

Inter Alia 6

Linguaggi specialistici nell'ottica di alcuni progetti internazionali – pluralità di proposte e di approcci

Zbornik 1. mednarodne konference *Tuji jeziki stroke: Priložnosti in izzivi poučevanja in raziskovanja* /
Atti del I Convegno internazionale *LSP: Opportunità e sfide nell'insegnamento e nella ricerca*

Urednica številke 6 / Atti numero 6 a cura di Nives Lenassi

Uredniški odbor / Comitato redazionale: Slavica Čepon, Mateja Dostal, Brigita Kacjan, Nives Lenassi

Vsi prispevki so šli skozi postopek dvojnega slepega recenziranja. / Tutti i contributi sono stati sottoposti alla revisione in doppio cieco.

Oblikovanje / Progettazione grafica: Saša Podgoršek

Slika na naslovnici / Immagine di copertina: Brigita Kacjan, <https://www.wordclouds.com>

Spletni naslov / Pagina web: www.interalia.si

Založilo in izdalo / Editore: Slovensko društvo učiteljev tujega jezika stroke / Associazione Docenti Sloveni dell'LSP
Za založbo / Per l'editore: Saša Podgoršek, predsednica SDUTSJ / Presidente SDUTSJ

Ljubljana 2018

Prva izdaja / Prima edizione

Publikacija je brezplačna / La pubblicazione è gratuita



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 4.0 Internazionale

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI-ID=295744256](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:si:coibis:295744256)

ISBN 978-961-91069-8-3 (pdf)

**Linguaggi specialistici nell'ottica di alcuni progetti
internazionali – pluralità di proposte e di approcci**

ATTI

**del I Convegno Internazionale
LSP: Opportunità e sfide nell'insegnamento e nella ricerca**

a cura di Nives Lenassi



Publicati dall'Associazione Docenti Sloveni dell'LSP

Ljubljana, 2018

Indice

Introduzione	7
<i>Mojca Kompara</i> La preparazione del glossario terminologico di economia e turismo nella piattaforma Termania	9
<i>Silvia Serena</i> Un quarto di secolo di curricula di riferimento in dieci Paesi: l'insegnamento transfacoltà del tedesco e di altre lingue straniere tra passato e futuro	27
<i>Stéphane - Ahmad Hafez Zeineb Ben Ghedahem</i> Méthodes de français sur objectif universitaire (FOU) : compte-rendu d'une expérimentation dans deux contextes universitaires francophones	43
<i>Jacqueline Oven</i> Rapport sur le projet CECOLang – groupe de travail FLE et marché du travail	53

Introduzione

Nel 2017 L'Associazione Docenti Sloveni dell'LSP ovvero L'Associazione dei docenti sloveni dei linguaggi specialistici rivolti all'insegnamento degli apprendenti stranieri (SDUTSJ) ha festeggiato il ventesimo anniversario di attività organizzando il primo convegno internazionale intitolato "LSP: Opportunità e sfide nell'insegnamento e nella ricerca". Il convegno ha avuto luogo dal 18 al 20 maggio 2017 a Rimske Toplice in Slovenia. Vi hanno partecipato 149 relatori provenienti da 24 Stati che hanno presentato i risultati delle proprie ricerche e delle buone pratiche in 4 sessioni plenarie e in 92 interventi tenutisi in sessioni parallele. Queste ultime si sono svolte in una delle quattro lingue ufficiali del convegno: inglese, tedesco, francese e italiano, dato che una delle missioni dell'Associazione è anche la promozione del plurilinguismo.

Il presente volume raccoglie quattro saggi redatti nelle due lingue romanze ufficiali del convegno, scelte da alcuni relatori per fornire una panoramica sulle proprie attività svolte in ambiti transnazionali. I testi, di cui i primi due redatti in italiano e i restanti due in francese, esaminano diversi aspetti di quattro progetti di collaborazione internazionali con i quali si intende approfondire la conoscenza di alcuni settori dei linguaggi specialistici e di promuoverne l'interesse da parte degli apprendenti stranieri.

Nel primo articolo Mojca Kompara illustra il procedimento della compilazione del glossario relativo ai termini dell'economia e del turismo nella piattaforma Termania, eseguita dagli studenti universitari di lingua italiana presso un ateneo croato. La redazione del dizionario fa parte del progetto triennale denominato Culture Shake (CUSHIA), che si prefigge di sviluppare e testare le attività di insegnamento per studenti provenienti da ambienti plurilingui e interculturali. L'articolo presenta vari aspetti del glossario e le classiche difficoltà incontrate dagli studenti durante il processo di compilazione. Proprio grazie alle loro esperienze acquisite in tale campo specifico, il glossario potrà essere adeguatamente integrato e reso accessibile al pubblico, una volta superata la fase sperimentale.

Nel contributo che segue, Silvia Serena esamina vari aspetti relativi ai curricoli di riferimento per l'insegnamento del tedesco nelle università. I curricoli non riguardano linguaggi specialistici dei singoli indirizzi di studio, ma "accompagnano" gli studenti affinché questi possano sviluppare competenza operativa nella lingua straniera. L'autrice sottolinea che questi curricoli potrebbero essere adottati dagli insegnanti di qualsiasi lingua straniera a livello universitario, rappresentando uno strumento per una collaborazione interlinguistica e internazionale tra facoltà di vari indirizzi. Inoltre, i detti curricoli potrebbero stimolare lo sviluppo di nuovi materiali didattici, focalizzati sulla lingua per un impiego accademico immediato, comunque sempre tenendo conto di una futura interazione professionale e interculturale degli utenti.

Il saggio di Stéphane-Ahmad Hafez e Zeineb Ben Ghedahem ci porta oltre i confini d'Europa. I due autori affrontano il tema del francese per scopi accademici, presentando una ricerca in cui nella pratica didattica sono stati utilizzati capitoli di manuali relativi al management, all'economia e agli studi letterari. Il loro studio, condotto su un gruppo di studenti tunisini e libanesi, ha dimostrato che gli attuali



corsi di francese per scopi accademici andrebbero modificati. Per apportare le necessarie modifiche a detti corsi gli autori propongono una collaborazione tra le istituzioni che promuovono l'insegnamento della lingua francese e la progettazione di materiali didattici basati sullo status della lingua francese degli studenti (lingua madre / seconda lingua/ lingua straniera).

Il volume si chiude con il contributo di Jacqueline Oven che descrive un progetto di cui la prima fase ha identificato una serie di analogie e differenze nonché punti forti e deboli nello status e nell'apprendimento del francese come lingua straniera. Tutto ciò in risposta ai bisogni e alle richieste del mercato del lavoro nei Paesi che hanno aderito all'opera di ricerca: Bulgaria, Montenegro e Slovenia. Grazie ai dati ottenuti nella prima fase, sarà possibile proseguire il progetto con l'attuazione della seconda fase in cui è prevista l'estensione del gruppo di lavoro che ha dato inizio al progetto, lo sviluppo delle competenze di riferimento per il settore professionale preso in esame e l'organizzazione di uno o più corsi di formazione relativi al francese come linguaggio specialistico.

I saggi si soffermano su diversi campi e punti di vista dei linguaggi specialistici in contesti transnazionali, offrendo una rassegna sulle buone pratiche esistenti in tale settore. Dato che nell'ambito di detti linguaggi si assiste a una rapida e costante evoluzione così dal punto di vista linguistico e pragmatico come da quello glottodidattico, soprattutto in vista degli sviluppi delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ci auguriamo che i testi del presente volume possano offrire un impulso a ulteriori ricerche negli argomenti proposti e esaminati dagli autori.

Nives Lenassi

La preparazione del glossario terminologico di economia e turismo nella piattaforma Termania

Mojca Kompara

Università del Litorale, Slovenia

Riassunto

L'articolo presenta la compilazione di un glossario di linguaggio specialistico riguardante la terminologia relativa all'economia e al turismo nella piattaforma Termania. Il glossario è stato realizzato dagli studenti di lingua italiana presso l'Università di Pola, in Croazia. Il progetto fa parte della disseminazione del progetto CUSHA Dictionary. L'articolo presenta la macro e la microstruttura del glossario di linguaggio specialistico bilingue italiano/croato di terminologia relativa all'economia e al turismo, mirato alla compilazione di termini economici e collocazioni turistiche. Nell'articolo presenteremo le fonti per l'estrazione della terminologia, il processo di estrazione dei termini e la compilazione delle voci del glossario. L'articolo tratta la microstruttura delle voci del glossario e le difficoltà incontrate dagli studenti dell'Università di Pola durante il processo di compilazione. Attualmente il glossario è utilizzato esclusivamente dagli studenti che lo hanno compilato, ma dopo la fase sperimentale sarà aperto al pubblico.

Parole chiave: dizionario, glossario, LSP, italiano, croato, lessicografia

Abstract

Creating a terminological glossary of business and tourism on the Termania platform

The paper describes the compilation of a LSP glossary of business and tourism terminology on the Termania platform created by students of Italian at the University of Pula, Croatia. The project is part of the CUSHA Online Dictionary dissemination. The paper presents the macro- and microstructure of the LSP bilingual Italian-Croatian glossary of business and tourism terminology, which is oriented towards the inclusion of business and tourism terms and collocations. The sources for terminology extraction and term extraction as well as the compilation of the glossary entries are described in the paper. The paper presents the microstructure of the glossary entries and the difficulties the University of Pula students faced in compiling it. Currently the glossary is used exclusively by the students who compiled it, but after this experimental phase it will be opened to the public.

Key words: dictionary, glossary, LSP, Italian, Croatian, lexicography



1 Introduzione e obiettivo della ricerca

Il presente articolo nasce grazie al processo di disseminazione del progetto Europeo CUSHA (Culture Shake) Dictionary (Termania, 2017) e vede come protagonisti gli studenti dell'Università degli Studi Juraj Dobrila di Pola, Facoltà di Studi Interdisciplinari, Italiani e Culturali, che hanno aderito al progetto di compilazione del glossario terminologico del linguaggio specialistico di economia e turismo nella piattaforma Termania. In questo articolo presentiamo la macro e la microstruttura del glossario del linguaggio specialistico, il processo di individuazione dei termini economici e delle collocazioni relative al turismo, le fonti usate, le traduzioni e le difficoltà degli studenti riscontrate durante la fase di compilazione delle voci. L'obiettivo della ricerca è fornire una fonte di disseminazione del progetto CUSHA Dictionary e preparare la maschera del dizionario CUSHA Dictionary in modo che sia idonea alle necessità degli utenti e a favorire una compilazione facilitata e assistita. L'obiettivo viene svolto grazie alla disseminazione del progetto presso l'Università degli Studi Juraj Dobrila di Pola. Fra gli obiettivi principali menzioniamo il monitoraggio della compilazione da parte dei due gruppi di studenti dell'Università di Pola, nonché il monitoraggio della struttura, la compilazione e l'adeguatezza delle voci, ed anche i problemi riscontrati durante la compilazione, l'utilizzo del software e della maschera per la compilazione delle voci e infine il parere degli utenti riguardo alla compilazione, all'esperienza, alla registrazione, alla compilazione in senso generale e alla lingua usata nella maschera.

2 Il progetto CUSHA

Il progetto europeo CUSHA (Culture Shake, 2017), finanziato tramite il programma Erasmus plus vede come protagonisti 5 partner provenienti da 4 paesi europei: la Germania, la Svezia, la Slovenia ed il Regno Unito. L'obiettivo principale del progetto è costruire un ponte fra teoria e pratica della didattica, il che viene effettuato grazie agli incontri internazionali dei partecipanti tedeschi e svedesi. Nel contesto del progetto viene promossa l'inclusione interculturale, dato che il progetto è mirato anche all'inclusione di studenti profughi provenienti dalle aree devastate dalla guerra, come la Siria, e approdati in Germania e in Svezia. Il progetto si svolge in quattro località europee dal 2016 al 2019 e vede protagonisti l'Università di studi educativi di Karlsruhe, il liceo Friedrich-Wöhler Gymnasium di Singen, l'istituto culturale Shakespeare Birthplace Trust di Stratford-upon-Avon, la scuola inglese The English School of Göteborg e l'Università del Litorale di Capodistria. Il progetto tratta le opere di Shakespeare *La tempesta* e *Sogno di una notte di mezza estate* nella classe scolastica del XXI secolo. Nell'ambito degli scambi studenteschi a Singen, Stratford-upon-Avon e Göteborg, gli studenti hanno la possibilità di compilare il dizionario di terminologia Shakespeariana CUSHA Dictionary.

2.1 Il dizionario CUSHA Dictionary

Il dizionario CUSHA Dictionary (Termania, 2017) viene compilato tramite la piattaforma Termania. Si tratta di un dizionario multilingue che prevede come lingua principale l'inglese. La voce è composta dalla definizione e dall'esempio d'uso (in lingua inglese) e viene seguita dalle traduzioni in ben 13 lingue diverse, fra le quali troviamo l'italiano, l'arabo, il russo, ecc. Le lingue sono scelte in base alla madrelingua dei partecipanti che aderiscono al progetto. Grazie ad un software specifico, tutte le voci sono accompagnate da materiale audio. Si tratta di definizioni, esempi e traduzioni audio. Alcune voci sono accompagnate anche da materiale fotografico. In questo concetto la compilazione del dizionario CUSHA Dictionary promuove l'alfabetizzazione e l'acquisizione del linguaggio specialistico e di nuovi vocaboli. Nel contesto dei laboratori di traduzione, gli studenti conoscono Shakespeare attraverso la loro madrelingua e inseriscono le traduzioni nella maschera. In questa prospettiva gli studenti

hanno la possibilità di stabilire canali di comunicazione con gli studenti provenienti da diverse realtà e sviluppano il pensiero critico.

3 Linguaggi specialistici nella compilazione dei dizionari

Balboni (2017) definisce lo studente come individuo temporaneo che in pochi anni non sarà più studente, ma diventerà professionista, ricercatore, individuo proiettato verso l'apprendimento continuo. Secondo Balboni bisogna pensare a scuole e università come sistemi mirati ai bisogni dello studente e non ai bisogni della lingua e della terminologia. Dunque, la terminologia deve essere appresa in modo che essa aiuti lo studente ad apprendere un linguaggio specialistico ed il suo contenuto. Balboni fa notare che un professore di lingua non può insegnare una materia specifica come la chimica, ma può insegnare la linguistica, la cultura, la storia tramite l'uso di microlingue e linguaggi specialistici. L'apprendimento del linguaggio specialistico avviene anche tramite la compilazione di dizionari specialistici (Bergenholtz & Nielsen, 2006) che devono essere mirati al soddisfacimento delle necessità degli utenti in situazioni specifiche e devono essere pensati in modo funzionale. Per questo i lessicografi devono identificare le relative funzioni di questo tipo di dizionario e presentare i dati in modo che essi possano ottemperare alle necessità degli utenti. Come constatato da Bergenholtz e Nielsen (2006), un dizionario ottimale contiene componenti specialistiche che sono di supporto per gli utenti nella loro ricerca di significati specifici. Per questo motivo negli ultimi anni è diventato sempre più importante l'apprendimento di vocaboli tecnici (Arnos Kwary, 2011) e i lessicografi che si occupano di linguaggi specialistici devono essere consapevoli di come determinare i vocaboli tecnici quando prendono una decisione riguardo all'inclusione di voci nei dizionari specialistici. A tale riguardo Arnos Kwary (2011) menziona quattro metodi: la classificazione, l'analisi di parole chiave, l'estrazione di termini e la classificazione sistematica, e tende a un quinto metodo ibrido per determinare vocaboli tecnici che espandono il concetto delle parole per ottenere un approccio più integrato di essi. Il problema dell'estrazione e dell'inclusione dei vocaboli specialistici nei dizionari specialistici viene discusso da diversi autori (Kontonatsios, Korkontzelos, Tsujii & Ananiadou, 2014; Logar & Kosem, 2013; Sánchez, 2003), che trattano anche il problema dell'inclusione di "termini più usati" (Sánchez, 2003) in un contesto specifico e parlano della problematica dell'inclusione di termini non del tutto specifici per un determinato settore, ma appartenenti ad un settore più ampio. Un esempio da menzionare è l'Accounting Dictionary (Sánchez, 2003), il quale fra le sue voci include non solamente vocaboli specifici del settore, ma anche vocaboli relativi ad un dizionario commerciale generale, come per esempio il CIF, il B/L, termini relativi alla borsa, al fisco, ecc.

3.1 Caratteristiche dei dizionari dei linguaggi specialistici

Il concetto del dizionario specialistico è diverso del concetto del dizionario generale (Atkins & Run-dell, 2008), per quanto riguarda l'inclusione di voci, il numero delle voci e anche la struttura di una voce. I dizionari specialistici sono opere importanti per gli utenti del linguaggio specialistico e soprattutto per i traduttori. Per essi sono specialmente importanti i dizionari specialistici bilingui, che molte volte risolvono problemi concettuali non presenti in entrambe le lingue, per es. termini e concetti giuridici diversi in due Stati diversi. La macro e la microstruttura dei dizionari specialistici sono diverse rispetto ai dizionari generali e dipendono dalle necessità degli utenti e dalle decisioni del terminologo e del lessicografo. Come esempio possiamo prendere in considerazione i dizionari delle abbreviazioni, che possono essere liberamente classificati come dizionari che trattano un linguaggio specifico, anche se in determinate occasioni le abbreviazioni possono appartenere a un linguaggio generale. Guardando a tali dizionari in una dimensione linguistica europea più ampia, essi variano in primo luogo riguardo al numero di abbreviazioni che includono, partendo da una media di 10.000 voci nel caso del dizionario



di abbreviazioni italiane DidiSi (Righini, 2001) e arrivando a 50.000 voci se consideriamo il dizionario di abbreviazioni tedesco (Steinhauer, 2005). Osservando la microstruttura dobbiamo menzionare l'impostazione delle voci, che nella maggior parte è in ordine alfabetico, e le caratteristiche delle voci, che nel DidiSi (Righini, 2001) sono rigorosamente accompagnate da qualificatori di lingua, campo e traduzioni, mentre in quello tedesco (Steinhauer, 2005), ad esempio per il lemma FIAT non sono presenti i qualificatori di lingua e di campo e non viene riportata nemmeno la traduzione. Nel dizionario tedesco l'omissione di questo tipo di dati può essere notata in innumerevoli voci. Al riguardo vogliamo specificare che le caratteristiche del dizionario del linguaggio specialistico sono specifiche e varie e si basano sui bisogni di diversi utenti, e l'obbligo del lessicografo è di pensare ad essi nella fase di preparazione e compilazione del dizionario (Atkins & Rundell, 2008). Tarp (2010) sostiene che il concetto di un dizionario specialistico può essere definito tramite le possibili funzioni lessicografiche che esso possiede, per esempio l'assistenza che offre per le necessità lessicografiche che hanno gli utenti nelle specifiche situazioni sociali. La più importante e decisiva fra esse è la posizione dell'utente. Tarp (2010) menziona tre situazioni: la cognitiva, la comunicativa e l'operazionale. La prima è rivolta ai desideri e alle necessità degli utenti, le altre due alle possibili situazioni causate dalle inadeguate capacità comunicative e operazionali degli utenti. Tarp (2010) afferma che i dizionari dei linguaggi specialistici non sono libri che devono essere letti da cima a fondo, ma strumenti di consultazione e che l'essenza base dei dizionari è contenere dati accessibili velocemente e facilmente. Si tratta di dati dai quali l'utente può acquisire informazioni che possono essere usate in innumerevoli contesti. In questo senso è importante determinare come i dizionari dei linguaggi specialistici possono intervenire e aiutare il processo di apprendimento in un campo specifico.

4 Descrizione e metodologia

In veste di prodotto di disseminazione del progetto europeo CUSHA, cioè il dizionario shakespeariano CUSHA Dictionary, è stato realizzato un glossario terminologico di economia e turismo nella piattaforma gratuita Termania. Al progetto di compilazione del dizionario hanno aderito due gruppi di studenti dell'Università degli Studi Juraj Dobrila di Pola, Facoltà di Studi Interdisciplinari, Italiani e Culturali, tra cui gli studenti del Laboratorio linguistico II (corso di laurea triennale) e gli studenti del Linguaggio specialistico (corso di laurea magistrale). Gli studenti appartenenti a entrambi i gruppi hanno una buona conoscenza della lingua italiana, alcuni appartengono alla minoranza italiana e hanno concluso le scuole superiori italiane. Tra i due gruppi aderenti al progetto c'è una differenza di livello di studio. Gli studenti del corso Laboratorio linguistico II sono studenti del primo anno ed essendo all'inizio degli studi posseggono una minore competenza linguistica. Invece, gli studenti che frequentano il corso Linguaggio specialistico sono studenti del primo anno di master e presentano una maggiore competenza linguistica. Dato che al progetto di disseminazione hanno aderito due gruppi di studenti che frequentavano i miei corsi durante il mio scambio presso l'Università degli Studi Juraj Dobrila di Pola, Facoltà di Studi Interdisciplinari, Italiani e Culturali, ed erano in possesso di competenze linguistiche diverse, abbiamo deciso di compilare un unico glossario al posto di due, dunque un glossario con due tematiche diverse: l'economia ed il turismo. Gli studenti del corso Laboratorio linguistico II hanno compilato le voci relative alla terminologia dell'economia, invece quelli del corso Linguaggio specialistico hanno compilato le voci relative alla terminologia del turismo. La differenza di base fra i due tipi di voci non è solamente nel campo terminologico, ma lo è soprattutto nella tipologia dei termini. Avendo una conoscenza e competenza linguistica limitate rispetto al gruppo magistrale, gli studenti del corso Laboratorio linguistico II hanno incluso termini relativi all'economia, cioè termini composti da una sola parola (per es. banchiere). Invece gli studenti del corso Linguaggio specialistico che hanno una conoscenza e competenza linguistica più elevata rispetto al

gruppo summenzionato, hanno compilato voci relative al turismo, cioè esclusivamente collocazioni relative al turismo.

