

Les projets ARIADNA ET MINERVA

Antonella Benucci

Università per Stranieri di Siena – Italie

Avant-propos¹

Ariadna/Minerva

Le réseau Ariadna/Minerva travaille depuis 9 ans à l'élaboration de matériaux didactiques sur l'intercompréhension en langues romanes avec la double particularité de viser, à la compréhension orale et de focaliser son intervention sur les aspects pragmatiques et fonctionnels de la communication. Les matériaux produits devraient permettre à des jeunes étudiants, de langue romane ou non, de préparer et de réaliser des voyages, réels ou virtuels, dans les pays de langue romane, de découvrir le plaisir d'étudier une langue très proche de sa propre langue ou d'une autre langue romane qu'ils connaissent.

1. Histoire

1.1 De ARIADNA à MINERVA

Les deux types de projets sont coordonnés par l'Institut de Sciences de la Communication de l'Université Autonome de Barcelone avec la participation, sauf pour la Roumanie- qui n'était pas dans le réseau Ariadna-, des mêmes équipes nationales qui ont eu de cette façon la possibilité de rentabiliser les expériences d'expérimentation communes et de poursuivre un parcours le long duquel on s'est intéressé aux enseignants, aux élèves, aux matériaux.

1.2 ARIADNA 1 et 2 (1994 – 1999)

ARIADNA avait pour but le dessein et l'implémentation d'un curriculum intégré pour la formation et autoformation de l'enseignant de langues étrangères (Ariadna 1) et aussi pour l'auto apprentissage de l'étudiant (Ariadna 2). On voulait par ce projet remettre en valeur l'étude des langues romanes dans l'école grâce à l'exploitation – suivante à des interventions pédagogiques – de la compétence communicative latente entre langues romanes qui permet d'initier les élèves de différents niveaux de départ à l'apprentissage simultané de plusieurs langues en semi-autonomie et de reconvertir les enseignants de langues étrangères en enseignants de sa propre langue maternelle en tant que langue étrangère, cela par une réflexion de «l'extérieur». Les fondements du projet étaient :

- profiter de la compétence communicative latente entre langues proches;
- occuper les espaces encore existants dans les systèmes scolaires des pays européens avec des matériaux pédagogiques «légers» et polyvalents qui sensibilisent, incitent et initient à l'apprentissage simultané de plusieurs langues;

- donner des exemples de matériaux spécifiques et contextualisés aux professeurs de langues étrangères qui potentiellement pourraient enseigner la propre langue maternelle.

On a produit des modules qui abordent des thèmes circonscrits, avec des objectifs limités soit pour quelques aspects morphosyntaxiques (négation, impersonalisation, quantification, interrogation), soit lexicaux, soit méthodologiques (glossaire, analyse des consignes et des explications grammaticales contenues dans les manuels).

1.3 MINERVA (1999-2003)

MINERVA est un matériel multimédia s'adressant à un citoyen européen dépourvu de formation linguistique spécifique qui lui permet d'acquérir une compétence pragmatolinguistique pour exercer, dans l'espace roman, les possibilités de mobilité que permet l'Union européenne.

Le matériel produit a pour but d'éveiller l'apprenant à une conscience des similarités linguistiques entre les différentes langues du groupe roman, ainsi que de l'amener à développer des stratégies d'approche de ces langues lui permettant d'accéder à des possibilités communicatives à *minima*, de l'ordre de la *survie*, sans véritable apprentissage systématique, par le recours à l'observation des récurrences linguistiques / culturelles interlangues au sein du groupe roman, ainsi que par l'appréhension des indices pragmatiques identifiables dans les situations de communication.

Ce matériel devrait faciliter la mobilité à l'intérieur de la communauté européenne pour entretenir des échanges sociaux et pour bien aborder les programmes de mobilité universitaire.

2. Principes méthodologiques

Ayant déjà illustré à plusieurs reprises les principes et les produits de ARIADNA (voir Benucci 2000a, Benucci 2000b, Benucci et al. 1999), ces pages seront consacrées au projet MINERVA, qui vient de s'achever mais dont l'expérimentation est encore au jour, du moment que MINERVA est l'idéal continuation des projets Ariadna 1 et 2.

MINERVA est une approche pragma-linguistique pour la survie communicationnelle dans le monde roman (pour enseignants et étudiants de 15 à 25 ans, niveau A2 du Cadre Commun pour les langues) auquel participent les suivants partenaires : Université de Mons-Hainaut, Institut de Linguistique (Belgique); Université de Lisbonne, Département de Langue et Culture portugaise (Portugal); Université de Pitesti (Roumanie), Université pour Etrangers de Sienne, Département de Sciences Humaines, et Université Ca' Foscari de Venise - collaboration extérieure (Italie).

Les matériaux, finalisés à dégager l'intercompréhension entre langues proches du milieu roman, ont pour objectif primaire les langues des pays impliqués dans le projet: portugais, espagnol, français, italien, catalan et roumain. Ils visent à faire acquérir une optique d'observation participante et à développer des stratégies cognitives pour rentabiliser le patrimoine déjà connu dans la langue maternelle et donc à soutenir la formation interlinguistique et interculturelle.

Chaque module se dégage d'une macro situation (macro acte de parole) sur un thème fonctionnel pratique: s'orienter dans une université/ville; se procurer un emploi etc., avec l'objectif spécifique de mettre en évidence les réseaux de signifiés sociolinguistiques et socioculturels pour chaque thème choisi et de ménager les stratégies et les savoirs pragmatiques correspondants.

