.) dal mh (.) di una scheda

P2ITA: [sì]

INS 1: [di le]ttore

P2ITA: mi ha aiutato P1ITA ((in chat)) sì in effetti il:: mi viene in mente il: l'inserimento INS 1: sì

P2ITA: l'inserimento di una: quindi ficha di una cartellina di una cartella dal da lettore (0.2) ehm

INS 1: più che inserimento c'è un'altra parola magari che possiamo usare più specifica (1.2) questa è una scheda (1.5) cosa si fa in una scheda (.) e poi ti dice for- formulário on- line

P2ITA: sì (.) eh::

INS 1: quindi formulario, (1.7) anche magari per farlo capire::

P2ITA [sì] xxx

INS 1: [a P9FR] P9FR

Attività di metacognizione sull'attività di IC ricettiva orale, modulo 4 lezione 7

P7RU: (moi) j'ai choisi cette vidéo parce-que eh eh j'ai l'impression qu'en roumain (.) il y a certains mots mh qui: ressemblent un peu un peu au russe

INS: mh [mh xxx]

P7RU: [mais] pas beaucoup cette fois-ci j'en ai pas trouvé (6.0)

P7RU: [xxx]

INS: [ma hai trovato par] ma hai trovato parole più simili al francese,

P7RU: oui (0.5) oui beaucoup eh: (.) beaucoup de mots transparents et: quand j'ai essayé de noter (.) eh: les mots opaques (.) je réécoutais plusieurs fois la vidéo (.) et: (.) je trouvais de plus en plus de mots transparents.

INS: quindi ascoltarlo più volte (.) tante volte (.) ti ha aiutato (.) a comprendere: eh: a comprendere meglio: l'audio no,

P7RU: h::: (0.5) mh: j'ai pas compris.

INS: <ascoltare (.) o (.) riguardare>

P7RU: oui. eh: plusieurs [fois],

INS: [sì]

P7RU: [écouter] plusieurs fois,

INS: [sì sì]

P7RU: oui ça m'a (.) <oui> (.) eh:: parce que j'ai essayé de (.) mh (.) mh (c'est: c'est:) ils parlent assez: vite=

INS: [mh mh]

P7RU: [et:] j'ai essayé de: (.) détecter des mots (.) de séparer les mots pour noter (.) >les mots que je (ne) comprends pas< et à chaque fois eh (.) je je m'accrochais à des mots que j'arrivais à comprendre.

INS: ottimo. anche questa è un'altra strategia di cui abbiamo parlato >appunto< dividere il testo (1.2) il testo o il video parola per parola

P7RU: [mh mh]

INS: [quindi] anche questa è una delle strategie di cui avevamo parlato all'inizio ottimo. (1.0) ottima soluzione

P7RU: mh mh

INS: per i video forse è un po' più difficile farlo rispetto ai testi (.) però se (.) se hai il tempo di ascol- (.) di ascoltarlo più volte è utile poter metter il video in stop (.) e fermarsi e riascoltare

P7RU: [mh mh]

INS: [quello] quello è utile (.) ci quello ci può aiutare

Attività di IC ricettiva scritta, lezione 7

P9FR: ehm: la produ- production d'énergie électrique obtenue eh à partir des ressources:
renouvelables .hhh eh: (.) l'état de l'Union Européenne en 2019 eh: en pourcentage du (.) <total>

INS: mh mh

P9FR mh (1.0) c'est là que ça se complique en fait (0.2) atenție (2.5) eh: ah >je sais pas< à partir de
ce pourcentage: de notre pourcentage ehm (8.7) hhhh ehm mh mh là je comprends que le
prépositions en fait je comprends pas le le reste (0.7) >(en fait)< je comprends (.) pourcentage notre
[eh:]

INS: [mh mh]

P9FR: c-u cu qui est avec (.) j'imagine

INS: mh mh

P9FR: circa >je sais pas< si ça veut dire proche (.) comme cerca en espagnol, (.) mhmm pas du tout
je sais pas (1.5) punct și jumătate

INS: ok prendiamo solo: da Atenție ((evidenzia col cursore))

STU: ouais

INS: a qui ((evidenzia col cursore)) (0.2) ved- concentriamoci solo su questo:: su queste due righe
(1.5) allora (0.5) questa parola qui per esempio ((Atenție viene evidenziato col cursore)) è una di
quelle parole di cui parlavamo ieri (1.5) guarda come finisce la parola ((-ție di Atenție viene
evidenziato))

P9FR: (2.7) attention,

INS: brava

P9FR (2.0) c'est vraiment [attention] le:::

INS: sì

P9FR: eh eh (.) parce que en français on commence pas une phrase >xxx du coup c'est pour
prévenir quoi< (0.2) bon d'accord (.) attention (1.0) eh: însă să să (2.5) attention attention eh >je
sais pas< [eh eh]

INS: [eh eh]

P9FR: eh:: (3.0) dacă

INS: anche se non non riesci (.) a fare: magari: parola per parola il senso (3.0) generico lo hai
compreso di questa: di queste due righe,

P9FR: (8.5) .hhh eh:: (1.5) le (.) je repart du coup de: toat- toate le mot en majuscule,

INS: come,

P9FR: non >j'ai pas compris ce qu'il fallait que je fasse< eh eh

INS: eh eh (.) no dicevo (.) se se non se non hai compreso tante parole di questo: di queste due righe (.) hai compreso il senso (0.2) globale generico,

P3BIE: jumătate vedo per (1.2) per la finale del della parola immagino che sia la (0.2) eh: seconda persona: no la terza persona (.) eh: (0.2) no (.) la seconda pers- (.) voglio dire voi che voi che questa è la:

INS 1: ah

P3BIE: eh: (.) la forma verbale (0.5) quindi immagino che dic- che dica (.) se vedete gli ultimi 5 anni

INS 1: [mh in]

P3BIE: [o] se guardate gli ultimi 5 anni

INS 1: in realtà questa parola qui (0.7) ((la evidenza col cursore)) non è una:: (1.0) non è un verbo (.) attenzione (.) è una parola un po' opaca

INS 2: mh mh (1.5) può pensare a cosa vuole dire și (.) se ha:: (.) lo ha incontrato anche sopra

INS 1: sì:

INS 2: hai un'ipotesi STU sul: significato di și,

P3BIE: (3.5) prima pensavo che fosse se però: immagino: (1.0) immagino di no INS 2: no eh eh

INS 1: [no]

INS 2: [guar]da sopra quando dice la Lettonia (.) și (.) Croazia (.) che sarà secondo te, P3BIE: eh: magari e, (.) la: coniugazione, ((STU non ha IT come L1: congiunzione))

INS 2: mh mh

INS 1: sì

INS 2: sì quindi un [punto] e

P3BIE: [ah ok]

INS 2: [qualcosa]

P3BIE [un punto] e mezzo magari no,

INS 2: esat[to]

INS 1: [esa]tto

INS 2: ok

INS 1: perfetto (1.2) quindi un punto e mezzo degli ultimi anni

Il corso A

Attività di IC ricettiva scritta Modulo 2, lezione 4

INS: Oggi cambiamo e Anastasia mi (.) aiuta perché proviamo a leggere un annuncio in romeno. Quindi Per Anastasia sarà facile ma Anastasia avrai, hai tempo di lavorare su altre lingue più tardi e Anastasia mi aiuta, fa la professoressa oggi.

A1RO: Ok. [Ok]

INS: Leggiamo un annuncio in romeno (.)Trovate questo annuncio su Moodle.

INS: Perfetto. Mh. Mh. (6.0) È rinnovato e abbiamo capito che questo che si legge sci A1RO? [si da]Si è la nostra congiunzione e è rinnovato e non sono necessari investimenti supplementari.

A1IT: °Ok. Si care necesita°

INS: Anche questo ha lo stesso significato? (5.0) Adesso l'ho cancellato praticamente, ma (1.0) Non necessita investimenti supplementari.(3.0) Ok, allora abbiamo capito, abbiamo raggiunto l'obiettivo dell'IC, che è la comprensione globale del testo.

INS: Altre parole trasparenti?

A1IT: Beh strada(.) strada (2.0) scara per scala [si] (1.0) commision [comision] (1.0) anche situat, [situat] (2.0)

INS: le parole trasparenti (1.0) [c'è boh (.) si capisce] (2.0) si assolutamente...

A1IT: Parcare, e garage,.

INS: Parcare si e garage ricorda si garage perfetto. Sicuramente (2.0) sicuramente la strategia di cercare le parole trasparenti è la prima a cui facciamo(.) appello per comprendere, sono le parole che proprio notiamo subito. (5.0) Ci possono essere però altre strategie che abbiamo usato. (5.0) Beh adesso garajul (.) è sicuramente anche una parola trasparente, però per vedere la trasparenza con garage, come (.) avete fatto? Perché non è tutta la parola trasparente, (2.0) ma solo (1.0) la pronuncia, la pronuncia (.) quindi una corrispondenza fonetica, sì e se leggiamo possiamo anche separare la parola, decomporla, isolare la prima parte (3.0) nella prima parte la pronuncia in effetti è esattamente la stessa anche separare le parole ci aiuta.

INS: Com'è questo appartamento? In affitto: (.) o in vendita?

A1IT: È in vendita.

INS: È in vendita. Questo significa vendita, on vend, en francais? [Da] mh mh. E come siete arrivati a questa conclusione?

A1IT: Sicuramente col prezzo finale ((risata))

INS: Benissimo in intercomprensione si usano tutti gli indizi per comprendere. Il prezzo è, non è un prezzo per un affitto.

Attività di riflessione sulle attività svolte in asincrono Modulo 2, lezione 6

INS: Era semplice o difficile per te?

A1RO: Era simple. [mm.mm]

INS: E A1IT, tu hai provato a leggere la ricetta?

A1IT: Sì. L'ho letta, l'ho letta in romeno io, ho provato a leggerla in romeno (.) e diciamo che la parte proprio di preparazione è stata un po' difficile da comprendere (.) però ho provato un po' anche °anche con i suggerimenti è stato molto più più semplice ovviamente altrimenti tante parole proprio non le avrei.. non le avrei capite però tutta la parte proprio di modalità di creazione della ricetta ehm non ho capito tutto bene°

INS: Però hai capito l'importante, qual era l'ingrediente fondamentale, quali erano gli ingredienti fondamentali, ti ricordi?

A1IT: Sì, le fragole, (1.0) °che era diciamo la parte più particolare, e poi c'era formaggio di capra, giusto?°

INS: Mmm mm si

A1IT: E poi mi ricordo che (.) ah, il limone, il succo di limone, il sale, l'olio d'oliva (2.0) E poi, più che altro ho avuto difficoltà proprio con i verbi per capire che (1.0) a parte tagliare che era l'unico che, diciamo, ho capito, gli altri (1.0) cioè non sapevo distinguere qual era (2.0) immagino ci fosse scritto mescolare eccetera quindi quelli là non li ho (2.0) però mi mancava la pronuncia di Anastasia, secondo me con la pronuncia avrei capito meglio.

A1IT: Quindi lavati. E poi tagliare dopo. Se taie felii.

A1RO: Da, se taie felii.

A1IT: Felii, ok. E poi va da antiaderenta, quello l'ho capito ((risata)) .

INS: Forse questo aggettivo antiaderenta ci fa capire il sostantivo.

A1IT: Sì Esatto, infatti: (2.0) ho pensato a padella antiaderente.

INS: Mm .mm Esatto.

A1IT: Ok. Ah Spanacul.?

A1RO: Spanacul? Ah, spanacul este un tip de legume verde.

A1IT: Ah, gli spinaci.

A1RO: Da, da, spanaculi [OK]

INS: E ti ricordi che avevamo detto, che A1RO (.) ci ha spiegato che c'è l'articolo al fondo della parola in romeno?

A1IT: mm.mm. È vero, è vero.

INS: Quindi se tu la separi rimane questo, spanac?

A1RO: Da.

INS: Non so se la pronuncia.

A1RO: Da, da, spanac.

INS: Che ritrovi negli ingredienti.

A1IT: Sì sì sì sì sì, non ci avevo proprio pensato((risata)).

Attività di IC ricettiva scritta Modulo 3, lezione 7

INS: Ah Ok. Allora, che cosa devo fare?

A2IT: Quindi: Verificare se ci sono accordi tra le univer-...tra la mia università e l'università di Beira – Interior per... relativamente alla mia area di studio. [mm.mm] Quindi questi accordi interistituzionali. [Ok] E Se ho intenzione di fare: mobilità: presso l'Università di Beria Interiore devo (2.0) appunto devo ricevere queste indicazioni dalla mia università. Le condizioni e le scadenze per la candidatura sono (.) stabilite dalla università: (.) ospitante quindi quella di Beira interiore.

INS: Ok, A1RO anche per te è molto trasparente?

A1RO: Da, est trasparente. Ce cuvinte? xxx

INS: Vuoi andare avanti?

A1RO: Da. Potresti ripetere la traduzione? (rum).

INS: La sua candidatura sarà considerata quando?

A1IT: Dopo che? [Dupa] [mh:.] Dopo che?

INS: Qua dice dopo dopo che? Sì, come sei arrivata a questa conclusione, STUIT?

A1IT: Ehm (.) >Ho pensato al fatto che solitamente, quindi una mia conoscenza, perché solitamente prima ti nomina la tua università e poi vieni nominato, cioè viene accettato dalla università ospitante, però prima è la tua università che sceglie chi partirà e quindi:<

INS: Ok, le tue conoscenze extralinguistiche per le tue esperienze personali. [Esatto]Ti hanno permesso di fare questa ipotesi. Sì, Oppure anche (1.0) si anche post anche a dopo.

A1IT: Esatto, è un po' è anche abbastanza trasparente, come se fosse a posteriori, quindi dopo che la tua università ti ha nominato.

INS: mh.mh.

Attività di IC ricettiva scritta Modulo 4, lezione 8

INS: Ok. Eh (2.0) L'ultima persona che ha scritto dice comparando la situazione pandemica del 2020, quindi l'articolo analizza questo anno particolare legato alla pandemia del 2020 (2.0) e questo lo avete compreso tutte. (13.0) A1RO scrive, (.) traduco in italiano perché non so pronunciare, nel 2020 le energie rinnovabili sembrano aver dominato in Portogallo, è così A1RO? .

A1RO: Da Da Da, exact. [mh.mh:::]

INS: Ok, siete d'accordo STUIT1 e STUIT2?

A1IT, A2IT: Sì.

INS: Hanno dominato, ma come ha scritto una di voi due, il 2020 è stato caratterizzato da una produzione più bassa di energia eolica e idroelettrica. Quindi c'è qui anche una differenza,(2.0) eh:: l'articolo non analizza solo il consumo di energia ,che tipo di energia è usata, è utilizzata, ma analizza anche la produzione.

INS: Andando avanti, visto che avete messo come parola opaca teletravalho, che qualcuno aveva messo però come parola trasparente (.) ehm::: Per chi è opaca? Forse A1RO per te è opaca?

A1RO: Da iu am pus opaca.

INS: Ok, aehm anche se la separi così rimane opaca? (.)questo prefisso tele è utilizzato in romeno, o no?

A1RO: Da, tele, televisore.((risata))

INS: Sì? e per telefonare il telefono si dice telefono in romeno?

A1RO: Da, da, telefona.

Attività di IC ricettiva scritta Modulo 4, lezione 9

A2IT: Io posso provare però ovviamente senza alcun successo (.) pre dichiarato((risata)) Proviamo.

INS: Non importa, siamo qui per questo, ricordatevi che abbiamo diritto ad approssimare, non è necessario comprendere tutto, il nostro obiettivo è la comprensione globale.

A2IT: Approssimerò molto e quindi l'agenda 2030, boh, un progetto universale destinato: con lo scopo di contribuire al , boh, al , vabbè proprio vado così, al raggiungimento degli obiettivi boh, di realizzazione: vabbè (.) quindi con lo scopo di raggiungere gli obiettivi::: entro l'anno 2030, includendo un set ambizioso appunto di 17 obiettivi di durata:::

A1RO: Un sinonim pentru dezvoltarea este evolutie. [Evolutie] , expansion, [mh.mh]

A2IT: ok quindi per realizzare? , per il sinonimo di durabile?

INS: no di dezvoltari,

A2IT: ah ok, espansione, evoluzione .

INS: Ok questa parola ritorna più volte nel testo e forse poi andando avanti la specifichiamo meglio quindi per il momento è realizzare un'espansione un'evoluzione (.) ok.

A1IT: Potrebbe essere sviluppo?

INS: Sì A1IT non ho sentito bene.

A1IT: Potrebbe essere sviluppo

INS: Potrebbe essere sviluppo, sì e sviluppo in italiano va anche spesso insieme a un aggettivo. Che tipo di sviluppo? Pensate anche a quello di cui abbiamo parlato in queste lezioni.

A2IT: Sostenibile?.

INS: mm.mm Perfetto, sì.

INS: E quindi realizzare uno sviluppo sostenibile (.) entro l'anno 2030.

A1RO: >Il settimo obiettivo di sviluppo sostenibile è al centro delle difficoltà maggiore di oggi, ma nello stesso tempo ha le opportunità di domani((romeno))<. Fie ca este vorba este:::

INS: lutter contre

A1RO: un verb care spune lupta contra schimbării climatice.

INS: In inglese? Se tu dividi così pensa all'inglese

A1RO: [Schimbari climatice]In italiano è cambiamento climatico, in romeno?

INS: [Schimbare climatica] ah ok

A1RO: >di sicuro, ma allo stesso tempo di sviluppare, ad esempio, i lavori, può essere usato come lavori((romeno))?<

INS: Sì, perfetto.

A1RO: >I lavori, le abitazioni, le connessioni, la sicurezza, la produzione di cibo, produrre, mangiare((romeno))<, nourriture.

INS: mancare come mangiare, ok.

A1RO: Sì. Quindi, l'accesso (.) per tutti a un'opportunità per trasformare le vite, le economie e il pianeta(rum)

INS: Perfetto, mi sembra perfetto. Ok, quindi la parola più opaca forse era questo per te, changeament?

A1RO: Da,> Il clima è un po' opaco, ma lo so cosa significa<((romeno))

INS: Però climatique non è opaco. Giusto?

A1RO: Si, è trasparente(rum)

Il Corso E

Attività di IC ricettiva scritta Modulo 1, lezione 3

INS: Questo è la prima parte(.) del testo...vedete che non c'è un titolo ma prima(.) ancora proviamo a pensare voi sapete già che è portoghese (.)ma da cosa possiamo comprendere che si tratta di portoghese? Ci sono alcune cose che(.)aiutano? Guardiamo tutto, vediamo un po'.

STUIT: °Gli articoli determinativi (1.0)Per esempio sì, uma, mmm, oppure xxx di stato in luogo come em o com°

INS: anche, mm.mm. Sì, quindi questo uso della m negli articoli, nelle preposizioni.

STUIT: °Anche OS effettivamente. Mm.mm. Ecco qua., che se non sbaglio è un determinativo.°

INS: Sì anche questo è un determinativo, un articolo.

E2IT: °Personalmente capisco che può essere il lancio di una proposta, una prova di boh (.) non lo so, un prodotto, non lo so, per (1.0) rallentare non lo so (1.0) l'invecchiamento°

INS: [mh.mm]

E2IT: °mi parla di sapori dolci e cremosi, non ho idea, però ci ho provato°.

INS: Benissimo, tu hai trovato già molte parole trasparenti,

E2IT: (3.0)Sì.

INS: Questa come hai detto invecchiamento, [invecchiamento], sapori, [sapori],

E2IT: alcune sono identiche all'italiano come proposta e prova,

INS: esatto le corrispondenze, le parole trasparenti sono proprio (.)le prime che vediamo e che ci aiutano.

INS: da questi aromi,

E2IT: sì aromi esatto,

INS: (1.0) quindi caratterizzati da suavità e complessità di aromi, di frutta secca, spezie (1.0)

Come possiamo arrivare a questo spezie? Tu come sei arrivato a comprendere spezie?

E2IT: Perché conosco la parola spezie in spagnolo e quindi ho usato come ponte linguistico lo spagnolo (.) per avvicinarmi (.) °al significato°.

INS: Ok, hai usato la lingua ponte.

E2IT: Io ad esempio (.) per questa parola (.) ipotizzavo un significato più simile a convenzionale per l'assonanza.

INS: [Mm (.)mm vero l'assonanza porta verso convenzionale].

E2IT: Si però è completamente sbagliato(.) invece come (1.0)

INS: Eh (.) Sì, qua è convento, in effetti, a volte le corrispondenze portano anche a vie- a piste sbagliate, succede, <ci sono tanti falsi amici, pensate solo ai falsi amici, o corrispondenze di suono o corrispondenze fonetiche che possono depistarci.>(.) Ma leggiamo la fine e forse vediamo se chiarisce un po'. (2.0)>Allora anche qui non è importante andare nei dettagli, proviamo a leggere, ci sono tanti nomi propri.<

INS: Però E1ES ha detto galletas.(3.0) Cosa potrebbe essere?

E2IT: Assomiglia a gallette, no? Poi ha detto bischocho. [Bischochos].

INS: Ha detto bischocho, sì. E quindi arriviamo all'italiano biscotti gallette, sì, con crema di arancia, ok, e poi se voi fate una ricerca e guardate vedete che effettivamente sono dolci che in portogallo chiamano dolci conventuali, fatti nei conventi, ma non è assolutamente essenziale.

Attività di IC ricettiva scritta, Modulo 2

INS: Guardiamo e riprendo velocemente il testo che avete fatto ieri, lo riprendo da qua. (1.0) Non da Moodle.(5.0) Ok quindi vediamo tutto quello che avete detto, le percentuali, l'utilizzo dei numeri (6.0) e i termini anche in particolare, ecco per esempio se guardiamo qui, abbiamo parlato, avete parlato di energie rinnovabili e qui abbiamo i tipi di energie, idroelettrica, eolica,. Per esempio il prefisso idro è comune (.) a tutte le lingue romanze, o anche energia eolica (.) il prefisso che fa riferimento al dio del vento, Eolo, quindi comune alla nostra cultura neolatina (10.0) Adesso qua nel testo in portoghese in particolare (2.0) no ma in altri testi ci possono essere altri elementi che aiutano. Apro per esempio il testo in romeno (5.0) no non questo scusate (11.0) questo qua non lo leggiamo ora insieme ma vedete che ricorrono gli stessi elementi quindi le percentuali (3.0) e in questo testo ci sono anche(.0) molte- molte di (.)cose così, le faccio scorrere (2.0) Cosa sono questi?

