

Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning

Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning

Edited by

Adriana Teresa Damascelli

Cambridge
Scholars
Publishing



Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language
Teaching and Learning

Edited by Adriana Teresa Damascelli

Advisory and Scientific Committee

University Language Centre of Turin University (CLA-UniTO)

Prof. Marie-Berthe Vittoz (Director), Prof. Daniele De Meneghi, Prof.
Silvia Ferreri, Prof. Cristina Giacoma, Prof. Gabrielle Laffaille, Prof.
Elisabetta Paltrinieri, Prof. Martin Solly, Prof. Roberta Siliquini, Prof.
Mario Squartini.

This book first published 2017

Cambridge Scholars Publishing

Lady Stephenson Library, Newcastle upon Tyne, NE6 2PA, UK

British Library Cataloguing in Publication Data

A catalogue record for this book is available from the British Library

Copyright © 2017 by Adriana Teresa Damascelli and contributors

All rights for this book reserved. No part of this book may be reproduced,
stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means,
electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without
the prior permission of the copyright owner.

ISBN (10): 1-4438-8614-9

ISBN (13): 978-1-4438-8614-7

TABLE OF CONTENTS

Preface	x
---------------	---

Introduction	xii
--------------------	-----

Part One: Keynote Addresses

Chapter One.....	2
------------------	---

Da Centri Linguistici di Ateneo a Centri Linguistici e Interculturali di Ateneo: un'evoluzione possibile

Paolo E. Balboni

Chapter Two	22
-------------------	----

L'acquis linguistique de l'Europe et les perspectives d'avenir pour l'enseignement des langues

Michael Kelly

Chapter Three	37
---------------------	----

Are We Digitally Literate Enough? Some Reflections on Language Pedagogy in a Technology Enhanced Environment

Gillian Mansfield

Chapter Four	61
--------------------	----

Riconcettualizzare l'Insegnamento e L'apprendimento Linguistico in CLIL

Diana Saccardo

Part Two: Digital Resources for Teaching and Learning Languages

Chapter Five	70
--------------------	----

Le CLAT De Gênes: Un Centre De Langues Universitaire 2.0

Anna Giaufret, Stefano Vicari, Nancy Murzilli and Simone Torsani

Chapter Six	86
-------------------	----

Dolly: When A Name Can Also Evoke E-Learning

Margherita Pelleriti

Chapter Seven.....	95
<i>L'ipermedia nella didattica delle lingue</i>	
Anna Toscano	

Chapter Eight.....	111
<i>When the going gets tough...the tough get googling</i>	
Cesare Zanca	

Part Three: Teaching Approaches and Methodologies

Chapter Nine.....	126
<i>“Penetrating the Bureaucracy”: An Innovative Training Programme in Translating Public Sector “Bureaucratese”</i>	
Adriana T. Damascelli and Alice Spencer	

Chapter Ten	141
<i>Familiarisation à L’analyse de Discours Electroniques en Classe de FLE : Quels Concepts, Quel Degré D’expertise ?</i>	
Yannick Hamon	

Chapter Eleven	155
<i>Une tentative de didactisation des avancées de la réflexion linguistique en FLM au profit du FLES. La description du verbe en français: entre morphologie et phonologie</i>	
Thérèse Manconi	

Chapter Twelve	176
<i>Esperienze e Riflessioni sulla Didattica Assistita dell’intonazione in Italiano, Inglese e Francese</i>	
Antonio Romano and Gelsomina Giordano	

Chapter Thirteen.....	201
<i>Parma University Language Centre (Italy) meets high school institutes in Prerov (Czech Republic): a teacher training experience</i>	
Anila Ruth Scott-Monkhouse	

Part Four: Language Policy in University Language Centres

Chapter Fourteen	218
<i>“DORIF-CLP, Centres de Langues et Plurilinguisme” :</i> <i>un Groupe de Recherche Associatif, un Espace de Mutualisation</i> Mathilde Anquetil et Brigitte Noirhomme	
Chapter Fifteen	233
<i>Classi Esabac della provincia di Modena: rappresentazioni culturali</i> <i>del francese presso studenti/insegnanti</i> Chiara Grenzi	
Chapter Sixteen	253
<i>Mobilité: avant et après un séjour, quel suivi proposer?</i> Gabrielle Laffaille	
Chapter Seventeen	262
<i>Le Politiche Linguistiche Perseguite dai Centri Linguistici Universitari</i> <i>Riflessione e Progettazione, Potenzialità e Attuazione</i> Jaana Helena Simpanen	

Part Five: Creativity in Foreign Language Teaching

Chapter Eighteen	270
<i>Is there a place for creativity in second language learning?</i> <i>A GoAnimated experience</i> Serafina Filice and Emilia Sposato	
Chapter Nineteen	288
<i>Creative approaches to intercultural communication for both</i> <i>linguistic and professional development</i> Linda Mesh and Laura Capitani	
Chapter Twenty	303
<i>Il concetto di creatività ‘assistita’ nell’insegnamento della</i> <i>lingua e della cultura francese: il lessico giornalistico nella didattica</i> <i>dei laboratori linguistici d’Ateneo</i> Maria Giovanna Petrillo	

Chapter Twenty-One	318
<i>Campionato Nazionale delle Lingue: quando l'eccellenza scolastica incontra l'università.</i>	
Enrica Rossi	

Part Six: Language Assessment and Testing

Chapter Twenty-Two.....	336
<i>L'autovalutazione nel continuum della valutazione linguistica</i>	
Maria De Santo and Margaret Rasulo	

Chapter Twenty-Three.....	351
<i>Testing in a time of crisis: Innovation in in foreign language teaching and Tester –training</i>	
Mary Jo Di Biase and Francesco Gratton	

Chapter Twenty-Four	369
<i>Preparing students for IELTS – adapting the methodology at politecnico di torino</i>	
Maria Jack, Ian Lister and Marta Serrano	

Part Seven: Teaching and Learning Language and Culture

Chapter Twenty-Five.....	380
<i>Intercomprensione o corso multilingue? Quale titolo per un nuovo approccio alle lingue e al multilinguismo?</i>	
Paola Begotti	

Chapter Twenty-Six.....	390
<i>Culturally Competent Teaching and Learning in the Global Age: Meeting the Challenges</i>	
Constance Mancuso and Esterina Nervino	

