

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Intercomprensione orale tra lingue romanze Cognizione ed emozione all'ascolto di suoni e di significati sperimentando nuovi percorsi didattici in uno studio di caso

Annalisa Tombolini

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The intercomprehension (IC), a spontaneous faculty and a form of communication when each person uses his or her language and understand the language of the other, is also a didactic approach aiming to develop the comprehension competences in several languages of the same linguistic family. The European research focus has been mainly on the written intercomprehension skills and methodologies while the oral intercomprehension has been studied without being a priority objective. A shared oral IC didactic methodology doesn't exist. Therefore our research-action aims at designing new teaching paths to facilitate the oral IC listening of three languages: Portuguese, Spanish and French. The first experimentations focused on the learners difficulties and their strategies during the task of listening several languages never formally studied before. On the basis of the results from these studies about the nature of difficulties and strategies in the participants perception, a new case study was designed referring to the cognitive-emotional approach in languages teaching. The case study object was the IC oral course carried out between 2016 and 2017 at Ca' Foscari University of Venice. The experimentations prove that it is possible to facilitate word recognition in the sound stream enhancing cognitive and emotional factors of learning process that the IC approach activates by its own nature. The IC approach then contributes to valorise linguistic, extra-linguistic and meta-cognitive competences and shows that the plurilingual methodology can also benefit to the learning of one specific language and has an important impact on languages learning motivation.

Sommario 1. Introduzione. – 2 Le sperimentazioni di intercomprensione orale. – 2.1 I corsi di intercomprensione orale oggetto degli studi di caso. – 2.2 Difficoltà e strategie nell'intercomprensione orale: i risultati dei primi due studi esplorativi. – 3 Facilitare il riconoscimento di parole in una situazione didattica di intercomprensione orale. – 3.1 Uno sguardo alla teoria: emozione, apprendimento, memoria. – 3.2 Alcuni suggerimenti teorici per l'elaborazione di percorsi didattici di comprensione e intercomprensione orale. – 3.3 Uno sguardo alla pratica: studio di caso sul riconoscimento delle parole in situazione di IC. – 4 Verso nuovi percorsi didattici.

Keywords Intercomprehension. Listening comprehension. Oral intercomprehension didactic methods. Romance languages teaching. Plurilingualism.

1 Introduzione

Se per l'intercomprensione (IC) scritta le metodologie didattiche, sperimentate in Europa fin dagli anni Novanta, sono ormai consolidate e si avvalgono di materiali didattici diffusi, per l'intercomprensione orale gli studi esistenti non hanno ancora dato alla luce metodologie condivise. È noto, infatti, che la comprensione orale delle lingue straniere presenta difficoltà di altra natura rispetto alla comprensione scritta, legate alla percezione sonora. Pertanto, sulla scia dei suggerimenti della nota linguista Blanche-Benveniste, che nel 2009 invitava a intraprendere nuove piste di ricerca nella didattica dell'intercomprensione orale, all'Università Ca' Foscari Venezia si stanno svolgendo delle sperimentazioni. Dal 2014 è in corso una ricerca-azione con l'obiettivo generale di delineare nuovi percorsi didattici per sviluppare le competenze di comprensione orale nell'apprendimento simultaneo ricettivo di tre lingue romanze di apprendenti adulti italofoni che ne conoscano almeno una. Le prime sperimentazioni hanno esplorato la percezione da parte degli studenti partecipanti sulla natura delle difficoltà incontrate e delle strategie utilizzate durante l'attività di ascolto del portoghese, dello spagnolo e del francese. I criteri per l'indagine provenivano dagli studi di Vandergrift (2007) sui meccanismi cognitivi e metacognitivi della comprensione orale e i risultati saranno brevemente richiamati come punto di partenza per presentare successivamente uno studio di caso che si è concluso nel gennaio 2017. L'analisi dei dati raccolti durante quest'ultima sperimentazione si propone di rispondere a questa domanda di ricerca: come facilitare il riconoscimento di parole nel flusso sonoro in una lingua sconosciuta? Se nei primi studi esplorativi lo sguardo teorico e pratico era rivolto alla dimensione cognitiva, in questa sperimentazione l'attenzione è posta anche alla dimensione emotiva. Un breve richiamo ad alcuni riferimenti teorici sul legame tra emozione, cognizione e apprendimento sarà seguito dalla descrizione delle diverse piste metodologiche proposte da Vandergrift (2007) e da Blanche-Benveniste che sono state sperimentate e adattate tenendo conto dei loro effetti sui partecipanti. La loro percezione su difficoltà, strategie e emozioni che entravano in gioco durante lo svolgimento del compito di ascolto, ha guidato l'impostazione di nuove attività didattiche.

2 Le sperimentazioni di intercomprensione orale

Oggetto della ricerca-azione sono i corsi sperimentali di intercomprensione orale in portoghese, spagnolo e francese che si sono svolti tra il 2014 e il 2017 presso il Centro Lingue di Ateneo (CLA) dell'Università Ca' Foscari Venezia. Gli obiettivi generali del progetto di ricerca consistono nella concezione di percorsi didattici per sviluppare le competenze di com-

preensione orale in una situazione ricettiva, di ascolto senza interazione, di diverse lingue romanze da parte di apprendenti che ne conoscano già almeno una. Questo progetto di ricerca trae origine dagli studi di Jamet (2007) e dai suggerimenti di Blanche-Benveniste (2009) che mirano a rafforzare la predisposizione naturale per l'intercomprensione. Con lo scopo di raggiungere i suddetti obiettivi in campo didattico, le domande di ricerca che hanno guidato i primi due studi esplorativi, sono state formulate sul piano cognitivo. Riguardo alle difficoltà, qual è la natura degli ostacoli alla comprensione orale di una lingua straniera simile, che non è mai stata formalmente studiata? Qual è il loro ordine di importanza? Quali sono le strategie di comprensione orale più utilizzate? Sul piano didattico, le domande di ricerca sono: come facilitare il riconoscimento delle parole nel flusso sonoro? Ascolto globale o pre-ascolto con attività propedeutiche? Ascolto ripetuto: in quale misura facilita la comprensione? Come fare interagire scritto e orale?

