

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 Kramsch
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

Cristiana Cervini

Nuove tecnologie, nuovi spazi culturali e didattici, apprendimento linguistico: subalternità o complementarità? Conflitti o trasformazioni?

Abstract

Questo breve elaborato, in quanto riflessione preliminare ad un lavoro di ricerca dottorale, si propone di collocare in rapporto dialettico vantaggi e limiti della didattica delle lingue in *e-learning*, sottolineando il carattere al contempo entusiasticamente innovativo o pericolosamente obsoleto che l'apprendimento linguistico in *e-learning* può veicolare. Di frequente ci imbattiamo in nette contrapposizioni fra didattica in presenza e didattica a distanza, in cui si esprimono giudizi e valutazioni sull'efficacia e la bontà di un modello rispetto all'altro; tali valutazioni spesso prescindono da un'analisi accurata delle caratteristiche dei macrocontesti – es. istituzione, ambiente sociale... – e dei microcontesti – es. *setting*, scenario... – in cui ha luogo l'evento formativo e non tengono in considerazione gli obiettivi didattici che si perseguono.

Nel contempo, ci si propone di rileggere l'approccio comunicativo alla luce di alcune modificazioni introdotte dalle tecnologie nei processi comunicativi e didattici.

La generazione spontanea di idee e di saperi, spesso plurilingui, osservabile negli spazi di comunicazione virtuale, siano essi moderati o completamente autogestiti, formali o informali, deputati all'apprendimento-insegnamento o semplicemente allo scambio di idee ed alla comunicazione, costituisce una fonte preziosa

ed inesauribile di materiale autentico, il cui sfruttamento didattico potrebbe essere fonte di innovazione ed interesse culturale¹. In contesti non didattici e non controllati si generano talvolta interazioni dialogiche autentiche tese a disambiguare fraintendimenti ed incomprensioni, la cui origine può essere riconducibile a differenze linguistiche e culturali.

L'osservazione e l'analisi dei dati raccolti potrebbero pertanto contribuire alla stesura di nuovi modelli ed alla definizione di nuove prassi per la formazione di formatori che opereranno sempre più in contesti multilingui, mediati dalle tecnologie, in veste di mediatori e facilitatori.

Riflessioni introduttive

In un periodo come quello attuale in cui si riconosce il valore glottodidattico dell'apprendimento incidentale in contesti informali, ci si domanda se l'incontenibile e rapida diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella vita quotidiana abbia giocato un ruolo predominante nelle modificazioni e nella visione degli approcci attuali nell'insegnamento linguistico, o semplicemente se le tecnologie educative abbiano assecondato un processo che è in prima istanza di tipo sociale, culturale e filosofico. Come spesso capita quando si tenta di stabilire la diacronia di eventi complessi e astratti, non esiste una risposta univoca ed esaustiva ma si profila invece un rapporto di reciproca influenza fra lo sviluppo e la diffusione delle tecnologie nella società, le scoperte nell'ambito delle scienze cognitive e infine le spinte politiche, sociali e culturali provenienti dalle istituzioni.

Sebbene già nelle didattiche di stampo comunicativo il ruolo tradizionale del docente esperto sia stato in qualche modo ridimensionato a favore di una auspicata centralità del discente, negli

¹ Pensiamo ad esempio alla ricchezza del materiale che si genera nelle interazioni multilingui dei progetti di intercomprensione linguistica come Galanet-Galapro.

anni in cui si affermano e consolidano gli approcci comunicativi, i luoghi dell'interazione didattica erano per lo più circoscritti all'interno di contesti presenziali controllati come la classe; tuttavia, coerentemente con l'importanza attribuita alla centralità dell'apprendente nel processo formativo, iniziano a consolidarsi sempre più le pratiche dell' "imparare ad imparare": si orientano gli studenti verso una migliore conoscenza delle proprie caratteristiche e potenzialità in quanto apprendenti, si promuovono lo sviluppo di strategie adeguate e la capacità di pensare ed agire in modo autonomo, mentre il profilo del docente prende sempre più le sembianze del facilitatore, del *counsellor* a cui ricorrere e fare riferimento al momento del bisogno.

