



ATTI *della*
ACCADEMIA PELORITANA
DEI PERICOLANTI

CLASSE DI LETTERE, FILOSOFIA E BELLE ARTI

LXXXIX 2013 - XCV 2019

ISSN 2723-957



ATTI *della*
ACCADEMIA PELORITANA
DEI PERICOLANTI

CLASSE DI LETTERE, FILOSOFIA E BELLE ARTI

LXXXIX 2013 - XCV 2019

ISSN 2723-9578

DIRETTORE DEL COMITATO EDITORIALE

Prof. Vincenzo Fera, *Accademia Peloritana dei Pericolanti*

COMITATO EDITORIALE

Prof. Vincenzo Fera, *Accademia Peloritana dei Pericolanti*

Prof. Giuseppe Giordano, *Accademia Peloritana dei Pericolanti*

Prof. Michela D'Angelo, *Accademia Peloritana dei Pericolanti*

COMITATO TECNICO

Nunzio Femminò, *Sistema Bibliotecario di Ateneo - Messina*

PROGETTO GRAFICO E IMPAGINAZIONE

GA Design | Giusy Algeri (Messina)

Contatto principale: fera@unime.it

Sito web: <http://cab.unime.it/journals/index.php/APLF>

Sommario

LUCIA ABBATE	
<i>Il toponimo “Giostra” e la sua storia linguistica</i>	7
SERGIO PIRARO	
<i>Le français langue d’intégration au Québec et en France</i>	15
ROSARIA CATANOSO	
<i>Una biografia, emblema di un periodo storico</i>	27
SERGIO PIRARO	
<i>Su alcuni aspetti della competenza di comunicazione nell’apprendimento del FLE: le quattro competenze</i>	37
STEFANIA GUARNERI	
<i>La lingua delle pagine economiche nella stampa italiana dell’ultimo decennio</i>	59
MARÍA MONTSERRAT VILLAGRÁ TERÁN	
<i>Homenaje a Santa Teresa de Jesús en el V centenario de su nacimiento</i>	79
SERGIO PIRARO - PAOLA LABADESSA	
<i>Bellezze e colori della Sicilia. Resoconti di viaggiatori francesi del XIX secolo</i>	91
MARIA ANTONIETTA BARBÀRA	
<i>La donna ebraica</i>	103
ANNAMARIA CHILÀ	
<i>Una traduzione fonologica dal greco al latino: spunti dalla linguistica acquisizionale e alcuni raffronti tipologici</i>	121

ANNA MARIA CALAPAJ
Paolo Aglioti e Lodovico Antonio Muratori: appunti da un carteggio 131

FRANCESCA TUCCARI
La campagna d'Etiopia in Flaiano e Ghermandi: dallo "sgabuzzino delle porcherie" agli uomini "alleati del diavolo" 147

Plurilinguismo e mondo del lavoro. Atti del Convegno
(Università di Messina, Catania, Ragusa, Enna, Palermo: 19-24 marzo 2012)
Giornata di Studi dell'Università di Messina

MARIA GABRIELLA ADAMO
Plurilinguismo e mondo del lavoro. Lingue e profili professionali: esperienze, difficoltà e orientamenti in Sicilia, con particolare riferimento all'area dello Stretto 171

ENRICA GALAZZI
Plurilinguismo e mondo del lavoro. Lingue e profili professionali: esperienze, difficoltà e orientamenti in Sicilia, con particolare riferimento all'area dello Stretto 175

JEAN-RENÉ LADMIRAL
Le métier du traductologue. De la recherche en traduction. Quels enjeux et quelles perspectives à l'heure actuelle? 179

RENÉ CORONA
De quelques considérations, réflexions et questions à propos de la langue française et du monde du travail 195

MARIE-FRANÇOISE GUICHARD - DOMENICA IARIA
Profil des étudiants de Langues à Messine: analyse de leur choix d'étude et de leurs perspectives de travail 203

SERGIO PIRARO
Competenze linguistiche e mondo del lavoro: quale futuro per i laureati dell'area dello Stretto di Messina? 215

CATHERINE BUGGÉ	
<i>Importanza e specificità delle lingue attraverso le esperienze lavorative di alcuni laureati dell'Ateneo di Messina tra Europa e Canada</i>	221
MARIA ROSARIA GIOFFRÈ	
<i>Lettera per un'assenza</i>	227
G. MAURIZIO BALLISTRERI	
<i>Plurilinguismo, multiculturalismo, diritti collettivi in Europa</i>	229
PAOLA RADICI COLACE	
<i>Orientamento e studio delle lingue straniere</i>	235
ANTONIO LAVIERI	
<i>Tradursi fra le lingue. Il plurilinguismo in prima persona</i>	239
GIUSEPPE TROVATO	
<i>La Mediazione Linguistica e culturale: definizione, formazione e mondo del lavoro</i>	243
PAOLA LABADESSA	
<i>Passaggi nell'area dello Stretto: testimonianze, esperienze, prospettive</i>	251

SERGIO PIRARO

Su alcuni aspetti della competenza
di comunicazione nell'apprendimento del FLE:
le quattro competenze

Introduzione

Sviluppare le «quattro competenze»¹ dei discenti in francese costituisce spesso l'obiettivo rivendicato dagli insegnanti di Français Langue Etrangère, ormai comunemente indicato con la sigla FLE². In questa prospettiva, associata e concomitante all'emergenza dell'approccio comunicativo³ nei paesi

¹ Per «quattro competenze», bisogna considerare la comprensione orale, la comprensione scritta, l'espressione orale e l'espressione scritta.

² Cfr. J-P. ROBERT, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys, 2002, p. 76. Le sigle FLE désigne le Français Langue Etrangère, c'est-à-dire la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français. Le concept de FLE est vaste. Il inclut le français enseignée dans nombre de pays étrangers dans des institutions officielles françaises (comme les centres culturels dépendant des ambassades de France) ou locales (comme les établissements primaires, secondaires et supérieurs où son étude – facultative ou obligatoire – est inscrite au programme, en tant que première, deuxième ou troisième langue vivante).

