

GERELINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français  
Langue Internationale

Programme mondial de diffusion scientifique  
francophone en réseau

numéro 5 / Année 2010

# Synergies Europe

Coordonné par Encarnación Carrasco Perea

**Intercompréhension(s) : repères,  
interrogations et perspectives**

ISSN : 1951-6088

Revue du GERELINT

## Politique éditoriale

*Synergies Europe* est une revue scientifique à comité de lecture pluridisciplinaire et international qui s'intéresse particulièrement aux problèmes d'enseignement des langues et des cultures en valorisant les apports des différentes sciences anthroposociales. Visant à promouvoir le pluralisme linguistique et les échanges entre chercheurs et praticiens dans l'espace européen, elle est publiée annuellement sur support papier et est également disponible en ligne (<http://cla.univ-fcomte.fr/gerflint/revues.html>).

### Président honoraire

Yves Michaud - Philosophe Fondateur de l'Université de tous les savoirs

### Directeur de la publication

Jacques Cortès - Professeur émérite de l'Université de Rouen

### Rédacteur en chef

Enrica Piccardo OISE-University of Toronto - EDA Paris 5

### Rédacteur en chef adjoint

Silvia Serena - Università Bocconi Milano

### Comité de rédaction

Chantal Calì (Académie diplomatique de Vienne), Encarnación Carrasco Perea (IUFM-UJF Grenoble), Tiziana Cignatta (SSIS Genova), Aline Gohard-Radenkovic (Université de Fribourg).

### Comité de lecture

Joëlle Aden - Université de Cergy-Pontoise (F), Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá - Universidade de Aveiro (P), Georges-Louis Baron - Université Paris 5 «René Descartes» (F), Claire Bourguignon - IUFM Rouen (F), Maddalena De Carlo - Università di Cassino (I), Neus Figueras - Departament d'Educació - Generalitat de Catalunya (E), Michael Kelly - University of Southampton (UK), Olivier Mentz - Pädagogische Hochschule - Freiburg (D), Laura Muresan, University of Economics - Bucarest (RO), David Newby - Karl-Franzens Universität, Graz (A), Gianfranco Porcelli - Università di Pavia (I), Sauli Takala - University of Jyväskylä (FIN), Eva Vetter - Universität Wien (A), Francis Yaiche - CELSA Sorbonne Paris 4 (F).

Le comité de lecture est intégré par les rédacteurs en chef des revues Synergies Pays (GERFLINT) de l'espace européen.

### Revue publiée sous le haut patronage

De l'IUFM - Université Joseph Fourier - Grenoble  
De la Fondation Maison des Sciences de l'Homme - Paris  
Du Ministère de l'Éducation nationale, de  
l'Enseignement supérieur et de la Recherche (DREIC)

**Siège :** GERFLINT 17, rue de la Ronde  
Mare, Le Buisson Chevalier 27240 Sylvains  
les Moulins - France Tél : 02 32 34 35 86  
Courriel : [ergon27@aol.com](mailto:ergon27@aol.com)

**Abonnements :** OISE- University of Toronto  
Bloor Street West, Toronto, ON M5S 1V6  
Canada  
Courriel : [enrica.piccardo@utoronto.ca](mailto:enrica.piccardo@utoronto.ca)  
Périodicité : Annuelle

# Synergies Europe

Coordonné par Encarnación Carrasco Perea

Intercompréhension(s) : repères, interrogations  
et perspectives

Revue du GERFLINT

2010



Synergies - Europe : revue du Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau est une publication éditée par le GERFLINT.

Périodicité : Annuelle

ISSN : 1951-6088

Imprimé en Italie en décembre 2010  
Sous les presses de FVA - Fotoincisione Varesina  
Via Piave, 11 - 21100 Varese  
Tél: +39.0332.284400 r.a. fax: +39.0332.214667  
www.fva.it - info@fva.it

Disciplines couvertes par la revue :

1. Culture et Communication internationales 2. Relations avec l'ensemble des sciences humaines 3. Ethique et enseignement des langues-cultures 4. Sciences du Langage, Littératures francophones et Didactique des Langues.

Intercompréhension(s) : repères,  
interrogations et perspectives

## Sommaire

Encarnación Carrasco Perea, Introduction	7
I - Pratique sociale et identité	13
Luc Bichlé, Intercompréhension et facettes identitaires : des représentations de migrants maghrébins de France	15
II - Apprentissage(s) et évaluation	23
STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE	
Franz-Joseph Meissner, Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue	25
INGÉNIERIE DE FORMATION	
Encarnación Carrasco Perea, Jean-Pierre Chavagne, Martine Le Besnerais, Programmation et conception de formations à l'intercompréhension : principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne	33
Maria Teresa Garcia Castanyer, Eulàlia Vilaginés Serra, <i>Romanicaintercom</i> et le projet d'intercompréhension en 8 langues romanes	53
Ana Cecilia Pérez - Silvana Marchiaro, Formación en intercomprensión para graduados universitarios: la experiencia del equipo InterRom de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina	63

## ÉVALUER L'INTERCOMPRÉHENSION

- 75 **Marie-Christine Jamet,**  
Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue,  
Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione

## 99 III - Intervention, Insertion, Diffusion

## MISE EN ŒUVRE ÉLARGIE : INTERVENTION SOCIALE

- 101 **Maria Filomena Capucho,**  
Ciência, ideologia, intervenção: a Intercompreensão para além das utopias

## INTÉGRATION CURRICULAIRE

- 115 **Pierre Escudé, Pierre Janin,**  
L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles et enjeux de  
l'intégration

- 127 **Christina Reissner,**  
La dissémination de l'intercompréhension romane dans l'enseignement  
scolaire en Allemagne

## LA FORMATION DE FORMATEURS : CLÉ DE LA DIFFUSION

- 135 **Maria Helena Araújo e Sá, Maddalena de Carlo, Sílvia Melo-Pfeifer,**  
Pratiques de communication en ligne des tuteurs dans une formation de  
formateurs à l'intercompréhension: aspects de la construction d'un espace  
discursif de développement professionnel

- 151 **Yasmin Pishva,**  
L'approche réflexive dans une formation de formateurs à l'intercompréhension

## 163 IV - Carte blanche

- 165 **Armando Trinidad Aguilar de León,**  
De la comprensión en francés a la comprensión de lenguas romances

- 175 **Argyro Moustaki,**  
Grec, français et anglais, vecteurs d'intercompréhension de la famille  
germanique. Le cas de l'allemand et du néerlandais. Une expérience en  
classe de langue

## V - Pour ne pas conclure...

185

**La voix de l'institution face à l'Intercompréhension** (le cas de la Catalogne)  
Entretien avec Neus Lorenzo, chef du *Servei de Llengües de la Subdirecció General de Llengües i Entorn, de la Direcció General de Planificació i Entorn del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.*

187

Propos recueillis et traduits du catalan par **Encarnación Carrasco Perea.**

**Daniel Coste,**  
Postface: L'intercompréhension à la croisée des chemins?

193

## Note de lecture

Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven. Promoting  
Learner Autonomy Through Intercomprehension. Projects and Perspectives.  
L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension. Projets et perspectives.

201

**Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph** (Eds.) (2010): Tübingen : Narr. Giessener  
Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. pp. 294. ISBN 978-3-8233-6548-8.

Par **Anna Schröder-Sura** de Justus-Liebig-Universität Giessen (Allemagne)

## Profil - Auteurs

203

**Causales:** introducen la razón, el motivo o la justificación de un hecho, argumento o estado de cosas.

Español	Portugués	Italiano	Francés
porque	porque	perché	parce que / car
ya que	já que	giacché	puisque
puesto que	posto que	poiché / dato che	puisque
como	como	siccome	comme
visto que	visto que	visto che	vu que
pues	pois	poiché	car
por / debido a a causa de a raíz de	por / devido a por causa de a raíz de	a causa di per via di	à cause de en raison de
gracias a	graças a	grazie a	grâce à

**Concesivos, restrictivos o contraargumentativos:** presentan la contracausa o concesión, limitaciones o restricciones en el alcance de los conceptos o argumentos ya expresados, una oposición o contraste entre hechos, conceptos o argumentos.

Español	Portugués	Italiano	Francés
pero	mas	ma	mais
sin embargo	porém	però / tuttavia / eppure	pourtant
no obstante sin embargo	embora entretanto/no entanto	nonostante tuttavia	toutefois / cependant néanmoins
con todo	contudo	con tutto ciò	malgré tout
a pesar de...	apesar de	malgrado	malgré / bien que
mientras que...	ainda que	mentre	tandis que / alors que
aunque	mesmo que	anche se / seppure / benché	même si / quoique / bien que
si bien	se bem que	sebbene	si
por muy,... por más que ...	por mais que	quantunque per quanto	avoir beau
en cambio en lugar de	entretanto em vez de	invece / per contro / anziché / in luogo di	en revanche / par contre / au lieu de

**Conclusivos o de deducción:** presentan la consecuencia, el resultado, los efectos de los hechos, argumentos o estado de cosas referidos.