Con l'avvento dell'*online* i luoghi di interazione e di apprendimento, incidentale o formale, si sono moltiplicati – *forum, chat, wiki, blog, piattaforme, social network*, comunità di pratica, comunità di apprendimento ecc. Se sono, per la loro stessa natura intrinseca, sempre più multilingui e multiculturali². La trasformazione silenziosa ma molto eloquente di ruoli e modelli che stiamo osservando si manifesta anche nel valore attribuito al contributo dei cosiddetti pari. Ad esempio nelle piattaforme di social network, i "pari" entrano in gioco attivamente sia nei processi di apprendimento/insegnamento sia nei momenti di valutazione formativa, fornendo sempre più spesso spunti che sono oggetto di nuovi studi ed approfondimenti.

L'affermarsi dell'autonomia come principio pedagogico, riconducibile ad una serie di fattori e contingenze storico-sociali verificatisi a partire dal secondo dopoguerra quali

- i movimenti in favore della tutela dei diritti delle minoranze;
- lo sviluppo dell'educazione degli adulti [...];
- la reazione contro il comportamentismo [...];
- i progressi nell'ambito delle tecnologie avanzate [...];

² Si è deciso volontariamente di adottare "multilingui" e "multiculturali" e non "plurilingui e pluriculturali" perché, come ci ricorda il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, "l'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione" (p. 5) e sulla consapevolezza linguistica e culturale da parte del locutore/attore che va oltre la conoscenza di tipo formale.

- il numero sempre crescente di studenti” (Poppi 2005) hanno contribuito alla nascita ed allo sviluppo dei concetti di *self-access* e di autonomia nell’apprendimento.

Seguendo la stessa logica e proseguendo nel breve *excursus* storico, notiamo che al diffondersi dell’utilizzo delle tecnologie nell’educazione e dei modelli di didattica in *e-learning*, oltre ai fenomeni non trascurabili – come ad esempio la valenza ludica di alcune tecnologie ma ancor più la rivoluzione informatica nella comunicazione ed in generale nell’accesso quotidiano ai servizi – un ruolo determinante è attribuibile alle spinte politiche che arrivano dalle istituzioni. Andando indietro di circa 15 anni, anche nel Libro Bianco a cura della Commissione Europea “*Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*” (1995), fra le competenze richieste al cittadino europeo si annovera la conoscenza di tre lingue comunitarie. Nel XXI° secolo:

le voyage deviendra une part majeure de la formation universitaire et professionnelle; il faudra démontrer sans cesse des qualités de voyageur pour rester “employable”(Commission Européenne, 1995).

Il programma di lavoro “Istruzione e Formazione 2010” curato dalla Commissione per il multilinguismo della D.G. Istruzione e Cultura della Commissione Europea delinea coerentemente con la Strategia di Lisbona tredici obiettivi specifici, fra i quali:

favorire lo studio delle lingue straniere, aumentare la mobilità e gli scambi, rafforzare la cooperazione europea, garantire a tutti l’accesso alle tecnologie dell’informazione e della comunicazione, creare un ambiente aperto all’apprendimento.

Lo stesso programma segnala come settori prioritari in cui promuovere lo scambio di esperienze fra gli stati membri «i metodi e le modalità per organizzare l’insegnamento delle lingue e i metodi e le modalità di promozione dello studio e della pratica delle lingue straniere»³.

³ Questo argomento è trattato in modo più diffuso nell’articolo “I luoghi ed i perché della facilitazione in contesti di apprendimento linguistico mediati dalle tecnologie”, citato in bibliografia.

Potremmo continuare ancora a lungo nella descrizione della documentazione ufficiale europea e noteremmo che ci sono alcuni concetti ricorrenti messi tra loro in relazione, ovvero “formazione permanente”, “mobilità”, “competenze linguistico-culturali e competenze tecnologiche”. Meno frequenti sono le riflessioni sulle implicazioni didattiche.