Part Eight: Teaching Italian as a Second language

Chapter Twenty-Seven	410
<i>L'esperienza del CLA di Venezia. Italiano accademico Lingua come Disciplina: comprensione e produzione orale</i>	
Elena Ballarin	

Chapter Twenty-Eight	419
<i>Insegnare una lingua in un contesto informale. L'esperienza dei corsi di italiano come L2 nella piazza del mercato di Porta Palazzo</i>	
Giulia Bertolotto and Gaia Napoli	

Part Nine:

CLIL / EMILE in Language Teaching and Teacher Training

Chapter Twenty-Nine	438
<i>Didattica per competenze e CLIL, un binomio possibile?</i>	
Teresina Barbero and Marie-Berthe Vittoz	

Chapter Thirty	458
<i>L'évaluation de la performance EMILE: entre recherche et pratique</i>	
Patrizia Guasco	

Chapter Thirty-One	467
<i>Progettazione in ambito CLIL</i>	
Ilaria Ottino	

Chapter Thirty-Two.....	472
<i>CLIL e valutazione: valutare lingua e contenuto in modo integrato?</i>	
Barbara Ramasotto	

Chapter Thirty-Three.....	480
<i>Pragm-ANTICS: Creative Learning and Interactive Language</i>	
Jessica A. Thonn	

Contributors.....	495
-------------------	-----

PREFACE

Digital resources, creativity, and plurilingualism are essential keywords for a modern conception of university language centres. No longer limited to physical spaces, university language centres are now within the reach of all. Network connections with mobile technology enable users to consult resources uploaded to virtual repositories. However, rooms and laboratories still represent an ideal environment where language teachers from different educational systems can bring their experience to improve language teaching and learning. At the same time, the availability of digital resources allows for the development of a wide range of dynamic new activities. Furthermore, creativity also constitutes an important ingredient for rethinking those language teaching and learning approaches which call for specialised competences. In addition, the framework offered by the process of internationalisation provides language centres with reasons for promoting international relationships and plurilingualism.

The purpose of this volume is to gather the ongoing and fruitful experiences and good practices deriving from the activities of Italian University Language Centres. Their association (AICLU) plans meetings to encourage collaboration. In particular, this volume opens with four keynote contributions by three international scholars and one representative of the Italian Ministry of Education whose aims are to lay the foundation for discussion on fundamental and highly topical issues. Among these, they focus on:

- language centres as places for the development of language and intercultural competences so as to improve communication in modern social contexts;
- the role played by the European Union in support of plurilingualism and the call for a language policy which respects diversity and integration and their impact on language teaching and learning settings;
- the importance of technology and the need for computer literacy in order to achieve expertise in the use of innovative technology for the language laboratory and virtual, autonomous learning;
- the emerging need to provide language and content integrated learning for learners, with the aim to help them acquire a

comprehensive view of the relationship between language and disciplinary knowledge, a methodology known as CLIL and introduced by law in Italian secondary schools.

The papers selected constitute insightful contributions on several issues around the topics presented by the keynote addresses and can be considered valuable reference for further research and applications. University language centres can supply support for the improvement of language teaching and learning in specialised and diversified contexts, and be places for applied research and the exchange of competences where teaching and non-teaching staff, and experts can meet and work together.

The realisation of the present volume represents the strong belief and the renewed and reinforced commitment of the members of the Scientific Committee, the Director of the Language Centre of the University of Torino (CLA-UniTO) and myself that, university language centres can enhance the development of a much-needed language awareness and the realisation of language policies in a context of internationalisation. My thanks go to all of them for sharing with me their open-minded attitudes and pioneering visions.

Torino, 31st January 2017
Adriana Teresa Damascelli

INTRODUCTION¹

International mobility and the lifelong learning programmes, as promoted by the European Commission, are a partial explanation of the need for continuous exchange between educational institutions. In fact, the co-existence of several cultures in present social contexts and the wide range of learning needs call for effective and up-to-date learning and teaching environments. This is true of the delivery and acquisition of the disciplinary contents, but also of language skills.

No longer limited to the concept of everyday communicative competences, the term “language skills” covers a set of more complex competences. These are linked to specialised working environments, to digital innovation and to cultural diversity and intercultural coexistence. In higher education, university language centres provide a support for continuous experiments with the ultimate goal of providing comprehensive training for learners and teachers.

New Digital Resources, Plurilingualism, Creativity and Methodologies in Language Teaching and Learning intends to represent the commitment and the challenges of Italian university language centres through a selected collection of articles showing current trends and best practices in language teaching and learning.

The volume is divided into nine parts. **PART ONE** includes four keynote addresses by internationally acknowledged scholars, one of whom is managing director of the Department of education and training in the Italian Ministry of Education (MIUR). The contribution by PAOLO BALBONI (Università di Venezia “Ca’ Foscari”) *Da Centri Linguistici di Ateneo a Centri Linguistici Interculturali di Ateneo: un’evoluzione possibile* focuses on the role of university language centres as places for *mediating* wider communication, more closely linked to cultural, rather than exclusively lexico-grammatical competence, in order to develop pragmatic skills. The second contribution by MICHAEL KELLY

¹ The XX AICLU Seminar *Digital Resources, Creativity, Innovative Methodologies and Plurilingualism. New Approaches to Language Teaching and Learning* was promoted by AICLU (Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari). The Seminar was held in May 2014 and was organised by the Language Centre of Turin University (CLA-UniTO).

(University of Southampton, UK), *L'acquis linguistique de l'Europe et les perspectives d'avenir pour l'enseignement des langues* shifts attention to language policy and the role the academic community should play in Europe, in supporting dual-focused language training programmes: firstly, with the aim of saving the linguistic and cultural heritage of Europe; secondly, by delivering a new standard of language competence for European citizens. The third contribution by GILLIAN MANSFIELD (Università di Parma) *Are We Digitally Literate Enough? Some Reflections on Language Pedagogy in a Technology Enhanced Environment* highlights technology as a resource inherently characterising modern language teaching and whose use requires adequate literacy. Part one ends with a contribution by Diana Saccardo (Italian Ministry of Education, MIUR) entitled *Riconcettualizzare l'insegnamento e l'apprendimento linguistico in CLIL* which highlights the role CLIL methodology has played since its introduction by legislation on April, 16th 2012 into Italian school curricula.