Español	Portugués	Italiano	Francés
de manera que de modo que	de sorte que / de maneira que / de jeito que	di modo che..	de sorte que
de tal manera que	de tal maneira que	sicché / cosicché	si bien que
luego	logo	quindi / dunque	donc
entonces	então	allora	alors
por lo tanto	por tanto / por conseqüência	pertanto / di conseguenza	par conséquent

Dates de soumission/acceptation : 30 mars 2010 - 28 juin 2010

Intercomprensione, Quadro comune europeo  
di riferimento per le lingue,  
Quadro di riferimento per gli approcci plurilingue e valutazione

Marie-Christine Jamet  
Università Ca' Foscari-Venezia  
jametmc@unive.it



**Résumé :** L'article propose une réflexion sur l'évaluation des compétences réceptives à l'issue d'un parcours se réclamant de l'approche d'intercompréhension (IC), car cette dimension indispensable de tout parcours d'apprentissage n'a pour l'instant été prise en considération ni par les concepteurs de méthodes ni par les chercheurs. La première partie se concentre sur l'objet à évaluer et confronte les pratiques actuelles dans les méthodes d'IC en circulation, d'une part avec les paramètres donnés par le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECRL) pour la compréhension écrite et orale aux différents niveaux, d'autre part avec les paramètres du Cadre de Référence pour les approches plurilingues. Toute évaluation en effet a besoin d'une définition claire et précise d'objectifs à atteindre pour un niveau prédéterminé. La seconde partie se concentre sur la spécificité d'une évaluation en Intercompréhension, à partir de deux expériences pratiques d'évaluation finale sommative qui sont expliquées et commentées. On voit ainsi se dessiner la spécificité d'une évaluation en IC qui pourrait trouver sa place aux côtés des certifications propres à chaque langue, mais qui nécessite une réflexion collective plus poussée pour sa définition optimale en termes de niveaux, d'habiletés et d'outils d'évaluation.

**Mots-clés :** Intercompréhension, évaluation, certification

**Abstract:** The present article constitutes a reflection on the assessment of receptive competences at the end of courses claiming to follow an Intercomprehension approach as this aspect - an indispensable dimension of any course - has not so far been taken into consideration either by method creators or researchers. The first part concentrates on the object of the assessment and compares practices proposed by current teaching methods with the parameters proposed by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) for written and oral comprehension at the different levels and with the CEFR parameters for plurilingual approaches, insofar as any assessment requires a clear and precise definition of the objectives to be reached for a predetermined level. The second part concentrates on features of assessment specific to Intercomprehension beginning with two examples of final, summative assessment. These are explained and commented on. What thus emerges is a specificity of assessment in Intercomprehension which could also have a place alongside the Certification for the single languages. This requires further reflection however in order to arrive at an optimal definition in terms of levels, skills, and assessment tools.

**Keywords :** Intercomprehension, Assessment, Certification

Che l'*intercomprensione* (IC) sia un approccio d'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere che funzioni, nessuno degli "specialisti" lo mette in dubbio e tutti si impegnano a convincere il pubblico, le istituzioni, i responsabili dei sistemi educativi che gli obiettivi posti sono validi e i risultati ottenuti ottimistici. A testimoniare questa fiducia sono i racconti delle sperimentazioni condotte in Europa con prodotti didattici diversi. Eppure tale convinzione non poggia su criteri di valutazione ben definiti. Claire Blanche Benveniste, dopo avere osservato per tre anni i primi studenti alle prese con *Eurom 4* scriveva: « Dans les dernières séances, la réussite nous a souvent donné l'impression d'un « miracle », comme [les étudiants] le disent eux-mêmes (1997: 115). » Eravamo ancora agli albori dell'IC, ma quantificare il "miracolo" o descriverlo qualitativamente in termini di abilità raggiunte - se non vogliamo cadere nella trappola della misurazione come unica forma di valutazione - non era contemplato. Nell'ambito dei progetti *Galatea*, *Galanet*, *Galapro*, vediamo che l'interesse per tale problematica è recentissimo (Carrasco, Pishva, 2010) e l'urgenza di trovare criteri comuni ormai affermata. La bibliografia che raggruppa le pubblicazioni dei membri della rete europea d'intercomprensione REDINTER però non allarga il campo. Questa mancanza negli scritti sia teorici sia empirici è stata sottolineata varie volte durante i convegni in cui si confrontano i ricercatori. E' spiegabile in quanto per prima cosa bisognava architettare *metodologie* e *metodi* che poggiassero sull'*approccio* comune "intercomprensivo", in corso di definizione pure quello in un continuo aggiustamento delle nozioni. Due criteri definiscono questo approccio: a) lo sviluppo primario delle abilità ricettive e b) il plurilinguismo. Un approccio comune però sfocia in varie *metodologie* a seconda dell'enfaticizzazione di determinati elementi in più dicotomie: a) lingue appartenenti allo stesso ceppo VS tutte le lingue, b) apprendente che parla una lingua dello stesso ceppo delle lingue in apprendimento VS apprendente esterno verso lingue dello stesso ceppo c) valorizzazione delle strategie metalinguistiche inter-lingue VS valorizzazione delle strategie di comprensione generale, d) scritto VS orale VS entrambi, etc. Vari metodi sono nati e già ampiamente descritti e sperimentati (Jamet, 2007: 182 & sq, Escudé & Janin, 2010: 98), ma nessuno prevede in modo esplicito il problema della valutazione. Oramai che la prima tappa del concepimento di materiali e percorsi è stata superata e le prime osservazioni empiriche dimostrano la fattibilità dell'approccio, nell'atto di promozione dell'approccio intercomprensivo sulla scena sociale e nell'intento di uscire dalle fasi sperimentali, la valutazione diventa più che mai fondamentale poiché la nostra società ne esalta il valore in ogni campo. Carrasco e Pishva (2010) lo affermano: "Le moment est venu, nous semble-t-il, de concevoir et mettre en œuvre concrètement et de manière opérationnelle (car référencée) une politique concertée et convergente en matière de validation de différentes formations universitaires tendant vers l'intercompréhension romane". Con questo contributo, vorremmo portare avanti una riflessione più metodica su un aspetto indissociabile quindi dalla pratica didattica e necessario per un riconoscimento sociale delle nostre buone pratiche *intercomprensive*. Infatti valutare significa anche attribuire un "valore" non soltanto quantitativo a un individuo ma anche simbolico al nostro approccio nelle rappresentazioni mentali della società.

Parlare di valutazione implica però una riflessione preliminare sull'oggetto dell'insegnamento/apprendimento. In quest'ottica, per prima cosa vedremo se

e come possiamo incrociare l'approccio intercomprensivo con i descrittori del "Quadro di riferimento per gli approcci pluralistici" (CARAP) - all'interno del quale si inserisce proprio l'IC - e con quelli del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCERL) per quel che riguarda la comprensione scritta, finora la più esercitata in IC e alla quale ci limitiamo in questo contributo. Dopo di che, vedremo come si potrebbe impostare una valutazione di questa competenza e se possiamo usufruire dei format già predisposti per le certificazioni. Ci avvarremo di due esperimenti che abbiamo condotto con due metodologie diverse, un anno con *Galanet* e un anno con *Eurom5*, alla fine dei quali ci siamo trovati nell'obbligo istituzionale di adempire alle regole di una valutazione terminale.

Ragioniamo a partire dalla famiglia delle lingue romanze, e in coerenza con il nostro approccio, lasceremo le citazioni in lingua originale.

## 1 Valutare: mettere a confronto un prodotto con un referente

### 1.1. Il CARAP e l'IC

Iniziamo dal meno noto *Quadro di riferimento per gli approcci pluralistici* (2007) - abbreviato in CARAP dal francese - perché è il primo strumento imperniato sul concetto di plurilinguismo, di cui l'Europa si vuole promotrice, che implica un rapporto modificato rispetto alla pluralità delle lingue mentre il QCERL ragiona per singole lingue che si possono sommare. Nella sua introduzione, afferma di includere l'IC come una delle forme di approccio plurilingue (CARAP, 2007: 7). Tra tutti i descrittori forniti - più vicini all'approccio *éveil aux langues* piuttosto che a un'acquisizione linguistica plurilingue vera e propria, abbiamo isolato quelli che per la nostra riflessione sulla valutazione della comprensione scritta potrebbero costituire una spina dorsale (voir *Annexe 1*). Appartengono alla sezione sui "saper fare-*savoir faire*" (p. 87-97). Presupponiamo infatti che con adulti che si cimentano con un percorso d'IC, le abilità listate come "*saperi-savoir*" (p. 49-440) e "*attitudini-savoir être*" (p. 67-77) siano dei prerequisiti. Molte abilità non sono specifiche dell'IC nelle sezioni da 1 a 3 (saper osservare e analizzare, saper identificare e reperire, saper paragonare), tuttavia alcune sono applicabili alla situazione d'IC e quindi le abbiamo mantenute. Tutta la sezione 5 invece riguarda l'IC e mette in rilievo le abilità strategiche di comprensione interlinguistica dal punto di vista cognitivo: elaborare ipotesi, effettuare *transfert* linguistici in senso lato (dai singoli elementi fino ad aspetti pragmatici della comunicazione) e *transfert* metalinguistici (consapevolezza del funzionamento parallelo delle lingue), quest'ultimo aspetto essendo una novità nella sua formulazione esplicita. Questi macro-descrittori - come li potremmo chiamare - sono fondamentali per capire come impostare un insegnamento/apprendimento in IC. Discuteremo nella seconda parte di come una valutazione possa tenerne conto. Tuttavia mancano ancora descrittori molto più fini che definirebbero dei livelli più precisi rispetto ai quali si può valutare il grado di *maîtrise* della competenza di lettura in IC, attualmente esercitata nella maggior parte dei metodi esistenti. Questi ultimi sono però fondamentali per delineare una possibile valutazione quantitativa<sup>2</sup>.