Il m'apparaît évident que la période actuelle de rencontre entre la didactique des langues-cultures et les nouvelles technologies éducatives correspond à l'une de ces périodes chaotiques dont on sait bien que finiront par émerger de nouvelles cohérences, qui échappent cependant à nos actions et à nos prévisions présentes (Puren 2004).

Approcci comunicativi, tecnologie e nuovi spazi didattici e culturali

Anche se possiamo far risalire gli inizi dell'approccio comunicativo ormai ad oltre 40 anni fa, questo rimane ancora oggi un punto di riferimento imprescindibile, attuale e moderno nell'ambito della linguistica applicata e della glottodidattica. Come ben riassunto da Nissen (2003) l'approccio comunicativo si genera nell'incontro tra le nuove correnti di sviluppo scientifico ed una forte volontà politica europea. Assumono per la prima volta un ruolo di primaria importanza le caratteristiche individuali e soggettive dell'apprendente, il contesto di azione e comunicazione e le competenze pragmatiche. L'entrata in gioco di tutte queste variabili rende l'approccio comunicativo particolarmente completo ed ancora attuale perché in esso sono contenuti i semi delle discipline affini – psicolinguistica, pragmatica, scienze della comunicazione, sociolinguistica ecc. – che contribuiscono direttamente ed indirettamente ad uno sviluppo a tutto tondo delle scienze dell'apprendimento-insegnamento linguistico.

L'approccio comunicativo gravita infatti attorno a due assunti fondamentali: l'evento linguistico e la competenza comunicativa. L'evento linguistico si esplicita in otto fattori, di prassi sintetizzati nell'acronimo SPEAKING, teorizzato da Hymes negli anni '80:

[...] l'acronimo SPEAKING dà il nome al noto modello di Hymes che rende ragione delle coordinate spazio temporali e della scena culturale dell'evento (*Situation*), dei ruoli conversazionali, comunicativi e sociali dei partecipanti (*Participants*), degli scopi che guidano l'azione (*Ends*), delle sequenze di azioni o atti comunicativi (*Act Sequences*), della chiave interpretativa del messaggio spesso inferibile dai codici non verbali (*Key*), dei canali di comunicazione (*Instrumentalities*), delle norme a cui i parlanti si attengono nel corso dell'interazione (*Norms*), dei diversi tipi di testo e di discorso (*Genres*) (Coppola 2009).

Nel concetto di competenza comunicativa è racchiusa la visione di un parlante che è locutore ed attore al tempo stesso in un contesto sociale e culturale di azione ed interazione. Il parlante dunque, quando diventa all'occasione discente/apprendente dovrà in primo luogo imparare ad interagire in modo adeguato e pertinente al contesto. Le massime della conversazione di Grice – modo, relazione, quantità e qualità – calate in un contesto di comunicazione plurilingue si caricano dunque di un valore culturale e sociolinguistico imprescindibile. Come si può rispettare il principio di cooperazione a cui si ispirano le massime della conversazione se non si conoscono le regole di cortesia nella cultura dell'interlocutore oppure se non si riescono a decifrare ed interpretare gli impliciti pragmatici o gli stereotipi culturali ed il senso dello humour? La competenza comunicativa racchiude in sé tutte le potenzialità e le sfide della comunicazione tra esseri umani, che con la loro complessità individuale e sociale entrano in relazione complessa con gli altri e con il contesto.

A fini descrittivi ricordiamo infatti che la competenza linguistica formale è solo un primo tassello della competenza comunicativa che si esplicita in competenza metalinguistica, sociolinguistica, strategica, discorsiva, paralinguistica, extralinguistica, culturale e interculturale.

Nei luoghi di comunicazione online assistiamo ad una destabilizzazione dell'evento comunicativo classico in presenza e, conseguentemente, ad una nuova declinazione del paradigma sintetizzato da Hymes nell'acronimo SPEAKING. Quali modificazioni subisce dunque la comunicazione se i partecipanti non sono

presenti nello stesso luogo fisico e se sono contraddistinti da una forte eterogeneità linguistica e culturale? Pensiamo, per riprendere le parole di Coppola, alle coordinate spazio-temporali, alla scena culturale dell'evento, ai ruoli conversazionali, alla sequenza degli atti comunicativi e ai codici non verbali.

