

Le pratiche dell'IC: una visione d'insieme

Antonella BENUCCI & Diego CORTÉS VELÁSQUEZ

Università per Stranieri di Siena

benucci@unistrasi.it, cortes.velasquez.diego@gmail.com

RÉSUMÉ.

Si intende rendere conto delle principali problematiche sorte nel censimento di “buone pratiche” effettuato nel progetto REDINTER dato che i quindici criteri di qualità elaborati nel progetto non sono risultati sufficienti a delimitare il concetto stesso e a dividere le pratiche in IC dalle buone pratiche in IC. Dato che non ci sembrava sufficiente limitarci alla sola raccolta dei giudizi degli stessi autori delle pratiche abbiamo confrontato le schede di analisi del progetto Redinter con il giudizio di valutatori esterni e di un campione di apprendenti. Incrociando queste tre differenti tipologie di dati siamo giunti ad ottenere dati meno imparziali anche se ancora non del tutto sufficienti per definire quali siano le buone pratiche in IC che ci permettono di abbozzare un quadro delle caratteristiche principali delle pratiche esistenti e di collocarle entro coordinate ben precise.

RESUMEN

Las prácticas de la intercomprensión: una visión de conjunto.

El presente artículo da cuenta de los principales problemas que se plantearon en el censo de las “buenas prácticas” llevado a cabo en el proyecto REDINTER, ya que los quince criterios de calidad elaborados en el proyecto no resultaron ser suficientes para la definición del concepto y a dividir las prácticas de la IC de las buenas prácticas de la IC. Como no parecía suficiente limitarnos únicamente a la recolección de los juicios de los mismos autores de las prácticas, comparamos las fichas de análisis del proyecto REDINTER con el juicio de los evaluadores externos y de una muestra de estudiantes. Cotejando estas tres tipologías de datos, llegamos a obtener datos menos imparciales, aunque aún no sean suficientes para definir cuáles son las buenas prácticas de la IC que nos permiten trazar un esbozo de las principales características de las prácticas existentes y de colocarlas dentro de coordenadas precisas.

MOTS-CLÉS : buone pratiche, principi intercomprensione, plurilinguismo, criteri di qualità, valutazione.

PALABRAS CLAVE : buenas prácticas, principios intercomprensión, plurilingüismo, criterios de calidad, evaluación.

1. La definizione di “buona pratica”¹

La definizione del concetto di Buona Pratica, già difficoltosa in sé stessa, si scontra necessariamente con le definizioni del concetto stesso di IC, molteplici, complesse e in continua evoluzione. Su questo aspetto sono stati dedicati già alcuni interessanti contributi (Jamet & Spiță 2010; Ollivier 2011; Pinho & Andrade 2011; Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva 2010; De Carlo 2011) che mostrano l'entità delle variabili concettuali della ricerca in questo settore, evidenziando l'alternarsi di attenzione verso la pratica o verso lo stato oppure verso il processo, in base anche agli interessi e alla formazione dei ricercatori: si evidenziano e sfruttano le capacità e le competenze “innate” oppure si potenziano le finalità, le strategie e gli approcci. Di conseguenza, mancando una

¹ Il presente contributo è il frutto del lavoro congiunto di entrambi gli autori, tuttavia in particolare Antonella Benucci ha curato 1.; 3.1.; 4.1.; Diego Cortés Velásquez 2.; 3.2.; 4.2.

unicità di definizioni, il concetto di Buona Pratica (d'ora in poi BP) in IC diviene a sua volta difficilmente delimitabile e scarsamente concettualizzabile. Si tratta tuttavia di una preoccupazione prioritaria all'interno del progetto REDINTER, da poco conclusosi, che fin dai primi incontri tra i partner ha avviato una proficua, non ancora conclusa, definizione delle BP.

In uno dei primi incontri del gruppo di ricerca tenuto a Viseu (2009) le BP sono state “definite azione o attività pedagogica (progetto, linea-guida, materiali didattici, ecc.) che, in uno specifico contesto socio-educativo, ha permesso ai suoi esecutori di raggiungere i risultati previsti grazie al suo valore riconosciuto (da utilizzatori/apprendenti, insegnanti, promotori, valutatori esterni, autorità decisionali). Tale azione può essere considerata come un modello e riutilizzata in contesti nuovi e diversi”. Si tratta di una definizione molto generica che si presta a molteplici interpretazioni, per questo motivo ci è sembrato utile raccogliere ulteriori informazioni ed esperienze, che il seguente contributo intende avviare. Ci si chiede innanzi tutto come in questo campo si possano misurare i risultati previsti in maniera oggettiva e standardizzata e, poi, come possa essere validato il valore riconosciuto da un insegnante a confronto con quello di un apprendente o dal promotore stesso della pratica. Si tratta di riportare parametri differenti sia per interessi che per finalità e competenze relativi ai diversi attori interessati alla pratica. Infine, ci si chiede se e come una BP possa essere considerata un modello nel caso in cui venga riutilizzata con altre tipologie di apprendenti, in altre realtà sociolinguistiche e socioculturali, dato che ben sappiamo che qualsiasi azione programmatica o didattica varia forzatamente al variare degli attori dell'azione didattica stessa. E ancora ci si interroga su come confrontare le azioni e le attività pedagogiche che attengono a due campi di attività del tutto differenti, dato che le buone pratiche possono comprendere anche attività di formazione all'IC, destinate sia a insegnanti che ad apprendenti (con le relative implicazioni), oltre ai prodotti didattici veri e propri, di tipologia ben distinta e con destinatari diversificati, che hanno avuto un impiego in situazioni pedagogiche, tempi, paesi, modalità molto diversificati tra loro.

Congiuntamente alla definizione di BP che abbiamo appena riportato, il gruppo di ricerca REDINTER ha stilato 15 criteri generali per la valutazione delle BP: efficacia, efficienza, coerenza con i principi ispiratori, riproducibilità, grado di coinvolgimento e grado di soddisfazione di insegnanti e apprendenti, livello di innovazione, accessibilità, valore aggiunto, facilità di organizzazione, efficacia di apprendimento, riconoscimento istituzionale, sostenibilità, esplicitazione della concezione e riflessione sul processo di apprendimento, sensibilizzazione al ricorso a preconoscenze. Riteniamo che per poter utilizzare questi criteri nella valutazione delle BP si debbano tenere ben presenti difficoltà sia intrinseche che estrinseche del concetto stesso. Riguardo alle difficoltà intrinseche, è ormai chiaro che tali 15 criteri non possono essere sufficienti a delimitare il concetto di BP e non offrono garanzie di corretta categorizzazione. Cosa può significare il riconoscimento istituzionale nelle diverse realtà europee ed extraeuropee? E inoltre, come si può valutare l'efficacia di apprendimento in mancanza di un sillabo per l'IC e di strumenti specifici di valutazione? Aggiungiamo anche la difficoltà relativa a confrontare pratiche che si occupano di IC scritta con pratiche che si occupano di IC orale, trattandosi di due abilità non rapportabili sia per complessità che per conoscenze scientifiche ad oggi possedute sul loro funzionamento.