INS: >Donc on va essayer de le comprendre et de le traduire d'en nos langues.< La première partie en particulier est peut-être la moins simple (.) parce que c'est (2.0) dont que langue? La première partie?

E1ES: Roumain ? [Roumain]

E3IT: mh.mh.. Sì, è in romeno.

INS: Est-ce que vous avez déjà essayé de lire quelques choses en roumain? De voire quelques choses soit la video que vous avez à voire sur les sources d'energie? Mm (.) Vous avez déjà essayé de vous confronter à cette langue?

E1ES: >Un poco , pero yo en verdad no entiendo casi<

INS: mm.mm (.) Et les autres? Vous avez essayé? Comme on s'est passé ? >Vous avez rien ou presque rien compris ?<

INS: Iniziamo a pensare quali sono le parole trasparenti?

E2IT: A me, non so se è giusto però, cadrul universale destinat (2.0) mi verrebbe da dire è un quadro o un progetto..[mm.mm] (.) universale, destinato potrebbe essere un verbo, destinat, però a futuror mi perdo.

INS: Allora benissimo, [e poi dopo in scopo di] (2.0)

E2IT: in scopo di contribuire (.) [a qualcosa?] e poi ci sono queste due parole che in realtà ricorrono, però non riesco a tradurle bene eh::

INS: E1ES, per te in spagnolo, durable è trasparente?

E1ES: (3.0) No. Bueno. Es sostenible.

INS: mm.mm. Si, en francais durable, (2.0) donc c'est un adjectif sostenible,sostenibile, durable (.) qui va avec un nom, un substantif, (2.0) qui pourrait etre celui là pour exemple. Alors on a parlé d'energie, d'energie eh : accessible, d'avoir un accès à l'energie. quel peut- etre le fin ?

E2IT: (6.0)Una svolta realizzata, una svolta sostenibile?

INS: [Mmm.mm]. Potrebbe essere sì, sì sì, una svolta quindi un cambiamento, qui è questo desvoltari che ti porta all'italiano svolta, un cambiamento, ok vediamo dopo.

E2IT: Si però prima sicuramente c'è qualcosa che:

INS: Non importa (.) prima.

E2IT: Ah ok, quindi vado oltre. [Non ti preoccupare].

INS: Cosa può essere adottata?

E2IT: L'agenda, la lista, la proposta delle Nazioni Unite.

INS: L'agenda 2030 adottata, adottata a noi viene subito in italiano adottata (.) da? da chi?

INS: ok, energia limpia. pulita non è trasparente in spagnolo (2.0) come hai fatto per comprendere che pulita è limpia?

E1ES: >es que hicimos ayer un texto y aparecia esta palabra.<

INS: ok, perfetto. (4.0) va bene.

Attività di IC ricettiva scritta, Modulo 3

INS: in italiano sarebbe nomina,(2.0) cioè prova a trasporre tutta questa frase in spagnolo, vediamo in base al contesto? STU: Ehm:: >Presta atención a que la candidatura< solo será considerada después de la nominación por parte de la Universidad de origen.

INS: Ok, quindi (.) chi decide se lo studente (.) può andare in mobilità?

E1ES: La Universidad de origen.

INS: mh mh.Perfetto. Quindi c'è una corrispondenza con il nome nomenação e lo spagnolo.

E1ES: Sì, pero creo que (3.0) pero (2.0) Creo que he entendido todo,[OK]. Màs o menos , si .

INS: Ok, e puoi ricordare alcune strategie che hai utilizzato?

E1ES: Es que (habían) muchas palabras que se parecían al español (e y):

INS:E quindi quando una parola assomiglia alla stessa forma in spagnolo per esempio, che strategia è? (.) Com'è?

E1ES: ah:. Ehm:::. la directa o no se, habia dos , no? la que cogias(.) como la experiencia del idioma e de allí sacabas el contexto, (la de) >con el contexto del mundo en general sacabas el significado<, era la primera, no me acuerdo como se llamaba

INS: allora, quando tu parti (.) dal contesto, quindi dalla conoscenza del mondo (.) tu parti da una cosa differente dal messaggio linguistico, differente dalle parole. E la strategia top down. Parti dall'alto per arrivare al (.) piccolo, al messaggio, alla parola.

E1ES: mh.mh.

E2IT: E poi sotto c'era quella parola Cartao Europeu de Saúde e Doença.

INS: mm.mm. [Doença].

INS: Allora questo, chissà, per Paola per te è trasparente questo cartao europeo de saude e doença?

E1ES: Eh:: (3.0) Bueno, saude es salud y doença yo creo que es dolor es dolor e doença es enfermedad o dolor

INS: Quindi è come in italiano, sa- carta di salute e malattia?

INS: mm.mm. sì sì sì e quindi è più trasparente tra- con lo spagnolo con lo spagnolo però in italiano esiste qualcosa ti viene in mente una parola che può ricordare che ha la stessa (.) etimologia di questa doença?

E2IT: dolore? , dolenza. Dolore, dolente, [sì]. Però non è che non è tanto immediato forse.

INS: No, decisamente no. Lo puoi anche pensare in contrapposizione a (1.0) salute.

E2IT: Sì, è per quello cioè (.) l'ho immaginato in base a quello, Carta Europea di Salute, (1.0) se si fa la traduzione manca giusto giusto quello dall'italiano.

Attività di IC ricettiva scritta, Modulo 2

INS: Perfetto. (2.0) Allora grazie per il tuo sforzo di seguirlo dal cellulare e (.) purtroppo non abbiamo come sempre una lettura da madrelingua però ricordatevi alcune cose di pronuncia romena che abbiamo visto l'altra volta (4.0) beh abbiamo visto come si legge questa S con la cediglia sotto questo *sc* avevamo visto come si legge la t con la cediglia si legge z. Queste sono informazioni che possono servirci per la comprensione. (3.0) E (.) che ricetta è? Possiamo fare delle ipotesi in italiano guardando l'immagine? Perché qui abbiamo un grosso aiuto alla comprensione, abbiamo un'immagine.

INS: Che tipo di piatto è secondo voi? Un antipasto, un piatto principale, un contorno, un dolce?

E3IT: Dipende sempre dall'abitudine perché se vedi le fragole noi ovviamente associamo la frutta come qualcosa al termine del pasto però vedo anche (2.0) xxx insalata certo con formaggio di capra.

E3IT: No, non lo so. Però:::

INS: Sì, perché c'è questa ipotesi?

E3IT: Beh, oddio, ci sono delle scaglie. Anche se non credo che siano (2.0) non credo che sia formaggio di capra. Sembrano molto delle piccole::

INS: e qui >beh abbiamo la prima parola questa salata perché è comprensibile secondo voi? Perché questa parola ci è comprensibile? In quale dei sette setacci rientra?<

E2IT: è morfo- (3.0) logica? Oddio! È che ha una radice (.) [mm.mm] molto simile a per esempio quella spagnola (2.0) e anche la nostra se togliamo il prefisso in, che non è un prefisso però.

INS: Sì, non so se conoscete il corrispondente francese:?

E2IT: Salad? Non lo so

INS: No, salade. Ma in realtà anche in inglese, penso, sisi

E2IT: E infatti sì. Ecco questo come mai? .

E2IT: Noi italiani, siamo noi italiani a cambiare.

INS: Sì, però la radice rimane la stessa. Quindi sicuramente è un lessico pan romanzo (1.0) che condividiamo anche con l'inglese forse non con il tedesco, non lo so, (3.0) ma lo comprendiamo perché la radice sicuramente condivisa dalle lingue romanze. (2.0) Capsuni invece è parola trasparente o opaca?

E2IT: totalmente opaca.

INS: Totalmente opaca sì meno male che c'è l'immagine se no sarebbe stato veramente complicato.

INS: Ci arriviamo un po' per inferenza, quindi in base al contesto del resto della frase, alla comprensione globale della frase. (2.0) È una strategia top down o bottom up?

E2IT: Credo top do- dal top, perché immaginiamo che nel contesto la capra possa essere un formaggio [mm.mm]. e quindi (2.0) aggiungiamo questa traduzione da parola opaca.

INS: Proviamo a pensare al contesto. Ingredienti per due porzioni,? come saranno? Probabilmente (.) questo sarà un aggettivo, come possono essere queste porzioni?

E3IT: Gra-medie (.) boh.

INS: Brava, probabilmente dice la taglia delle porzioni, quanto (.) sono grandi o piccole. Mari sarà grandi o piccole o forse medie?

E3IT: Non lo so.

INS: L'avevamo trovato in un altro testo.

E3IT: Io non ho cercato niente.

INS: No, no, infatti hai fatto benissimo. L'avevamo trovato in un testo, era il testo che abbiamo letto in Romeno sulle energie rinnovabili.

INS: E quindi questo è Baby, è assolutamente internazionale giusto?

E2IT: Internazionale, sì.

STU: Ce l'abbiamo anche noi in questa collocazione, baby spinaci in questa combinazione, quindi ci aiuta. [mm.mm]

E2IT: Sì, oltre, per esempio, tre linguri, ulei de masline, non so come si dice però, per esempio potrebbe essere tre cucchiaini di olio di (.) questo ingrediente (2.0) e così via.

INS: che è decisamente opaco però sei arrivato a comprendere tre cucchiaini di olio. Come sei arrivato? Sei partito da qui,? da Ulei?

E2IT: Sì son partito, sì esatto, da ol-Ulei, che sembra molto essere olio, e ovviamente ho fatto un ragionamento top down perché ho immaginato che l'insalata va condita, e va condita secondo le indicazioni, solitamente con tre cucchiaini di- di sicuro non metti un bicchiere.

INS: Pensate quando cucinate i funghi. Cosa succede ai funghi?

E2IT: Quando l'acqua (2.0) [mm.mm]Cioè quando si asciugano, no?

INS: Benissimo. (.) C'è una parola che può essere acqua?

E2IT: Apa.

INS: Apa(rum) è acqua in romeno. Benissimo. Sì. Allora, se arriviamo a intuire questo significato a partire da quello che conosciamo della cottura dei funghi, che strategia attuiamo?

E2IT: Conoscenza enciclopedica top down.

INS: È una conoscenza enciclopedica, quindi è una conoscenza del mondo, che fa parte delle strategie top down, dal generale comprendiamo l'analitico.

E2IT: Sì, il fatto che fosse una ricetta ci ha aiutato un sacco.

INS: Assolutamente sì.

E2IT: È molto più facile leggere un testo che ha a che fare con le azioni della vita quotidiana, che già, nel senso, tutti magari hanno già tagliato dei funghi e quindi sappiamo come si fa e andiamo a intuizione.

Il Corso F

Attività di IC ricettiva scritta, Modulo 1, lezione 3

F1FR: Pour vous c'est quoi les filles comme texte? (8.0)

STUFR2: Un article de journal ?

F1FR: STUES, STUIT? Pour vous c'est...es un articulo de prensa para hoy? .

STUIT:Può essere, sì.

STUES: Sì, como un articulo de información.

F1FR: Mh mh (1.0) Si eh:: (4.0) que entienes de este articulo (.) qu'est –ce que vous comprenez de cet article?

STUIT: Io forse le prime tre righe le ho capite un po' meglio (1.0)però qualche parola.

STUES: Yo entiendo como que un hombre de 58 anos ha robado (.) creo que dos obras, una de van gogh ((risata)) y:: sobre todo (he entendido) el principio.

F1FR: Si entiendo lo mismo que un hombre de cinquent- 58 anos ha robado (1.0) dos- dos obras, una de Vincent Van Gogh et una de Franz Halls (2.0) en un museo de Utrecht. Pardon ! (2.0) >oui donc je compris effectivement que cet un homme de 58 ans qui a volé deux œuvres de Vincente Van Gogh et Franz Halls dans une musée hollandaise à Utrecht<

INS: ok fermiamoci (1.0) Marti ha fost arrestat (.) Marti La baarn Marti la Baarn. Ma marti cos'è secondo voi?

STUES: Eh::: Es por la manana, però es igual martes?

INS: mm:::.. Marti è martes, mardi , (.) martedì (.) muy bien.

INS: Ok. Operele, Martina. Tu hai tradotto giusto le opere(2.0) <Ma dov'è le?>

STUIT: Al::- alla fine.

INS: Ok. <tutti sapete che le l'articolo determinativo in romeno è dopo il nome (4.0) operele è l'articolo e forse forse è in realtà non sono sicura> quindi l'articolo è alla fine (2.0) e si ti ricordi cos'era STUIT?

STUIT: Si (2.0) dove? Ah:::, è l'articolo (2.0) è la congiunzione.

INS:E, ok, quindi fost, l'abbiamo detto prima, fost?

STUIT: Ci sono state (2.0) è il verbo essere.

INS: Benissimo.

INS: Donc comme vous vous sentez? come vi sentite? è stato difficile? (2.0) facile? F1FR ?

Plus facile de qu'il y a (de cours) de ça.

INS: Ah super! E cosa vi ha aiutato (1.0) di più? Que'est ce que vous aidez le plus?

FR1FR: >Avec ces stratégies qui me permettent, de ehm::, je (ne) cherche pas forcément la bottom- up ou la top down, du coup je les applique en fait sans trop y réfléchir, [mh.mm], et ça me permet de comprendre d'abord global, puis ensuite paragraphe a paragraphe [mm.mm], et puis les règles de grammaire qu'on aperçoit, qu'on entre aperçoit, [mm.mm], aident à mieux comprendre.

INS: Très bien, molto bene. STUES? (3.0) Cosa pensi? Difficilissimo?

STUES: No (2.0) Me ha resultado facil.

Attività di IC ricettiva scritta Modulo 2

INS: Quindi abbiamo visto un po' di (1.0) difficoltà linguistiche mh? Soprattutto legate ad alcune parole (.) opache che mi sono scritte nel mio quaderno qui dove scrivo le vostre domande (.) quindi le parole più opache abbiamo visto che erano per esempio *voltar a*, *voltar a*, tu ti ricordi STUES cosa significava alla fine, *voltar a*, [era *volver a*], che abbiamo visto in spagnolo e in portoghese si esprime con una parafrasi-perifrasi, quindi *voltar a*. In francese e in italiano è (2.0) si esprime con un avverbio quindi *à nouveau*, di nuovo mh quindi era difficile da capire?

INS: poi anche la strategia della lingua ponte, quindi (2.0) *Carvão*, *Charbon*, *Carbone* mh?. (4.0) E quindi abbiamo visto che queste strategie sono strategie specifiche, caratteristiche dell'intercomprensione e in generale dell'apprendimento plurilingue. Ok?

STUFR: L'agenda 2030 c'est un cadre universel destiné à tutorer eh ::: ((risata)) [Cadru qu'est-ce que?] cadru ?ah, cadru en français c'est cadre comme pour le tableau ((gesto del quadro con le mani)) (pour) la peinture xxxx c'est un cadre universel prédestiné à tutorer, encadrer comme le cadre je pense que c'est un peu la même encadrer à donner une règle je pense [valeur] à guider à guider vers quelque chose.

STUFR: on avait vu pentru, je me rappelle plus ce que ça veut dire

STUES: eh ::: en français que es?

F1FR: ce n'est pas pour par azhar ? xxxx

INS: Proviamo a vedere questo. *Milieniului*? [oui] Donc il y a (.) millenio, vi ricordate cosa è questo ului? [xxx] vi ricordate che c'è l'articolo?

F1FR: ah, oui à la fin oui [oui] ului c'est du ?

INS: esatto, perché il romeno quindi *mi*, *li*, *mi*- il romeno ha anche i casi c'è l'articolo (2.0) [oui à la fin du nom] <ma c'è anche il caso potremmo dire il genitivo quindi è, qua ok u lui quindi du > ok?

F1FR: t'as plus de confiance (1.0) dans la possibilité de comprendre le roumain qu'avant?

STUFR: Oui, Après je pense que je xxxx me concentre, fin, sur chaque phrase, pour arriver à comprendre le sens global

Attività di IC ricettiva scritta Modulo 3

STUES: Sì. Yo creo que sí.

INS: Ok. Io li scorro:::

STUES: Por ejemplo, cuando dice receber a carta de aceptacao [mh mh] o sea igual en otro contexto no lo entiendo pero entiendo que es una carta de aceptación.

INS: Benissimo, benissimo molto bene. <Cioè, diciamo che la parola isolata è (2.0) forse strana, però in questo contesto si capisce perché tutte le volte che si parte in mobilità si deve avere una carta di accettazione tra due istituzioni>

STUES: Por ejemplo no ho entendido cuando pone (1.0) frequentar as aulas?

INS: no, qua c'è un errore però Maria la T... [vale] xxx otra palabra que existe...è frequentar las aulas..[ah vale..vale] .

F1FR? E' chiaro oppure il vaccino si fa (2.0) il vaccino serve per capire più le lingue o meno?((risata))

STUFR :Moi Je pense qu'est la première (.) Mais mais s'il faut d'abord que l'université ..[xxx]..elle forme l'UBI de la mobilité puis ensuite soumettre les candidatures (2.0) donc je pense que c'est d'abord (.) envoyer le learning agreement, xxx

STUES: Si se puede ser

STUFR: XXX le candidature parce que xxx (je veux)

F1FR: et si que je vois dans le paragraphe erasmus plus on a vérifié que l'université envoie votre autorisation?[mh ::]Ensuite :::

STUFR: ah oui c' est marqué près de xxx o formulario de candidatura (1.0) prexxx (1.0)

F1FR: oui donc effectivement c'est à été trompé, c'était la trois STUFR heureusement quelle était là..((risata)). Donc c'est compilare il modulo di candidatura, a priori. Ok STUES ?

STUES: Perdon?

STUFR: [C'est la troisième] xxx est ce que c'est écrit on erasmus plus le deux , le numero deux a la fin de la phrase c'est écrit xxx *formulario de candidatura*.

STUES: Si si porque lo tenia marcado..

F1FR: Oui c'est pour ca que tu hésitais STUES entre la première et la troisième. Effectivement c'est la troisième.

INS: Ok. Invece i voti, il voto

F1FR: En fait c'est bulletin.

INS: Il voto, come si dice in francese ? Alla fine di un esame c'è una valutazione

F1FR: oui no mais c'est le bulletin des notes comment on appelle déjà? Certificat d'examen ?

INS: esatto, sì, qua non c'è certificato, c'è solo i voti degli esami, notes...[mm.mm] in spagnolo? Alla fine di un esame STUES in spagnolo ottieni cosa? [xxx] E qua il voto finale 6 su 10, 20 su 30, 16 su 20, come si chiama in spagnolo?

STUES No he entendido bien

INS: <Quando fai un esame, alla fine dell'esame hai un numero.>

STUES: Ah, en espanol es sobre 10.

INS: Ok, ma cos'è la nota, no? [mm.mm] Nota. Ok, mentre in italiano è voto.

STUES: Pensaba que tu te referias como al final (.) la (.) como la terminación

INS: Sì, esatto. Però del corso

STUES: ya ya he entendido

INS: ok eh: (.)in italia è il massimo il minimo è 30 (2.0) il massimo è (2.0) il minimo è 18 il massimo è 30. In Francia 16 è il minimo, vero? E 20 è il massimo (2.0) In Spagna, all'università, qual è la nota minima?

STUES: mh:: o sea es que es de cero a diez, te ponen uno es por no ponerte cero.

INS: Guardiamo le corrispondenze fonetiche, in particolare il suffisso çao. (3.0) <Quindi la parola indicaçao, in francese è indication, che diventa in spagnolo indicación,> vedete che questa indicación e indicación è quasi una corrispondenza grafica cioè lo stesso suono ha una grafia diversa. (2.0) In italiano è indicazione vediamo se abbiamo sviluppato un orecchio per il romeno? <Secondo voi quello che è azione in italiano, action in francese, e accion in spagnolo e açao con l'accento che non ho, in portoghese> come è in romeno? (2.0) Proviamo a vedere (2.0) ha una lettera particolare con segno particolare?

F1FR: °C'est pas xxx ? Avec un accent xxx? dont je ne sai pas...ah no c'est un C avec un espèce de Z de (soumis)°

INS: quasi quasi non è la C ma è una::::?>

F1FR: ah xxx (?)c'est un T , OK,

INS: quindi T con la cediglia con questo segno qui è S, ah d'accord, ok 1.0 quindi proviamo a vedere <condiçao quindi in francese condition , mm, in spagnolo facile (.) STUFR? >

STUFR: Condicacion?

INS: Togli la A?

STUFR: Condicion

INS: ok in italiano condizione con la zeta e quindi in romeno conditie .

F1FR: ah mais on double les i au pluriel?

INS: <Allora, diciamo che io non sono esperta di romeno, però probabilmente è per delle ragioni di suono, cioè si toglie la E e si mette la I, ma devo sentire le mie colleghe romene. <Però la cosa importante è che il plurale [mm]? , vedete che diciamo il francese, il portoghese e lo spagnolo utilizzano una S finale, anche se il portoghese cambia proprio il gruppo delle vocali condiçao , condiçoes, mentre invece l'italiano e il romeno usano delle vocali, quindi condizione, condizioni.Ok? [mm.mm] E invece il romeno è ancora,, usa ancora delle vocali conditie , conditile mm? E poi aggiunge la L quindi è ancora diverso.> Atencão come sarà in francese STUES?

STUES: Attention?

Attività di IC ricettiva scritta Modulo 4

INS: ok alors cominciamo con dobrada la dobrada voi l'avete tradotta come ah ah dorade quindi l'orata in italiano mm? quindi vedete che già è un po' diversa in italiano perché eh::: vi faccio vedere cos'è la dobrada che anche io non l'avevo mai sentita xxx No, questo non è comune in Brasile, no.