PART TWO, *Digital Resources for Teaching and Learning Languages*, begins with *Le CLAT de Genes : un Centre de Langues Universitaires 2.0* by ANNA GIAUFRET, NANCY MURZILLI, SIMONE TORSANI, and STEFANO VINTI (Università di Genova) whose aim is to show how team work in times of crisis can be a successful strategy for the establishment of an innovative language centre where web 2.0 tools are used to facilitate student-centered language teaching, through both presential and “mobile” distance learning. MARGHERITA PELLERITI (Università di Modena and Reggio Emilia) provides further examples on the use of technology through her contribution *Dolly: When a Name Can Also Evoke E-learning*. “Dolly” is the Moodle e-learning environment designed for a project offering a free online English course addressed to false beginners in English who need to achieve Level A2. ANNA TOSCANO (Università di Venezia “Ca’ Foscari”) contributes with *L’ipermedia nella didattica delle lingue* to illustrate a project intended to create and use hypermedia to teach Italian as F2 or SL. The final contribution for Part Two is that of CESARE ZANCA (Università di Siena), entitled *When the Going Gets Tough... the Tough Get Googling*. The author proposes “corpus driven” activities through the use of Google, Wikipedia and social networks which, thoroughly prepared, constitute tools for the development of skills for autonomous learning and for the acquisition of self-esteem through *learning-by-discovery processes*.

In **PART THREE** there are several essays dealing with *Teaching Approaches and Methodologies*. The first essay, “*Penetrating the Bureaucracy*”: *an Innovative Training Programme in Translating Public*

Sector “Burocratese”, is by ADRIANA TERESA DAMASCELLI and ALICE SPENCER (Università degli Studi di Torino) who propose a training course for university personnel who need to develop competence in language and cultural mediation and to prepare administrative documents to promote their University. Through the use of professional software for assisted translation, the participants have analysed texts and built bilingual glossaries of legal-administrative terms. YANNICK HAMON (Università di Bologna) presents *Familiarisation à l’analyse de discours électroniques en classe de FLE: quels concepts, quel degré d’expertise?* in which he describes his analysis of online press comments made during a course developed in Forlì, and proposes to adapt the course to other disciplinary contexts, including Politics. In *Une tentative de didactisation des avancées de la réflexion linguistique en FLM au profit du FLES. La description du verbe en français: entre morphologie et phonologie*, THÉRESE MANCONI (Università di Pavia) documents the results of a teaching model, used for a two-year period with students of Languages, focusing on morphology and phonology as central to the achievement of speaking skills. ANTONIO ROMANO and GELSOMINA GIORDANO (Università degli Studi di Torino) provide a chapter on *Esperienze e riflessioni sulla didattica assistita dell’intonazione in italiano, inglese e francese*. Their aim is to facilitate the teaching of intonation in Italian, French and English. In particular, they propose to adopt some methods which have been successfully tested, and to search for corrective action in order to develop computer-assisted phonetics systems for autonomous learning. Part Three also includes a contribution by ANILA RUTH SCOTT-MONKHOUSE (Università di Parma) entitled *Parma University Language Centre (Italy) Meets High School Institutes in Prevov (Czech Republic): A Teacher Training Experience*. The author reports on the organising principles of a project and designed for training language teachers and carried out in cooperation by the University of Parma and some Secondary schools in the Czech Republic.

PART FOUR *Language Policy in University Language Centres* includes three contributions, the first being by MATHILDE ANQUETIL and BRIGITTE NOIRHOMME entitled *DORIF-CLP, Centres de langues et plurilinguisme: un groupe de recherche associatif, un espace de mutualisation*. The authors explain how the constitution of an action DORIF action research project called “Centres de langues et plurilinguisme (CLP): recherche-action en didactique et enjeux institutionnels” enables participants to share and exchange resources through a Moodle platform. With her contribution *Classi Esabac della provincia di Modena: rappresentazioni culturali del francese presso*

studenti e insegnanti CHIARA GRENZI (Université Paul Valéry, Montpellier 3 and Università di Bologna) has discussed cultural representation and shown the results of an analysis of Esabac teachers and students' answers compared with answers by teachers and students who attended more traditional education, trying to understand the effects of high exposure to the French language and culture. The third contribution, entitled *Mobilité: avant et après un séjour, quel suivi proposer?* by GABRIELLE LAFFAILLE (Università degli Studi di Torino), focuses on Erasmus exchange programmes and reflects on the changes needed to deliver not only language training, but also on intercultural and disciplinary competences. In *Le politiche linguistiche perseguite dai Centri Linguistici Universitari. Riflessione e progettazione, potenzialità e attuazione*, SIMPANEN JAANA HELENA (Università degli Studi di Palermo) compares the language policy of their CLAs, which have different needs. The Palermo CLA has had to design new technical and organisational procedures for an increasing number of students, while the Basilicata CLA has involved schools and individuals in the activities of developing language skills, new digital resources and renewed teaching methods, with the aim of responding to local needs.

PART FIVE, *Creativity in Foreign Language Teaching*, opens with a contribution by SERAFINA FILICE and EMILIA SPOSATO (Università della Calabria) entitled *Is there a Place for Creativity in Second Language Learning? A GoAnimate(d) Experience* where they present the reader with a project called "GoAnimate", an animation software tool. The use of this tool has improved traditional language teaching, through technological integration as well as promoting creativity to develop competences for future working contexts. The second contribution is by LINDA MESH (Università di Siena) whose *Creative Approaches to Intercultural Communication for both Linguistic and Professional Development* aims at reflecting on the experience made with the Language Centre of the University of Maastricht and at exploring possible advantages for communication skills brought about by the integration of intercultural exchanges. MARIA GIOVANNA PETRILLO (Università di Napoli "Parthenope") with *Il concetto di creatività "assistita" nell'insegnamento della lingua e della cultura francese: il lessico giornalistico nella didattica dei laboratori linguistici d'Ateneo* describes the results of an experiment carried out in the Language Centre, where a module for false beginners in French was developed through journalistic techniques. The contribution by ENRICA ROSSI (Università di Urbino) *Campionato Nazionale delle Lingue: quando l'eccellenza scolastica incontra l'Università* describes an event that has been held over the past four years,

involving 5th year Italian Secondary school students. The aim of this event is to reflect upon language competence and knowledge in order to select ten students to undertake the challenge of a creative writing test.