Le difficoltà estrinseche riguardano soprattutto le diverse tradizioni didattiche e la diffusione di teorie linguistiche e glottodidattiche nei differenti paesi. A solo scopo esemplificativo ricordiamo che in Francia esiste una tradizione di ricerca di metodi efficaci per l'apprendimento delle lingue

moderne a partire dalla creazione del metodo naturale diretto, dalle attività del BEL di Besançon, fino al riconoscimento degli approcci plurali e alla redazione del CARAP o del DERLE, che negli ultimi anni confluisce in una forte politica del plurilinguismo, attestata anche dal fatto che la gran parte delle iniziative in IC ha luogo o proviene da quel Paese. In Italia le preoccupazioni relative alla questione delle lingue seconde e straniere hanno preso il via con notevole ritardo rispetto ad altri paesi per gli storici problemi di scarsa competenza in italiano lingua materna evidenti almeno fino agli anni '70 del secolo scorso e i mutamenti linguistici avvenuti negli ultimi centocinquant'anni, per i quali si vedano Maraschio e Caon (2011), l'impatto della Storia linguistica dell'Italia unita di De Mauro (1963) o il rinnovamento dell'educazione linguistica indotto dalle Dieci Tesi GISCEL del 1975². Il ritardo italiano in questo settore è stato colmato con la diffusione di elaborazioni epistemologiche provenienti dalla Francia (per esempio dal CLADIL) e dall'Inghilterra, mentre poca diffusione hanno avuto i documenti del Consiglio di Europa tra i non addetti ai lavori: molti insegnanti, pur avendo familiarità con i sei livelli di competenza del QCER, non sono tuttavia in grado di dire da dove essi provengano e non hanno mai avuto tra le mani il documento europeo oggi più diffuso; tuttavia in Italia si sono sviluppate ottime linee di ricerca e di azione congiunta tra università e scuola che riguardano lo sviluppo degli approcci CLIL, l'italiano L2 e la linguistica acquisizionale.

In Germania con i progetti di Heidelberg (Klein, Dittmar 1979), ZISA (*Zweitspracherwerbe italienischer und spanischer Arbeiter*, Clahsen, Meisel, Pienemann 1983) e il Progetto della European Science foundation (Perdue 1993), che hanno permesso la formulazione della nozione di varietà basica e la teoria della processabilità di Pienemann, si è instaurata una forte tradizione di analisi contrastiva e analisi degli errori unita all'educazione bilingue e interculturale, testimoniata dall'ampia letteratura esistente sui fenomeni linguistici, culturali e sociolinguistici indotti dall'emigrazione. In Spagna permane una forte linea di indagine contrastivista e di linguistica mentre in Romania la diffusione di approcci e metodi "comunicativi" è ancora scarsa e i risultati della ricerca hanno difficoltà a uscire dall'ambito accademico.

Per rendersi conto di quanto, anche solo all'interno dei paesi europei, la diffusione di linee di ricerca o di strumenti di riferimento e applicativi sia estremamente diversificata, con conseguenze, che riguardano anche direttamente la creazione, fruizione e diffusione delle BP, si pensi soltanto al fatto che il *Threshold level* inglese è del 1973, quello francese (*Un niveau seuil*) del 1976, il *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come LS* italiano è del 1981 mentre lo *Slenkstis* lituano è del 1997 e infine il *Katofli gia ta nea Ellenika* neogreco è del 1998. Nel DERLE (Coste et al. 2007) si sottolinea che le divergenze e controversie e scientifiche rendono estremamente delicato il consenso su nozioni la cui apparente trasparenza è ingannevole: è il caso delle BP. Come possono questi paesi aver elaborato strumenti di didattica delle lingue, percorsi di formazione per gli insegnanti, linee di ricerca e pratiche didattiche confrontabili se tra il primo livello soglia, quello inglese, e l'ultimo, quello greco, corrono 25 anni? E come confrontare la forte volontà di plurilinguismo francese (oggi anche brasiliana) con la scarsa conoscenza dei principi dell'intercomprensione persistente in Italia ma anche in altre realtà come la Germania, la Romania o la Grecia?

² Si pensi solo al fatto che è stato necessario aspettare i primi interventi di Freddi nella seconda metà degli anni '70 perché si formassero le basi per la nascita di una disciplina che tuttora oggi in Italia alcuni chiamano glottodidattica, altri didattica delle lingue moderne, altri educazione linguistica e altri ancora linguistica applicata.

In questa sede più che proporre valutazioni sulle BP, ci proponiamo dunque di presentare il quadro delle diverse difficoltà che si incontrano dovendo effettuare delle valutazioni. Proporremo quindi delle soluzioni sperimentali che possano cominciare a costituire una base che renda possibile, se non l'omogeneizzazione, almeno la comparabilità della valutazione.

2. Le pratiche dell'IC nel quadro degli approcci plurali

Il lavoro di recensione delle pratiche all'interno del gruppo REDINTER è stato effettuato attraverso la creazione di un data base. A tal fine sono state innanzi tutto predisposte due schede per la raccolta di dati: la prima era relativa alle informazioni generali sulle pratiche mentre la seconda consisteva in una autovalutazione effettuata dagli stessi autori e/o partecipanti al progetto REDINTER attraverso i 15 criteri di qualità ai quali si è accennato sopra. Abbiamo chiesto, dunque, il contributo dei responsabili delle diverse pratiche e ci sono state restituite in totale schede riguardanti 19 pratiche (delle quali 15 erano pertinenti all'IC). In seguito, vista l'esiguità delle risposte in nostro possesso e la necessità di un ulteriore riscontro, abbiamo ricercato dati relativi ad altre pratiche estraendoli dal corpus bibliografico dell'IC, in particolare da alcuni contributi bibliografici che offrono una descrizione più o meno dettagliata delle pratiche, come Tost (2005), Castagne ((2006), DGLFLF³ (2006), Capucho, Martins, Degache & Tost (2007); Degache (2008), Chardenet (2009), Janin& Escudé (2010), Álvarez (2011), dai dati raccolti dal lotto Formazione, da siti e da blog specializzati nel campo dell'IC⁴. Sulla base di queste indicazioni abbiamo provveduto personalmente a riempire ulteriori schede e siamo giunti così in questo modo a una base dati complessiva di 89 entrate. Per poter effettuare questa seconda operazione di selezione è stato in primo luogo necessario stabilire quali fossero le pratiche in IC.