F1FR: Oui c'est pas ca ..((risata))

INS: Eccolo qua, la cambiamo la nostra lingua mettiamo-mettiamolo in portoghese. Quindi proviamo a leggere STUFR cos'è la dobrada?

STUFR: Ah, c'est un condiment?

F1FR:Mm no no

STUFR: C'est .(xxx) ? [Legge in portoghese] xxx((risata)) la boule de l'animal? ((risata))

F1FR:La langue?

STUFR:La langue?

F1FR: Attends, c'est quoi le soubuco déjà?

STUFR: C'est , ah c'est peut etre une cuite? Ah c'est une soupe. C'est une soupe (2.0) je ne sais pas

F1FR:Ah , c'est peut-etre ...oue.. considera un pequeno(pt)

INS: Proviamo a leggerla , STUFR, prova a leggere la frase (1.0) vediamo se capiamo un po' di piu? Leggiamo un po' in portoghese, sì?

INS: Orecchio, quindi oreille, ureche, quindi si trasforma, oreja, orelha [mm.mm] Suoni diversi. Mm? Vecchio, velho, vecchi, viejo, ho sbagliato, scusate. No, ieri ero un po' strana. Velhoo, quindi vedete che, per esempio, velho, portoghese e francese molto simile, italiano e romeno più simili, spagnolo ha un'altra strada. Mm? (2.0) Grafie? , vedete che la sh parole, ho usato parole diverse però per farvi vedere che il suono sh (2.0) anche se in realtà eh allora qui c'è un piccolo errore perché italiano il suono sc l ritroviamo in lasciare e deixar (1.0) Etage, etajul è un altro suono, ok? Eh eh Quindi però vedete che SH, cioè questa x portoghese in italiano si ritrova con sca- sci , mentre in francese non c'è la sc.

F1FR: oui ce n'est pas trèstout..le portuguese n'est pas très simple, j'ai vue

INS: Cosa trovi difficile del portoghese?

Je ne sais pas il y avait des mots qui ne sont pas, comment dire, transparents avec le (.) et le francais où est.. ou sont spécifiques pour xxx le vocabulaire est un peu spécifique pour la cuisine donc tout court ce n'est pas moins simple. INS : Mettiamo a prova STUES allora sono (2.0) sono (2.0)

ah::::... sono curiosa... STUES ci sei? Sì. Secondo te (.) uhm la frase tre perché....((risata)) F1FR è impazzito per questa frase no?

F1FR: ehm J'ai eu beaucoup mal..

INS: Io pensavo mentre ieri no ieri bucat... vi confesso bucatarie ho detto questa parola non la indovineranno mai (2.0) ((risatina)) e d'altronde, oggi avevo degli amici francesi, J'avais des amis francais avec moi en sejour ce que J'ai demandé qu'est ce que vous comprenez BUCARATIE, c'est transparent avec le francais? Pas de tout ..Est ce que s'est écrit B-O-U? No non plus , et Je dis, voit, j'ai un etudiant genial ((risata)) mais ...mais.. là par contre?

F1FR : NO ((ridono))

Il corso Initiation à l'IC

Attività di IC ricettiva scritta

STU: >Donc tous ceux déjà où il y avait des tirés à l'intérieur des verbes, enfin avec des verbes genre *observa-se*, on a mis que c'était du portugais et puis c'était bien du portugais normalement.<

Ehm::: Ceux où il y avait des accents sur le A comme dans le mot *pana*, et bah pareil on a mis dans les cases pour le roumain. Ehm ::.Ensuite après, tous ceux aussi où il y avait beaucoup de double T, on l'a mis dans les cases italiennes (2.0)

STU2: >Et puis après, tout ce qu'il y avait un tilde, mm.mm..selon où c'était sur le mot, oui, c'était soit de l'espagnol, soit du portugais aussi. Oui. Et du coup pour faire la différence, c'est plus souvent sur des voyelles.<

INS: C'est ça, parfaitement. (.)Donc, *compongo* en roumain, ça donne quoi?

STU1 : *Formeaza*.

STU3: Eh :: bah, du coup, avec « *estudio* », « *étudier* », oui, va on a (2.0)

STU4: C'est le même studio, mais seulement en anglais. Ah, oui, effectivement.

INS: Oui, mais c'est la même chose, en fait.

STU3: Du coup, on a choisi en italien « *studio* », en romain, vu qu'il n'y avait normalement pas de conjugaison en U, enfin U tout seul, en portugais ou en italien, on a pensé (.) que c'était du roumain du coup.[mm.mm] Et puis ensuite on est passé à cellule.

INS: Après, *procedimiento*.

STU3: Alors, euh, on avait déjà le roumain et l'espagnol là, donc... Il nous manquait. bon bah les deux étaient identiques donc on a pas trop cherché,,((risata)) donc c'était tous les deux *pros sediments*..

INS: ((risata))

STU3 : ensuite on avait *situacion* (.) et *situacao* [mh.mh] (.) donc le tilde pour le romain donc *situatié*, Ouais. Et pour l'italien, *situazione*.

INS: Quelle était votre impression ? Est-ce que vous avez trouvé la tâche difficile, facile?

STU5: >La plupart c'était assez simple. Il y en avait juste un ou deux où on a vraiment eu des doutes. Et quand il ne restait plus beaucoup c'était assez simple.

[Ouais.] Par exemple, comme *Si Si* en Roumain. Oui. Donc on avait assez hésité. Je ne sais plus trop s'il y en avait d'autres, parce qu'on l'avait tous en même temps. Je sais pas si toi STU6, il y en a où t'avais eu plus de mal. <

STU6:Euh ::: Moi je m'étais concentré sur le portugais.

INS: Ah ah. Et est-ce que vous avez trouvé ça assez transparent ou ::

STU6: Bah de manière générale c'est assez transparent, moi je trouvais , oua, que ça ressortait assez bien. Mm ::

STU5 :Bah en fait en faisant par une nation, on arrive facilement à retrouver chaque mot à sa place.

INS : Oui, effectivement, les adjectifs ne posaient pas trop de problèmes en fait.

INS: Et donc, quelles sont les caractéristiques des langues que vous avez pu apporter?

STU5: On a apporté quelques caractéristiques, justement.

INS: mm.mm.

STU5: Donc, pour ce qui est de l'italien, ça finit souvent par un « e » ou un « o »[mm.mm] en fonction des son-sons.

INS: Ok. Pour le français, les gens ont l'accord des adjectifs. Et seulement le français, ou vous trouvez ça aussi dans d'autres langues? Dans l'espagnol dans ce cas.

STU5: >Là on a mis dans l'espagnol aussi, je n'ai pas trop travaillé sur l'espagnol.<

INS: mm.mm.mm Ok, donc c'est une caractéristique des langues romanes en général, c'est en fait les correspondances morpho- morphosyntaxiques, donc il y a des accords entre nom, adjectif, verbe, nom, article, nom, c'est un peu général.

STU5 :En fonction des langues, les accords sont différents en fait.

INS : Oui, voilà, très bien que vous l'avez trouvé en français et ça change justement parmi, entre les langues, très bien. Et pour le roumain, qu'est-ce qu'il y a de particulier ?

STU5: >Il y a plus d'accent dans les mots de manière générale et surtout sur les « a » et les accents qu'on retrouve alors qu'on ne les retrouve pas dans les autres langues.<

Lettura e trasposizione del testo in spagnolo

MA8: Dans la suite, ça aborde comment on crée justement les panneaux solaires et le développement de l'énergie solaire, en fait la production en elle-même, oui, je crois. oui. Les matériaux qui sont nécessaires, [mm.mm] par exemple les semis, les semis conducteurs, ouais, des choses comme ça. La silice aussi. [mm.mm] Oui. Et après, ça parle aussi des applications industrielles de l'énergie solaire. Si (.) Et-Et oui, et l'évolution du marché de l'énergie solaire aux États-Unis et dans le monde.

INS: Mais bon, quand même c'est intéressant parce que vous avez quand même compris, je pense, le sens général, même si, comme MA8. l'a dit, on n'avait pas tous étudié de l'espagnol. Donc ça c'était le premier texte aussi pour montrer qu'en effet, on peut quand même déduire le sens global aussi en étudiant un peu la langue. Très bien. Donc, eh :: qu'est-ce que vous pensez à la fin de cette activité de l'espagnol? Est-ce que ça vous semblait facile ou difficile (1.0) si on devait faire notre transparent-o-mètre?

INS: Combien transparent on peut considérer, évaluer l'espagnol?

MA6: >Par rapport au français, c'est quand même presque 70% transparent. Il y a peu de différence.>

INS: Ouais. Donc on va le mettre dans le rouge. Très, très transparent. Vous êtes d'accord ?

MA8: Ouais, d'accord.

INS: Très bien. Ok, maintenant on va passer à une autre langue.

Attività di ic ricettiva scritta sul portoghese

INS: Compréhension globale, de-de-de quoi il parle, le texte? (5.0) Quel type de texte, de quel type de texte il s'agit ? (4.0) Vous êtes bien silencieusement aujourd'hui, hein? L'autre semaine, vous parlez plus ((risata)). Et donc, je vous demande, MA11? .

MA11: (5.0) [Oui?]

INS: Quelle est la thématique? De quoi t-on parle?

MA11: Et là, le texte parlait de la biomasse . Oui. Faut parler du texte, du coup.

INS: Oui, donc quelle est la thématique du texte? Est-ce que vous avez compris?

MA11: Bah: L'utilisation d'une biomasse (2.0) [Oui] (1.0) qui remplacerait les combustibles normaux. Oui. Et du coup, la biomasse serait utilisée dans la centrale thermoélectrique au Portugal.

INS: [mm.mm]

MA11: Elle consiste en des résidus de biomasse qui seraient issus de florestales, [mm.mm.] (2.0)

donc je dirais de soit forêt, soit fleures : (2.0) [mm.mm].. Je ne comprends pas trop ça (2.0)

[mm.mm.]Et l'un des risques autour de ça, c'est une forte présence d'humidité dans :: et de

fragments de pédrastère [mm.mm](3.0) , je crois, [mm.mm] (1.0) dedans. (1.0) Pedras, Je crois.

Dedans (1.0)

INS: PEDRAS.

MA11: Donc PEDRAS, vous devez produire ça comme terre. Je ne sais pas.

INS: Oui. Donc on peut partir (1.0) J'ai vu que la-la colonne la plus dense, c'est la-les correspondances phonétiques. On peut partir de ça?

STU: Oui, on en a trouvé... Enfin, on a trouvé combustible.mm.mm... On retrouvait, comme c'était écrit au-dessus, pour lisible et les GIL. [Oui]. On retrouvait pareil pour combustible. Après, c'est les mots qui finissaient par "-tion", [mm.mm] on a trouvé aussi pour contexte [mm.mm] Et on a trouvé pas mal pour les mots qui finissaient par "-ité ou "-dad". [mm.mm](Donc, c'est là.)

INS: Ok, super. Très bien. Et pour la graphie?

STU: Et..du coup là c'était vraiment les mots qu'on reconnaissait soit un peu de l'espagnol ou du français?.

INS: Oui.

STU: (4.0) Du coup on retrouvait pareil des H, A où on pouvait remettre quand des lettres, un L et un H où ça devenait un double L ou le son un peu L à la fin?.

INS: Oui.

INS: Voilà. Donc, c'est tout bon. On a verrouillé le portugais. Et après, on fait, je voulais savoir, j'ai une petite curiosité, est-ce que pour vous, dans notre transparent-o-mètre, transparent-o-metre, le portugais est plus facile que l'espagnol, est plus transparent, au moins transparent que l'espagnol ? Où est-ce que vous le pla-placeriez ?

STU: Moi je trouve que c'était un peu plus dur que l'espagnol, c'était un peu moins transparent par moment.

INS: D'accord. Donc l'espagnol reste en première position.

Attività di IC ricettiva scritta sul romeno

INS: Et donc, ça c'est le texte qu'on vous propose. mm? Est-ce qu'on peut essayer de faire (2.0) une petite lecture individuelle? Donc je vous donne quelques minutes mm? Vous le lisez et après on regarde, on essaye de voir si on a, si on arrive à comprendre comme toujours, hein, un-une. compréhension générale du sens. Je vous laisse, on vous laisse deux minutes.

INS: Donc, (2.0) quel est le sujet?

STU: Les énergies renouvelables?

INS: Ouais, très bien. Et est-ce que vous avez pu comprendre un peu plus?

STU: Eh :: J'ai compris que ça allait être une étude sur les énergies renouvelables dans une région de l'Europe pour faire un test, enfin, faire des analyses pour savoir si on pouvait mettre une infrastructure. Après, je n'ai pas tout compris, non.

INS: Super. Donc, on a compris quand même qu'il s'agit de quel type de texte?

STU: Un article scientifique.

INS: Très bien. Et est-ce que vous pouvez aller un peu plus loin et (.) comprendre de la structure des textes, quelle partie d'un article ça peut être? (4.0) Est-ce que vous avez lu beaucoup, beaucoup, beaucoup d'articles scientifiques?

STU: Plus ou moins, enfin, on en lit quelques-uns avec l'anglais parfois, [ouais ouais] (3.0) mais pas de manière personnelle.

INS: Comment s'appelle la première partie des articles, vous savez?

STU: L'abstract, voilà, ou la production?.

INS: Voilà, c'est ça, c'est un abstract mm

INS: Ok. S'il y a d'autres, est-ce que vous pouvez aller eh

STU: Je peux tenter la phrase. C'est la seule qui me paraît assez transparente.

INS: Donc toute la phrase c'est transparente?

STU: Je (2.0) Plus ou moins. À peu près.

INS: Ok. Et dans le deuxième paragraphe, est-ce que quelqu'un trouve d'autres mots clés? Parce que c'est vrai que la première phrase, ce n'est pas si ce n'est pas si opaque, je trouve.

INS: La deuxième non plus, mais peut-être c'est un peu plus longue.

INS: Est-ce que quelqu'un veut essayer? Avec des mots transparents, pas encore avec la paraphrase. (1.0) On est encore dans la phase globale, là. On-on cherche des repères. Est-ce que quelqu'un peut essayer avec les mots transparents?

STU: Sur la première ligne, si je continue?

INS: Oui.

INS: Prima frase terzo paragrafo. Che parole simili al francese trovate?

STU:(7.0)Moi je vois infrastructure..

INS: Oui.

STU: Et energia aussi. Energie.[mm.mm]

INS: Ma in arancione.. en orange. Moi je trouve un mot, una parola arancione, molto simile al francese.

STU: attuale.

INS: Ça, c'est le texte sur lequel vous devez travailler. Et ..((risata))(3.0) je vous montre déjà le texte, le tableau, comme ça, comme ça (2.0) c'est plus clair. Donc, je vous propose (2.0) de travailler en regardant, en comparant les mots plus importants, les mots clés avec les autres langues mm ? Donc, c'est plus ou moins ce qu'on vient de faire, parce que ce qu'on a fait pendant, jusqu'à maintenant. Et de travailler, je vous propose de travailler sur le nom et sur les éléments grammaticaux, Parce que c'est vrai, il faut avouer, juste, c'est correct INS2?,

INS2: Sì.

INS: C'est que avec les Roumain, on a moins de transparence, donc il y a certains mots qu'on doit quand même savoir parce que parfois avec les roumain ce qui se passe c'est que les langues slaves ont fait un petit tour ils ont fait un petit tour par la Roumanie et ils ont laissé, ils ont emprunté des mots slaves à la langue roumaine qui a beaucoup de mots (.) qui viennent du russe enfin qui ont une origine slave.

MA11: Donc, on a ramené ça à cohésion.

INS: Très bien, très bien.

MA11: Ensuite, peixão, la terminaison était typique du portugais?.

INS: Oui.

MA11: Cohesione, ça-ça ressemblait beaucoup à de l'italien.

INS: Pourquoi? ((risata)) Question maligne! Et pourquoi ça ressemble à l'Italien? C'est très bien

MA11: eh :: Le-la forme en co-ione, oui, ça nous appelait un petit peu de l'italien enfin pour moi, ouais, et puis ensuite le passione en sous idéalement qui a confirmé un petit peu (.) cette forme qui nous rappelle un petite peu l'italien, [mm.mm]ensuite on a un U dans coesiune donc directement on l'a mis pour le roumain [mm.mm]

INS: bravo donc vous avez très bien et donc vous avez trouvé justement caractéristique des noms en roumain. très bien.

MA11: voilà. ensuite finantier... je sais plus comment ça se prononce ce T. oui oui c'est bien... [c 'est bien].. le T là était typique du romain donc, ouais, on l'avait mis en dedains , ouais, ensuite financiades on a mis en espagnol?, [mm.mm]... et la qualité on avait mis en portugais, [mm.mm] je ne sais plus pourquoi,((risata)) ah oui on avait mis en portugais (.) car qualité à la fin juste avec la voyelle [mm.mm]c'était (2.0) on pensait que c'était très facilement en italien, ouais.

MA11: Ensuite Dispozitizi,» c'était encore du roumain à cause de ce T et de ce xxx en dessous du T [mm.mm] (3.0) «Disposiciones» ça rappelait un petit peu le «coesion» [mm.mm] (2.0) et du coup on l'a mis en espagnol [mm.mm]

INS: Allez-y. Comment on traduit ça en français? MA5?

MA5: Oui?

INS: Est-ce que tu peux essayer de traduire ça en français avec les mots qu'on a appris?

MA5: Oui, je peux essayer, [voilà] (5.0) ehm ::: (6.0) l'étude présentée décrit ::

INS: (6.0) Alors, alors, non, ça fait ma faute, MA5. On n'a pas fait un passage important, peut-être, hein. On n'a pas fait un passage important, ça fait ma faute. MA5, tu vas le traduire, mais après, avant, je dois vous expliquer une chose qui peut vous aider, qui est très importante, c'est de ma faute de ne pas pouvoir l'expliquer, parce que ça, c'est quelque chose d'important, MA5, et les autres aussi. Il faut, quand on lit le texte, enfin le roumain, il faut faire attention aux articles. Pourquoi? Parce que les articles en roumain ne sont pas placés devant le mot, mais ils sont placés après.

STU1: >Et finalement, je trouve que c'est quand même assez proche de l'espagnol et du portugais plus que de l'italien<.

INS: Pourquoi pas.mm.mm.

STU2: >Personnellement je trouve que en termes de vocabulaire (2.0) En tout cas t'es plus proche qu'avant, (oui tant). En termes de vocabulaire c'est assez proche aussi, il y a beaucoup de mots qui sont relativement transparents même s'il y a toujours quelques capouillages des fois. Par contre j'ai un peu de mal en termes de conjugaison et de grammaire, bien qu'on va bien identifier qu'est-ce qui va où. <

INS: Ouais, ouais c'est vrai (1.0) c'est vrai. C'est un peu aussi la phrase, la structure des phrases, parfois, ouais, il y a certains éléments grammaticaux qui sont opaques, en fait. Ouais, merci et bon (.) merci pour ces retours.

Attività di interproduzione

STU: >Alors nous, ce qu'on a trouvé, c'est, ben comme ce qu'on avait dit juste avant, c'est qu'il y a une utilisation d'un vocabulaire qui est plus simple et avec des mots plus transparents.<

STU: >On a notamment des-on a notamment des mots qui sont internationaux, comme les mots anglais, snack et topping, qu'on a pu retrouver, qui n'étaient pas dans le premier texte. Si. Il y a des phrases sont plus courtes et simplifiées avec un meilleur respect des structures [mm.mm] Et dans le second texte, on a moins de détails précis, par exemple, lorsque l'on fait la liste des utilisations en cuisine, [mm.mm]on nous parle seulement que (.)enfin, il y a trois manières de les manger, tandis que dans l'autre, on a vraiment une phrase un peu à rallonge[mm.mm] Et enfin on a une mise en contexte avec la première phrase qui est plus simple et avec-et avec (.) un vocabulaire qui est plutôt positif. Donc on s'est demandé si le vocabulaire positif en général n'était pas plus simple à comprendre et notamment avec un vocabulaire moins technique.<

INS: Non, c'est une exception très particulière du mot emploi du temps. C'est quoi emploi du temps? Bon. D'abord, pas transparent, TD. TD, CM. Beaucoup de sigles en fait (.) mm ? Suite à la réception. Suite, c'est pas transparent. Réception, oui, mais on ne comprend pas suite à. Débuter mm?

INS: Et après cette longue expression très, très, très formelle et très un peu dangereuse parce que quand moi j'ai fait ma thèse à Reims et donc je devrais écrire un mail à mon professeur que j'avais mis Je vous remercie par avance et Je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments. Mais non, non, non, non, tu ne dis jamais ça à vers un homme. C'est une formule standard. Non, non, non.

INS: Il y en a deux. Il y en a deux. Si tu es un homme vers un homme, tu ne peux pas utiliser des sentiments. Mais si tu es un homme vers une femme et l'inverse, tu ne peux pas exprimer tes sentiments. Donc, tu dois utiliser l'expression d'aimer salutation. Culturellement, très transparent, très opaque. Est-ce que vous utilisez ces formules régulièrement?

STU :°Oui, en fait, je ne sais pas si ça se dit vraiment.°

INS: Même que ce soit une femme ou une femme. Mais ça peut se dire, l'expression de mes sentiments plus distingués toujours.

STU: Généralement... généralement Oui.

INS: En tout cas, je reste toujours sur les salutations, comme ça on est tranquilles ((risata)). Bon, est-ce que vous pouvez simplifier ça? Donc le rendre pas également formel, mais plus simple que ça, plus transparent, pas plus simple.

MA1: Je suis X, je suis étudiante en première année d'art parce qu'on s'est dit qu'une licence, enfin le nom des différentes années et ce que ça représente, c'était pas forcément très clair pour tout le monde.

INS: Très bien, très bien, très bonne idée.

MA1: Ensuite, j'ai candidaté pour participer aux cours d'italien débutant. On :: n'était pas sûr de l'intérêt de dire que (1.0) c'était lors de l'inscription, puisqu'on a candidaté pour ce cours.[mm.mm] Et on a transformé lieu transversal d'italien niveau A1 en simplement cours d'italien débutant,...