Lo scopo della compilazione del glossario terminologico di economia e turismo nella piattaforma Termania, non è soltanto la disseminazione del progetto CUSHA: tale glossario fa anche parte del contenuto tematico dei due corsi ed era previsto come parte sperimentale del progetto CUSHA, che serve a verificare mancanze e problemi degli utenti durante il processo della compilazione. Un progetto simile è stato svolto anche in Slovenia, presso la Facoltà di Management, con gli studenti del secondo anno, sempre in veste di disseminazione e test di compilazione. Lo scopo del nostro progetto è verificare se gli studenti abbiano sufficienti competenze linguistiche per scrivere un glossario di linguaggio specialistico e monitorare come essi lavorino con la piattaforma Termania. Un approccio simile, mirato alle competenze linguistiche in una cornice multilingue, viene usato nel progetto della compilazione dei dizionari Multilingual Explanatory Science Dictionary e Multilingual Explanatory Math Dictionary (Taljad, Prinsloo & Fricke, 2012) dove, così come nel dizionario shakespeariano CUSHA Dictionary, è presente una cornice multilinguistica di utenti.

Dal punto di vista metodologico abbiamo svolto la compilazione del glossario in un contesto temporale di tre mesi consecutivi, da marzo a maggio 2017. Dopo una fase introduttiva, riguardante le caratteristiche e la compilazione dei dizionari, gli studenti hanno preparato i materiali linguistici, cioè dei testi specialistici relativi all'economia e al turismo che sono serviti come corpus per l'estrazione di termini. A differenza delle tecniche di riconoscimento ed estrazione automatica di termini (Vintar & Fišer, 2017), non avendo a disposizione il supporto elettronico adeguato abbiamo optato per l'estrazione manuale dei termini, anche se gli studenti sono a conoscenza di tecniche di estrazione automatica e di strumenti linguistici come lo Sketch Engine (2017). Il nostro corpus è costituito da testi provenienti dalla versione online di Panorama, settimanale italiano di attualità, politica, società ed economia, per la terminologia relativa all'economia, e da testi provenienti dalla pagina web Colours of Istria in versione italiana per la terminologia relativa al turismo. Gli studenti del corso Laboratorio linguistico II si occupavano dell'estrazione manuale dei termini relativi all'economia presenti nella versione online di Panorama; invece, gli studenti del corso Linguaggio specialistico lavoravano all'estrazione manuale di collocazioni relative al turismo prese dalla versione italiana della pagina web Colours of Istria. Successivamente all'estrazione dei termini vi è stata la fase della compilazione delle voci nella piattaforma Termania. A compilazione ultimata gli studenti hanno risposto a un questionario sul processo di compilazione, i cui risultati saranno presentati nei seguenti paragrafi.

5 La piattaforma Termania

Termania è un portale online liberamente e gratuitamente accessibile agli utenti registrati, pensato e progettato principalmente per la ricerca dei database lessicali, ma offre agli utenti anche la possibilità di compilazione di dizionari ovvero di voci. Lo scopo del portale è quello di diventare il luogo centrale dove si concentrino dei dati terminologici relativi alla lessicografia, in primo luogo per lo sloveno ed in secondo luogo per le altre lingue. Il vantaggio del portale Termania rispetto ad altri simili portali consiste soprattutto nel fatto che in un unico luogo è concentrata un'ampia varietà di dizionari disponibili. Si tratta di dizionari totalmente diversi riguardo al tipo e alla struttura. La piattaforma Termania non è disponibile solo per la ricerca, ma anche per la compilazione di dizionari (Termania, 2017). Il portale offre la ricerca base e avanzata, oltre ai dati relativi a ogni dizionario pubblicato (es. numero di voci, lingue incluse). Il portale Termania offre agli utenti registrati una maschera pensata per la compilazione di dizionari. La maschera può essere modificata a seconda delle necessità degli utenti, della struttura delle voci e delle lingue incluse.



6 Compilazione del glossario

Il glossario terminologico di economia e turismo compilato nella piattaforma online gratuita Termania è stato realizzato seguendo un percorso a due fasi. Nella prima fase il glossario veniva compilato dagli studenti del corso Laboratorio linguistico II, i quali hanno incluso manualmente i termini relativi all'economia. Tali termini venivano estratti manualmente dal settimanale Panorama. Nella prima fase del progetto, durante il corso Laboratorio linguistico II, gli studenti hanno preparato cinque testi relativi all'economia presi dal settimanale Panorama. Durante il corso ho discusso con gli studenti sui termini da scegliere per l'inclusione. Lo scopo era riconoscere quali tipi di termini venissero impiegati in un glossario terminologico specializzato in economia. Dato che gli studenti non utilizzavano alcun tipo di software relativo all'estrazione automatica dei termini di economia e non utilizzavano lo Sketch Engine per verificare le concordanze, abbiamo deciso di includere i termini che si manifestassero almeno cinque volte negli articoli selezionati. Durante la lezione dedicata alla scelta dei termini, gli studenti hanno effettuato la registrazione online sulla piattaforma Termania e dopo essere stati confermati dall'amministratore hanno potuto accedere alla maschera per la compilazione delle voci. Durante la registrazione, alcuni studenti hanno manifestato lievi difficoltà di accesso, e ciò derivava dal fatto che la pagina web di Termania era disponibile solamente in lingua slovena e inglese. Durante la lezione di presentazione della compilazione delle voci, gli studenti hanno potuto lavorare con i computer dell'università e hanno potuto includere due termini di prova a testa per verificare come funzionasse la maschera. Al progetto hanno partecipato sette studenti del corso Laboratorio linguistico II, i quali hanno inserito circa dieci termini a testa. Dopo questa lezione di presentazione, gli studenti hanno lavorato autonomamente da casa e hanno compilato dieci voci ciascuno.

Successivamente, il glossario veniva compilato dagli studenti del corso Linguaggio specialistico (magistrale), che includevano manualmente i termini relativi al turismo. Anche in questo caso i termini sono stati estratti manualmente dalla pagina web Colours of Istria in versione italiana. Nella prima fase del progetto, durante il corso Linguaggio specialistico, con gli studenti abbiamo deciso su quali campi avrebbe lavorato ciascuno studente, il che era facilitato dalla suddivisione dei campi visibile sulla pagina web (destinazioni, gastronomia, sport, ecc.). I campi più ampi venivano suddivisi fra due studenti. Anche per gli studenti del corso Linguaggio specialistico è stata preparata una lezione introduttiva per individuare e discutere l'inclusione dei termini adeguati (le collocazioni relative al turismo) nella maschera. Durante questa ora di lezione introduttiva, gli studenti hanno potuto riconoscere in primo luogo le collocazioni ed in secondo luogo le collocazioni relative al campo terminologico specializzato del turismo. Anche in questo caso, come nel gruppo menzionato in precedenza, gli studenti non utilizzavano alcun tipo di software relativo all'estrazione automatica dei termini relativi al turismo e non utilizzavano lo Sketch Engine per verificare le concordanze. Con gli studenti abbiamo deciso di includere solo le collocazioni strettamente relative al turismo. Le collocazioni non potevano essere incluse in base ad una frequenza numerica di esse nei testi, dal momento che si manifestavano una sola volta. Come nel gruppo precedente, durante l'ora dedicata alla scelta dei termini, gli studenti hanno fatto la registrazione online sulla piattaforma Termania e dopo essere stati verificati dall'amministratore hanno potuto accedere alla maschera per la compilazione delle voci. Anche in questo caso, durante la registrazione, alcuni studenti hanno manifestato lievi difficoltà di accesso ed una di queste era rappresentata dalla lingua della pagina web di Termania, che era ed è tuttora disponibile soltanto in lingua slovena e inglese. Anche gli studenti del Linguaggio specialistico, durante la presentazione della compilazione delle voci, hanno potuto lavorare con i computer dell'università e hanno potuto includere due termini di prova a testa per verificare le modalità di funzionamento della maschera. Al progetto hanno partecipato otto studenti del corso Linguaggio specialistico che, a testa, hanno incluso circa dieci termini. In seguito gli studenti hanno lavorato autonomamente da casa e ciascuno di loro ha compilato dieci voci.

In totale gli studenti avrebbero dovuto compilare circa centocinquanta voci, ma sfortunatamente non tutti hanno preso seriamente in considerazione il progetto e non tutti hanno compilato le dieci voci previste. Al momento, il numero complessivo dei termini inclusi equivale a ottantadue. Dall'illustrazione 1 si rileva che (le caratteristiche del glossario sono in lingua slovena) si tratta di un glossario che copre l'economia e il turismo. Il glossario è bilingue, la lingua base è l'italiano, la seconda lingua è il croato.



Illustrazione 1: *Il glossario di economia e turismo*
 Fonte: *Termania*

Concordemente agli studenti, ho optato per un dizionario bilingue (italiano e croato) dove la voce è costituita dal termine relativo all'economia o al turismo, dalla definizione e dalla traduzione in croato. Ogni definizione e traduzione è accompagnata da una o più fonti. In una fase successiva, le fonti potranno essere raggruppate e incluse nella descrizione del glossario. Il glossario bilingue nasce come test di disseminazione del progetto CUSHA, ovvero del dizionario shakespeariano CUSHA Dictionary. Riguardo all'utilizzo delle fonti, insieme agli studenti ho deciso di usare fonti verificate relative alla terminologia inclusa, come dizionari ed enciclopedie. Per gli studenti è stato preparato un elenco di fonti da utilizzare, come pagine web di glossari, dizionari, enciclopedie, ecc.

Il glossario di economia e turismo è indirizzato a individui che operino nel settore dell'economia e del turismo e siano quotidianamente a contatto con le due lingue, a studenti di lingua, a professori, a traduttori e a tutti coloro che abbiano interesse per la lingua e la lessicografia. Il problema principale che emerge dalla compilazione – ossia dalla scelta dei testi dai quali sono stati estratti i termini e le collocazioni – è l'utilizzo di due tipologie diverse di testi: la prima tipologia è costituita da testi genuinamente italiani e senza alcun tipo di traduzione in croato – cioè quelli presi dal settimanale Panorama –; la seconda tipologia invece comprende i testi originariamente scritti in croato e dopo tradotti in italiano e in altre lingue – ossia la pagina web Colours of Istria. La prima tipologia di testi non rappresenta alcun tipo di problema, trattandosi di testi italiani dai quali vengono estratti termini relativi all'economia, invece la seconda tipologia di testi è composta da testi che originariamente erano stati scritti in lingua croata, dunque l'italiano era soltanto la lingua d'arrivo della traduzione. Con gli studenti abbiamo optato per questa tipologia di testi, essendo consapevoli del fatto che non si trattava di testi originariamente scritti in lingua italiana. In questa tipologia testuale eravamo alla ricerca delle collocazioni relative al turismo. Il punto forte di questa tipologia testuale era sicuramente la traduzione del termine, poiché in confronto ai testi relativi all'economia, dove le traduzioni non esistevano, nei testi del portale Colours of Istria abbiamo avuto a disposizione le traduzioni in croato, e viceversa. In questo senso gli studenti erano avvantaggiati e non dovevano preoccuparsi delle traduzioni, dunque si potevano orientare esclusivamente sulla compilazione della definizione della collocazione, che è molto più complessa della definizione di altri tipi di termini, dato che copre una specifica cornice di significato.

Per quanto riguarda la preparazione delle definizioni, con gli studenti ne abbiamo stabilito la tipologia. Grazie all'utilizzo di varie fonti, gli studenti dovevano riconoscere i diversi significati di un termine e



in seguito compilare una o più definizioni (ovvero significati) del termine relativo al settore dell'economia e del turismo. Le definizioni non dovevano essere copiate dalle fonti, ma ripensate e riscritte in modo da esaltare il campo terminologico. Durante la lezione introduttiva, agli studenti è stata presentata la tipologia della definizione. In base a questa tipologia la definizione deve essere chiara, esatta, non troppo lunga e non troppo corta e priva di dati enciclopedici. Attualmente il glossario non è accessibile al pubblico, causa il limitato numero di voci e perché nei prossimi anni abbiamo intenzione di proseguire con il progetto.

6.1 Risultati

Di seguito verranno presentate le voci per i termini relativi all'economia e al turismo. Riportando le voci compilate dagli studenti, verifichiamo l'adempimento degli obiettivi, siccome monitoriamo la struttura e la compilazione della voce e ci orientiamo verso i problemi di compilazione e di utilizzo del software.

6.1.1 Termini relativi all'economia

Fra i termini relativi all'economia, abbiamo scelto quelli più significativi che sono risultati problematici per gli studenti dal punto di vista della compilazione. Come potremo vedere, in seguito verranno presentate le voci con le loro caratteristiche, definizioni e traduzioni, e vi sarà presentata una comparazione con le voci contenute nel dizionario del Corriere della Sera (2017), poiché esso era una delle fonti elencate che gli studenti dovevano usare durante la compilazione.

Dall'illustrazione 2 si rileva che il termine "azione" viene incluso nella maschera. Sfortunatamente, gli elementi della maschera sono in lingua slovena: esiste anche la versione inglese ma non la versione italiana. Proprio su questo punto gli studenti hanno manifestato disagi linguistici, siccome non avevano a disposizione la lingua italiana o croata. Abbiamo notato anche problemi di compilazione della voce, per esempio il termine "azione" non è compilato adeguatamente. La descrizione è seguita dalla fonte, ma tra la fine della frase e la parentesi dovrebbe esserci uno spazio. La frase dovrebbe iniziare con la maiuscola. La traduzione non è seguita dalla fonte. Anche se le fonti in un dizionario non sono presenti in ogni voce ma solitamente alla fine del dizionario, gli studenti dovevano imparare a utilizzare le fonti e a riportarle correttamente, essendo gli autori di un glossario sperimentale. Comparando la voce con quella del Corriere della Sera (vedi illustrazione 3) si può constatare che nella definizione viene aggiunta la "società per azioni", punto importante nella definizione di tale voce sfortunatamente omesso nel nostro glossario. Notiamo dunque una mancata struttura della voce, una scarsa compilazione della voce e l'inadeguato utilizzo del software, obiettivi che dovrebbero essere stati raggiunti.

azione ciascuna delle quote in cui è diviso il capitale di una società commerciale. (la repubblica.it)
Hrvaški prevod: **dionica**

Illustrazione 2: *Azione*
Fonte: *Termania*

azione ² [a-zió-ne] s.f.

- **econ.** Quota minima (*a. ordinaria*) del capitale sociale di una società per azioni o di una società in accomandita per azioni: *crollò delle a.; aumento delle a.*
- **sec. XVII**

Illustrazione 3: *Azione (Corriere della Sera)*

Consultando il dizionario de La Repubblica (vedi illustrazione 4) abbiamo notato che lo studente ha copiato la definizione, il che non è a norma con i termini stabiliti riguardo alla compilazione e agli obiettivi della ricerca.

azione²
 [a-zió-ne] s.f. (pl. -ni)
 FINANZ Ciascuna delle quote in cui è diviso il capitale di una società commerciale
 || Titolo di credito che rappresenta ciascuna quota: *comperare, vendere, possedere delle azioni di una società*

Illustrazione 4: *Azione (La Repubblica)*

Dall'illustrazione 5 si rileva che gli elementi della maschera sono in lingua slovena, il che in primo luogo rappresentava un problema per gli studenti croati. Il termine "banchiere" è compilato adeguatamente. La definizione è ampia, e per formularla sono state utilizzate tre fonti che seguono la definizione. Anche la traduzione è munita di fonte. Come si può vedere dalla voce "banchiere" tratta dal dizionario del Corriere della Sera (vedi illustrazione 6), la definizione "proprietario o alto funzionario di banca" è abbastanza scarsa rispetto alla definizione presente nel nostro glossario, e ciò conferma che lo studente ha consultato diverse fonti come elencate nella definizione della voce, pertanto l'obiettivo della ricerca riguardo alla compilazione e alla struttura appropriata della voce è stato adempito.

banchiere Chi esercita l'attività bancaria; proprietario, dirigente, amministratore, direttore o alto funzionario di banca. (La Repubblica.it, Treccani.it, Corriere.it)
 Hrvatski prevod: **bankar (e-rječnik.net)**

Illustrazione 5: *Banchiere*

Fonte: *Termania*

banchiere [ban-chiè-re] s.m. (f. -ra)

- Proprietario o alto funzionario di banca
- sec. XIII

Illustrazione 6: *Banchiere (Corriere della Sera)*

Come visibile dall'illustrazione 7, il termine "capitale" non è compilato adeguatamente. La prima lettera della definizione dovrebbe essere scritta con la maiuscola, la definizione è ampia, ma non è presentata in modo chiaro, ogni singolo significato dovrebbe essere presentato in maniera chiara. Non c'è alcuna necessità di scrivere "più significati", basta elencarli. Su questo punto gli studenti hanno manifestato problemi nella compilazione della voce e nell'utilizzo del software. Come possiamo vedere, viene utilizzata solo una fonte, anche se l'autore suggerisce la possibilità di più significati. La traduzione dovrebbe essere "kapital", senza "temeljni" perché il significato di "temeljni kapital" è solo uno dei significati di "capitale". Paragonando la voce al dizionario del Corriere della Sera (vedi illustrazione 8), si può notare che nelle definizioni del glossario mancano determinati significati, es. ricchezza, patrimonio, somma di denaro, elemento di un debito ecc. La mancata inclusione dei diversi significati mette in cattiva luce la compilazione della voce presente nel glossario, nonché gli obiettivi della struttura e della compilazione della voce.



capitale più significati: il valore in denaro di beni; i beni stessi in cui il denaro è investito o, più comunemente, l'insieme dei beni destinati a impieghi produttivi per ottenere nuova produzione. (treccani.it)
Hrvaški prevod: **temeljni kapital**

Illustrazione 7: *Capitale*

Fonte: *Termania*

capitale ² [ca-pi-tà-le] s.m.

1 econ. Somma di denaro messa a frutto; **estens.** il valore in denaro dei beni che qlcu. possiede; **estens.** ricchezza, patrimonio: *un discreto c.*; *impiegare grossi c.* | spendere un c., una somma notevole | c. sociale, insieme delle somme conferite dai soci all'atto di costituzione di una società

2 fin. Elemento principale di un debito, contrapposto agli interessi

• sec. XIII

Illustrazione 8: *Capitale (Corriere della Sera)*

Come visibile dall'illustrazione 9, il termine "credito" viene incluso nella maschera ma non è compilato adeguatamente. La definizione è seguita dalla fonte. Fra la fine della frase e la parentesi dovrebbe esserci uno spazio. La frase dovrebbe iniziare con la maiuscola. La traduzione non è seguita dalla fonte. Paragonando la voce con il dizionario del Corriere della Sera (vedi illustrazione 10), si può notare che nelle definizioni del glossario mancano vari significati, per es. vendita senza pagamento immediato, documento di prestazione in denaro o merci, attività economica e finanziaria, ecc. Nel processo di monitoraggio della struttura e della compilazione, notiamo uno scarso coinvolgimento degli studenti.

credito il diritto di pretendere l'adempimento di una prestazione, suscettibile di valutazione economica. (treccani.it)
Hrvaški prevod: **kredit**

Illustrazione 9: *Credito*

Fonte: *Termania*

credito [cré-di-to] s.m.

1 Fiducia accordata a qlcu. o a qlco.: *dare c. alle parole di qlcu.*

2 Stima, considerazione: *godere di molto, scarso c.*

3 dir. Diritto a ottenere una prestazione di carattere patrimoniale: *essere in c.*; **estens.** somma cui si ha diritto: *vantare un c.*

4 Unità di misura dell'esperienza acquisita da uno studente, spendibile in diversi ordini di studio e di scuola; punteggio ottenuto da uno studente, valido per la sua progressione di carriera: *c. formativo*

5 econ. Vendita senza pagamento immediato: *c. a breve, a medio, a lungo termine* | titolo di c., documento che attribuisce al possessore il diritto a ottenere una determinata prestazione in denaro o merci

6 Attività economica e finanziaria connessa con le operazioni di c.; il complesso delle istituzioni finanziarie, delle società che esercitano tale attività: *c. agrario; istituto di c.*

• sec. XIV

Illustrazione 10: *Credito (Corriere della Sera)*

La voce “tassa” (vedi illustrazione 11) è stata inclusa due volte. La differenza fra le due voci è costituita dalla specificazione della fonte e anche dall’ortografia adeguata.

tassa Tributo che viene corrisposto allo Stato o ad altro ente pubblico per il godimento di certi servizi (dizionari corriere.it)
Hrvaški prevod: **porez (hr.glosbe.com)**

tassa tributo che viene corrisposto allo Stato o ad altro ente pubblico per il godimento di certi servizi.corriere.it
Hrvaški prevod: **porez**

Illustrazione 11: *Tassa*

Fonte: *Termania*

Rispetto alla voce tratta dal dizionario del Corriere della Sera si nota che in ambedue manca la definizione per “imposta sul reddito”. Si nota anche che lo studente non ha compilato una definizione nuova, ma ha solamente copiato la voce dal dizionario del Corriere della Sera (vedi illustrazione 12), il che mette in cattiva luce la compilazione del glossario.

tassa [tàs-sa] s.f.