Si poneva a questo punto il problema di adottare una definizione di pratica alla quale attenersi, così abbiamo deciso di occuparci di tutte le pratiche che, appartenendo agli approcci plurali, hanno come scopo lo sviluppo delle abilità parziali degli apprendenti attraverso lo sfruttamento delle loro competenze⁵. Abbiamo applicato questa nostra definizione di pratica alle 89 schede in modo da giungere ad una prima distinzione che ci permettesse di affermare se i dati raccolti e analizzati corrispondessero effettivamente a pratiche ascrivibili al quadro degli approcci plurali. Tali approcci sono “des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles” (CARAP 2007: 3). A questo punto siamo giunti ad una prima classificazione di approcci plurali che ci ha permesso di suddividere il corpus in:

- 1) approcci plurali in IC, cioè pratiche che mirano a sviluppare un lavoro parallelo su più lingue della stessa famiglia: “on tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement” (CARAP 2007: 3);

³ La Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) ha elaborato nel 2006 una brochure in cui recensiva le principali pratiche dell'IC. Disponibile su <http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/intercomprehension.pdf> Ultima data di consultazione: 10 marzo 2013.

⁴ Ma anche da pagine web di alcune pratiche come Galanet, Galapro, Lingalog; alcuni blog come <http://intercomprehensions.blogspot.it/> e <http://encyclo.voila.fr/wiki/Intercomprehension>.

⁵ Per giungere a questa sintetica definizione è stata consultata la letteratura scientifica generale sulle pratiche didattiche e si è tenuto conto delle osservazioni raccolte presso gli intercomprensionisti di Redinter.

2) approcci con vocazione all'«éveil aux langues» che includono “la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues «appries». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement [...] et du monde, sans exclusive d'aucun ordre. L'éveil aux langues peut apparaître comme une approche plurielle «extrême» [...] il peut également être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité (CARAP 2007: 3).

In base a questa ultima suddivisione abbiamo individuato 26 pratiche, non tutte coincidenti esattamente con la definizione proposta dal CARAP come pratica tra lingue imparentate. In particolare abbiamo riscontrato che Babelnet, Calliope, CMC, CMC_E, Didactilang, e-Romania, EPCO, EurolanguagesNet, Europa Eureka, Evlang, INCLUDES, Ja- Ling, LaLita, LEA, Linguaporta sono più pratiche con vocazione all'«éveil aux langues» che vere e proprie pratiche di intercomprensione; tuttavia all'interno di questo insieme va considerato che Evlang e Ja-Ling sono quelle che più possiedono caratteristiche del secondo gruppo.

Le pratiche dell'IC sono invece Ariadna, Babelweb, Chainstories, EU&I, EuroCom, Eurom.Com.Text, EuRom4, EuRom5, Euromania, FontdelCat, Galanet, Galapro, Galatea, IC-5, ICE, IGLO, ILTE, Intercom, Interlat, InterRom, Itinéraires Romans, LIMBO, LINGALOG, Minerva, Romanica Intercom, SIGURD e VRAL: anche in questo caso occorre distinguere EU&I, Intercom e Lingalog dalle altre per il fatto che vi si osserva una preponderanza di vocazione all'“éveil aux langues” su quella all'IC.

In merito invece alla ricorrenza di citazioni di pratiche all'interno del corpus bibliografico, siti e blog, del “Lotto formazione” di Redinter - anche se forniamo qui di seguito soltanto le percentuali ottenute dal corpus bibliografico – si osserva come solo alcune pratiche siano costantemente ricorrenti nella bibliografia:

Eurocom (18%), Galanet (16%), Galatea (16%), Galapro (7%), EuRom4 (5%), Minerva (4%), Itinéraires Romans (4%), Ilte (3%), Euromania (3%), Ariadna (3%), Ice (2%), Iglo (2%), Interlat (2%), EuRom5 (2%), InterRom (1%), Eu&I (1%), Vral (1 %).

Inoltre, dalla piattaforma del “Lotto Formazione” abbiamo rilevato che le pratiche più utilizzate durante le formazioni sono:

Galanet (17%) EuRom4/5 (11%), Itinéraires Romans (11%), Galapro (10%), EuroComRom (7%), Galatea (6%), Euromania (6%), InterRom (5%), Eu&I (4%), Interlat (3%), Intercom (3%), Ilte (3%), EuroComGerm (2%), Chainstories (2%), EuroComdidact (2%), EuroComSlav (1%), FontdelCat (1%).

Come si vede in entrambi i casi c'è un nucleo di pratiche più o meno coincidente con percentuali più alte e dunque queste pratiche devono essere senz'altro considerate più diffuse e più apprezzate.

3. Primi risultati

3.1. Valutazioni interne ed esterne

Dopo queste complesse e articolate operazioni di selezione è stato possibile ottenere vari livelli di valutazione delle pratiche in IC che ci hanno permesso di giungere in seguito alla selezione delle vere e proprie BP.

Il primo livello era quello costituito dall'autovalutazione degli autori in base al quale abbiamo evidenziato i criteri più presenti e meno presenti e di cui abbiamo fornito una prima analisi in Benucci (2011). Altri dati da noi ottenuti ci hanno permesso di individuare le tipologie più ricorrenti di destinatari, abilità, materiali, lingue, altro aspetto dell'indagine di cui abbiamo reso conto in Benucci & Cortès Velásquez (2011) a cui si rimanda.

Coscienti del fatto che le operazioni effettuate non ci garantivano una imparzialità e oggettività sufficienti dal momento che erano per lo più ricavate da valutazioni interne, effettuate dagli stessi autori o da partecipanti al progetto REDINTER, abbiamo deciso di ricorrere ad una valutazione esterna ricorrendo all'analisi di tre referees anonimi, esperti di didattica delle lingue moderne e, pur non essendo intercompresionisti, con buona conoscenza dei lavori di intercomprensione. Tuttavia, per facilitare il lavoro dei tre referees è stato necessario operare un'ulteriore riduzione del corpus in modo da permettere loro di consultare direttamente la pratica. Sono state quindi analizzate le pratiche delle quali era stato possibile reperire informazioni e/o materiale on-line, cartaceo o a stampa. Il punteggio a disposizione dei referees andava da 0 (livello minimo) a 5 (livello massimo).