INS: très bien.

MA1: puisque ça correspond au niveau A1.

INS: Oui, après A1 c'est international, donc ça se comprend un peu partout.

MA1: D'accord, bon on ::: voilà. Ensuite, quand la scolarité m'a fourni les horaires de mes cours, au lieu de dire l'emploi du temps.[mm.mm]et je n'ai pas trouvé les cours d'italien, il faut dire qu'ils ne sont pas affichés, (2.0) pour simplifier en soi.. [mm.mm], pour venir à l'essentiel de l'idée de la phrase. [Oui]. Ensuite, à la place du second paragraphe, on a mis... les cours d'italien ne sont pas sur le planning. On a repris planning pour prendre l'anglicisme qui est assez international[mm.mm] Mais j'ai appris par mail, plutôt que :::suite à la réception d'un mail, que les cours devaient commencer cette semaine. [Oui]. pour ne pas répéter les TD de langue. On préfère dire les cours, c'est plus transparent [mm.mm] (2.0)Ensuite, pour le dernier paragraphe mm :::, >pour la demande de renseignement, on a dit « serait-il possible de connaître la raison pour laquelle les cours n'apparaissent pas sur mon planning et qu'est-ce que je peux faire?<

Attività di interazione

Situazione 1

INS1: E' un problema INS2, cosa dici?

INS2: Eh::sì sto guardando i prezzi m.[mm.mm] e le camere disponibili (2.0) [mm.mm]ma penso di (2.0) non potervi:: accontentare[mm.mm]

INS2: è un problema (1.0) è un problema mh perché ci sono altre due soluzioni ma non c'è un letto matrimoniale perché c'è una camera a cinquanta euro.

STU1: oui?

INS: ma ci sono due letti singoli..

STU1: deux lits singules?

INS1: Mm,si è a cinquanta euro, è a cinquanta euro (2.0) ma ha due letti singoli.

STU1: D'accord (3.0) et y a t-il une salle de bain? Privée?

INS1: Sì in questo c'è la stanza c'è allora, salle de bain? Eh:: in Italia il bagno è unico (1.0) c'è tutto, c'è la doccia, c'è il wc, il gabinetto,il gabinetto, c'è la doccia , il gabinetto, il lavandino

STU: .[mm.mm],

INS1: tutto in una camera, in una stanza, in una stanza dentro la camera ma è tutto insieme, ma è privato, è privato.

STU1: Privé?

INS1: Sì.

STU1: Pas communal?

INS: No non è comune,

STU1: Donc ça irait bien. Et où ce serait?

INS1: Eh allora INS2, dov'è che è questo?

STU1: Où serait la caméra, la chambre

INS: si, la camera, la stanza a 50 euro (2.0) e a 20

STU1: non, pas le prix, mais où sur la carte..

INS2: sì, è a 20 minuti dal centro in bus ...

STU1:°20 minutes du centre, °...

INS1: Ok (1.0)mm : c'è una terza:::: ((risata))

STU1: quel'est la troisième possibilité?

INS1: c'è una terza possibilità, .[mm.mm]che sono due stanze (.) separate,,

STU1: qui sont séparées?

INS1: ogni (1.0) esatto (1.0) ogni stanza costa 30 euro

STU1:ok,,

INS1: è, ehm, è molto centrale perché è vicino, nei pressi della stazione (.) dei treni (.) la stazione, la stazione dei treni..

STU1: à coté de la station de train?

INS1: à coté de la station de train, che è molto centrale a Roma.

STU1: est ce-central?

INS1: si è centrale.

STU1: Est ce loin? Loin du centre?

INS1: No è centrale. C'est dans le centre...

STU1: ah d'accord :: xxx.Ce serait à côté de la station de train donc il y aurait du bruit.

STU2: [mm.mm].Ce ne serait pas calme.

INS1: Non è calmo.(risatina)

STU2: Donc voilà plutôt la deuxième proposition?. Voilà, je pense aussi.

INS1: La seconda?

STU1: Oui, la deuxième (2.0) ok. La deuxième, je pense, si (on sait pas trop entre tu).

INS1: Volete pagare con carta o (.) con mm?

STU1: Quoi?

INS1: Pagate con carta o con contanti?

STU2: °Eh ::: avec la carte,,°

INS1: con la carta.

STU2: °Ok.. s'il vous plait°

Situazione 2

INS1: stuzzicare, è un aperitivo

STU1: eh ::manger un poquito?

INS1, INS2 :Esatto.esatto..((ridono))

STU1: Vale (.) nous pouvons vous proposer trois formules(.)

INS1: tre formule

STU1: la première à 45 euros :::

INS1: sì.

STU1: eh ::Est-ce que vous avez la possibilité de manger(.) autant que vous voulez(.) de plusieurs plats?

INS1: Ma noi non mangiamo tanto però eh..

STU1: si si,ehm (4.0)comme vous ne souhaitez pas manger beaucoup alors la formule que je vous propose (2.0) ehm (4.0) alors soit vous avez la possibilité de voir un spectacle ce soir à 11 heures du soir (1.0) à un prix de 15 euros ((fa il gesto di 15)) ..

INS1 :ok quindi

STU1: avec l'obligation de boire, beber ((fa il gesto di bere) .[mm.mm] mais pas la possibilité de manger. .[mm.mm]L'une de notre de nos formules (1.0) ensuite les deux autres options qui sont à 35 et 45 euros sont des possibilités de manger des repas complets (.) et de voir le spectacle.

INS1 :mm ok.mm.mm. Caro eh:::

INS2: è caro,è caro mm.mm.

STU1: C'est parce que nous avons une cuisine d'une grande qualité, ((ride)) avec des plats typiques de la Savoie. Est-ce que vous souhaitez en savoir un peu plus?

INS1: Sì, sì.

STU1: Alors je vais laisser la parole à mon collègue MA8 pour qu'il nous présente quelques-uns de ses plats.

INS1: Buongiorno.

STU2: <On a plusieurs spécialités Savoyard, specialitas Savoyarda.>

INS1 :si...((ride))

STU2: <Des plats composés, des plats à base de patates avec beaucoup de formaggio fondu, avec de la viande: carne. >

INS1: La carne.

INS2: Ok.

STU2: >Et des spécialités de la région qui sont vraiment bons et on a plusieurs plats différents à propos de ça qui sont disponibles justement dans les deux menus qui permettent de manger auquel<

INS1: Ah, non ho capito niente. come?

INS2 :non ho capito (2.0) non ho capito l'ultima parte.

STU2 :Plusieurs, molto (.) molti (.) piatto savoyards..

INS1: ((risata)) ok

STU2: Disponibles, disponibles, disponibles. Si disponibilis. Avec différents menus dédiés.

INS1: Avete tanti tipi di carne quindi (.) tanti tipi? Molti tipi? Tipo il pollo, porco, eh:: (1.0) ma sì,però , però INS2 è vegetariana.

STU2: Ah ok .xxxx >On a quelqu'un justement de spécialisé pour les plats et pour les menus végétariens, ça tombe bien.< Je vais laisser mon collègue présenter ses différents plats

INS1: ah oK

STU2 :un menu spécialement végétarien

INS1:Ah ecco si::

INS2: ok bene::

INS2: Ehm una sola domanda... La prima opzione..

STU1:oui? ..

INS2: quanto era il prezzo?...della prima..

STU: La prima (.) est (.) 45 euros

INS1: mm :ok

STU1: vous avez-vous pouvez-vous avez la possibilité de manger autant que vous voulez et de boire autant que vous voulez et vous assistez au spectacle du soir

INS1: ok

STU1: la deuxième option à 35 euros , trenta y cinco, vous avez un menu avec des boissons le spectacle n'est pas compris dans le prix

INS1: [mm.mm] ok

STU1: Dans ce menu...

INS1: E costa meno,costa meno giusto?

STU1: Si. C'est le spectacle qui fait augmenter un peu le prix.((gesto di aumentare))

INS2: Certo. Ok, ma in questa opzione non si mangia, giusto?

STU1: Non, no (1.0) la troisième ((gesto di tre)) option est la possibilité de voir l'espectaculo à la fin de la soirée et de boire.

INS1: Senza mangiare

STU1: Sans manger ..

INS1: senza mangiare ok(.) ok,mm? Interessante forse simile no? Buona per noi questa opzione

INS2: mm.mm.Si(.)però(.)eh(.)forse la migliore però almeno nella prima qualcosa la possiamo mangiare((risata)) eh,si,però non abbiamo sentito il menu vegetariano.,,

INS1: Esatto! E' molto importante per noi il menu vegetariano..

STU1: mh. Il n'y a pas des menus qu'écrit végétarien (1.0) Nous avons la possibilité dans la première option de manger tout ce que vous voulez donc vous avez plusieurs plats avec par (2.0) exemple des (2.0) patates. Vous pouvez en prendre autant que vous voulez et plein d'autres plats comme ceci.

INS1: Ah ok!

STU1: <Donc vous n'avez- vous avez la possibilité de prendre de la viande si vous voulez ou pas avec ce buffet à volonté. Dans le menu de la deuxième option vous choisiriez des plats qui sont

principalement savoyards et donc avec de la viande mais vous pourrez trouver aussi des petits plats avec seulement végétarien.>

INS1: ah ok.

INS1: ma c'è un piatto ehm savoiaro in italiano(.) della Savoia ehm vegetariano?

STU1: Mh :::Je vais laisser la main à mes collègues qui s'y connaissent ((risata)) un petit peu plus que moi sur ce point. MA8, STU? (6.0) Un des deux, help?

STU3: <En Savoie, il n'y a pas du tout beaucoup de plats végétariens c'est principalement des plats avec de la viande c'est pour ça que dans le cas de plats végétariens ça serait mieux, enfin, plus préférable pour vous de choisir la formule 1.>

INS1: Ok, io credo si che forse scegliamo la prima vero INS2? S

INS2: sisi

INS1: ok e allora scegliamo la prima.. scegliamo la prima perfetto..

INS2: mm.mm (1.0) vi facciamo un bonifico

INS1: vi facciamo un bonifico?

INS2: Va bene...

STU1: Voulez vous répéter s'il vous plaît?

INS1: Si(.) vi facciamo un bonifico

STU1: un bonifico eh...pour...

STU3: qu'est ce que bonifico?

INS1: Bonifico è (1.0) uhm (1.0) come spiegarlo INS2?

INS2: Un pagamento? Vi facciamo un pagamento tramite la banca, la nostra banca senza la carta.

INS1, INS2: On line, On line!

STU1: Vous voulez réserver en ligne ou payer avec le téléphone?

INS2: Pagare.

INS2: Pagar con:: Quindi voi ci date l'iban, la cifra lunga.. FR tatatata, e noi mandiamo i soldi online sul vostro conto corrente..un bonifico. Un trasferimento di soldi?

STU2: Non, ce n'est pas possible.

INS1: No? Non è possibile?

STU2: Vous devez payer en carte ou en cash. En cash ((risata)) .

INS1: Anche in Italia (.) anche in Francia (.) anche in Francia? Allora paghiamo con la carta di credito (.) ok va bene (.) grazie. Perfetto.

STU3: Perfetto

INS2: ok (.) Perfetto

INS1: Grazie arrivederci

INS2: arrivederci

STU1: De rien (1.0) Bonne soirée, au revoir

INS1: anche a voi.

Mantegna, Sarah

Doctorat UNITA en Science du Langage (USMB) et Digital Humanities (UNIGE), cursus en Onomastique, Linguistique et Linguistique Appliquée (UNITO)

L'intercompréhension pour les étudiants non spécialistes de langues à l'université : l'expérience d'UNITA.

Résumé de la thèse en français

1. Introduction

Cette étude se concentre sur l'enseignement des compétences d'Intercompréhension (IC) à des étudiants universitaires de différentes origines afin de comparer l'efficacité de différentes approches pédagogiques. Les résultats ont montré que, bien que les étudiants en linguistique aient une meilleure précision lexicale et des compétences métalinguistiques et métacognitives plus développées, les étudiants non spécialistes en linguistique étaient toujours capables de mener à bien les tâches qui leur étaient confiées. Cette recherche doctorale s'inscrit dans le cadre du projet UNITA, une alliance de six universités de cinq pays visant à créer un campus interuniversitaire qui encourage le multiculturalisme, l'apprentissage centré sur l'étudiant, la recherche, l'innovation et l'engagement civique¹. L'Alliance UNITA espère développer un modèle ouvert, inclusif, efficace et engagé dans le soutien des zones périphériques de sa société et de ses territoires. Le but ultime du projet est de permettre aux étudiants et au personnel de devenir des citoyens européens et mondiaux, tout en promouvant les objectifs de développement durable de l'ONU et le Green Deal européen. UNITA est un projet qui adopte une approche ouverte des frontières disciplinaires dans le but d'enseigner aux étudiants différentes langues à des fins spécifiques et pour la communication académique. Il combine des éléments de projets antérieurs pour créer un parcours étape par étape dans l'acquisition de compétences en communication universitaire, de la compréhension textuelle à la communication universitaire interactive par le biais de forums de discussion, de travaux de groupe et de sessions en télé-tandem. Les étudiants peuvent réfléchir à leurs stratégies à l'aide de documents enregistrés et le projet propose également des descripteurs pour l'évaluation. Ce projet offre aux universités la possibilité de promouvoir la diversité culturelle et linguistique et de développer les compétences en communication orale de leurs étudiants en leur permettant d'interagir avec d'autres cultures et d'autres langues. Il permet également de développer des solutions innovantes qui peuvent être mises en œuvre dans des contextes réels, tels que le lieu de travail. Les résultats de ce projet permettront de mieux comprendre les défis et les opportunités de l'IC et du développement de la communication interculturelle. Cette recherche est une étape importante vers le développement de méthodes d'enseignement plus efficaces et durables pour la communication interculturelle et contribuera à la croissance des sociétés multilingues et multiculturelles.

1.1 Questions de recherche

¹ <https://univ-unita.eu/Sites/>

Les questions de recherche (QR) auxquelles cette thèse vise à répondre découlent des considérations qui ont émergé des échanges continus avec l'équipe des créateurs d'IC d'UNITA, des observations des cours d'IC pour les apprenants de langues et de l'étude de la bibliographie, activités menées au cours de la première année de la recherche.

QR 1 : L'enseignement universitaire en IC pour les étudiants de disciplines non linguistiques peut-il être structuré de la même manière que pour les étudiants en langues ?

En tenant compte des études sur la formation à l'IC proposées au fil des ans, la programmation des cours examinés dans ce travail de thèse sera discutée afin d'évaluer leur efficacité.

QR2 : Quel est l'impact du tuteur dans la formation de ce type de public et quel doit être son rôle ?

Si, pour les spécialistes de l'IC (Meissner 2004, Bonvino et al. 2011), le tuteur d'IC est censé être un guide dans le processus de compréhension et stimuler la réflexion métalinguistique, cette étude examinera toutes les interventions du tuteur dans les différents cours et comparera les résultats des étudiants accompagnés par des enseignants avec le cours réalisé de manière indépendante, afin de déterminer tout d'abord l'importance du tuteur dans une formation en IC et quelle devrait être son approche dans les cours destinés aux étudiants non spécialisés.

QR3 : Est-il nécessaire de créer un nouveau cadre pour la planification des cours et l'évaluation des étudiants ?

Enfin, l'utilisation des cadres d'IC (REFIC et EVAL-IC) sera analysée afin d'évaluer leur efficacité dans un contexte spécifique, et des considérations seront faites sur leur application au cas par cas, afin de vérifier si le besoin d'un nouveau cadre pour le contexte d'UNITA est réel ou non.

1.2 Méthodologie et analyse des données

Le travail consiste en une méthode d'analyse mixte, quantitative pour le travail effectué sur la plateforme Moodle et qualitative pour les sessions menées de manière synchrone en présence du tuteur.

Le choix d'utiliser cette méthodologie mixte découle de plusieurs facteurs. Premièrement, pour justifier la deuxième question de recherche, une analyse qualitative des cours a été choisie afin de montrer en détail toutes les interventions proposées par les différents tuteurs. Deuxièmement, pour justifier la première et troisième question de recherche, une analyse mixte (quantitative et qualitative) a été choisie afin d'avoir une image complète des résultats obtenus pour répondre à ces questions de manière exhaustive.

Les données présentées sont extrapolées à partir de trois types de cours différents destinés à des étudiants non linguistes : le cours pour étudiants Erasmus destiné à tous les étudiants du partenariat, le cours autonome en libre accès sur la plateforme Start@UNITO et le cours d'Initiation à l'IC créé pour les étudiants de l'USMB Polytech.

La première section est divisée en deux étapes principales : l'analyse des programmes de cours et l'analyse des activités réalisées sur la plateforme et des compétences qu'elles ont développées.

Comme base de l'étude, REFIC a été utilisé dans la première phase et EVAL-IC dans la seconde. Ce choix est basé sur une étude approfondie des deux cadres de référence (voir le chapitre 2, paragraphe

2.5 et Annexe I du document original). Le choix d'utiliser deux cadres différents était basé sur leur adéquation à des objectifs spécifiques : REFIC pour évaluer l'efficacité du matériel pédagogique et les compétences qu'il vise à développer, tandis qu'EVAL-IC pour évaluer les parcours des étudiants et les compétences acquises pendant le cours. Cette approche a permis une évaluation plus complète et plus détaillée des expériences d'apprentissage des étudiants dans les différents cours. Les données de la deuxième phase sont traitées selon les trois dimensions examinées dans le cadre EVAL-IC, c'est-à-dire pour l'IC réceptive écrite et orale, l'interproduction et l'interaction écrite et orale. En ce qui concerne l'évaluation des activités, les dimensions linguistiques, socio pragmatiques, cognitives et paraverbales du cadre sont prises en compte et, à partir des descripteurs, le niveau qui correspond le mieux à l'évaluation de l'élève est attribué. En ce qui concerne le choix des dimensions à évaluer, il convient de noter qu'en fonction de la structuration de chaque activité, le choix a été fait d'inclure ou non une dimension plutôt qu'une autre (par exemple, si une activité est purement linguistique, aucune autre dimension ne sera évaluée).

La deuxième section se concentre sur la validation des compétences acquises lors des séances de travail dans les cours Erasmus et le cours d'Initiation à l'IC. Une attention particulière sera accordée à l'intervention de l'enseignant qui dirige l'activité et, surtout, à la manière dont la prestation est dispensée, au feedback de l'étudiant et enfin, dans la mesure du possible, à l'interaction entre l'étudiant et l'enseignant et entre les étudiants du cours. Dans le cas du cours Erasmus, si la même activité est réalisée indépendamment sur la plateforme, cette section réfutera l'évaluation obtenue par l'étudiant dans l'analyse quantitative. Dans le cas du cours d'Initiation à l'IC, l'évaluation de l'étudiant se fera en fonction de tous les facteurs examinés dans cette section.

1.3 Informations importantes sur l'analyse et le corpus de référence.

En raison du faible nombre de participants aux cours, les données présentées dans cette thèse sont bien inférieures à ce que nous attendions. En outre, pour des raisons liées au choix des activités par les tuteurs, au type de travail indépendant effectué par les étudiants et aux problèmes rencontrés avec les supports informatiques utilisés pour les sessions synchrones, nous n'avons pas été en mesure de proposer une évaluation complète de toutes les activités. Le parcours de nombreux étudiants n'a pas pu être évalué dans le cadre de cette analyse car ils n'ont pas réalisé un nombre suffisant d'activités pour permettre une évaluation.

Le corpus de référence est composé comme suit :

Pour l'analyse des syllabus, 38 activités ont été examinées pour le cours Erasmus, 34 activités pour le cours Éléments IC et 24 activités pour le cours Initiation à l'IC.

Les activités suivantes ont été examinées dans le cadre de l'analyse quantitative et qualitative des parcours des étudiants.²

Erasmus	Éléments d'IC	Initiation à l'IC
Activité écrite d'IC : 9	Activité écrite d'IC : 9	Activité écrite d'IC : 4
Activités orales réceptives d'IC : 3	Activités orales réceptives d'IC : 6	Activités d'interproduction : 1 Activités d'interaction orale : 1

² Un aperçu sommaire des activités qui composent le corpus est proposé ici. Les spécificités des activités analysées seront prises en compte lors de l'analyse. Veuillez également vous référer à l'annexe III pour les activités dans leur intégralité.

Test de positionnement Test final	Test de positionnement Test final Examen final	Revue de Presse Test de positionnement Test final
Étudiants évalués : 23	Étudiants évalués : 25	Étudiants évalués : 11

Tableau 1 : Corpus des données analysées

Malgré une participation active en tant que tuteur au cours pilote Erasmus et en tant que cotuteur au cours Initiation à l'IC, les données ont été traitées avec une approche totalement descriptive, sans aucune considération personnelle des activités elles-mêmes ou des étudiants analysés qui, comme les tuteurs du cours, ont été anonymisés par l'utilisation d'acronymes.

2. Cadre de référence théorique

Dans son étude *Tensions épistémologiques en IC* (2013), Ollivier passe en revue 118 définitions du terme IC et les classe selon trois catégories :

- Praxéologique : à l'intérieur duquel se situent les définitions qui présentent l'IC comme une forme de communication. Il s'agit notamment de la définition de Castagne (2007b) selon laquelle : « l'IC fonctionnelle entre langues, c'est par exemple un Français qui comprend un Allemand à Berlin ou qui renseigne un Italien à Paris, chacun parlant sa propre langue maternelle et comprenant la langue maternelle de l'autre » (Castagne, 2007b : 19).
- Approche didactique de l'enseignement/apprentissage des langues.
- Orientation cognitive (IC comme compétence, capacité)

En tant que base de ce travail de thèse, l'IC doit être comprise comme un parcours didactique, enseigné et appris par l'acquisition progressive de stratégies de lecture, de stratégies de communication et de stratégies de production dans la langue dans laquelle le sujet choisit de communiquer, à travers une approche centrée simultanément sur les trois dimensions (réceptive, d'interproduction et d'interaction).