PART SIX, *Language Assessment and Testing*, with *L'autovalutazione nel continuum della valutazione linguistica*, MARIA DE SANTO (Università degli Studi di Napoli l'Orientale) and MARGARET RASULO (Università degli Studi di Napoli) discuss the new research studies carried out with the aim of creating a self-evaluation tool, by presenting an English test to a group of non-language teachers during a CLIL methodology course, so as to check their perception of their English language level. The following contribution, *Testing in a time of crisis: innovation in foreign language teaching and tester – training*, is by Colonel FRANCESCO GRATTON (Scuola di Applicazione dell'Esercito Italiano) and MARY JO DI BIASE (Yale University Center for Language Study, New Haven, CT, USA). It focuses on language assessment for the Italian Armed Forces. In particular, it presents a case study that revolves around the creation of a new proficiency test for military and civilian personnel operating in the Department of Defence, which has been in use since September 2013 and which is valid worldwide. In another chapter, *Preparing Students for IELTS - Adapting the Methodology at Politecnico di Torino*, a group of English language teachers at the Polytechnic of Turin, MARIA JACK, IAN LISTER and MARTA SERRANO (Politecnico di Torino) discuss the methodology devised to prepare students for IELTS certification, in an environment where this has to be highly compressed so as to leave students as much time as possible for their specialist (technical and scientific) subjects.

PART SEVEN, *Teaching and Learning Language and Culture*, the contribution *Intercomprensione o corso multilingue? Quale titolo per un nuovo approccio alle lingue e al multilinguismo?* by PAOLA BEGOTTI (Università di Venezia "Ca' Foscari") highlights the importance of *intercommunication*, a new research branch of language teaching which considers the needs of plurilingual European citizens which has aroused considerable demand at national level on the basis of the results so far obtained. The contribution on *Culturally Competent Teaching and Learning in the Global Age: Meeting the Challenges*, by MANCUSO COSTANCE (Università della Calabria) and NERVINO ESTERINA (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia) shows the importance of teaching effective communicative competence and underlines how the use of online material such as 'webinars', 'gaming', and MOOCs may provide the necessary creative tools.

PART EIGHT, *Teaching Italian as a Second Language*, opens with *L'esperienza del CLA di Venezia. Italiano accademico lingua come disciplina: comprensione e produzione orale*, by ELENA BALLARIN (Università Ca' Foscari Venezia), describes the use of 'academic-speaking events', such as conferences, lectures, seminars, university examinations and debates, in the teaching of Italian as a second language. With *Insegnare una lingua in contesto informale. L'esperienza dei corsi di italiano come L2 nella piazza del mercato di Porta Palazzo* GIULIA BERTOLOTTO (Università degli Studi di Torino) and GAIA NAPOLI (Formatrice Italiano L2, CLA-UniTO) have described some innovative teaching techniques based on Recreational Linguistics, the problems and the results of their experience carried out within urban redefinition and social regeneration projects funded by Turin Council in the multi-ethnic area of Porta Palazzo.

In **PART NINE**, *CLIL/EMILE in Language Teaching and Teacher Training*, the first paper is by TERESINA BARBERO and MARIE-BERTHE VITTOZ (Università degli Studi di Torino, CLA-UniTO) *Didattica per competenze e CLIL, un binomio possibile?* and it illustrates a training course organised by the Language Centre of the University of Turin. This took into account research on both bilingualism and CLIL methodology. The next contribution is *L'évaluation de la performance EMILE: entre recherche et pratique* by PATRIZIA GUASCO (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), which focuses on assessment by CLIL teachers, who, with reference to existing material, were required to design criteria and evaluation grids on the basis of the CLIL-EMILE 2013-2014 training course at the Università Cattolica in Milan. ILARIA OTTINO (from the "Avogadro" Secondary school in Vercelli), one of the teachers who participated in the CLIL 2012-2013 CLIL Training Course organised by CLA-uniTO, provides an example, with her contribution *Progettazione in ambito CLIL*, of a CLIL strategy applied to Physics and illustrates shows specific activities and tasks designed to develop competence in both language and disciplinary content. In her chapter *CLIL e valutazione: valutare lingua e contenuto in modo integrato?*, BARBARA RAMASSOTTO (from the "B. Pascal" Secondary School, Giaveno, Torino), who attended the same training course, describes the results of a formative assessment based on a rubric drawn up according to precise CLIL theoretical-methodological references.

The contribution by JESSICA A. THONN (Università degli Studi di Firenze) *Pragm-ANTICS: Creative Learning and Interactive Language* highlights the importance of pragmatics in the CLIL teaching approach, in

order to acquire competences. These are essential in order to develop effective interaction.

PART ONE

KEYNOTE ADDRESSES

CHAPTER ONE

DA CENTRI LINGUISTICI DI ATENEIO A CENTRI LINGUISTICI E INTERCULTURALI DI ATENEIO: UN'EVOLUZIONE POSSIBILE

PAOLO E. BALBONI¹

Abstract

The reasons for this work are twofold, and they should be remembered while going through the various steps of this essay. The first refers to language/culture teaching, where the cultural dimension takes up an ever-increasing central role in non-English language teaching as well as in teaching English as a lingua franca – and as such “deculturated” – which, being an international language, must take into account the global international communication sector that has seen a significant growth in high profile research. The second reason refers to language teaching at university level with its focus on University Language Centres. Language schools are everywhere; there are myriads of often poor quality online courses – a fact which is known to specialists only.

There can be several opportunities for learning when travelling on an *Erasmus+* or similar programmes whilst universities have to cut their costs and redistribute resources. As University Language Centres are not one of the priorities, they could be replaced by private cooperatives or by native language teachers, previously employed as Language Centre staff.

University Language Centres might be able to survive budget cuts if they become *indispensable* – and working on the internationalisation process may make them indispensable if they make the most of their internationalised teachers' potential in order to provide an intercultural advisory service on the nature and procedures of universities around the world, on the different cultural implications that differentiate apparently similar words such as university, professor, tutor, test, knowledge, teaching

¹ Università “Ca’ Foscari”, Venezia (IT).

and so on – rather than just being involved in language teaching, like private schools and associations.

We will first briefly define the meaning of intercultural communication, and then focus on its role in the two above mentioned situations.²

Parole chiave: competenza comunicativa, competenza culturale, CLA, CLIA.

