

# heteroglossia

Dossiers e Strumenti



**eum x** quaderni



# Heteroglossia - Dossier e Strumenti

Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento:

I dottorandi incontrano gli autori del *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme* (Zarate, Lévy, Kramsch)

Atti del seminario dottorale in Politica, Educazione, Formazione Linguistico-Culturali (P.E.F.Li.C.) 25-26 Marzo 2010

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia - Dossier e Strumenti - n.s. n. 11 | 2011

Quaderno della Sezione Linguistica del Dipartimento di Studi su  
Mutamento Sociale, Istituzioni Giuridiche e Comunicazione

*Comitato di redazione:*

Hans-Georg Grüning  
Danielle Lévy  
Graciela N. Ricci  
Armando Francesconi  
Mathilde Anquetil

*Comitato scientifico:*

Lisa Block de Behar  
Aline Gohard Radenkovic  
Karl Alfons Knauth  
Claire Kramersch  
Hans-Günther Schwarz  
Manuel Ángel Vázquez Medel  
Geneviève Zarate

Isbn 978-88-6056-297-5

©2012 eum edizioni università di macerata  
Centro Direzionale, via Carducci 63/a - 62100 Macerata  
info.ceum@unimc.it  
<http://eum.unimc.it>

Stampa:  
stampalibri.it - Edizioni SIMPLE  
via Weiden, 27 - 62100 Macerata  
info@stampalibri.it  
[www.stampalibri.it](http://www.stampalibri.it)

Marina Artese

Quale approccio metodologico al plurilinguismo e al pluriculturalismo?

*Abstract del progetto di ricerca “didattica della seconda lingua (L2<sup>1</sup>): cosa co-costruiamo nella situazione di classe”*

Second language didactics is important in terms of education towards positive social interaction: second language education can improve both power and solidarity relationships and can serve as an educational tool in intercultural comprehension and social life (Council of Europe 2006).

In language/culture didactics theory, the notion of linguistic input - a positivist/structuralistic framework - excluded the subject; in the communicative approach, the learner's centrality has assigned importance only to one of the subjects involved in the didactic event. I shall try to demonstrate that centrality should be assigned to interaction. In assigning centrality to interaction, subjects (teacher/class/learner as well as institution, which directly or indirectly have a role in the interaction), their relation, context, situation, aim, content and modality of their communication will acquire relevance.

In the teaching/learning context, can communication style affect the construction of the teacher's and learner's socio-cultural identities? Can the participants' sociocultural identities give rise to cognitive-emotional barriers to the socialization process?

<sup>1</sup> Per *lingua seconda (L2)* si intende la lingua straniera insegnata nel Paese in cui la lingua obiettivo è parlata.

Possible answers will be searched for in the field of Italian courses for foreigners (L2) in Italian Universities and compared to L2 University courses in the Netherlands. To this end, data have been collected in two Dutch Universities and two Italian ones in the form of interviews with Italian second language teachers and policy experts, video-recordings of Italian lessons, and written institutional as well as didactic documents.

Language policy and its philosophy as well as their in/direct consequences on didactics in the L2 class-room situation in Universities will be analyzed. Hence, language/culture didactics and its – too often implicit – philosophy will be analyzed.

The analysis of this complex field of interactions concerns macro-, meso- and micro- social levels.

In my analysis, emphasis will be placed on discourse, intended not only as an interpretative process which dynamically constructs and codifies a compatible discourse universe, but also as a form of *narration* of characters who live in possible worlds (Eco 1990: 203-204). Discourse perspective will also take into account the emotional device which functions in interaction, and how emotions can affect the teaching/learning process, considered in this context as a form of socialization.

### *Un esempio di impostazione metodologica*

Sia nell'analisi dei presupposti teorici che nella fase successiva, ho tenuto presente il punto di vista etico ed emico introdotto da Pyke:

È utile ora - anche se in parte arbitrario - descrivere il comportamento da due diversi punti di vista, i cui risultati sfumano l'uno nell'altro. Il punto di vista etico [etic] studia il comportamento dall'esterno di un particolare sistema, e va considerato un approccio iniziale essenziale alla comprensione di un sistema estraneo. Il punto di vista emico, invece, si ha quando si studia un comportamento dall'interno del sistema (Pyke, 1971, p. 37, in Duranti A., *Antropologia del linguaggio*, Meltemi Edu, 2005, Roma, p. 157).