2.1 I corsi di intercomprensione orale oggetto degli studi di caso

Tra i numerosi studi di caso, su cui si fonda la ricerca-azione secondo l'approccio «multiple or collective case approach» (Creswell 2007, 172), in questo articolo faremo riferimento a tre corsi di intercomprensione orale tra portoghese, spagnolo, francese, scelti perché forniscono indicazioni rispetto alle domande di ricerca sulle difficoltà, sulle strategie e sulla distinzione delle parole nel flusso sonoro:

1. Corso di intercomprensione orale in *immersione*¹ (IC 1): si è svolto secondo la metodologia EuRom5² (Bonvino et al. 2011) applicata all'orale per una durata di 20 ore tra aprile e giugno 2014.
2. Corso di intercomprensione orale *con preparazione* all'ascolto (IC 2): era centrato su attività propedeutiche mirate, secondo i suggerimenti di Blanche-Benveniste (2009), per una durata di 20 ore tra settembre e dicembre 2015.
3. Corso di intercomprensione orale misto: le metodologie dei corsi precedenti sono state arricchite con nuove attività concepite per

1 Si tratta di un corso di intercomprensione, in ricezione, senza alcuna preparazione lessicale o grammaticale prima dell'ascolto dei discorsi proposti nelle tre lingue. L'apprendente è immerso nella lingua autentica senza una gradualità prestabilita. In questo senso si parla di immersione.

2 La metodologia EuRom5 prevede l'apprendimento simultaneo di più lingue, attraverso la ripetizione di un compito di lettura, per lo sviluppo delle strategie di lettura/comprendimento in lingua straniera (riflessione metalinguistica induttiva, inferenze, sistematizzazione attraverso il ricorso ad aiuti lessicali, grammaticali, ecc.) (<http://www.eurom5.com>, 2017-06-30)

facilitare la memorizzazione e il riconoscimento lessicale, per una durata di 24 ore tra novembre e gennaio 2017.

I partecipanti ai primi due corsi avevano un profilo eterogeneo riguardo alle lingue conosciute e al loro livello di competenza: i gruppi erano costituiti da 14-18 studenti italofoni, adulti con formazione universitaria in corso o conclusa, con la conoscenza di una seconda lingua romanza (spagnolo o francese o portoghese) oltre alla propria lingua madre. Il terzo corso, invece, si distingue dai primi perché è stato progettato e realizzato per due sole studentesse, dal profilo ricco per competenze linguistiche. Il corso di IC fa parte della loro formazione nell'ambito del Servizio Civile svolto a Ca' Foscari per l'accoglienza di studenti stranieri. Le lezioni di IC intendono offrire gli strumenti per essere in grado di comprendere fonti scritte e orali in lingue romanze non studiate prima. Sul piano della nostra ricerca, la raccolta e l'analisi dei dati di questo studio di caso non è comparabile con gli altri due, tuttavia le sue caratteristiche contestuali hanno facilitato la sperimentazione di nuove tecniche didattiche, riutilizzabili in futuro nei corsi di IC orale per gruppi numerosi, con un'attenzione particolare all'IC al servizio della didattica di una lingua straniera, in questo caso del francese, che non è mai stato studiato da una delle due partecipanti.

2.2 Difficoltà e strategie nell'intercomprensione orale: i risultati dei primi due studi esplorativi

Riguardo alle difficoltà di comprensione percepite dagli studenti partecipanti durante l'ascolto dei discorsi proposti nelle tre lingue, i risultati³ mostrano che in entrambe le situazioni di sperimentazione (corso IC 1 e corso IC 2) la natura e l'ordine di importanza sono le stesse:⁴ la velocità, il non-riconoscimento delle parole (la parola si distingue nel flusso, ma non si comprende il significato), la non-segmentazione delle parole (nonostante la conoscenza di una parola, non la si identifica nel flusso sonoro). Confrontando sul piano didattico le due diverse metodologie del corso IC 1 e 2, ci si chiede se la comprensione sia più facile con o senza pre-ascolto di *objets sonores*.⁵ Gli studenti del corso IC 2 hanno risposto

3 I risultati sono ottenuti dai dati provenienti dai questionari compilati dai partecipanti durante o subito dopo l'esercitazione di ascolto.

4 Per approfondimenti sui dati e sulle interpretazioni per la lingua francese, si rinvia a Tombolini 2017.

5 Blanche-Benveniste (2009) indica come *objets sonores* parole e sintagmi, che ricorrono frequentemente nei discorsi orali e non facilmente riconoscibili; si riferisce quindi a parole opache come nomi propri, toponimi, numeri, sintagmi frequenti soprattutto nelle informazioni diffuse alla radio.