### 1.2. Il QCERL, la comprensione scritta e l'IC

Il ben noto *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* (2001), potente strumento di standardizzazione, ha notevolmente influenzato l'insegnamento/

apprendimento delle lingue nell'ultimo decennio e di conseguenza la sua valutazione con lo sviluppo delle certificazioni. Occorre sottolineare che è nato da una decisione di politica linguistica al fine di prendere atto della specificità intrinseca europea ovvero della sua diversità linguistica e culturale e favorire la mobilità dei cittadini. Di conseguenza, l'impostazione metodologica a livello linguistico è quella dell'approccio comunicativo e azionale, declinato nelle 4 competenze ricettive e produttive scritte e orali e nella competenza di mediazione, che serve per potere agire e interagire nella realtà sociale. Così sono nati i descrittori delle abilità auspicabili in un percorso di *appropriazione (maîtrise)* progressiva della lingua, dal grado minimo quantitativamente e qualitativamente, ossia il livello A1, al grado massimo paragonabile a quello di un locutore colto di madrelingua, ossia il livello C2. Il focus messo sull'acquisizione di competenze comunicative implica che vengano sviluppate nelle prime tappe le abilità minime perché un cittadino possa "cavarsela" in situazioni di vita quotidiana qualora dovesse spostarsi e poi che si incrementino le sue conoscenze per affrontare situazioni in cui l'uso della lingua richiede saperi e saper fare più articolati e più astratti. Il Quadro però non pretende un rigido dogmatismo ma intende essere appunto un "riferimento" rispetto al quale situare le proprie pratiche. E in particolare, nel paragrafo che riguarda il portfolio, ossia il profilo personale di un individuo, auspica più flessibilità nell'apprezzamento della competenza plurilingue e pluriculturale. Abbiamo evidenziato alcune parole in corsivo di proposito:

« *La reconnaissance "officielle" de compétences partielles peut aller dans ce sens (et il y aurait avantage à ce que les grandes certifications internationales s'orientent aussi plus résolument dans une telle direction, par exemple en délivrant des reconnaissances qui ne porteraient pas nécessairement sur la totalité des quatre capacités croisant compréhension/expression et oral/écrit).*

On aurait toutefois aussi intérêt à prendre en compte et à valider en tant que telle une compétence plurielle à même de jouer de plusieurs langues ou de plusieurs cultures. *Traduire (ou résumer) d'une deuxième langue étrangère vers une première langue étrangère, participer à un échange oral plurilingue, interpréter un phénomène culturel en relation à une autre culture sont des activités d'interaction ou de médiation (au sens donné ici à cette notion) qui ont leur place dans des pratiques effectives.*» (Cadre, ch.8, 2001: 129)

L'IC, che non è menzionata esplicitamente, trova in questa apertura la possibilità di legittimarsi. A questo punto però bisogna valutare quanto i descrittori per le singole competenze ricettive o di mediazione possano combaciare con le "pratiche" che si sono delineate nei metodi odierni d'IC in circolazione, e se la progressione con livelli di riferimento ha un senso o no.

### 1.3. La comprensione dello scritto nel Quadro Comune QCERL

Abbiamo riportato in *Annexe 2* una tabella con gli obiettivi da raggiungere in comprensione scritta per ciascun livello. Dopo una definizione della competenza "generale", vengono isolati quattro tipi di comprensione espressi o in termini di finalità dell'atto comunicativo, o in termini di genere del testo<sup>3</sup>: 1) *comprendere la corrispondenza*, 2) *leggere per orientarsi*, 3) *leggere per informarsi o discutere*, 4) *leggere istruzioni per agire*. Fatta eccezione della prima (che

riguarda un genere), tali categorie rispecchiano la tradizionale spartizione dei tipi di testo: testo informativo per il 2), testo descrittivo-argomentativo per il 3), testo prescrittivo per il 4). Per ciascun livello e ciascuna categoria, vengono elencati gli obiettivi all'interno dei quali abbiamo evidenziato in grigio il genere discorsivo e in grassetto le qualità del brano proposto, mentre le operazioni cognitive sono sottolineate. Non entriamo qui nel merito delle categorizzazioni fatte dal Quadro, che vedono mescolati più piani: scopo dell'attività, genere discorsivo (lettera, volantino, elenco, ecc.), o tipo testuale (testo argomentativo, prescrittivo, ecc.). Non entriamo neppure nell'interpretazione delle espressioni quali: "*texte factuel direct*" o "*mode d'emploi direct* - lavoro che hanno fatto ad esempio gli ideatori delle prove di certificazione. Ne prendiamo atto.

Iniziamo la riflessione sui generi e tipi testuali scritti legati ai vari livelli di riferimento del Quadro e sulle loro qualità. Nella stesura di una programmazione d'insegnamento/apprendimento si suppone che i vari generi testuali identificati a seconda dei livelli vengano affrontati in sequenza. Per ciascuna delle quattro categorie della griglia (*comprendere la corrispondenza, ecc.*), si parte da testi brevi e semplici ai primi livelli per giungere a testi lunghi e complessi. Tale assunzione di cui non contesteremo la qualifica di lapalissiana - è desunta dai descrittori stessi come evidenziato in *Annexe* e non possiamo che rimpiangerne la genericità. Se la definizione di brevità non comporta grandi margini interpretativi e trova una sua quantificazione facile nel conteggio delle parole, quella di complessità invece non è da sottovalutare. Infatti come definire la complessità di un testo? Sicuramente entrano in gioco criteri puramente linguistici: quantità di lessico diverso (ossia dispersione del lessico) e qualità del lessico secondo i criteri di frequenza, specializzazione, concretezza/astrattezza, grado di espressioni idiomatiche il cui significato non è desumibile dalla somma dei significati delle singole parole. La complessità delle strutture sintattiche può essere definita in termini di quantità complessiva dei sintagmi per frasi e del grado di "enchâssement" dei sintagmi uno all'interno dell'altro e della quantità e natura delle proposizioni subordinate. Sono criteri validi anche per definire la complessità per un madrelingua. Inoltre, a livello discorsivo, bisogna tenere conto di 1) del numero e della facilità a reperire i referenti 2) della più o meno grande complessità dei riferimenti spaziali e 3) della più o meno grande complessità dei riferimenti temporali (ordine cronologico delle sequenze, tempi verbali) 4) della più o meno grande complessità nell'individuare i nessi causali e 5) dell'identità, similarità o incompatibilità delle informazioni nuove rispetto a quello che si sa già (Brown, 1994). Infatti su quest'ultimo punto, il confronto tra l'enciclopedia personale di chi legge e il testo proposto è indispensabile perché tutto quello che funziona su presupposizioni non condivise per motivi culturali creerà difficoltà per lo straniero.

Riguardo alle abilità strategiche di comprensione, a prescindere dalla natura del testo, si vede che da un lato il progredire nei livelli prevede che si passi da una lettura selettiva, su qualche punto fondamentale, nei livelli bassi ad una comprensione più dettagliata e completa. Si tratta quindi di una progressione quantitativa da un lato (si capiscono nel contempo testi più lunghi e una percentuale maggiore per testo) e una progressione qualitativa (all'inizio le richieste poggiano sull'identificazione del tema generale, dello scopo e di

qualche informazione saliente, poi si introduce una comprensione più sottile che tenga conto degli impliciti, dei giochi argomentativi, ecc.). Infine, al livello più alto subentra la capacità critica rispetto a quello che si legge. Tale progressione nasce dagli studi sui processi di comprensione scritta. Un altro fattore da tenere presente per capire la progressione è quello della familiarità con il tema trattato. Ai primi livelli, fa da riferimento la vita quotidiana. Dal livello B1, subentra anche il mondo del lavoro o degli studi propri del discente. Infine, soltanto ai livelli C1 e C2 la capacità di comprensione si allarga anche a ambiti non conosciuti.