I termini emico ed etico sono presi dalla linguistica e più precisamente derivano da *fonemico* e *fonetico*, una distinzione simile viene mantenuta in campo metodologico: etico è ciò che ha significato per l'analista, ma non per colui che è interno alla ricerca; emico è ciò che ha significato per colui che è interno alla ricerca<sup>2</sup>.

La struttura del modello etico prende in considerazione ciò che l'analista ritiene elemento descrittivo della realtà studiata. In quest'ottica, quindi, vengono prese in considerazione categorie o concetti riconducibili ad universali.

Invece bisognerà adottare una visione emica, se si parte dall'idea che ciò che le persone fanno è intenzionale, ma non razionale, cioè per comprendere la motivazione di coloro che sono interni alla ricerca – informanti, agenti o attori sociali verranno qui usati come sinonimi – bisognerà addentrarsi nel loro mondo cognitivo, avere una visione emica.

I due campi non sono delimitati in modo netto e l'area grigia che si viene a creare è solitamente l'ambito più interessante da esplorare.

### 1. *Presupposti della ricerca*

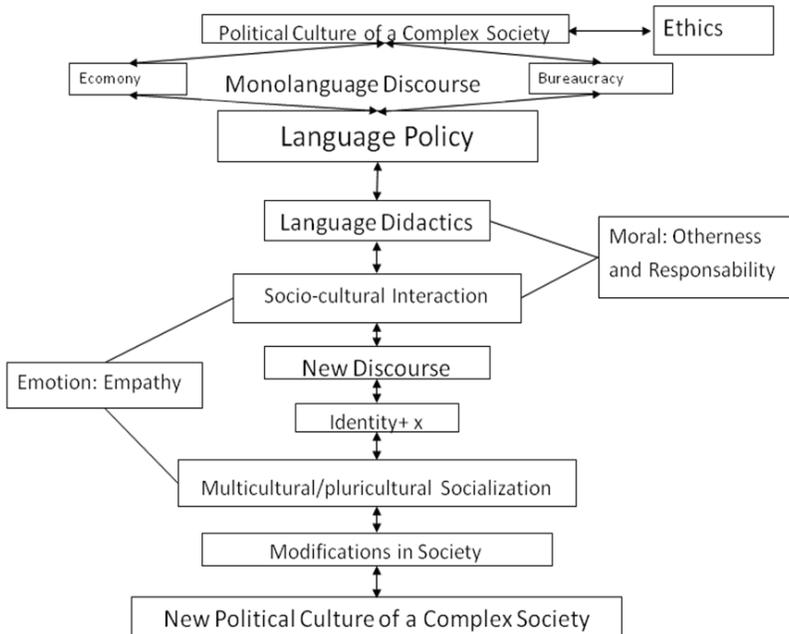
Per quanto cerchi di mantenersi aperto a ciò che i dati gli indicheranno nella fase di raccolta e di analisi, nel momento iniziale un ricercatore parte da presupposti che verranno successivamente abbandonati, modificati, ampliati o perfezionati, ma pur sempre presenti. Ho pertanto costruito un grafico che potesse rappresentare il mio presupposto di partenza.

Nella bozza di modello descrittivo etico che segue, il discorso monologico della cultura politica di una società complessa potrebbe portare attraverso un'adeguata politica linguistica ad una società multi- e pluriculturale che dia vita ad una nuova

<sup>2</sup> Dagli appunti del corso in "Methodology Clinic A" tenuto dal Prof. Gerd Baumann, AISSR, Universiteit van Amsterdam, marzo-aprile 2010.

cultura politica che, con un discorso dialogico e plurale, indirizza al multiculturalismo ed al multilinguismo.