dandoci questi dati: per il 59% dei partecipanti (29) la comprensione è più facile senza pre-ascolto poiché sottolineano alcune difficoltà come la dimenticanza o la non identificazione delle parole ascoltate prima e la perdita di vista del senso generale concentrandosi sulla ricerca delle parole pre-ascoltate. Questi risultati mostrano che l'ipotesi del pre-ascolto di *objets sonores* (Blanche-Benveniste 2009), non sembra significativa, tuttavia essi potrebbero trovare una spiegazione nella metodologia di insegnamento utilizzata per proporli all'ascolto. In questa sperimentazione, infatti, il pre-ascolto era orientato a parole o sintagmi isolati, estratti a monte dal documento orale scelto per la lezione. Si è quindi pensato per la sperimentazione successiva di proporre un percorso con il pre-ascolto di 'oggetti sonori' inseriti in un contesto semantico come si illustrerà in modo più approfondito più avanti (cf. § 3.3.3). Riguardo alle strategie attivate durante l'ascolto, la natura e l'ordine di importanza sono gli stessi per le tre lingue e in entrambe le sperimentazioni: strategie *bottom-up*, somiglianza di parole con altre lingue romanze, strategie *top-down*. La prevalenza delle strategie *bottom-up* conferma l'ipotesi di Vandergrift (2007) secondo cui l'apprendente inesperto tende a focalizzare l'attenzione alle singole parole per poi risalire al senso globale (*bottom-up*) a differenza di un ascoltatore esperto che tende a prediligere una strategia globale per cui dal senso generale e dal contesto riconosce il significato di singole parole. I dati confermano anche la coesistenza di entrambe le strategie e la prevalenza dell'una o dell'altra non solo secondo le abilità dei partecipanti, ma anche a seconda delle sequenze del discorso orale che possono risultare più o meno trasparenti. In generale, tra i vari possibili percorsi interpretativi sui risultati ottenuti su difficoltà e strategie, si nota come le difficoltà principali si situano a livello percettivo sonoro e lessicale. Come emerge dagli studi di Vandergrift (2007) l'ascoltatore inesperto ha la tendenza a tradurre, la decodifica è lenta e accumula informazioni nella memoria di lavoro. Nelle situazioni di apprendimento si osserva la lentezza nel trattamento delle informazioni in contrapposizione alla velocità del discorso percepita dagli studenti. Queste osservazioni sul piano cognitivo ci conducono ad una riflessione centrale sul piano didattico: come facilitare il riconoscimento di parole nella forma sonora (Llorca 1992) e nel loro significato (Gremmo, Holec 1990) e la memorizzazione lessicale nell'intercomprensione orale? Questa domanda ha guidato la sperimentazione che sarà presentata nel prossimo paragrafo.

3 Facilitare il riconoscimento di parole in una situazione didattica di intercomprensione orale

Mentre i criteri di indagine dei primi studi esplorativi riguardavano principalmente la dimensione cognitiva e psicolinguistica, il terzo studio di caso porta lo sguardo sulla dimensione emotiva. Prima di descriverlo, il breve richiamo di alcuni riferimenti teorici costituisce lo sfondo che ha orientato non solo la metodologia didattica, ma anche la raccolta e l'analisi dei dati con l'obiettivo di esplorare le piste più efficaci per facilitare la comprensione orale di una lingua sconosciuta attraverso la memorizzazione e il riconoscimento di parole nel flusso sonoro in una situazione di insegnamento/apprendimento formale.

3.1 Uno sguardo alla teoria: emozione, apprendimento, memoria

Oltre alle strategie cognitive e metacognitive, numerosi fattori di tipo affettivo, tra cui la motivazione e la fiducia in sé, sono presi in considerazione negli studi di Vandergrift (2007) come elementi per il successo nella comprensione orale. Questo argomento ci conduce ad allargare lo sguardo sulla relazione tra emozione e apprendimento che è stata approfondita da Cardona (2010) nel suo approccio cognitivo-emozionale, con particolare attenzione alla memorizzazione del lessico nell'apprendimento delle lingue. Cardona (2010) ricorda che recenti sviluppi in campo neurobiologico e psicologico dimostrano l'interazione tra emozione e ragione. Da un punto di vista neurologico la memoria di lavoro è connessa con l'amigdala. La prima trattiene ed elabora le informazioni necessarie al ragionamento, è coinvolta in tutti i processi cognitivi. La seconda archivia le emozioni, rende emotivamente rilevanti determinati stimoli, su di essi orienta l'attenzione, ne avvia l'immagazzinamento sotto forma di ricordo. Di conseguenza, ribadisce Cardona (2010), sistema cognitivo e emotivo collaborano nell'attività di memoria. Questo legame è rilevante sul piano glottodidattico, l'apprendimento infatti avviene se esistono tre fattori che possiamo immaginare di porre ai vertici di un triangolo: motivazione, processi cognitivi ed emozione. Se tutti e tre interagiscono, allora è possibile anche la memorizzazione. Facendo tesoro di questa virtuosa relazione, se ci spostiamo ora al campo dell'intercomprensione orale sul piano didattico, ci siamo chiesti se l'IC può rafforzare il ruolo dell'emozione nell'apprendimento. L'esperienza nell'ambito delle nostre ricerche consente di rispondere affermativamente. La metodologia dell'IC, infatti, implica la scelta di stimoli e di attività, secondo quei criteri illustrati da Balboni (2013), che suscitano emozione:

- a. Novità e varietà: materiale audio visivo autentico, tematiche varie vicine agli interessi degli studenti.

- b. Piacevolezza: qualità del suono, tipologie di discorso e contenuti che stimolano il gusto della scoperta.
- c. Fattibilità: fonti comprensibili, attività tali per cui la sfida sia sostenibile.
- d. Autostima: esercizi per la presa di consapevolezza delle proprie risorse, senza timore di giudizio.
- e. Utilità: percepire di trovarsi in una situazione e in un contesto simile ad un contesto reale.