Su un punteggio totale di 75 assegnato dai referees, le pratiche sono state classificate e suddivise in tre gruppi:

- quelle con punteggio inferiore a 37, cioè pratiche che non sono da ritenersi realmente BP in IC tra le quali abbiamo Ariadna (34), Romanica Intercom (27), Limbo (30), Sigurd (28);
- quelle con punteggio tra 38 e 49, cioè pratiche da ritenersi medianamente BP in IC, nel senso che non possiedono tutti i requisiti individuati nei criteri di qualità: Chainstories (41), Eurocom (48), Euromania (46), Intercom (49), Minerva (39), Fondelcat (39), Lingalog (37), Ilte (37);
- quelle con punteggio superiore a 50, vale a dire le pratiche da ritenersi realmente BP in IC, che come si vede sono solo otto: Babelweb (64), Eu&I (59), EuRom4/5 70, Galanet (56), Galapro (59), Galatea (50), Ilte (37), Itinéraires Romans (51).

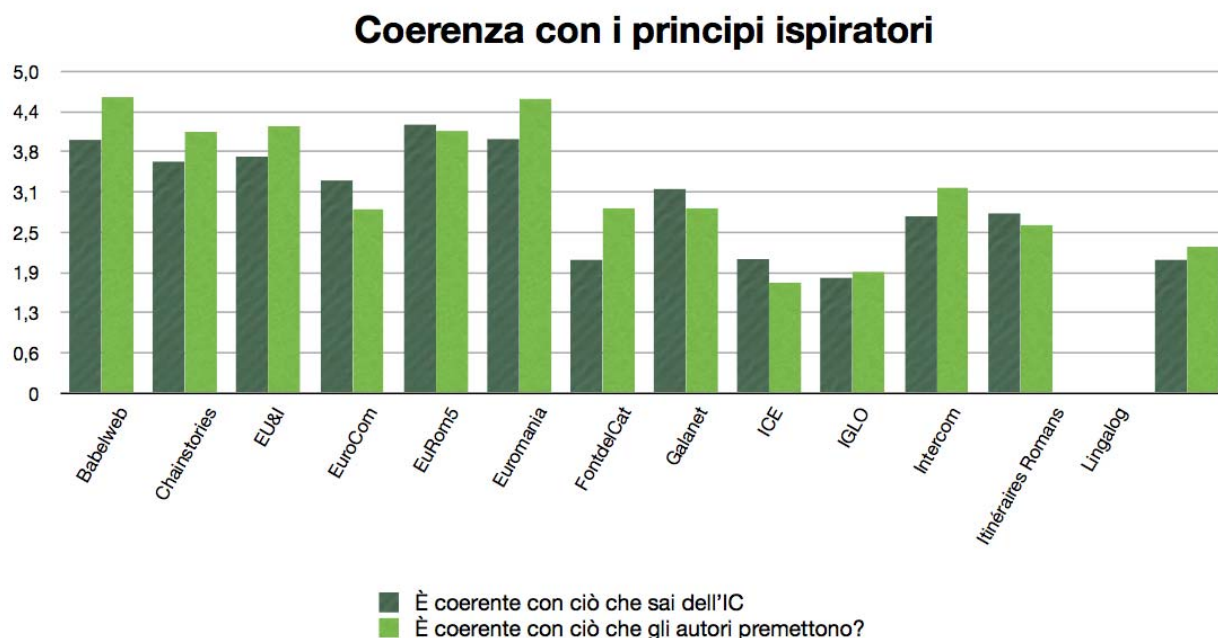
3.2. Le valutazioni degli apprendenti

Inoltre, abbiamo deciso di chiedere ad un gruppo di 40 studenti, che avevano frequentato un corso di Didattica delle lingue moderne, di riempire un formulario riguardante i siti relativi a 14 delle pratiche individuate. Ci è sembrato che l'opinione degli apprendenti fosse molto importante dato che sono in ultima analisi questi che si dovranno confrontare con le pratiche, che dovranno esserne motivati e soprattutto dovranno comprenderne l'importanza e l'utilità. Il questionario, diviso in due parti, nella prima si richiedeva di dare una propria definizione riguardo all'IC e alle buone pratiche, nella seconda di dare una valutazione delle pratiche sulla base dei criteri di qualità di interesse/competenza per l'apprendente. Nella prima parte contenente tre domande aperte sulle definizioni di intercomprensione e di buona pratica e sulla loro opinione riguardo alla pertinenza di esporre un apprendente a una formazione in più lingue contemporaneamente, come avviene nelle metodologie dell'IC (cfr. grafici a pp. 7-10), abbiamo riscontrato tre nuclei di significati presenti nelle definizioni di IC degli studenti.

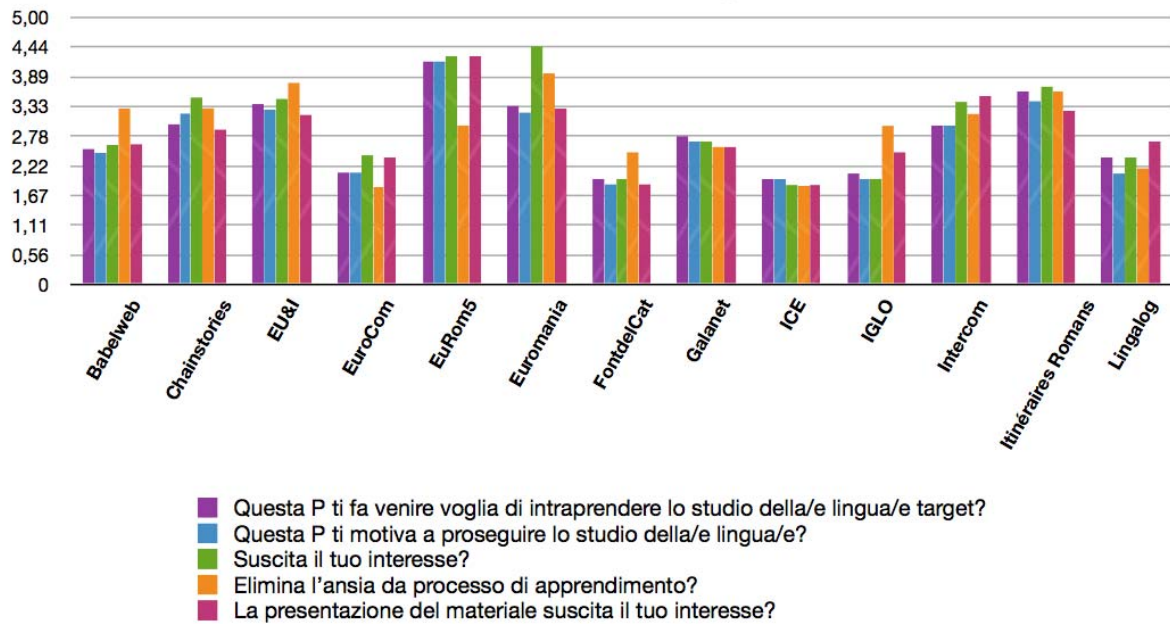
Riguardo alla definizione di IC, per gli intervistati l'IC è essenzialmente *uno stato, capacità, campo di studio, fenomeno processo, approccio, contesto*, poi *comprensione mutua, comprensione parziale, sfruttamento, comunicazione* e infine *transfert, somiglianza, affinità, vicinanza*. In quanto alla definizione riguardante la BP abbiamo individuato, anche in questo caso, tre nuclei. Secondo