Avant de passer à la discussion des caractéristiques de chaque dimension de l'IC, il semble nécessaire de se référer à quelques concepts clés qui sous-tendent la notion d'IC et qui sont indispensables pour bien comprendre à la fois son fonctionnement général et la manière dont l'approche mise en œuvre dans les expériences fonctionne dans la pratique. Tout d'abord, il est important de préciser que l'approche pédagogique de l'IC est une *approche plurilingue*.

Le terme *plurilinguisme* fait référence à la capacité des locuteurs à utiliser plus d'une langue ; il considère donc les langues du point de vue de ceux qui les parlent et de ceux qui les apprennent. Ce terme est aussi souvent associé à tort au concept de *multilinguisme*, qui indique plutôt la présence de plusieurs langues dans une même zone géographique, indépendamment de ceux qui les parlent (Beacco et al. 2016:27, repris par Cognigni 2020:49).

L'IC fait partie des approches plurielles avec *l'éveil aux langues*, *l'enseignement intégré des langues* et *l'approche interculturelle*. Comme le décrit l'introduction du CARAP, *Cadre de référence pour les approches plurielles*, dans ces approches didactiques "on met en œuvre des activités d'enseignement-

apprentissage qui impliquent simultanément plusieurs variétés linguistiques et culturelles (Candelier et al. 2007).

Le CARAP vise à fournir une description des compétences plurilingues et interculturelles qui s'articulent autour du savoir, du savoir être et du savoir-faire, que des approches plurielles permettent de développer dans le parcours d'apprentissage. Ce cadre a été fondamental pour la constitution des deux cadres de référence en IC, le REFIC, Référentiel de compétences en IC et EVAL-IC, qui seront discutés en détail dans la section 5.

2.1 Quelques compétences de base

Compétence plurilingue

Depuis 2002, le CECR, Cadre européen commun de référence pour les langues, présente la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Dans ce cadre, elle est en fait décrite comme une *compétence inégale sur laquelle* chaque individu peut s'appuyer pour utiliser les langues à la fois pour communiquer et pour prendre part à des interactions interculturelles, puisqu'il est capable d'activer, à différents niveaux, des compétences et des expériences dans plusieurs langues et cultures. Plus précisément, la compétence plurilingue et pluriculturelle favorise également le développement d'une conscience linguistique et communicative, voire de stratégies métacognitives qui permettent à l'individu d'être plus conscient et de mieux contrôler ses manières "spontanées" de traiter les tâches et en particulier leur dimension linguistique (Conseil de l'Europe 2002).

La définition du CECR ne fait que décrire le concept, mais ne donne pas d'indications claires sur la manière de développer cette compétence. Les descripteurs de la compétence plurilingue seront introduits ultérieurement dans le CECR, ou *Companion Volume* (2018). Ces descripteurs sont divisés en trois domaines définis comme suit :

- La construction et l'utilisation du répertoire pluriculturel ;
- Compréhension plurilingue ;
- La construction et l'utilisation du répertoire plurilingue. ³

Compétence partielle

Dans le CECR (2002:135), la description de cette compétence souligne que la compétence partielle dans une langue est tout aussi importante que la compétence totale dans la mesure où elle enrichit la compétence plurilingue et est fonctionnelle pour la réalisation d'un objectif spécifique.

En ce qui concerne l'IC, de nombreux chercheurs, dont Beacco (2010), Escudé et Janin (2010) et Bonvino et Garbarino (2022), reprennent ce concept de compétence partielle et l'étendent en précisant que l'IC dépasse le dualisme selon lequel chaque langue correspond à un parcours spécifique et, au contraire, met en valeur et sur un pied d'égalité les connaissances linguistiques de chaque apprenant, qu'il s'agisse d'une langue bien connue ou de manière partielle (dialectes, langues occasionnellement entendues, etc.) puisque toute connaissance préalable qui peut être activée est utile à la progression de la compréhension et de la production en IC. L'utilisation de plusieurs langues en même temps aide l'apprenant à accélérer le processus de compréhension, à pouvoir transférer des connaissances d'une langue à l'autre et à exploiter la proximité entre les langues. (Bonvino et Garbarino 2022).

Cet alignement entre les langues est l'un des concepts fondamentaux du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue, mais il s'accompagne également de la prise de conscience qu'aucune langue n'est plus importante qu'une autre, que toutes les langues sont égales et interdépendantes.

³ Voir le volume complet du *Companion Volume* (2018) pour une description détaillée de ces descripteurs.

Compétence métalinguistique

La compétence métalinguistique est l'une des compétences clés qui sous-tendent la compétence plurilingue.

Cette compétence est sous-tendue par le concept de métacognition, qui fait référence à la connaissance de ses propres processus cognitifs ou de tout ce qui s'y rapporte (Flavell 1979).

Par extension de ce concept, nous pouvons définir la compétence métalinguistique comme la capacité de l'apprenant à reconnaître les caractéristiques structurelles de la langue et à y réfléchir. Selon Meißner et Morkötter (2009), l'IC est particulièrement adaptée pour promouvoir à la fois la métacognition, comprise comme la capacité à planifier des processus cognitifs, à les contrôler et à évaluer leurs résultats, et la métacognition comprise comme la connaissance de ses propres capacités en tant qu'apprenant d'une langue étrangère, qui peut également être détachée des processus cognitifs réels.

2.3 Stratégies

L'IC exploite essentiellement la proximité linguistique entre les langues. C'est précisément pour cette raison que l'on tend à faire une distinction entre l'IC entre langues apparentées et non apparentées. (Capucho 2008, Grin 2008, Castagne 2011). Dans le cadre de cette étude, nous mentionnons quelques éléments clés concernant l'IC entre langues apparentées.⁴

Transparence, opacité et droit à l'approximation

La transparence, en termes linguistiques, se réfère à la correspondance claire et évidente qui existe entre deux éléments, et cette relation peut couvrir divers aspects de l'analyse linguistique. On parle de transparence phonologique dans les langues où la prononciation d'un mot est facilement déductible de sa forme écrite.

Au niveau morphologique, un mot est défini comme transparent lorsque sa structure morphologique permet de comprendre clairement ce qu'il signifie et quels sont les éléments qui le composent. Par exemple, un mot composé, dérivé ou infléchi est considéré comme transparent lorsque ses éléments constitutifs fournissent des indications claires sur son sens. La transparence linguistique repose donc sur la clarté et l'évidence de la relation entre les éléments linguistiques, qui peut se manifester aux niveaux phonologique, morphologique et autres de l'analyse linguistique. Cette clarté contribue à rendre la langue plus accessible et compréhensible pour ceux qui la parlent ou l'étudient.

Il convient également de préciser que le concept de transparence est à comprendre à des degrés divers. Très souvent, ce concept est également associé à celui d'opacité, terme auquel sont associées toutes les zones incompréhensibles pour l'apprenant. Or, le concept d'opacité, comme celui de transparence, est variable, puisqu'un terme transparent en italien peut être opaque pour un locuteur lusophone mais pas pour un hispanophone.

Le concept d'opacité est un élément qui peut être surmonté dans les IC et il y a plusieurs façons de le faire. Tout d'abord, il est important de souligner qu'il y a beaucoup plus de zones transparentes que de zones opaques, en particulier dans les langues apparentées. Deuxièmement, les éléments qui semblent opaques peuvent être surmontés grâce à :

- L'utilisation de stratégies ;

⁴ Nous recommandons la lecture de Castagne, *IC et dynamique des inférences* (2011) pour explorer la question du dualisme entre les deux frontières des langues apparentées et non apparentées.

- L'exploitation des transparences et le remplacement du terme opaque par le terme transparent correspondant ;
- L'exploitation du contexte ;
- Le droit à l'approximation.

Le droit à l'approximation est un mécanisme fondamental de l'IC, car dans le cas où l'apprenant ne connaît pas ou n'a pas besoin du signifiant exact pour comprendre ou produire, il peut se prévaloir de ce droit afin de ne pas invalider le processus de production ou de compréhension. Pour enclencher ce processus et recourir à l'approximation, l'apprenant doit d'abord être conscient du flou de la langue et être capable de tolérer l'ambiguïté et l'imprécision (Blanche-Benveniste 1990 ; 1995 ; 2005 ; Benveniste & Valli 1997c).

Les sept tamis

En partant du concept de transparence, certains chercheurs qui ont travaillé sur le projet EuroCom (Meißner et al. 2004) ont développé la théorie des sept tamis. Ce modèle vise à fournir sept catégories au sein desquelles l'apprenant en IC peut effectuer un processus de transfert de connaissances d'une langue à l'autre afin d'identifier les transparences et les correspondances aux niveaux phonétique, morphologique et syntaxique.

Le premier tamis est le lexique international, c'est-à-dire les termes qui sont partagés par toutes les langues appartenant à différentes familles linguistiques. Des mots tels que *sport*, *hôtel*, *radio* appartiennent à cette catégorie. Selon Meißner (2004), il s'agit de mots issus de langues plus anciennes comme le latin, le grec ou l'arabe, qui se sont répandus dans tout l'Occident, ou de mots issus de langues disciplinaires qui sont partagés à la fois par la communauté scientifique et le langage courant (par exemple, *ordinateur*, *mobile*, *smartphone*). On estime qu'il existe environ 5000 mots de ce type (Giudicetti 2002).

Le deuxième tamis est celle des mots pan romans, c'est-à-dire tous les mots partagés par les langues appartenant à la famille romane. Des mots comme *ami*, *abandon*, *animal* font partie de ce tamis et on estime leur nombre à environ 500 (Giudicetti 2002). Contrairement au lexique international, ces mots, en raison de l'évolution des langues, présentent une forme graphique différente.

Le troisième tamis comprend tous les mots accessibles par correspondance phonétique/phonologique. Des mots tels que *château*, *clé*, *état* font partie de ce tamis.

Le quatrième tamis est basé sur la connaissance de quelques règles de base de la transparence lexicale à partir de la correspondance du son d'un mot en corrélation avec sa forme graphique. Par exemple, savoir que *ll* en espagnol se lit /λ / ou que *ph* en français se lit /f/.

Le cinquième tamis comprend les structures syntaxiques pan-romanes, c'est-à-dire la composition des phrases. Toutes les langues romanes ont, sauf cas particuliers, la structure sujet - verbe - objet (SVO). Le sixième tamis concerne les correspondances morphologiques. Les articles, les terminaisons verbales et la formation des verbes sont saisis dans ce crible.

Dans le septième et dernier tamis, nous trouvons tous les suffixes et préfixes d'origine grecque et latine partagés par les langues romanes, tels qu'*ante-*, *ex-*, *ob-* et des suffixes tels que *-ment*, *-tion*, *-logie*.

2.4 Les dimensions de l'IC

La dimension réceptive est considérée par de nombreux spécialistes comme l'élément central de l'ensemble du parcours d'IC, car sans compréhension efficace, on ne peut ni interagir, ni produire

consciemment. En outre, le parcours d'apprentissage de l'IC commence par cette dimension même, en développant d'abord les compétences de compréhension (lecture puis écoute). Pour la sous-compétence de réception de l'écrit, les stratégies de lecture souvent évoquées dans le contexte de l'IC s'inscrivent dans deux processus définis comme descendants et ascendants. Les processus descendants qui mettent l'accent sur le lecteur et son expérience (représentations mentales, connaissances préalables) comprennent des stratégies telles que les inférences, le transfert et l'exploitation du contexte. Les processus ascendants, quant à eux, partent du texte écrit, dans lequel le lecteur reconnaît les mots, les stimuli graphiques, décode les mots en sons et, à partir de là, décode le sens (Alderson, 2000).

La compréhension orale requiert de la pratique et ne se produit pas spontanément, elle doit être progressive et accompagnée d'un tuteur et enfin, le développement de la compétence de compréhension orale pourrait bénéficier de l'utilisation de ressources écrites en soutien (Jamet 2007).

Les chercheurs définissent l'IC interactionnelle soit comme un mode de communication dans lequel chaque personne s'exprime dans la langue qu'elle préfère et comprend celle de l'autre (Degache 2004), soit comme un processus de communication entre locuteurs de langues apparentées dans lequel chaque personne parle sa propre langue et comprend celle de l'autre (Jamet 2010). Ce qui ressort de ces deux définitions, c'est que l'interaction dépend toujours de la compréhension et donc, par extension, de la dimension réceptive, puisqu'on ne peut pas communiquer efficacement sans comprendre. Les scénarios les plus courants dans lesquels des recherches sur ce domaine spécifique ont été menées sont dans le cadre de projets qui encouragent la promotion de l'interaction (Galanet, Galapro, Miriadi, IOTT). Les travaux qui examinent ces formes d'interaction, notamment Garbarino et Leone (2020) et Garbarino et Bonvino (2022), proposent une classification des types d'interactions :

- Interaction écrite asynchrone (à l'aide de forums, de courriels ou de médias sociaux)
- Interaction écrite synchrone (chat et messages instantanés)
- Interaction orale asynchrone (utilisation de messages vocaux) ;
- Interaction orale synchrone (appels vidéo et chats vidéo).

De nombreux chercheurs ont examiné la production dans le contexte de l'IC, certaines des études les plus récentes ayant été menées par des chercheurs tels que Cognigni (2015-2020) et Ollivier (2017). Bien que de nombreux chercheurs intègrent cette troisième dimension "pont" entre les deux autres dans le cadre de la dimension interactionnelle, ces études ont souligné l'importance pour le locuteur de prendre des précautions spécifiques pour s'assurer que le message est compris. Dans son étude de 2017, Ollivier précise la différence substantielle entre l'interproduction et le *foreigner talk* car l'interproduction, contrairement à ce dernier, n'appauvrit pas la langue mais tous les aspects communs entre les langues utilisées pour transmettre le message sont utilisés, sans diminuer le contenu de l'information, ni affecter sa spontanéité ou son authenticité. Au contraire, dans l'interproduction, le message est plus élaboré et doit être adapté aux besoins spécifiques de l'interlocuteur (Amoruso 2005, cité par Cognigni, 2015).

2.5. Cadres de référence théoriques

L'objectif du *Référentiel de compétences de communication plurilingue en IC* (REFIC) est de fournir un *guide* pour la planification des formations et une base pour l'évaluation des compétences acquises dans le cadre d'une approche plurilingue de l'apprentissage intercompréhensif des langues (Anquetil et De Carlo 2019 :164). Ce cadre a été créé en 2016 et mis à jour en 2019. Les auteurs encouragent l'utilisation du REFIC pour les enseignants et les élèves qui ont l'intention de planifier un parcours d'apprentissage en IC, y compris dans des contextes d'auto-apprentissage ; ils suggèrent également d'utiliser le REFIC pour planifier des unités d'apprentissage pour les futurs enseignants en IC.

Les compétences qui sous-tendent le cadre sont les suivantes :

- Stratégies : s'appuyer sur la langue maternelle ou sur d'autres langues connues pour accéder à des langues moins connues par le biais de processus d'inférence, d'analogies, de correspondances et de transparence lexicale ;
- Activités langagières et communicatives : compréhension écrite et orale, interaction et interproduction écrite et orale ;
- Connaissance linguistique et culturelle et sensibilité interculturelle : prendre conscience que l'on peut entrer en contact avec d'autres langues et cultures de manière active (par l'interaction et la production) et passive (par la lecture et l'écoute).

Le REFIC repose sur cinq dimensions, les deux premières concernant l'aspect procédural et métalinguistique, les trois autres l'aspect communicatif. Ces dimensions s'articulent comme suit :

1. Le sujet multilingue et l'apprentissage ;
2. Langues et cultures ;
3. Compréhension de la lecture ;
4. Compréhension orale ;
5. Interaction multilingue.

EVAL-IC était un projet Erasmus+⁵ auquel ont collaboré 14 universités partenaires, sous la supervision de C. Ollivier de l'Université de La Réunion (France) entre 2016 et 2019.

L'objectif sous-jacent du projet est de créer des descripteurs pour l'évaluation des compétences en IC dans les langues romanes, en divisant les compétences en trois dimensions : réception, interaction et interproduction. En outre, un protocole d'évaluation pour les trois domaines a été établi dans le but de créer une certification en IC (Bonvino et Fiorenza 2020).

Le cadre est donc divisé en deux parties :

- Descripteurs pour l'IC réceptive écrite ;
- Descripteurs pour l'IC orale réceptive ;
- Descripteurs pour l'IC interactive écrite ;
- Descripteurs pour l'IC interactive orale ;
- Descripteurs pour l'interproduction.

Dans chacun de ces "sous-cadres", les compétences ont été divisées en huit dimensions avec six niveaux de progression. Parmi ces dimensions, nous distinguons :

- La dimension linguistique ;
- La dimension socio-pragmatique ;
- La dimension non verbale/para-verbale ;
- La dimension socio-affective ;

⁵ (Code 2016-1-FR01-KA203-024155).

- Les dimensions méta-linguistique, méta-discursive et métacognitive ;⁶
- La dimension culturelle ;
- La dimension cognitive.
- La dimension stratégique⁷ .

Chacune de ces dimensions est liée aux compétences du CARAP, en rapport avec les domaines de la connaissance, du savoir être et du savoir-faire.

La dimension réceptive a été décomposée en 21 descripteurs pour l'IC réceptive écrite et 18 pour l'IC orale réceptive. Les six niveaux de ces deux dimensions se répartissent comme suit.

3. Analyse des données

3.1 Analyse des activités de cours

Cette section analyse les données obtenues dans trois types de cours créés pour les étudiants : le cours pour les étudiants Erasmus, le cours en ligne sur la plateforme Start@Unito et le cours d'Initiation à l'IC créé pour les étudiants de l'USMB Polytech. Dans une première phase, les supports créés pour les cours sont analysés et, dans une seconde phase, les parcours des étudiants et les compétences qu'ils ont développées.

Pour l'analyse préliminaire des supports, REFIC a été pris comme point de référence, tandis que EVAL-IC a été utilisé pour l'évaluation des étudiants et des parcours. La décision d'utiliser deux cadres différents pour deux évaluations différentes a été prise à la suite d'une étude des deux cadres. Le résultat de cette étude approfondie des cadres a montré que, dans le cas des cours examinés, EVAL-IC est plus approprié pour une évaluation des parcours et des compétences acquises, car il est très détaillé et se concentre principalement sur l'aptitude de l'apprenant, tandis que REFIC a une approche moins centrée sur les compétences que l'apprenant peut acquérir après un cours d'IC au niveau de base et plus sur les compétences que l'apprenant possède déjà (même inconsciemment). Pour cette même raison, il a semblé approprié de choisir REFIC pour évaluer l'efficacité des matériels proposés dans les cours et les compétences que ces matériels visent à développer chez l'apprenant.

Afin de vérifier l'efficacité du matériel utilisé dans les trois cours, une analyse qualitative des différentes activités proposées a d'abord été effectuée, en les subdivisant par mode (synchrone ou asynchrone), par type d'IC (réceptive, interactive, interproduction) et par les compétences que l'activité vise à développer chez l'apprenant. Ces dernières ont été divisées en macro-compétences (les compétences génériques présentes dans le cadre) et en micro-compétences (les compétences plus détaillées présentes dans chaque partie du cadre). Il est important de souligner que c'est la version en ligne de REFIC et non la dernière version (Anquetil, De Carlo 2019) qui a été choisie pour l'analyse par compétences. Ce choix découle de trois éléments clés :

1. La situation de départ des étudiants en question, qui sont des étudiants sans formation linguistique ;
2. Les cours créés sont conçus comme des passerelles vers l'IC et non comme des cours intensifs, et enfin :
3. La dernière version du REFIC présente une structure beaucoup plus détaillée dans laquelle les compétences ont été élargies et divisées en niveaux plus marqués.

⁶ Dans les descripteurs détaillés de chaque dimension, aucun descripteur progressif n'a été imaginé pour le développement de cette dimension, qui, en fait, n'est mentionnée que par rapport aux autres.

⁷ La dimension stratégique est considérée comme une dimension transversale à toutes les autres et, comme la méta-dimension, elle n'a pas été déclinée en descripteurs et en niveaux.

Les conditions 1 et 2 ont montré que pour les étudiants débutants, certaines compétences de la dernière version du REFIC n'étaient pas vérifiables, alors que celles de la version précédente, plus génériques, sont beaucoup plus applicables aux activités que nous allons examiner.

Les activités sont ensuite examinées d'un point de vue quantitatif afin de déterminer les compétences les plus susceptibles d'être atteintes pour chaque activité et chaque cours.

Le cours Erasmus

Le cours Erasmus est ouvert à tous les étudiants de l'alliance UNITA qui ont obtenu une bourse de mobilité. Il a une durée de trente heures, réparties en dix-huit heures de cours à distance en mode synchrone et douze heures d'activités en mode asynchrone.

Le cours est divisé en quatre modules comme suit :

1. Principes fondamentaux d'IC
2. L'IC et la vie quotidienne
3. IC et universités
4. IC et langues spécialisées.

Le premier module comprend une introduction théorique et des activités de familiarisation avec l'IC et l'interaction dans des contextes multilingues. Les modules deux, trois et quatre impliquent des activités d'IC réceptive orale et écrite et d'IC interactive orale et écrite. À la fin de chaque leçon, les étudiants sont invités à rédiger un journal de bord compilatif construit sur une échelle de Likert d'un à cinq, dans lequel ils évaluent leur progression dans l'acquisition des compétences et dans lequel ils indiquent la présence ou l'absence de difficultés dans les leçons en face-à-face.

Au début du cours, les étudiants doivent également répondre à un premier questionnaire de compréhension de texte dans deux langues qu'ils ne connaissent pas ou peu, ce qui est nécessaire pour permettre aux formateurs de comprendre le niveau initial auquel se situent les apprenants. Après la troisième série de cours, un test final a également été introduit pour évaluer plus précisément l'acquisition des compétences.

Pour des informations détaillées sur la classification des matériaux et des activités, voir le tableau 14 dans le document complet de la thèse.

Comme le montre le graphique 6, les activités de ce cours visent davantage à développer les compétences en matière de compréhension de la lecture, ce qui est révélateur du fait qu'il s'agit d'un cours destiné aux débutants qui n'ont jamais été en contact avec l'IC. Néanmoins, compte tenu de l'objectif général du cours, des efforts ont également été faits pour intégrer des activités visant à développer les compétences interactionnelles et l'ouverture à d'autres langues et cultures, qui sont fondamentales pour les étudiants mobiles.