1. La competenza comunicativa ‘tradizionale’

La competenza comunicativa è l’obiettivo cui oggi tende l’insegnamento nei Centri Linguistici d’Ateneo, oltre che l’oggetto delle attestazioni e delle certificazioni. È un obiettivo che può essere raggiunto anche da scuole private, associazioni culturali finalizzate all’insegnamento linguistico, corsi all’estero, corsi *blended*, alcuni corsi *online*. La nostra ipotesi di passaggio da CLA a CLIA si basa sulla possibilità che i Centri Linguistici d’Ateneo possano fornire un valore aggiunto, troppo complesso per le scuole private che non solo insegnano poche lingue (molte si occupano solo dell’inglese), ma soprattutto non hanno un supporto alla ricerca, né sono interessate a svolgere ricerca.

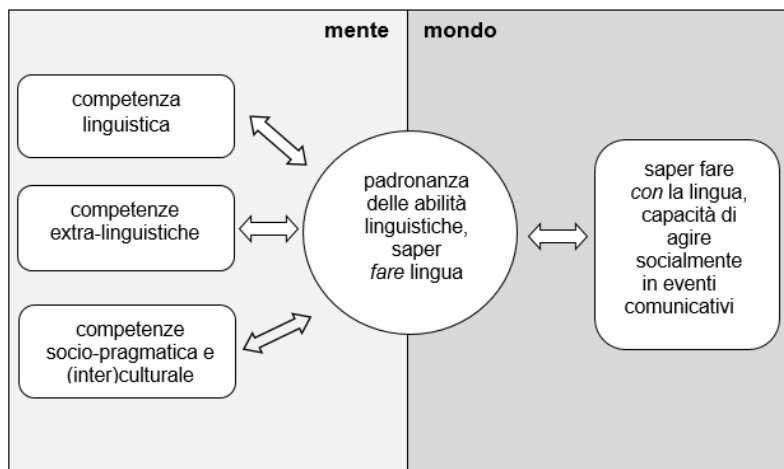
Veniamo anzitutto a una riflessione sul concetto di competenza comunicativa – concetto sempre evocato ma quasi mai analizzato, come succede a tante astrazioni da ‘democrazia’ a ‘felicità’, da ‘valore scientifico’ a ‘correttezza professionale’. In alcune interviste riprese poi in un videocorso gratuito, *Migliorare Efficacia nell’Apprendimento Linguistico – Meal* nonché in un’indagine su 3000 studenti di Ca’ Foscari (Balboni, Daloiso, 2012), l’idea diffusa tra tutti – non una percentuale, ma *tutti* – è che ‘sapere una lingua’ significhi ‘sapere grammatica e parole’.³ Da Hymes (in realtà anche da prima, ma la formalizzazione è di Hymes, 1972) sappiamo che la competenza comunicativa è qualcosa di più

² Per un approfondimento sulla comunicazione interculturale in ambito educativo rimandiamo ai lavori del gruppo di Graz del Consiglio d’Europa, tra cui Byram, Zarate; 1997, Byram 1994, 1997, 1999, 2003; negli anni Novanta c’erano cenni alla comunicazione interculturale in discorsi più mirati alla cultura nell’insegnamento delle lingue (Kramsch 1993; Brislin, Yoshida 1994; Landis, Bhagat 1996, Attard 1996) ma un approccio interculturale più specificamente glottodidattico è venuto da studi italiani come Balboni 1999, 2006, 2007 Bettoni 2006 (che focalizza la dimensione pragmatica) e Balboni, Caon 2014; sulla possibilità di ‘misurare’ la sensibilità interculturale si rimanda a Bennet 1993, 2004 e 2008 e a Deardorff 2006, 2011.

³ Ripetiamo: MEAL è accessibile gratuitamente a tutti gli studenti dei Centri Linguistici d’Ateneo in <http://www.unive.it/meal>.

complesso di ‘sapere grammatica e parole’.⁴ In Italia, il concetto di Hymes ha avuto una approfondita riflessione, culminata nella pietra miliare italiana sul tema ad opera di Zuanelli (1981).

Negli anni recenti la riflessione italiana sul tema si è assopita, dando per acquisita la nozione; abbiamo cercato di tenerla viva in vari saggi e volumi, da cui ricaviamo direttamente (in particolare in *Conoscenza, verità, etica nell’educazione linguistica*, 2011) lo Schema 1 e la successiva descrizione.



Schema 1.

Lo schema si legge come segue:

- a. la *competenza* comunicativa è una realtà mentale che si realizza come esecuzione (*performance*, per usare il termine chomskyano) nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali dove chi usa la lingua compie un'*azione* pragmatica, finalizzata a conseguire uno scopo;
- b. nella mente ci sono tre nuclei di competenze:
 - il nucleo della *competenza linguistica*, cioè la capacità di comprendere e produrre enunciati ben formati secondo cinque

⁴ L'intuizione di Hymes fu ripresa e sistematizzata in logica glottodidattica da Canale, Swain, (1980), poi ampliato da Canale (1983), e Sauvignon (1983); negli anni successivi Bachman (1990) accentuò l'aspetto pragmatico e Celce-Murcia *et al* (1995) produsse un "pedagogically motivated model di competenza comunicativa".

- (sotto)competenze (fonologica, morfologica, sintattica, lessicale, testuale);⁵
- il nucleo delle *competenze extralinguistiche*, cioè la capacità di comprendere e produrre espressioni e gesti del corpo (competenza *cinesica*), di valutare l'impatto comunicativo della distanza interpersonale (competenza *prossemica*), di usare e riconoscere il valore comunicativo degli oggetti (*oggettemica*);
 - il nucleo delle *competenze contestuali* relative alla lingua in uso: la competenza sociolinguistica, quella pragmalinguistica e quella (inter)culturale;
- c. le competenze mentali si traducono in azione comunicativa quando esse vengono utilizzate per comprendere, produrre, manipolare testi: si tratta delle abilità, che non includono solo le quattro di base più quella interattiva, cioè il dialogo, ma anche abilità manipolative come il riassumere, il tradurre, il parafrasare, il prendere appunti, lo scrivere sotto dettatura; chiamiamo questo meccanismo di attualizzazione della competenza 'padronanza';
- d. i testi orali e scritti prodotti attraverso il meccanismo di padronanza contribuiscono a eventi comunicativi, governati da regole sociali, pragmatiche, culturali.