1 Tributo che viene corrisposto allo Stato o ad altro ente pubblico per il godimento di certi servizi

2 **Nel l. com.**, imposta sul reddito: *pagare le t.*

• sec. XIV

Illustrazione 12: *Tassa (Corriere della Sera)*

Dall’analisi dei termini relativi all’economia notiamo che gli studenti, essendo al loro primo anno di studi, non hanno ancora sviluppato adeguate competenze linguistiche e per questo motivo le voci da loro compilate presentano gravi ammanchi. In base ad una mancata compilazione da parte degli studenti, per il campo dell’economia, abbiamo sottolineato e presentato prevalentemente gli esempi che non erano a norma di compilazione.

6.1.2 *Termini relativi al turismo*

Fra i termini, ovvero le collocazioni relative al turismo, abbiamo scelto quelle trovate nei documenti della pagina web Colours of Istria in versione italiana. In seguito presenteremo le voci problematiche per gli studenti dal punto di vista della compilazione, ovvero le loro caratteristiche, definizioni e traduzioni. Le fonti delle traduzioni sono state omesse in tutte le voci contenenti collocazioni, dato che le traduzioni provengono da una fonte nota a tutti, la versione croata della pagina web Colours of Istria. Formare le definizioni delle collocazioni rappresenta un lavoro non semplice, perché dobbiamo verificare il significato in varie fonti e frequentemente ci troviamo di fronte al problema di compilare una prima definizione assoluta della collocazione, dunque ciò significa che non possiamo del tutto fare affidamento sulle fonti esistenti.

Nell’illustrazione 13 troviamo la voce della collocazione “soggiorno su misura”, la quale è costituita da definizione e traduzione. Così come nelle voci relative all’economia, anche in quelle relative alle collocazioni di turismo aggiungiamo la fonte dopo la definizione. Di solito gli studenti utilizzavano più fonti, verificavano il significato di vari elementi della collocazione e formavano un loro unico significato. La collocazione “soggiorno su misura” non esiste come voce autonoma nel dizionario del Corriere della Sera, ma gli studenti lo hanno incluso come fonte perché da esso hanno ricavato parte del significato. Riteniamo che la definizione “Vacanza o visita che risponde alle necessità e



desideri dell'ospite.” sia la definizione adeguata della collocazione. Si dovrebbe solo rivedere l'ortografia, es. dell'ospite.

soggiorno su misura Vacanza o visita che risponde alle necessità e desideri dell'ospite. (dizionari.corriere.it)
Hrvaški prevod: **smještaj po mjeri**

Illustrazione 13: *Soggiorno su misura*

Fonte: *Termania*

Negli ultimi anni, il termine “sostenibile” viene diffusamente usato in diverse collocazioni. Gli studenti hanno ovviamente già sentito parlare del “sostenibile”, ma trovavano difficile spiegarne il significato o usavano spiegazioni non chiare, per questo motivo abbiamo deciso di includere questa collocazione nel glossario. La definizione (vedi illustrazione 14) è tratta da diverse fonti, elencate alla fine. Riteniamo che gli studenti abbiano scelto una definizione adeguata per la collocazione, dato che essa abbraccia il significato completo del termine.

Sviluppo sostenibile Progresso economico che si basa sulla difesa dell'ambiente e riduce l'inquinamento ambientale grazie ad un equo sfruttamento delle risorse. (www.garzantilinguistica.it) (dizionari.corriere.it) (dizionari.repubblica.it)
Hrvaški prevod: **Održivi razvoj**

Illustrazione 14: *Sviluppo sostenibile*

Fonte: *Termania*

Nell'illustrazione 15 troviamo il termine “protezione ambientale”, composto da una definizione preparata consultando più fonti. Anche in questo caso riteniamo che la definizione concordi con il significato della collocazione, dato che comprende l'intero senso del termine.

Protezione ambientale Attività che tutela la natura circostante e ne salvaguarda gli animali e le specie vegetali. (www.treccani.it) (dizionari.corriere.it) (dizionari.repubblica.it)
Hrvaški prevod: **Zaštita okoliša**

Illustrazione 15: *Protezione ambientale*

Fonte: *Termania*

Lo stesso concetto di compilazione è visibile anche in altre voci, es. illustrazioni 16, 17, 18, dove gli studenti tramite varie fonti scrivono con chiarezza una loro definizione della collocazione, seguita dalla fonte.

Flora mediterranea Complesso di piante diffuse lungo il Mar Mediterraneo. (dizionario.corriere.it)
Hrvaški prevod: **Meditranska flora**

Illustrazione 16: *Flora mediterranea*

Fonte: *Termania*

Area verde Zona non edificabile, nella quale sono presenti parchi, giardini e prati. (www.treccani.it) (dizionari.repubblica.it) (dizionari.corriere.it)
Hrvaški prevod: **Zeleno područje**

Illustrazione 17: *Area verde*

Fonte: *Termania*

Area blu Zona nella quale è vietata o limitata la circolazione e la sosta di veicoli. (www.treccani.it) (dizionari.repubblica.it)
Hrvaški prevod: **Plavo područje**

Illustrazione 18: *Area blu*

Fonte: *Termania*

Dall'analisi dei termini relativi al turismo, notiamo che gli studenti, essendo a livello magistrale, hanno già sviluppato alte competenze linguistiche e per questo motivo le loro voci sono state compilate

adeguatamente, mostrano un'ampia conoscenza linguistica e una buona conoscenza lessicografica, il che viene dimostrato dalle voci prese in esame.

7 Discussione

In base alle voci esposte, presentiamo le differenze nella compilazione da parte di entrambi i gruppi di studenti. Come possiamo vedere, l'approccio degli studenti alla compilazione del glossario è differente. Dalle voci presentate possiamo evincere che gli studenti del corso Laboratorio linguistico II hanno meno competenza linguistica perché frequentano il primo anno di studi. In generale le loro voci non erano compilate adeguatamente; mancavano le fonti al termine delle definizioni e dopo le traduzioni; le definizioni erano copiate da altre fonti e molte volte inserite con errori di ortografia che ostacolavano la comprensione; inoltre non tutti i significati del termine erano stati compresi. Le traduzioni non sempre erano esatte. Possiamo dunque sostenere che gli studenti del corso Laboratorio linguistico II, durante la compilazione delle voci relative all'economia del glossario di economia e turismo, non hanno dimostrato le dovute serietà e dedizione.

Paragonando la compilazione degli studenti del corso Laboratorio linguistico II con quella degli studenti del corso Linguaggio specialistico, possiamo dire che gli studenti del corso Linguaggio specialistico posseggono una competenza linguistica molto alta rispetto ai colleghi del corso Laboratorio linguistico II. In questo senso dobbiamo tenere in considerazione soprattutto la differenza di età e il livello di studi dei due gruppi di studenti. Dalle voci presentate, possiamo dire che gli studenti del corso Linguaggio specialistico hanno compilato le voci adeguatamente: non mancavano le fonti dopo le definizioni; le definizioni non erano copiate da altre fonti ed erano prive di errori ortografici o grammaticali; infine quegli studenti hanno mostrato un grande interesse per la compilazione delle collocazioni. Negli esempi esposti troviamo definizioni che abbracciano ampiamente e dettagliatamente il significato dei termini. Possiamo dunque sostenere che fra i due gruppi di studenti ci sono grandi differenze che si manifestano nella compilazione delle voci. Gli studenti del corso Linguaggio specialistico hanno dimostrato serietà e dedizione durante la compilazione delle collocazioni relative al settore turismo.

Terminata la compilazione, i due gruppi di studenti hanno compilato un breve questionario riguardante la procedura per l'utilizzo della maschera Termania e il processo di compilazione del dizionario. All'indagine hanno partecipato quindici studenti. Solo due di costoro avevano già compilato un dizionario in precedenza. Tutti gli studenti hanno risposto che, grazie alla compilazione, hanno appreso dei vocaboli nuovi. Secondo le più comuni risposte date dagli studenti, i vocaboli nuovi si imparano leggendo, parlando, ascoltando la radio e la musica o guardando la TV.

Il questionario era suddiviso in cinque categorie, partendo dalle domande introduttive sull'esperienza nella compilazione dei dizionari, passando per l'apprendimento di vocaboli nuovi, e concludendo con l'esperienza del primo approccio dell'uso della piattaforma Termania. Solo per il 20% degli studenti il primo approccio è stato chiarissimo, per il 70% è stato chiaro, per il 10% poco chiaro. Nessuno studente ha reputato il primo approccio non chiaro. I risultati riguardo al primo approccio all'uso di Termania sono soddisfacenti e prevedibili, grazie soprattutto alla lezione introduttiva sulla compilazione del glossario che li ha aiutati a lavorare sulla compilazione autonomamente. Le risposte ottenute a questo quesito sono di grande importanza e fanno parte della disseminazione del progetto CUSHA, poiché lo stesso approccio verrà usato con gli studenti che parteciperanno alla compilazione del dizionario shakespeariano CUSHA Dictionary.

La seconda categoria richiedeva risposte sulla chiarezza della registrazione. Dato che gli studenti croati (di lingua italiana) dovevano registrarsi usando la piattaforma in sloveno o in inglese, per il 5%



di loro la procedura di registrazione non era chiara. Anche se la registrazione è avvenuta durante la lezione introduttiva, alcuni studenti hanno avuto difficoltà, in primo luogo per la lingua diversa, oltre che a causa della poca dimestichezza con i programmi informatici di questo genere. La registrazione è in sé abbastanza semplice, l'utente deve inserire il nominativo dell'utente e una parola chiave e indicare l'indirizzo di posta elettronica, dove poi viene inviata una mail di conferma che deve essere cliccata per poter accedere al programma. Infine l'amministratore deve aggiungere ogni studente al dizionario. In due casi si sono manifestati problemi nella conferma della posta elettronica. Il problema è stato risolto grazie al tempestivo intervento degli informatici della piattaforma Termania. Per il 65% degli studenti la procedura di registrazione era chiara e per il 30% chiarissima.

La terza categoria concerneva il processo di compilazione in generale. Come menzionato sopra, solo due studenti avevano già compilato un dizionario in precedenza. Durante la lezione introduttiva tutti gli studenti hanno mostrato interesse per la compilazione e dalla loro prima impressione la compilazione è stata facile e veloce. Dopo aver terminato di compilare le voci, solo il 15% degli studenti ha dichiarato che la compilazione era facilissima, per il 70% era facile, per il 15% non facile. Nessuno ha risposto che la compilazione era difficilissima. Discutendo con gli studenti a fine progetto, pochi si sono mostrati entusiasti del lavoro di lessicografo, ma tutti erano coscienti che questo tipo di lavoro richiede grande determinazione, esperienza e calma.

La quarta categoria riguardava la lingua della maschera. Le lingue a disposizione erano lo sloveno e l'inglese. Sfortunatamente gli studenti croati non parlano lo sloveno e hanno una limitata conoscenza dell'inglese, per questo motivo tutti hanno risposto che sarebbe stato più facile compilare il glossario usando una maschera in italiano, poiché questa è la loro lingua di studio. Il 10% degli studenti ha affermato che nella maschera dovrebbero essere incluse più lingue, ma soprattutto l'italiano siccome è una delle lingue ufficiali della Slovenia.

La quinta categoria, infine, concerneva la complessità della compilazione. Una volta finita la compilazione, per il 50% degli studenti la compilazione era stata facile e per il 50% difficile. Fra i punti più complessi: per tutti gli studenti trovare e compilare la definizione giusta, per il 70% trovare la traduzione – in questa percentuale sono inclusi solamente gli studenti che compilavano voci relative all'economia. Per il 20% era problematico trovare le fonti giuste. Questa percentuale ci sorprende, perché durante la lezione introduttiva agli studenti è stata data una lista di fonti da consultare, specialmente riguardo alla compilazione della definizione. Nessuno degli studenti ha trovato difficile il processo di inclusione dei dati nel software.

7.1 Verifica degli obiettivi

Il progetto del glossario di economia e turismo è durato solo un semestre (3 mesi), anche se abbiamo intenzione di allargarlo: certi dati, esempi o traduzioni in più lingue, attualmente non sono stati inclusi nella maschera. Sicuramente nel contesto della compilazione del glossario di economia e turismo non possiamo pensare di includere traduzioni in più lingue, perché gli studenti non hanno una conoscenza adeguata di esse. Sicuramente sarebbe opportuno includere altri elementi, come gli esempi di uso (Brkan, 2008), ma anche materiale audio per i termini e le definizioni in lingua italiana.

Facendo un bilancio generale sugli obiettivi della redazione del glossario di economia e turismo, sosteniamo che gli obiettivi concernenti le disseminazioni del dizionario CUSHA sono stati adempiti, poiché il glossario di economia e turismo è stato realizzato da studenti dell'Università di Pola che hanno partecipato alla ricerca. Grazie alle loro esperienze riguardo alla registrazione, alla compilazione delle voci e all'utilizzo della maschera, il dizionario CUSHA Dictionary è stato pensato e adattato in modo da offrire agli utenti una compilazione facilitata, specialmente riguardo ai punti di compilazione, registrazione ed accesso al software. La ricerca ha fornito dati relativi alla compilazione, ai problemi di

compilazione, alla registrazione, all'esperienza, alla lingua e all'utilizzo generale della maschera. Il tutto è stato utilizzato per la preparazione della maschera per gli utenti del dizionario CUSHA.

Nel corso della ricerca, due gruppi di studenti sono stati monitorati durante il processo di compilazione: dai risultati sono emerse differenze nella redazione, frutto di una diversa competenza linguistica degli utenti. Sono emersi anche problemi relativi alla compilazione delle voci, specialmente quelle relative al settore dell'economia, dove possiamo menzionare un elevato numero di esempi che ci risultano non esser stati compilati correttamente. Riteniamo dunque che gli obiettivi siano stati raggiunti e che grazie ad essi sia stato possibile preparare la maschera per il dizionario CUSHA Dictionary e compilare le voci in esso presenti.

8 Conclusioni

Pur vivendo nell'era digitale, cioè stando al passo con i programmi di traduzione automatica, il buon vecchio dizionario, specialmente quello che copre un'area specifica del linguaggio, dunque il dizionario o glossario del linguaggio specialistico, rimane e rimarrà uno strumento indispensabile nella vita dello studente, del professore, del traduttore e di tutti coloro che nutrano interesse per i linguaggi specialistici. Tale dizionario non potrà mai essere sostituito da un programma di traduzione automatica, perché in sé racchiude più della semplice traduzione di un termine. Il programma di traduzione automatica esiste anche grazie a un qualche dizionario o glossario di linguaggio specialistico. Per questo motivo è essenziale far capire ai giovani l'importanza della compilazione dei dizionari e dei glossari terminologici incoraggiandoli nella compilazione di essi, perché grazie a questo tipo di approccio non impareranno soltanto i fondamenti della lessicografia e le principali tecniche di compilazione di tali opere, ma svilupperanno soprattutto un approccio più critico verso la lingua e i suoi significati, principalmente in un contesto specialistico come l'economia e il turismo. La compilazione di un dizionario o di un glossario non prevede che vengano annotati significati e traduzioni, ma è molto di più, è un lavoro di squadra che richiede serietà e dedizione e molte volte ci fa lavorare al fianco di individui appartenenti a realtà linguistiche e culturali diverse dalla nostra. Proprio questi sono gli elementi che abbracciano il progetto del dizionario shakespeariano CUSHA Dictionary, il quale è in corso dal 2016 e vede protagonisti studenti provenienti da varie realtà culturali e linguistiche.

Dal progetto del dizionario CUSHA Dictionary sorge, in quanto elemento di disseminazione, il glossario di economia e turismo, compilato nella piattaforma Termania dagli studenti di due corsi: Laboratorio linguistico II e Linguaggio specialistico, corsi che si tengono entrambi presso l'Università degli Studi Juraj Dobrila di Pola, Facoltà di Studi Interdisciplinari, Italiani e Culturali. Gli studenti hanno aderito al progetto di compilazione del glossario nel marzo del 2017. Il progetto si è svolto per un periodo di tre mesi, durante i quali gli studenti hanno acquisito i principi della lessicografia e della compilazione delle voci relative all'economia e al turismo nella piattaforma gratuita Termania. Lo scopo del progetto era verificare se i processi di registrazione e compilazione fossero chiari, se il software funzionasse in maniera appropriata, nonché monitorare il processo di compilazione delle voci. Durante la lezione introduttiva, gli studenti si sono registrati e hanno acceduto alla maschera per la compilazione, hanno scelto i testi dai quali estrarre la terminologia e hanno compilato due voci di prova a testa. Gli studenti così erano pronti ad intraprendere il processo di compilazione autonomamente e a casa hanno realizzato dieci voci ciascuno. Sfortunatamente non tutti hanno seguito il processo di compilazione in modo serio e – come si è dimostrato grazie alle voci che abbiamo qui presentato – specialmente gli studenti del corso Laboratorio linguistico II non sembrerebbero aver seguito le istruzioni sulla compilazione delle definizioni, sull'uso delle fonti e sulle traduzioni. Nelle loro voci, composte da termini relativi all'economia, troviamo infatti innumerevoli errori grammaticali



e concettuali; l'omissione di determinati significati di un termine; traduzioni non appropriate; e addirittura definizioni copiate da altre fonti. Tutte queste anomalie mettono in cattiva luce il loro lavoro e dimostrano mancanza di serietà nell'opera lessicografica da loro svolta.

Un diverso approccio è visibile nelle voci che sono state compilate dagli studenti del corso Linguaggio specialistico, dove questi erano alle prese con la compilazione di collocazioni relative al campo del turismo. Dal punto di vista lessicografico, gli studenti dovevano compilare definizioni di collocazioni trovando l'esatto significato di ogni termine. Nella maggior parte dei casi, queste collocazioni venivano definite per la prima volta. Anche loro hanno compilato due voci a testa durante la lezione di presentazione, e a casa ne hanno poi compilate in tutto dieci. Dalle voci contenenti le collocazioni, risulta visibile che le definizioni sono state scritte in modo appropriato rispettando la loro tipologia, e va notato pure che gli studenti hanno incluso anche le fonti – eccetto che nelle traduzioni, poiché per queste usavano un'unica fonte. Le definizioni non sono mai state copiate da altre fonti, ma rappresentano entità nuove che riflettono il significato del termine.

Al termine della compilazione del glossario di economia e turismo, gli studenti hanno realizzato un questionario relativo al processo di registrazione, all'accesso alla maschera e alla compilazione del glossario. Proprio grazie ad esso potranno essere applicati cambiamenti e miglioramenti riguardo alla registrazione degli utenti, all'accesso alla maschera e alla compilazione, nel progetto del dizionario shakespeariano CUSHA Dictionary.

Riferimenti bibliografici

- Arnos Kwary, D. (2011). A hybrid method for determining technical vocabulary. *System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 39(2), 175–185. Amsterdam: Elsevier.
- Atkins, S., & Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- Balboni, P. (2017). LSP, Microlanguage, CLIL. Three Different Notions, Three Different Ways, One Single Objective: The Learner's Scientific and Social Needs. http://www.sdutsj.edu.si/Book_of_abstracts_2017_SDUTSJ_conference.pdf
- Bergenholtz, H., & Nielsen, S. (2006). Subject-field components as integrated parts of LSP dictionaries. *Terminology*, 12(2), 281–303.
- Brkan, M. (2008). Examples of use in technical dictionaries. *Inter Alia*, 1, 5–14. http://www.sdutsj.edu.si/InterAlia/2008/brkan_iz.html
- Colours of Istria. <http://www.coloursofistria.com>
- Corriere della Sera. <http://www.corriere.it/>
- CUSHA. <https://cultureshake.ph-karlsruhe.de/cusha/en/>
- Kontonatsios, G., Korkontzelos, Y., Tsujii, J., & Ananiadou, S. (2014). Using a random forest classifier to compile bilingual dictionaries of technical terms from comparable corpora. <http://www.aclweb.org/anthology/E14-4022>
- La Repubblica. <http://dizionari.repubblica.it/>
- Logar, N., & Kosem, I. (2013). TERMIS: A Corpus-driven Approach to Compiling an E-dictionary of Terminology. http://eki.ee/elex2013/proceedings/eLex2013_12_Logar+Kosem.pdf
- Panorama. <http://www.panorama.it/>
- Righini, E. (2001). *DidiSi. Dizionario di Sigle Abbreviazioni e Simboli*. Milano: Zanichelli.
- Sánchez, N. (2003). *Accounting Dictionary, English-Spanish, Spanish-English, Spanish-Spanish*. https://www.researchgate.net/publication/315060401_Nora_Sanchez_Accounting_Dictionary_English-Spanish_Spanish-English_Spanish-Spanish_Hoboken_New_Jersey_USA_John_Wiley_Sons_2003
- Steinhauer, A. (2005). *Das Wörterbuch der Abkürzungen*. Mannheim: Duden.
- Sketch Engine. <https://www.sketchengine.co.uk/>

- Taljad, E., Prinsloo, D.J., & Fricke, I. (2012). The use of LSP dictionaries in secondary schools—a South African case study. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02572117.2011.10587358?needAccess=true>
- Tarp, A. (2010). Functions of Specialized Learners' Dictionaries. In P. A. Fuertes-Olivera (cur.), *Specialised Dictionaries for Learners* (pp. 39–53). Berlin/New York: De Gruyter.
- Termania. <http://www.termania.net/>
- Vintar, Š., & Fišer, D. (2017). Enriching Slovene WordNet with domain-specific terms. In S. Hansen-Schirra, S. Neumann & O. Čulo (cur.), *Annotation, exploitation and evaluation of parallel corpora* (pp. 35–52). Berlin: Language Science Press.