Se riflettiamo sul significato di nuovi spazi didattici non possiamo che pensare a quelli di terza generazione⁴, in particolare agli spazi che si creano con gli strumenti di comunicazione sincrona e asincrona del web 2.0 come *forum*, *chat*, *community* ecc.

Perché dunque nuovi spazi culturali? Per l'incontro di nazionalità, lingue ed individualità diverse. Il concetto di "bricolage" al quale si fa riferimento anche nell'introduzione del capitolo 5 del *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme* sembra sposarsi bene con la realtà che si crea nella comunicazione online nelle comunità virtuali. La comunità in quanto territorio delimitato, circoscritto può rimandare a simboli ed immagini di immobilità, omogeneità, chiusura anche se solidale. Al contrario, la comunità virtuale conduce il nostro immaginario verso contesti ibridi, mutevoli e mal delineati. L'etnografia virtuale, disciplina relativamente giovane, si propone di studiare il cyberspazio dal punto di vista antropologico ed etnografico.

[...] la langue a longtemps été le reflet et en même temps la machine productrice de sa propre culture. Moyen de communication et d'expression, signe d'appartenance et d'inclusion, la langue permet aux hommes de se racheter en les sauvant de l'exclusion (Callari Galli, Chap. 5 "Contrepoint", *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*).

Se in qualsiasi interazione spontanea si generano e ci si scambiano anche involontariamente conoscenze tacite, insieme a quelle esplicite, questo fenomeno avviene indifferentemente in contesti di comunicazione presenziale e mediata sincroni o in

⁴ "Il terzo periodo, comunemente definito del CALL integrativo rappresenta il paradigma attuale (almeno nella ricerca) del CALL nel quale, tra i tanti aspetti interessanti, la convergenza tra utilizzo di tecnologie orientate alla rete e approccio didattico socio-collaborativo (Gruba 2004) è l'elemento che definisce e giustifica lo sviluppo di ambienti di apprendimento virtuale" (Torsani 2009: 34).

tempi differiti. La trasmissione del contenuto saliente, cuore del messaggio, coerente con le intenzioni comunicative del parlante o accessoria e casuale, avviene dunque in entrambe le tipologie di comunicazioni. Le divergenze si notano invece nelle relazioni che si possono instaurare fra gli interlocutori, nella ricchezza ed eterogeneità linguistico-culturale dei parlanti che possono potenzialmente prendere parte allo scambio comunicativo e nelle precise modalità di interazione legate al mezzo.

Comunità, open educational resources, web 2.0, cognizione distribuita: nuove parole chiave nella didattica della lingua?

Per tracciare una prima risposta al quesito che ci siamo posti nel titolo sul rapporto subalterno o complementare fra la didattica in presenza e a distanza, è opportuno inquadrare la problematica alla luce di alcuni concetti, nuovi o vecchi ma riletti con nuovi occhi. Se è evidente, come anticipato nell'introduzione, che la qualità e l'efficacia didattica dipendono da tutte le variabili che sottostanno al modello prescelto, dal peso che si attribuisce alla componente "presenza" *versus* "distanza", dalla varietà degli input linguistici e dalle modalità di somministrazione (erogativo-trasmissivo rispetto a socio-costruttivista), il cuore della questione va forse riletto e riconsiderato ampliando l'argomentazione a nuove realtà. L'innovazione che le tecnologie portano con sé contribuendo allo sviluppo della glottodidattica andrebbe argomentata anche alla luce di concetti di "distanza transazionale" e di "conoscenza distribuita" e di luoghi e fenomeni quali le comunità virtuali di interesse o di pratica e delle nuove risorse didattiche quali le *open educational resources*.

Sebbene nella didattica a distanza vengano meno alcuni dei tratti soprasegmentali e degli elementi paralinguistici tipici della comunicazione faccia a faccia (assenza di "social clues"), nel *distance learning* di terza generazione assistiamo ad alcuni vantaggi evidenti legati alla condivisione e co-costruzione di testi, contenuti o artefatti cognitivi, al generarsi di una ipertestualità di

rete ed al valore aggiunto della multimedialità e multi modalità, infine ad una riflessione ed esplicitazione manifesta delle regole e dei criteri di studio.