L'insegnamento nell'alveo dell'approccio comunicativo mira a costruire la competenza comunicativa in una data lingua, affidandosi al meccanismo del *language acquisition device* (LAD), per usare ancora la terminologia chomskyana, che appare come geneticamente determinato: gli esseri appartenenti alla specie *homo loquens* (precondizione per *homo sapiens*) sono geneticamente predisposti all'acquisizione del linguaggio, posseggono una *facoltà di linguaggio* (Chomsky, Hauser, Tecumseh Fitch, 2002).

Questo è quanto si fa, o si dichiara di voler fare, in un Centro Linguistico d'Ateneo in una scuola privata di lingue, nel sistema di istruzione dello Stato, nei corsi in autoapprendimento con CD oppure *online*, e così via.

⁵ Il rango, cioè competenza primaria, sottocompetenza, e così via, non è un valore in sé ma una gerarchia contestuale: se stiamo discutendo di competenza comunicativa, tutte le competenze che la compongono sono 'sottocompetenze'; ma se stiamo trattando la competenza comunicativa, le 'sottocompetenze' sono quelle fonologia, morfosintattica, ecc.; se trattiamo di competenza fonologia, le 'sottocompetenze' sono quelle articolatoria, discriminatoria, ecc.

2. La componente culturale nel modello di competenza comunicativa

Nel modello ‘tradizionale’ abbiamo inserito una casella definita ‘competenze socio-pragmatica e (inter)culturale’, in cui ‘inter’ figura tra parentesi.

In questo ambito, che nella tradizione glottodidattica italiana ha ricevuto grande attenzione da Titone e Freddi, che in Francia ha portato Galisson e Puren a coniare *didactologie des langues-cultures*, che nella letteratura anglofona è stata rappresentata da Kramsch (1993), il concetto di cultura è spesso assimilato a quello di *cultura quotidiana, materiale, concreta*. Nella riflessione italiana di scuola freddiana tuttavia viene ripresa una distinzione, propria dell’antropologia, tra:

- a. *cultura*, parola d’uso quotidiano, ma che come termine definisce il modo in cui si dà risposta a bisogni di natura: il modo di nutrirsi, di vestire, di formare famiglie e gruppi sociali, di immaginare la divinità ecc.;
- b. *civiltà*, termine derivato da *civilitas*, cioè la cultura di chi abitava a Roma o nelle grandi città e che costituiva il punto di riferimento per chi abitava nelle campagne e nelle piccole città.

Ogni popolo ha dei modelli di cultura quotidiana e dei modelli di civiltà, cioè dei valori o dei comportamenti che considera esemplari, e considera “in-civili” i popoli che non condividono tali modelli.

L’unità minima di analisi della cultura è il “modello culturale”. Un modello culturale è la risposta a un problema: ad esempio, il modo in cui una cultura risponde al bisogno di nutrirsi nell’arco della giornata (uno o più pasti, più o meno sostanziosi, collocati nelle diverse ore, basati sul dolce-salato o sul crudo-cotto ecc.); il modo in cui si risponde alla necessità di organizzare il movimento nelle strade dividendo la strada in due sensi di marcia e decidendo se si sta a sinistra o a destra; il modo in cui si organizza la vita scolastica degli adolescenti ecc.

Noi possiamo limitarci a insegnare modelli di cultura – come ogni scuola di lingue. Ma un insegnamento di qualità deve muovere anche a modelli di civiltà, a quei valori che costituiscono l’identità di un popolo. Si dice che l’Unione Europea si basi sull’eredità greco-latino-cristiana – ma cosa vuol dire in concreto? Che cosa significa per chi insegna una lingua europea in Sudan o in Vietnam, in India o in Etiopia? L’eredità greca secondo cui ogni affermazione va dimostrata è dirompente in culture che trovano la verità in libri sacri rivelati da Dio; l’eredità latina per cui le leggi le fanno gli uomini è dirompente in culture in cui si applica la legge

derivata da libri sacri o da tradizioni non discusse e aggiornate; l'eredità cristiana pone al centro il libero arbitrio, dirompente per società in cui il fato o le reincarnazioni governano l'esistenza; l'eredità del Pantheon, un tempio per tutti gli dei, non ha nulla che vedere con i valori di un ex-ministro italiano che portava un maiale a urinare nel terreno dove doveva sorgere una moschea; l'eredità di Voltaire su chi la pensa diversamente e quella di Beccaria sullo stato che toglie la vita non hanno nulla a che vedere con il concetto di democrazia nella Russia di Putin, con la pena di morte negli Stati Uniti o in Cina; l'uomo di Vitruvio o il clavicembalo ben temperato sono un'eredità che va conosciuta e posseduta, perché rappresentano il punto di riferimento estetico che si può infrangere solo se è conosciuto (Picasso a 17 anni dipinse 12 autoritratti alla maniera di Giotto, di Raffaello, di Michelangelo, e così via; Keith Jarrett o Stefano Bollani sono tra i maggiori jazzisti ma sono anche stupendi interpreti di Bach e dei classici della letteratura pianistica): ora, i valori accennati sopra costituiscono la *civiltà* italiana e, con lievi modifiche di accentuazione, la *civiltà* europea – insieme ad altri valori profondi come la sacralità del corpo umano (per cui chi lo batte, lo mutila, lo infibula, lo uccide per noi è *in-civile*, anche se si tratta di modelli culturali diffusi nelle loro culture), la tendenza alle pari opportunità indipendentemente dal genere, dall'orientamento sessuale, dalla religione, dal colore della pelle; il crescente rispetto per ciò che è di tutti, dall'aria all'acqua all'aria, e così via in un elenco che ciascuno deve costruirsi da sé, che non può essere imposto razionalmente perché i *softwares of the mind* non sono (solo) razionali.

Se vogliamo passare da una didattica delle lingue/culture in cui il secondo termine è limitato alla cultura quotidiana, a una didattica delle lingue/civiltà in cui accanto al lessico, alla grammatica, ai modelli culturali si propongono valori di civiltà, allora si entra in una logica chiamata 'competenza comunicativa interculturale' in cui, al di là dell'aggettivo, si presentano quelli che uno dei padri nobili di questi studi, Hofstede (1991) chiama *softwares of the mind*, con l'espressione che abbiamo citato sopra.