Un quarto di secolo di curricoli di riferimento in dieci Paesi: l'insegnamento transfacoltà del tedesco e di altre lingue straniere tra passato e futuro

Silvia Serena

Università Bocconi, Italia

Riassunto

I curricoli di riferimento per l'insegnamento del tedesco in università, nati in dieci Paesi europei tra gli anni '90 e il 2015 in un progetto iniziato a Varsavia dopo la caduta del Muro, redatti in tedesco e tradotti nella lingua del Paese dei gruppi di lavoro, si riferiscono allo studio delle lingue straniere non per scopi speciali, bensì "studienbegleitend", cioè "accompagnando" gli studenti di facoltà e indirizzi varî nello sviluppo – trasversalmente alle aree di studio – di una competenza operativa nella lingua. L'approccio è olistico e mira a sviluppare attraverso la lingua competenze professionali, relazionali, affettive ed etiche.

Questi curricoli sono applicabili all'insegnamento di qualsiasi altra lingua a livello universitario, e potrebbero costituire una base utile per una collaborazione interlinguistica e internazionale transfacoltà, e condurre allo sviluppo di materiali in cui l'uso della lingua avvenga sì per un impiego accademico immediato, ma in prospettiva di una futura interazione professionale e interculturale.

Parole chiave: curriculum-cornice di riferimento, competenza operativa nella lingua, insegnamento transfacoltà, insegnamento interdisciplinare della lingua, approccio pedagogico olistico, approccio "studienbegleitend"

Abstract

A quarter-century of reference curricula in ten countries: the cross-faculty teaching of German and other foreign languages between the past and the future

The reference curricula for teaching German at universities were created in ten European countries between the 1990s and 2015 during a project started in Warsaw after the fall of the Berlin Wall. Written in German and translated into the working groups' local languages, the curricula refer to foreign language courses not designed for special purposes, but as a companion program (Gr. *studienbegleitend*) for students of various faculties and departments in their development of an operational competence in the language across the study areas. The approach is holistic and aims to develop professional, relational, emotional, and ethical skills through learning the language.

These curricula are applicable to the teaching of any foreign language at the university level: they might provide a useful basis for interlinguistic and international cross-faculty collaboration and for the development of teaching materials in which the language is used both for immediate academic purposes and for professional and intercultural interaction.

Key words: framework curricula, operational competence in the language, cross-faculty teaching, interdisciplinary language teaching, holistic pedagogical approach, *studienbegleitend* approach



1 Introduzione

All'interno di un progetto universitario iniziato nel 1992 a Varsavia sono nati negli ultimi venti anni in dieci Paesi europei ad opera di gruppi di lavoro formati da docenti universitari di tedesco, dei "Rahmencurricula", cioè letteralmente dei "Curricoli-cornice" di riferimento, non normativi, da consultare per impostare e programmare i processi di insegnamento/apprendimento e orientarsi nella creazione e nella scelta di materiali didattici per l'insegnamento della lingua straniera a livello universitario. Essi vengono presentati in questa sede fondamentalmente per tre ragioni:

- la prima è che i principi, gli obiettivi, i contenuti e le strategie metodologiche e didattiche in essi esposti, per quanto redatti in lingua tedesca ad opera di docenti di tedesco, sono indipendenti dalla lingua di insegnamento e quindi applicabili ad altre lingue;
- la seconda è che pur essendo stati pubblicati in tedesco e in traduzione nella lingua dei vari Paesi nei quali hanno operato i gruppi di lavoro (cf. cap. 2), questi curricula sono sconosciuti al di fuori delle piattaforme e delle pubblicazioni pedagogico-didattiche di lingua tedesca;
- la terza è che altrettanto sconosciuto è concetto della lingua oggetto di questo insegnamento: essa viene definita "studienbegleitend", cioè letteralmente una lingua che „accompagna“ gli studenti, scortandoli nel loro percorso universitario come un binario parallelo, senza entrare nella specificità del corso di laurea o dell'indirizzo di studio, come fanno invece i corsi di lingua per scopi speciali: l'attenzione è focalizzata sulle competenze professionali e personali extralinguistiche, trasversali agli indirizzi di studio, da acquisirsi nella lingua e mediante la lingua straniera nel corso di un insegnamento della lingua transfacoltà.

L'obiettivo del presente contributo è da un lato di mettere in luce l'utilità delle numerose risorse reperibili in questi curricula, dall'altro di attirare l'attenzione su un approccio olistico che, mediante questi curricula, inserisce l'insegnamento della lingua in un ampio orizzonte pedagogico che considera il discente come persona nella sua interezza, cercando di fornirgli, mediante una competenza operativa nella lingua, lo strumento per affrontare le molteplici sfide poste dalla comunicazione in quel mondo globalizzato che oggi, più che mai, richiede la formazione e la cura della capacità e qualità comunicativa del singolo.

L'auspicio è che questa presentazione valga a incuriosire e a stimolare il desiderio di rendere questi curricula fruibili in italiano e magari anche in una lingua di diffusione internazionale come l'inglese, affinché essi possano costituire uno strumento utile a docenti di varie lingue per una collaborazione nella programmazione di corsi e materiali didattici translinguistici, oltre che per l'aggiornamento e la formazione didattico-metodologica degli stessi docenti universitari di lingue.

Si presenteranno dapprima le origini del progetto all'interno del quale sono nati i curricula (cap. 2), poi le parti costitutive (cap. 3) costanti in tutti i curricula (il che ne fa un genere testuale a parte), concludendo con uno sguardo rivolto al futuro (cap. 4).

2 Origini e sviluppi dei Curricoli di riferimento

Nel 1992, nel Goethe-Institut di Varsavia da poco fondato, un gruppo di docenti universitari si presentò a Dorothea Lévy-Hillerich, allora incaricata dell'aggiornamento degli insegnanti di tedesco, perché preoccupati – dopo l'improvvisa apertura delle frontiere in seguito alla caduta del Muro – di non essere in grado di preparare i loro discenti a una mobilità in dimensione europea sconosciuta prima di allora, e di non saper fornire gli strumenti linguistici necessari per comunicare, orientarsi e acquisire le competenze indispensabili per vivere in un mondo soggetto a mutamenti radicali e imprevedibili. La riflessione su ciò che gli studenti devono sapere e saper fare in una lingua, e su ciò che quindi la formazione istituzionale deve fornire con specifiche modalità, tempi e strumenti, condusse

nel 1998 un gruppo di docenti, sotto la guida di D. Lévy-Hillerich, alla redazione di quello che sarebbe divenuto il primo nucleo di un progetto più che ventennale, vale a dire del primo “Rahmencurriculum”: esso fu pubblicato bilingue polacco-tedesco come raccolta di indicazioni su principi, obiettivi, contenuti e metodi per l’insegnamento del tedesco a studenti universitari, indipendentemente dalle facoltà di provenienza. Successivamente si costituirono altri due gruppi di lavoro e furono pubblicati sotto forma di fascicolo stampato i Curricoli rispettivamente per le università ceche (nel 2000) e slovacche (nel 2002); contemporaneamente, dalla collaborazione dei tre gruppi di lavoro nacque anche, quale traduzione in pratica di quanto esposto nei curricoli, il primo libro di testo dal titolo significativo *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*¹ (Lévy-Hillerich & Krajewska-Markiewicz, 2004). Il titolo è programmatico, in quanto presenta i tre pilastri dell’approccio “studienbegleitend”, trasversale agli indirizzi di studio e rivolto alla capacità di stare in Europa: si tratta infatti di apprendere la lingua

- per *studieren*, acquisendo cioè le competenze professionali da sperimentare già durante la carriera accademica, sia nella propria università che in quella di destinazione durante lo scambio in vari Paesi d’Europa nell’ambito di una finora sconosciuta mobilità,
- per *arbeiten*, cioè “lavorare” con il tedesco, trasferendo in situazioni di lavoro le competenze comunicative acquisite, e
- per *leben*, cioè “vivere”, applicandole nella vita e nella comunicazione interpersonale.

Nel 2006 la revisione dei tre curricoli alla luce del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) condusse a una fusione in una versione unica, pubblicata in formato cartaceo (cf. illustrazione 1) e scaricabile anche dal sito del Goethe-Institut di Cracovia.²



Illustrazione 1: Copertina del curriculum di riferimento per il tedesco come lingua straniera nell’insegnamento curricolare delle lingue che accompagnano i corsi di studi universitari (insegnamento “studienbegleitend”) nelle università di Polonia, Slovacchia e Cechia (2006)

Seguì la nascita di altri gruppi di lavoro e la pubblicazione di altri curricoli, costruiti su una base comune, ma diversificati secondo le esigenze del singolo Paese:

- Ucraina (2006: nuova edizione 2014, pubblicazione a stampa e scaricabile dal sito del Goethe-Institut di Kiev)
- Croazia (2007: edizione stampata)
- Serbia (2010: solo scaricabile dal sito del Goethe-Institut di Belgrado)

1 Il libro-insegnante (Lévy-Hillerich & Krajewska-Markiewicz, 2005) non solo contiene indicazioni sull’applicazione dei principi dei curricoli, ma fornisce anche – novità assoluta a quei tempi – materiali pronti da fotocopiare.

2 http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf



- Bosnia ed Erzegovina (2011: edizione stampata e scaricabile dal Goethe-Institut di Sarajevo)
- Macedonia (2013: edizione stampata e scaricabile dal Goethe-Institut di Skopje).

Inoltre, dal 2004 esiste un curriculum in Bielorussia (dal 2012 tradotto anche in russo), e dal 2006 anche uno in Romania, ma ambedue per vicissitudini varie non sono ancora stati pubblicati.

I curricula e il primo libro di testo furono realizzati all'interno di una prima fase del Progetto diretto da D. Lévy-Hillerich (1994/95–2004)³ – fase nella quale erano coinvolte soltanto la Polonia, la Repubblica Ceca e la Repubblica Slovacca; nella seconda fase (2005–2010)⁴ il progetto fu esteso anche alla Bosnia ed Erzegovina, alla Croazia, alla Francia, all'Italia, alla Macedonia, alla Romania e alla Serbia, concludendosi nel 2010 con la pubblicazione di *Mit DEUTSCH studieren, arbeiten, leben, A2/B1* (Lévy-Hillerich, Serena, Barić & Cickovska, 2010),⁵ ove “Europa” scompare dal titolo perché prospettiva ormai acquisita.

Da quanto esposto fin qui risulta evidente che l'approccio si è diffuso in particolare nei Paesi dell'Est Europeo, mentre stenta a imporsi in Occidente: nel 2012 sono iniziati i lavori per una stesura di un curriculum in Francia, ma sono stati interrotti; in Italia sono stati vari i tentativi di riflessione sull'insegnamento della lingua straniera in prospettiva “Studienbegleitend” (Buffagni, 2010; Serena, 2004a e 2004b e vari interventi in congressi),⁶ riportati anche nella sezione dedicata all'Italia del volume “Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa” (Lévy-Hillerich & Serena, 2009), oltre che nella relazione di Lévy-Hillerich al congresso mondiale degli insegnanti di tedesco del 2013 (Lévy-Hillerich, 2016); il tentativo, però, di una traduzione in italiano della versione serba del Curriculum di riferimento è stata interrotta, in buona parte per problemi di trasposizione di termini didattici dal tedesco,⁷ da confrontare con quelli già esistenti in italiano e eventualmente da inventare ex novo qualora non esistenti.⁸

Le ragioni per le quali una riflessione di tipo curricolare sull'insegnamento delle lingue in università nella prospettiva fin qui esposta faticò a farsi largo nel panorama universitario occidentale, in realtà sono molteplici ed esulano dalle dimensioni del presente contributo: esse hanno a che vedere da un lato con la concezione della funzione dell'università (a seconda che sia vista in misura maggiore o minore in una prospettiva professionalizzante), e dall'altro con la concezione della lingua, vista più come

3 Il titolo della prima fase „Förderung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen – Curricula und Lehrwerke” significa letteralmente „Promozione dell'insegnamento del tedesco di accompagnamento degli studi universitari nelle università e nelle istituzioni di tipo universitario: Curricula e libri di testo”.

4 Il titolo della seconda fase riporta tutti i Paesi partecipanti: *Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien*. Tutto il progetto è stato sostenuto nel tempo dal Goethe-Institut nelle sedi dei vari Paesi coinvolti e dalla fondazione Bosch e, nella seconda fase, anche dai fondi del patto di stabilità per l'Europa Sudorientale. Sul progetto si veda anche Serena, 2014.

5 Il libro è dotato di un glossario in 20 lingue, di una piattaforma interattiva (Barić, 2014 e 2016) e di un libro per l'insegnante su CD-ROM (Serena, 2012 e 2016).

6 Nell'ambito della *Zweite Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien 9.-11.2.2006* (secondo convegno dedicato allo status della linguistica tedesca in Italia, organizzato a Roma dal Prof. Claudio di Meola) Postersession: *Berufs- und Fachorientierung als Grundlage eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Deutschunterricht: Forschungsvorhaben und erste Ergebnisse* divenuta relazione per gli atti (Serena: *Berufs- und Fachorientierung im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: Ein Rahmencurriculum zwischen Rückblick und Ausblick*); nell'ambito della *Dritte Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* (Roma, 14-16 febbraio 2008) nasce un gruppo di lavoro per un insegnamento „studienbegleitend” nelle università italiane (AG 15: Unterricht von Berufs- und Fachsprache im studienbegleitenden Deutschunterricht an italienischen Universitäten) guidato da Dorothea Lévy-Hillerich. Partecipanti con relazione specifica sulla prospettiva „studienbegleitend”: Claudia Buffagni, Sonja Hösch & Johannes Kurzeder: *Die Ausarbeitung und der Vortrag eines Referats als eine der Schlüsselqualifikationen/Handlungskompetenzen im Rahmen des studienbegleitenden Deutschunterrichts (SDU)*; Elisabeth Jakob: *Studienbegleitender Deutschunterricht an der Ecole Nationale Supérieure des Mines, Nancy*; Dorothea Lévy-Hillerich: *Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten: Rückblick und neue Entwicklungen*; Silvia Serena: *Studienbegleitender Deutschunterricht in Italien: Rückblick und Ausblick*; Peter Paschke: *Lesekurse Deutsch an Philosophischen Fakultäten Rezeptive fachbezogene Mehrsprachigkeit als Ausweg aus einem Dilemma*; Gabriela Szewiola: *Umsetzung des Rahmencurriculums für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Deutschunterricht unter Berücksichtigung spezifischer Bedingungen an polnischen Hochschulen, am Beispiel der Technischen Universität Gliwice*.

7 Sonja Hoesch dell'Università di Siena aveva preparato per il congresso mondiale degli insegnanti di tedesco (Internationale Deutschlehrertagung Bozen 2013) una raccolta di termini didattici problematici nella traduzione del curriculum dal tedesco in italiano, purtroppo mai pubblicata.

8 Si veda per es. il tentativo di tradurre in francese il concetto di “Handlungskompetenz”, cioè competenza operativa nella lingua, in un articolo bilingue tedesco-francese in Lévy-Hillerich e Serena, 2006.

un “oggetto” o un ammasso di regole da studiare piuttosto che, in primis, come strumento di pensiero, di comunicazione e di scoperta. In altre parole, la prospettiva funzionale è tuttora rimasta, nonostante il QCER, i vari CLIL ecc., in superficie, per cui nell’inconscio collettivo la lingua resta “una cosa di cui impadronirsi”, e per gli studenti una “materia in più” da studiare. Ciò ha conseguenze da un lato sulla didattica, sulla metodologia, sull’organizzazione dei contenuti, su tutta l’impostazione dell’apprendimento dall’asilo all’università e su quanto ci si attende che con la lingua sappiano e sappiano fare gli studenti, e dall’altro – ovviamente – sulla formazione dei docenti.

3 Le parti costitutive dei Curricoli di riferimento

I curricoli di riferimento sono costituiti da sette parti (si vedano i paragrafi da 3.1 a 3.7) che sono comuni a tutti i curricoli:

1. Principî informativi
2. Obiettivi
3. Contenuti
4. Metodi
5. Misurazione e valutazione
6. Glossario
7. “Allegati”.

Il tutto è preceduto in ogni edizione da un’introduzione che fa riferimento alle specificità della situazione di insegnamento del singolo Paese, ed è seguito da una bibliografia di riferimento che, man mano che escono nuove pubblicazioni di didattica, si fa più ampia da un curriculum all’altro. In questa introduzione si spiega che i curricoli hanno la finalità

- a) di contribuire
 - alla collaborazione e comprensione tra persone e paesi di lingue e culture diverse, il che dipende in massima parte dalla padronanza di più lingue;
 - alla pianificazione e allo sviluppo di un processo di insegnamento/apprendimento specifico e adeguato all’istruzione e alla formazione di tipo universitario;
 - alla programmazione e allo sviluppo di materiali didattici mediante proposte concrete
- b) e di promuovere
 - un insegnamento delle lingue che prepari quanto più possibile alla mobilità nello studio e nel lavoro e all’intensificarsi dei rapporti internazionali in ambito scientifico ed economico;
 - un insegnamento interdisciplinare del tedesco, orientato alla vita professionale, al fine di preparare gli studenti a trarre il maggior profitto possibile dalle esperienze di scambio, di studio e di stage all’estero.

Le varie parti sono strettamente collegate tra loro in un sistema nel quale – per dirla con Saussure – *tout se tient*: infatti i principî informativi non possono essere pensati senza la loro concretizzazione in obiettivi didattici, che a loro volta non possono essere pensati senza essere rapportati a contenuti e scelte metodologiche. Le parti 1–6, che costituiscono il fondamento teorico, vengono integrate, nella sezione n. 7 degli “Allegati”, da esemplificazioni nella prassi didattica (cf. illustrazione 2 colonna di destra): qui gli esempi sono sì riferiti alla lingua tedesca, ma sono comunque fruibili e trasferibili anche ad altre lingue (per es. piani di lezione, tipologie testuali, sussidi indicativi per la valutazione ecc.).⁹

⁹ Gli “Allegati”, a differenza delle parti costitutive teoriche 1-6, non vengono tradotti nelle lingue dei gruppi di lavoro. Un’eccezione è il tentativo, poi interrotto, dell’edizione italiana ad opera di Claudia Buffagni e Sonja Hoesch. Vi fa riferimento anche la fondatrice del progetto Dorothea Lévy-Hillerich nella sua relazione, uscita postuma, sui vent’anni del progetto. Online: <http://bupress.unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html>.