³ L'approccio comunicativo si è sviluppato in Francia a partire dal 1970 in reazione alla metodologia audio-orale e alla méthodologia audio-visiva. Esso appare nel momento in cui, in Gran-Bretagna si mette in discussione l'approccio situazionale e negli USA, la grammatica generativo-trasformatzionale di Chomsky è al culmine della sua celebrità. Viene chiamato approccio e non metodologia per prudenza, poiché non lo si considerava come una metodologia solida. Sebbene Chomsky abbia molto criticato i metodi audio-orale e situazionale, la sua linguistica non è direttamente l'origine dell'approccio comunicativo. In effetti, è la convergenza di alcune correnti di ricerca così come l'avvento di differenti bisogni linguistici nel quadro europeo (Mercato comune, Consiglio d'Europa, ecc.) che ha in definitiva dato vita all'approccio comunicativo.

francofoni (ma soprattutto in Francia), le «quattro competenze» vengono sviluppate contemporaneamente, in maniera armoniosa: più l'allievo progredisce, più le sue competenze si sviluppano in modo omogeneo, avvicinandosi a quelle di un locutore madre lingua. Le lingue prima e seconda (L1 e L2)⁴ dell'allievo non vengono assolutamente prese in considerazione nella costruzione della competenza linguistica e culturale in L2; le posizioni concernenti l'uso della L1 nell'insegnamento della L2 sono a tal riguardo rivelatrici: bandita dalla metodologia audiovisiva, sviluppata a partire dalla fine degli anni '50, la L1 è tollerata nell'approccio comunicativo a partire dagli anni '80, in particolare quando permette di evitare i blocchi nella comunicazione e nell'apprendimento⁵.

In questo articolo cercheremo di dimostrare come l'appellativo quattro competenze rappresenti un ostacolo nel percorso formativo dei discenti in lingua.

Per superare questo ostacolo prenderemo in considerazione tre punti principali:

- un angolo terminologico che dimostra come l'appellativo *quattro competenze* provenga da un problema di traduzione dall'inglese;
- un aspetto puramente nozionale su cui ci baseremo, riguardo alle proposte del *Cadre européen commun de référence pour les langues*, per superare questo problema terminologico e mettere in evidenza un approccio coerente, articolato sulla nozione di repertorio comunicativo;
- una parte didattica nella quale identificheremo tre conseguenze di questo chiarimento terminologico e nozionale per la classe di FLE.

⁴ Adottiamo le definizioni di R. PORQUIER E & B. PY, *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*, Didier, Paris 2004, p. 19: "Nous allons donner ici notre préférence à langue seconde (symbolisé le cas échéant par L2), terme dont l'usage actuel suggère que la langue dont il est question fait déjà partie du répertoire verbal de l'apprenant, considéré dès lors comme usager plus ou moins expérimenté. Au terme de langue seconde correspond celui de langue première (symbolisé par L1), plus adéquat à notre avis que celui de langue maternelle. [...] Nous admettrons [...] qu'une langue seconde peut être en fait la troisième ou la Nième langue d'un apprenant".

⁵ Cfr. V. CASTELLOTTI, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE international, Paris 2001, pp. 18-19.

1. *Le quattro competenze*

Quando si parla della nozione di competenza⁶, si evidenziano due proposte: la prima riconosce a Chomsky il merito di aver rimesso al centro del dibattito la nozione di competenza, la seconda ci fa constatare come essa abbia conosciuto numerosi stravolgimenti a forza di nuove definizioni e rimaneggiamenti, tanto da essere avvolta da un'incertezza semantica e nozionale.

1.1 *Qual è l'origine delle quattro competenze?*

Consultando i testi in lingua inglese, ci si accorge immediatamente che si tratta all'origine di un problema di traduzione. Descrivendo la storia dell'approccio comunicativo, Omaggio Hadley⁷ articola così le riflessioni teoriche condotte sulla definizione della competenza di comunicazione (e dei suoi componenti) e sui lavori dell'ACTFL Provisional Proficiency Guidelines, descrivendo i livelli di competenze ai fini di una valutazione in espressione, comprensione, lettura e scrittura⁸, altrimenti detta nella *four language skills*. È precisamente il termine *skills* che è complesso da tradurre in francese. Blamont & Blamont⁹, traduttori di Widdowson, optano per una non traduzione del termine e giustificano così la loro scelta:

«Le terme “skill” ou “language skill” n'est généralement pas traduit lorsqu'il désigne une des quatre catégories mentionnées [comprendre

⁶ Cfr. D.H. HYMES, *Vers la compétence de communication*, Hatier/Didier, Paris 1991; L. Colles et al. (dirs.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, De Boeck/Duculot, Bruxelles 2001; V. Castellotti & B. PY (dirs.), *La notion de compétence en langue*, ENS Editions, Lyon 2002; P. Riley, «Le “linguisme” – multi- poly- pluri? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques», dans *Le français dans le monde*, n° spécial, pp. 8-17.

⁷ A. OMAGGIO HADLEY, *Teaching Language in Context*, Heinle & Heinle, Boston 1993

⁸ «The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines define and measure language ability in speaking, listening, reading, and writing» (Omaggio HADLEY A., 1993: 13). Cinque criteri di valutazione sono presi in considerazione, in particolare per l'orale: i compiti che l'utente/discente è in grado di realizzare in L2, i contesti nei quali può intervenire, i contenuti che può affrontare, la precisione del suo messaggio e l'organizzazione del suo discorso.

⁹ K. BLAMONT - G. BLAMONT, «Note Des Traducteurs», dans *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, H.G. Widdowson, Didier, Paris 1978/1991, p. 11.

le discours oral, parler, lire et écrire], c'est-à-dire une des quatre capacités fondamentales traditionnellement reconnues par la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. [...] Le mot "skill" renvoie aux notions d'habileté (ou d'adresse) et de compétence».