Di conseguenza, provocando in tal modo emozione, sollecitando così i meccanismi cognitivi e stimolando la motivazione, coesistono i fattori del triangolo di Cardona (2010) qui sopra menzionato e possiamo affermare che l'IC può facilitare il riconoscimento e la memorizzazione di parole attraverso l'emozione che nasce dal senso di scoperta. Gli studenti infatti manifestano emozione mentre scoprono in autonomia:⁶

- a. la somiglianza di suono e di significato, tra parole conosciute e sconosciute;
- b. il confronto tra parole simili;
- c. la rielaborazione del senso di parole inizialmente opache dal contesto;
- d. la consapevolezza di possedere conoscenze linguistiche, enciclopediche e strategie.

3.2 Alcuni suggerimenti teorici per l'elaborazione di percorsi didattici di comprensione e intercomprensione orale

Dopo aver esplorato la relazione tra emozione e apprendimento nelle sue implicazioni con la didattica dell'intercomprensione, il passo successivo è di considerare le piste metodologiche suggerite da Vandergrift (2007) per facilitare la comprensione orale di una lingua straniera e quelle suggerite da Blanche-Benveniste (2009) per facilitare la percezione di una lingua romanza in una situazione di intercomprensione orale. Ritenendo l'ascolto di una lingua straniera un processo strategico di costruzione del significato, Vandergrift propone un modello metodologico integrato che sviluppa non solo la dimensione *bottom-up* e *top-down* dell'ascolto, ma anche la consapevolezza metacognitiva del proprio processo di comprensione e senza la paura della valutazione. Riguardo all'intercomprensione orale, la pista metodologica suggerita da Blanche-Benveniste mira allo sviluppo delle capacità percettive attraverso il riconoscimento di parole e la memorizzazione di *objets sonores* prima dell'ascolto (cf. § 2.2). Confrontando le due diverse proposte metodologiche, dal punto di vista della scelta dei

6 Come si leggerà più avanti, i dati raccolti nell'ambito del terzo studio di caso confermano queste considerazioni (cf. § 3.3).

documenti sonori, si osservano le seguenti differenze: se Vandergrift propone materiali autentici, Blanche-Benveniste predilige discorsi formali e una lingua standard. Il primo preferisce contenuti su situazioni reali, mentre la seconda si orienta per contenuti di tipo informativo che richiamano conoscenze comuni e condivise in Europa. Vandergrift, inoltre, utilizza documenti audiovisivi, mentre Blanche-Benveniste preferisce registrazioni radiofoniche. Per il primo le immagini facilitano la comprensione, per la seconda invece le immagini distraggono. Sul piano metodologico didattico, osservando le fasi principali durante l'esercitazione di comprensione orale, si notano le seguenti differenze:

Tabella 1. Confronto tra due proposte metodologiche di comprensione e intercomprensione orale

Vandergrift (2007)	Blanche-Benveniste (2009)
1. All'inizio: ascolto globale per cogliere il senso generale	1. All'inizio: pre-ascolto e memorizzazione degli <i>objets sonores</i>
2. Ascolto senza trascrizione; solo alla fine ascolto con lettura del testo scritto	2. Ascolto con lettura della trascrizione fin da subito
3. Ascolto per sequenze senza variare la velocità	3. Ascolto a tre velocità (lenta, media, veloce)
4. Analisi del testo scritto, riconoscimento di parole dopo l'ascolto	4. Percezione e comprensione di parole prima dell'ascolto dell'intero discorso

3.3 Uno sguardo alla pratica: studio di caso sul riconoscimento delle parole in situazione di IC

Questo terzo studio di caso è stato progettato con l'intenzione di verificare i risultati delle prime due sperimentazioni e gli effetti dei due approcci metodologici sopra esposti al fine di delineare un nuovo percorso didattico per facilitare il riconoscimento lessicale nel flusso sonoro di una lingua sconosciuta. Nel paragrafo 2.2 si scriveva che la maggior parte degli studenti partecipanti dichiarava che l'attività di pre-ascolto lessicale non facilita la comprensione. Pertanto, si è pensato di modificare la metodologia utilizzata nei primi due studi in modo da presentare e facilitare la memorizzazione degli oggetti sonori inserendoli in un contesto semantico e coinvolgendo gli studenti con nuove modalità. Prima di descrivere la metodologia didattica realizzata illustriamo il profilo dei partecipanti, le domande, gli strumenti di ricerca e gli obiettivi didattici. Seguiranno le prime osservazioni sui dati che sono tuttora in corso di analisi.

3.3.1 I partecipanti, le domande, gli strumenti

Come si anticipava nel paragrafo 2.1, le partecipanti sono due studentesse in Relazioni Internazionali (Laurea Magistrale, Università Ca' Foscari Venezia) che indichiamo con due lettere per rispettare l'anonimato:

- A: bilingue italiano e spagnolo, lingua materna catalano, ha studiato il francese al liceo in Italia.
R: bilingue italiano e filippino, conosce bene lo spagnolo, non ha mai studiato il francese.

Le domande di ricerca riguardano la dimensione didattica:

- Come facilitare il riconoscimento delle parole di una lingua sconosciuta?
- È preferibile privilegiare l'ascolto globale (Vandegrift 2007) o il pre-ascolto di *objets sonores* (Blanche-Benveniste 2009)?
- La memorizzazione delle parole prima dell'ascolto facilita il riconoscimento di termini opachi?
- Come stimolare i fattori emotivi e cognitivi che contribuiscono al successo nella comprensione orale?

Gli strumenti di ricerca sono state le registrazioni delle riflessioni ad alta voce da parte delle studentesse su ciò che stavano svolgendo durante l'esercitazione di comprensione orale e il diario di bordo dell'insegnante-ricercatrice.