#### 1.4. La problematica della tipologia testuale per l'IC

Nella prospettiva dell'intercomprensione, i criteri di definizione della difficoltà sono diversi e nei metodi per adulti (esamineremo solo quelli) in circolazione, senza che sia stata resa esplicita, la scelta si è focalizzata su testi scritti paragonabili al livello B1 fin dall'inizio, perché subentra il meccanismo di *trasparenza*, sul quale si farà leva. Lo studente viene messo subito di fronte a testi di più di 100 parole, tratti da giornali o libri - quindi autentici -, con un grado di coesione e coerenza importante e spesso una valenza espositiva o argomentativa. Lungi dall'impantanarsi gli apprendenti scoprono di capire molto di più di quanto loro stessi pensavano in partenza, da un lato usando le zone di trasparenza e dall'altro mobilizzando tutte le conoscenze che possiedono già per il semplice fatto che parlano una o più lingue e che vivono in un mondo di cui conoscono schemi di funzionamento transculturali. Sviluppano quindi saperi e saper fare da un lato e una competenza molto riflessiva legata al saper apprendere sulla quale l'IC punta molto.

Ad esempio, il brano francese seguente, tratto da una prova DELF B1 (sul sito del CIEP)<sup>4</sup>, è sicuramente complesso per l'articolazione sintagmatica delle frasi ricche di complementi, apposizioni, subordinate, e anche dal punto di vista della ricchezza lessicale, ma potrà essere capito praticamente nel suo intero da un lettore italofono inesperto, proprio perché costui sentirà l'eco ricalcato delle strutture e del vocaboli in madre-lingua.

« S'appuyant sur divers traités et textes internationaux, dont la Convention relative aux droits de l'enfant, de nombreuses associations et ONG se mobilisent tous les jours dans le monde pour que diminue le nombre d'enfants enrôlés dans des groupes armés. C'est le cas de la « Coalition pour interdire l'utilisation d'enfants-soldats », association mondiale créée en 1998 et animée par le HWR (Human Rights Watch). C'est le cas également de nombreuses ONG qui, dans des dizaines de pays, viennent en aide aux enfants-soldats, assurant leur protection et leur garantissant, quand c'est possible, un suivi médical et une scolarisation. »

Una prova della trasparenza è la traduzione letterale con parole congeneri, sebbene questa farebbe sobbalzare un traduttore vero. Ma di traduzione non si parla e l'esercizio serve a prendere una misura indicativa della comprensione. Per la prima frase vediamo delinearci un paragrafo parallelo in italiano comprensibile:

« Appoggiandosi su diversi trattati e testi internazionali, di cui la convenzione relative ai diritti del bambino, numerose associazioni e ONG si mobilitano tutti i giorni nel mondo perché diminuisca il numero di bambini arruolati nei gruppi armati. »

La ragione per la quale non troviamo in IC brani che sarebbero da ricollocare nei livelli di scoperta (A1) o sopravvivenza (A2) (messaggino, volantino, depliant, lettere, e-mail, annuncio, ricette, istruzioni, e così via) potrebbe essere quella che sono troppo facili. In realtà, se sono menzionati dal Quadro Comune a questi livelli base, non è solo per ragioni di semplicità intrinseca, ma anche per ragioni di frequenza e per la loro importanza negli interscambi sociali più comuni della vita quotidiana (negozi, posta o banca, ristorante, trasporti, ecc.), poiché l'obiettivo è quello della mobilità europea. Tuttavia non è affatto scontato che questo genere di testi sia più facile in una prospettiva d'IC. Ad esempio, nei descrittori del livello A2, bisogna districarsi con un menu, una ricetta, una serie di istruzioni. Un menu contiene molte parole che per l'IC non sono trasparenti e necessitano di una volontà di memorizzazione esplicita, perché il significato non è ricavabile dalle conoscenze pregresse. Osserviamo un esempio concreto, tratto da internet, della lista delle "entrées" (si veda tabella 1). Per un Italiano già la parola congenera "entrata" non significa nulla in questo contesto. Non solo molte parole non sono trasparenti, ma molti piatti non hanno corrispettivi e quindi, pur capendo le parole, il significato rimane opaco per uno straniero.

Tabella 1  
Menu di ristorante (Restaurant Chartier, Montmartre)

<i>Entrées</i>	Antipasto
Avocat sauce crevette	Avocado salsa gamberetti
Carottes râpées vinaigrette	Carote grattugiate olio e aceto
Céleri rémoulade	Sedano ?
Œuf dur mayonnaise	Uovo sodo con mayonnaise
Poireaux vinaigrette	Porri olio e aceto
Salade de concombre	Insalata di cetrioli
Salade tomates	Insalata di pomodori
Salade d'endives au roquefort	Insalata belga al "roquefort"
Salade frisée aux lardons	Insalata verde con pancetta
Bloc de foie gras de canard	Foie gras di anatra
Jambon de pays et saucisse sèche	Prosciutto crudo e salame
escargots	lumache

Nella prospettiva comunicativa del Quadro, un tale documento potrebbe corrispondere a un A2, perché si ritiene che per sopravvivere sia necessario imparare velocemente uno stock di lessico comune. Al contrario, nella prospettiva dell'IC, documenti della vita quotidiana che contengono parole concrete e frequenti, spesso meno trasparenti di quelle più astratte, non appaiono i più adatti per sviluppare le strategie di induzione del significato proprie dell'approccio intercomprensivo.

#### 1.5. Scelte operative in alcuni metodi d'IC odierni

Diamo una rapida descrizione di alcuni metodi esistenti che non siano di sola sensibilizzazione alle strategie dell'IC<sup>5</sup> per sottolineare le scelte testuali e metodologiche. Infatti, la possibilità di impostare una valutazione dipende anche dai contenuti insegnati/appresi.

Un primo gruppo è costituito da metodi che si caratterizzano per una metodologia guidata d'acquisizione della competenza di lettura plurilingue, in modo progressivo



e articolato in varie sotto-competenze. Nel metodo *InterRom*, l'ultimo nato in Argentina, i testi servono di supporto alla scoperta di ciò a cui occorre prestare attenzione quando si legge e queste sotto-competenze sono chiaramente ispirate alle ricerche sulla grammatica testuale<sup>6</sup>. Ecco quello che viene esplicitamente affermato in introduzione a proposito della scelta dei brani:

« Los textos elegidos - *pretexto* par actividades de lectura y de reflexión intra e interlingüísticas han sido extraídos de alguna publicaciones impresas y de otras difundidas en la Red cuya temática remite a hechos y conceptos que forman parte del saber enciclopédico de todo lector medianamente culto. El orden en que son presentados responde en general a los siguientes criterios de progresión: en los comienzos, temas de interés general, vocabulario panrománico dominante, enunciados de estructura canónica, estructura retórica transparente, para introducir luego, paulatinamente, textos más extensos, de estructura compleja y de contenido léxico y semántico que requieren un mayor esfuerzo inferencial de interpretación. »

Tra il primo e il secondo volume del metodo *InterRom*, la lunghezza dei testi proposti nelle varie lingue e la loro complessità aumenta passando da un livello B1 a un livello B2. La tipologia dei brani, tratti dai media, rimane prevalentemente informativa. Analogamente *EuroComRom* ha una valenza metodologica esplicita: partire alla scoperta dei 7 setacci, i quali sono di natura prevalentemente linguistica. Ma il manuale offre pochi brani - in tutto per tutte le lingue una trentina - tratti da giornali o libri e piuttosto corti (da 80 a 120 parole) che servono da *input* alla scoperta dei vari setacci. Ma non ci sono alla fine documenti in cui l'insieme della metodologia possa essere validata. Con tali metodi si potrebbe forse ipotizzare una valutazione che tenga conto *in itinere* delle abilità parziali acquisite, oltre che una valutazione finale sulla grado di competenza in sé. Ne discuteremo più avanti.

Il secondo insieme raggruppa metodi che hanno impostato il lavoro su brani di livello B1 o B1-B2 appartenenti alla sola categoria "leggere per informarsi" di tipo informativo e/o argomentativo. In *Eurom 4* sono stati individuati brani autentici 1) di tipo informativo (tratti da giornali) perché le regole retoriche nelle varie lingue-culture romanze sono simili e 2) su temi presumibilmente conosciuti da tutti (notizie internazionali o di società). Nei 24 testi per ciascuna delle 4 lingue la lunghezza è variabile (da 100 a 600 parole) ma non controllata, mentre in *Eurom 5*, ci sono 20 brani per lingua suddivisi in tre gruppi di lunghezze diverse: da 100 a 200, da 200 a 300 e da 300 a 400 parole. Le scelte contenutistiche sono simili alla versione precedente. Le stesse scelte vengono compiute dal metodo *Interlat*, improntato sul modello *Eurom 4*. Ma si contano solo 15 lezioni per lingua (portoghese, francese e spagnolo) con una variabile più consistente sulla lunghezza dei brani: da 160-170 parole per i primi brani a 570-670 per i quindicesimi. I CD rom di *Galatea* proponevano per ogni lingua 5 "moduli" incentrati su 5 brani di una lunghezza di 250-300 parole, tratti da giornali. Quello che accomuna questi metodi è la costruzione di un'abilità di lettura attraverso la ripetizione di una medesima sequenza metodologica, di unità in unità, fondata sulla trasposizione in madrelingua con il diritto all'approssimazione (che diminuisce man mano che si va avanti), e con l'accettazione di una comprensione anche lacunosa all'inizio. Un'ipotetica valutazione non potrebbe venire in itinere, perché ci vuole l'attuazione di un intero

percorso per essere sicuri che la percentuale di elementi capiti sia abbastanza alta su un brano nuovo simile. A fine percorso, si può pensare di avere raggiunto piuttosto un livello B2 che non B1. Infatti, il B1 sottolinea la capacità di "percorrere un testo per trovare un'informazione", mentre in B2, subentra la rapidità di lettura, l'autonomia e il fatto di sapere reperire più punti salienti. In intercomprensione, è proprio a quest'ultimo livello che gli apprendenti sembrano arrivare. A priori, una valutazione basata su testi simili non dovrebbe essere difficile da impostare.