Una tale modificazione sociale potrebbe avvenire grazie alle forze che interagiscono nella situazione didattica: i concetti morali di altruità e responsabilità e lo sviluppo di una relazione emotiva empatica. In sostanza, il discorso monologico della cultura politica può diventare dialogico e plurale attraverso la politica linguistica e conseguentemente la didattica della lingua seconda, nel caso specifico. Favorendo l'interazione socio-culturale, esse svilupperanno un nuovo discorso e si potrebbe giungere alla modificazione sociale perché l'identità degli attori sociali verrà arricchita di un nuovo Sè ( $x$ ).



## 2. Individuazione degli informanti e fonte dei dati

Nella fase successiva e per passare ad una visione emica, ho ritenuto opportuno individuare gli informanti nei tre livelli macro-, meso- e micro- nel mio ambito di ricerca, cioè nei contesti accademici. Sebbene non sia possibile considerare delle linee di demarcazione netta tra i rispettivi campi di azione, diciamo che per i fini operativi – delineare un modello che descriva l'interazione tra tutti gli interagenti – e per semplicità metodologica, gli informanti si considereranno come rappresentativi principalmente del contesto assegnato. La figura dell'insegnante però è connotata da un'ambivalenza che la assegna sia al meso- che al microcontesto.

Macro Contesto		Meso contesto		Meso/ Micro contesto (informanti ambivalenti)	Micro contesto	
Università in Italia	Università di grandi dimensioni	Centro Linguistico	Direttore e coordinatrice didattica	Insegnante	Classe multi/ plurilingue di studenti di Italiano L2 in mobilità – livello A2	Insegnante/ discendente Insegnante discendente
	Università di grandi dimensioni	Ufficio internazionale	Dirigente e responsabile per la formazione linguistica dell'ufficio internazionale	Insegnante	Classe multi/ plurilingue di studenti di Italiano L2 in mobilità – livello A2+	Insegnante/ discendente Insegnante discendente

Univer- sità nei Paesi Bassi	Università di grandi dimensioni	Istituto di servizi	Direttore ammini- strativo e coordinatrice didattica	Inse- gnante	Classe multi/ plurilingue di studenti di Neder- landese L2 in mobilità – livello A2	Inse- gnante/ discente Inse- gnante discente
	Università di piccole dimensioni	Centro linguistico	Direttrice e coordinatrice didattica	Inse- gnante	Classe multi/ plurilingue di studenti di Neder- landese L2 in mobilità – livello A2	Inse- gnante/ discente Inse- gnante discente

\* *Definisco così una classe formata da parlanti lingue diverse (multilingue) che hanno competenze linguistiche in più di una lingua (plurilingue).*

\*\* *In questo centro la direttrice è anche la coordinatrice didattica.*

### 3. Metodologia della ricerca in ambito glottopolitico e glotto-didattico: la macchina sociale<sup>3</sup>

Nella fase iniziale dell'indagine, è fondamentale determinare chi siano gli informanti. Ho individuato così gli attori sociali, o agenti: istituzione, figura docente, figura/e discente/i. Vedremo pertanto se sarà possibile una rappresentazione emica della situazione comunicativa in esame: la didattica della L2 in contesto universitario.

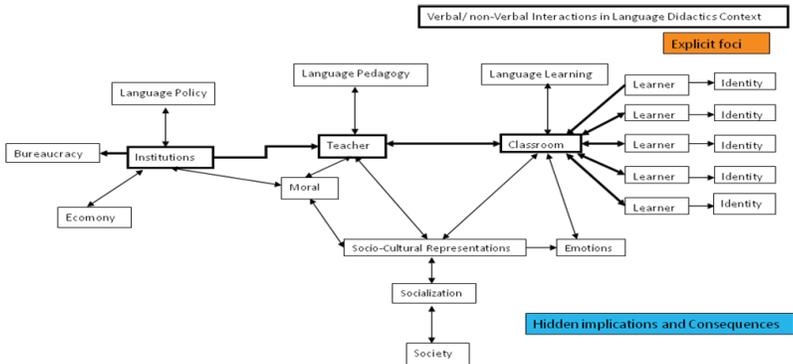
Nel rappresentare il flusso interazionale tra gli informanti, la figura docente si è collocata automaticamente al centro della raffigurazione, grazie all'ambivalenza rilevata nella fase di individuazione degli informanti (cfr. par. 2). Le aree pertinenti alla categoria emica e a quella etica sono collocate la prima nella

<sup>3</sup> La metafora è ripresa dalla consegna di un compito eseguito durante il corso di Methodology Clinic A (v. nota 2).

parte superiore e la seconda nella parte inferiore della linea della comunicazione, ma nella realtà, è bene ricordarlo, le due aree non sono delimitate in modo netto.