Les destinataires de MINERVA sont les étudiants, en particulier mais non uniquement ceux des pays qui participent au projet et qui sont impliqués dans les projets de mobilité

de la Communauté Européenne, et les enseignants chargés de leur préparation.

2.1 Fondements épistémologiques

Ce sont :

- l'existence de similarités entre langues romanes (données empiriques);
- degré d'intercompréhension spontanée entre locuteurs vs. intérêt pour l'apprentissage/ enseignement des langues;
- différents types de similarités (transparence sur des plans différenciés).

Pour que la notion soit opérationnelle au plan pédagogique et didactique, on ne peut réduire le phénomène aux relations diachroniques et il y a lieu de distinguer tout particulièrement si les similarités que l'on peut relever sont "phonologiques", "morphosyntaxiques" ou "culturelles" et, pour ce qui est de la langue écrite, "orthographiques".

On focalise donc les activités sur :

- Phonologie
- Morphosyntaxe
- Culture
- Sociolinguistique
- Lexique
- Pragmalinguistique

A l'évidence, l'intercompréhension spontanée est un phénomène global, mais les différents types de similarités "linguistiques" *stricto sensu* ou "culturelles" constituent des facteurs complémentaires dont l'importance relative peut varier en fonction des individus, des langues concernées et des situations concrètes de communication.

Les différentes strates linguistiques et la situation de communication interviennent dans le processus d'intercompréhension en tant que facteurs ayant une incidence non seulement sémiotique (comme éléments componentiels du sens) mais également psychocognitive (de par leur rôle dans l'élaboration des stratégies de construction du sens). Les fondements épistémologiques de cette analyse peuvent ainsi être regroupés en trois grands ensembles selon qu'ils ont trait à la nature des langues (la matière qui les manifeste - phonique vs graphique -, la fonction qu'elles réalisent dans la communication - leur valeur expressive et pragmatique -, et leur évolution - leur dimension diachronique), aux systèmes linguistiques (phonologie, morphologie, "lexique-grammaire", structure morphosyntaxique) ou à leur dimension socioculturelle (rituels, actes de parole, connotations, référents - y compris leur dimension symbolique-, etc.).

Le projet part donc de l'hypothèse selon laquelle, étant donné les similarités existant entre les langues romanes, il s'ensuit un important degré d'*intercompréhension spontanée entre locuteurs de langues romanes distinctes*.

L'hypothèse - en bonne partie vérifiée positivement pendant une année d'expérimentations - s'appuie au départ sur des arguments qui relèvent de l'ordre de l'empirique : tout locuteur de langue romane confronté à une autre langue romane a pu constater ces phénomènes d'intercompréhension spontanée dans son propre vécu. Il semble dès lors qu'il y a tout intérêt à les prendre en compte dans l'enseignement/ apprentissage des langues, de manière à rentabiliser au mieux la démarche d'apprentissage. Dans cette perspective, les phénomènes d'intercompréhension *spontanée* doivent cependant être

envisagés et analysés au plan de l'épistémologie linguistique et de la communication parlée.

2.2 La nature des langues

L'intercompréhension spontanée est en général meilleure dans le cas des manifestations écrites des langues romanes qu'entre leurs réalisations orales. Ce phénomène est au demeurant logique: les manifestations écrites des différentes langues romanes sont, en effet, la trace d'un état de langue plus ou moins ancien et, en tout état de cause, toujours plus proche de l'origine latine commune que les manifestations orales qui en sont par définition l'état d'évolution le plus actuel. Ainsi, bien des "équivalences graphiques" ne se retrouvent pas dans leur "prononciation" actuelle : cette constatation a fait que la plupart du temps c'est sur les compétences d'intercompréhension spontanée des manifestations écrites des différentes langues romanes qu'ont porté les recherches et matériaux d'application didactique.

Il y a lieu bien évidemment de prendre acte du fait que les phénomènes d'intercompréhension sont apparemment plus nombreux à l'écrit qu'à l'oral, mais MINERVA fonde son approche sur la primauté des manifestations phoniques des langues, sur l'oral.

Ce postulat répond aux nécessités des échanges socio-économiques et culturels entre locuteurs de langues différentes - échanges qui connaissent de nos jours un développement exponentiel, en particulier dans le cadre de l'Union européenne -, mais il se fonde d'abord sur des arguments qui se situent au plan de l'épistémologie linguistique et de la neurolinguistique.

Les langues ont une manifestation primaire qui est phonique, " au plan biologique et neurologique, la langue orale est la seule vivante", la "mise en mémoire" des langues est d'abord phonique, les manifestations orales des langues sont des réalités qui ne constituent pas un simple attribut ou une des différentes manifestations possibles des langues, mais leur caractéristique essentielle, il existe des langues seulement parlées mais non seulement écrites en tant que manifestation des activités quotidiennes des populations.

La primauté de l'oral ne signifie pas pour autant que l'écrit puisse être négligé: les manifestations écrites, y compris leur orthographe, constituent des réalités qu'il est indispensable de connaître, mais qui, dans cette perspective pédagogique, doivent être envisagées dans leur stricte fonctionnalité, c'est-à-dire, d'une part, comme traces des manifestations phoniques (et donc pouvant servir à fixer les connaissances) et, d'autre part, comme éléments facilitateurs dans la démarche didactique qui vise à développer et améliorer les compétences d'intercompréhension entre langues romanes différentes (c'est à dire pour déclencher les «savoir-faire»).