*Galanet* da un lato potrebbe appartenere a questo gruppo metodologico in quanto lo studente impara senza che ci sia un percorso guidato di acquisizione della competenza. Ma pone un problema diverso in quanto i documenti scritti sui quali poggia l'apprendimento non sono prevedibili in anticipo. La tipologia è conosciuta: ci sono documenti di presentazione di sé fatte dai partecipanti stessi al gruppo di lavoro collaborativo. Spesso sono di livello A2, ma non sempre. Paragoniamo due estratti:

1. « Salut à tous, je m'appelle M. je suis étudiante en troisième année de licence Sociologie à Lyon<sup>2</sup>. Je suis native du BENIN un petit pays en Afrique Occidentale, je vis en France depuis 4 ans. j'aime la musique, le cinéma, les loisirs de toutes sortes. J'adore voyagé, aller à la rencontre d'autres cultures..... Salut à tous et @ bientôt.»

2. «Bonjour, Buenos dias, Boa dia.

Je suis une étudiante de Lyon en langue, littérature et civilisation espagnol. D'origine valenciana (Espagne), mes parents ont choisi de vivre en France après ma naissance... C'est en essayant d'aller au bout de mes racines que j'ai voulu étudier l'Espagne, et c'est alors qu'une passion est née, une passion que je rêve de partager en tant que future professeur... J'ai aussi entrepris d'apprendre à parler portugais, et peut-être un jour aussi italien et/ou roumain... Sinon, j'aime tout ce qui a attiré aux arts, et je pratique notamment la photographie... J'aime flâner dans les rues anciennes ou dans les musées... Et puis j'aime discuter ! Alors ne bougez pas, vous avez trouvé la bonne adresse ! »

Il primo brano come il secondo presentano errori di ortografia, molto frequenti in questo tipo di scrittura *on line*, che pongono comunque un problema poiché la costruzione metalinguistica - anche non verbalizzata - si fa a partire da questi modelli; un verbo scritto al participio invece dell'infinito ad esempio complica il lavoro di paragone tra lingue anche se la struttura sintattica sarebbe trasparente: *adoro viaggiare*, \**j'adore voyagé*. Inoltre come si vede, possono capitare testi semplici di livello A2, e testi più complessi come il secondo con le strutture molto francesi di focalizzazione: *c'est alors que*. Il secondo tipo di brani presenti in *Galanet* si trova nel forum quando si deve decidere del tema generale del dossier da elaborare collettivamente e sarebbe di tipo argomentativo e espressivo. Sono interventi brevi, ma che corrispondono all'espressione di opinioni di livello B1. Infine, i documenti inseriti nel dossier finale, tratti da fonti diverse, sono spesso di livelli B2-C1. Si potrebbe quindi vedere una progressione nei generi discorsivi anche se poi, internamente, questa progressione è controbilanciata dallo stile di chi scrive e dal controllo che costui esercita sulla sua scrittura. Appunto per il fatto che i brani a supporto dell'apprendimento non sono controllabili, sarebbe auspicabile che *Galanet* iniziasse con una lezione zero di interproduzione.

Questo excursus su alcuni metodi si giustifica in quanto ci consente di capire gli obiettivi finali in IC che uno può aspettarsi e lo scarto che esiste tra questi e il QCERL, e solo avendo in mente questi aspetti si può ragionare su una possibile valutazione. E' probabile anche che la definizione di una forma o più forme di valutazione abbia come conseguenza la ridefinizione delle metodologie e dei metodi in sé per l'adeguamento tra quello che effettivamente si potrà valutare e quello che si insegna.

## 2. Valutare: trovare strumenti validi, pertinenti, affidabili

### 2.1. Che tipo di valutazione?

Nella pratica pedagogica tradizionale vengono distinti tre tipi di valutazione: la *valutazione diagnostica, formativa e sommativa* (Veltcheff & al., 2003: 9; Lussier, 1992:18), le quali, in base al momento in cui vengono effettuate, hanno funzioni diverse. La prima si propone all'inizio di un percorso e serve a orientare scelte future. La seconda interviene *in itinere*, in momenti diversi ossia su blocchi più o meno ampi di programma, e serve a monitorare il processo d'apprendimento in corso e a riorientarlo eventualmente. La terza interviene alla fine di un percorso e ha come scopo quello di certificarne socialmente la fine. Di solito, la *valutazione sommativa* si fa con l'attribuzione di un voto, facendo "somme" appunto, da lì il suo nome. Ma come osserva giustamente De Ketele (2010: 26 & sq), in realtà questa denominazione rivela una confusione tra funzione della valutazione e modi. Onde evitarla, lo studioso sceglie le tre denominazioni seguenti - che adottiamo - per definire la funzione della valutazione 1) *orientativa* 2) *regolativa* 3) *certificativa*. E in seguito definisce tre modalità (*démarche* in francese): 1) *modalità sommativa*, facendo conteggi, spesso in modo sottrattivo rispetto a un tetto massimo rappresentato dalle competenze massimali, ma in alcuni casi anche additivo, che porta quindi all'attribuzione di un voto socialmente ancora molto ancorato come valore obiettivo 2) *modalità descrittiva* che consiste nell'identificare, obiettivo per obiettivo, il grado di raggiungimento di ciascuno di essi da parte dell'apprendente 3) *modalità ermeneutica o interpretativa* o anche "clinica" che mira a combinare un'insieme di fattori quantitativi e qualitativi e a trarne un'interpretazione sul soggetto valutato<sup>7</sup>. Incrociando le 3 funzioni con le 3 modalità, si ottengono 9 combinazioni di valutazione possibile.

Inoltre tre criteri messi in evidenza dalla docimologia sono da tenere presente: validità, pertinenza e affidabilità. Il criterio di validità consiste nel verificare il grado di congruenza tra gli obiettivi d'apprendimento che si devono misurare e quello che si va a misurare effettivamente. Il criterio di pertinenza verifica l'adeguamento tra le informazioni raccolte tramite gli strumenti di misura (tipo di prova) e ciò che si vuole misurare<sup>8</sup>. Il criterio di affidabilità implica che il risultato ottenuto sia il più stabile possibile anche in situazioni diverse o con correttori diversi.

La valutazione si distingue anche sui contenuti valutati. Possono essere delle abilità parziali, si parla allora di "valutazione delle risorse", oppure una competenza completa e più articolata sul piano linguistico o cognitivo. Insomma, che cosa valutare? come e a quale livello in IC? sono le domande che ci porremo.

## 2.2. Considerazioni tratte da due esperimenti

Prima di proporre ipotesi di valutazione in IC per la comprensione scritta, vorremmo soffermarci su un'esperienza che abbiamo condotto nell'ambito di due corsi tenuti a Venezia. Il primo di 30 ore in presenza si è sviluppato con la piattaforma *Galanet*<sup>9</sup> nella sessione *Vision panoramica* di gennaio-giugno 2007, nella quale la lingua portoghese era numericamente inferiore. La necessità della valutazione universitaria implicava di scegliere una sola lingua da valutare alla quale si sarebbero attribuiti i crediti di "terza lingua". La consapevolezza della valutazione finale ha fatto sì che gli studenti concentrassero di più la loro attenzione sulla lingua d'esame e ha parzialmente distorto l'apprendimento plurilingue. Di fatto nessuno si è preoccupato del portoghese, lingua sconosciuta a tutti. Due studenti sui dieci partecipanti erano principianti assoluti in due lingue (ossia spagnolo e francese). Gli altri sapevano già il francese o lo spagnolo, a vari livelli e queste conoscenze sicuramente hanno giovato rispetto alla comprensione della lingua nuova. Prima della prova finale, si è attuata un'anteprima di prova con le pagine web di *Le Monde* e di *El Pais* per vedere se dopo una sessione *Galanet*, uno studente era in grado di leggere un articolo di giornale. Il risultato è stato positivo ma si tratta di una valutazione impressionistica. Al momento dell'esame, gli studenti sono stati confrontati con brani lunghi, tratti dai *dossiers* delle sessioni di *Galanet* precedenti, di tipo informativo/argomentativo, in una sola lingua - quella che avrebbe dato loro i crediti. La tecnica usata era quella della restituzione in madre lingua del testo straniero. Tale scelta presentava un difetto riguardo alla *validità* in quanto la valutazione è avvenuta su un solo tipo discorsivo incontrato a fine percorso e non molto esercitato e non su tutte le tipologie testuali affrontate nelle varie fasi dello sviluppo della sessione *Galanet*. La *pertinenza* forse non era perfetta in quanto la tecnica della trasposizione in lingua madre non è stata l'unica strategia usata durante le lezioni, in quanto ogni studente era davanti al computer e io come tutor, non avevo accesso a tutte le strategie che potevano usare in auto-apprendimento. La valutazione era di tipo certificativo a fine percorso e sommativo con l'attribuzione di un voto in trentesimi, come richiesto dall'università. Ciò nonostante, gli esiti sono stati molto buoni (Cfr *Annexe 3*); pochissime parole rimanevano opache. Principianti assoluti quindi in 30 ore hanno ottenuto voti alti (tra i 27 e 30/30) su brani classificabili in B2, e i due studenti che non avevano due lingue ponte per affrontare la terza in particolare sono usciti con il massimo del voto, anche se alcune parole erano conosciute ma approssimate per il significato dal contesto.