Le cours Éléments d'IC

Le cours Éléments d'IC est disponible sur la plateforme Start@Unito, ouvert à tous et a été introduit dans les cours de sciences stratégiques et de biotechnologie à l'Université de Turin. Il est également utilisé comme enseignement préparatoire pour d'autres cours de l'alliance UNITA tels que le cours pour le personnel enseignant, le personnel administratif et les BIP. Le cours est entièrement en ligne et autonome et dure environ quarante heures. Comme le cours Erasmus, il comprend un questionnaire de profilage et un test de positionnement, pour vérifier le niveau de départ des étudiants. Il est divisé en trois modules : un premier module de formation théorique à l'IC, un deuxième module consacré à l'IC réceptive écrite et un troisième module consacré à l'IC réceptive orale. Enfin, les personnes ayant

suivi le cours sont invitées à passer un test final pour vérifier l'acquisition des compétences. Comme il s'agit d'un cours autonome sans interaction avec d'autres étudiants ou tuteurs, les compétences sur lesquelles ce cours se concentre sont principalement les compétences de compréhension écrite et orale.

Pour des informations détaillées sur la classification des matériaux et des activités, voir le tableau 15 dans le document complet de la thèse.

En raison de sa nature, le cours se concentre davantage sur l'acquisition de compétences passives telles que la compréhension écrite et orale et, pour cette raison, il n'y a pratiquement qu'une activité d'interproduction et d'observation d'une interaction. Les deux seules activités visant à développer des compétences en matière de langues et de cultures sont les tests d'entrée et de fin de cours qui, grâce à l'utilisation de textes authentiques, exposent l'étudiant à la diversité culturelle et à la comparaison des langues (voir graphique 9, document complet). En revanche, les activités qui développent les compétences relatives à la première partie du cadre (concernant le sujet multilingue) sont totalement absentes.

Le cours Initiation à l'IC

Le cours d'Initiation à l'IC, créé pour les étudiants (dont la plupart sont de langue maternelle française) de Polytech de l'Université Savoie Mont Blanc, dure vingt-et-une heures et est divisé en trois modules : un module consacré à l'IC écrite et orale réceptive, un module consacré à la production écrite et orale en IC, et un dernier module axé sur l'interaction. Le premier cours a débuté au premier semestre de l'année académique 2022/23 et un deuxième cours a débuté au deuxième semestre de la même année académique. Les cours sont en présentiel et alternent entre cours en ligne et cours en présentiel. Pour des informations détaillées sur la classification des matériaux et des activités, voir le tableau 16 du document de thèse complet.

S'agissant d'un cours d'introduction à la IC, nous constatons ici aussi une plus grande présence des compétences de compréhension de la lecture, immédiatement suivies par les compétences d'interaction. Comme dans le cours Erasmus, la remise d'un travail final (qui est dans ce cas une Revue de Presse sur le modèle EVAL-IC) garantit que toutes les compétences sont consolidées simultanément. Contrairement aux deux cours mentionnés ci-dessus, ce cours se concentre davantage sur les compétences d'interproduction, à la fois avec des activités d'observation de textes simplifiés dans différentes langues et avec une production réelle (voir graphique 14).

Comparaison des compétences dans les trois parcours

En conclusion, en ce qui concerne le développement des compétences, les données de ce graphique confirment les objectifs énumérés ci-dessus. Dans le cas du développement de la compétence du sujet multilingue, le cours ayant le plus d'activités avec cet objectif est le cours Erasmus qui, à travers l'auto-évaluation dans le journal de bord, permet à l'étudiant de prendre conscience de son parcours d'apprentissage. La compétence concernant les langues et les cultures a été la plus développée dans le cours Initiation à l'IC grâce aux focus sur les langues examinées, mais elle a également été incluse dans les deux autres cours avec les tests d'entrée et les activités mentionnées ci-dessus. La compréhension écrite est la compétence la plus développée dans les trois cours, même si, en raison du type de cours, elle est évidemment plus présente dans le cours Éléments d'IC. Le même raisonnement s'applique à la compétence orale et audiovisuelle, qui est présente dans les trois cours, mais davantage dans le cours autonome entièrement en ligne. Les compétences en matière d'interaction multilingue et multiculturelle sont presque entièrement absentes dans le cours Éléments

d'IC (où seule l'analyse d'une interaction est présente) et sont présentes en nombre égal dans les deux autres cours dont l'objectif est de préparer les étudiants à l'interproduction et à l'interaction (voir graphique 15).

3.2 Analyse des activités asynchrones

Afin de vérifier la réalisation effective de l'acquisition des stratégies d'IC, cette partie analysera les données sur les profils des apprenants et leur progression dans l'acquisition des compétences à travers les activités réalisées sur la plateforme Moodle.

Le travail préliminaire est basé sur une analyse des langues connues des étudiants afin de vérifier que les activités qu'ils ont choisies dans le cadre du cours sont adaptées à l'apprentissage en IC. Leurs L1 et LS ont ensuite été analysées, y compris les langues minoritaires, les dialectes, etc. Ensuite, trois (dans certains cas quatre) activités réceptives écrites et trois activités réceptives orales d'IC ont été sélectionnées. Étant donné qu'il existe un forum thématique au sein de la plate-forme pour chaque module, les données qu'il contient ont également été analysées dans le cadre de l'IC interactive écrite. En ce qui concerne les données de cette dernière dimension, il n'a cependant pas été possible d'effectuer une analyse de progression car les étudiants n'ont pas réalisé l'activité correctement. Ceci est dû au fait que le forum n'était pas une activité obligatoire et qu'il y avait peu d'interventions.

Les résultats des activités ont été analysés en utilisant les descripteurs du cadre EVAL-IC comme référence. Étant donné que les activités se concentrent davantage sur l'acquisition de compétences linguistiques et pragmatiques, seules les dimensions linguistiques, socio-pragmatiques, non verbales/para-verbales et cognitives ont été utilisées pour l'évaluation des étudiants. Les autres dimensions du cadre n'ont pas été prises en compte car aucune activité du cours n'indique le développement de compétences à cet égard.

3.2.1 Le cours Erasmus

La plupart des étudiants interrogés ont pour langue maternelle une langue romane : les plus présentes sont l'italien et le français, suivies de l'espagnol, du catalan, du roumain et du portugais. Quatre étudiants ont une langue maternelle qui n'appartient pas à la famille des langues romanes : un étudiant a pour langue maternelle l'arabe et deux étudiants le russe. En outre, trois étudiants indiquent qu'ils sont bilingues : l'un indique l'italien et l'arabe comme langues maternelles, l'autre l'espagnol et le catalan et le troisième le russe et le biélorusse.⁸

Les langues étrangères les plus connues par les étudiants sont l'anglais, l'espagnol et le français, suivies de l'italien, du catalan, du portugais et du roumain. Les autres langues indiquées par les élèves sont l'allemand, le néerlandais, le suédois, l'arabe, le moldave, le catalan, l'aragonais, le sarde et le japonais ainsi que certains dialectes du nord de l'Italie, comme le piémontais et le milanais, et le wallon, une langue romane endogène du sud de la Belgique.

En ce qui concerne le développement des compétences en écriture réceptive, trois activités ont été examinées dans le cours pilote : une activité de reconnaissance de la langue (activité finale du module 1), une activité de compréhension de texte en roumain (réalisée de manière synchrone dans le module 2) et une activité de reconstruction de texte (réalisée de manière synchrone dans le module 3) pour lesquelles les langues roumaine et portugaise ont été choisies. Les tâches comprenaient des questions de compréhension fermées, des questions ouvertes sur les stratégies utilisées pour comprendre et la transposition ou un court résumé du texte dans la langue maternelle de l'apprenant. Les résultats

⁸ L'étudiant biélorusse utilise l'italien comme langue de communication et l'étudiant russe le français.

illustrés dans les graphiques 19 à 22 de la thèse montrent que les étudiants se situent au niveau 2-3 des descripteurs EVAL-IC.

Pour le cours A, l'analyse s'est basée sur quatre activités : la même activité de reconnaissance de la langue que dans le cours précédent et trois activités de compréhension de texte tirées des modules deux et trois. Comme le montre le graphique 23, dans les deux premières activités, les étudiants ont atteint le niveau 1, tandis que dans les deux dernières activités, ils ont satisfait aux exigences des descripteurs du niveau 2.

L'analyse du cours B était également basée sur quatre activités de compréhension de texte. Tous les étudiants examinés partent du niveau 1 et parviennent à atteindre le niveau 2 à la fin du cours. Comme le montre la figure 24, ce qui est intéressant dans ces données, c'est que dans la deuxième activité examinée, l'un des étudiants parvient à atteindre les exigences des descripteurs du niveau deux, tandis que les autres restent au même niveau dans cette activité et dans l'activité suivante, n'atteignant le niveau deux que dans la dernière activité.

Le cours C montre également différents degrés de progression pour chaque élève. Dans les quatre activités, les étudiants commencent tous au niveau 1 et atteignent le niveau 2 à la fin du cours. Deux étudiants sur trois atteignent déjà le niveau 2 lors de la deuxième activité examinée, tandis qu'un étudiant est au niveau 1 lors de la deuxième activité examinée également (voir graphique 25).

Dans le cours D, trois activités ont été examinées au lieu de quatre ; le degré de progression est le même pour tous les étudiants et commence au niveau 1 pour atteindre le niveau 2 dès la deuxième activité (voir graphique 26).

Le cours E est le premier cours pour lequel des changements ont été apportés : les modules 2 et 4 ont été inversés et un test de positionnement ainsi qu'un test final ont été inclus afin d'avoir une image plus complète des compétences antérieures et de celles acquises à la fin du cours. Les données pour le test de positionnement sont disponibles pour les étudiants E2IT et E1ES qui montrent de bonnes capacités de compréhension dans les langues choisies pour passer le test. Le test final a été passé par les trois participants examinés, dont deux ont obtenu des résultats suffisamment bons pour confirmer les données examinées dans le cadre des activités de cours (étudiants : E1ES et E3IT). Comme le montre le graphique 27, deux des trois étudiants atteignent le niveau 1 pour la première activité, tandis que pour le troisième, les données sont manquantes puisqu'il n'a pas terminé l'activité. Les trois élèves atteignent le niveau 2 lors de la deuxième activité et maintiennent leur niveau dans les deux autres activités.

Pour le cours F, les données analysables ne sont disponibles que pour un seul étudiant. Le résultat du test de positionnement de cet étudiant montre que son niveau de compétence dans les langues choisies pour passer le test n'est pas suffisant pour définir un niveau d'entrée. Les quatre activités utilisées pour analyser son niveau de progression montrent que le niveau atteint après le premier module est le niveau 1. Dans la deuxième activité, l'étudiant se situe entre le niveau 1 et le niveau 2 et se fixe sur ce dernier dans les deux autres activités examinées. L'épreuve finale confirme ce résultat en ce sens que l'élève a obtenu un score suffisant pour justifier sa progression.

En ce qui concerne le développement des compétences réceptives orales en IC, trois ou quatre activités ont été choisies pour l'analyse dans la mesure du possible, et les quatre mêmes dimensions que celles utilisées pour l'analyse précédente (dimension linguistique, socio pragmatique, cognitive et non verbale/paraverbale) ont été choisies pour analyser la progression des élèves.

Les tâches confiées aux étudiants dans le cadre de ces activités comprenaient des questions de compréhension à choix multiples, des questions ouvertes sur les stratégies ou les sept tamis ou la

transposition de la vidéo dans leur langue maternelle. Les résultats de ces activités montrent un niveau identique dans tous les cours dispensés et une absence totale de progression : tous les étudiants commencent au niveau 2 et conservent le même niveau jusqu'à la fin du cours. Comme le montre le graphique ci-dessous, les étudiants dont le niveau de départ n'a pu être détecté se sont vu attribuer un score de 0,5. (voir graphique 29).

3.2.2 Le cours Éléments d'IC

Vingt-cinq étudiants du cours de science stratégique ont été sélectionnés pour l'analyse du cours sur la plateforme start@UNITO. Parmi ces étudiants, vingt-trois sont de langue maternelle italienne, un de langue maternelle espagnole et un de langue maternelle catalane. Les langues étrangères que les étudiants ont indiquées connaître sont principalement l'anglais, le français et l'espagnol. Les autres langues connues par les étudiants sont l'arabe, l'italien et l'allemand.

Le test de positionnement est un questionnaire fermé composé de trois parties correspondant à trois types de textes différents : un texte scientifique, un texte informatif et un texte narratif. Les résultats (voir graphique 33) du test d'entrée montrent un bon pourcentage de compréhension globale dans les langues qu'ils considèrent comme les moins proches. Les langues les plus fréquemment choisies par les étudiants pour le test sont le français et le portugais, suivies de l'espagnol et du roumain.

Pour l'analyse de l'acquisition des compétences en communication écrite réceptive, six activités du cours ont été examinées :

- Quiz de compréhension de texte à partir d'un script vidéo ;
- Reconstruction d'un tableau de correspondances sur les temps verbaux ;
- Reconstruction d'un tableau de correspondances lexicales ;
- Exercice de simplification textuelle avec choix des synonymes appropriés ;
- L'épreuve finale concernant le module IC écrite ;
- Activité consistant à identifier des actions par le biais d'images.

Ces activités sont notées sur une base de dix; pour l'analyse suivante, l'ensemble des activités a également été calibré sur une base de dix et les points dans les dimensions examinées n'ont été attribués qu'aux étudiants qui ont obtenu au moins six sur dix dans l'activité. Sur les vingt-cinq étudiants de l'étude, onze ont développé une bonne maîtrise des stratégies et des compétences dans les descripteurs des niveaux un et deux des dimensions examinées. Les autres qui ont obtenu un score inférieur à six ne reflètent pas complètement les descripteurs des niveaux deux. Enfin, les étudiants qui n'ont pas réalisé les activités sont considérés comme non évaluable.

En ce qui concerne les compétences en communication orale réceptive, six activités du module consacré à ce type de communication ont été examinées. Ces activités se concentrent sur :

- Comprendre une vidéo ;
- Une activité de reconstruction de phrases à partir de la vidéo ;
- Une activité de reconstitution des correspondances lexicales ;
- Une activité de compréhension audio ;
- Une activité lexicale approfondie sur support audio ;
- Activité de reconstitution des éléments décrits dans l'audio.

Contrairement à l'IC écrite, dans le cas de l'IC orale, les étudiants qui ont démontré qu'ils avaient acquis les stratégies et qu'ils répondaient aux critères des descripteurs examinés dans les trois

dimensions d'EVAL-IC sont majoritaires parmi les examinés. Les exercices réalisés dans ce module sont en effet basés sur la compréhension de l'audio ou de la vidéo mais ont été structurés de la même manière que ceux du module précédent (voir figures 16-17) et c'est pour cette raison que l'acquisition par l'apprenant d'une familiarité avec le type d'exercice proposé devrait également être prise en compte dans le cas des considérations finales sur l'acquisition des compétences.

Le test final a été créé en mode quiz avec des réponses fermées à choix multiples. Contrairement au test d'entrée, ce test présente les cinq langues examinées dans le cadre du cours. La consigne donnée aux étudiants lors de ce test est d'ignorer la partie des questions relatives à leur langue maternelle. Les résultats du test (cf. graphique 40) montrent que tous les étudiants examinés dans le cadre de cette analyse ont réussi le test final en franchissant le seuil et ont donc été admis à l'examen final pour l'obtention de crédits.

L'examen final est administré aux étudiants à des moments prédéterminés qui coïncident avec le calendrier des sessions d'examen de l'université. L'examen est administré aux étudiants sur la plateforme d'examen de l'université et dure au maximum deux heures ; il est divisé en deux parties : une première partie de réponses ouvertes portant sur la pratique des stratégies d'IC à l'écrit et une deuxième partie de réponses fermées à choix multiples portant sur la compréhension textuelle et certains éléments théoriques tels que la reconnaissance des stratégies descendantes et ascendantes et l'identification des sept cribles. Les questions fermées sont notées directement par le système et chaque question a reçu un score maximum d'un, comme dans les autres tests analysés précédemment. Il y a trois questions ouvertes :

- La compréhension d'un texte en énumérant les stratégies utilisées pour le comprendre ;
- Reconnaissance de la langue présente dans un court extrait de texte et explication des stratégies utilisées pour l'identifier ;
- Simplification d'un texte en vue d'une interproduction pan romane.

Les résultats des examens menés jusqu'à présent sont très bons, puisque tous les étudiants ont réussi l'examen et obtenu de bonnes notes. Les questions ouvertes sont celles qui ont posé le plus de problèmes aux étudiants, c'est pourquoi ils ont reçu un exemple de réponse au test après deux séries d'examens (voir graphique 41).

3.2.3 Le cours Initiation à l'IC

Ce cours de l'offre pédagogique de l'USMB s'adresse à tous les étudiants non linguistes de l'école polytechnique de l'université. D'une durée de 18 heures, il comprend six cours en ligne en présentiel sur la plateforme Teams et trois cours en présentiel. Le cours se compose de trois unités fondamentales :

- Stratégies écrites et orales et contextes d'utilisation
- Stratégies d'interproduction et contextes d'utilisation
- Stratégies d'interaction et contextes d'utilisation.

Contrairement aux autres cours, dans ce cours spécifique, la plateforme n'a été utilisée que comme *dépôt de matériel*. Les seules activités menées sur la plateforme ont été l'un des deux tests initiaux (l'autre ayant été réalisé sur la plateforme Wooclap) et le test final. Les données présentées dans cette thèse proviennent du cours pilote organisé au premier semestre de l'année universitaire 2022/23.

Ce premier cours pilote compte onze étudiants sur lesquels il a été possible de mener une étude. La plupart d'entre eux sont de langue maternelle française et il n'y a qu'un seul cas de bilinguisme entre

le français et l'italien. En ce qui concerne les langues parlées par les étudiants, les plus courantes sont l'espagnol et l'anglais, suivies de l'italien et d'autres langues appartenant à des familles linguistiques différentes telles que le chinois, l'allemand et le russe.

Deux tests d'entrée ont été administrés aux étudiants de ce cours : le même test d'entrée en cinq langues que les étudiants des deux cours précédents ont également passé et un test de compréhension de texte exclusivement en portugais. Les résultats des deux tests différents ont montré que les étudiants avaient un bon niveau de départ dans les langues dans lesquelles ils ont passé le test, dépassant le niveau seuil du test (voir graphique 44).

Le test sur la plateforme Moodle de l'USMB présentait un texte en portugais que les étudiants devaient transposer dans leur langue maternelle, en suivant les indications données dans le texte de l'exercice. Le test final administré aux étudiants au sein de la plate-forme comprenait trois questions : deux questions ouvertes sur la reconnaissance des langues (portugais et roumain) et une question fermée sur la reconstruction d'un texte en espagnol. Huit étudiants ont choisi de passer le test final et tous l'ont réussi en dépassant le niveau seuil (voir graphique 4.5).

4. Analyse des activités synchrones

Cette section analyse les activités réalisées dans les leçons synchrones des cours Erasmus et Initiation à l'IC. L'analyse porte sur la validation des compétences acquises lors des séances de travail. Une attention particulière est accordée à l'intervention de l'enseignant qui dirige l'activité et surtout à la manière dont la prestation est dispensée, au feedback de l'étudiant et enfin à l'interaction tant entre l'étudiant et l'enseignant qu'entre les étudiants du cours.

Il est important de souligner que, dans le cours pilote, différents conférenciers étaient impliqués dans chaque leçon, très souvent des spécialistes de la langue des activités proposées dans le cours, ce qui a permis aux étudiants d'être exposés en permanence à plusieurs langues.

Les cours A, B et C ont été enseignés en parallèle par trois professeurs différents qui se sont relayés. La même méthodologie a été adoptée pour les cours D et E, tandis que le cours F a été enseigné par un seul professeur.

En raison de problèmes liés à la plateforme utilisée pour les cours synchrones, de nombreuses interactions entre les étudiants n'ont pas été enregistrées et les seules interactions dont nous avons connaissance impliquent toujours l'enseignant qui dispense le cours. De plus, nous ne disposons pas des enregistrements des cours B, C et D des cours Erasmus car les enregistrements ont été perdus. C'est pourquoi les seules interactions des cours pilotes A, E et F du cours Erasmus et celles du cours pilote Initiation à l'IC sont analysées dans la section 4 et le corpus des transcriptions se trouve dans l'annexe III.

4.1 Cours Erasmus

Dans le cours pilote, malgré le fait que les résultats des activités menées sur la plate-forme montrent que la progression des compétences acquises par les étudiants dans ce cours se situe au niveau trois des descripteurs EVAL-IC de la langue écrite réceptive, comme le montrent les données proposées dans l'annexe III, il existe des points critiques qui font que cette évaluation ne correspond pas tout à fait au niveau atteint. En effet, les élèves présentent des caractéristiques appartenant à la fois au niveau trois (comme la compréhension globale, la compréhension de textes entiers et l'identification de stratégies) et au niveau deux (comme la compréhension limitée à certains mots ou phrases et l'utilisation inconsciente de certaines stratégies). Pour cette raison, il est plus correct d'affirmer que

les élèves se trouvent en fait à un niveau intermédiaire entre les deux niveaux, étant donné également qu'il y a très peu de différence entre les deux descripteurs.

En ce qui concerne l'IC orale réceptive, les réflexions proposées dans les deux leçons examinées ici montrent qu'en réalité le niveau atteint par les étudiants est légèrement supérieur au niveau deux, et qu'il se situe là encore entre un niveau deux et un niveau trois. Les exercices de métacognition ont été très utiles pour comprendre l'acquisition réelle des stratégies par les étudiants, progression qui n'était pas visible dans les questions proposées dans les activités asynchrones réalisées sur la plateforme.