Nel momento in cui si cerca di tradurre il termine in francese, gli slittamenti semantici sono possibili; è quanto conferma il *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*¹⁰ alla voce *aptitude*:

«On désigne par aptitude les différentes "manières d'utiliser" la langue dans la communication, à savoir son utilisation en compréhension, en expression, à l'oral (écouter, parler) et à l'écrit (lire, écrire). Équivalent approximatif de l'anglais linguistic skill à l'origine, aptitude est peu à peu remplacé dans les discours didactiques par savoir-faire, capacité, habileté, voire compétence».

In tal modo, la denominazione quattro competenze, per designare la comprensione (orale e scritta) e l'espressione (orale e scritta) scaturisce, all'origine, da un problema traduttivo. Secondo il modello iniziale, in inglese, la competenza di comunicazione (*communicative competence*) si divide in più componenti: per esempio grammaticale (*grammatical competence*), sociolinguistica (*sociolinguistic competence*) e strategica (*strategic competence*); tale competenza di comunicazione di un utente/discente può essere misurata secondo dei criteri preliminarmente stabiliti nelle quattro attitudini (o capacità o abilità)/skills – parlare/*speaking*, ascoltare/*listening*, leggere/*reading* e scrivere/*writing*. La difficoltà nel passaggio in francese risiede di fatto nella traduzione dell'inglese *skill* ed è, col passare del tempo, il termine *competenza* che è stato considerato; da qui la denominazione che ci interessa: *quattro competenze*. Dietro questo problema terminologico, si cela un altro problema: questa azzardata traduzione, in effetti, non fa altro che confondere le carte... e gli obiettivi. Così evidenziamo che: *«d'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère, est la capacité à communiquer¹¹»*, passando attraverso l'acquisizione di un *savoir-faire*, di

¹⁰ J.-P. CUQ (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris 2003, p. 26.

¹¹ L. PORCHER, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris 2004.

un *savoir être* e di un *savoir apprendre*. Non sono stati sensibilmente modificati gli obiettivi quando si mira ad un lavoro sulle «quattro competenze» e non si rischia allora di limitarsi alla dimensione linguistica, trascurando le dimensioni socio-linguistiche e strategiche? Non si fa, per di più, d'un tratto tabula rasa delle esperienze precedenti dei discenti (saperi acquisiti in L1 o al momento dell'apprendimento altri saperi in L2) in questi quattro *skills*? Per evitare tali inconvenienti, s'impone un chiarimento terminologico e nozionale. Questo è ciò che fa il *Cadre européen commun de référence pour les langues* di cui adesso descriveremo le proposte.

1.2 Proposte del Quadro europeo comune di riferimento per le lingue

Il Quadro europeo comune di riferimento per le lingue (ormai CECRL) prende in esame i limiti che si riconoscono adesso all'approccio comunicativo: per esempio, la tendenza a considerare la performance del locutore nativo come l'ideale da raggiungere o a ritenere la competenza come un tutto omogeneo ovvero ancora ad accordare un'importanza alla dimensione linguistica della competenza, trascurando le componenti culturali e strategiche¹². Esso supera, integrandoli, i tentativi precedenti definendo ciò che potrebbe essere una competenza plurilingue e pluriculturale:

«On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel¹³».

La competenza plurilingue e pluriculturale di un utente/discente si definisce, in tal modo, come l'insieme delle sue conoscenze e capacità che gli permettono di mobilitare le risorse del suo repertorio, cioè l'insieme delle varietà linguistiche – padroneggiate a differenti livelli –, secondo le situazioni

¹² C. SPRINGER, «Recherches sur l'évaluation en L2: quelques avatars de la notion de "compétence"», dans *Notions en Questions*, 6, ENS Editions, Lyon 2002, pp. 61-74.

¹³ D. COSTE, D. MOORE, G. ZARATE, «Compétence plurilingue et pluriculturelle», dans *Le français dans le monde*, n° spécial, Hachette, Paris 1998, p. 12.

e le circostanze. Per designare tale repertorio sono state utilizzate varie denominazioni: «repertorio comunicativo¹⁴», «repertorio plurale dinamico¹⁵», «repertorio plurilingue¹⁶» o ancora «repertorio linguistico» per Coste da cui prendiamo a prestito la seguente definizione:

«Le concept de répertoire linguistique par lequel les sociolinguistes caractérisent l'ensemble de variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés, est solidement établi et a servi aussi la réflexion didactique [...]. Le concept de répertoire – c'est une de ses fonctions – n'implique donc en aucune manière que les variétés considérées soient à parité les unes avec les autres ni, qui plus est, qu'elles relèvent toutes d'une même langue: un répertoire peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques¹⁷».

Una dimensione essenziale, sviluppata nel CECRL per promuovere questa competenza plurilingue e pluriculturale così come lo sviluppo di questo repertorio disponibile, è la presentazione di un modello della comunicazione e dell'apprendimento in termini di azione: come, lavorando sui quattro *skills* dei discenti (parlare, ascoltare, leggere, scrivere in L1, L2, o altra lingua), si sviluppa il repertorio comunicativo dei discenti? Possiamo considerare alcuni elementi nuovi rispetto agli approcci precedenti, tra gli altri la presa in conto dei saperi precedenti del soggetto (*savoir, savoir-faire e savoir être*) che modellano il suo saper apprendere, e la scelta d'accordare la supremazia alla competenza sociolinguistica che informa le competenze linguistiche e pragmatiche del soggetto. Attraverso questi due elementi apriremo la nostra presentazione dei chiarimenti (terminologico e concettuale)

¹⁴ L. DABÈNE, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris 1994.

¹⁵ G. LÜDI, «Synthèse: construction des répertoires pluriels dans l'interaction», dans *Notions en Questions*, 4, ENS Editions, Paris - Lyon 2000, pp. 179-189.

¹⁶ E. MURPHY-LEJEUNE - G. ZARATE, «L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques», dans *Le français dans le monde*, n° spécial, Didier, Paris 2003, pp. 32-46.

¹⁷ D. COSTE, «Compétence à communiquer et compétence plurilingue», dans *Notions en Questions*, 6, ENS Editions, Lyon 2002, p. 117.

effettuati nel CECRL; il nostro obiettivo sarà quello di individuare l'articolazione realizzata tra competenza (e componenti della competenza) di un discente e *skills* (parlare/*speaking*, ascoltare/*listening*, leggere/*reading* e scrivere/*writing*).