Nel 2009, abbiamo scelto di seguire la metodologia *Eurom 5*, allora in fase sperimentale. Avendo a disposizione soltanto 26 ore (inclusa la somministrazione del test), abbiamo lavorato su 11 brani per lingua. Tre lingue per incontro, nello stesso ordine, spagnolo, francese, portoghese, con ascolto e lettura silenziosa del brano, e poi trasposizione lineare del testo in italiano, frase dopo frase, in un lavoro al contempo individuale (uno studente proponeva una trasposizione) e collettivo (intervento degli altri per aggiustare). Parallelamente in studio autonomo, gli studenti dovevano lavorare sui Cdrom di *Galatea* per il francese (con interfaccia in italiano) e lo spagnolo e il portoghese (con francese lingua ponte). Il problema della valutazione si è di nuovo posto, ma con meno affanno

in quanto la valutazione era interna al Centro linguistico dell'Università e non contemplata per il piano di studio dello studente. L'idea quindi è stata quella di verificare se, alla fine di un percorso di pochissime ore - ossia meno di 10 ore per lingua - erano in grado di affrontare le prove di comprensione degli scritti delle certificazioni ufficiali impostate sui criteri del QCERL. Il livello di partenza dei 9 studenti che hanno partecipato volontariamente era auto-certificato (Annexe 3.2., colonna di sinistra). Per lo spagnolo e il francese, abbiamo avuto accesso a prove effettive date in precedenza per il DELF A2, B1 e B2<sup>10</sup> e il DELE B1 e B2 (non esistendo ancora il livello A2). Non trovando allora le certificazioni ufficiali portoghesi, abbiamo usato il testo della prova di *baccalauréat* francese per la lingua portoghese (sessione 2007) di livello B1+. Abbiamo dato la scelta ad ogni studente del livello che pensava essere il suo e la possibilità di fare più prove se lo desiderava. Ovviamente, la prova complessiva era piuttosto lunga visto che c'erano tre lingue da testare, il che forse ha frenato il tentativo di sottomettersi a vari livelli. Ma non volevo imporre un livello B2 a chi non se la sentiva, per non condizionare il voto finale e il grado di soddisfazione del corso in generale. Descriviamo rapidamente la specificità di ogni prova:

**Francese. DELF A2, 30'.** *Esercizio 1:* comprensione di cartelli tramite associazione in una tabella alla frase che ha lo stesso significato. *Esercizio 2:* assegnazione di un titolo di giornale alla sua rubrica. *Esercizio 3:* comprensione di un brano di 200 parole con 2 domande a scelta multipla sui punti salienti, o 6 vero/falso con giustificazione. *Esercizio 4:* idem su un messaggio internet più breve. (20 punti)

**Francese. DELF B1, 35'.** *Esercizio 1:* operare una scelta pratica a partire da vari documenti e compilazione di una tabella per visualizzarne le ragioni. *Esercizio 2:* comprensione di un testo di circa 400 parole tramite domande a scelta multipla, vero/falso con giustificazione, estrazione di informazione da scrivere. (25 punti)

**Spagnolo. DELE B1, 40'.** *Esercizio 1:* un testo informativo di circa 350 parole, con 3 domande a scelta multipla. *Esercizio 2:* 7 documenti brevi di vita quotidiana con una sola domanda di comprensione o selezione d'informazione per ognuno a scelta multipla. *Esercizio 3:* un testo giornalistico con 10 domande a scelte multiple. (20 punti)

**Portoghese. B1 + Prova del Baccalauréat** (più o meno 60', la durata totale con produzione scritta e traduzione è di 3 ore). Brano di 500 parole con 6 domande di riformulazione e interpretazione. (12 punti)

**Francese. DELF B2, 60'.** *Esercizio 1:* comprensione di un brano presentativo di circa 800 parole, con domande vero/falso e giustificazione, scelte multiple, selezione di informazioni, domande sul significato in contesto di parole o espressioni. *Esercizio 2:* idem su un testo argomentativo, più due domande di commento interpretativo del testo. (25 punti)

**Spagnolo. DELE B2, 60'.** 4 testi di 450 parole circa con tre domande a scelta multipla per testo di tipo informativo/argomentativo, tratti da giornali, siti, libri. E' chiaro che l'abilità richiesta è anche nella velocità di lettura. Le domande di comprensione toccano la comprensione delle informazioni e l'interpretazione. (12 punti)

Ogni volta che c'era da scrivere per dare la risposta o giustificare, si è detto agli studenti di farlo in italiano.

Rispetto al criterio di *validità*, osserviamo immediatamente la mancata congruenza con la metodologia d'insegnamento poiché le prove date implicano di capire, in alcuni casi (livello DELF A2, DELF B1, DELE B1) tipi di brani il cui genere non è

contemplato in Eurom5, quali cartelli, annunci, pubblicità, ecc. e di compiere attività fondate sull'estrazione di informazione o inferenze che non sono state esercitate nel medesimo modo durante il corso. Il criterio di *pertinenza* della prova pone l'interrogativo sulle modalità del test di comprensione in tutte le lingue. Infatti, le prove di francese e di spagnolo sono impostate con questionari che non necessitano - o poco - di produrre, ma che sono espressi nella medesima lingua di quella testata. Siccome questo tipo di controllo non è mai stato fatto durante il corso, la difficoltà spesso è stata quella di capire la natura dell'esercizio e spesso le domande stesse più che il testo in sé.

I risultati sono riportati nell'Annexe 3. Tutti i voti calcolati sulla base delle griglie di ciascuna certificazione sono stati riportati su 30, misura dell'università italiana. La cosa che colpisce è da un lato il fatto che tutti avrebbero passato tutte le prove, anche senza essersi mai preparati. E questo risultato è molto incoraggiante. Si nota anche come per un pubblico italiano e per un livello B2, complessivamente lo spagnolo dia un risultato migliore del francese. Tuttavia il sistema di conteggio dei punti, matematico in quanto ad ogni errore si sottraggono punti, fa sì che i voti pur essendo buoni non siano eccellenti come nell'esperimento precedente in cui la competenza veniva testata tramite trasposizione in lingua madre all'orale e l'esaminatore applicava nella valutazione una tolleranza per un numero minimo di parole opache qualora il significato globale fosse afferrato in contesto. L'unica eccezione è per il portoghese appunto in cui c'era il margine di rielaborazione in lingua materna e i risultati sono migliori paragonati a quelli del B1 nelle altre due lingue.

Diamo un esempio di come si possono perdere punti per l'unico compito di DELF A2, scelto da uno studente lavoratore poco sicuro di sé che non ha osato lanciarsi in un livello più alto che, con molta probabilità, avrebbe anche passato bene. Ha perso un punto per non avere saputo mettere in relazione il pannello "Ralentir, sortie d'école" con la glossa "on ne doit pas conduire vite ici". Nelle due frasi cortissime, le parole opache *sortie* e *conduire* bloccano completamente la comprensione. Un altro esempio è tratto dal B2: c'era da spiegare l'espressione "faute d'y avoir réfléchi". Ora la domanda dimostra che si suppone che a un livello B2 normale (ossia pressappoco 500 ore d'apprendimento preventivato di solito per le quattro abilità) questo modo di dire sia acquisito. Ma dopo il numero volutamente esiguo di ore di IC, siccome l'espressione non è trasparente, era impossibile pretendere che fosse stata memorizzata visto che la probabilità di averla incontrata in precedenza era molto scarsa. Così, quasi sistematicamente, 1,5 punto è stato perso.

Questi due esperimenti, pur con le loro contraddizioni interne (perché sarebbe stato più logico applicare la metodologia di valutazione orale con *Eurom 5* e forse provare le certificazioni con *Galanet*, ma le costrizioni della realtà non permettono di prevedere tutto), ci consentono di fare un certo numero di osservazioni.

### 2.3. Criteri per una valutazione in IC

Gli esperimenti appena analizzati si situano nell'ambito della valutazione certificativa sommativa e comportano delle interrogativi.