gli studenti, una BP è in primo luogo *materiali, metodo, tecnica, attività, progetto*, in secondo luogo *raggiungere, realizzare, permettere, far progredire, rispondere* e infine *buoni risultati, facilità, competenza, esempi, mete, motivazioni*. Le risposte alla domanda relativa alla pertinenza di esporre gli apprendenti a più lingue contemporaneamente sono state in maggioranza positive (Sì 62,5%) perché *favorisce il plurilinguismo, arricchisce cognitivamente, permette un apprendimento accelerato, il monolinguismo non corrisponde alla realtà*; le risposte del secondo blocco sono positive ma con restrizioni (35%) nel senso che essi specificano che *bisogna considerare soltanto le lingue affini, oppure perché dipende dall'obiettivo o purché avvenga in modo sistematico*; soltanto uno studente ha ritenuto che non fosse pertinente esporre gli apprendenti a più lingue perché tale situazione potrebbe creare interferenze.

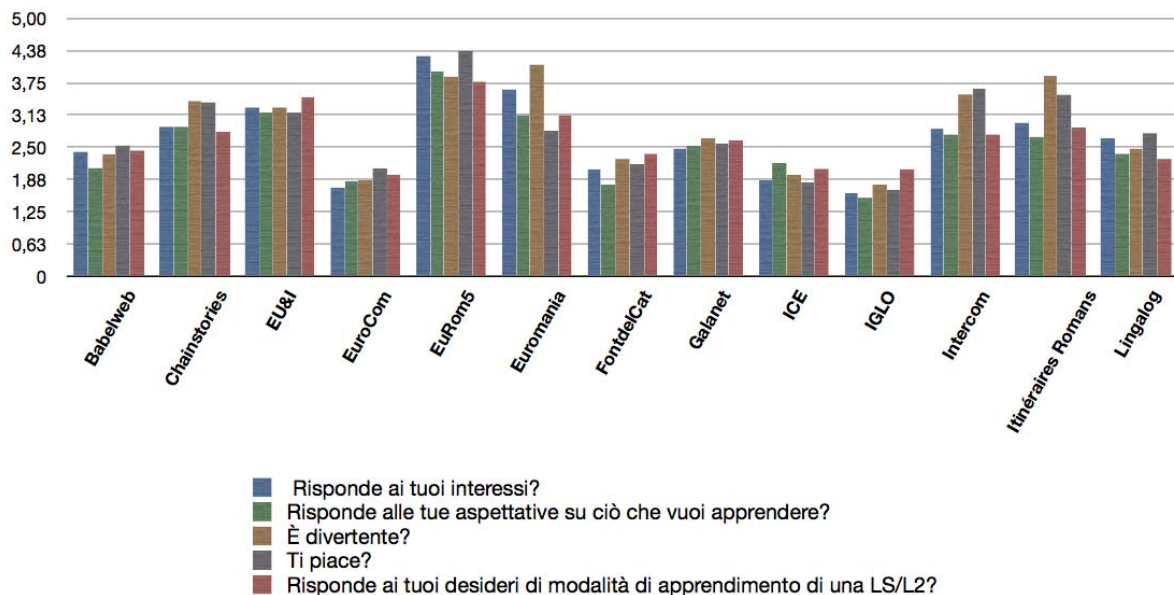
Per ciò che attiene l'analisi più dettagliata delle pratiche abbiamo semplificato i criteri di qualità e ne abbiamo scelti 8, che sono poi stati tradotti in domande specifiche, sulla base delle competenze degli intervistati. Abbiamo dato priorità ai criteri che più potevano interessare gli studenti e sui quali la loro esperienza di apprendenti potesse offrire una base di analisi attendibile, mentre abbiamo eliminato i criteri maggiormente attinenti ad aspetti organizzativi e politici sui quali le competenze degli apprendenti sono presumibilmente scarse. Abbiamo rilevato che i materiali esemplificativi/siti web delle pratiche che hanno ottenuto i punteggi più alti sono stati EuRom5, Euromania, Eu&I e Itinéraires Romans mentre quelli con i punteggi più bassi sono stati ICE, IGLO ed EuroCom. Qui di seguito si riportano i grafici che illustrano i risultati.