3.3.2 Gli obiettivi di apprendimento, le lingue e i supporti didattici

Gli obiettivi di apprendimento sono stati definiti sulla base del profilo e dei bisogni specifici delle studentesse e selezionando alcuni dei criteri contenuti nel REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension⁷):

- a. Familiarizzarsi con il *paysage sonore* delle lingue romanze;
- b. Sviluppare la competenza di comprensione e intercomprensione orale;
- c. Prendere consapevolezza delle proprie difficoltà e strategie di comprensione;
- d. Saper utilizzare le strategie di comprensione e intercomprensione globale e selettiva;
- e. Saper passare da una lingua all'altra per ricostruire il senso generale di un documento orale.

7 Il Quadro di riferimento per le competenze di comunicazione plurilingue in intercomprensione è stato elaborato nell'ambito del progetto europeo MIRIADI (2012-15): <https://www.miriadi.net/it/refic> (2017-06-27).

Le lingue che sono state proposte simultaneamente durante il corso sono:

- a. Portoghese: studiato da entrambe le studentesse per un anno.
- b. Francese: lingua mai formalmente studiata dalla studentessa R, studiata al liceo dalla studentessa A, ma non più ripresa.
- c. Catalano: lingua parlata dalla studentessa A con sua madre e con la famiglia materna.
- d. Spagnolo: lingua già conosciuta da entrambe, utilizzata per le attività comparative lessicali.

Tra i supporti didattici sono stati utilizzati prevalentemente video, con trascrizione, tratti da *Euronews* o da altri siti Internet, di tipo giornalistico, su diversi temi di attualità, questionari cartacei con la doppia funzione di guidare nell'esercizio di ascolto e di raccogliere le osservazioni delle partecipanti sui contenuti ascoltati, sulle loro strategie e sugli ostacoli nella comprensione, registrazioni audio realizzate per il pre-ascolto di *objets sonores*.

3.3.3 La metodologia didattica

Nell'arco di 24 ore, durata complessiva del corso in presenza, le attività di comprensione e intercomprensione orale si sono svolte secondo le fasi illustrate in sintesi nella tabella sottostante.⁸ Esse possono essere lette alla luce dei meccanismi di comprensione descritti da Vandergrift (2007) e delle proposte di Blanche-Benveniste (2009), ma anche tenendo conto degli studi di Cardona (2010) sull'approccio cognitivo-emozionale (cf. § 3.1). Il legame tra pratica e teoria che ha guidato l'elaborazione delle attività didattiche è messo in risalto nella seguente tabella:

⁸ La metodologia didattica presentata in questo paragrafo è stata messa a punto a metà cammino nello svolgimento del corso; sono stati introdotti dei cambiamenti negli interventi didattici dopo le lezioni iniziali, in seguito all'osservazione del comportamento delle partecipanti durante le lezioni precedenti in cui si sono adottate tecniche diverse (ascolto in immersione, pre-ascolto ripetuto di nomi, di numeri e altri oggetti già predisposti dall'insegnante, ecc.). Si è scelto di illustrare questa tipologia poiché, sulla base dei risultati dei primi studi esplorativi, essa sembra proporre elementi nuovi nella nostra ricerca di percorsi didattici innovativi per l'IC orale.

Tabella 2. Legame tra metodologia didattica e teoria

Metodologia	Teoria
1. Anticipazione pre-conoscenze enciclopediche e linguistiche ricerca e memorizzazione delle parole legate all'argomento trattato	1. Formulazione di ipotesi (Vandergrift 2007) Pre-ascolto di <i>objets sonores</i> (Blanche-Benveniste 2009) Approccio cognitivo-emozionale (Cardona 2010)
2. Ascolto globale e selettivo in sequenza	2. Verifica, controllo e soluzione (Vandergrift 2007)
3. Ascolto con lettura della trascrizione	3. Riflessione, confronto scritto e orale, (Vandergrift 2007; Blanche-Benveniste 2009)

La fase iniziale di ogni lezione è dedicata alla sollecitazione delle previe conoscenze enciclopediche e linguistiche sul tema che sarà trattato nel documento sonoro previsto e quindi alla formulazione di ipotesi (Vandergrift 2007). Diversamente dai precedenti corsi di IC, in questo corso si chiede alle studentesse di ricercare le parole legate al tema proposto che esse ritengono probabili e frequenti, di riferirli in italiano e di trovare le parole corrispondenti nelle altre lingue. I termini sono quindi ricercati nel magazzino della loro memoria sollecitando le loro conoscenze linguistiche e/o culturali oppure nei dizionari.

Successivamente le studentesse, aiutandosi l'una con l'altra, si servono di queste parole per creare delle tabelle di corrispondenze lessicali tra le diverse lingue (portoghese, spagnolo, catalano, francese e italiano), cosa che facilita la sistematizzazione del lessico su cui hanno lavorato. In questo modo l'attenzione e la curiosità delle studentesse resta viva, esse si sentono protagoniste del proprio apprendimento e il loro diretto coinvolgimento è preferibile alla proposta di eventuali tabelle comparative già predisposte dall'insegnante prima dell'ascolto, come succedeva durante i precedenti corsi. Inoltre, la ricerca del lessico e la costruzione di tabelle sulle corrispondenze lessicali si rivelano attività che non solo facilitano la memorizzazione del lessico in diverse lingue, ma anche diventano oggetto dell'attività di pre-ascolto. Infatti questo tipo di attività, in accordo con Cardona (2010), provoca emozioni (il gusto per la scoperta, la sorpresa, la fiducia nelle proprie capacità, la percezione della propria autonomia, la sensazione di possedere conoscenze e di impararne di nuove) e per questo motivo essa facilita la memorizzazione e l'apprendimento. Inoltre, prima della visione del filmato si propone la lettura delle parole, inserite nelle tabelle, accompagnata dall'audio: le parole ricercate dalle studentesse possono essere lette da una voce registrata o a voce alta dall'insegnante o dalle stesse studentesse che padroneggiano perfettamente una delle lingue. Così si applica uno dei suggerimenti di Blanche-Benveniste (2009), come si scriveva nel paragrafo 3.2. Tuttavia, tenendo conto dei risultati dei primi due studi in cui gli oggetti sonori erano estratti a monte dai documenti orali scelti, in questo terzo corso,