2. Distinzione tra competenze generali individuali e competenza di comunicare linguisticamente

Come precedentemente detto, una traduzione rapida dell'inglese *skills* poteva spingere ad avvicinare, addirittura a confondere, abilità e competenza, tanto a livello terminologico quanto concettuale. Il CECRL permette di veder chiaro in questa confusione facendo una netta distinzione tra competenze generali individuali e competenza di comunicare linguisticamente. Le competenze generali individuali sono quelle competenze possedute da un individuo. Esse «*ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières*¹⁸». Si possono distinguere:

a) i *saperi* (conoscenza procedurale), cioè a dire la cultura generale, la conoscenza del mondo, il sapere interculturale (conoscere per esempio i tratti distintivi caratteristici della società – ore dei pasti, relazioni tra generazioni, la puntualità ecc), così come la presa di coscienza (della differenza) interculturale;

b) le *abilità* (padronanza procedurale), altrimenti dette attitudini pratiche, per esempio specifiche agli svaghi (passatempo come il giardinaggio e lavorare a maglia) così come le attitudini e le abilità interculturali (per esempio la capacità di utilizzare differenti strategie per entrare in contatto con i locutori locali della L2);

c) i *savoir être* che sono elaborati attraverso i tratti della personalità e dei modi di essere (essere silenzioso o chiacchierone, avere fiducia in sé, possedere un certo grado di amor proprio, credere in questa o quella religione, avere il desiderio di comunicare, ecc);

¹⁸ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris 2000, p. 15.

d) sono questi saperi, *savoir-faire* e *savoir être* che informano il *savoir apprendre* del soggetto, cioè a dire la «*capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures*¹⁹»; il saper apprendere si manifesta attraverso una certa coscienza della lingua e della comunicazione, delle attitudini fonetiche e delle attitudini allo studio o alla scoperta.

Tali competenze generali sono così delle competenze acquisite dagli utenti nel corso delle esperienze passate ed evolvono secondo il grado degli incontri e delle esperienze presenti e future.

Sono diverse dalla competenza di comunicare propriamente detta, anche se esse l'informano e vi contribuiscono strettamente. La competenza di comunicare linguisticamente comprende tre componenti: componente linguistica, sociolinguistica e pragmatica. Il CECRL si pone così sensibilmente nella continuità delle proposte sviluppate dai sostenitori dell'approccio comunicativo:

a) le componenti linguistiche comprendono le componenti lessicali, grammaticali, semantiche, fonologiche ed ortografiche;

b) la competenza sociolinguistica porta «*sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale*²⁰». Elementi molto diversi, secondo le culture d'origine degli utenti, ne fanno parte: indicatori di relazioni sociali (per esempio uso dei saluti, delle forme di indirizzo e delle esclamazioni) e regole di educazione (e maleducazione) ne sono degli ottimi esempi. Sono le dimensioni culturali e di situazione che vengono qui valorizzate;

c) la competenza pragmatica designa la conoscenza che gli utenti hanno dell'organizzazione e della strutturazione dei messaggi e dei discorsi (passando, soprattutto per il francese, attraverso la conoscenza dei principi dello schema e del discorso «cartesiano»).

In questo modello, la componente sociolinguistica si trova al centro del dispositivo e permette di articolare componenti linguistiche e pragmatiche. Vi è in questo una modifica superiore effettuata sin dai lavori che portano sulla definizione della competenza di comunicazione.

¹⁹ Conseil de l'Europe, *op. cit.*, Didier, Paris 2000, p. 85.

²⁰ Conseil de l'Europe, *op. cit.*, Didier, Paris 2000, p. 93.

Un'altra concerne le descrizioni della componente socioculturale, dato che l'assenza di tali lavori è mancata agli insegnanti:

«[...] le fait qu'il n'existe aucune description des règles sociales qui régissent la communication dans une langue donnée et plus précisément dans un groupe utilisant la même langue, crée un déséquilibre par rapport à la compétence linguistique qui, elle, est décrite, même s'il existe parfois des angles de description parfois opposés. Une attitude possible face à cette non-description de la compétence socioculturelle peut être de rejeter cet aspect de la compétence de communication²¹».

Ormai esistono tali lavori, che vengono a dare il cambio al *Livello-Soglia* che si dà il seguente obiettivo

«être l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de "survivre", par exemple en accomplissant les formalités liées à un voyage, mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux non pas seulement des "guides", des "commerçants" ou des "fonctionnaires", mais aussi des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier – voire partager – les préoccupations et le mode de vie²²».

Per varie ragioni, questo referenziale è rimasto l'unico per il francese ed è stato necessario attendere la fine degli anni '90 perché, nella linea dinamica del CECRL, riprendessero i lavori d'inventario. Tali inventari saranno realizzati per i sei livelli d'apprendimento²³, elaborati dal CECRL, dato che il primo referenziale è stato elaborato per il livello B2²⁴: oltre gli inventari previsti dalle nozioni, dalle funzioni e dalle strutture grammaticali, una scelta viene fatta sulla specificità della «materia culturale» e sulle strategie

²¹ E. BÉRARD, *L'approche communicative*, CLE international, Paris 1991, p. 21.

²² D. COSTE et al., *Un niveau-seuil*, Hatier, Paris 1976.

²³ I sei livelli di competenza considerati, dal livello elementare fino al livello di massima perizia nella lingua-cultura sono così suddivisi: A1 è il livello introduttivo, A2 il livello elementare, B1 il livello soglia, B2 il livello avanzato, C1 il livello molto avanzato e C2 il livello di padronanza della lingua-cultura.

²⁴ J.-C. BEACCO, S. BOUQUET, R. PORQUIER (dir.), *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*, Didier, Paris 2004.

d'apprendimento. Le competenze, sviluppate da un utente/discente nell'uso e nell'apprendimento di una lingua, si dividono così in competenze generali individuali (*saperi, savoir-faire, savoir être, e savoir apprendre*) e in competenza di comunicare linguisticamente (che comportano alcune componenti sociolinguistiche, linguistiche e pragmatiche). Tali componenti agiscono, in contesti e condizioni varie, al momento della realizzazione di attività linguistiche che possono scaturire dal ricevimento, dalla produzione, dall'interazione e dalla mediazione. Tale è l'enunciazione proposta dal CECRL tra competenza e *skills*:

«La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en oeuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit»²⁵.