Il primo riguarda la definizione di livelli di competenza. Non appare legittimo definirli con gli stessi criteri del QCERL. Infatti, come abbiamo visto, molti studenti dopo poche ore sono già in grado di affrontare la comprensione dello scritto di livello B2 delle certificazioni improntate sul QCERL. Tuttavia la probabilità di non potere capire tutto quello che è richiesto al B2 del Quadro è alta, perché un vero studente B2 possiede in memoria più lingua di uno studente d'IC dopo un solo corso. I principi di diritto all'approssimazione o di accettazione di una competenza lacunosa vengono violati se usiamo semplicemente le prove delle certificazioni così come sono. Per la tipologia dei brani invece, vediamo che quelli richiesti per i livelli alti vanno meglio di quelli richiesti ai livelli bassi del Quadro.

Quindi potremmo delineare una progressione del tipo:

*Niveau seuil d'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%.

*Niveau avancé d'IC:* è in grado di capire testi anche lunghi, di tipo informativo o argomentativo, con un grado di lacune del 10%. E' in grado di capire tutti i tipi di testo della vita quotidiana.

Rispetto al QCERL, si nota una posticipazione dei generi discorsivi solitamente legati al livello A2 o B1 e alla vita quotidiana proprio perché spesso presentano un lessico frequente e non necessariamente trasparente, e perché il co-testo - più ristretto - aiuta meno ad inferire il significato qualora ci siano dei buchi.

Queste osservazioni implicano però un ripensamento dei metodi, poiché quelli esistenti sono previsti per arrivare al livello soglia in poche ore. Il grandissimo vantaggio dell'IC infatti è che si guadagna tempo per le cose simili, in quanto senza lo sforzo cognitivo di memorizzazione, basta acquisire strategie interlinguistiche per accedere al significato di parole e strutture. Sono proprio queste strategie che sono descritte nel CARAP, punto 5. Tuttavia, ci pare di dover mirare a un obiettivo finale in cui uno studente possa arrivare a capire qualsiasi testo e quindi affrontare le prove di comprensione scritta delle certificazioni alla pari con gli altri. Pertanto, sostengo la necessità di impostare un secondo livello di insegnamento/apprendimento IC, in cui si rifletterà maggiormente su come velocizzare anche l'apprendimento delle differenze, in un sottile dosaggio tra trasparenza e opacità, tra conoscenze generali e conoscenze più specifiche legate alla lingua/cultura, sempre nell'ambito dello sviluppo delle competenze separate.

Il secondo interrogativo riguarda la tipologia delle prove. Come notava De Ketele, ci sono ben 9 combinazioni tra le funzioni della valutazione e i modi. Tralasciamo tutto quello che riguarda la valutazione orientativa che ci interessa meno. Rimangono due tipi di valutazione possibile, *in itinere* di regolazione e finale di certificazione di un livello raggiunto. Il quadro potrebbe essere il seguente:

Tabella 2  
I vari tipi di valutazione ipotizzabili in IC

	regolativa	certificativa
<b>sommativa</b> Assegnare un voto	-	Prove di misura della competenza di comprensione scritta con valutazione numerica di un prodotto finale Modalità varie (questionario/trasposizione)
<b>descrittiva</b> Identificare e descrivere	Test di risorse disponibili, Identificazione progressiva dei saper fare appresi : capacità di transfert di forme, di significato (cfr descrittori CARAP, progressione <i>InterRom</i> , <i>EurocomRom</i> )  Valutazione descrittiva (so fare/ non so fare)	Attestazione di acquisizione di risorse Identificazione dell'insieme dei saperi, saper-fare, atteggiamenti (cfr descrittori del CARAP), validati dall'insegnante o in autovalutazione  Valutazione descrittiva (sa fare/ non sa fare)
<b>ermeneutica</b> Dare significato	-	Realizzazione del portfolio personale che tenga conto dell'intero percorso

La *valutazione regolativa sommativa* interessa in realtà poco *in itinere*, in quanto *l'itinere* appunto è piuttosto corto in IC. Invece, a fine percorso, è ancora da inventare. Ci ritorneremo tra poco.

La differenza tra *valutazione regolativa descrittiva* e *valutazione certificativa descrittiva* sarebbe di ordine quantitativo. A fine percorso, la griglia di riferimento includerebbe l'insieme dei saperi, saper-fare e atteggiamenti (elencati nel Carap, che forse verrà affinato nel prossimo *Quadro per gli approcci pluralistici* in corso di opera), mentre lungo il percorso, verrebbero verificate le micro-abilità, integrando ad esempio le tappe di *InterRom* o dei sette setacci, o riflettendo su altre possibili micro-competenze. Forse i due tipi potrebbero anche essere differenziati riguardo all'autorità certificatrice: se stesso nel caso regolativo e l'istituzione (chi ha impartito il corso) per la valutazione certificativa. La valutazione avverrà non con voti ma con formule del tipo "so/sa fare, non so/sa fare".

Una *valutazione in itinere ermeneutica* - ossia complessiva, che tenga conto di tutta la persona, dai suoi antecedenti ai suoi obiettivi personali, dalle competenze "obiettivamente" raggiunte tramite *testing sommativo* all'autovalutazione del livello raggiunto, dalle attese alle proiezioni nel futuro - non sembra opportuna *in itinere*. Invece a fine percorso, la realizzazione di un *portfolio*, come impostato dall'équipe di Grenoble (Carrasco 2010) per la parte di autovalutazione, ma inclusivo anche delle forme descrittive di valutazione *in itinere* e finali e eventualmente delle *valutazioni sommative finali*, appare molto importante. Secondo noi infatti, perché venga riconosciuto a livello istituzionale, bisogna che l'autovalutazione, fondamentale per l'apprendente e la sua motivazione, sia integrata con *prove certificative sommative* che hanno maggior peso nella nostra società di matrice economica, lo si voglia o no.

Ritorniamo quindi sulla *valutazione certificativa sommativa*. Quando abbiamo pensato di somministrare le prove delle certificazioni del QCERL a fine percorso, era con l'idea di impostare una certificazione plurilingue in intercomprensione romana scritta, collaborativa tra i vari enti certificatori che hanno già una certa notorietà e visibilità e una pratica della tipologia degli esami. Una collaborazione inter-enti consentirebbe di avere un peso maggiore per una certificazione d'IC. Con gli opportuni aggiustamenti rispetto alla tradizione di ogni certificazione - omogeneizzazione delle tipologie di testo, del tipo di domande, del punteggio -, con questionari posti in lingua madre che tengano conto dell'apprendimento intercomprensivo, ossia che non vadano a verificare per il livello soglia d'IC la comprensione di segmenti con parole o strutture palesemente opache, si potrebbe infatti ipotizzare una certificazione di competenza scritta intercomprensiva, a due livelli: soglia e avanzato.

Per quanto riguarda la seconda tipologia di verifica, impostata sulla trasposizione in lingua madre il problema è la sua *affidabilità*, perché bisognerebbe stabilire una griglia per sapere che cosa valorizzare o penalizzare, e che cosa misurare: controsensi?, inesattezze?, falsi amici? Allo scritto, sembra una prova non adeguata in quanto il fatto che non si richieda appunto di tradurre ma di trasporre porterebbe ad un prodotto scritto troppo strano - e scritto male! Si può mantenere qualora si decidesse di fare un esame orale. Il vantaggio rispetto al questionario è l'ampiezza della verifica che porta sull'insieme del testo e non su elementi salienti che possono sempre lasciare nell'ombra parti di testo.

## Conclusione

Il lavoro per architettare le varie forme di valutazione ipotizzate sopra è vasto. Necessita di prese di decisioni collettive su obiettivi, contenuti, progressione, tipologia di test in base a varie metodologie, forme di valutazione. Abbiamo delineato, sulla base dei nostri esperimenti, delle linee direttrici, ma costituiscono solo un primo piccolo passo di un percorso che riteniamo indispensabile per l'avvenire dell'approccio IC nel quale tutti confidiamo in quanto risposta concreta, pratica, economica ed efficace agli obiettivi del plurilinguismo.

## Riferimenti bibliografici

Brown, G., 1994. "Syntactic clues to understanding", in Brown G. & al. (éd), *Language and understanding*, Oxford, Oxford University Press, p. 59-80.

Carrasco Perea, E., Pishva, Y., 2009. « L'(auto-)évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telles que l'Intercompréhension romane », in Araujo e Sa, M<sup>a</sup> H. et al. (org.) *Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas e formação*. Fundação João Jacinto Magalhães de l'Universidade de Aveiro (Portugal): Oficina Digital, p. 263-274.

Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner F.-J., Schröder-Sura, A., et Noguierol, A., 2007. *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Version 2*, projet ALC, CELV Graz, Conseil de l'Europe.

[http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP\\_F.pdf](http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf) (sito consultato il 30/09/2010)

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier.