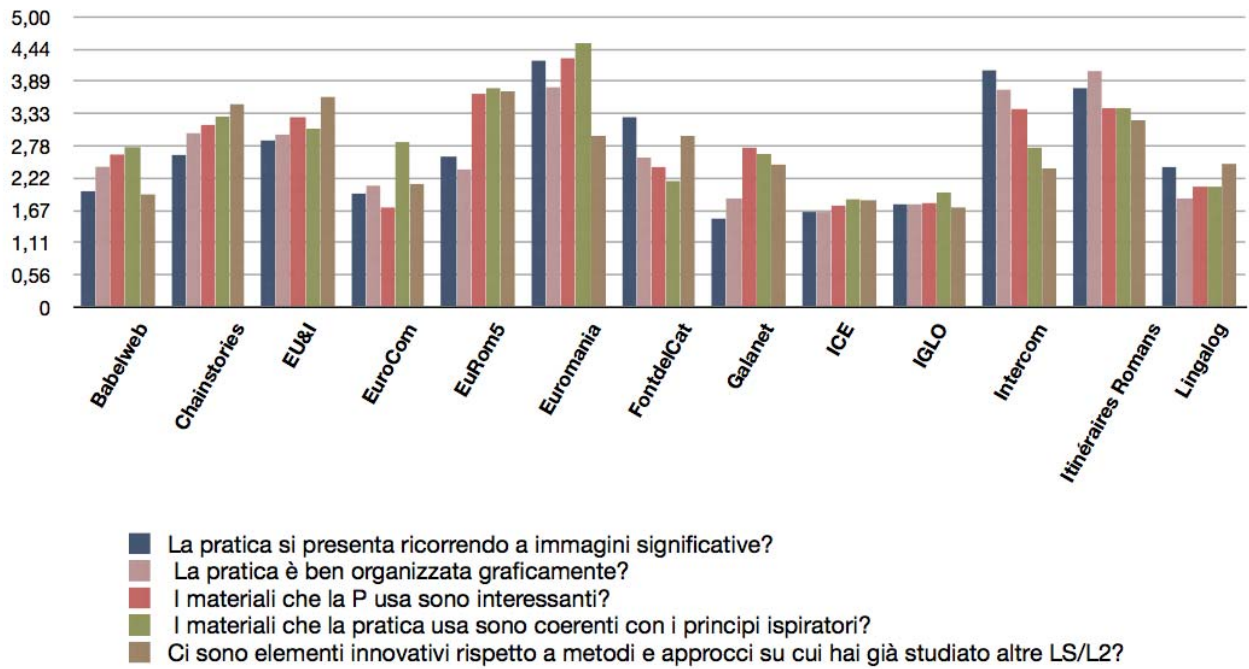
Grado di coinvolgimento



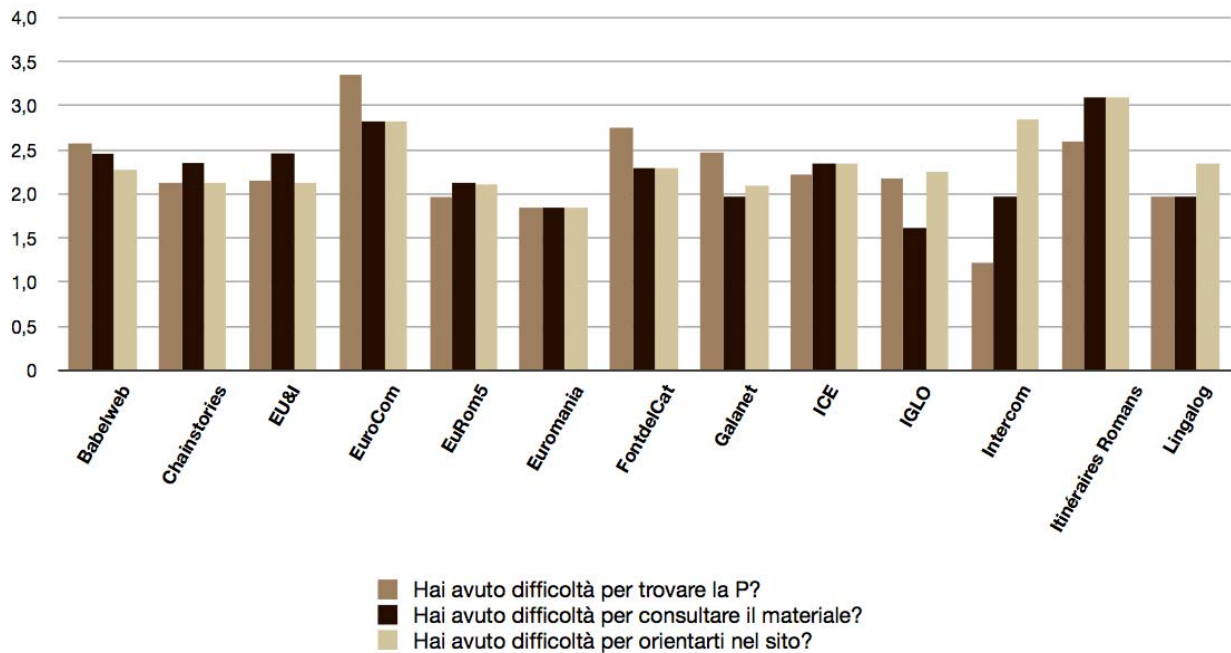
Grado di soddisfazione



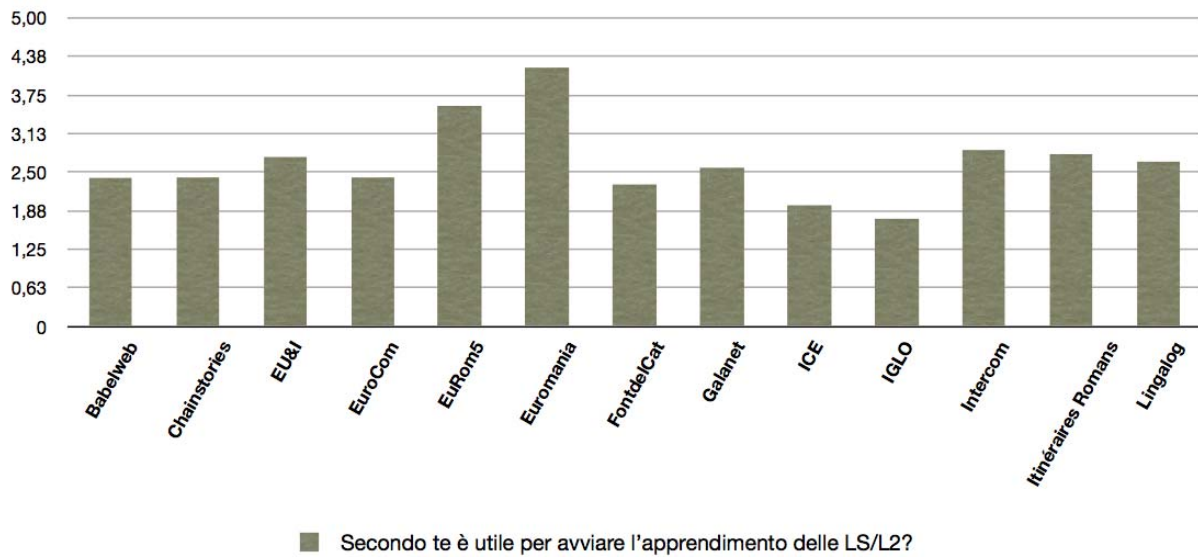
Livello di innovazione



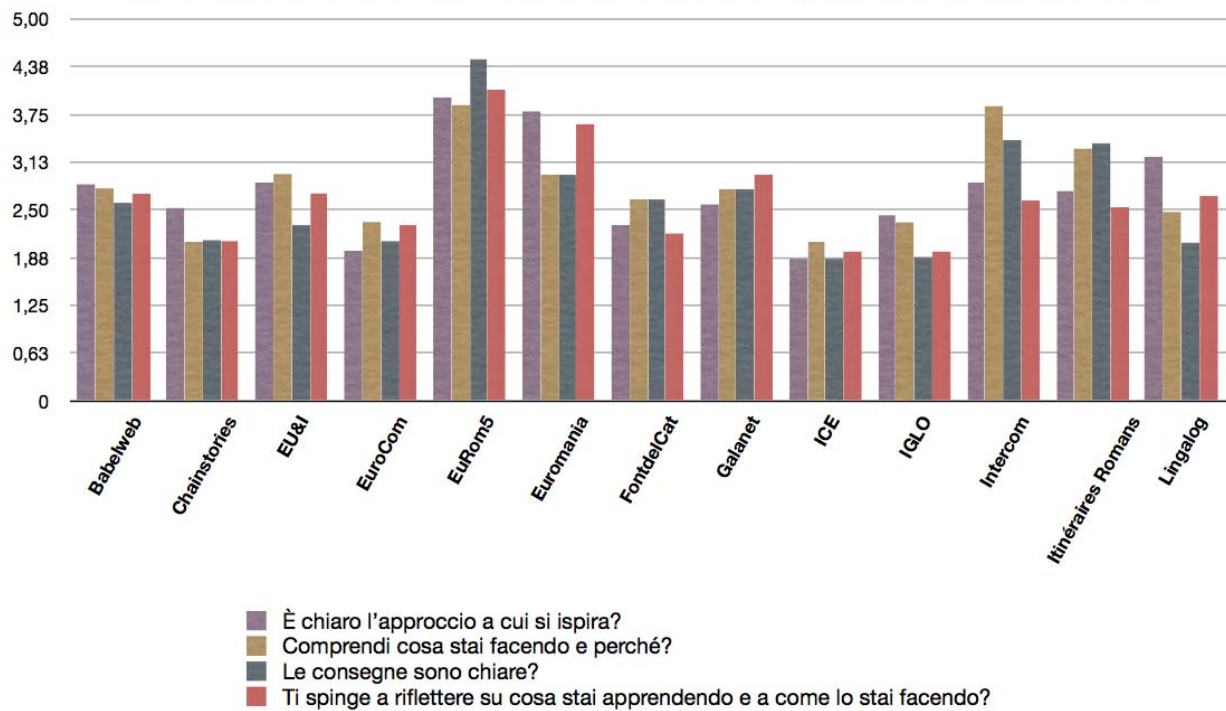
Accessibilità

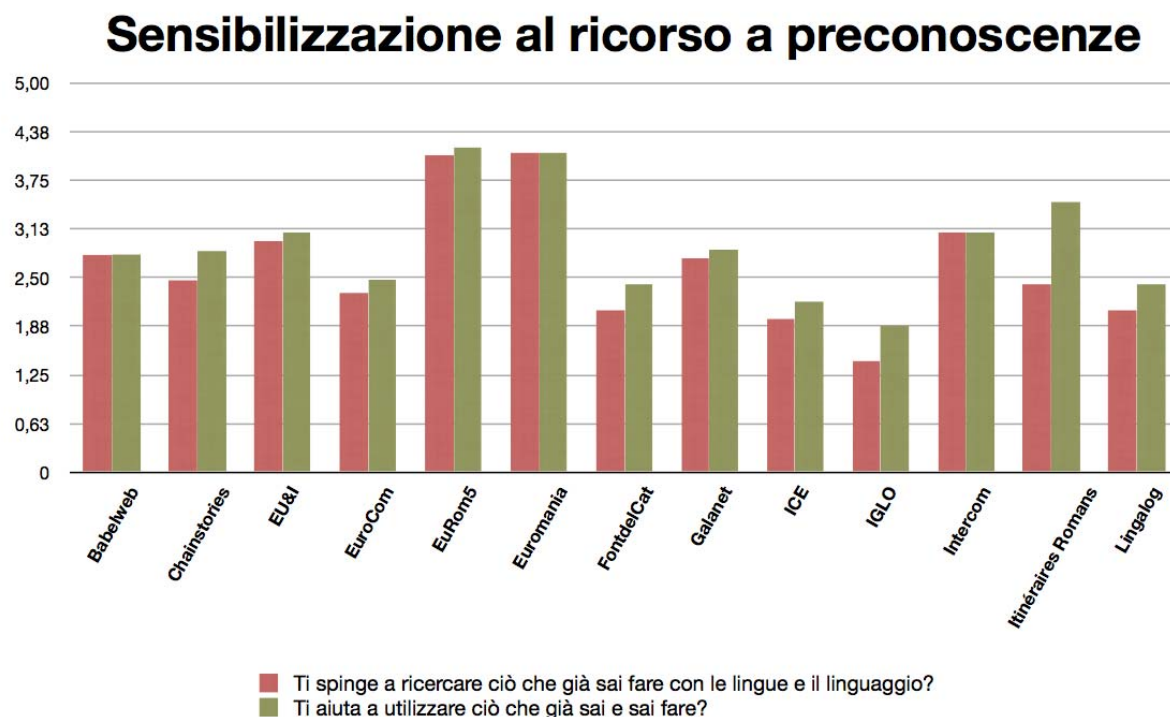


Efficacia di apprendimento



Esplicitazione della concezione e riflessione sul processo di apprendimento





4. Conclusioni

4.1. I criteri più presenti

Abbiamo rilevato che i criteri più presenti tra i valutatori interni sono stati *efficacia*, *efficienza* e *riproducibilità*; emerge dunque in particolar modo l'impiego soddisfacente delle pratiche, siano esse didattiche che formative, in coloro che le hanno elaborate ma anche nella più vasta cerchia dei partner della rete di Redinter.

I criteri considerati più positivi tra i referees anonimi sono *coerenza* (con un punteggio di 72 su 75), *grado di soddisfazione* (con punteggio di 68 su 75) ed *efficacia* (con punteggio di 67 su 75): gli esperti esterni alla rete apprezzano in particolar modo il rigore scientifico con il quale sono state create le pratiche nel quale ritrovano i principi epistemologici portanti dell'IC, ma ritengono anche che le pratiche analizzate siano effettivamente dei buoni strumenti di IC.