Curricolo di riferimento per il tedesco come lingua straniera nell'insegnamento curricolare delle lingue che accompagnano i corsi di studi universitari nelle università in Polonia, in Slovacchia e in Cechia

INDICE

<p>1. Introduzione</p> <p>2. Principi</p> <p>2.1 Focalizzazione sul comunicare e sull'agire/interagire mediante la lingua</p> <p>2.2 Focalizzazione sul discente</p> <p>2.3 Sensibilizzazione nei confronti di aspetti interculturali</p> <p>2.4 Apprendimento per l'orientamento professionale/Focalizzazione sul know-how professionale</p> <p>2.5 Sviluppo e incentivazione dell'apprendimento autonomo</p> <p>3. Obiettivi</p> <p>3.1 Saperi e nozioni (Sapere dichiarativo / savoir)</p> <p>3.2 Atteggiamenti e comportamenti / sapere socioculturale</p> <p>3.3 Consapevolezza interculturale</p> <p>3.4 Abilità (Sapere procedurale / savoir-faire)</p> <p>4. Contenuti</p> <p>5. Metodi</p> <p>5.1. Elementi fondamentali</p> <p>5.1.1 Procedimenti di acquisizione della lingua</p> <p>5.1.2 Ruolo del discente e ruolo del docente</p> <p>5.1.3 Apprendimento autonomo, strategie di apprendimento</p> <p>5.1.4 Forme di lavoro e di interazione in classe</p> <p>5.1.5 Rapporto tra lingua madre e lingua di arrivo</p> <p>5.1.6 Come trattare gli errori</p> <p>5.1.7 Uso dei media</p> <p>5.2 Scansione temporale dell'insegnamento</p> <p>5.3 Metodi focalizzati sulla professione e sul settore di competenza (know how)</p> <p>6. Misurazione e valutazione</p> <p>6.1 Fondamenti</p> <p>6.1.1 Illustrazione dei concetti di base</p> <p>6.1.2 Rapporto tra misurazione del rendimento e principi di base</p> <p>6.1.3 Rapporto tra misurazione/valutazione del rendimento, qualifiche chiave e competenza d'azione nella lingua</p> <p>6.1.4 Obiettivi della valutazione</p> <p>6.1.5 Ruolo dell'auto-valutazione e rapporto con il Portfolio</p> <p>6.2 Strumenti per misurare e valutare</p> <p>6.2.1 Test di ingresso</p> <p>6.2.2 Test di livello linguistico ed esami di qualifica</p> <p>6.2.3 Esami di qualifica specifici per l'università</p> <p>6.2.4 Esami di certificazione internazionale</p> <p>6.3 Internazionalizzazione degli studi universitari (Undergraduate/ Graduate Studies)</p> <p>6.4 Il portfolio Europeo delle lingue</p> <p>6.5 <i>Europass</i> (dal "europass Training" al "europass Mobility")</p> <p>7. Annotazioni finali</p> <p>GLOSSARIO</p>	<p>ALLEGATI</p> <p>1. Qualificazioni internazionali - capacità di vivere in Europa</p> <p>2. Qualifiche-chiave, competenze a scuola e in università</p> <p>2.1 Qualifiche-chiave</p> <p>2.2 Rapporto tra qualifiche-chiave e la loro realizzazione a scuola e in università</p> <p>2.3 Qualifiche chiave rapportate alle competenze</p> <p>3. Descrizione delle competenze</p> <p>4. Comunicazione in un settore specifico</p> <p>4a Confronto tra la comunicazione nella lezione generica di lingua e la comunicazione in ambito specialistico</p> <p>4b Esempi di processi di comunicazione settoriale specifica</p> <p>4c Tipologia testuale</p> <p>4d Schema per l'analisi testuale</p> <p>4e Caratteri distintivi del tedesco professionale</p> <p>4f Criteri testuali e qualità testuale: criteri di scelta dei testi da impiegare per lo sviluppo di abilità ricettive</p> <p>5. Competenze trasversali comuni a tutte le professioni</p> <p>6. Comunicazione e tipologia testuale</p> <p>6a Attività comunicative</p> <p>6b Tipi di testo in uso in ambito universitario</p> <p>7. Tecniche di visualizzazione e presentazione</p> <p>8. Mediazione linguistica</p> <p>8a Impostazione di un „task“ di mediazione linguistica</p> <p>8b Elenco degli atti comunicativi che possono costituire l'obiettivo della mediazione linguistica</p> <p>9. Attività che possono costituire l'obiettivo dell'insegnamento del tedesco ad orientamento professionale</p> <p>10. Mindmapping</p> <p>11. Tipologia testuale dettagliata raccolta per singoli corsi di studio</p> <p>12. Programmazione e piani di lezione</p> <p>12a 1 Schema di programmazione sul tema: studio/stage all'estero</p> <p>12a 2 Schema di programmazione sul tema: il processo di integrazione europea</p> <p>12b 1 Piano di lezione</p> <p>12b 2 Piano di lezione</p> <p>13. Rapporto tra tipologia testuale, schema testuale e atto linguistico (grammatica funzionale e sistematica)</p> <p>13a Il caso della ricetta</p> <p>13b Il caso del commento di diagrammi e tabelle</p> <p>14. Transfer di strategie di apprendimento e di decodifica già apprese, da applicare nella nuova situazione di apprendimento "tedesco per scopi professionali in università"</p> <p>15. Strategie di apprendimento</p> <p>16. Forme di lavoro ed interazione in classe</p> <p>17. Micrometodi e macrometodi</p> <p>18. Lavoro per progetti</p> <p>19. Descrittori adatti alle attività comunicative svolte in ambito universitario</p> <p>20. Criteri per valutare forme di attività orali aperte</p> <p>20a Criteri per l'osservazione della produzione orale</p> <p>20b Criteri per valutare forme di attività aperte: relazioni e conferenze</p> <p>21. Criteri di validazione</p> <p>22. Criteri di valutazione dell'espressione orale e scritta</p> <p>23. Descrizione dei livelli TestDaF (per l'ammissione di stranieri all'università in Germania)</p> <p>24. Il Portfolio Europeo delle Lingue (ESP)</p>
---	--

3.1 I principi informatori

I Principi informatori sono il fondamento dei Curricoli: costituiscono le radici dell'insegnamento curriculare delle lingue in prospettiva "studienbegleitend" nelle facoltà ove per una durata da 2 a 4 semestri è previsto per studenti dotati di conoscenze acquisite nelle scuole superiori. Questi principi, indipendenti dalla tipologia degli studi, sono

1. la centralità della competenza operativa e della comunicazione;
2. la centralità dell'apprendente e il conseguente ruolo del docente;
3. la sensibilizzazione nei confronti di aspetti interculturali;
4. la focalizzazione professionale e specialistica;
5. la promozione dell'autonomia del discente.

Nell'indice del curriculum 2006¹⁰ (cf. illustrazione 2) i principi sono riportati nel capitolo 2 (ove invero, in traduzione letterale, sono formulati in modo più ampio): il primo (cf. 2.1) si riferisce a quella che in tedesco è denominata "Handlungskompetenz", cioè la capacità di "agire" mediante la lingua e di usarla per interagire nella comunicazione. Per illustrarlo, il curriculum fa ricorso a una rappresentazione grafica (cf. illustrazione 3), ove la competenza comunicativa operativa, posta al centro, risulta dal confluire e dall'intersecarsi di varie competenze.

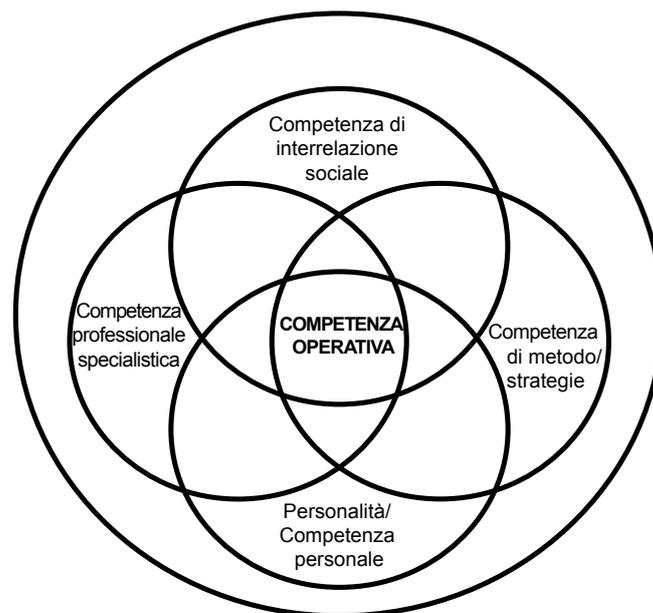


Illustrazione 3: *La competenza operativa nella lingua straniera (modello usato a partire dal 2006¹¹ in tutti i curricula e libri di testo).*

Da questo modello,¹² presente in tutti i curricula e in tutti libri di testo¹³ che ne sono scaturiti, si evince che l'insegnamento della lingua straniera non è visto soltanto in dimensione professionalizzante, bensì anche come formazione globale della personalità.

10 Traduzione dal tedesco ad opera di chi scrive.
 11 *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*, Goethe-Institut Cracovia, 2006, p. 2. Traduzione dal tedesco ad opera di chi scrive.
 12 Tradotto per la prima volta dal tedesco in italiano da chi scrive (cf. Serena, 2007).
 13 Oltre ai due volumi citati sopra del 2004 e del 2010, è nata collana dedicata alla comunicazione nella professione: Lévy-Hillerich et al. (2003): *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen*; Lévy-Hillerich (2005a): *Kommunikation im Tourismus*; Lévy-Hillerich (2005b): *Kommunikation in der Landwirtschaft*; Lévy-Hillerich & Fearn (2009). *Kommunikation in der Wirtschaft*.



In realtà il modello che qui presenta quattro cerchi, inseriti in una competenza più vasta di tipo interculturale, ha un antenato usato nei primi seminari di formazione: esso è un *transfer* all'insegnamento di un modello che per molti anni ha costituito il fondamento dell'organizzazione di corsi di formazione professionale del personale all'interno della Mercedes-Benz (cf. illustrazione 4).¹⁴



Illustrazione 4: *La competenza operativa nella lingua straniera: modello di base prima della pubblicazione del modello nel Curricolo del 2006*

Vi si intrecciano un sapere, un saper fare e un saper essere che risultano dall'interrelazione fra le aree di competenza: ne dipendono il modo di agire, di interagire e di porsi, e i valori assunti come guida nell'agire da parte della persona giunta alla fine del proprio periodo di formazione: la persona sarà qualificata, motivata, capace di assumersi la responsabilità delle proprie scelte e di interagire professionalmente nella lingua straniera. È evidente che ciascuna competenza si integra con le altre e non è scindibile nettamente dalle altre, così come il versante più strettamente linguistico non è separabile nettamente da quello più strettamente professionale. Ciononostante, nel tentativo di offrire qualche spunto per la prassi dell'insegnamento, nelle tabelle che seguono (cf. tabella 1-4) per ciascuna delle competenze vengono offerti esempi per il sapere, il saper fare e il saper essere a livello linguistico e professionale.

¹⁴ La traduzione del modello originario dal tedesco è stata svolta per la prima volta in italiano da chi scrive (cf. Serena, 2004).

Tabella 1: Cosa può significare la competenza di interrelazione sociale

COMPETENZA DI INTERRELAZIONE SOCIALE		
sapere linguistico	saper operare in modo competente con la lingua	sapere e saper essere professionale
conoscere - strategie di argomentazione, di critica, di conduzione di una discussione (per es. con quali espressioni scusarsi, interrompere, dare la parola, ecc. nel rispetto della cultura dell'interlocutore) - gli effetti o il modo in cui vengono intesi in altre culture certi aspetti gestuali che accompagnano la comunicazione	saper presentare per es. uno studio di caso o i risultati di una ricerca in modo linguisticamente appropriato ai destinatari, tenendo conto, anche a livello gestuale, di abitudini e usanze di ascoltatori provenienti da culture diverse	- conoscere e comportarsi in base a <ul style="list-style-type: none"> • norme di comportamento e regole non scritte nel rapporto con stranieri o con gruppi misti • convenzioni, abbigliamento d'obbligo, argomenti da toccare o da evitare, gestione di colazioni di lavoro (<i>small talk</i>, ecc.) - disporre di competenze relazionali interculturali nella comunicazione - saper applicare il proprio <i>know-how</i> , il proprio sapere in ambito professionale - essere in grado di vedere rapporti e raccordi al di là dei limiti dell'immediato, in modo da poter presentare e sviluppare, insieme a collaboratori, progetti e soluzioni a problemi - saper gestire rapporti di collaborazione: applicare strategie di coordinamento e di discussione (per es. all'interno di progetti) con disponibilità ad assumere compiti, responsabilità decisionali e ruoli nel lavoro svolto in gruppo o in <i>team</i> - saper ascoltare e seguire il pensiero del collaboratore con la disponibilità ad accettarlo e a mettere in discussione il proprio modo di vedere - ...

Tabella 2: Cosa può significare la competenza riferita a metodo e strategie metodologiche

COMPETENZA RIFERITA AL METODO E ALLE STRATEGIE METODOLOGICHE		
sapere linguistico	saper operare in modo competente con la lingua	sapere e saper essere professionale
- conoscere le tipologie testuali per organizzare le informazioni e la comunicazione a seconda del tipo di testo - saper sfruttare gli schemi testuali per la comprensione e la redazione di testi - saper osservare il funzionamento della lingua - disporre delle capacità di induzione e deduzione per desumere costanti e regole e sviluppare la propria competenza linguistica - ...	- saper riconoscere tipologie testuali e saper scegliere adeguatamente le strategie di lettura, di composizione, di restituzione del contenuto - saper preparare schemi testuali (per presentazioni orali o per comunicazioni scritte) - saper individuare intenzioni comunicative e saper raccogliere le varie realizzazioni linguistiche in modo sistematico, per poterle riutilizzare al momento opportuno - saper preparare glossari per sviluppare la propria competenza linguistica in un determinato settore - sapersi orientare nella scelta delle informazioni - saper scegliere strategie di apprendimento (saper acquisire e sistematizzare informazioni in una prospettiva di <i>lifelong learning</i>) - ...	- conoscere e applicare strategie di lavoro, di programmazione, di coordinamento, di organizzazione del sapere (<i>mindmapping</i> , lavoro a progetto et alia) - saper applicare un sapere tecnico (per es. l'uso di determinati programmi informatici) - saper applicare strategie di comunicazione (per es. sapere cosa mettere in qual modo su una slide per una presentazione Powerpoint, sapere cosa riservare alla comunicazione orale diretta) - sapere analizzare una situazione per elaborare ipotesi di soluzione, trasferendo o adattando soluzioni a situazioni diverse - saper scegliere le strategie di lavoro - saper programmare - saper organizzare, ricercare e gestire dati in modo autonomo - saper gestire, utilizzare, restituire e sviluppare quanto appreso a livello professionale - sapersi assumere le responsabilità necessarie relativamente alle soluzioni scelte - ...



Tabella 3: Cosa può significare la competenza tecnico-specialistica

COMPETENZA PROFESSIONALE TECNICO-SPECIALISTICA		
sapere linguistico	saper operare in modo competente con la lingua	sapere e saper essere professionale
Disporre <ul style="list-style-type: none"> - delle “Hard skills” linguistiche, cioè delle competenze tecniche e del “know how” specifico - di solide basi di lingua generali (quindi una competenza lessicale, semantica, fonologica, ortografica, ortoepica) - di solide basi di lingua di settore, quali per es. la conoscenza di abbreviazioni o di espressioni tipiche si usano per illustrare una tabella o un grafico - di capacità di decodificare un articolo di argomento settoriale (per es. sulle tendenze del mercato o sul funzionamento di un organismo dell’Unione Europea o sulle energie alternative) - ... 	<i>Sapere interagire e reagire verbalmente</i> (oralmente e per iscritto) in modo adeguato e differenziato a seconda <ul style="list-style-type: none"> - del <i>testo</i> (per esempio lettera, fax, e-mail, comunicazione interna, circolare, grafico, diagramma di flusso, tabella, documento di accompagnamento di merci) - <i>destinatario</i> (per esempio saper interpretare gesti, saper ascoltare, mediare, informare o consigliare un cliente straniero) - della <i>circostanza</i>, che può richiedere di <ul style="list-style-type: none"> • saper riassumere, illustrare, presentare, visualizzare qualcosa con colori, lucidi ecc., • saper descrivere dei cambiamenti nelle tendenze di mercato, • dare indicazioni su procedimenti di lavoro o modalità d’uso, • saper descrivere o pubblicizzare un prodotto • saper argomentare • saper moderare un incontro • dare e chiedere la parola o interrompere, • chiedere informazioni, saper prendere appunti nel corso di una telefonata, di un incontro et alia • ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Disporre di solide <i>basi di conoscenze</i> (per esempio di norme a livello comunitario, il significato di un logo, di un contrassegno, di un certificato, di una sigla) - <i>saper organizzare, prevedere, valutare conseguenze</i>, per esempio <ul style="list-style-type: none"> • saper riconoscere, valutare tendenze di mercato • saper decidere di conseguenza • saper assumere la responsabilità delle decisioni • saper preparare e gestire la visita di un cliente straniero • ...

Tabella 4: Cosa possono significare la competenza interculturale, personale e umana

COMPETENZA INTERCULTURALE	COMPETENZA PERSONALE E UMANA
<ul style="list-style-type: none"> - “indica la disponibilità a rendersi conto criticamente del proprio imprinting culturale, la disponibilità verso l’apertura nei confronti di altre culture, la comprensione verso altre mentalità, la capacità di gestire comportamenti diversi dal proprio e gestire strategie per avvicinarsi agli altri e negoziare significati, come pure la disponibilità ad adattarsi a condizioni socio-culturali diverse” (Rahmencurriculum, 2006, p. 35) - avvolge e comprende le quattro competenze che, intersecandosi e confluendo l’una nell’altra, costituiscono la competenza operativa in una lingua straniera - è la disponibilità ad incontrare l’estraneo rispettandone e tutelandone l’estraneità 	<ul style="list-style-type: none"> - “disponibilità e la capacità di inquadrare, chiarire e valutare come singolo individuo le opportunità di sviluppo, le esigenze e limitazioni nella famiglia, nella professione e nella vita pubblica, di sviluppare i propri talenti, come pure di operare, perfezionare e far evolvere scelte di vita. Comprende qualità individuali come autonomia, capacità critica, fiducia in sé stessi, affidabilità, senso di responsabilità e senso del dovere. Ne fanno parte anche l’assunzione di valori e l’autodeterminazione nel vincolarsi a tali valori” (Rahmencurriculum, 2006, p. 34) - capacità di acquisire criteri per valutare sé stesso e gli altri - capacità di assumere responsabilità per sé e per gli altri - capacità di sviluppare il senso del dovere - ...

Da quanto esposto fin qui risulta evidente

1. che il rispetto e la centralità del discente con le sue abilità, capacità, abitudini di apprendimento, preconoscenze e interessi implica da parte del docente una concezione del proprio ruolo che va assai al di là del solo trasmettere nozioni, conoscenze e abilità linguistiche: si tratta invece di sviluppare le competenze professionali attraverso la lingua nell'area metodologico-strategica, in quella socio-emozionale e in quella interculturale, facendo crescere lo studente nella lingua e rendendolo autonomo e responsabile del proprio processo di apprendimento,
2. che il focus dell'insegnamento non è rivolto né alla lingua per scopi speciali né alla lingua in sé come nelle facoltà eminentemente linguistiche (germanistica, slavistica, anglistica ecc.), bensì allo sviluppo di competenze nella lingua e attraverso la lingua: esse vengono messe alla prova durante il percorso accademico, ma con lo sguardo rivolto alla trasferibilità a situazioni comunicative nel mondo del lavoro e/o nei rapporti interpersonali e interculturali.

3.2 Obiettivi

In tutti i curricula, gli obiettivi fanno riferimento

- a una competenza operativa trasversale alle professioni e alle singole lingue,
- alla percezione dei rapporti tra la propria cultura e quella straniera,
- alla capacità di vedere collegamenti e
- allo sviluppo dell'imparare e dell'imparare ad imparare.

Gli obiettivi si riferiscono da un lato alle conoscenze e al sapere dichiarativo, che nei curricula viene indicato col termine francese *savoir*, dall'altro al sapere procedurale, indicato con *savoir-faire*. Per quest'ultimo, la versione del curriculum del 2006 rimanda agli "Allegati", indicati nell'illustrazione 2 come 4b, 6b, 7 e 8.

Il curriculum ucraino del 2014 è l'unico che si discosta dagli altri, inserendo tra gli obiettivi anche la capacità di cooperazione¹⁵ e l'autonomia degli studenti.

3.3 Contenuti

I contenuti non possono essere disgiunti dai principi e dagli obiettivi e dai procedimenti metodologici. Se uno dei principi è la centralità del discente, la scelta delle tematiche dipende dai destinatari o dall'indirizzo di studio: il curriculum, perciò, non può prescrivere un elenco specifico di contenuti, che comunque si riferiranno

- al sapere intorno alla lingua e al suo funzionamento nel testo
- alle attività linguistiche (cf. allegato 9 nell'indice dell'illustrazione 2) che possono capitare in una situazione professionale (per es. fissare la data di una riunione, prendere appunti, presentare i risultati di una discussione e simili),
- al metodo e alle strategie per sviluppare le competenze necessarie per svolgere le attività elencate nell'allegato 9 e 10 dell'indice dell'illustrazione 2 (per es. per raccogliere idee in vista di una discussione mediante una mappa mentale).

Per la scelta dei contenuti il docente potrà avvalersi della tipologia testuale specificamente adatta a studenti universitari (per es. Allegato 11 nell'indice dell'illustrazione 2).

¹⁵ Sugli sviluppi delle tecniche per sviluppare la cooperazione, si veda Barić e Serena, 2016.



3.4 Metodi e strategie

Non è possibile entrare nel dettaglio dei suggerimenti metodologici contenuti nei curricula. Basti dire che essi riguardano quanto riportato nella colonna di sinistra dell'indice del curriculum 2006 (cf. illustrazione 2) da 5.1 a 5.3, con richiami pratici agli "Allegati" della colonna di destra. Si tratta quindi di strategie e tecniche che mirano a far acquisire in lingua e attraverso la lingua delle competenze professionali delle quali gli adulti già dispongono (o dovrebbero disporre) e che invece gli studenti devono ancora acquisire – ed è questa la differenza fondamentale tra l'insegnamento generico di una lingua ad adulti e l'insegnamento a studenti universitari, che costituiscono, dunque, un target a sé stante con esigenze specifiche. La tabella che segue (cf. tab. 5) è un esempio di come lo sviluppo di strategie metodologiche professionali nell'insegnamento sia rapportato allo sviluppo delle competenze dei modelli delle illustrazioni 3 e 4.