#### 4. Bozza di modello descrittivo emico

Nel tentativo di descrivere l'interazione tra tutti gli agenti partecipanti al processo comunicativo in contesto didattico, ho immaginato la società come una macchina che progredisce: per muoversi essa è composta di ruote e di un meccanismo che ad esse trasmette il movimento. Nel grafico sottostante, le ruote sono rappresentate dall'istituzione e dalla classe, mentre l'insegnante è la figura centrale ambivalente, anello di congiunzione tra gli attori sociali più distanti. Lungi dall'essere verificata, la bozza che qui si riporta è solo un esercizio per iniziare la costruzione di un modello. L'adozione della metafora della macchina è solo un pretesto per poter sperimentare il metodo.



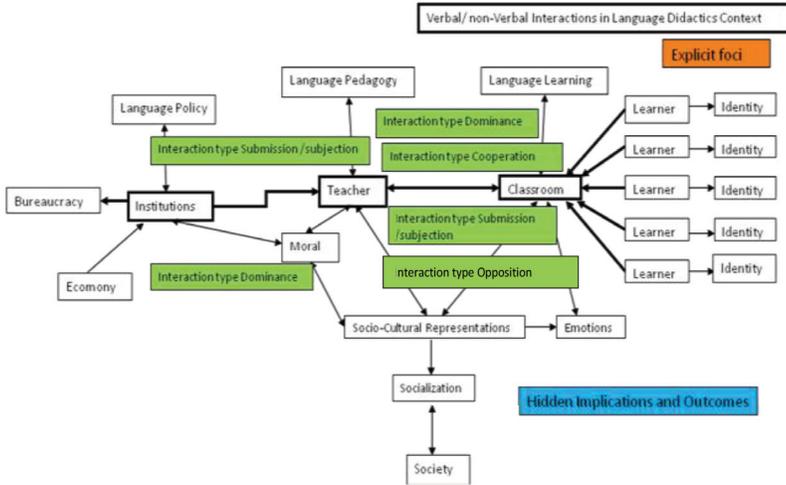
Come si noterà, le frecce in grassetto rappresentano i vettori del “movimento” di questo particolare contesto; i riquadri superiori alla linea immaginaria rappresentano i risultati o prodotti espliciti di ogni singolo attore sociale, mentre quelli inferiori rappresentano le implicazioni e le conseguenze non esplicite, ma altrettanto concrete.

Questa rappresentazione, però, oltre essere schematica non riproduceva il vero motore della macchina sociale, cioè mancava ancora il “carburante” che permette il movimento.

Sempre nel tentativo di illustrare ciò che permette alla macchina sociale in contesto di progredire, ho ipotizzato che il motore dell'intero meccanismo fosse l'interazione, ho quindi aggiunto alla prima bozza le modalità di interazione secondo una descrizione di Carli (1996: 102). I quattro tipi di interazione descritti da Carli e caratteristici dell'interazione insegnante/studente sono dominanza, sottomissione, cooperazione e opposizione. Dominanza e cooperazione sono state collocate nella sezione superiore come modalità esplicite, come tendenza ideale della relazione tra docente e discente. Per definizione, l'insegnante ha un ruolo dominante all'interno della classe, è l'attore sociale che ha il compito di gestire l'interazione, al tempo stesso però, l'insegnante e il discente devono cooperare affinché vi sia apprendimento: la didattica volta allo sviluppo dell'autonomia del discente e improntata ad una democrazia del sapere ha come compito esplicito quello della ricerca della cooperazione con il singolo discente e con l'intera classe per la co-costruzione del sapere. Per contro nella sezione delle implicazioni nascoste troviamo sottomissione, a volte caratteristica non solo del discente ma anche dell'insegnante, e opposizione, sintomo di un malfunzionamento nell'interazione di classe.