gli oggetti sonori sono scelti dalle studentesse stesse, guidate dall'insegnante sulla base del tema trattato nel video. L'attenzione quindi è rivolta ai campi semantici legati all'argomento della lezione. Proseguendo l'attività, la visione dell'intero filmato o l'ascolto della registrazione (entrambi di una durata dai tre ai cinque minuti circa), è seguita dall'ascolto dello stesso discorso per sequenze; le studentesse ricostruiscono, in italiano, il senso generale colto, in un primo momento individualmente in seguito nel gruppo classe. Secondo le consegne proposte dall'insegnante si alterna l'ascolto di una sequenza per cogliere il senso globale con un ascolto selettivo per cercare di distinguere nel flusso sonoro le parole pre-ascoltate. Per concludere, l'ultimo ascolto con la lettura della trascrizione permette di verificare le ipotesi proposte all'inizio e di chiarire il senso di parole che all'orale risultavano opache.

3.3.4 La percezione degli studenti su emozione, strategie, difficoltà

La metodologia didattica sopra descritta è stata scelta come modello di riferimento per tracciare nuovi percorsi nella didattica dell'IC orale perché, come si spiegava, da una parte riprende aspetti di altre metodologie sperimentate in precedenza e dall'altra se ne differenzia soprattutto riguardo all'impatto sulla dimensione emotiva e quindi sull'apprendimento. A questo punto è utile confrontare le interpretazioni sopra riportate, provenienti dalle osservazioni della docente-ricercatrice, con la percezione delle studentesse partecipanti. A tal fine sarà presentata una parte dei dati raccolti dalle registrazioni dei commenti a voce alta espressi dalle studentesse durante l'attività di comprensione orale del francese nella fase successiva all'esercizio di pre-ascolto delle parole. Alla luce dei principi teorici cognitivi ed emozionali, le domande poste alle partecipanti riguardano la loro percezione sullo stato emotivo prima e dopo l'esercizio di ascolto, sulle difficoltà incontrate e sulle strategie utilizzate. Per ogni domanda le risposte sono qui di seguito trascritte riportando le parole pronunciate dalle studentesse. In particolare, nella parte dedicata allo stato emotivo le parole in corsivo sono state selezionate, all'interno della frase pronunciata, dall'insegnante-ricercatrice come parole-chiavi, ritenute quindi significative rispetto alle domande di ricerca; nelle altre parti, invece, si tratta della trascrizione dei pensieri espressi a voce alta dalle studentesse. I dati e le interpretazioni qui esposti si riferiscono alla lezione «Va, donne, gagne»,⁹ dedicata a temi sociali.

9 «Va, donne, gagne» è il titolo del documento audiovisivo tratto da *Euronews*, <http://fr.euronews.com/2014/04/21/va-donne-et-gagne> (2017-06-27).

3.3.4.1 I dati sullo stato emotivo

Prima di iniziare l'ascolto in francese, alla domanda *Come ti senti? Hai ansia? Fiducia? Curiosità? Paura?* seguono queste risposte:

A: *curiosità*

R: *paura dell'ignoto*

Alla fine dell'ascolto, alla domanda *Come ti senti ora rispetto a prima?* Le risposte sono:

A: *più fiduciosa, più sicura*

R: *meno preoccupata, sensazione di conoscere più parole di prima*

Secondo le diverse caratteristiche personali, secondo lo stile di apprendimento delle due studentesse e secondo le loro esperienze precedenti, la curiosità per l'una e la paura per l'altra sono le emozioni dominanti prima dell'ascolto del documento orale. Di fronte alla sfida la studentessa A rivela un'attitudine più ottimista della studentessa R. Tuttavia, alla fine del compito, tutte e due dichiarano uno stato d'animo più fiducioso e la studentessa più timorosa all'inizio ha ora l'impressione di avere più conoscenze di prima, stando alle sue parole *meno preoccupata, sensazione di conoscere più parole di prima*. È risaputo che in generale la conoscenza riduce la paura per l'ignoto. Passando dalla percezione delle studentesse al piano didattico, si osserva che la preparazione all'ascolto e la ripetizione dell'ascolto di un documento audiovisivo in una lingua poco conosciuta o sconosciuta sono rassicuranti e alla fine la sensazione delle studentesse partecipanti non è solo quella della riuscita, ma anche la soddisfazione per aver imparato nuove conoscenze a livello linguistico (lessicale, grammaticale, fonetico, morfosintattico) e culturale. La riflessione linguistica è implicita nell'elaborazione della tabella delle corrispondenze lessicali come pure nell'attività finale di ascolto con la lettura della trascrizione del discorso orale. Si è notato inoltre che le studentesse pongono di frequente domande sull'etimologia dimostrando un vivo interesse per la storia delle parole, derivanti dal latino e per la loro diversa evoluzione nelle varie lingue. Pertanto, curiosità e gusto per la scoperta impregnano la lezione. Questo coinvolgimento emotivo, associato alle competenze delle studentesse, rende l'apprendimento possibile e conferma i principi teorici di Cardona (2010) (cf. § 3.1).