Dalle «quattro competenze» che si desiderava utilizzare con i discenti nella classe di FLE, si passa in tal modo ad un lavoro sulle otto attività, di cui adesso dettaglieremo le specificità.

2.1 Realizzazione della competenza di comunicare linguisticamente nelle attività ricettive, di interazione e di mediazione

Il CECRL distingue quattro tipi di attività così come le strategie afferenti: la ricezione, l'interazione, la produzione e la mediazione²⁶.

a) Le attività ricettive (orale e scritta) rinviano alle attività dette generalmente di ascolto e di lettura: nelle attività ricettive dell'orale, l'utente della lingua, come ascoltatore, riceve e tratta un messaggio parlato, prodotto da uno o più locutori; nelle attività ricettive dello scritto, l'utente, in quanto lettore, riceve e tratta dei testi scritti prodotti da uno o più scriventi. Le strategie ricettive implicano, tra l'altro, l'identificazione del contesto, la conoscenza del mondo ad esso collegato così come la realizzazione di uno schema d'azione appropriato.

²⁵ Conseil de l'Europe, *op. cit.*, Didier, Paris 2000, p. 18.

²⁶ Conseil de l'Europe, *op. cit.*, Didier, Paris 2000, pp. 48 et ss.

b) Nelle attività interattive, l'utente della lingua recita, alternativamente, il ruolo del locutore/scrivente e del destinatario, in relazione con uno o vari interlocutori, allo scopo di costruire e di gestire congiuntamente un discorso che segue un principio di cooperazione. Le attività di interazione corrispondono alle attività di interazione orale e scritta. Oltre le strategie produttive e ricettive costantemente utilizzate nel corso dell'interazione, alcune strategie cognitive (chiamate ugualmente strategie di discorso) e strategie di cooperazione contribuiscono al buon funzionamento della collaborazione tra interlocutori, segnatamente per ciò che riguarda la gestione dei giri di parole, l'inquadramento della discussione, la messa a punto di un modo d'approccio comune, le proposte di soluzioni, di sintesi e di riassunto delle conclusioni e l'appianamento di un disaccordo.

c) Le attività produttive riguardano il discorso orale e scritto. Esse sono distinte dalle attività di interazione: in questo caso l'utente/scrivente è unicamente produttore e l'uditorio (o i destinatari) non possono istituzionalmente o materialmente vedersi attribuire il ruolo di produttore. Nelle attività di produzione orale, l'utente della lingua, come scrivente, produce un testo scritto che è ricevuto da uno o più lettori, ma a cui questi ultimi non sono tenuti a dare una risposta (scritta o orale). I destinatari possono essere identificati in maniera unicamente istituzionale e non personale. Possono essere definiti sotto la forma di un lettorato, cioè a dire di un insieme potenziale di lettori capaci di ricevere il testo prodotto. Le strategie di produzione si fondono sulla mobilitazione delle risorse e la ricerca dell'equilibrio tra differenti competenze, al fine di adattare il potenziale disponibile alla natura del compito.

d) Nelle attività di mediazione, l'utente non esprime le sue intenzioni di comunicazione o il suo pensiero: recita il ruolo di intermediario tra interlocutori che non sono in grado di comprendersi. Sono distinte la mediazione orale e la mediazione scritta.

Possiamo sottolineare che le attività ricettive (scritto e orale) e produttive (scritto e orale) sono delle classiche dei corsi di lingua e possono anche servire come obiettivo per l'elaborazione di un corso di FLE. L'accento viene posto, tra l'altro, sulle attività d'interazione (orale e scritta). Questa è una delle proposte del CECRL in riferimento alle metodologie comunicative: passare da una «tout communication» dell'approccio comunicativo ad una «tout interaction». Le ragioni sono esplicitate da Coste: «[...] il y a lieu de

se demander si l'action intéressant l'appropriation des langues ne déborde pas quelque peu l'agir communicationnel. A cet égard, le *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues* esquisse d'autres proximités en s'inscrivant dans une «perspective actionnelle[...]»²⁷. Alla formula caratteristica dell'approccio comunicativo «apprendre à communiquer en communiquant», si è tentati di sostituire la formula seguente: «apprendre à interagir en assumant son rôle d'acteur social accomplissant des tâches (langagières et autres) dans un contexte donné». Le attività di interazione non rappresentano certamente un tipo di attività innovativa in se, ma ci si accorge, percorrendo i descrittori proposti, che si assimila talvolta produzione e interazione, tanto a livello dell'orale quanto dello scritto. Infine, l'ultimo tipo di attività proposta è la mediazione (orale e scritta), che non si può ridurre alla traduzione e all'interpretazione. Questo tipo di attività non deve essere considerato unicamente per i livelli proposti: si possono in effetti, sin dal livello A2, interpretare, in maniera non formale, dei cartelli o menu per dei visitatori francesi nel proprio paese (mediazione orale); o, sin dal livello B2, riassumere l'essenziale degli articoli dei giornali e delle riviste (mediazione scritta). In tal modo il CECRL permette di chiarire l'enunciazione tra ciò che rientra nel campo:

- delle competenze generali individuali (superando l'ambito unicamente linguistico e spinte ad evolvere a mano a mano dell'apprendimento di una o altre L2);
- della competenza di comunicare linguisticamente, delle componenti linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche, che un discente costruisce al momento dell'acquisizione di una lingua e;
- delle attività ricettive, produttive, di interazione e di mediazione nelle quali queste competenze si realizzano, dato che questo insieme coerente e articolato si integra in maniera più ampia in un repertorio comunicativo individualizzato che mette in relazione e in rete la totalità delle lingue apprese, essendo inoltre in fase di riconfigurazione permanente secondo il grado dell'apprendimento, e di cui l'utente/discente se ne serve secondo i contesti, mobilitando l'una o l'altra delle sue varietà. Quale impatto questo chiarimento avrà nella classe di FLE?