2.3 Le système linguistique: phonologie, "lexique-grammaire" et morphosyntaxe

La transparence naturelle, existant à des degrés divers dans le groupe roman pour les locuteurs d'une langue romane donnée confrontés à une autre langue romane, peut s'assortir de stratégies cognitives permettant - sans aucune nécessité de recours à quelque spéculation diachronique que ce soit - d'identifier des relations interlangues systématisables permettant de construire du sens *par et/ou pour* la langue cible sans maîtrise véritable de celle-ci, au départ d'une langue romane source.

Avec une action pédagogique telle que celle exemplifiée dans les modules de MINERVA la transparence naturelle génère une intercompréhension spontanée car les activités sont fondées sur un travail d'observation, susceptible d'aboutir à des stratégies cognitives spécifiques, implicites ou explicites.

L'identification des "relations interlangues systématisables" s'opère aux différents niveaux de structuration linguistique. Le travail d'observation peut être conduit sur plusieurs plans.

Plan phonologique :

on constate, par exemple, sans avoir recours d'une manière explicite à la phonétique historique, que les correspondances "phonologiques" que l'on peut observer se traduisent, en effet, par des correspondances lexicales remarquables (par exemple *tà* en italien ->*té* en français, *ad* en espagnol = *città, cité, ciudad*).

Les évolutions phoniques, souvent divergentes entre langues romanes, ont eu une incidence limitée sur certains segments de la chaîne sonore qui se retrouvent souvent tels quels dans des langues romanes différentes (par exemple le fait que, dans les dictionnaires usuels actuels des différentes langues romanes chaque lettre de l'alphabet comprenne un nombre semblable d'entrées lexicographiques, ce qui montre que le phonème initial des mots a bien résisté).

L'intercompréhension résultant de ces récurrences phoniques entre langues romanes peut être par ailleurs nettement améliorée par l'application de certaines "règles de transformation" plus ou moins idiosyncrasiques.

Plan morphosyntaxique :

on peut citer par exemple que dans les langues romanes l'ordre canonique des constituants dans les phrases déclaratives à sujet et objet nominaux est {S→V→O}, la détermination, l'emploi et les valeurs des déterminants suivent des règles semblables; bien des préfixes sont partiellement et même totalement homophones et conservent presque toujours la même valeur (répétition *re-*, contraire *in-*, quantification *poli-, multi-...*).

Plan des référents socioculturels :

dans la perspective d'une "formation pragmlinguistique de survie", le sujet que l'on veut préparer à l'intercompréhension dans le groupe roman doit cependant fonder son apprentissage sur la prise en compte et l'analyse des aspects pragmatiques de la communication - y compris des référents socioculturels - tout en se préparant à en user lui-même.

Le postulat de départ de l'équipe MINERVA a donc été que le développement de l'*intercompréhension*, qui ne s'entend que dans une perspective de non maîtrise linguistique spécifique, n'a de sens que dans le contexte plus large de la communication globale entre locuteurs ayant des référents culturels communs (pour lesquels on renvoie aux résultats de ARIADNA et aux considérations déjà abordées par respect aux concepts de «culture classique» et «culture ethoantropologique», voir Balboni 1995 et 1996 et Benucci 1995 et 1998) et qui inclut tous les aspects mimiques, gestuels, proxémiques, l'emploi de l'espace, les rituels d'interaction, les actes de parole: bref, dans le cadre de la pragmatique au sens large.

Certes il y a des actes de parole, des formules de rituels, des valeurs symboliques qui ressortent de l'universel des langues mais il y a un noyau ultérieur qui se réalise dans l'espace roman et qu'on peut bien aisément et sans effort transférer de la langue maternelle à une autre ou à d'autres langues romanes.

2.4 Principes méthodologiques

Des objectifs visés et des fondements épistémologiques rappelés ci-dessus ont

été dérivés les différents principes méthodologiques qui font l'originalité du matériel proposé avec MINERVA.

Les situations de communication

La simulation de situations de communication constitue la clé de voûte méthodologique du package. En effet, l'une des hypothèses de base est que la connaissance d'une langue romane permet, lorsque l'on est plongé dans le contexte d'une langue romane inconnue, d'y développer rapidement une aptitude communicationnelle minimale, et donc les moyens pédagogiques mis en oeuvre permettent d'assurer une simulation satisfaisante de cette situation. Cela permet à l'étudiant d'activer son *expectancy grammar* et, avec une marge d'erreur minimale, d'interpréter les éléments linguistiques même inconnus, d'autant plus qu'on a choisi des situations familières à son vécu.

Priorité de la langue parlée

La priorité de l'oral apparaît clairement dans la sélection des matériels, qui consistent, par ordre d'importance, en enregistrements audio-visuels, enregistrements audio, tests destinés à interactivités (messages électroniques, sms, etc.) et n'investissent l'écrit que de manière secondaire, tantôt en tant que source communicative annexe (notices complémentaires, écriteaux de toutes sortes, commentaires métaculturels ou métalinguistiques, etc.) tantôt en tant que trace (transcriptions de matériaux oraux).

Variété de canaux

Chaque module fait recours à une multiplicité des canaux de prise d'information pour permettre à l'apprenant de bénéficier, comme dans les situations de communication réelles, de tous les éléments informationnels susceptibles de l'aider dans son accès au sens. Dans ce cas aussi le développement des compétences métalinguistiques et métacognitives dans sa propre langue maternelle entraîne l'étudiant (qui a à son propre actif une scolarisation minimale d'une dizaine d'années) à se former des hypothèses sur la nature et la complexité d'un texte écrit, oral ou transmis (du cinéma, de la radio, de la télévision etc.).