3.3.4.2 I dati sulle strategie

Riguardo alla percezione sulle strategie attivate dalle studentesse, alla domanda *Come hai fatto a capire?* Le risposte sono le seguenti:

R: *riconosco le parole simili e ipotizzo un significato generale, mi aiuta ascoltare la sequenza più volte (al terzo ascolto capisco di più); mi piace il suono di alcune parole come «toujours», è dolce e allora me la ricordo.*

A: *mi è servito molto l'esercizio di pre-ascolto, non presto tanto attenzione a cercare le parole simili o ascoltate prima, ma ricostruisco subito il significato*

Dai commenti di entrambe le studentesse, espressi subito dopo l'ascolto delle sequenze, si deduce il riferimento all'uso simultaneo di strategie *top-down* (ipotesi e ricostruzione del senso generale) e strategie *bottom-up* (pre-ascolto delle parole, riconoscimento delle parole trasparenti) e al beneficio della ripetizione nell'ascolto. La studentessa A dice di essere meno attenta alla distinzione di singole parole nel flusso sonoro, è infatti più orientata alla ricerca del senso generale. Ancora una volta le caratteristiche individuali si manifestano con un atteggiamento più orientato al senso di singole unità nel caso di R oppure più centrato sul contesto nel caso di A. Questo si spiega sicuramente se si tiene conto del livello di conoscenza della lingua francese per cui R può essere considerata come un'ascoltatrice inesperta, mentre A come un'ascoltatrice un po' più competente e quindi più indipendente dal senso specifico delle parole. Nonostante le inevitabili differenze di profilo e di stile cognitivo e di apprendimento (Balboni 2010), le due studentesse mostrano la tendenza alla coesistenza delle due tipologie di strategie cognitive.

3.3.4.3. Dati sulle difficoltà

Sulla percezione delle difficoltà riscontrate, alla domanda *Che cosa ha ostacolato di più la tua comprensione?* Le risposte sono le seguenti:

R: *mentre cerco di distinguere le parole simili o già ascoltate, mi dimentico di certi dettagli ascoltati prima.*

A: *non in tutte le sequenze distinguo le parole già ascoltate, ma capisco dal contesto, a volte l'immagine distrae.*

Le studentesse confermano la stessa tipologia di difficoltà percepita durante le prime lezioni: problema di memoria e di distinzione delle parole nel flusso sonoro. Per la studentessa R, l'attenzione orientata al ricono-

scimento delle parole pre-ascoltate distrae nella comprensione del senso generale e lo sforzo è tale per cui lei dimentica le informazioni comprese prima. Anche la studentessa A percepisce delle difficoltà nel riconoscimento delle parole pre-ascoltate, poiché per lei è spontaneo ricercare prima il senso globale. Lei aggiunge che in questo caso l'immagine è un elemento di distrazione nella ricerca del senso. Questa considerazione sembra vicina alle proposte di Blanche-Benveniste che, ricordiamo, preferiva fonti radiofoniche. Gli ostacoli percepiti dalle due studentesse sono quindi nel riconoscimento delle parole. Tuttavia, si nota che queste difficoltà attivano delle strategie di compensazione orientate al senso generale. Nel paragrafo precedente abbiamo visto che, nonostante la dimenticanza delle parole riconosciute prima o la non conoscenza delle parole, R si aggrappa al riconoscimento di parole simili per fare delle ipotesi sul senso generale, invece la studentessa A fa appello al senso del contesto senza troppo concentrarsi sulla distinzione delle parole ascoltate prima.

4 Verso nuovi percorsi didattici

Se rileggiamo il modello metodologico proposto (cf. § 3.3.3), nato dalla sintesi tra i principi teorici di Vandergrift (2007), Blanche-Benveniste (2009) e Cardona (2010) (cf. §§ 3.1 e 3.2) e dai risultati delle sperimentazioni condotte a Ca' Foscari (cf. § 2.2) e lo valutiamo attraverso i risultati emersi dall'analisi della percezione delle studentesse partecipanti, è possibile considerarne gli effetti nell'apprendimento seguendo il filo che unisce emozione, meccanismi cognitivi e motivazione (cf. § 3.1). Riguardo al ruolo dell'emozione provocata dalle pratiche intercomprensive, alla fine del compito le studentesse dichiarano una sensazione di maggior fiducia nelle proprie capacità e soddisfazione per la scoperta di nuove conoscenze. A questo risultato contribuiscono le tecniche didattiche della preparazione all'ascolto che nella prima fase prevedono la formulazione di ipotesi sulle parole probabili, la ricerca delle loro corrispondenze nelle tre lingue, la familiarizzazione attraverso l'ascolto del lessico nuovo e nelle fasi successive lasciano spazio ad un ascolto ripetuto. La familiarizzazione con i suoni di una lingua sconosciuta e la ripetizione dell'ascolto rievocano l'importanza del ritmo. La ripetizione rassicura perché rende noto l'ignoto, aspetto centrale nel concetto di appassamento linguistico (Sanga 1997) che, negli studi etnolinguistici, trova le sue origini nella ripetizione dei segni ritmici grafici e sonori, argomento che meriterebbe un approfondimento a parte. Riguardo alle strategie utilizzate per la comprensione orale, (prevalentemente di tipo *bottom-up* e *top-down*, somiglianza, ecc.), a seconda dei diversi stili di apprendimento e del livello di padronanza della lingua nelle studentesse prevale un tipo o un altro, ma tendono a coesistere. Questo giustifica l'utilizzo di attività che stimolano sia le strategie per una comprensione globale sia le strategie per un ascolto

selettivo senza privilegiare l'una o l'altra. Riguardo alle principali difficoltà incontrate, la distinzione delle parole nel flusso sonoro resta uno dei maggiori ostacoli che tuttavia stimola l'utilizzo di strategie compensative. Alla luce dei dati raccolti, si evidenziano ora, qui di seguito, quegli elementi che, nella percezione degli studenti, consentono di verificare se gli obiettivi di apprendimento sono stati raggiunti; si sottolineano, inoltre, quegli aspetti che, nella percezione dell'insegnante-ricercatrice, permettono di rispondere alle domande di ricerca. Riguardo agli obiettivi di apprendimento che, ricordiamo, mirano alla familiarizzazione con i suoni della lingua e allo sviluppo di competenze e strategie di intercomprensione orale, i dati provenienti dal questionario scritto di autovalutazione finale, ci offrono queste risposte.