²⁷ D. COSTE, *op. cit.*, ENS Editions, Lyon 2002, pp. 275-276.

3. *Il repertorio comunicativo dei discenti*

Questo chiarimento terminologico e nozionale per la classe comporterà tre conseguenze che implicano, nello specifico, un approccio rinnovato delle attività che favoriscono lo sviluppo del repertorio comunicativo dei discenti:

- la realizzazione di un portfolio;
- lo sviluppo di un dispositivo didattico elastico e modulabile;
- una rinnovata attenzione accordata alla nozione di contesto.

3.1 *Realizzazione di un Portfolio delle lingue*

Un primo strumento che può essere dato ad ogni discente di un centro linguistico è il Portfolio europeo delle lingue²⁸, destinato a registrare e a valorizzare l'apprendimento delle lingue durante la vita. Il Portfolio comporta tre parti complementari: un passaporto delle lingue, una biografia linguistica ed un dossier. Il passaporto delle lingue permette, prima di tutto, di effettuare un bilancio preciso sotto forma di un profilo linguistico nelle differenti attività (ascoltare, leggere, partecipare ad una conversazione, esprimersi oralmente in maniera fluente, scrivere) grazie ad una griglia di auto valutazione sintetica; un bilancio anche delle esperienze vissute in differenti lingue, così come delle certificazioni o dei diplomi ottenuti: questa è la determinazione del livello (da A1 fino a C2) del discente in ogni lingua che viene qui effettuata. La parte della Biografia linguistica permette inoltre di dare un'idea del repertorio comunicativo del discente, verificando, per ogni lingua, i corsi seguiti, le esperienze extra-scolastiche e professionali, e propone un bilancio di competenze per ogni attività e per ogni lingua. Al termine biografia linguistica il Porcher preferisce quello inglese di «map», poiché il discente stabilisce una vera «carta» dei percorsi e strumenti utilizzati per raggiungere le competenze misurate nelle varie lingue. Egli nota inoltre che, in questa parte, *«figurent évidemment les compétences en langue maternelle, écrite et orale, comme il est strictement normal et, de surcroît, indispensable. Les disparités sont aussi grandes ici qu'en langues étrangères, et, en outre, la*

²⁸ Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues* [version pour jeunes et adultes], Didier, Paris 2001.

langue maternelle fait pleinement partie du capital culturel (et langagier) d'un individu donné²⁹». Si tratta di un'importante precisazione che conviene ricordare quando si lavora con dei discenti sul Portfolio, nella misura in cui questo bilancio in lingua materna non è un passaggio chiaramente evidenziato nel libretto (dato che nessuna pagina viene ad esso riservata). La parte del Dossier è infine quella in cui il discente potrà scegliere e raccogliere tutti i documenti che convalidano le informazioni verificate nel suo Portfolio (diplomi, attestazioni, registrazioni ecc). Questa è la parte meno definita: costituisce il posto dove l'utente/discente può, a sua volta, mostrare ciò che può fare nelle varie lingue che conosce. Il Portfolio europeo delle lingue è così uno strumento che si può utilizzare in classe, che permette non solo ai discenti di fare il punto sulle loro iniziative nell'apprendimento linguistico, sugli obiettivi che desiderano raggiungere e sui progressi realizzati, ma che spinge, per di più, ad una presa di coscienza dell'esistenza di un repertorio individuale, che verifica le varietà più o meno padroneggiate e sviluppate in vari sistemi linguistici. A condizione di non trascurare di effettuare un bilancio in lingua materna, questo strumento può così essere un primo passo nella presa d'atto della L1 e delle altre L2 nel percorso di apprendimento ed uno strumento prezioso per l'insegnante che può d'un tratto capire i vari profili di questi discenti. Si tratta di uno strumento che quadra perfettamente con una rinnovata concezione dell'organizzazione dei corsi.

3.2 Organizzazione dei corsi

Come considerare e valorizzare l'esistenza di un repertorio comunicativo individuale di ogni discente? Tre sono gli elementi da considerare alla domanda posta. Primo elemento di risposta: modificando sensibilmente l'organizzazione dei corsi nell'ambito della struttura. Tale riorganizzazione passa attraverso un'offerta varia che permette di superare una tradizionale progressione omogenea per livello (secondo la quale il discente deve sviluppare uguali competenze negli otto tipi di attività) e che permette, per di più, ad ognuno di tracciarsi un itinerario di apprendimento corrispondente ai suoi bisogni ed alle sue acquisizioni. Un tale tentativo si iscrive appieno nelle

²⁹ L. PORCHER, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris 2004.

raccomandazioni del CECRL, e mira a facilitare lo sviluppo di un repertorio comunicativo individuale – per esempio un discente spagnolo di livello C1, futuro interprete, potrà scegliere di sviluppare le sue competenze in attività di mediazione orale in francese (dallo spagnolo verso il francese). Tale tentativo necessita di un'evoluzione radicale delle mentalità:

«Plus généralement – et plus fondamentalement – dans quelle mesure l'objectif d'un répertoire plurilingue et de compétences partielles présuppose-t-il un travail important sur un système de valeurs intériorisé non seulement par les acteurs du système scolaire, mais aussi, par exemple, par les tenants du marché professionnel – un système de valeurs centré toujours sur l'idéal d'une compétence uniforme et qui s'approcherait continuellement de la perfection (le "locuteur idéal", le locuteur natif), conception en décalage, sans doute au moins partiel, par rapport à notre conception fonctionnelle du plurilinguisme»³⁰.