Diversité typologique des matériaux

Cette diversité comprend soit le canal (bilatéral et unilatéral) soit le type d'interaction, soit la typologie textuelle: à côté des interactions verbales duelles *in praesentia*, on y trouve également des matériaux communicatifs d'autres types tels que communications téléphoniques, petites annonces, extraits de presse, sites Internet, etc., conversations, interviews, textes argumentatifs, référentiels etc.

Authenticité vs. non authenticité des matériaux

Dans la plus part des cas on a choisi de recourir à des documents authentiques ou, à tout le moins, à des documents dont le caractère authentique ne peut pas être mis en doute par l'apprenant: divers matériels (petites annonces, publicités, conversations téléphoniques, etc.) ont été prélevés dans le réel. D'autres matériels ont été recueillis dans des conditions suffisamment proches de situations écologiques pour que leur authenticité ne puisse pas faire question (par exemple, enregistrements vidéo de conversations réalisés "dans les conditions du direct"). Les différents niveaux de difficulté de compréhension sont balancés par les supports techniques et par le parcours didactique. Comme dans toute communication écologique, les échantillons de parole peuvent ainsi être accompagnés de bruits, d'éléments pragmatiques concomitants, voire de particularités langagières résultant des caractéristiques sociolinguistiques des interlocuteurs et/ou du contexte communicationnel.

Adaptation aux caractéristiques sociologiques du public cible

L'adaptation se traduit par l'adoption d'un style, de références culturelles, de centres d'intérêt, de représentations en prise directe avec les préoccupations des jeunes européens dans la tranche des 15-25 ans.

Modalité d'apprentissage

On sollicite un travail individuel susceptible de s'appuyer sur tous les savoirs et savoir-faire disponibles, il importe de se centrer sur l'individualité de l'apprentissage; on a donc organisé le package avec, pour cible principale, un apprenant engagé dans une dynamique d'apprentissage en autonomie. Cependant, les différents matériels intégrés dans les situations d'apprentissage ont également fait l'objet de descriptions ciblant un public d'initiés (enseignants ou gestionnaires de cours de langue), rendant possibles des activités de classe et l'insertion des documents et/ou de leur environnement dans un contexte d'enseignement classique.

Motivation

La motivation de l'utilisateur est soutenue par la convergence de plusieurs caractéristiques du package. D'une part, le choix de thématiques d'une importance cruciale pour le sujet cible résulte en un ensemble cohérent répondant de manière directe à des préoccupations *vitales*, ce qui justifie bien l'étiquette de "survie" (soins de santé, alimentation, hébergement, démarches administratives, déplacements, etc.). D'autre part, le recours à l'outil informatique permet une manipulation aisée et efficace des différents éléments multimédias présents dans le package.

Une grande diversité des contextes culturels et des styles de présentation a pu être obtenue grâce au caractère multinational de l'équipe, ce qui rend le travail de l'apprenant varié, agréable, exempt de toute monotonie. Enfin, des stratégies spécifiques ont été développées pour fournir à l'apprenant diverses formes d'aides visant à lui faciliter l'accès aux matériaux communicatifs.

Types d'activités

On a donné la priorité aux :

- activités communicatives, en raison des situations;
- activités de compréhension -> analyse;
- activités de réflexion interlinguistiques et interculturelles, vs. transfert – processus;
- activités qui favorisent la formation et, après, la vérification d'hypothèses.

3. Présentation du matériel

Destinataires

Enseignants et étudiants qui travaillent /étudient pour/à l'intérieur de Projets de mobilité ou qui désirent voyager dans les pays de langue romane.

3.1 Structure des modules

Les équipes des différents pays associées dans le projet ont conçu un ensemble multimédia :

le "coffret Minerva". Cet ensemble pédagogique comprend des documents de nature didactique organisés autour de macro situations de communication, chacune enracinée dans un contexte culturel et linguistique donné. Six langues du groupe roman (français, espagnol, catalan, portugais, roumain, italien) et sept réalités socioculturelles

(France, Belgique, Espagne, Catalogne, Portugal, Roumanie, Italie) sont ainsi abordées, chacune par le biais d'une thématique déterminée. Outre ces approches thématiques, la problématique est envisagée "transversalement" pour l'ensemble des langues romanes concernées par le projet (roumain, portugais, italien, français, espagnol et catalan) de manière à faire émerger les solidarités linguistiques et fonctionnelles.

Les options pédagogiques caractéristiques du package MINERVA se regroupent autour des idées-forces suivantes :

- le package repose sur une conception *active* du processus d'apprentissage;
- il est structuré autour des activités proposées à l'apprenant qui cependant peut choisir son parcours;
- les activités, présentées et organisées en situations d'apprentissage, sont appelées à se développer dans le contexte d'environnement stimulant destiné à les susciter;
- pour la grande majorité des activités, la priorité est donnée aux activités de communication, ainsi qu'aux opérations mentales réalisées dans l'analyse des dites activités de communication;
- des opérations de transfert sont escomptées résulter dans le chef de l'apprenant avec une constante réflexion entre deux ou plusieurs langues / cultures.

Ces spécificités nous ont conduits à la constitution de situations d'apprentissage se caractérisant par la présence de trois types de facteurs d'apprentissage. On voudrait :

- Enclencher (démarche d'accès aux déclencheurs d'apprentissage);
- Déclencher (le processus d'apprentissage);
- Faciliter (l'accès aux documents proposés et la réalisation des tâches d'apprentissage).