Il concetto di distanza transazionale (Moore 1995) definisce la quantità e la qualità della relazione tra docente e discente: più il materiale è strutturato, minore saranno le richieste di dialogo e confronto dialettico e dunque maggiore la distanza transazionale.

Le nuove tecnologie sono veramente innovative se vengono utilizzate per ampliare la possibilità di dialogo fra docente e discente, discente e discente, quindi nei modelli comunicativi e socio-costruttivisti.

Nelle comunità di pratica si punta a colmare non solo la distanza geografica ma anche la distanza transazionale.

Derycke⁵ sottolinea come in alcuni approcci della didattica in e-learning ci sia la volontà evidente di sottolineare l'importanza di concetti come la cognizione distribuita, l'apprendimento situato, caratteristico nelle comunità di pratica e negli ambienti di apprendimento collaborativo (CSCL – *computer supported collaborative learning*). La “cognizione distribuita, definizione utilizzata da Salomon e Hutchins fin dalla metà degli anni '80, è un “modello concettuale che spiega, da un punto di vista che integra le conoscenze derivate dalla psicologia cognitiva e dall'etnografia, le ragioni della necessità di considerare un ambiente di apprendimento a base collaborativa”⁶.

Poiché l'educazione linguistico-culturale è sempre più legata a doppio filo ad aspetti etici, sociali e culturali, il fenomeno delle OER “*open educational resources*” potrebbe acquistare particolare rilevanza nel dibattito sulle innovazioni nella glottodidattica ed in particolare la didattica della lingua in e-learning. Da un lato osserviamo le potenzialità delle *Open Educational Resources* in

⁵ «Le développement de l'E-Learning fait converger un certain nombre de difficultés: statut de la médiation humaine, dimensions collaboratives augmentées, technologies intellectuelles encore frustrées, problèmes de validation, mise en compétition des modèles éducatifs, montée en puissance d'une géopolitique des savoirs...».

⁶ Cfr. <<http://www.apprendereconletecnologie.it>> (Scheda “Strategia concettuale n. 03 Apprendimento Distribuito”, ultima consultazione giugno 2011).

quanto contenuti aperti, soggetti a continue modifiche e liberamente fruibili, e dall'altro ne constatiamo le criticità, in quanto contenuti coprodotti e cocostruiti, a volte vacillanti ed opinabili perché non sempre scientificamente validati.

La comunità OER si propone di individuare e valorizzare un insieme di risorse liberamente disponibili in Rete che possano essere utilizzate in ambito formativo. Si tratta di un movimento che vede il coinvolgimento di importanti organismi internazionali, quali l'OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), l'OLCOS (*Open eLearning Content Observatory Services*).

Le comunità di pratica e di interessa sono luoghi online in cui si verificano al contempo fenomeni di "aggregazione spontanea", "interazione, scambio, condivisione" e in cui i partecipanti sono inseriti in contesti multilingui o sono loro stessi locutori "plurilingui".

Ainsi le développement de la communauté ne repose pas seulement sur l'addition de moments dans un programme public d'activités mais aussi sur la vitalité de ces liens réticulaires entre membres et sous groupes. On pourrait y voir le reflet, dans les activités de la communauté, de la double nature de la connaissance, tacite et explicite, non? Autrement dit, il ne suffit pas de mettre en place un site web, une base de donnée et un journal, ou un colloque bienal... il faut soutenir des échanges plus fins, développer une connaissance des expertises, projets, besoins des membres de la communauté (Iorio 2008).

Conclusioni

Alla luce di queste riflessioni e seguendo l'eco della conclusione generale del *Précis* in cui leggiamo, a più riprese, alcuni postulati fondanti per una visione rinnovata ed attuale delle scienze glottodidattiche come ad esempio:

La prééminence du locuteur natif est mise en question. C'est la «parole» saussurienne, à savoir l'appropriation de la langue par chaque sujet ou groupe qui se constitue dans l'interaction didactique, y compris celle du maître. Cette parole est plurielle: parlée, façonnée, construite, modifiée par des milliers d'interlocuteurs natifs et non-natifs, [...] hybrides.