Un'altra risposta alla domanda di partenza è quella di generalizzare a livello nazionale ed europeo una suddivisione dei livelli di competenza in sei livelli, non senza fare, allo stesso tempo, un lavoro di elaborazione di una progressione globale coerente ed esplicitata su basi comuni. Si tratta di una condizione necessaria per favorire la mobilità di un Centro (di FLE e di lingue) ad un altro, tanto a livello nazionale ed europeo che internazionale. Un'altra proposta riguarda l'armonizzazione delle valutazioni e delle certificazioni in funzione del CECRL per favorire la mobilità dei discenti. In tal modo, proponendo ad ognuno di tracciarsi un itinerario di apprendimento corrispondente ai suoi bisogni ed alle sue competenze, permettendo una trasparenza dei livelli acquisiti in ogni lingua – raggiungendo in tal senso gli orientamenti sviluppati nel Portfolio delle lingue –, e armonizzando valutazioni e certificazioni in funzione del CECRL, si può favorire l'acquisizione del repertorio comunicativo dei discenti, al momento del lavoro condotto sulle attività ricettive, produttive, di interazione e mediazione. Tali proposte riguardano il lavoro quotidiano dei Centri linguistici, ma non scartano le ac-

³⁰ S. PEKAREK DOEHLER - P. MARTINEZ, «Le contact des langues lorsqu'il croise sur son chemin la didactique...: un état des lieux», *Notions en Questions*, 4, ENS Editions, Lyon 2000, p. 200.

quisizioni realizzate al di fuori della classe: la loro applicazione passa attraverso una stretta articolazione tra vissuto della classe e realtà esterna. Tale prospettiva spinge a modificare gli obiettivi da raggiungere in classe: «[...] *la réussite de l'acquisition dans l'interaction à l'extérieur de la classe sera considérée comme un des objectifs à atteindre en classe de langue*³¹», e si potrà così lavorare sul «*bricolage acquisitionnel*³²» sperimentato nelle varie situazioni. Partendo da questa medesima volontà di articolare strettamente scolastico ed extra-scolastico, si potranno ripensare le pratiche dei giochi di simulazione, attività faro degli approcci comunicativi a cui si può rimproverare di copiare il reale senza mai avvicinarsene realmente o ancora di ridurre la comunicazione ad una pseudo-endolingua³³, per lavorare maggiormente sulle competenze pragmatiche dei discenti o per sviluppare un «*authentique projet de communication*³⁴». La realizzazione di una tale articolazione dello scolastico e dell'extra-scolastico non si effettuerà in maniera identica secondo il contesto nel quale si situa l'insegnamento/apprendimento: un fattore che avrà un'influenza determinante sulle modalità di sviluppo del repertorio comunicativo di un discente.

3.3 *Impatto del contesto sullo sviluppo del repertorio comunicativo*

Prima di sviluppare tale concetto è bene soffermarsi sulla terminologia da adottare: «*La distinction hétéroglotte/homoglotte, qui n'est ici pertinente que dans une problématique de l'appropriation, prend en compte la relation entre la langue cible et le contexte linguistique d'appropriation*³⁵». Prendiamo l'esempio di un indiano che apprende il francese in contesti completamente diversi: se lo apprende in India, si trova in un contesto eteroglotto; se lo ap-

³¹ G. LÜDI, «Synthèse: construction des répertoires pluriels dans l'interaction», dans *Notions en Questions*, 4, ENS Editions, Paris-Lyon 2000, pp. 179-189.

³² G. LÜDI, *op. cit.*

³³ R. PORQUIER, «Communication exolingue et apprentissage des langues», dans Py B., *Acquisition d'une langue étrangère III*, Presses universitaires de Vincennes, Université de Neuchâtel, Paris 1984 pp. 39-52.

³⁴ S. PEKAREK DOEHLER - P. MARTINEZ, «Le contact des langues lorsqu'il croise sur son chemin la didactique...: un état des lieux», *Notions en Questions*, 4, ENS Editions, Lyon 2000 pp. 191-207.

³⁵ R. PORQUIER - B. PY, *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*, Didier, Paris 2004.

prende in Francia, si trova in un ambiente alloglotto. La costruzione del suo repertorio comunicativo si effettuerà secondo differenti modalità, in funzione del contesto eteroglotto o omoglotto nel quale avviene l'apprendimento. Due impatti contestuali vengono evidenziati nell'ambito della classe. In contesto eteroglotto, vi è soprattutto la possibilità di servirsi di questo repertorio comunicativo che viene fornito all'interno della classe: allievi e insegnanti condividono, nella maggioranza dei casi, almeno due lingue – la L1 e la L2 in corso di acquisizione – e possono ricorrere a diverse tecniche di acquisizione: formulazione transcodica, domanda di conferma di un'ipotesi lessicale, ricerca di una parola – altrettanti format interattivi che possono essere utilizzati in classe, a condizione di rendere didattico l'impiego della L1³⁶. Nel caso in cui l'insegnante non sia nativo, la pratica di un tale parlare bilingue in classe può avere come effetto indotto quello di ridurre l'asimmetria tra insegnante e discenti, aggiornando i limiti del repertorio comunicativo di colui che occupa tradizionalmente la posizione di esperto³⁷. In contesto omoglotto, è il legame diretto che può stabilirsi tra il vissuto della classe ed il vissuto del discente all'esterno della classe (vita universitaria, professionale e familiare ecc) che alimenta ed arricchisce l'apprendimento. La missione ed il posizionamento dei centri linguistici devono allora essere ripensati, per mettere in evidenza, accanto alla funzione docente, una funzione di accompagnamento e di animazione passando soprattutto attraverso la creazione di legami interculturali. Così, la realizzazione del repertorio comunicativo dei discenti nelle esercitazioni in classe passa attraverso differenti approcci secondo il contesto, eteroglotto o omoglotto, nel quale l'apprendimento ha luogo. Un punto di partenza per verificare i contorni del repertorio di un allievo è il Portfolio europeo delle lingue che permette di fare uno stato dei luoghi individuali di tale repertorio e di determinare gli obiettivi che un utente/discente desidera raggiungere in L2 o nella sua L1. Si possono, in seguito, distinguere le proposte secondo i contesti. Per l'insegnamento/apprendimento in contesto omoglotto a cui ci interessiamo, abbiamo verificato alcune proposte per rinnovare l'organizzazione dei corsi, passando attraverso un'armonizzazione dei sei livelli di competenze, attraverso un'armonizzazione

³⁶ G. LÜDI, *op. cit.*, p. 187.