Les Enclencheurs: se réfèrent aux activités, exercices, documents par lesquels on incite l'apprenant à prendre en charge son apprentissage et à développer chez lui un préjugé favorable à la fois sur l'objet d'apprentissage (la langue romane présentée) et sur la démarche d'apprentissage. Il s'agit donc de structurants préalables, qui peuvent avoir une action tant sur le plan cognitif (préparation au traitement des déclencheurs, présentation d'indices pour la construction du sens, etc.) qu'affectif (éveil de l'intérêt, renforcement de la motivation).

Mots clefs : début, mise en route, motivation, sensibilisation, pré requis, prévoir (besoins langagiers, difficultés etc.), communiquer les objectifs des tâches à réaliser.

Les Déclencheurs sont destinés à amorcer les apprentissages. Ils consistent en enregistrements vidéo et/ou audio de séquences communicatives. Leur fonction est de déclencher les mécanismes d'observation et d'analyse nécessaires d'acquisition des stratégies d'intercompréhension; *ipso facto*, ils sont aussi déclencheurs d'activités communicatives tant pour l'apprenant qui tente d'y prélever de l'information en auto apprentissage, que pour l'élève réagissant, au départ du matériel, aux sollicitations du maître.

Les Facilitateurs sont des activités ou documents qui facilitent l'accès aux documents sonores ou audiovisuels utilisés comme déclencheurs. On peut y avoir recours avant/ après le travail sur les déclencheurs proprement dits: avant l'approche facilitatrice réalisée d'une certaine mesure les fonctions d'enclencheur; après elle participe de la régulation de l'apprentissage. Il s'agit de points de repère et d'encrages qui contribuent à maintenir et développer la motivation. Ces outils devraient :

- cibler les difficultés/éléments spontanément compréhensibles;
- circonscrire les segments de texte et limiter l'empan des segments de la chaîne sonore à prendre en compte pour comprendre;
- simplifier, modéliser les échantillons de langue proposés comme déclencheurs;
- saisir et améliorer la lisibilité et intelligibilité des échantillons de langue proposés;
- avoir recours au décor et aux éléments paralinguistiques (intonation, gestualité, mimique, images).

Les facilitateurs peuvent prendre des formes très diversifiées telles que :

- transcription orthographique d'une interaction orale;
- lexique;
- découpage en sous séquences sonores d'une séquence longue;
- présentation orale de haute qualité d'un déclencheur comportant, pour l'apprenant, des particularités gênant la réception (débit trop rapide, bruit d'ambiance, inconstance des conditions de prise de son, bref, toutes caractéristiques formelles découlant du souci de réalisme caractérisant le recueil des déclencheurs).

3.2 Structure du matériel

Les modules

MINERVA comprend :

- | • 8 modules : | 6 langues cibles |
|--|-------------------------|
| • S'orienter et se déplacer en ville | (espagnol) |
| • Le gîte et le couvert | (français) |
| • Faire des amis | (italien) |
| • Réaliser des démarches administratives | (espagnol) |
| • La recherche d'un emploi | (portugais) |
| • La vie académique | (roumain) |
| • Résoudre un problème de santé | (catalan) |

3.2 Structure des modules

- DOSSIER AUTEUR
- DOSSIER APPRENANT :
 - Matériaux déclencheurs
 - Matériaux enclencheurs
 - Régulateurs
 - Facilitateurs: (activités d'accès aux documents, avant ou après les déclencheurs)
 - Transcriptions
 - Actes de parole

- Lexique
- Grammaire (et syntaxe)
- Glossaires

Chaque thème est volontairement abordé dans un seul module a fin que l'apprenant utilise tous les modules, les consignes peuvent être lues en choisissant entre toutes les langues ciblées, y compris la langue maternelle: chaque module correspond, par conséquent, à une seule langue cible, mais dans cette perspective de préparation à une compétence pragmlinguistique pour l'ensemble des langues romanes, l'apprenant peut avoir accès aux consignes et orientations didactiques dans sa propre langue et cela pour tous les modules.

Le Module transversal

Le module transversal est structuré à partir des principaux actes de parole "travaillés" dans les différents modules thématiques. Sont également présentées les "passerelles" et les "équivalences" phonologiques et grammaticales nécessaires à la communication "de survie". L'ensemble est complété par un glossaire multilingue.

4. Considérations finales

La compétence pragmlinguistique de survie que l'on entend développer ne consiste donc pas à acquérir des échantillons de langues romanes à mémoriser, un peu à la manière des guides multilingues pour touristes. Ils constituent au contraire un ensemble pédagogique ouvert à double visée :

- d'une part, aider l'apprenant de langue romane à prendre conscience de ce que les autres langues romanes ne lui sont jamais tout à fait étrangères car, d'emblée, et même sans formation préalable, il a "spontanément" accès à certains éléments des messages linguistiques réalisés dans une autre langue romane, qui peuvent être efficaces pour saisir le sens des dits messages;
- d'autre part, guider l'apprenant de telle sorte qu'il ne réduise pas la compréhension à une traduction sommaire, plus ou moins mot à mot, et ne considère pas que les "similitudes" et "transparences" ne concernent que les homophonies et les calques lexicaux ou grammaticaux, mais prenne en compte également les phénomènes de transformation, et élargissent ainsi la notion d'"équivalence" entre langues romanes en prenant en compte l'ensemble des composantes de la situation de communication et des processus psycho cognitifs qui permettent de passer "aisément" d'une langue romane à l'autre; ce faisant, la rentabilité de l'apprentissage est nettement améliorée et la prise en compte simultanée de plusieurs facteurs de construction du sens neutralise également les erreurs de décodage des "faux amis".