[...] Un point de vue socioculturel récent sur l'apprentissage des langues postule qu'il s'agit de développer la capacité de participer à des nouvelles communautés discursives en tant que membres compétents (*Précis du Plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 2008: 438).

e ancora:

En ces temps où la mondialisation, l'internet et les médias de la globalisation sont en train d'hybrider les langues, les cultures et les manières de s'exprimer, il s'agit de ré-examiner la didactique traditionnellement monolingue des langues étrangères (Ivi: 440).

ci poniamo i seguenti quesiti. Possiamo affermare che la formazione linguistica in contesti mediati rimane dunque formazione di secondo livello, se consideriamo di primo livello la formazione in presenza, in aula, dalla quale dunque non riusciamo a prescindere solo per ragioni concrete, strumentali (formazione permanente, mobilità, numero sempre crescente di studenti...), oppure è anche il luogo in cui si generano nuovi spazi culturali, terreno fertile di nuove indagini antropologiche? In caso di risposta affermativa, in che modo si produce intercultura negli spazi di comunicazione online? Come possiamo valorizzarla e trasformarla in un patrimonio utile all'evoluzione delle scienze glottodidattiche in un'ottica plurilingue? Come possiamo rimettere in circolo il sapere che si genera nella comunicazione spontanea all'interno di comunità virtuali multilingui ed aspirare a che diventino plurilingui? Tali spazi possono offrire contributi efficaci alle prassi che si adottano nella formazione di formatori che si avvieranno a insegnare e comunicare in contesti appunto plurilingui e mediati dalle tecnologie, specchio della nostra società attuale?

Bibliografia

- Azzaro G., “Pedagogia e didattica delle lingue straniere”, in Azzaro G. (a cura di), *Insegnare le lingue straniere: Teoria e Prassi per la formazione di insegnanti qualificati*, Roma, Aracne Editrice, 2007.
- Cervini C., “I luoghi ed i perché della facilitazione in contesti di apprendimento linguistico mediati dalle tecnologie”, in Atti del *Convegno AICLU - Identità e dignità: AICLU per le lingue del mondo*, Enna, Kore University Press - Troina, Edizioni Città Aperta, 2010.
- Coppola D., “L’inter-azione glottodidattica: un approccio dialogico”, in Coppola D. (a cura di), *Parlare, Comprendersi, Interagire*, Prisa, Felici Editore, 2009.
- Derycke A., “Sept questions sur le E-Learning: vers une problématique nouvelle pour la recherche”, in *Les technologies éducatives, Perspectives de recherche et questions vives*, Actes du Symposium international francophone, édités sous la direction de Baron G.-L. et Bruillard E., Paris, Fondation Maison des sciences de l’homme, INRP, IUFM de Basse-Normandie, 2002.
- Iorio P., “Les communautés savantes sur le Web”, in Londei D., Callari Galli M. (a cura di), *Multiculturalità e Plurilinguismo in Europa. Percorsi alla francese?*, Bologna, Bononia University Press, 2009, pp. 155-169.
- Kramersch C., Lévy D., Zarate G. (éds.), *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2008.
- Nissen E., *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l’interaction sociale*, 12 décembre 2003, Université Strasbourg 1-Louis Pasteur, thèse en Sciences de l’Éducation, direction Michèle Kirch, 311 p., dactyl., 321 p. + annexes
- <http://eprints-scd-ulp.u-strasbg.fr:8080/339/01/Nissen_th%C3%A8se.pdf>.
- Poppi F. (a cura di), *Percorsi assistiti nell’auto-apprendimento*, Bologna, CLUEB, 1999.

Puren C., «Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique?», in *Ela*, 2/2004 (n° 134), pp. 235-249, <<http://www.cairn.info/revue-ela-2004-2-page-235.htm>>.

Torsani S., *La didattica delle lingue in Rete – Teoria, Pratica e Sviluppo*, Fasano, Schena Editore, 2009.

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