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf> (sito consultato il 30/09/2010)

De Ketele, J.-M., 2010. « Ne pas se tromper d'évaluation », Dossier *Evaluer les compétences langagières*, Revue française de linguistique appliquée, volume XV-1/juin, p. 25-37.

Jamet, M.-C., 2007. "L'Intercompréhension, spécificités et enjeux didactiques", in *Didactiques et convergences des langues et des cultures (suite)*, actes du colloque de Sèvres 29 juin-1<sup>er</sup> juillet 2005, *Dialogues et Cultures*, n° 52, p. 182-185.

Lussier, D., 1992. *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette.

Tagliante, C., 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE International.

Veltcheff, C., 2003. Hilton Stanley, *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette.

## Metodi citati :

*Eurom 4*, 1997. *Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Firenze, La Nuova Italia.

*Eurom 5*, in corso di pubblicazione.

## EuroComRom:

Giudicetti G.P., Maeder C. C.M., Klein H.G., Stegmann T.D., 2002. *EuroComRom. I sette setacci. Impara a leggere le lingue romane*, Aachen, Shaker Verlag.

Klein, Horst G., Meißner F.J., Meissner C., Stegmann T.D., 2004. *EuroComRom - Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen [Editiones EuroCom vol. 6], 336 S. (gem. mit). + H.G.Klein, CD-Rom zum Hörverstehen, Aachen.

## Galatea:

Dabène, L., Masperi M., Degache C., Poulet M., Carrasco E., Desmet I., CLerc M., Carreir MH., Tea E., Nicals A, Afonso C., 2003. *Galatea, entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais*, Générations 5 multimedia Chambéry.

Andrade A.I., Araujo e Sa MH., 2003. *Galatea apprendre à lire en français. Pour lusophones adolescents débutants*, Fundação Joao Jacinto Magalhães, Aveiro.

Bidaud F., Hédiard M., Lévy D., Merger M.F., *Galatea, CDrom pour la compréhension du français écrit par des italophones*, DoRif Università, Roma.

Lopez Alonzo C, Séré A., Fernandez-Valmayor A., 2000. *Lire en français : Metodo interactivo de autoaprendizaje que permite comprender textos en lengua francesa*, proyecto Galatea, programa Socrates-Lingua, SGEL.

Tost Planet M.A., Baque L., Le Besnerais M., Estrada M. Martin E., 2001. *CDrom de compréhension orale du français pour hispanophones*, projet Galatea, institut de Ciencias de la Educació. Serveis de Publicació, Universitat Autònoma de Barcelona 2001.

*Galanet*, [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu) (sito consultato il 30/09/2010).

### InterRom:

Carullo, A. M., Torre, M. L., Marchiaro, S., Brunel, M. R., Perez, A. C., Arroniz Marta, Voltarel Silvina, 2007. *Intercomprensión en lenguas romances*, 2 vol. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de lenguas, Ediciones del Copista.

### Interlat:

Tassara Ch, G., Moreno F., P., 2007. *Manual Interlat, Français, Español, Português*, Ediciones Universitarias de Valparaiso.

### Notes

<sup>1</sup> Il CARAP usa piuttosto il termine di "risorse" che classifica come abilità di rango inferiore rispetto alle micro-competenze, esse stesse incluse nelle competenze più ampie.

<sup>2</sup> Il gruppo di ricerca ha proseguito i suoi lavori dopo la pubblicazione del CARAP verso la definizione più precisa di un referenziale destinato agli operatori educativi. Progetto 2008-2011, <http://carap.ecml.at> (sito consultato il 30/09/2010)

<sup>3</sup> Riprendiamo la definizione che dà il Quadro di testo: "toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/ apprenants reçoivent, produisent ou échangent" (p. 75).

<sup>4</sup> <http://www.ciep.fr/delfdalf/documents/DELFB1.pdf> (sito consultato il 30/09/2010)

<sup>5</sup> Infatti in apparenza il nostro ragionamento potrebbe essere contraddetto dal programma europeo *Eu&I* che prevede un avvicinamento all'IC anche attraverso documenti come il modulo di prenotazione dell'albergo tipico del livello A2. Tuttavia, il programma ha più le caratteristiche di un "éveil al plurilinguismo" per fare prendere coscienza, anche al di là delle famiglie di lingue, dei processi cognitivi che favoriscono l'intercomprensione, che di un percorso di apprendimento di una competenza di lettura o di ascolto plurilingue con un metro finale.

<sup>6</sup> Nel vol. 1, si va alla scoperta delle somiglianze e differenze tra lingue romanze 1) corrispondenza lessicali, grafiche e morfologiche 2) le forme verbali 3) la coreferenza e la coesione 4) i connettori 5) le modalità (costruzioni impersonali, passive, di enfasi). Vol. 2. Verso il riconoscimento degli schemi di organizzazione testuali 1) la sequenza descrittiva 2) la sequenza enumerativa 3) la sequenza comparativa 4) la sequenza di tipo risoluzione di problema 5) la sequenza causa-effetto

<sup>7</sup> Sottolinea l'autore che contrariamente a quello che si può pensare, questa modalità di valutazione interviene spesso nella vita reale, ad esempio per valutare uno stage.

<sup>8</sup> Nel Quadro, validità e pertinenza come li definiamo sono uniti (CECRL: p. 135).

<sup>9</sup> Session *Visión Panorámica*. Galanet, janvier-juin 2007.

<sup>10</sup> Le prove sono reperibili sul sito del CIEP, <http://www.ciep.fr/delfdalf/sujets-delf.php>, DELF A2, esempio 1 (30'); DELF B1, esempio 1 (35'), e DELF B2, unico esempio (60'). Per le prove di spagnolo, il B1, nivel inicial è reperibile all'indirizzo: [http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200812100002\\_7\\_0.pdf](http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200812100002_7_0.pdf) e il B2 è reperibile all'indirizzo [http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200812100002\\_7\\_4.pdf](http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200812100002_7_4.pdf).

Per il portoghese: <http://fileserv.bankexam.fr/telecharger/annale/5990> (siti consultati il 30/09/2010)

## Annexe 1

### Selezione delle competenze del CARAP pertinenti alla comprensione scritta in IC

#### 1. Savoir observer / savoir analyser

##### 1.1. Savoir utiliser / maîtriser des démarches d'analyse

###### 1.1.1. Maîtriser la démarche inductive

###### 1.1.2. Savoir formuler des hypothèses sur le fonctionnement des langues

###### 1.1.3. Savoir prendre appui sur une langue connue pour élaborer des démarches de découverte et de structuration dans une autre langue

###### 1.1.4. Savoir formuler des hypothèses sur "les structures / le fonctionnement" d'une langue en s'appuyant sur l'observation simultanée de diverses langues

###### 1.1.5. Savoir généraliser à partir d'analogies identifiées

##### 1.2. Savoir observer / analyser des formes et des fonctionnements linguistiques

###### 1.2.5. Le cas échéant, savoir établir des correspondances entre graphie et phonie

###### 1.2.6. Savoir observer et analyser le fonctionnement d'un système morphologique

###### 1.2.6.1 Savoir décomposer un mot en morphèmes

###### 1.2.7. Savoir décomposer un mot composé en mots

###### 1.2.8. Savoir "observer" / analyser des structures syntaxiques

###### 1.2.8.1 Savoir analyser une structure syntaxique dans une langue non familière à partir d'éléments structurels constants, malgré les variations lexicales

###### 1.2.9 Savoir effectuer quelques démarches d'analyse permettant un accès au moins partiel au sens d'un énoncé

###### Savoir analyser des fonctions pragmatiques

##### 1.3. Savoir analyser des phénomènes culturels

###### 1.3.2. Savoir analyser la nature culturelle de variations relatives à la communication

###### 1.3.2.2. Savoir analyser des schémas d'interprétations (/des stéréotypes)

###### 1.3.3. Savoir interpréter des documents authentiques {titres de journaux, [...], bandes dessinées...} en fonction de la culture des médias dans laquelle ils ont été produits

#### 2. Savoir identifier / savoir repérer

##### 2.2. Savoir "identifier [repérer]" "des catégories / fonctions / marques" grammaticales

##### 2.4. Savoir identifier des fonctions pragmatiques

##### 2.5. Savoir identifier des genres discursifs

#### 3. Savoir comparer

##### 3.1. Maîtriser des démarches de comparaison

###### 3.1.1. Savoir établir des mises en relation par plus ou moins grande approximation.

###### 3.1.2 Savoir utiliser un éventail de critères pour repérer "la proximité / la distance" linguistique ou culturelle.

##### 3.3. Savoir percevoir la proximité et la distance graphiques

###### 3.3.1. Savoir percevoir les ressemblances et différences entre signes graphiques

###### 3.3.2. Savoir percevoir la proximité et la distance entre des éléments écrits de la taille "d'un morphème / d'un mot"

##### 3.4. Savoir percevoir la proximité lexicale

###### 3.4.1. Savoir percevoir la proximité linguistique lexicale directe

###### 3.4.2. Savoir percevoir la proximité linguistique lexicale "indirecte [à partir d'une proximité avec des termes de la même famille de mots]"