L'originalité des matériaux d'enseignement / apprentissage élaboré à partir de ces principes par les différentes équipes qui participent au projet MINERVA résulte ainsi également de la démarche pédagogique suggérée et des objectifs didactiques poursuivis. Les documents et les activités proposés dans le package ne préjugent pas des stratégies d'apprentissage de l'apprenant et entendent laisser à celui-ci la liberté de gérer son apprentissage en fonction de sa propre idiosyncrasie.

5. L'exemple: le module italien

DIVERTIRSI E FARE NUOVE AMICIZIE

Il Modulo si articola in :

- un CD-rom contenente un'opera, sviluppata in HTML utilizzando esclusivamente funzioni Javascript che può essere visualizzato in un PC dotato di un *browser* standard

- per esempio IE versione 4 - e di un lettore di CD-rom, per il lavoro individuale oppure da utilizzare in un laboratorio multimediale per lo svolgimento delle attività in presenza dell'insegnante o di un tecnico qualificato;

- un quaderno per lo studente nel quale sono riprodotte tutte le attività, le trascrizioni dei file audio e video e le chiavi degli esercizi;

- un quaderno per l'insegnante che illustra gli scopi e le scelte adottate, propone indicazioni metodologiche e di sfruttamento del materiale, fornisce indicazioni sulla natura delle attività e sui loro contenuti, e le relative chiavi.

La *home page* presenta sei entrate con diversi tipi di materiali. La natura ipertestuale del modulo permette di iniziare il percorso da una qualsiasi entrata poiché le unità sono state concepite in modo autonomo anche se trattano tutte lo stesso argomento, ciò al fine di favorire l'attivazione delle strategie più efficaci per ciascun apprendente che è libero di seguire il proprio stile di apprendimento. Tuttavia il percorso consigliato è quello che viene seguito nel modulo, partendo dalla lettera A per giungere alla F.

Il primo approccio al materiale viene illustrato sia oralmente che per scritto di modo che lo studente sia aiutato dalla ridondanza del messaggio nella comprensione della struttura del modulo.

Le istruzioni delle attività sono state tradotte in tutte le lingue dei paesi partecipanti al Progetto - catalano, francese, portoghese, rumeno, spagnolo - , l'apprendente può leggerle nella propria lingua, o in un'altra che conosce già, cliccando sull'icona del paese corrispondente.

Le attività nelle quali si richiede una produzione scritta (*cloze*, completamento di testi ecc.) sono attività che dovrebbero favorire la comprensione e l'autovalutazione e facilitate dal mezzo, infatti i file del CD-rom prevedono le risposte/i completamenti di modo che solo le scelte adeguate vengono accettate (si vedano le Chiavi delle Sezioni).

Indice delle sezioni.

A. Questionario (Attività A1 – A5);

B. Camera (Attività B1 - B14);

C. Strada (Attività C1 - C5);

D. Spiaggia (Attività D1 – D5);

E. Discoteca (Attività E1 – E7);

F. Campo di calcio (Attività F1 – F6);

G. Grammatica;

H. Glossario.

Ciascuna Sezione di questo quaderno è costituita da :

- indicazioni sugli Aspetti pedagogici:

- domande per la sperimentazione del testo di partenza;

- contenuti:

- lista di contenuti sociopragmatici;

- lista di contenuti linguistici;

- lista di contenuti culturali;
- lista di contenuti grammaticali;
- spiegazione delle attività;
- trascrizioni dei testi audio e audiovisivi.

Il Modulo parte dalla macro-situazione “muoversi e incontrarsi con coetanei”, tema funzionale-pratico per il quale sono stati selezionati elementi socioculturali e sociolinguistici utili per conoscere i giovani italiani e per facilitare l’inserimento di un coetaneo straniero all’interno dei loro gruppi, secondo un approccio di tipo comunicativo – funzionale, sociolinguistico e pragmatolinguistico. E’ impostato sulla base di una scelta di documenti autentici di natura multimediale che costituiscono l’*input* per le attività progettate.

La prima Sezione (**Questionario**) costituisce la fase incoativa e serve a creare motivazione attraverso la familiarità con le situazioni, il piacere di superare sfide, ma viene rafforzata nelle successive con il variare degli *input* e delle attività, tramite il confronto con testi prodotti da nativi ma semplificati.

I **testi utilizzati** sono autentici, parzialmente modificati in modo da risultare adatti al livello di comprensione (*Campo di calcio, Discoteca*), costruiti in modo da sembrare autentici (*Spiaggia, Strada*) sulla base di un canovaccio ma con battute libere, recitati su copione per semplificare il contenuto linguistico (*Camera*). Il lavoro sui testi è improntato alle seguenti descrizioni del Quadro Comune (2002: 119): “E’ in grado di riprodurre parole chiave, espressioni o brevi frasi, estraendole da un breve testo che abbia attinenza con le sue limitate competenze ed esperienze (...) di copiare brevi testi stampati o scritti a mano in modo chiaro”.

Si osservi che nelle attività si ha un passaggio graduale da una predominanza di compiti che si possono effettuare in LM a compiti in cui si alternano LS e LM per poi richiedere sempre più produzioni in LS (secondo il concetto di competenza plurilingue nella formulazione del messaggio si ricorre al *code switching* e *code mixing*, cfr. Quadro Comune 2002: 165). Tale esperienza di plurilinguismo facilita la percezione di come si organizzano lingue diverse sia rispetto a ciò che hanno in comune sia per ciò in cui differiscono, favorisce il saper apprendere e la capacità di affrontare situazioni nuove.