Tous les exemples présentés dans l'annexe III concernant le cours A confirment les données présentées dans l'analyse des activités asynchrones, montrant que les étudiants se sont installés au niveau deux d'ÉVAL-IC. Contrairement au cours pilote, dans lequel l'intervention de l'enseignant a stimulé la réflexion métalinguistique et métacognitive, dans ce cours, l'enseignant est intervenu davantage pour guider le processus de compréhension. Ce facteur peut être dû à deux éléments fondamentaux : pour l'enseignant qui a dispensé ce cours, il s'agissait de la toute première expérience de formation à l'IC ; ce même enseignant a été confronté à une classe beaucoup plus petite que prévu et presque bilingue (roumain-italien), un facteur qui, dans ce dernier cas, a pu nuire à la progression de l'acquisition par les étudiants.

Ce qui ressort des interactions présentées est qu'il existe une sorte d'inégalité entre l'étudiant roumain natif et les deux étudiants italophones. L'étudiant roumain semble toujours beaucoup plus autonome dans le processus de compréhension et intervient même comme soutien aux deux autres étudiants, créant un déséquilibre au sein de la classe. Très souvent, ce déséquilibre vient du fait que si l'étudiant reçoit l'input pour transposer en roumain des portions de texte ou des mots qui sont analysés dans une autre langue, la même procédure n'est pas faite avec les étudiants italiens parce que c'est l'enseignante elle-même qui fournit l'équivalent en italien. Suite à cette procédure, à la fin du cours, l'étudiant roumain a beaucoup plus de facilité à transposer les textes que les deux autres étudiants, même si au niveau de la progression globale des compétences, ils sont tous les trois au même niveau des descripteurs ÉVAL-IC.

Dans ces sessions en ligne, une autre différence par rapport au cours pilote est qu'il n'y a pas de réflexions sur d'autres types d'activités telles que les interventions sur le forum ou les activités d'IC réceptives orales qui auraient donné un meilleur aperçu des compétences acquises dans les autres dimensions de l'IC également.

Le cours E est le premier des cours dans lequel le programme a été inversé pour essayer de comprendre si la langue spécialisée est effectivement plus compréhensible pour les apprenants que la langue standard. Ce détail est crucial pour l'analyse des sessions synchrones car il faut reconsidérer l'ensemble du parcours des apprenants dans la progression d'IC.

Tous les exemples donnés dans l'annexe III de l'intervention du tuteur, aussi bien pour guider la compréhension du texte que pour réfléchir sur l'utilisation des stratégies, mettent encore une fois en évidence la nécessité d'une figure qui joue un rôle de médiateur dans ces cours pour débutants. Malgré le fait que, comme on peut le voir dans les fragments 2 et 3, c'est toujours l'enseignant qui donne l'input pour la réflexion métalinguistique, à la fin du cours les étudiants sont capables d'expliquer comment ils mettent en pratique les stratégies, en soulignant que le niveau de compétence acquis en IC écrite réceptive pour certains descripteurs, comme la compétence linguistique, socio-pragmatique

et non verbale/paraverbale s'établit plus sur un niveau trois que sur un niveau deux (données issues des résultats des activités réalisées sur la plateforme MOODLE).

Dans le cours F, bien que trois étudiants aient participé, seul l'un d'entre eux a réalisé toutes les activités de la plateforme. Pour cette raison, bien que dans l'analyse des leçons synchrones les deux autres étudiants semblent être capables d'effectuer de la compréhension textuelle, il n'y a pas assez de données pour vérifier leur progression en IC. L'étudiant qui a terminé le cours et passé le test final, au vu des résultats obtenus dans les sessions examinées ici, semble se situer au même niveau que celui obtenu dans les exercices réalisés sur la plateforme, ce qui confirme l'atteinte du niveau 2 des descripteurs des dimensions linguistique, socio-pragmatique, non verbale et para-verbale et cognitive. Le tuteur a une approche complètement différente de celle des tuteurs des autres cours. Tout d'abord, le choix de faire procéder à la compréhension du texte en groupe a grandement facilité le processus de compréhension car la coopération entre les étudiants a permis un échange équitable entre les participants, bien qu'il soit important de souligner que l'étudiant hispanophone avait une bonne base de français et que c'est l'élément clé qui a permis d'éviter tout problème de compréhension entre les étudiants. Deuxièmement, les nombreuses focalisations linguistiques sur les particularités de la langue se sont avérées essentielles pour apporter de nouveaux éléments dans le processus de compréhension et il est clair, d'après les commentaires des étudiants, qu'ils ont pleinement assimilé ces notions au cours des leçons. C'est précisément pour cette raison que nous ne disposons pas de suffisamment de données pour pouvoir évaluer pleinement le développement réel des compétences de ceux qui n'ont pas suivi cette partie du cours de manière indépendante.

4.2 Le cours Initiation à l'IC

Cette section analyse le cours d'Initiation à l'IC dispensé à l'USMB au premier semestre de l'année 2022-23. Afin de procéder à une analyse globale des compétences acquises dans ce cours, les activités seront analysées à la fois chronologiquement et par dimensions de l'IC (réceptive, interproduction et interactive) et une évaluation des compétences acquises sur la base des descripteurs du cadre EVAL-IC sera également fournie.

Des activités réceptives écrites d'IC sont proposées aux élèves en abordant une langue à la fois. L'ordre dans lequel les langues sont proposées reflète le degré de transparence par rapport à leur langue maternelle. Nous commençons donc par proposer des exercices dans la langue la plus transparente (l'espagnol) pour arriver à la moins transparente (le roumain) avec le portugais comme niveau intermédiaire. Les textes proposés aux élèves concernent le langage des énergies renouvelables et sont des textes informatifs.

Pour les trois langues, une méthode inductive est utilisée, en commençant par la compréhension globale d'un texte, puis en se concentrant sur les particularités linguistiques et enfin sur la compréhension proprement dite.

Dans ces activités d'IC écrite réceptive, les étudiants n'ont pas fait de " progression " dans l'acquisition des compétences d'IC au sens de l'analyse des cours précédents. Les activités proposées avaient le même degré de difficulté et la seule progression concernait la difficulté par degré de transparence de la langue abordée à chaque fois. Pour cette raison, en ce qui concerne l'évaluation des compétences acquises, en prenant comme référence les mêmes dimensions EVAL-IC que celles utilisées pour l'analyse des autres cours, il est possible d'affirmer que tous les étudiants qui ont participé à ces leçons se situaient au niveau 2 dans la dimension linguistique, au niveau 2 dans la dimension socio-

pragmatique et au niveau 1 dans la dimension cognitive (aucun élément n'a été trouvé dans les sessions qui induisait une réflexion cohérente sur les dimensions para-verbale et non-verbale).

La deuxième partie du cours, axée sur l'interproduction, est divisée en trois parties : une première partie théorique sur l'interproduction et les stratégies, une deuxième partie d'observation sur des textes simplifiés en italien et en roumain et enfin une troisième partie sur la simplification en français. Les interactions examinées montrent que les étudiants sont capables de mettre en œuvre les stratégies d'interproduction qu'ils ont apprises, mais uniquement au niveau linguistique. Selon les descripteurs EVAL-IC pour la dimension linguistique, ils se situeraient au niveau 3 puisque, d'après ce qui ressort des réflexions faites au cours de ces sessions, ils sont capables de faire quelques adaptations lexicales et syntaxiques pour faciliter la compréhension du texte ; d'éviter la plupart du temps d'utiliser ce qui risque de ne pas être compris : vocabulaire familier, acronymes, abréviations, troncations, argots, mots opaques. En revanche, ils ne sont pas capables d'utiliser leur connaissance des familles de mots étymologiques pour se faire comprendre. Enfin, en ce qui concerne la dimension de la préparation, il est difficile de définir le niveau le plus approprié : il pourrait s'agir du niveau deux car ils ont parfois recours à des procédés de redondance lexicale (synonymie, hyperonymie, périphrase définitionnelle, Trans langage) qui aident à la compréhension, mais ils pourraient aussi se situer au niveau trois/quatre car ce qu'ils mettent en œuvre est une véritable reformulation effectuée sur la base de ce qu'ils savent être opaque en français pour les non-francophones.

Quant aux autres dimensions du cadre, dans la dimension non verbale, elles se situent toujours au niveau trois puisque les descripteurs proposés sont les mêmes que pour la dimension linguistique, et comme pour les dimensions interculturelle et socio pragmatique dans les réflexions des étudiants, il n'y a pas d'éléments qui nous donnent une indication sur le niveau auquel elles se situent.

La troisième partie du cours est axée sur l'interaction : après une première leçon théorique et une partie d'observation des interactions écrites et orales, les étudiants sont invités à réaliser un jeu de rôle pratique en binôme, avec l'aide des deux enseignants du cours. Le jeu de rôle se concentre sur le domaine du tourisme. Les participants ont le choix entre deux situations et deux rôles différents à jouer dans les différentes situations. Les deux interactions analysées montrent pour la première fois dans ce cours deux tendances complètement différentes parmi les étudiants. En gardant toujours à l'esprit qu'il s'agit du premier test pratique d'interaction et que, par conséquent, toutes les considérations faites sur les deux interactions se limitent à décrire le déroulement de l'exercice, le premier groupe d'étudiants se situe au niveau 1 des descripteurs EVAL-IC de l'interaction. Le second groupe, en revanche, qui met en œuvre diverses stratégies pour faciliter la compréhension, se situe au niveau 2 dans la mesure où l'on note un effort plus important pour tenter de se faire comprendre et une focalisation plus importante sur l'interlocuteur que sur le contenu du discours.

L'activité Revue de Presse se concentre sur la compréhension de textes et de vidéos et sur l'élaboration d'un projet collaboratif entre les participants au cours dans lequel ils doivent inter-analyser les matériaux proposés. L'exercice est divisé en quatre étapes différentes :

1. Compréhension autonome de textes, de vidéos et de sons ;
2. Réponse au questionnaire de compréhension ;
3. Réflexion sur les stratégies utilisées de manière indépendante et discussion ultérieure au sein du groupe ;
4. Élaboration et discussion d'une présentation de groupe résumant les points ci-dessus.

Cette activité s'est avérée très utile pour comprendre si les étudiants sont réellement capables de mettre en œuvre les stratégies d'IC et de vérifier si ce qui a été enseigné pendant le cours a été appris. En général, le résultat de cette activité confirme les données analysées tout au long du cours et montre

que les étudiants sont capables de reconnaître les particularités des langues et d'utiliser ces éléments dans le processus de compréhension. En ce qui concerne les stratégies mises en œuvre, les étudiants sont capables d'expliquer ce qui a déclenché leur processus de compréhension, mais ils n'ont jamais réfléchi à l'explication ou à la catégorisation des stratégies mises en œuvre.

Le fait que l'activité finale du cours montre que la plupart des étudiants ont moins de difficultés avec le texte roumain (bien que dans la langue qu'ils considèrent comme beaucoup plus difficile) qu'avec les supports audio et vidéo s'explique par le manque de pratique sur ce type de matériel pendant le cours.

Un élément qui s'est avéré très utile est la réflexion linguistique focalisée sur chaque langue. Comme il ressort des présentations des étudiants, l'accent a été indispensable pour reconnaître certaines particularités des langues examinées dans le cours et c'est le principal élément qui a favorisé la compréhension.

5. Les conclusions

5.1 Résumé général de la recherche

Malgré le fait que, comme le montre le chapitre introductif, cette recherche aurait dû être beaucoup plus étendue et impliquer une plus grande proportion d'étudiants afin d'obtenir un nombre de données correspondant aux chiffres attendus par le projet UNITA en général, les résultats obtenus ne sont pas négatifs et nous permettent d'apporter des réponses opportunes aux questions de la recherche.

5.1.1 Évaluation des activités proposées

L'évaluation des activités prévues a révélé que REFIC a joué un rôle clé dans leur préparation. Toutefois, il est apparu que, dans certains cas, les compétences à développer n'étaient pas suffisamment prises en compte. Cette analyse était cruciale pour mieux comprendre comment chaque cours s'inscrit dans les objectifs d'apprentissage spécifiques de ses étudiants. Dans le cours Erasmus, l'accent a été mis sur le développement des compétences de compréhension de la lecture, ce qui indique que le cours s'adresse principalement aux débutants n'ayant aucune expérience de l'IC. Néanmoins, des activités visant à développer les compétences interactionnelles et l'ouverture à d'autres langues et cultures, qui sont particulièrement importantes pour les étudiants mobiles, ont été incluses.

Le cours "Éléments d'IC" était principalement axé sur l'acquisition de compétences passives, telles que la lecture et la compréhension orale. Peu d'activités d'interproduction et d'observation des interactions ont été intégrées. Les deux seules activités portant sur les langues et les cultures étaient les tests d'entrée et de fin de cours, qui exposaient les étudiants à la diversité culturelle et à la comparaison des langues. Toutefois, les activités visant à développer des compétences liées au sujet multilingue faisaient défaut.

Dans le cas du cours "Initiation à l'IC", l'accent a été mis sur les compétences de compréhension en lecture, puis sur les compétences d'interaction. Contrairement aux cours précédents, ce cours a mis davantage l'accent sur les compétences d'interproduction, avec des activités impliquant l'observation de textes dans différentes langues et la production réelle.

En résumé, les données ont confirmé les objectifs spécifiques de chaque cours et l'utilisation de la version précédente de REFIC s'est avérée essentielle pour cette analyse, car elle répondait à tous les critères selon lesquels les activités étaient mises en œuvre. Le cours Erasmus se concentre principalement sur le développement des compétences disciplinaires multilingues, le cours "Initiation à l'IC" se concentre davantage sur les langues et les cultures, tandis que le cours "Éléments d'IC" se

concentre sur la compréhension écrite et orale. La compétence d'interaction multilingue et multiculturelle est plus présente dans les cours Erasmus et "Initiation à l'IC", mais presque absente dans le cours "Éléments d'IC".

5.1.2 Évaluation des élèves

i. L'évaluation des étudiants Erasmus.

L'ensemble du cours Erasmus a été conçu pour des débutants sans aucune formation linguistique, dans le but de développer des compétences "de base" en IC, en se référant aux niveaux 1 à 2 de l'EVAL-IC. Cependant, les données montrent que les étudiants du cours pilote ont atteint le niveau trois, alors que tous les autres étaient au niveau deux. Ce résultat a été attribué au fait que les étudiants du cours pilote ont été davantage exposés à des données multilingues et que deux d'entre eux ont suivi une formation linguistique, ce qui a eu une influence positive sur l'acquisition des compétences des autres étudiants.

Les données les plus frappantes qui ressortent de cette analyse sont de deux ordres : malgré la réorganisation des modules dans les cours E et F, les résultats sont restés identiques à ceux des cours précédents, réfutant le mythe selon lequel les langues de spécialité sont plus faciles à comprendre que le langage courant. Par ailleurs, dans les activités de compréhension orale, qui ont été réalisées de manière plus autonome par les étudiants, avec très peu d'interventions des tuteurs, on ne constate pas de progression globale notable dans l'acquisition des compétences. Il est suggéré d'envisager la réalisation d'au moins une de ces activités en mode synchrone pour voir si l'assistance du tuteur peut influencer les résultats.

Bien que le nombre limité de participants ait orienté l'étude vers une analyse qualitative, les données ont montré que le cours a atteint son objectif principal, à savoir ouvrir les apprenants à l'IC d'une manière consciente en fonction de leurs besoins. Il est reconnu qu'un plus grand nombre de participants devrait être impliqué pour des considérations plus approfondies sur l'efficacité du cours, mais ces données fournissent des indications intéressantes pour apporter des changements significatifs aux activités de la plateforme. Il est important de revoir les activités de compréhension orale et d'évaluer l'impact de l'assistance du tuteur. Si les résultats restent inchangés, il pourrait être nécessaire de redéfinir complètement les activités en changeant les instructions et les types de questions adressées aux étudiants.

En ce qui concerne la dimension écrite interactive et le manque de données analysables pour le forum, il est prévu de faire du forum une activité obligatoire pour obtenir le badge de fin de stage lors du prochain stage prévu le 23 juillet.

L'utilisation des descripteurs EVAL-IC a simplifié l'analyse des données, bien que les activités aient été conçues à l'origine selon les descripteurs REFIC. Cela suggère que les deux cadres peuvent être utilisés de manière complémentaire à des fins différentes. Cependant, il est important de noter que les descripteurs EVAL-IC utilisés pour l'analyse peuvent ne pas être totalement appropriés à ce contexte d'apprentissage, car les apprenants se placent souvent déjà à des niveaux élevés ou ne mettent pas l'accent sur des niveaux de compétence intermédiaires. Par conséquent, une analyse basée sur seulement quelques dimensions du cadre a été choisie, ce qui est plus adapté à l'objectif de fournir une idée générale des progrès des étudiants dans l'acquisition des compétences et de les encourager à poursuivre l'IC et l'apprentissage de la langue.

Dans le pilote, les résultats des activités sur la plate-forme indiquent que la progression des compétences des étudiants dans ce cours se situe au niveau trois des descripteurs EVAL-IC pour la compréhension écrite réceptive. Cependant, il est important de noter quelques points critiques qui

rendent cette évaluation plus complexe. Les étudiants présentent des caractéristiques à la fois du niveau trois, comme la compréhension globale, la compréhension de textes entiers et l'identification de stratégies, et du niveau deux, comme la compréhension limitée à certains mots ou phrases et l'utilisation inconsciente de certaines stratégies. Par conséquent, il est plus approprié de dire que les élèves se situent à un niveau intermédiaire entre les deux, compte tenu également de la similitude entre les descripteurs des niveaux deux et trois.

En ce qui concerne la compréhension orale réceptive, les réflexions dans les leçons examinées suggèrent que le niveau atteint par les étudiants est légèrement supérieur au niveau deux, se situant également entre deux et trois. Les exercices de métacognition ont été utiles pour évaluer l'acquisition réelle des stratégies par les étudiants, ce qui n'était pas évident dans les questions des activités asynchrones sur la plate-forme.

Dans le cours A, tous les exemples présentés confirment les données analysées dans les activités asynchrones, montrant que les étudiants se situent au niveau deux d'EVAL-IC. Contrairement au cours pilote, dans lequel l'enseignant a stimulé la réflexion métalinguistique et métacognitive des étudiants, dans ce cours, l'enseignant est intervenu davantage pour guider le processus de compréhension. Cela peut être dû à la première expérience de l'enseignant en matière de formation à l'IC et à la présence d'une classe plus petite que prévu, avec des étudiants presque bilingues (roumain-italien), ce qui peut avoir influencé le processus d'acquisition des compétences par les étudiants.

Des disparités apparaissent également entre l'élève de langue maternelle roumaine et les deux élèves italophones. L'élève roumain semble plus autonome dans le processus de compréhension et apporte souvent son soutien aux deux autres élèves, ce qui crée un déséquilibre dans la classe. Cela pourrait être dû au fait que l'étudiant roumain reçoit l'input pour transposer des parties du texte ou des mots en roumain, alors que les étudiants italiens reçoivent directement l'équivalent italien de la part de l'enseignant. A la fin du cours, l'étudiant roumain a effectivement plus d'aisance dans la transposition des textes, bien que les trois étudiants soient au même niveau des descripteurs EVAL-IC en termes de progression de la compétence générale. Cependant, il manque une réflexion sur d'autres activités telles que l'intervention sur le forum ou l'IC orale réceptive, qui aurait permis d'avoir une vision plus complète des compétences acquises dans d'autres dimensions de l'IC.

Dans le cours E, les exemples d'intervention du tuteur soulignent à nouveau la nécessité d'une figure médiatrice dans les cours pour débutants. Bien que ce soit toujours le tuteur qui fournisse l'input pour la réflexion métalinguistique, à la fin du cours, les étudiants sont capables d'expliquer comment ils ont appliqué les stratégies, ce qui suggère que certaines compétences, telles que les compétences linguistiques, socio pragmatiques, non verbales/paraverbales et cognitives, sont placées au niveau trois plutôt qu'au niveau deux selon les descripteurs d'EVAL-IC.

Dans le cours F, bien qu'un seul des trois étudiants ait terminé toutes les activités, les résultats suggèrent qu'ils sont placés au niveau 2 des descripteurs des dimensions linguistique, socio pragmatique, non verbale et para-verbale et cognitive d'EVAL-IC. Cependant, faute de données suffisantes de la part des deux autres étudiants, il n'est pas possible d'évaluer pleinement leur progression en matière d'IC.

En général, en ce qui concerne l'évaluation des étudiants, les résultats ont été plus que satisfaisants, puisque dans les cours pilotes et le cours E, les étudiants ont atteint un niveau plus élevé que prévu.

En conclusion, le cours semble jouer un rôle important dans l'introduction de l'IC, mais certains défis liés à la diversité des compétences linguistiques des étudiants et à l'équilibre des interactions au sein de la classe doivent être pris en compte.

ii. Évaluation par les étudiants du cours Éléments d'IC

Sur les vingt-cinq élèves impliqués dans l'étude, onze ont démontré une bonne maîtrise des stratégies et des compétences décrites dans les descripteurs des niveaux un et deux des dimensions examinées. Contrairement au IC écrit, dans l'IC orale, la majorité des étudiants ont démontré qu'ils avaient acquis les stratégies et qu'ils répondaient aux critères des descripteurs examinés dans les trois dimensions d'EVAL-IC. Les activités de ce module sont basées sur la compréhension de l'audio ou de la vidéo et sont structurées de manière similaire au module précédent, ce qui suggère que l'acquisition d'une familiarité avec ce type d'exercice peut influencer positivement les résultats.

Étant donné que ce cours est une introduction à l'IC et qu'il n'inclut pas de progression dans les compétences, l'analyse s'est concentrée sur la présence ou l'absence des compétences décrites aux niveaux un et deux dans les dimensions examinées, mais il est important de souligner que les compétences décrites aux niveaux un et deux sont déjà assez génériques et que les étudiants ont souvent des compétences antérieures non évaluables qui influencent les résultats.

Il est intéressant de noter que certains étudiants qui semblaient ne pas avoir acquis les compétences de base dans l'IC ou qui n'ont pas fait certaines activités ont tout de même obtenu des résultats satisfaisants lors des tests finaux et de l'examen du cours.