In tal modo l'insegnamento balza d'improvviso in una dimensione nuova, in cui l'insegnante a scuola, il docente all'università, il lettore al CLA convogliano non solo la loro competenza nel periodo ipotetico di terzo tipo o nell'uso di *for/since* nei complementi di durata, ma si elevano ad un confronto-interazione-contagio-meticciato-contaminazione-arricchimento interculturali, contatto che opera in maniera biunivoca: lo studente italiano si nutre, *food for thought*, della civiltà tedesca e il lettore di tedesco si confronta con la civiltà italiana, in un percorso che porta entrambi a cambiare, a 'contagiarsi', per usare una parola che ha assunto

connotazione negativa ma che è l'unica per descrivere un corso di lingue di alta qualità: è una fonte di *contagio* mentale, non solo di *contatto* occasionale, termine reso sterile dal profilattico del disinteresse reciproco.

Nel sistema scolastico, che forma gli studenti prima che approdino ad un Centro Linguistico d'Ateneo, è possibile avere ottimi insegnanti che sono sensibili in termine di confronto e di riflessione sulle civiltà – ma sono insegnanti italiani, il cui punto di vista coincide con quello degli studenti. In una scuola di lingua ci possono essere insegnanti stranieri, quindi portatori del germe contagioso della differenza di civiltà, ma manca un contesto di riflessione come quello di un centro universitario, mancano convegni come quello dell'AICLU di cui stiamo riferendo in queste pagine, manca il confronto con lettori di altre lingue/civiltà.

Un CLIA, un Centro Linguistico e Interculturale di Ateneo, si qualifica anzitutto proprio per questa attenzione al confronto di civiltà reso possibile dal fatto che gli insegnanti sono madrelingua stranieri che vivono in Italia e quindi sperimentano nella loro quotidianità e nel loro set di valori profondi una comparazione tra valori italiani e valori d'origine.

3. La competenza comunicativa interculturale

Abbiamo recentemente approfondito questo tema in Balboni e Caon (2014), cui rimandiamo. Qui ci limitiamo ad accennare a quel che cambia se entriamo in una logica di integrazione del modello di competenza comunicativa descritto nel paragrafo 1. I brevi cenni che faremo sono basati su un modello di osservazione dei punti critici interculturali che è disponibile in formato *Word*, quindi scaricabile e riutilizzabile, nella sezione del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue dedicato alla Comunicazione Interculturale e Didattica, <http://www.unive.it/labcom>:

1. Problemi di comunicazione dovuti a valori culturali

- 1.1 Problemi comunicativi legati al concetto di tempo
- 1.2 Problemi comunicativi legati al concetto spazio
- 1.3 Problemi comunicativi legati alla gerarchia, al rispetto, allo *status*
- 1.4 Problemi comunicativi legati al concetto di famiglia
- 1.5 Problemi comunicativi legati al concetto di onestà, lealtà, *fair play*
- 1.6 Problemi comunicativi legati al mondo metaforico
- 1.7 Problemi comunicativi legati al concetto di pubblico e privato
- 1.8 Problemi comunicativi legati ad altri modelli culturali

2. Gli strumenti della comunicazione non verbale

- 2.1 La “cinesica”: comunicare con il corpo
 - la testa, il viso
 - le braccia, le gambe

- gli inchini
- odori e rumori del corpo
- 2.2 La “prossemica”: la distanza tra corpi come forma di comunicazione
- 2.3 L’“oggettemica”: comunicare con oggetti e *status symbol*
 - i vestiti, l’abbigliamento, le uniformi
 - gli status symbols
 - il denaro
 - il cibo, le bevande
- 3. Problemi interculturali legati alla lingua**
 - 3.1 Problemi di comunicazione legati a suono della lingua
 - 3.2 Problemi di comunicazione legati alla scelta delle parole e degli argomenti
 - 3.3 Problemi di comunicazione legati ad alcuni aspetti grammaticali
 - 3.4 Problemi comunicativi legati alla struttura del testo
 - 3.5 Problemi comunicativi di natura sociolinguistica
 - 3.6 Problemi pragmatici di comunicazione: le mosse comunicative
- 4. Gli eventi comunicativi**
 - 4.1 Dialogo e telefonata
 - 4.2 Riunione formale, lavoro di gruppo
 - 4.3 Il cocktail party, il pranzo, la cena, il barbecue
 - 4.4 Il monologo pubblico: conferenza, presentazione dei risultati di un gruppo
 - 4.5 La festa, il relax, il gioco
 - 4.6 Il corteggiamento
 - Altri generi, da aggiungere a seconda dei propri interessi

Questo indice (che serve ai nostri studenti per costruirsi, in logica *lifelong learning*, un loro manuale personale di comunicazione interculturale, creato e integrato e modificato sulla base delle loro esperienze di vita, di film visti e discussi, di confronti in tandem con coetanei stranieri, ecc.) diviene l’indice delle integrazioni che un lettore di un CLIA può apportare alla competenza comunicativa tradizionale, quella cui mirano i manuali e che viene certificata dagli enti internazionali.

Ma è anche un indice che guida la riflessione personale e/o di gruppo, che può governare un *forum* in cui studenti *Erasmus* italiani in Spagna e spagnoli in Italia si confrontano sui problemi che incontrano quotidianamente, confronto che non si limita all’opposizione *ser/estar* o alla preposizione *in/a* nello stato in luogo ma che consente di imparare ad imparare, arricchendo in maniera *lifelong* la competenza comunicativa *interculturale*.

Riprendiamo da Balboni (2013) alcune esemplificazioni di come si integrano le varie componenti della competenza comunicativa del modello tradizionale.

3.1. Valori culturali

Tra i *software of the mind* visti nella griglia, di cui si è di solito inconsapevoli e che possono creare problemi di comunicazione troviamo:

a. *Il concetto di tempo*: è ovvio, per un italiano, che la giornata inizi con l'alba, mentre è ovvio a molti asiatici e africani pensare che la giornata inizi al tramonto; è ovvio che Natale sia d'inverno, Pasqua a primavera e così via – ma metà dei popoli del Mediterraneo usa il calendario lunare, quindi le loro festività progrediscono di undici giorni all'anno. Questi esempi sono utili per far intuire la complessità del problema, pur non ponendo problemi sul piano comunicativo. Ma il concetto di tempo crea, per altri versi, molti problemi relazionali, quindi comunicativi, anche se non sempre linguistici:

- il *concetto di puntualità*, ad esempio, è molto cangiante a seconda dell'industrializzazione, quindi della gestione del tempo per fini produttivi; ne consegue che la chiave psicologica e i ruoli sociali dei partecipanti possono essere espressi dalla puntualità, da un lato, o dal far fare anticamera, all'estremo opposto;
- *'time is money'*: una telefonata americana va *straight to the point*, mentre una telefonata italiana inizia comunque con alcuni convenevoli, e nelle culture orientali tagliare i lunghi convenevoli è disdicevole: un americano sente di star perdendo tempo (e danaro) e l'altro sente di essere di fronte a una persona maleducata, incivile – e il problema comunicativo si innesca, indipendentemente dalla correttezza dei congiuntivi;
- *orrore del tempo "vuoto"*: il rifiuto del silenzio è tipico di molte culture, per cui in molte lingue ci sono riempitivi da usare in macchina, a tavola, durante le pause di riflessione: è quello *small talk* in cui si corrono enormi rischi di gaffe se non di vere e proprie offese culturali;
- *il tempo strutturato*: la scaletta, l'ordine del giorno, l'agenda dei lavori sono, per i latini, 'utili suggerimenti', ma per un inglese o un americano si tratta di una riedizione delle tavole della legge: frasi come «possiamo saltare questo punto e tornarci dopo» oppure «questo punto lo completiamo in seguito: tanto una soluzione si trova» sono degli affronti per la strutturazione del tempo di un nordico.

b. I concetti di gerarchia, status, rispetto: la gerarchia è la concretizzazione di un'idea del potere; a seconda della natura del potere nelle diverse culture, in alcuni casi si comunica tra funzioni, in altri tra persone: sono due rapporti interpersonali (e quindi due stili comunicativi, due scelte stilistiche) totalmente diversi.

Alla base della gerarchia c'è il concetto di *status*, che può essere attribuito automaticamente (in molte culture, ad esempio quella cinese, l'età è un fattore di status: l'anziano, in quanto anziano, merita rispetto) o guadagnato sul campo con la propria preparazione, il proprio curriculum: a queste persone si comunica diversamente, usando in maniera diversa i registri rispettosi, formali, familiari, colloquiali.

Per mantenere lo *status* non si può perdere la faccia: un arabo, per quanto fluente sia il suo inglese, sarà in alcune situazioni incapace di dire 'I'm sorry', se ritiene che scusarsi gli faccia perdere la faccia.

Ci limitiamo a questi due esempi per rendere consapevoli i nostri lettori del modo in cui si possono poi articolare i vari punti della griglia riportata sopra, cui rinviamo.

3.2. I codici non verbali

Le neuroscienze ci dicono che siamo *prima visti e poi ascoltati*, che siamo *più visti che ascoltati*; inoltre siamo ben poco consapevoli della natura convenzionale, grammaticale dei linguaggi non verbali: bastano queste due osservazioni per far cogliere quanto delicati siano i codici non verbali.

Le parti del corpo comunicano e spesso interferiscono o contraddicono quanto diciamo in lingua straniera:

- la *testa* che annuisce significa 'sì' per noi ma significa 'no' dai Balcani al Medio Oriente, dal Mediterraneo del sud all'India; i nostri *occhi* fissano direttamente qualcuno per indicare franchezza e sincerità ma in molte culture comunicano una sfida; gli *occhi*, ancora, possono restare semichiusi, il che in Europa significa "noia" e in Giappone "attenzione"; la bocca *sorride* per dire 'sì' da noi, ma in Giappone può voler dire 'no' se il sorriso è silenzioso;
- *mani* e *braccia* non solo informano sulla nostra tensione, ma gli italiani le agitano troppo e quindi vengono percepiti come caricaturali, se non come aggressivi e scalmanati – e questo è sufficiente a compromettere la comunicazione; i gesti cambiano significato da cultura a cultura, per cui laddove noi usiamo le mani per chiarire un concetto o per sostituire una parola sconosciuta

rischiamo di dire tutt'altro (un dizionario dei gesti degli italiani in prospettiva interculturale è Caon 2010);

- il corpo emana *odori* e produce *rumori* che in alcune parti del mondo sono vietati: soffiarsi il naso in Oriente è simile al defecare in pubblico da noi, quanto a effetto, mentre nelle stesse culture un rutto sonoro sta a significare il piacere di un buon pranzo.

In tutti questi casi il rischio comunicativo è duplice: da un lato, la persona non consapevole di queste cose può essere portata a considerare aggressivo o irrispettoso il comportamento altrui e quindi può attuare delle strategie di contrattacco, al che l'interlocutore reagisce a sua volta innescando un circolo vizioso; dall'altro, il fatto di essere messo di fronte a forme di comunicazione ignote distrae chi parla, costringendolo a un autocontrollo faticosissimo.

Il corpo 'parla' con i suoi gesti ma anche con i suoi *vestiti*: una giacca cammello, per quanto raffinata e costosa, non va bene per un ambiente lavorativo in USA, che considera il marrone adatto al *weekend* e il grigio indispensabile per il lavoro; inoltre, il concetto americano di 'abito formale' si focalizza sulla presenza della cravatta e diviene ridicolo in Italia soprattutto se la cravatta è slacciata, la giacca è sullo schienale della sedia e la camicia ha le maniche corte. Non si tratta di errori gravi, ma sono comunque tali da creare imbarazzo e quindi produrre una turbativa nella propria capacità di parlare in lingua straniera, dovuta al conflitto tra amigdala e ippocampo.

Come abbiamo visto parlando di competenza prossemica, i corpi hanno anche bisogno di una *distanza* di sicurezza: viviamo dentro una sorta di "bolla" che ha il raggio di un braccio teso: chi entra nella bolla ci 'assale'. Ma un mediterraneo entra senza problemi nella bolla altrui, tocca l'interlocutore, lo prende a braccetto, il che infastidisce gli italiani del nord – ma lo stesso italiano del nord non si rende conto che provoca altrettanto fastidio in un inglese, in quanto in quella cultura è il doppio braccio teso a rappresentare il confine della bolla. Ancora una volta, si tratta di turbative alla serenità, di elementi che possono concorrere a una valutazione errata dell'interlocutore.

3.3. Lingua e comunicazione interculturale

Per un anglosassone un italiano 'urla' sempre, e se si aggiunge il fatto che interrompe spesso, agita le mani e invade la 'bolla' prossemica, la sensazione di aggressività si conferma. Di converso, il parlante mediterraneo tende a considerare il tono compassato, la voce bassa, come