Per quel che riguarda l'interazione tra figura docente e istituzione, la letteratura a mia disposizione che ne descriva le modalità in termini schematici è ancora scarsa. Nella mia rappresentazione ho ritenuto che essendo la relazione gerarchica (dominanza, sottomissione) predominante, gli aspetti cooperativi/oppositivi dell'interazione potessero essere tralasciati. Limitando l'interazione ai soli due tipi, ho collocato nella parte alta del grafico la

sottomissione e nella parte bassa implicita la dominanza, perché ho supposto che le istituzioni universitarie tendono ad avere un atteggiamento dominante non esplicito.



*Quale metodologia per la ricerca nel campo politico e didattico del plurilinguismo / pluriculturalismo?*

Penser le lien social n'est pas chose aisée. On peut bien sûr partir de la règle fondamentale de l'échange et de la réciprocité, qui dans la théorie de la prohibition de l'inceste chez Claude Lévi-Strauss, permet de passer de l'état de nature à l'état de culture, des liens de la consanguinité, le biologique, à l'alliance, le sociologique. Ce degré zéro du passage à l'état de culture cristallise l'essentiel du lien social: un univers de rapports sociaux, des règles, surtout un univers symbolique qui structure l'ensemble, partagé par les uns et les autres et dont le langage constitue le vecteur essentiel. (Gokalp in Zarate *et al.* 2008: 210).

Quindi, l'essenza dei legami sociali è la lingua; di conseguenza le classi di lingua seconda possono essere considerate un esempio di gruppo sociale in cui iniziano a svilupparsi legami sociali cultu-

ralmente orientati in modo nuovo, un universo simbolico diverso comincia a strutturare un insieme condiviso specialmente grazie ad un nuovo vettore linguistico ed in cui una cellula di una società “possibile” – ma a volte già esistente – comincia a strutturarsi e ad essere strutturata. Per quanto miniaturizzata, una tale cellula sociale sviluppa legami complessi, la cui complessità risiede soprattutto nella composizione multiculturale e multilingue della classe.

Sotto un punto di vista metodologico e in termini più generali, come possono essere resi espliciti i legami sociali complessi e come possono essere esemplificati dalla lettura della società come testo? A questo riguardo, è possibile – e se sì, come – costruire un modello descrittivo che sia applicabile e che dettagli ambienti specifici, incluso quello della didattica della lingua/cultura?

Ora, tenendo a mente le lezioni di Lagendre e di Geertz (in Gokalp 2008: 210), vi sono collegamenti tra l’analisi della società come testo e le politiche sociali, se, allo stato attuale, le politiche sociali relegano le politiche linguistiche alla linguistica, agli studi di comunicazione, alle politiche culturali o, nel migliore dei casi, alla sociologia generale? Quanto ne gioveremmo tutti, se le ricadute di un’analisi sociale così impostata venissero integrate a pieno titolo nelle politiche sociali?

## Bibliografia

- Carli A. (a cura di), *Gli stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- Council of Europe, “Plurilingual Education in Europe, 50 Years of International Co-operation”, Strasbourg, Language Policy Division, 2006, pp. 1-17, scaricato il 10/10/2009 dal sito <http://www.coe.int/lang>.
- Duranti A., *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi Edu, 2005.
- Eco U., *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani, 1990.
- Gokalp A., “Contrepoint”, in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Zarate G., Kramsch C., Lévy D. (éds.), 2008, pp. 209-212.
- Goffmann I., *Forme del parlare*, Bologna, Il Mulino, 1987.
- Spotti M., *Developing Identities, Identity construction in multicultural primary classrooms in the Netherlands and Flanders*, Amsterdam, Aksant, 2007.
- Zarate G., Kramsch C., Lévy D. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008.

# Heteroglossia - Dossier e Strumenti

n.s. n. 11 | anno 2011

Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento: i dottorandi incontrano gli autori del *Precis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate, Lévy, Kramsch)

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil



**eum** edizioni università di macerata

ISBN 978-88-6056-297-5



9 788860 562975