Tabella 5: *Rapporti tra strategie, tecniche e competenze*

strategie e tecniche	competenza sviluppata
tecniche di presentazione e di visualizzazione	competenza riferita all'interrelazione sociale, al metodo, al saper essere
tecniche di verbalizzazione	competenza riferita all'abito metodologico
studi di caso	competenza di interrelazione sociale, settoriale, umana ed etica
Brainstorming e Mindmapping	capacità di sintesi, riferita all'ambito metodologico, competenza settoriale

È evidente che quando si lavora per es. sulle tecniche di presentazione o di verbalizzazione, si lavora sulla lingua con un approccio integrato degli aspetti morfologici, sintattici e lessicali che, quindi, non vengono isolati gli uni dagli altri; le regolarità dei fenomeni linguistici vengono scoperte osservando il testo e il comportamento della lingua nel testo: nei curricula si parla perciò di S.O.S., dalle iniziali dei tre verbi *Sammeln*, *Ordnen*, *Systematisieren*, cioè "raccolgere", "mettere in ordine" e "sistematizzare", intendendo che gli studenti si costruiscono la loro grammatica, osservando, formulando ipotesi e verificandole.

3.5 Misurazione e valutazione

Dato che i curricula sono un'applicazione del QCER all'insegnamento universitario e hanno tra le loro finalità la trasparenza e possibilità di comparazione tra i livelli di competenza raggiunti dagli studenti delle università in tutta Europa, negli "Allegati" si trovano tabelle di descrittori utili sia per aiutare il docente a valutare un rendimento, sia per aiutare lo studente nell'autovalutazione in vista di prove d'esame. Nell'indice dell'illustrazione 2 l'allegato 19 ad es. presenta una tabella a sette colonne, nella quale per ogni singola attività comunicativa vengono indicati a seconda del livello del QCER:

- quello che lo studente sa fare (per es. "Sono in grado di scrivere una richiesta per farmi inviare del materiale informativo.")
- gli atti linguistici necessari
- esempi di elementi sintattici e grammaticali da saper usare correttamente
- gli elementi della struttura testuale dei quali lo studente deve dimostrare la padronanza
- il lessico, i mezzi fonetici, gli elementi gestuali da valutare.

Altrettanto interessanti sono nello stesso indice dell'illustrazione 2 l'allegato 20a e 20b, dedicati ai criteri per l'osservazione della produzione orale e per la valutazione di relazioni e conferenze: a seconda

del livello (da A2 a C1) vengono indicate le caratteristiche da valutare e quello che lo studente sa fare a quel livello (a livello A2, per es. sarà in grado di fare una relazione molto semplice sulla base di un testo scritto, magari leggendolo soltanto, senza essere in grado di rispondere a domande su di esso; a livello C1 sarà in grado di presentare le sue conoscenze su un tema, rispondendo anche a domande sull'argomento).

È evidente che gli strumenti qui presentati possono essere applicati anche all'insegnamento e alla valutazione e misurazione nell'ambito di altre lingue straniere.

3.6 I glossari

L'obiettivo del glossario è di rendere edotti i docenti del significato di determinati termini didattico-metodologici. I curricoli prima del 2006 ne sono sforniti perché solo nel corso del tempo è nata la consapevolezza della necessità di una traduzione precisa di termini che nella cultura didattica occidentale erano diffusi, ma che spesso non avevano un corrispondente in altre lingue.¹⁶

3.7 Gli "allegati"

La parte maggiore dei curricoli è costituita dai cosiddetti "Allegati", dei quali più sopra sono stati offerti vari riferimenti ed esempi in rapporto alle parti costitutive canoniche dei curricoli di riferimento. Fondamentalmente essi sono stati pensati per offrire un sussidio per

- programmare e sviluppare processi di insegnamento e apprendimento
- sviluppare nuovi curricoli
- didattizzare testi adatti al livello universitario e
- sviluppare materiali didattici.

L'indice del curriculum 2006 (cf. illustrazione 2) offre un panorama abbastanza ampio di possibilità di applicazione, ma nei curricoli successivi sono stati aggiunti "Allegati" anche con riferimento ai media che ai tempi della redazione dei primi curricoli non erano ancora diffusi.

4 Uno sguardo al futuro

Il "sapere" una lingua per comunicare e per comprendere, implica un ventaglio di capacità e competenze professionali che vanno al di là di quello che normalmente – con riferimento all'aspetto della mera correttezza grammaticale – viene definito con "conoscenze scolastiche", con le quali in genere gli studenti si presentano quando iniziano il corso di lingua in università: qui essi scoprono che "sapere la lingua" significa non solo saper interagire con cognizione di causa, con sensibilità, con capacità di ascolto nei confronti dell'altro (che questo sia il partner d'affari, la struttura o l'istituzione nella quale ci si trova ad operare), ma anche aver sviluppato la capacità, la curiosità e la disponibilità ad apprendere lungo l'arco di tutta la vita.

Far scoprire agli studenti che il mondo del lavoro e la vita richiedono delle competenze operative specifiche nella lingua, e che ciò li investe come persone che costruiscono le loro competenze e il loro futuro, è una prospettiva olistica di ampio respiro pedagogico: è questo a costituire il fondamento del progetto qui presentato e a renderlo tuttora attuale.

Invero la prospettiva di un insegnamento "studienbegleitend" ha ricevuto negli ultimi anni un'attenzione crescente (Rösler, 2015; Schramm & Seyfarth, 2017; Serena, 2014, 2007, 2004a, 2004b; Serena & Barić,

16 Si vedano le difficoltà di traduzione negli esempi in serbo, croato, bosniaco, macedone, polacco, ceco e ucraino in Serena e Barić, 2017.



2017; Ylönen, 2015 e 2016; ZIF 2015 e 2016), ma solo questo progetto, a causa del suo approccio globale e umanistico, ha avuto una diffusione in così tanti Paesi: è auspicabile, dunque, che i curricula possano essere tradotti in altre lingue, in modo da costituire una base di partenza per una collaborazione interuniversitaria, trans-facoltà e trans-linguistica tesa a una formazione umana degli studenti mediante lo studio delle lingue, ed essere parallelamente uno strumento per la formazione e l'aggiornamento dei docenti.¹⁷

Riferimenti bibliografici

- Barić, K. (2016). Vorstellung einer Lernplattform für den SDU als Mittel zur Umsetzung des SDU-Rahmencurriculums an Universitäten und Hochschulen. In H. Drumbl, R. Gelmi, D. Lévy-Hillerich & M. Nied Curcio (cur.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen, Bd. 4* (pp. 81–94). Bozen: Bozen-Bolzano University Press. <http://bupress.unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html>
- Barić, K. (2014). Eine SDU-Lernplattform als Anwendungsbeispiel der Prinzipien für den Studienbegleitenden Deutschunterricht. *SeLM-Scuola e Lingue Moderne*, 7–9, 16–23.
- Barić, K., & Serena, S. (2016). Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21, 7–39. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/795/796/>
- Buffagni, C. (2010). Journalistische Textsorten aus textlinguistischer Perspektive in der Sprachmittler-Ausbildung: Ein Erfahrungsbericht mit Vorüberlegungen für ein SDU-Rahmencurriculum in Italien. *Beiträge der Internationalen Deutschlehrertagung IDT, Jena 2009, IDV-Magazin*, 82, 56–75. https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.files.wordpress.com/2015/08/auszug_sektion_a2_idv-magazin82.pdf
- Council of Europe (2001). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (ed. italiana 2002). Milano: La Nuova Italia–Oxford.
- Lévy-Hillerich, D. (2002a). *Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II im Bereich Großhandel auf dem Europäischen Binnenmarkt*. <https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.files.wordpress.com/2018/06/rahmencurriculum-berufsorientierter-unterricht-goethe.pdf>
- Lévy-Hillerich, D. (2002b). *Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprachen, Leonardo-Projekt: 1/97/1/29279/PI/III.1.a. CON*. <https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula/>
- Lévy-Hillerich, D. (2005a). *Kommunikation im Tourismus*. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch. Plzeň/Berlin: Cornelsen/Fraus.
- Lévy-Hillerich, D. (2005b). *Kommunikation in der Landwirtschaft*. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch. Plzeň/Berlin: Cornelsen/Fraus.
- Lévy-Hillerich, D. (2016). Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993–2013). In H. Drumbl, R. Gelmi, D. Lévy-Hillerich & M. Nied Curcio (cur.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen, Bd. 4* (pp. 23–62). Bozen: Bozen-Bolzano University Press. <http://bupress.unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html>
- Lévy-Hillerich, D., & Fearn, A. (2009). *Kommunikation in der Wirtschaft*. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch. Plzeň/Berlin: Cornelsen/Fraus.
- Lévy-Hillerich, D., & Krajewska-Markiewicz, R. (2004). *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben: Studienbegleitender Deutschunterricht B2/C1*. Plzeň: Fraus.
- Lévy-Hillerich, D., Jarmužek, E., Król, E., Malinow, A., Piosik, M. T., Rozwalka, J., & Tworek, U. (2003). *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen*. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch. Plzeň/Berlin: Cornelsen/Fraus.

¹⁷ Per un curriculum di formazione-docenti si veda ad es. Lévy-Hillerich, 2002a e 2002 b.

- Lévy-Hillerich, D., & Krajewska-Markiewicz, R. (2005). *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben B2/C1*. Lehrerhandbuch mit Kopiervorlagen. Plzeň: Fraus.
- Lévy-Hillerich D., & Serena S. (2006). Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums und von Lehrbüchern für den Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache)/ Développement des compétences linguistiques transversales intégrées à la Formation professionnelle comme fondement d'un curriculum et d'un manuel (à l'exemple de l'enseignement de l'allemand langue étrangère). *Synergies Europe*, 1, 216–236.
- Lévy-Hillerich, D., & Serena, S. (cur.) (2009). *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung*. Roma: Aracne.
- Lévy-Hillerich, D., Serena, S., Barić, K., & Cickovska, E. (cur.) (2010). *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht A2/B1*. Milano: Arcipelago.
- Rösler, D. (2015). Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20, 7–20. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>
- Schramm, K., & Seyfarth, M. (cur.) (2017). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies – Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus*, 41. München: Iudicium.
- Serena, A. S. (2004a). Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. *SeLM-Scuola e Lingue Moderne*, 9, 61–65.
- Serena, A. S. (2004b). Competenze professionali e lingue straniere: un curriculum di riferimento/Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. In L. Schena, C. Preite & S. Vecchiato (cur.), *Gli insegnamenti linguistici nel nuovo ordinamento: lauree triennali e specialistiche dell'area economico-giuridica. XIII Incontro del Centro Linguistico – Università Bocconi, 27 novembre 2004* (pp. 279–291). Milano: Egea.
- Serena, A. S. (2007). Competenze linguistiche per operare in Europa: come può contribuire l'università? In G. Garzone & R. Salvi (cur.), *Linguistica, linguaggi specialistici, didattica delle lingue – Studi in onore di Leo Schena* (pp. 369–378). Roma: CISU.
- Serena, S. (2012). *Lehrerhandbuch auf CD-Rom zum Lehrbuch: Lévy-Hillerich/Serena / Barić/Cickovska: Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben*. Milano: Arcipelago.
- Serena, S. (2014). È una favola? *SeLM-Scuola e Lingue Moderne*, 7–9, 10–15.
- Serena, S. (2016). Vom GeR zum SDU: Vorstellung eines Lehrerhandbuchs auf CD-ROM zur Unterrichtsbegleitung und zur Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrern. In H. Drumbl, R. Gelmi, D. Lévy-Hillerich & M. Nied Curcio (cur.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen, Bd. 4* (pp. 63–79). Bozen: Bozen-Bolzano University Press. <http://bupress.unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html>
- Serena, S., & Barić, K. (2017). Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht: Rückblick und Ausblick. In K. Schramm & M. Seyfarth (cur.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2015. Intercultural German Studies – Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus*, 41 (pp. 68–104). München: Iudicium. https://www.researchgate.net/publication/320255483_Rahmencurricula_in_einem_Hochschulprojekt_fur_den_Studienbegleitenden_Deutschunterricht_Ruckblick_und_Ausblick
- Ylönen, S. (2015). Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international: Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20, 1–6. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/>
- Ylönen, S. (2016). Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international (2): Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21, 1–6. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/794>
- ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: *Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international 20* (2015). <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/36>



ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: *Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international* (2) 21 (2016). <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/66>

CURRICOLI DI RIFERIMENTO (Rahmencurricula) riportati in ordine alfabetico, con l'abbreviazione CR:

CR Bosnia ed Erzegovina 2011: *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina*. <http://www.goethe.de/ins/ba/sar/pro/bkd/bhd/v/rahmencurriculum.pdf>

CR Cechia 2002: *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*.

CR Croazia 2007: *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Kroatien*.

CR Macedonia 2013: *Rahmencurriculum für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Makedonien*. <http://www.goethe.de/ins/mk/sko/lhr/dlr/deindex.htm>

CR Polonia 1998: *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrer Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten*.

CR Polonia, Slovacchia e Cechia 2006: *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten u. Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*. http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum_12_12_06.pdf

CR Serbia 2010: *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien*. <http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm>

CR Ucraina 2006: *Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten, Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine*. Kiev, 2006; nuova edizione riveduta e corretta 2014. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf82/rahmencurriculum.pdf>

Sito di riferimento: <https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula/>

Méthodes de français sur objectif universitaire (FOU) : compte-rendu d'une expérimentation dans deux contextes universitaires francophones

Stéphane - Ahmad Hafez

Université Libanaise, Liban

Zeineb Ben Ghedahem

Ecole Polytechnique de Tunisie, Tunisie

Résumé

Comme les cours de français général ne répondent pas aux besoins des étudiants des filières francophones, le français sur objectif universitaire (FOU) suscite, de plus en plus, l'intérêt des enseignants de langue française. Depuis 2014, des ouvrages de FOU ont fait leur apparition dans le cadre de la collection *Réussir ses études universitaires*. Notre étude a tenté d'expérimenter le chapitre consacré au cours magistral dans les domaines de la gestion-économie et des études littéraires afin d'en vérifier la faisabilité, l'efficacité et l'adaptabilité. L'expérimentation menée auprès d'une vingtaine d'étudiants tunisiens et libanais, a permis de conclure que les ouvrages de FOU ne peuvent, en aucun cas, être appliqués tels qu'ils sont. L'idéal serait donc de concevoir des ouvrages de FOU, en fonction des statuts du français (français langue maternelle/ langue seconde/ langue étrangère.). Pour ce faire, un partenariat est vivement recommandé, d'une part, entre les institutions francophones (l'Agence universitaire de la francophonie, l'Organisation internationale de la francophonie...), et les universités francophones, d'autre part.

Mots clés : français sur objectif universitaire, contexte francophone, enseignement/apprentissage, méthode de français

Abstract

French for academic purposes (FOU) teaching methods: report of an experiment in two French-speaking university contexts

General French language courses do not meet students' needs in French-speaking higher education institutions, and so French-speaking teachers are becoming increasingly interested in French for Academic Purposes (FOU). Since 2014, FOU methods have been published especially as part of the textbook series *Réussir ses études universitaires*. We conducted an experiment in which textbook chapters related to management, economics, and literary studies were used in order to validate their feasibility, effectiveness, and adaptability. Our study, conducted on a group of twenty Tunisian and Lebanese students, showed that French for Academic Purposes courses cannot, under any circumstances, be applied in its current form. The ideal situation would be to design French for Academic Purposes materials based on *the students' French language status* (French as the native/second/foreign language). In order to achieve this aim, a partnership is strongly recommended between French-speaking institutions (Francophone University Association, International Organisation of La Francophonie, etc.), and French-speaking universities.

Key words: French for Academic Purposes, French context, teaching/learning, method of French



1 Introduction

Au cours de ces sept dernières années, le FOU, appelé également français sur objectif académique, (FOA), ou français langue académique (FLA), suscite la curiosité des enseignants de français. Étant donné les difficultés des étudiants à suivre des cours en français, « le FOU s'interroge sur cette problématique du point de vue institutionnel, linguistique, culturel, méthodologique et didactique » (Bordo, Goes & Mangiante, 2016, p. 7). Mais malgré l'intérêt pour le FOU, les ressources pédagogiques sont souvent inadaptées car elles sont réduites à des cours de méthodologie universitaire. À défaut d'élaborer des documents contextualisés, les enseignants voient de bon augure la publication de quatre ouvrages de FOU. En effet, depuis 2014, la première collection de méthodes de FOU a été éditée aux presses universitaires de Grenoble (PUG) : *Réussir ses études d'économie gestion en français*, *Réussir ses études d'ingénieur en français*, *Réussir ses études littéraires en français*, *Réussir ses études en école de management en français*.

Jusqu'à quel point ces ressources pédagogiques axées sur l'enseignement universitaire français pourraient-elles répondre aux besoins des universités francophones ? Comment en tirer profit dans des contextes francophones pluriels ?

Pour répondre à ce questionnement, un petit réseau de professeurs de français formés d'Algériens, de Tunisiens et de Libanais ont pris l'initiative, chacun selon sa faculté, d'expérimenter ces ouvrages dans le cadre d'un projet d'échanges d'expériences. Pour notre part, enseignant, l'un à l'Université Libanaise, l'autre à l'École Polytechnique de Tunisie, nous avons opté pour l'expérimentation de *Réussir ses études littéraires en français* et *Réussir ses études d'économie-gestion en français*.

Dans cet article, nous nous contenterons de faire un retour d'expérimentation du chapitre consacré au cours magistral, le talon d'Achille des étudiants. En effet, « le caractère polyfonctionnel du discours de l'enseignant, sa dimension orolographique et la relation dialogique qu'il entretient avec les discours d'autres chercheurs ou acteurs de la spécialité traitée » ne facilitent pas la tâche des étudiants ayant des difficultés linguistiques (Dufour & Parpette, 2017, p. 61).

Notre compte-rendu d'expérimentation est composé de trois parties : après avoir brièvement défini le FOU, nous présenterons les méthodes sélectionnées ; puis, nous procéderons à l'analyse du chapitre qui fera l'objet de notre expérimentation, à savoir le cours magistral ; enfin, nous étudierons la faisabilité, l'efficacité et l'adaptabilité de ce chapitre à partir d'une démarche scientifique. Il s'agit d'identifier les besoins de notre public-cible, de réajuster les supports et des activités didactiques en cas de besoin, de faire passer un test de sortie et une enquête de satisfaction.

2 Cadre théorique : le FOU

On ne peut parler de méthodes de FOU, sans définir ce concept au niveau du contexte, de la démarche, des domaines et des compétences. Ces paramètres qui sont naturellement le fondement de toute méthode de FOU, guideront notre expérimentation.

Depuis 2010, le FOU, une branche du FOS, est en pleine expansion dans trois contextes (Bordo, Goes & Mangiante, 2016, p. 7-8) :

- le contexte français langue étrangère dans lequel le français n'est ni la langue maternelle, ni la langue nationale des étudiants, ni présent dans le paysage linguistique du pays dans lequel ils vivent. Il est donc pour ces derniers non seulement langue étrangère mais aussi langue de communication des apprentissages et des enseignements dans au moins une discipline non

linguistique partiellement ou intégralement dispensé en français (le Brésil, l'Égypte, le Canada anglophone...);

- le contexte de français langue seconde : dans les pays où le français est présent dans l'environnement linguistique et est langue d'enseignement dans le supérieur (Le Maroc, la Tunisie, le Liban...);
- le contexte français langue maternelle dans les pays où le français est langue officielle et maternelle des étudiants (la France et la communauté française de Belgique...).

Quel que soit le contexte, le FOU suit une démarche de cinq étapes (l'identification de la demande, l'analyse des besoins, la collecte des données, l'analyse des données, l'élaboration didactique) et aborde des domaines en lien avec la vie de l'université, les discours et les écrits universitaires.

De plus, il vise à développer chez les étudiants trois compétences que Mangiante et Parpette (2011, p. 5) définissent comme suit :

- les compétences langagières liées aux exigences universitaires : la compréhension du discours pédagogique parenthétique, polymorphe, polyphonique, multiréférentiel, etc. ;
- les compétences pragmatiques liées à la méthodologie universitaire : compréhension des situations de communication écrite universitaire (études de cas et simulations), savoir-faire et savoir-être, restitution, reformulation, et liaison ;
- les compétences culturelles liées aux contenus culturels abordés dans le cours et à la capacité de l'étudiant à « relativiser » sa culture source, la comparer, la replacer dans un contexte plus global...

En général, ces compétences sont acquises par le biais de supports authentiques et d'activités contextualisées où l'approche communicative/ actionnelle est au centre de l'apprentissage.

En peu d'années, le FOU a su s'imposer dans les différents contextes universitaires totalement et partiellement francophones. Il ne cesse de se développer pour répondre à la demande du marché. A présent, nous allons voir comment il est mis en œuvre dans les méthodes qui font l'objet de notre expérimentation.

3 Présentation des méthodes

Réussir ses études d'économie-gestion en français (B1/C1) de Chantal Parpette et Julie Stauber a paru le 30 janvier 2014. Quant à *Réussir ses études littéraires en français* (B1/C1) de Jean-Marc Mangiante et François Raviez, il est sorti le 03 septembre 2015. Comme tous les ouvrages de la collection, chacun, selon son domaine d'études, propose des outils de travail permettant aux étudiants allophones de comprendre le fonctionnement de l'enseignement supérieur, maîtriser les discours de la discipline et s'appropriier la méthodologie des activités universitaires.