En conclusion, le cours joue un rôle important dans l'initiation des étudiants à l'IC et facilite la tâche de ceux qui souhaitent continuer à pratiquer l'IC et des tuteurs qui travaillent avec des étudiants déjà familiarisés avec l'IC. L'articulation flexible du cours est un élément clé de son succès, permettant aux étudiants de progresser à leur propre rythme.

iii. Évaluation dans le cours d'Initiation à l'IC

Comme le montre la manière dont les activités analysées ont été menées, le tuteur a adopté une approche nettement différente de celle des autres tuteurs de cours. Tout d'abord, le choix de faire travailler les étudiants en groupes pour comprendre les textes a grandement facilité le processus grâce à la coopération entre eux. Cependant, il est important de noter que l'étudiant hispanophone avait de solides bases en français, un élément clé qui a contribué à l'absence de problèmes de compréhension chez les étudiants.

En outre, l'accent mis sur les différents aspects linguistiques et les particularités de la langue s'est avéré crucial pour introduire de nouveaux éléments dans le processus de compréhension. Les commentaires des étudiants montrent clairement qu'ils ont pleinement assimilé ces notions au cours des leçons. Cependant, il est important de souligner que cette acquisition s'est faite principalement sous la direction attentive du tuteur, qui a mis l'accent sur la réflexion linguistique et métalinguistique pendant les sessions synchrones. C'est pourquoi nous ne disposons pas de données suffisantes pour évaluer pleinement le développement des compétences de ceux qui n'ont pas participé de manière autonome à cette partie du cours.

Dans les trois tâches d'IC écrite réceptive analysées, les étudiants n'ont pas montré de progression dans l'acquisition des compétences d'IC, comme cela avait été observé dans les cours précédents. Les activités présentaient un niveau de difficulté similaire, le seul changement portant sur la transparence des langues abordées. Par conséquent, pour évaluer les compétences acquises, il est possible de se référer aux mêmes dimensions que celles utilisées dans l'analyse des autres cours, en établissant que tous les étudiants impliqués dans ces leçons se situaient au niveau 2 pour la dimension linguistique,

au niveau 2 pour la dimension socio pragmatique et au niveau 1 pour la dimension cognitive. Aucune preuve n'a été trouvée d'une réflexion cohérente sur les dimensions para-verbale et non verbale.

Les étudiants démontrent leur capacité à appliquer les stratégies d'interproduction apprises, mais principalement au niveau linguistique. Dans la dimension linguistique, selon les descripteurs EVAL-IC, ils pourraient se situer au niveau 3, car ils sont capables de faire des adaptations lexicales et syntaxiques pour faciliter la compréhension du texte et éviter l'utilisation d'expressions ou de mots qui pourraient être obscurs. Cependant, ils ne semblent pas capables d'utiliser leur connaissance des familles de mots étymologiques pour communiquer des concepts complexes.

En ce qui concerne la dimension de la préparation, il est difficile d'établir un niveau approprié, mais ils pourraient se situer au deuxième niveau, car ils ont parfois recours à des processus de redondance lexicale pour faciliter la compréhension. En même temps, ils pourraient se rapprocher du troisième ou du quatrième niveau, car ils effectuent des reformulations significatives basées sur la compréhension des nuances linguistiques en français.

Les évaluations des autres dimensions du tableau de bord peuvent être résumées comme suit : dans la dimension non verbale, elles sont systématiquement placées au niveau 3, car les descripteurs sont similaires à ceux de la dimension linguistique. En ce qui concerne les dimensions interculturelle et socio pragmatique, les preuves sont insuffisantes pour établir leur niveau.

En ce qui concerne l'interaction, les données montrent deux tendances complètement différentes parmi les étudiants. Il est important de garder à l'esprit qu'il s'agit de leur première expérience pratique de l'interaction et que les considérations se limitent donc à la description de la tendance. Le premier groupe d'étudiants se situe au premier niveau des descripteurs EVAL-IC pour l'interaction, tandis que le second groupe, qui utilise différentes stratégies pour faciliter la compréhension, se situe au deuxième niveau, car il fait davantage d'efforts pour se faire comprendre et accorde plus d'attention à l'interlocuteur qu'au contenu du discours.

L'activité "Revue de presse" s'est avérée extrêmement utile pour évaluer si les étudiants étaient capables d'appliquer les stratégies d'IC apprises pendant le cours et s'ils avaient réellement acquis ce qui avait été enseigné. En général, les résultats de cette activité confirment les données recueillies tout au long du cours, montrant que les étudiants sont capables de reconnaître les particularités des langues et d'utiliser ces connaissances dans le processus de compréhension. En ce qui concerne les stratégies adoptées, les étudiants sont capables d'expliquer ce qui a déclenché leur processus de compréhension, mais ils n'ont jamais réfléchi en profondeur à l'explication ou à la catégorisation des stratégies utilisées.

Le fait que la plupart des étudiants aient eu moins de difficultés à comprendre les textes écrits en roumain, pourtant considérée comme une langue plus difficile, que l'audio et la vidéo, s'explique par le manque de pratique de ce type de matériel pendant le cours.

Un élément qui s'est avéré particulièrement utile a été l'accent linguistique mis sur chaque langue. Les présentations des étudiants ont clairement montré que cette approche était cruciale pour reconnaître certaines particularités linguistiques des langues étudiées dans le cours et qu'elle jouait un rôle crucial dans la compréhension globale.

Du point de vue de l'analyse des compétences développées, il n'est pas possible de mener le même type d'analyse pour ce cours que pour les cours Erasmus, les activités étant structurées de manière

sensiblement différente. Ici, il n'y a pas de progression de la difficulté dans les activités proposées, et les activités d'interproduction et d'interaction ne représentent qu'une première approche de ces différentes dimensions de l'IC. Dans ce cours, le terme "progression" ne fait pas référence à un passage d'un niveau inférieur à un niveau supérieur dans chaque dimension de l'IC, mais plutôt à un passage d'une dimension plus simple, comme l'IC écrite réceptive, à une dimension plus complexe, comme l'IC orale interactive. Les résultats indiquent que l'objectif principal du cours, à savoir fournir une vue d'ensemble de ce qu'est l'IC et de son fonctionnement, a été atteint, puisque tous les étudiants satisfont généralement aux exigences du niveau de base EVAL-IC (niveaux 1 et 2) pour chaque dimension considérée.

5.2 Réponse à la QR1

QR1 : La formation universitaire à l'IC pour les étudiants des disciplines spécialisées en langues peut-elle être structurée de la même manière que celle des étudiants en langues ?

Du point de vue de la création des syllabus, aucune différence particulière n'a été constatée avec les cours pour linguistes observés au cours de la première année de recherche, les supports des cours avec accompagnement par un tuteur fournissant en fait des supports très similaires à ceux observés précédemment. Par exemple, pour les cours Erasmus et Initiation à l'IC, certains des supports proposés, comme les textes utilisés pour l'interproduction (dans le cours Initiation à l'IC) ou les textes d'IC écrite réceptive, ont également été utilisés dans certains cours pour apprenants de langues et autres formations au sein du réseau UNITA. La seule différence constatée est l'approche avec laquelle les matériels sont utilisés. Par exemple, alors que dans le cours d'initiation à l'IC, le matériel d'IC était présenté comme une activité passive dans laquelle les étudiants devaient reconnaître les parties simplifiées des textes, dans les cours d'IC pour linguistes, ce matériel est présenté comme un travail autonome que l'étudiant doit effectuer seul et commenter ensuite en classe. En ce qui concerne le cours autonome, le programme a clairement une structure différente des deux autres cours examinés et une approche plus centrée sur le développement des compétences multilingues de base, une activité qui, dans les deux autres cours, est réalisée dans des sessions synchrones.

Les supports linguistiques du cours d'initiation à l'IC sont des supports très utiles pour les étudiants non linguistes et, comme le révèle l'analyse, ils ont grandement simplifié la progression dans l'acquisition des compétences réceptives. Ce type de matériel a d'ailleurs été intégré au dernier cours Erasmus qui s'est tenu en juillet 23 et a été très apprécié par les étudiants. Le programme du cours Erasmus, qui a été créé avec des ressources différentes pour chaque type d'activité, est facilement adaptable aux besoins des étudiants, et dans les matériels utilisés dans cette analyse, aucune difficulté particulière n'a été notée dans la réalisation des activités par les étudiants.

La réponse à cette question est donc négative du point de vue de la structuration des activités proposées dans le syllabus, mais elle est positive en ce qui concerne la structuration interne de chaque activité. Cette réponse nous conduit implicitement à la réponse à la question de recherche n°2.

5.3 Réponse à la QR2

QR2 : Quel est l'impact du tuteur dans la formation de ce type de public et quel doit être son rôle ?

Les résultats de cette analyse, avec la comparaison des parcours guidés et du parcours autonome dans lequel le niveau atteint par les étudiants est, en général, inférieur à celui acquis dans les autres cours,

ont mis en évidence que pour un cours d'introduction à l'IC, la figure du tuteur est un élément indispensable pour atteindre un niveau de base en IC. Dans le cours *Éléments d'IC*, nous ne disposons en effet d'aucune donnée donnant des indications sur le développement de la compétence métalinguistique et métacognitive, puisque cette compétence ne peut se développer qu'avec le soutien d'une figure qui guide la progression dans l'acquisition des compétences. Si l'on considère les cours dans lesquels le tuteur est présent, comme indiqué au chapitre 4, le tuteur a effectivement joué un rôle de guide et de facilitateur dans les parcours de compréhension et d'interaction, mais il a très souvent dû intervenir pour stimuler la réflexion sur la langue, ce qui, pour des raisons évidentes dues au programme universitaire des étudiants en question, ne se produit pas spontanément. Dans ces cours, le tuteur doit presque toujours intervenir pour éviter les associations erronées, pour guider et encourager la réflexion métalinguistique et semi-cognitive car, comme le montrent les données analysées, les étudiants n'ont pas les outils nécessaires pour le faire de manière autonome, même après plusieurs leçons. A la fin du cours, comme le montrent les activités de la *Revue de Presse* et les tests finaux des cours Erasmus, les étudiants sont capables de faire de la métacognition, mais celle-ci doit toujours être stimulée par des questions spécifiques qui ouvrent ce type de réflexion.

En ce qui concerne le travail des tuteurs examinés dans ces cours, il est important de préciser que les tuteurs des cours A, B, C, D, E ne sont pas des spécialistes de l'IC, ce sont des professeurs de langues qui ont clairement des compétences didactiques et glottodidactiques mais qui ont seulement suivi une formation de formateur en IC. Les tuteurs des trois autres cours examinés (le pilote Erasmus, le cours F et le cours d'initiation à l'IC) sont des enseignants ayant une formation plus approfondie en IC. Comme le montre l'analyse qualitative et quantitative des cours, il existe une différence substantielle entre les cours dispensés par les formateurs les plus expérimentés et ceux dispensés par les autres formateurs, dans la mesure où les premiers mettent davantage l'accent sur le développement des compétences métalinguistiques et multilingues, alors que cette tendance semble moins marquée chez les seconds. En fait, dans l'analyse qualitative, si nous regardons les cours du même tuteur dans les cours A et E, nous remarquons une progression dans le développement des compétences didactiques également chez le tuteur lui-même, qui dans le cours A fait très peu de réflexion méta-linguistique et plutôt que de guider la compréhension a participé presque au même niveau que les étudiants dans les activités, alors que dans le cours E il a mis plus l'accent sur la réflexion méta-linguistique et semi-linguistique et s'est positionné comme un guide qui observe le processus de compréhension et intervient quand c'est nécessaire.

La comparaison de ces deux cours (A et E) montre que l'expérience du formateur en IC doit être constante car le tuteur lui-même progresse et acquiert des compétences pédagogiques de plus en plus élevées, mais malgré cela, les sessions analysées dans le cours E sont également très différentes des autres cours dans lesquels le tuteur a reçu une formation de base en IC.

D'où la considération que, probablement, pour être un tuteur d'IC, il faut non seulement avoir des compétences didactiques et glottodidactiques dans l'enseignement des langues étrangères, mais aussi avoir été formé à l'IC elle-même, en tant qu'apprenant qui met en œuvre des stratégies de compréhension et d'interaction.

5.4 Réponse à la QR3

QR3 : Est-il nécessaire de créer un nouveau cadre pour la planification des cours et l'évaluation des étudiants ?

Les évaluations présentées dans cette analyse font ressortir plusieurs considérations concernant les cadres d'IC dont nous disposons aujourd'hui. En général, les cadres ont été très utiles pour l'évaluation et les résultats ont été conformes aux objectifs visés. Cependant, la mise en œuvre de ces cadres a révélé plusieurs considérations quant à leur application pratique.

En ce qui concerne REFIC, la décision d'utiliser la version précédente du cadre, et même la version en ligne disponible sur la plateforme Miriadi, en raison des considérations exposées dans l'introduction du chapitre 3, s'est avérée correcte, et en aucun cas le cadre actuel n'a dû être révisé lors de l'attribution des compétences aux exercices. Cela prouve que toutes les considérations exposées dans l'introduction et au chapitre 3, en ce qui concerne ce public, ont été confirmées par cette analyse. En résumé, on peut affirmer que la formulation des descripteurs du référentiel dans la version en ligne est plus adaptée à un public de non-spécialistes, à la fois parce que les descripteurs sont plus génériques et laissent plus de place à l'application et parce que, du point de vue des étudiants qui consultent le référentiel, les descripteurs utilisés dans cette analyse, qui présentent beaucoup plus de descriptions et d'ancrages dans la vie réelle des situations que l'étudiant pourrait rencontrer, sont beaucoup plus lisibles. C'est pourquoi les descripteurs de la version en ligne de Miriadi ont été remodelés sous forme de tableau pour être encore plus accessibles (voir l'annexe III). Ces affirmations ne signifient pas que le nouveau cadre n'est pas efficace ; ce sur quoi nous nous concentrons dans ces considérations est davantage lié au type de public considéré et la considération générale qui peut être tirée de cette analyse est que le cadre précédent est plus adapté aux non-spécialistes tandis que le cadre actuel est plus utilisable pour un public de spécialistes (bien que, même dans le cas de ce cadre, il serait préférable de le présenter à nouveau sous forme de tableau).

Les considérations relatives à EVAL-IC portent sur des aspects totalement différents de ceux formulés pour REFIC. En appliquant le cadre d'évaluation aux situations présentées dans cette analyse, des considérations problématiques sont apparues en ce qui concerne la formulation des descripteurs eux-mêmes. En ce qui concerne les descripteurs de la compréhension réceptive de la lecture, les descripteurs ont été efficaces pour l'analyse, bien que pour certaines évaluations, un effort d'IC ait dû être fait sur les descripteurs individuels. Si un cadre est conçu comme un guide pour l'évaluation, l'effort d'IC dans l'attribution du niveau devrait être absent ou du moins limité. Dans le cas des descripteurs de cette dimension de l'IC, les niveaux un, deux et trois présentent tous des caractéristiques très similaires et il était très difficile de procéder à l'attribution d'un niveau plutôt qu'un autre. Une suggestion serait de reformuler les descripteurs en termes de lisibilité et d'ajouter des exemples concrets, tels que présents dans REFIC, qui donneraient des indications concrètes sur le type de processus mis en œuvre par l'apprenant. Dans les descripteurs de la dimension réceptive orale, au niveau linguistique, il y a une sorte de progression entre les niveaux 1 et 2 mais la différence est très minime. Au niveau des autres dimensions utilisées, le niveau un est pratiquement inefficace pour notre analyse, car lorsque les apprenants appliquent les stratégies, ils ne se concentrent que sur ce qu'ils comprennent et ne mentionnent même pas les éléments qu'ils n'ont pas compris. En ce qui concerne les descripteurs de l'interproduction, des difficultés ont été constatées entre les niveaux deux et trois de la dimension non verbale (étendue et adéquation) car les descripteurs sont disproportionnés par rapport aux niveaux : dans l'étendue au niveau deux, nous trouvons une description précise des stratégies mises en œuvre, mais aux niveaux trois et quatre, les descripteurs sont plus génériques et ne nous permettent pas de comprendre quelles stratégies correspondent à ce niveau. En outre, dans ces dimensions, l'adaptation du texte en fonction des besoins de l'interlocuteur n'est prévue qu'aux niveaux les plus élevés (niveaux 3 et 4), une stratégie qui, comme on l'a observé dans l'analyse des examens de départ et dans l'observation, a également lieu, bien que pas toujours dans la même mesure,

aux niveaux inférieurs. Dans les descripteurs, la redondance (niveau 2) est considérée comme une stratégie utilisée par les débutants. En réalité, comme on l'a noté au cours de l'analyse et des observations des cours de langue, très souvent la redondance est fonctionnelle pour l'interlocuteur, même si les sujets ont développé des compétences en IC à des niveaux plus élevés. En ce qui concerne la dimension interactionnelle, l'étude de cas a révélé que la dimension linguistique correspond, bien que formulée différemment, aux descripteurs d'interproduction. Or, compte tenu du fait que l'interproduction fait partie intégrante de la communication, on pourrait essayer de séparer les descripteurs de l'interproduction de ceux de l'interaction, en ne laissant pour l'interaction que les descripteurs qui se réfèrent purement aux stratégies qui rendent l'échange efficace (voir la référence à l'interaction, chapitre 1, section 4).

En général, malgré certaines difficultés d'application, les cadres se sont avérés efficaces pour atteindre l'objectif visé et on estime qu'il n'est pas nécessaire de reformuler les deux cadres existants. Compte tenu des points critiques qui sont apparus lors de l'étude des deux cadres, bien que nous soyons consciente qu'ils ont des objectifs spécifiques différents, afin de formuler des descripteurs plus précis et plus lisibles, une suggestion pourrait être d'intégrer mutuellement certains aspects de l'un à l'autre afin de disposer d'un outil pour guider la préparation des matériels, qui pourrait être consulté par toutes les personnes impliquées dans le parcours d'apprentissage, et d'un cadre d'évaluation détaillé plus facile pour les évaluateurs, pas seulement dans le contexte du protocole EVAL-IC.

5.5 Considérations finales et ouvertures possibles.

Toutes les considérations exposées dans ce dernier chapitre sont basées sur l'observation et l'étude de la bibliographie, mais surtout sur la mise en œuvre des matériaux étudiés pour un public limité.

Afin d'obtenir une image plus complète de l'efficacité de ce cadre au niveau pratique pour tous les publics d'UNITA, on pourrait d'abord envisager de comparer ces résultats avec la zone de recrutement des cours pour étudiants, puis d'appliquer la même étude que celle utilisée pour cette analyse aux cours pour conférenciers et pour le personnel.

Par ailleurs, les données analysées, qui montrent que certaines dimensions des cadres n'ont pas été prises en compte (la matière multilingue et les langues et cultures pour REFIC et dans certains cas la dimension culturelle), font réfléchir sur le fait que pour développer une compétence multilingue complète, ces dimensions devraient être intégrées dans les cours, peut-être avec des microcapsules ou des petits espaces qui leur sont réservés, puisqu'il s'agit toujours de cours d'introduction. Des activités destinées à développer ces compétences avaient été incluses dans le cours Erasmus. En effet, le journal de bord et les exercices de sensibilisation et d'ouverture aux autres cultures avaient été inclus, mais très souvent ces activités ont été réalisées par les étudiants de manière superficielle, et c'est précisément pour cette raison que nous n'avons pas de données indiquant le développement de ces compétences.

D'un point de vue purement pratique, on s'est rendu compte que les étudiants sont peu intéressés par ces activités pourtant fondamentales et qu'il sera nécessaire à l'avenir de les remodeler et de les rendre aussi attrayantes que les activités spécifiques visant à développer des stratégies. Une solution pourrait être que l'un des cours d'introduction du réseau UNITA ne comprenne que le développement de ces compétences que nous considérons comme fondamentales pour l'IC.

En résumé, nous proposons une liste de lignes directrices résumant les considérations exposées jusqu'à présent.

Lignes directrices pour l'amélioration des cours d'introduction à l'IC au sein du réseau UNITA :

- Inclure des activités visant à développer la compétence interculturelle et à sensibiliser l'apprenant au parcours d'apprentissage d'IC ;
- Mettre l'accent sur la langue dans les premières leçons du cours afin de simplifier le processus de compréhension ;
- Ajouter (ou améliorer) des activités pour le développement des compétences de compréhension orale ;
- Ajouter une ou deux interventions du tuteur dans le cours de manière indépendante pour vérifier la progression des compétences ;
- Équilibrer les activités en fonction des compétences préalables des apprenants (se concentrer d'abord sur la compréhension, puis fournir des éléments d'introduction à l'interproduction et à l'interaction) et de l'objectif spécifique du cours (dans les cours Erasmus, équilibrer la compréhension, l'interproduction et l'interaction ; dans les cours à rythme libre et dans d'autres cours où un public multilingue n'est pas attendu, se concentrer sur la compréhension et l'interproduction).
- Différencier les parcours d'introduction en fonction des besoins des apprenants.
- Réflexions sur les tuteurs qui ont participé au cours : améliorer et éventuellement étendre le cours pour les formateurs en IC.

Lignes directrices pour l'amélioration des cadres de référence

REFIC :

- Réorganiser la structure du cadre pour la rendre plus lisible ;
- Simplifier la description des descripteurs dans le dernier cadre afin de le rendre accessible non seulement aux spécialistes mais aussi aux non-spécialistes (étudiants non-spécialistes et spécialistes).

EVALIC :

- Rendre les descripteurs plus précis et moins interprétables (par exemple, ajouter des exemples comme dans REFIC) ;
- Examiner la progression des descripteurs de la dimension réceptive orale, entre le niveau un et deux dans les différentes dimensions.
- Pour l'interproduction : réviser les niveaux de progression des descripteurs individuels, les reformuler en laissant les compétences plus génériques aux niveaux de base (tout en continuant à inclure des ancrages concrets) ;
- Pour l'interaction : éliminer les descripteurs faisant référence aux compétences d'interproduction et insérer des descripteurs plus spécifiques sur les stratégies de négociation et la co-construction du sens (en particulier pour les compétences orales).