³⁷ L. GAJO, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Hatier/Didier, Paris 2000.

delle certificazioni e delle valutazioni e attraverso un'organizzazione elastica e modulabile degli itinerari individuali; un punto chiave di questa organizzazione è l'articolazione da realizzare tra attività scolastiche ed extrascolastiche, tra vita in classe e vita del discente all'esterno della classe.

Conclusioni

L'espressione quattro competenze utilizzata talvolta per parlare delle attività di comprensione scritta (orale e scritto) ed espressione (orale e scritto), talvolta per evocare gli obiettivi dei corsi di FLE, rappresenta così un'aberrazione terminologica, provenendo all'origine da un problema di traduzione della parola *skills*. Per di più essa può rappresentare un pericolo – quello di trascurare certe dimensioni della classe che la lettura del CECRL ci ricorda: dimensione delle competenze individuali (*savoir, savoir-faire, savoir-être e savoir apprendre*), dimensioni socio-linguistiche e pragmatiche almeno tanto importanti quanto la competenza linguistica, dimensione delle attività d'interazione e di mediazione, dimensione del repertorio comunicativo dei discenti da prendere in conto per considerare che il discente può servirsi delle sue esperienze di acquisizione in L1 e L2. Apprendere il FLE in questa prospettiva, significa per un discente avere la possibilità di riformare ed arricchire il suo repertorio comunicativo e di non aspirare più a «parlare come francese», ma piuttosto di diventare un attore sociale.

BIBLIOGRAFIA

- BEACCO J.C., BOUQUET S., PORQUIER R. (dir.), *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*, Didier, Paris 2004.
- BÉRARD E., *L'approche communicative*, CLE international, Paris 1991.
- BLAMONT K., BLAMONT G., «Note Des Traducteurs», dans *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, H. G. Widdowson, Didier, Paris 1978/1991, p. 11.
- CANALE M., SWAIN M., «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», dans *Applied Linguistics* 1980, 1, pp. 1-47.
- CASTELLOTTI V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE international, Paris 2001.
- CASTELLOTTI V., PY B. (dirs.), *La notion de compétence en langue*, ENS Editions, Lyon 2002.
- COLLES L., DUFAYS J.-L., FABRY G., MAEDER C. (dirs.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, De Boeck/Duculot, Bruxelles 2001.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris 2000.
- Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues* [version pour jeunes et adultes], Didier, Paris 2001.
- COSTE D., «Compétence à communiquer et compétence plurilingue», dans *Notions en Questions*, 6, ENS Editions, Lyon 2002, pp. 115-123.
- COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V., MARTINS-BALTAR M., PAPO E., ROULET E., *Un niveau-seuil*, Hatier, Paris 1976.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., «Compétence plurilingue et pluriculturelle», dans *Le français dans le monde*, n° spécial, Hachette, Paris 1998, pp. 8-69.
- CUQ J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris 2003.
- DABÈNE L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris 1994.

- DABÈNE L., «Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension», dans *Babylonia* 2002, n° 2, pp. 14-16.
- GAJO L., *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Hatier/Didier, Paris 2000.
- HYMES D.H., *Vers la compétence de communication*, Hatier/Didier, Paris 1991.
- LITTLE D., «Le plurilinguisme dans le Portefeuille des langues européennes», dans *Le français dans le monde*, n° spécial, Didier, Paris 2003, pp. 107-117.
- LÜDI G., «Synthèse: construction des répertoires pluriels dans l'interaction», dans *Notions en Questions*, 4, ENS Editions, Paris-Lyon 2000, pp. 179-189.
- MARTINEZ P., PEKAREK DOEHLER S. (dirs.), «La notion de contact de langues en didactique», *Notions en Questions*, 4, ENS Editions, Paris et Lyon 2000.
- MOIRAND S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris 1982.
- MURPHY-LEJEUNE E., ZARATE G., «L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques», dans *Le français dans le monde*, n° spécial, Didier, Paris 2003, pp. 32-46.
- OMAGGIO HADLEY A., *Teaching Language in Context*, Heinle & Heinle, Boston 1993.
- PEKAREK DOEHLER S., MARTINEZ P., «Le contact des langues lorsqu'il croise sur son chemin la didactique...: un état des lieux», *Notions en Questions*, 4, ENS Editions, Lyon 2000, pp. 191-207.
- PORCHER L., *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris 2004.
- PORQUIER R., «Communication exolingue et apprentissage des langues», dans Py B., *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses universitaires de Vincennes, Université de Neuchâtel 1984, pp. 39-52.
- PORQUIER R., PY B., *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*, Didier, Paris 2004.
- RILEY P., «Le "linguisme"- multi- poly- pluri? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques», dans *Le français dans le monde*, n° spécial 2003, pp. 8-17.
- ROSEN E., «De la théorie aux pratiques: le *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans le quotidien d'un Centre universitaire de Français Langue Étrangère», *Le français dans le monde*, n° 336 (novembre/décembre 2004) 2004c, pp. 35-37

- ROSEN E., REINHARDT C., «Conditions contractuelles de l'appropriation en classes de L1 et L2», dans CICUREL F., VERONIQUE D., *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris 2002, pp. 163-178.
- ROSEN E., REINHARDT C., «Les risques (limités) du métier... La dimension de l'expertise dans le continuum exolingue/endolingue», dans *LINX*, 49, Paris 2003, pp. 91-108.
- SPRINGER C., «Recherches sur l'évaluation en L2: quelques avatars de la notion de "compétence"», dans *Notions en Questions*, 6, ENS Editions, Lyon 2002, pp. 61-74.
- WIDDOWSON H.G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier-CREDIF, Paris 1978/1991.

Articolo presentato nel dicembre del 2014. Pubblicato online a settembre 2020.

©2020 by the Author(s); licensee Accademia Peloritana dei Pericolanti (Messina, Italy).

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Atti della Accademia Peloritana dei Pericolanti - Classe di Lettere Filosofia e delle Belle Arti
LXXXIX 2013 - XCV 2019

DOI: 10.6092/2723-9578/APLF.1.2020.37-58