L'organisation des ouvrages est plutôt similaire : 4 chapitres pour le premier ouvrage et 5 pour le second. Chacun est composé de 4 à 5 fiches, soit l'équivalent de 15 par méthode. Ceux-là renvoient aux domaines du FOU. Les chapitres adoptent la même organisation et suivent le même fil conducteur. Le tableau ci-dessous présente les points de convergence et de divergence des deux méthodes.

Tableau 1 : *Présentation des ouvrages*

	Réussir ses études d'économie- gestion en français (B1/C1)	Réussir ses études littéraires en français (B1/C1)
Organisation de l'ouvrage/ Objectifs	4 chapitres <ul style="list-style-type: none"> - Préparer son intégration à l'université - Comprendre les cours - Rédiger des écrits universitaires - Faire une présentation orale 	Cinq chapitres <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'organisation des études littéraires - Comprendre le discours oral des enseignants - Lire des textes littéraires - Produire des textes écrits - S'exprimer oralement
Organisation des chapitres	15 fiches constituées de 4 parties : <ul style="list-style-type: none"> - une introduction justifiant le choix de l'information véhiculée ; - des activités visant la compréhension et la production de certains types de discours ; - le bilan censé permettre à l'étudiant de procéder à son auto-évaluation ; - une activité intitulée de la compréhension à l'explication clôt la leçon permettant à l'étudiant de restituer oralement les notions acquises. 	15 fiches composées de 4 parties : <ul style="list-style-type: none"> - des textes introductifs présentant et expliquant la spécificité du travail et de la méthodologie des études littéraires ; - chaque fiche est introduite par un petit texte annonçant l'objectif de la leçon ; - des activités visant la compréhension et la reformulation ; - des activités de réflexion portant notamment sur le contenu du cours.
Les supports	<ul style="list-style-type: none"> - Séquences audio-visuelles - Documents authentiques : cours magistraux enregistrés en situations réelles (problème d'accent et de prononciation, le cas d'une enseignante) - Schémas - Textes de spécialité 	<ul style="list-style-type: none"> - Séquences audio-visuelles - Documents authentiques : cours magistraux enregistrés en situations réelles (débit très rapide d'un enseignant) - Sujets d'examens - Textes de spécialité
Le contenu		
Introduction-chapitre	<ul style="list-style-type: none"> - Informations méthodologiques relatives à la prise de notes 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du document déclencheur - Annonce du contenu - Consignes et recommandations 	
Les activités	<ul style="list-style-type: none"> - Activités de mise en route QCM - Appariement, repérage - Reformulation, Vrai/Faux - Textes lacunaires - Production écrite de textes courts - Activités à réaliser en autonomie ou avec un enseignant de langue 	
Aboutissement	Rubrique : de la compréhension à l'explication <ul style="list-style-type: none"> - Production orale (collective ou individuelle, 2 à 3mn) 	Réflexion <ul style="list-style-type: none"> - Activités de réflexion sur le cours ainsi que sur ses pratiques académiques
Bilan	<ul style="list-style-type: none"> - Résumé du contenu du cours (oral/écrit) 	X

4 Analyse du chapitre – cours magistral

Ce chapitre constitue le deuxième volet dans les deux méthodes. Il fait l'objet d'une étude selon une grille que nous avons élaborée à partir des travaux de Mangiante et Parpette (2012), ceux de López (2001, paragr. 1) et de Bertocchini et Costanzo (2008, p. 233–236). Les critères retenus concernent les objectifs, le contenu (supports et activités), les compétences les consignes, la progression et l'évaluation.

Tableau 2 : *Cours magistraux*

CRITERES D'EVALUATION DU CHAPITRE COURS MAGISTRAL			
		ECONOMIE-GESTION	ETUDES LITTERAIRES
		Présentation/ Commentaire	
Objectifs		Clairement situés par rapport à la progression générale (Pré-requis : prise de notes (Études littéraires))	
Contenu	Intitulé	comprendre des cours magistraux	
	Nombre de fiches	4 fiches - Les grands auteurs en gestion - Macro-économie - Problèmes économiques internationaux - Economie du développement	7 fiches - Les annonces et les rappels de l'enseignant dans sa prise de notes - Les données théoriques d'un cours ou d'un TD - Les reformulations - Les discours imbriqués - Les énoncés pédagogiques (mouvement littéraire) ou méthodologiques (conseils sur la façon de prendre des notes - Les discours objectivés et subjectifs - La polyphonie (la dimension situationnelle du cours magistral est bien développée)
	Compétences visées/ Activités langagières	- La compréhension de l'oral - La prise de notes - La production orale et écrite	
	Organisation des fiches	Prise de notes – 5 activités - Activités 1 et 2 : apprenants guidés par des questions de compréhension globale - Activités 3 et 4 Un peu plus d'autonomie : cannevas, tableaux à remplir - Activité 5 : apprenants entièrement autonomes (une seule écoute) Bilan : production écrite (plan fourni) 250 mots	Prise de notes – 5 activités + activités de réflexion (3–4 questions ouvertes.) Activités 1 et 2 : apprenants guidés par des questions de compréhension globale - Activités 3 et 4 Tableau à remplir - Activité 5 Reformulation - Activités de réflexion sur le cours ainsi que sur ses pratiques de prises de notes
Progression		En spirale au sein du même chapitre	
Supports	Documents vidéo	- Documents authentiques : cours magistraux, conférences (mélange des stratégies d'énonciation orale et écrite, registres de langue) - Quantité suffisante pour atteindre les objectifs - Qualité du son et des images satisfaisante	



CRITERES D'EVALUATION DU CHAPITRE COURS MAGISTRAL			
		ECONOMIE-GESTION	ETUDES LITTERAIRES
		Présentation/ Commentaire	
Activités	2 à 7 activités	<ul style="list-style-type: none"> - Tâches et mini-tâches - Activités orales et écrites individuelles et parfois collectives 	
Consignes		<ul style="list-style-type: none"> - Courtes, simples, concises, clairement formulées (repérer, classer, définir, comparer, expliquer analyser, justifier, résumer, reformuler, etc.) - Aucune nécessité de reformulation ou d'explication (Economie gestion) 	
Démarche		<ul style="list-style-type: none"> - Approche communication/ actionnelle (Apprenant acteur social, au centre de l'apprentissage) - Compréhension globale/ détaillée : repérage et relevé des informations - Réemploi des nouveaux acquis en tenant compte des moyens linguistiques <p>Exercices de résumé et de reformulation de certaines informations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Production orale et écrite succincte et ciblée 	
Evaluation		<ul style="list-style-type: none"> - Absence de fiches d'évaluation/d'auto-évaluation. - Corrigés fournis dans le DVD. - Auto-correction/ auto-apprentissage 	

Ce tableau révèle qu'il existe une similitude entre les deux chapitres. Outre le fait d'appliquer judicieusement le FOU, les choix méthodologiques axés sur l'approche communicative/ actionnelle mettent l'apprenant au centre de l'apprentissage dans des situations d'enseignement/ apprentissage authentiques. On note néanmoins quelques éléments à prendre en considération pendant l'expérimentation :

- les titres des chapitres sont très techniques car ils renvoient aux caractéristiques des discours universitaires comme les discours imbriqués, les discours objectivés et subjectifs, la polyphonie (études littéraires). En s'adressant à des étudiants avertis, les concepteurs ont peut être décidé d'aller tout droit au but ;
- les extraits de cours authentiques mettent en scène un enseignant dont le débit de paroles est très rapide et dont le discours est truffé de nombreuses tournures familières (études littéraires) et un autre qui a un problème de prononciation (économie-gestion). Le caractère authentique des supports fait que l'apprenant va être familiarisé à différents accents, intonations, etc. ;
- le nombre insuffisant d'exercices de vocabulaire et de grammaire. La priorité est plutôt accordée au savoir-faire méthodologique et langagier. L'idéal aurait été de proposer des activités supplémentaires sur le DVD-Rom du manuel ;
- l'absence de grilles d'auto-évaluation ou d'évaluation. Les auteurs ont plutôt opté pour l'auto-correction. Certaines méthodes de FLE font abstraction de ce volet, pourtant préconisée par l'approche communicative/ actionnelle qu'elles revendiquent.

5 Expérimentation

La Tunisie comme le Liban sont deux pays arabophones ayant le français comme langue seconde. Alors qu'en Tunisie, le français jouit toujours d'une place privilégiée (langue de communication à côté du dialecte tunisien, langue d'enseignement, langue de l'administration...), il est en perte de vitesse dans le pays du cèdre au profit de l'anglais (Hafez, Chardenet, Klett, Van Dung & Vlad, 2010, p. 216).

Si les besoins linguistiques des étudiants tunisiens et libanais ne sont pas les mêmes, ils ont le souci de réussir une formation universitaire en français, d'où l'enjeu du FOU. Notre expérimentation des méthodes de FOU s'inscrit dans cette optique.

5.1 Méthodologie

Ce tableau décrit les trois étapes de l'expérimentation. La première consistait à dégager les représentations que font les étudiants des cours magistraux par le biais d'un questionnaire en ligne. Cette enquête a été complétée par un test diagnostique. La deuxième étape visait à piloter le chapitre en question. La troisième avait pour objectif de mesurer le rendement de l'expérimentation. Pour ce faire, une enquête de satisfaction et un test de sortie ont été prévus.

Tableau 3 : *Etapes – expérimentation*

	ECONOMIE-GESTION	ETUDES LITTERAIRES
Avant l'expérimentation		
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Dégager les représentations du cours magistral et de la prise de notes - Identifier les besoins linguistiques et méthodologiques du public-cible 	
Outils de recueil et d'analyse	Enquête sur le cours magistral, test diagnostique	
Supports	Activités portant sur les techniques et les méthodes de prise de notes	
Pendant l'expérimentation		
Objectifs	Exploiter les fiches didactiques de l'ouvrage et réajuster l'expérimentation en cas de besoin (Le cas du Liban) ; Durée Tunisie : 3 séances (3h30) Liban 7 séances (9h)	
Supports	Les fiches pédagogiques de l'ouvrage, des exercices préparatoires, un tableau récapitulatif des notions préparé par nos soins	
Après l'expérimentation		
Objectifs	Evaluer les nouveaux acquis et faire le bilan de l'expérimentation.	
Outils de recueil et d'analyse	Une enquête de satisfaction et un test de sortie	

5.2 Le public

Vingt-et-un étudiants ont participé à l'expérimentation : 13 tunisiens et 8 libanaises. Le public tunisien était exclusivement composé d'élèves-ingénieurs de l'École Polytechnique de Tunisie, 2ème année filière économie-gestion. Ils sont majoritairement du niveau B1/B2. Des cours de français, axés particulièrement sur la méthodologie rédactionnelle sont dispensés tout au long de leur parcours au sein de l'école. Le public libanais est féminin. Il est inscrit en première année de langue et littérature françaises à l'Université Libanaise. Il a un niveau linguistique très hétérogène : quatre ont le niveau A2/B1 et quatre le niveau B2. Avec la baisse des effectifs dans les filières littéraires, la note de réussite au test d'entrée a passé officiellement de 10 à 08/20. En contre-partie, des cours de langue sont mis en place pour venir en aide aux étudiants en difficulté.

5.3 Résultats

Etant donné que notre public est constitué dans un cas comme dans l'autre, d'un nombre assez réduit d'étudiants, il n'est nullement question de généraliser les résultats. Notre expérimentation s'assimile beaucoup plus à une étude de cas, à un retour d'expériences.



5.3.1 *Enquête en ligne : représentations du cours magistral*

Les étudiants ont répondu à un questionnaire bilingue arabe/ français en ligne. Celui-ci tournait autour de trois axes : la définition du cours magistral, les pratiques et les besoins des étudiants en matière de prise de notes et de reformulation. La majorité de notre public résume le cours magistral par la transmission d'un savoir à sens unique du professeur vers l'apprenant. Parmi les difficultés rencontrées dans un cours magistral, les étudiants citent le grand nombre d'informations, la nouveauté du sujet, le débit rapide de l'enseignant, la lecture monotone du cours, l'absence d'interaction et de travaux de groupes. Parmi le public libanais, seules quatre étudiantes disent prendre souvent des notes et employer des abréviations et des signes conventionnels. Trois s'appuient principalement sur les notes de leurs camarades.

5.3.2 *Test diagnostic : cours magistral/ prise de notes*

Le public tunisien était dispensé du test diagnostic car l'enseignante et co-auteure de cet article en a déjà identifié les besoins et les attentes dans le cadre de l'évaluation formative. Par contre, n'ayant aucune connaissance du public libanais, l'enseignant impliqué dans cette expérimentation a jugé nécessaire de leur faire passer un test diagnostic. Il s'agissait d'une prise de notes à partir d'un extrait du magazine télévisé *1 jour 1 livre*, qui présentait le livre *Europeana* de Patrik Ourednik. La correction du test diagnostic s'est fondée sur la grille d'évaluation de Marc Slingeneuer (2013, p. 96–99). Selon les résultats obtenus, le thème et la problématique du document ont pu être dégagés. On note toutefois la confusion des idées principales avec les exemples et le recours exclusif à une prise de notes linéaire. Contrairement à ce que les étudiantes avaient déclaré, elles reformulaient, non sans difficulté, les idées principales à partir d'un plan cohérent. A cela s'ajoutent des erreurs de langue entravant la compréhension du message.

Etant donné que les étudiantes libanaises n'ont ni le même niveau linguistique, ni les mêmes besoins que les étudiants tunisiens, il a été décidé d'aborder l'expérimentation selon deux approches différentes. La première était conforme à l'ouvrage et s'est appliquée au cas tunisien. La seconde a nécessité un réajustement. C'est le cas libanais.

5.3.3 *Tunisie*

3 séances de 1h30 chacune étaient nécessaires pour mener à bien cette expérimentation. L'enseignante concernée a scrupuleusement suivi à la lettre la démarche proposée par le manuel (nombre d'écoute, progression, respect des consignes etc.). Dès les premières activités, les élèves-ingénieurs, extrêmement déçus, ont montré leur impatience et agacement. A l'unanimité, ils trouvaient que c'était trop facile et qu'il n'était pas nécessaire de procéder à plus d'une écoute. Le contenu ainsi que les activités proposées ne répondaient pas à leurs attentes. Les tâches étaient simples et ne mobilisaient qu'un ou au maximum deux savoir-faire à la fois. L'apprentissage est axé sur le domaine de spécialité, aucune allusion à la maîtrise de la langue. Les rares exercices de vocabulaire étaient superflus : aucun apport.

5.3.4 *Liban*

7 séances d'1h30 ont été consacrées à l'expérimentation, dont deux pour initier les étudiants aux techniques de prise de notes. Cette initiative a été prise, après avoir constaté que plus on avançait dans les activités, plus les étudiantes peinaient à prendre des notes. Initialement, nous avons tenté de respecter la démarche préconisée par la méthode : la lecture de la consigne, le visionnement du document vidéo, puis la réalisation des activités. Si l'exploitation des fiches 9 et 10 (niveau B1) présentant la licence se déroulait comme prévue, les extraits de cours proprement dit leur posaient problème. C'est pourquoi

il a été décidé d'élaborer des exercices préparatoires et de suivre la démarche que préconise *Le français sur objectif universitaire* (2011, p. 94). A titre d'exemple, la phase de sensibilisation s'est faite à partir non pas d'extraits de vidéo seuls, mais surtout à partir de leur transcription.

En outre, les étudiants étaient amenés à comparer deux modalités de prise de notes, sur une page blanche, d'une part, avec support d'autre part, de façon à prendre du recul vis-à-vis de cette forme de travail et d'acquérir une certaine autonomie pour trouver leurs propres solutions en situation réelle de CM. Une fois les bonnes stratégies d'écoute acquises, la démarche de la méthode était fidèlement respectée.

- Enquête de satisfaction

Cette enquête portait sur la qualité du chapitre 2, au niveau des contenus, de la démarche, du degré de réinvestissement des nouveaux acquis. L'impression générale qui se dégage des résultats est plutôt positive. Les étudiantes trouvaient les sujets abordés nouveaux, intéressants mais très pointus pour des étudiants de première année de licence au Liban. Cinq étudiantes appréciaient la progression logique des activités ainsi que la pertinence des exercices. Quatre parmi elles, déploraient toutefois le débit rapide d'un enseignant en particulier. N'étant pas familiarisées au code de l'oral, les étudiantes butaient sur certaines tournures lexicales et syntaxiques. Globalement, la formation leur a permis de noter l'essentiel d'un cours et d'organiser les idées sous forme de points. En outre, avec la rubrique *réflexion*, elles ont notamment pris conscience de leurs propres stratégies d'apprentissage. Pour voir si les apprenantes ont réellement bénéficié de la formation, elles étaient amenées à faire une prise de notes à partir d'un extrait de cours portant sur les genres littéraires. Le document était de niveau B2 et l'activité durait de 30 mn.

- Test de sortie

L'analyse des copies révèle que les étudiantes ont eu une meilleure gestion du temps. Six ont dégagé les idées essentielles à partir des méthodes de prise de notes mixtes (logiques, normées, arborescentes). De plus, elles ont réussi à définir et à reformuler des concepts en réutilisant les tournures exploitées en cours. Deux étudiantes ont présenté des bribes de notes. Leurs lacunes linguistiques étaient un frein à leur progression.

Suite à l'expérimentation de ce seul chapitre, nous pouvons constater que cet ouvrage peut répondre aux besoins des étudiants. Nous envisageons de poursuivre le pilotage de tout le manuel dans un futur proche en collaboration avec les enseignants de littérature. L'objectif est de vérifier comment les étudiants transposent leurs nouveaux acquis en cours de spécialité. Cette étude devra également se réaliser avec les professeurs chargés des cours de langue. Si les résultats sont concluants, *Réussir ses études littéraires en français* sera un document de base dans les cours de perfectionnement linguistique.

6 Conclusion

Bien que les ouvrages sélectionnés soient conformes à la méthodologie du FOU et qu'ils constituent une référence en la matière, l'expérimentation du chapitre relatif au cours magistral montre qu'il est difficile de les adopter tels quels et surtout dans leur intégralité en milieu universitaire francophone. On peut y opérer des choix, en fonction des objectifs de la formation linguistique. En effet, découvrir la spécificité de l'enseignement à la française va certainement susciter l'intérêt des étudiants, mais l'ennui risque de s'installer pour ceux qui ne vont pas poursuivre leurs études en France.

Par ailleurs, le niveau linguistique auquel renvoyaient les fiches didactiques était inférieur ou supérieur à celui de notre public. A titre d'exemple. Les étudiants tunisiens dont le niveau est de B2 ont jugé



très facile des activités classées en B2. Le cas inverse s'est produit avec les étudiantes libanaises, tous niveaux confondus. Elles ont trouvé inaccessibles certains supports. Par conséquent, l'expérimentation a été interrompue dans le cas tunisien, mais elle a été maintenue et réajustée, dans le cas libanais. Ainsi, des séances de révision sur la prise de notes ont été organisées et des exercices préparatoires ont été mis en en place.

Etant pluriel, le public francophone est constitué de communautés ayant le français comme langue maternelle, étrangère ou langue seconde. L'idéal serait donc de concevoir des ouvrages de FOU par niveau, selon le statut du français par zone géographique. Si les moyens manquent, un partenariat est vivement recommandé, d'une part, entre les institutions francophones (l'Agence universitaire de la francophonie, l'Organisation internationale de la francophonie...), et les universités francophones, d'autre part. Donner une dimension plus francophone au FOU serait le défi des pays ayant en partage le français comme langue d'enseignement universitaire.

Bibliographie

- Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE : cours activités corrigés*. Paris : CLE International.
- Bordo, W., Goes, J., & Mangiante, J.-M. (2016). *Le français sur objectif universitaire : entre apports théoriques et pratiques de terrain*. Arras : Artois Presses Université.
- Dascalu, E. (2008). *Colloque ACEDLE, Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères, Recherches en didactique des langues*. Université Marc Bloch Strasbourg 2. https://www.researchgate.net/publication/267790082_Le_francais_sur_objectifs_universitaire
- Dufour, S., & Parpette, C. (2017). Le cours magistral : interrogations didactiques et analyse de discours. *Les Carnets du Cediscor*, 13, 61–72.
- Franic, I., & Ruet, M. (2014). *Le français sur objectif universitaire : du concept à la pratique*. Zagreb : FF press.
- Hafez, S.-A., Chardenet, P., Klett, E., Van Dung, N., & Vlad, M. (2010). Le français sur objectifs universitaires entre globalisation et localisation. In J. Caillier & S. Borg (Eds.), *Forum Mondial Héraclès, Université de Perpignan Via Domitia. Actes du Colloque. Le français sur objectifs universitaires. Synergies Monde*, 8(2), (pp. 211–232). <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/hafez.pdf>
- López, J.-S. (2001). *Grille d'analyse des manuels / ensembles pédagogiques de FLE*. Universidad de Granada (Dpto. de Filología Francesa). <http://flenet.unileon.es/grilles2.html#JavierSuso>
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2012). Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Algérie*, 15, 147–166. <https://gerflint.fr/Base/Algerie15/mangiante.pdf>
- Slingeneyer, M. (2013). *Carnet pratique. Le français dans le mille*, 238, 96–99.