Le **attività** del modulo sono quasi tutte centrate sui processi di comprensione, soltanto quelle delle unità finali contengono richieste di produzione che servono agli studenti per verificare i propri progressi. Per quanto riguarda la tipologia della comprensione non si richiede mai quella intensiva (parola per parola) ma ci si concentra su quelle estensiva globale (*skimming*) e mirata all’identificazione di dettagli (*scanning*). In accordo all’approccio di riferimento consigliato dal Quadro Comune (2002: 11), un approccio orientato all’azione “nel senso che considera le persone che usano e apprendono una lingua innanzitutto come ‘attori sociali’, vale a dire come membri di una società che hanno dei compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all’interno di un determinato campo d’azione”, in tutte le attività previste dal modulo è forte la richiesta di “fare con la lingua” per far sì che l’apprendente convogli le proprie competenze in LM per raggiungere certi risultati in LS/L2.

Nelle attività del modulo vengono attivate le abilità ricettive elencate nel Quadro (113) : percettive, memoria, decodifica, inferenziazione, anticipazione, immaginazione.

Le **tecniche didattiche** utilizzate maggiormente sono di tipo simulativo (dalla drammatizzazione al *role play*), servono ad attivare il filtro affettivo, solo raramente si

richiedono tecniche di tipo manipolativo. Tra queste vengono inoltre preferite quelle utili per rafforzare la motivazione e favorire l'approccio globale al testo: - elicitazione (tramite l'estrazione di informazioni); - esplorazione di parole chiave (generalmente prima della visione / ascolto del testo); - guida alla comprensione tramite compiti precisi come le scelte multiple, il riempimento i griglie, la drammatizzazione. Dal momento che il materiale può essere utilizzato dallo studente anche senza il supporto di un insegnante, si è preferito, quando possibile, proporre esercizi a risposta chiusa. Sul CD-rom, lo studente, eseguito l'*item*, riceve immediatamente la risposta (affermativa o negativa) relativa alla correttezza della sua esecuzione. In questo modo, l'apprendente può procedere alla propria autovalutazione, ricevendo immediatamente una risposta al proprio lavoro.

Il lessico viene fatto sviluppare sia attraverso l'esposizione a parole ed espressioni fisse che ricorrono negli *input* e nelle attività, sia attraverso la ricerca nel dizionario, sia dalla contestualizzazione, sia dalla unione delle parole ad elementi non linguistici.

Competenza grammaticale. Il riconoscimento di certi elementi morfosintattici viene favorito dalla "Sintesi grammaticale" che può essere consultata in qualsiasi momento dello svolgimento delle attività cliccando sulla barra laterale, sintesi in forma di grafici e tabelle che l'insegnante o lo studente può integrare con spiegazioni più contestualizzate e contrastive o con la consultazione di grammatiche.

Le **abilità di comprensione** si basano sulla *expectancy grammar*, cioè la grammatica dell'anticipazione che opera sulla conoscenza della situazione (in particolare sull'argomento e sugli scopi), in base alla ridondanza contenuta nel contesto, nel contesto, nel paratesto e sulla base della conoscenza del mondo che permette di creare ipotesi.

Attraverso la richiesta di produzione orale e scritta lo studente diviene consapevole di star apprendendo, purché gli venga chiarito che non deve prestare attenzione alla correttezza grammaticale o lessicale (almeno in questa fase del suo apprendimento) e viene guidato alla scoperta di una lingua vicina alla sua tramite procedure variare, le sfide sono di difficoltà media e tali da essere agevolmente superate.

Luoghi

Seguendo quanto affermano sociologi e studiosi del mondo giovanile sono stati individuati cinque luoghi campione. Il luogo "scuola" è stato eliminato pur essendo la scuola, oltre ad una importante agenzia per la formazione culturale della persona, un ambiente di socializzazione, ciò perché ad esso è già stato dedicato il modulo "La scuola nell'Europa latina" del Progetto ARIADNA.

I luoghi scelti sono dunque: discoteca, camera, spiaggia, campo di calcio, spiaggia.

Ad eccezione del luogo "camera" tutti i luoghi eletti sono rappresentati nei filmati e quindi offrono un contesto situazionale, seppur minimo.

Le videoregistrazioni vengono utilizzate soprattutto per sviluppare aspettative, curiosità, favorire ipotesi e per presentare il contesto situazionale, ma anche come *input* linguistico.

Le varietà dell'italiano

Il numero di variabili nel panorama sociolinguistico attuale dell'italiano rende chiara la difficoltà nella scelta della porzione di lingua da insegnare. Il progetto MINERVA, rivolgendosi a parlanti di lingue romanze, e quindi tipologicamente vicine all'italiano, supera questa difficoltà e permette di presentare varietà non standard facendo leva su una soglia abbastanza alta di intercomprensione. Per questo motivo, pur avendo osservato che il Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue² prevede una esposizione a varietà non standard solo a partire dal livello B, abbiamo ritenuto che l'inserimento di

pochi tratti del parlato e di italiano neo standard (oltretutto presenti anche nella maggior parte delle lingue romanze) non pregiudicasse la comprensione.

Funzioni e atti comunicativi

Prima di selezionare alcuni semplici atti comunicativi utili per gli scopi che si prefigge il Modulo è stata stilata una lista di quelli che a nostro avviso sono utili per “divertirsi e fare nuove amicizie” ma che possono anche essere condivisi dai giovani dei vari paesi coinvolti nel Progetto e la cui comprensione può essere agevolata dal mezzo informatico utilizzato.