Domanda: *I suoni delle lingue ti sembrano ora più familiari?* Risposte:

A. *Sì, grazie all'esercitazione fatta in queste ore di corso.*

R. *Sì, l'ascolto regolare ha aiutato moltissimo a familiarizzare e a rendere la lingua meno spaventosa.*

Domanda: *Le tue competenze di comprensione orale si sono rafforzate?*
Risposte:

A. *Sì, si sono rafforzate molto.*

R. *Sì, perché le lezioni hanno aiutato a sviluppare varie capacità tra cui quelle di rapportarsi ad una lingua sconosciuta, l'apprendimento di nuovi vocaboli ha aiutato nel processo.*

Domanda: *Ti sei resa conto di utilizzare strategie? Sapresti descriverle?*
Risposte:

A. *Sì, sono più cosciente delle strategie di comprensione:*

1. *Ascolto globale: cogliere almeno l'argomento trattato e le informazioni generali*

2. *Ascolto mirato: cogliere numeri, nomi di persona, termini più specifici.*

R. *Sì, ma non saprei descriverle.*

Domanda: *Che cosa hai apprezzato di più?* Risposte:

A. *Il corso mi è piaciuto molto. Mi ha colpito la creazione di tabelle a tema che mettono a confronto le varie lingue.*

R. *L'apprendimento o comunque la familiarizzazione della lingua francese in un modo non del tutto tradizionale.*

Tornando all'interrogativo centrale per la nostra ricerca, per cui ci si chiede come facilitare il riconoscimento delle parole di una lingua sconosciuta,

l'analisi dei dati ci permette di trarre queste conclusioni:

- a. pre-ascolto di oggetti sonori o ascolto globale? L'uno non esclude l'altro;
- b. la memorizzazione di oggetti sonori è facilitata dalla sollecitazione iniziale di pre-conoscenze che stimolano al coinvolgimento e all'autonomia, dall'osservazione e dal confronto anche attraverso l'elaborazione delle corrispondenze lessicali, dal gusto per la scoperta da sé di nuovo lessico e dalla piacevolezza della musicalità;
- c. la rielaborazione del senso generale è facilitata dall'attivazione di strategie *top-down* e *bottom-up* e dal riconoscimento per somiglianza, la cui consapevolezza rafforza la fiducia nelle proprie risorse e la soddisfazione;
- d. emozione e cognizione coesistono, agiscono intrecciati, in ogni fase durante l'attività e quindi nel processo di comprensione e di apprendimento.

Bibliografia

- Balboni, Paolo E. (2010). «Esiste un'attitudine all'intercomprensione?». Doyé, Peter; Meissner, Franz-Josef (Hrsgg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 17-28.
- Balboni, Paolo E. (2013). «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico» [online]. *EL.LE*, 2(1), 7-30. DOI 10.14277/2280-6792/1063.
- Blanche-Benveniste, Claire (2009). «Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres». Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Le Bricole, 19-32.
- Bonvino, Elisabetta; Caddéo, Sandrine; Vilagines Serra, Eulàlia; Pippa, Salvador (2011). *EuRom5. Ler e compreender 5 línguas românicas. Leer y entender 5 lenguas románicas. Llegir i entendre 5 llengües romàniques. Leggere e capire 5 lingue romanze. Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano: Hoepli.
- Bonvino, Elisabetta; Jamet, Marie-Christine (a cura di) (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi* [online]. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI 10.14277/978-88-6969-134-8.
- Cardona, Mario (2004). *Apprendere il lessico di una lingua straniera: aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*. Bari: Adriatica Editrice.
- Cardona, Mario (2010). «L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato». Caon, Fabio (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET.
- Creswell, John W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage.

- Freddi, Egidio (2012). «Lingua e musicalità» [online]. *EL.LE*, 1(1), 77-89. DOI 10.14277/2280-6792/6p.
- Gremmo, Marie-José; Holec, Henri (1990). «La compréhension orale: un processus et un comportement». *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, num. spécial fév./mars. URL http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf (2017-06-27).
- Jamet, Marie-Christine (2007). *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Llorca, Régine (1992). «Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère» [online]. *Revue de Phonétique Appliquée*, 102, 45-67.
- Sanga, Glauco (1997). «L'appaesamento linguistico. Una teoria glottogonica». *Quaderni di semantica*, XVIII, 13-63.
- Tombolini, Annalisa (2017). «Comprendre le français oral en situation d'intercompréhension: la nature des difficultés en vue d'un parcours didactique». Galazzi, Enrica; Jamet, Marie-Christine (éds.), *Les z'oraux - Les français parlés entre sons et discours, Repères-DoRif*, 1. Roma: DoRif Università. URL http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=336 (2017-07-30).
- Vandergrift, Larry (2007). «Recent Developments in Second and Foreign Language Listening Comprehension Research». *Language Teaching*, 40, 191-210.