Rapport sur le projet *CECOLang* – groupe de travail *FLE et marché du travail*

Jacqueline Oven

Université de Ljubljana, Slovénie

Résumé

Cette contribution se propose de présenter un des axes du projet international *CECOLang* lancé par la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) et mené au sein de la Commission de l'Europe centrale et orientale (CECO). Ce projet regroupe plusieurs groupes de travail, dont celui du *FLE et marché du travail*, auquel participent la Bulgarie, le Monténégro et la Slovénie.

Nous passerons en revue le questionnaire soumis aux trois pays, qui avait pour but de cerner non seulement l'état des lieux dans ces trois pays (similitudes/divergences, faiblesses/atouts) et les cas de bonnes pratiques (projet PEF, Slovénie), mais surtout de dégager des plans d'action transnationaux possibles dans la continuité de ce projet – comme par exemple un partenariat entre les différentes facultés (mise en place d'un programme FOS/FOU) ainsi qu'un projet FOS commun aux trois pays (élaboration de référentiels de compétences par domaines professionnels, formations FOS).

Mots-clés : FLE (français langue étrangère), FOS (français sur objectifs spécifiques), marché du travail, projet *CECOLang*, Fédération internationale des professeurs de français FIPF, Association slovène des professeurs de français SDUF

Abstract

A report on the *CECOLang* Project working group *French as a Foreign Language (Français Langue Etrangère–FLE)* and the labour market

The article deals with one axis of the international *CECOLang* project initiated by the International Federation of Teachers of French (FIPF), and conducted by the Commission for Central and Eastern Europe (CECO). The project encompasses several working groups, including *FLE and the labour market*. Three countries are involved in this working group: Bulgaria, Montenegro, and Slovenia. The report presents the questionnaire submitted to the three countries, which aimed to identify not only the current situation in these countries (similarities/differences and strengths/weaknesses) and cases of good practice (the PEF project, Slovenia), but above all to draw out possible transnational action plans in the continuity of this project such as a partnership between the different faculties, for example the establishment of a French for Specific Purposes (FOS) program, a French for Academic Purposes (FOU) program, and a FOS project common to the three countries (development of competence frameworks for various professional fields, FOS training).

Key words: FLE (French as a foreign language), FOS (French for Specific Purposes), labour market, *CECOLang* project, International Federation of Teachers of French (FIPF), Slovene association of French teachers (SDUF)



1 Introduction

La présente contribution s'inscrit dans le cadre d'un projet de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), mené au sein de la Commission de l'Europe centrale et orientale (CECO), dont la Slovénie est un des membres. Dans un premier temps, nous présenterons les lignes directrices du projet *CECOLang* pour ensuite nous focaliser sur un des groupes de travail (GT), FLE et Marché du travail, en détaillant le déroulement et les résultats obtenus dans ce groupe de travail incluant trois pays (Bulgarie, Monténégro et Slovénie).

2 Projet *CECOLang*

2.1 Présentation du projet

L'objectif premier de la Commission pour l'Europe Centrale et Orientale, en tant que structure régionale de la FIPF, est de soutenir de manière efficace les associations dans leurs efforts d'œuvrer pour une diversité de l'offre éducative dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes et, dans ce contexte, de promouvoir la langue française dans les systèmes éducatifs. L'enquête réalisée dans le cadre du *Projet du Livre blanc de l'enseignement du français dans le monde* (pouvant être consulté sur les sites de la FIPF et de Gerflint¹ nous a permis d'avoir une vision plus claire de la situation de la langue française dans les structures de l'éducation. Le dépouillement des questionnaires nous a permis de dégager, à partir de quelques paramètres affectant l'enseignement-apprentissage du français dans cette région du monde, certaines de ses forces et de ses faiblesses, mais il nous a aussi permis de mesurer le poids de nos associations et le rôle qu'elles peuvent jouer dans le contexte professionnel actuel.

Afin de valoriser les informations recueillies dans le cadre de l'enquête du *Livre blanc* en passant du simple constat à un Projet de type recherche-action, notre commission a mis en place, en 2015-2016, une action thématique régionale intitulée *CECOLang*. Le fait que dans tous les pays d'Europe le français figure dans les programmes scolaires à côté d'autres langues vivantes étrangères a constitué un argument de poids en faveur de ce Projet fédérateur qui, devant interroger la synergie des apprentissages linguistiques à l'école, est appelé à cerner les chances et les défis que les contextes nationaux réservent au français dans des environnements forcément plurilingues. A travers un effort conjugué des enseignants de tous les niveaux et des chercheurs, le projet engage une vingtaine d'associations, regroupées en cinq équipes multinationales autour de recoupements possibles bien enrichissants tels *Plurilinguisme et FLE*, *Interculturel et valeurs humanistes*, *FLE et marché du travail*, *le FLE à l'ère du numérique* ou *Enseignement précoce du FLE*, avec un accent particulier sur l'innovation. Par rapport à cette énumération, certains axes donnent lieu à des études de cas. D'une manière générale, les constats et les analyses comparées, sur le plan quantitatif et qualitatif, ainsi que la collection de bonnes pratiques, conduisent à l'émergence d'un certain nombre de consensus, correspondant à des réalités largement partagées et à une volonté commune de rapprocher les cultures éducatives dans un monde globalisé.

Notre projet fédérateur de recherche-action *CECOLang* s'inscrit donc dans la continuité du projet du *Livre blanc de l'enseignement du français dans le monde*. Les objectifs visés dans le cadre de notre projet sont les suivants :

1. Valoriser les informations recueillies dans le cadre de l'enquête du *Livre blanc*, en passant du simple constat à un projet de type recherche-action ;

¹ http://fipf.org/projets/livre_blanc et https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones

2. Contribuer à la modernisation de l'enseignement-apprentissage du FLE dans les pays de la CECO, en accord avec les impératifs du présent et de l'avenir, liés à une meilleure intégration socio-professionnelle des jeunes et le respect des valeurs humanistes ;
3. Valoriser le potentiel d'expertise sur le terrain et y impliquer, à travers un effort conjugué, les enseignants et les chercheurs, l'enseignement supérieur et le secondaire.

2.2 Etapes du projet

1. Identification de la disponibilité des associations de la CECO de participer à la recherche-action proposée ainsi que des centres d'intérêt thématique au niveau local. Moyen : questionnaire. Traitement des résultats: Comité directeur de la CECO. Délai : janvier – février 2015 ;
2. Constitution du Comité de pilotage (CP), formé par les membres du Comité directeur (CD) de la CECO, juillet 2015 ;
3. Identification des thèmes de recherche et constitution des groupes de travail (GT), à partir des réponses aux questionnaires, sous la responsabilité des membres du CP, délai septembre 2015 ;
4. Rédaction du texte de présentation du projet et de la Table ronde ; soumission de la candidature au Congrès mondial de Liège 2016, délai 30 septembre 2015 ;
5. Relance du projet dans le réseau, suite à la réunion du CD CECO, délai : octobre 2015 ;
6. Harmonisation des GT et bibliographie, octobre 2015 ;
7. Mise en commun par GT et organisation du travail interne. Délai: 30 novembre 2015 ;
8. Enquête, traitement des résultats, identification des études de cas. Membres du CP. Délai : décembre 2015 ;
9. Recherches sur terrain, applications en classe : janvier – avril 2016 ;
10. Préparation du rapport collectif. Mai – juin 2016 ;
11. Continuation de la recherche et communication des résultats. Table ronde, Congrès de Liège, juillet 2016 ;
12. Publication des résultats dans les *Actes du Congrès de Liège – la Table ronde* ; dans un numéro de *Recherches et applications* consacré à cette recherche. Délai : 2017.

2.3 Participants

La liste ci-dessous a été établie suite à l'enquête de janvier-février 2015.

Cette enquête invitait les collègues des associations de la région qui ont des expériences intéressantes, voire innovantes, de recherche en didactique des langues vivantes ou de pratiques de classes dans le domaine de la modernisation de l'enseignement-apprentissage du FLE,

Sur les 30 associations de la CECO, **20** (Albanie, Bulgarie, Croatie, Estonie, Kazakhstan, Lettonie, Lituanie, Macédoine, Monténégro, Pologne, République Tchèque, Roumanie, Russie AEF, Russie – Amourskaya, Russie – Krasnoyarsk, Russie – Saint-Petersbourg, Russie – Tatarstan, Serbie, Slovaquie et Slovénie) se sont engagées à participer au projet, en répondant à notre questionnaire.

2.4 Analyse des réponses à l'enquête et constitution des groupes de travail (GT)

Les thèmes privilégiés par les différentes associations ont été (ordre décroissant) :

- Numérique en classe de FLE: 12 x
- Interculturel: 9 x
- Didactique intégrée: 8 x



- Plurilinguisme et le FLE: 8 x
- Eveil aux langues: 5 x
- FLE / contexte national: 3 x
- FLE et valeurs humanistes: 2 x
- Intercompréhension: 2 x
- FLE, FOS /marché du travail: 2 x

Certaines associations - Amourskaya, Croatie, Kazakhstan, Krasnoyarsk, Tatarstan - ont indiqué une seule thématique. D'autres - plus d'une: Slovénie - 6 thèmes, Lettonie - 5 thèmes, etc.

2.5 Directions thématiques (retenues par les membres du CP) Cf. Tableau 1

- Plurilinguisme et FLE ;
- Interculturel et valeurs humanistes ;
- FLE et marché du travail ;
- Enseignement précoce ;
- FLE à l'ère du numérique.

Mots-clés retenus pour la caractéristique du projet : promotion, innovation, contextualisation, intégration socio-professionnelle.

Tableau 1

Groupe de travail (GT) / Thématique	Pays / Associations participant au GT
PLURILINGUISME ET FLE	Russie-AEFR, Albanie, Lettonie, Macédoine, Roumanie, Pologne, Russie-St Petersburg, République Tchèque, Slovaquie
INTERCULTUREL ET VALEURS HUMANISTES	Russie-Krasnoyarsk, Lituanie, Bulgaire, Slovaquie, Roumanie, Lettonie, Russie-St Petersburg, Russie-AEFR
FLE ET MARCHE DU TRAVAIL	Bulgarie, Monténégro, Slovénie
ENSEIGNEMENT PRECOCE DU FLE	Estonie, Pologne, Slovénie
FLE A L'ERE DU NUMERIQUE (axe transversal)	Croatie, République Tchèque, Albanie, Lituanie
EVALUATION (axe transversal)	Kazakhstan

3 Groupe de travail (GT) FLE et marché du travail

3.1 Présentation du GT

Dans le cadre du projet CECOLang, l'une des thématiques proposées aux associations des pays de la CECO est *Le FLE et le marché du travail*. La pertinence de cette thématique est d'autant plus grande que non seulement les institutions nationales et européennes, mais aussi les employeurs soulignent et pointent du doigt, depuis déjà un certain nombre d'années, le manque de lien et de coopération voire le décalage entre, d'un côté, l'enseignement de manière générale (les langues vivantes n'y faisant pas exception) et, de l'autre, les besoins du marché du travail. Dans cette partie, nous passerons en revue le questionnaire soumis aux trois pays inclus dans ce groupe de travail – la Bulgarie (B), le Monténégro (M) et la Slovénie (S) –, qui avait pour but de cerner non seulement l'état des lieux dans ces trois pays (similitudes/divergences, faiblesses/atouts) et les cas de bonnes pratiques (projet PEF, Slovénie), mais

surtout de dégager des plans d'action transnationaux possibles dans la continuité de ce projet – comme par exemple un partenariat entre les différentes facultés (mise en place d'un programme FOS/FOU) ainsi qu'un projet FOS commun aux trois pays (élaboration de référentiels de compétences par domaines professionnels, formations FOS).

Dans un premier temps, nous avons conçu un questionnaire (ci-après) avec pour but de cerner non seulement l'état des lieux dans les trois pays (similitudes/divergences, faiblesses/atouts) et les cas de bonnes pratiques, mais aussi de dégager des plans d'action possibles dans la continuité de ce projet.

3.2 Questionnaire (soumis aux pays participants)

1. Le français de spécialité (FS)/le FOS est-il proposé dans votre pays ?
Si oui, précisez:
 - les institutions publiques, privées ou associatives proposant du FS/FOS
 - le type de FS/FOS proposé
 - le profil (la formation) des enseignants de FS/FOS
2. Les programmes dans l'enseignement supérieur ou secondaire incluent-ils du FS/ FOS dans votre pays ?
Si oui, précisez:
 - l'institution
 - le niveau CECR
 - l'intitulé du cours
 - les manuels/le matériel pédagogique utilisés
3. Atouts et faiblesses en matière de FS/FOS dans votre pays
Atouts :
Faiblesses :
4. Innovation(s) existante(s) ou envisageable (s) dans l'enseignement du FS/ FOS dans votre pays
5. Exemple(s) de bonnes pratiques ou/et de projets réalisés au niveau institutionnel, privé ou associatif dans le domaine du FS/FOS dans votre pays
6. Dans quels domaines professionnels le français est-il présent dans votre pays ?
7. Existe-t-il une demande en FOS de la part du marché du travail (des employeurs) dans votre pays ?
8. Selon vous, quels seraient les domaines professionnels qui seraient intéressés par une formation (initiale, avancée ou continue) en FOS dans votre pays ?
9. Selon vous, un projet FS/FOS commun serait-il réalisable dans une étape ultérieure au niveau des pays participant à notre GT (précisez-en les modalités) ?
10. Autres (remarques ou suggestions)

3.3 Résultats du questionnaire

3.3.1 Récapitulatif des réponses aux questions 1 et 2

Dans les trois pays, le français de spécialité est proposé dans l'enseignement supérieur et les cours de l'Institut français. Au Monténégro, il est présent parfois déjà dans le secondaire : certains lycées techniques (tourisme, hôtellerie, restauration, économie) le proposent en effet à leurs apprenants. En Slovénie, le français de spécialité figure également dans les offres des écoles de langues privées. Le FOS (tel que défini par Mangiante et Parpette, 2004) est dispensé aux hauts-fonctionnaires slovènes depuis 2006 (cours individuels proposés par l'Institut français dans le cadre d'une convention signée par le gouvernement slovène et l'OIF). Il ressort de ce questionnaire que les associations ne sont pas parmi les prestataires de français de spécialité et de FOS.



Les français de spécialité proposés dans les différents établissements (secondaires ou supérieurs) sont : le français des affaires (B, M, S), le français juridique (B, S), le français du tourisme et de l'hôtellerie (B, M, S), le français des relations internationales (B, S), le français de l'industrie automobile (S), le français de la médecine (S), le français des sciences (S), le français de l'architecture (S).

Dans les trois pays, les enseignants du français de spécialité sont des professeurs de français titulaires d'une maîtrise ou d'un master, voire d'un doctorat (pour ce qui est des établissements publics). Dans le secteur privé, la situation reste plus floue.

Le niveau des français de spécialité proposés dans le système éducatif des trois pays est hétérogène : du A2 au C1 en Slovénie, du A2 au B1 au Monténégro et du B2 en Bulgarie.

Les enseignants ont recours aussi bien aux manuels accessibles sur le marché (surtout aux méthodes FLE de français de spécialité proposées par les maisons d'édition françaises) qu'à leurs propres ressources (manuels ou recueils de textes authentiques élaborés par les enseignants eux-mêmes).

3.3.2 Récapitulatif des réponses à la question 3

Les atouts de l'enseignement du français de spécialité relevés dans les questionnaires sont les suivants : on constate qu'il y a un vivier de facultés, d'entreprises et de professionnels intéressés par ce type d'enseignement et qu'on est en présence d'une demande accrue des employeurs en matière de FOS (plutôt que de français de spécialité).

Les faiblesses de l'enseignement du français de spécialité/du FOS mentionnées sont :

- absence d'une politique éducative et linguistique dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes ;
- absence de formation pour les enseignants ;
- manque de manuels ;
- groupes hétérogènes ;
- manque de coopération entre le système éducatif et le marché du travail ;
- confusion entre le français de spécialité (dont les contenus d'enseignement/apprentissage et les objectifs demeurent généralistes) et le FOS.

3.3.3 Récapitulatif des réponses à la question 4

Dans la rubrique Innovation existante ou envisageable, la Slovénie verrait une possibilité dans la mise en place d'un partenariat entre les facultés non-linguistiques (médecine, droit, architecture, mode et design) et la Faculté des lettres (mise en place d'un programme FOS ou FOU). Cette piste pourrait peut-être être envisagée en Bulgarie ou au Monténégro (voire dans d'autres pays de la CECO).

3.3.4 Récapitulatif des réponses à la question 5

Exemple de bonne pratique – projet PEF (Slovénie)

Un exemple de bonne pratique dans le domaine du FOS à proprement parler est apparu dans le questionnaire de la Slovénie. Après avoir participé au projet PEF – Ingénierie de Formation – lancé par la FIPF et l'OIF (2012 – 2013), l'Association slovène des professeurs de français a proposé une formation en FOS aux guides touristiques slovènes : une formation de 32 heures sur une semaine en juillet 2013 (4 jours de formation + 1 journée de mise en pratique : visite guidée de Ljubljana) avec audit préalable des candidats, présentation du corpus situationnel et discursif, présentation du profil professionnel requis (PPR) et du profil professionnel acquis (PPA), présentation des besoins de formation,

présentation des objectifs de formation, analyse de l'ingénierie pédagogique et enfin élaboration d'un programme de formation assurée par 8 professeurs. Cette expérience a été très enrichissante aussi bien pour les participants (qui ont unanimement félicité cette initiative et reconnu l'extrême utilité de ce genre de formation très ciblée prenant vraiment en compte leurs besoins spécifiques tout en soulignant l'inexistence de ce type de formation – toutes langues confondues d'ailleurs) que pour les formateurs (qui, pour la plupart, n'avaient jusqu'alors que rarement ou jamais assuré de formation FOS au sens strict du terme).

3.3.5 Récapitulatif des réponses aux questions 6, 7 et 8

Les demandes en FOS de la part du marché du travail relèvent des domaines suivants :

- le domaine des affaires (B, S) - sociétés d'outsourcing, centres d'appel, la grande distribution ; - le tourisme, l'hôtellerie, la gastronomie (M, S) ;
- les relations internationales (M, S) ;
- l'industrie automobile (S).

3.3.6 Récapitulatif des réponses à la question 9

Concernant un projet FOS commun au niveau de la CECO et les pistes proposées pour la continuation du projet CECOLang, les trois pays y sont favorables en proposant, entre autres, une élaboration de référentiels de compétences par domaines professionnels et la réalisation d'une formation (avec mise en situation obligatoire du groupe d'apprenants lors de la dernière journée de formation et proposition concrète des modalités d'organisation/de financement). Un tel projet transnational permettrait en effet d'atteindre un public plus large et mieux ciblé (à condition d'avoir évidemment les mêmes besoins en matière de FOS).

4 Conclusion

Dans le cadre du projet CECOLang de la Commission de l'Europe centrale et orientale CECO au sein de la Fédération internationale des professeurs de français FIPF, la présentation et l'analyse d'un des groupes de travail (GT), FLE et Marché du travail, mené dans trois des pays de la CECO (Bulgarie, Monténégro et Slovénie) ont permis de dégager, à partir d'un questionnaire préalablement élaboré, aussi bien un certain nombre de similitudes que de divergences quant au statut et à l'apprentissage du Français langue étrangère (FLE) face aux besoins et exigences du marché du travail dans chacun des trois pays mentionnés. La phase 1 de ce projet, objet de cette contribution, permettra de poursuivre l'action-recherche dans ce domaine avec la mise en place d'une phase 2, prévoyant l'élargissement du GT initial (à la demande de certains pays de la CECO). Parmi les pistes envisagées dans la phase 2 de ce projet figureront entre autres l'élaboration de référentiels de compétences par domaine professionnel et la mise en place d'une ou plusieurs formations FOS, susceptibles d'inclure tous les pays participant au groupe de travail FLE et Marché du travail (selon leurs besoins en matière de FOS).

Bibliographie

- Barlow, M. (1996). *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*. Paris : Chronique sociale.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., & Sjlagyi, E. (2007). *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International.



Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Paris : Economica.

Livre blanc sur l'enseignement du français dans le monde, FIPF–OIF, 2014–2015, rapport de la CECO (préparé et rédigé par les membres du Comité directeur de la CECO – Spita, D., Kalinowska, E., Oven, J., Jetchev, G., & Abakarov, I.). http://fipf.org/projets/livre_blanc

Livre blanc de la FIPF - rapport de la CECO (préparé et rédigé par les membres du Comité directeur de la CECO – Spita, D., Kalinowska, E., Oven, J., Jetchev, G., & Abakarov, I.). https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_3_livre_blanc_fipf-1.pdf

Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectifs Spécifiques, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

Moulhrons-Dallies, F. (2008). *Enseigner le français à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

Projet PEF (Ingénierie de formation), FIPF–OIF, 2010–2014. <http://fipf.org/content/projet-pef-ingenierie-de-formation>