Atti comunicativi minimi per il tema oggetto del Modulo sono :

accettare un invito;

aprire / chiudere un contatto;

descrivere attività, persone e situazioni;

esprimere i propri gusti, sentimenti e interessi;

esprimere oralmente accordo/disaccordo con le idee e i gusti di qualcuno;

esprimere oralmente la propria simpatia / antipatia / amore verso qualcuno;

fare progetti a breve termine (oralmente e con messaggi su cellulare);

invitare oralmente qualcuno o con un messaggio scritto (cellulare o breve lettera);

parlare del proprio futuro sentimentale;

parlare di sé, dei propri gusti e interessi (in una intervista, in una conversazione con nuovi amici);

presentare qualcuno;

presentarsi informalmente;

programmare una serata, un incontro;

salutare e rispondere ai saluti informalmente;

stabilire tempo, luogo e modalità di un incontro / appuntamento.

I **domini** scelti sono quello pubblico, “interazione sociale, attività del tempo libero” e personale “pratiche sociali all’interno del gruppo dei pari”.

Il livello A2 o *Waystage* comprende la maggior parte dei descrittori relativi alle funzioni sociali come usare semplici espressioni convenzionali per salutare e rivolgere la parola a qualcuno, salutare le persone, chiedere come stanno e reagire alla risposta, portare a termine scambi comunicativi molto brevi, porre domande sull’occupazione degli interlocutori e su che cosa fanno nel tempo libero e rispondere a domande analoghe, fare inviti e rispondere ad essi, discutere su che cosa fare, dove andare e prendere accordi per incontrarsi, offrire qualcosa e accettare. (cfr. Quadro comune 2002: 42).

Il **campo semantico** in oggetto, “tempo libero e divertimenti”, è presentato tenendo conto dell’esempio del campo 4., unitamente alla sua articolazione in sottocategorie, illustrato nel Quadro Comune (2202: 66): 4.1. (attività del) tempo libero; 4.2. *hobby* e interessi; 4.3. radio e TV; 4.4. cinema, teatro, concerti ecc.; 4.5. mostre, musei ecc.; 4.6. attività intellettuali e artistiche; 4.7. sport; 4.8. stampa.

Le nozioni specifiche dei vari sottotemi si rifanno alla *Threshold Level* 1990 dove per la voce 4.7. “sport” si citano:

1. luoghi: campo, terreno, stadio; istituzioni e organizzazioni: sport, squadra, club; persone: giocatore; oggetti: carte, pallone; avvenimenti: (gara di) corsa, partita; azioni: guardare, giocare a (+ nome dello sport), gareggiare, vincere, perdere, pareggiare.

Bibliografia

- Balboni P. E., 1995, *La comunicazione interculturale*, Pordenone, Consultino Group.
- Balboni P. E., 1996, “*La cultura straniera: modelli di osservazione nel paese straniero e nelle classi di lingua*”, in C. Wringe (eds.) *Travaux pratiques de civilisation*, Paris, Hachette.
- Benucci A., 1995, “Relativismo culturale e culture a contatto. Un approccio didattico”, in E. Vannini (a cura di) *Atti del Corso di formazione per personale docente della Scuola Secondaria di II° grado da destinare alle Istituzioni Scolastiche Italiane all'estero*, (Siena, 16-20 giugno 1995), Siena - Ministero degli Affari Esteri - Ministero della Pubblica Istruzione, Università per Stranieri di Siena: pp. 89-106.
- Benucci A., 1998, “L'insegnamento della lingua e cultura italiana in situazioni di lingue e culture a contatto”, in E. Vannini (a cura di) *Atti del Corso di Formazione iniziale per il personale della scuola secondaria da destinare all'estero* (30 settembre - 3 ottobre 1996), Siena, Ministero degli Affari Esteri - Università per Stranieri di Siena: pp. 59-84.
- Benucci A., 1999, “*Il Progetto Ariadna Socrates & Jeunesse - Lingua D*”, in *S.I.&N.A.*, anno IV, 1: pp. 4-5.
- Benucci A., 1999, “*Intercultura “La scuola nell'Europa Latina”*”, in *S.I.&N.A.*, anno IV, 1: p. 9.
- Benucci A., 2000a, “Il progetto Ariadna. Percorsi interculturali nella didattica dell'italiano a stranieri: dalla progettazione alla realizzazione di materiali didattici multimediali”, in M. Catricalà (a cura di) “*Lettori e oltre ... confine*” (Atti del corso svoltosi presso l'Università per Stranieri di Siena su incarico del Ministero degli Affari Esteri e d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione dall'11 al 15 ottobre 1999), Firenze, Aida: pp. 191-207.
- Benucci A., 2000b, “I Progetti Socrates per le lingue romanze: da ARIADNA a MINERVA”, in *Educazione Permanente*, numero unico, anno XII: pp. 11-80.
- Quartapelle F.& Bertocchi D., 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano: La Nuova Italia-Oxford.
- Tost M. A., 1998, (cur) *Ensenyament-aprenentatge de llengües romàniques*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació U.A.B.

Notes

¹ Le texte qui suit est débiteur en bonne partie de l'exposition élaboré pour le compte rendu du projet MINERVA de Julio Murillo et Bernard Harmegnies.

² On utilise ici la version italienne soignée par Quartapelle et Bertocchi du 2002.