Per quanto riguarda le valutazioni degli studenti troviamo ai primi posti *coerenza*, *grado di coinvolgimento ed esplicitazione della concezione*, *riflessione sul processo di apprendimento*. Oltre al riconoscimento che le pratiche in IC sono coerenti con i principi ai quali si ispirano, e che gli intervistati conoscevano bene avendo seguito un intero seminario sul plurilinguismo e l'intercomprensione, si osserva che essi prestano maggiore attenzione ai aspetti che li riguardano direttamente e cioè alle procedure che essi sono stati portati ad attivare nel loro uso, anche se limitato agli esempi riportati sui siti/materiali visionati.

Dunque incrociando i tre tipi di risposte possiamo affermare che i criteri più significativi tra le pratiche analizzate sono *coerenza* ed *efficacia*.

4.2. I criteri meno presenti

I criteri meno presenti tra i valutatori interni sono stati *accessibilità, riconoscimento istituzionale e preconoscenze*; tra i referee anonimi *sostenibilità* (con punteggio di 49 su 75), *preconoscenze* (con 53 punti su 75), *riconoscimento istituzionale* (con 54 su 75), infine, tra gli studenti *accessibilità, soddisfazione, innovazione*. Questi dati da una parte evidenziano la necessità di rendere maggiormente visibili e fruibili le pratiche di IC molti dei cui siti sono stati considerati troppo articolati e non immediatamente “visibili”, oltre che molto differenti gli uni dagli altri: va da sé che tale valutazione ha il limite di considerare solo il livello divulgativo della pratica, quello accessibile da parte di un utente generico e non riguarda esattamente l’effettiva organizzazione della pratica stessa. D’altra parte lavorare con le pratiche di IC comporta anche avere familiarità con un tipo di apprendimento centrato sullo sviluppo di competenze autonome, di meta cognizione e molto attivo al quale generalmente i programmi scolastici e universitari abitano ancora troppo poco, in questo senso si giustifica la considerazione che tali pratiche richiedano preconoscenze, di rado già presenti nel bagaglio dell’apprendente.

Siamo consapevoli dei limiti che questa indagine comporta e che abbiamo tentato di descrivere nell’introduzione di questo lavoro. Tuttavia, è importante evidenziare che questo tentativo di valutazione delle pratiche è il primo passo verso la messa a punto di quadro di riferimento operativo che, in futuro, ci auguriamo possa permettere di diffondere, riconoscere, valorizzare e proporre nuove pratiche dell’intercomprensione.

Références bibliographiques

- Alvarez, D., Chardenet, P. & Tost, M. (2011) (Eds.). *L’intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Agence Universitaire de la francophonie.
- Benucci, A. & Cortès Velásquez, D. (2011). Intercomprensione e apprendimento: abilità parziali e processi cognitivi. In Meißner, F.-Jh., Capucho, F., Degache, Ch., Martins, A., Spiță, D., & Tost, M., (Eds.). *Intercomprehension: Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16. – 18.9.2010* (pp. 319-336). Tübingen: Narr.
- Benucci, A. (2011). L’intercomprensione educativa e le “buone pratiche” per il plurilinguismo. In *Redinter-Intercompreensão. Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão*, n. 2, pp. 19-40.
- Candelier, M., Camilieri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J. F., Lörinez, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., et al. (2007). *CARAP-Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Conseil de l’Europe.
- Castagne, E. (2006). *Pour créer l’intercompréhension en Europe. A propos d’EuRom4 et d’autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées*. Communication présentée au conférence *Nordic intercomprehension in a European perspective at the Uppsala Universitet, 27th of April, 2006*.
- Capucho, F., Alves Martins, A., Degache, Ch. & Tost, M. (2007) (Eds.). *Diálogos em Intercompreensão*. Atti del Colloquio, Lisbona 6-8 settembre 2007, Organisation conjointe des Projets Eu&L, Galanet e Minerva, avec l’appui de la Commission Européenne). Lisboa: Universidade Católica.
- Chardenet, P. (2009). Qu’est-ce que l’intercompréhension ? *Le français à l’université*, 4. Retrieved from http://www.bulletin.auf.org/spip.php?page=imprimer&id_article=105.
- Clahsen, H., Meisel J. & Pienemann M. (1983), *Deutsch als Zweitsprache. Der spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Narr: Tübingen.
- Coste, D., Cavalli, M., Crisan, A. & Van de Ven, P.-H. (2007) (Eds.). *A European reference document for languages of education? – DERLE*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.
- De Mauro, T. (1963). *Storia linguistica dell’Italia unita*. Bari: Laterza.
- De Carlo, M. (Ed.). (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant’Elpidio: Wizarts.

- Degache, C. (2008). *Alternance codique et interculturalité dans un environnement plurilingue de formation en ligne dédié à l'intercompréhension*. Communication présentée au Jahreskongress Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF), Qualität entwickeln. Neue Wege in Unterricht und Lehrerbildung. Leipzig, 27.-29. März 2008
- Degache, Ch. & Ferrão Tavares, C. (2011). Présentation. In *Redinter-Intercompreensão. Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão*, n. 2, 5-17.
- Ferrão Tavares, C., da Silva, J. & da Silva e Silva, M. (2011). Des notions actuelles (et potentielles) d'intercompréhension en didactique des langues-cultures. *Redinter-Intercompreensão*, 1, 127-157.
- Giacalone Ramat, A., Vedovelli, M. (1994). *Italiano lingua seconda / lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana. Roma: Bulzoni.
- Jamet, M.-C., & Spiță, D. (2011). Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. In *Redinter-Intercompreensão*, 1, 9-28.
- Janin, P., & Escudé, P. (2010). *Le point sur l'Intercompréhension, clé du plurilinguisme. Europe*. Paris: Retrieved from CLE International.
- Klein, W., Dittmar, N. (1979). *Developing Grammars*. Berlin: Springer.
- Maraschio, N. & Caon, F. (2011) (Eds.). *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino: Utet.
- Meißner, F.-Jh., Capucho, F., Degache, Ch., Martins, A., Spiță, D. & Tost, M. (2011) (Eds.). *Intercomprehension: Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16. – 18.9.2010. Tübingen: Narr.
- Ollivier, C. (2011). Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ. In *Redinter-Intercompreensão*, 1, 29-51.
- Perdue, C. (1993). *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2011). Formação de professores, intercompreensão e autonomia: dispositivos reflexivos. In Meissner, F.-J., Capucho, F., Degache, Ch., Alves de Paula Martins, A. & Spiță, D. (Eds.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche* (pp. 369-385). Tübingen: Narr Verlag.
- Tost, M. (2005). I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze. In Benucci, A. (Ed.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione* (pp. 15-54). Torino: UTET.