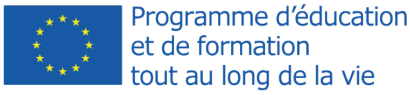
La enseñanza de la intercomprensión a distancia



La enseñanza de la intercomprensión a distancia

María Matesanz del Barrio (Ed.)

Todos los derechos reservados. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización expresa de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

© 2015 María Matesanz del Barrio de la edición y los autores de sus textos.

© 2015 Universidad Complutense de Madrid

Proyecto Miriadi

Facultad de Filología UCM

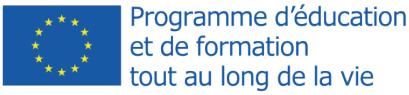
Ciudad Universitaria

28040 Madrid

Primera edición: noviembre de 2015

ISBN: 978-84-608-3615-5

Asistencia de edición: Teresa Cantudo Bravo



Comité de lectura externo

Enrique Bernárdez Sanchís

Fernando Presa González

Alicia Redondo Goicoechea

Agnieszka Matyjaszczyk

José Lázaro Rodrigo Mateos

Comité científico

Arlette Seré Baby

Covadonga López Alonso

María Matesanz del Barrio

Sandra Garbarino

Jean Pierre Chavagne

Maria Helena Araújo e Sá

Mariana Frontini

Christian Degache

Doina Spita

Agradecimientos

Este volumen se enmarca dentro de los resultados del proyecto europeo de investigación MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhensionà Distance) REF:531186-2012-FR-KA2-KA2NW UE: SOCRATES LINGUA.

Nuestro agradecimiento a dicho proyecto y, en particular, a los miembros que han participado en este volumen.

Contenido

Agradecimientos 8
Introduction 15
Modèles des scénarios dans une approche actionnelle et communicative pour l'enseignement de l'intercompréhension 21
Arlette Séré
Covadonga López Alonso

Résumé 21
Mots-clés 21
Introduction 22
1. Définition théorique des scénarios 23
2. Présupposés de la notion de scénario dans le générateur MIRIADI 24
3. Le générateur des scénarios dans le Projet MIRIADI 25
Conclusion 34
Références bibliographiques 35

La base d'activités en intercompréhension de miriadi, ou comment faciliter l'accès a des ressources intercompréhensives diversifiées 39
Julia Frigière
Martine Le Besnerais
Éric Martin

Résumé 39
Mots clés 40
Introduction 40
1. De la recherche fondamentale et des ressources à une base d'activités . 42

2. Architecture et fonctionnement de la BAI 45
3. Cartographie des activités d'IC disponibles sur la BAI..... 55
Conclusions..... 65
Références bibliographiques 66

Représentations de futurs professeurs de langues romanes quant aux Approches Plurielles 77
Maria Helena Araújo e Sá
Sílvia Melo-Pfeifer

Résumé 77
Mot-clés 77
Introduction..... 78
1. Quelques éléments de définition des approches plurielles des langues et des cultures..... 80
2. Approches plurielles et formation initiale d'enseignants de langues 81
3. Étude empirique 84
4. Présentation des résultats..... 87
5. Synthèse et discussion 94
Références bibliographiques 96

L'evaluation basée sur les indicateurs: une approche adaptée au suivi de projets?..... 99
Christian Depover
Jean-Bernard Cambier

Résumé 99
Mots-clés..... 100
1. Une approche de l'évaluation interne basée sur la définition d'indicateurs..... 100
2. Méthodologie..... 101
3. Procédure de recueil et de traitement des informations..... 104
4. Présentation de l'enquête 106
5. Présentation et analyse des résultats de l'enquête 106
Conclusions..... 111
Références bibliographiques 112

Marcos de referencia para la intercomprensión y su aplicación para la evaluación de competencias plurilingües 117

Raquel Hidalgo Downing
Cristina Vela Delfa

Resumen 117

Palabras clave 118

Introducción 118

1. Principios y funciones de los marcos de referencia 120

2. El Referencial de competencias de comunicación y aprendizaje en intercomprensión 123

3. Los escenarios de formación del proyecto MIRIADI en el marco del desarrollo de las competencias plurilingües 128

4. Los cuestionarios como herramienta de evaluación de las competencias plurilingües 131

Conclusiones 139

Referencias bibliográficas 139

Appréhender et calibrer les résultats d'apprentissages en et par l'intercompréhension: approche empirique multi vs plurilingue 143

Encarnación Carrasco Perea

Resumen 143

Palabras clave: 143

1. Appréhender et mesurer les compétences plurilingues: au cœur d'une double tension paradigmatique 144

2. Entre continuité et rupture: lecture multi et plurilingue des acquis intercompréhensifs. Méthodologie de recherche. 146

3. Resultats et discussion 148

4. Réflexions conclusives et pistes ouvertes 157

Références bibliographiques 159

Projets y direcciones 160

Límites discursivos de la intercomprensión en entornos profesionales 163

María Matesanz del Barrio

Resumen 163

Palabras clave 163

Introducción 164
1. Entornos profesionales e intercomprensión 165
2. Decisiones lingüísticas en entornos profesionales 169
3. Intercomprensión especializada 172
Conclusiones 177
Referencias bibliográficas 178
Proyectos y direcciones 180

Teletandem grico-greco: Scenario di intercomprensione orale per le lingue minoritarie 183
Alessandro Bitonti
Paola Leone

Resumo 183
Parole chiave 183
Introduzione 184
1. Il panorama linguistico pugliese 185
2. Il *Teletandem* 190
3. Farsi capire: la negoziazione del significato e l'autenticità della comunicazione 191
4. Peculiarità didattiche e dimensioni dello scenario pedagogico grico-greco 193
Conclusioni 201
* Ringraziamenti 201
Riferimenti bibliografici 201
Progetti e indirizzi 205

Polymorphisme et travail en ligne. Deux conditions qui permettent un environnement propice au modèle allostérique 207
Jean-Pierre Chavagne

Résumé 207
Mots-clés: 208
Introduction 208
1. Le polymorphisme 209
2. Le travail en ligne 213
3. L'allostérie 216

Conclusion 218
Références bibliographiques..... 219

Le projet Miriadi, un renouvellement de l'enseignement de l'Intercompréhension plurilingue en ligne: un réseau, un espace de travail, une association… 221

Sandra Garbarino

Résumé 221
Mots-clés 222
Introduction..... 222
1. Un concept de formation innovant et original 225
2. La puissance d'un réseau collaboratif: united we teach! 226
3. Un portail pour un espace de travail et de formation..... 230
3. Une association 235
Conclusion 235
Remerciements..... 236
Références bibliographiques..... 236
Projets 241

Índice de colaboradores..... 243

Teletandem grico-greco: Scenario di intercomprensione orale per le lingue minoritarie

Alessandro Bitonti
(alessandrobitonti@mail.muni.cz)
Masaryk University

Paola Leone
(paola.leone@unisalento.it)
Università di Salento

Resumo

Nel contributo si propone e si discute uno scenario pedagogico finalizzato alla valorizzazione del grico, una varietà minoritaria storica presente in Puglia. Lo scenario prevede l'esecuzione di attività sia assistite sia mediate dalla tecnologia attraverso sessioni di Teletandem, grazie al quale si garantisce agli apprendenti uno scambio comunicativo autentico. Il percorso didattico è progettato per studenti universitari appartenenti alle comunità gricofone del Salento che interagiscono via computer con parlanti ellenofoni di università greche. In particolare, si prevede una fase di preparazione, una sessione teletandem su un tema specifico, l'osservazione della propria interazione e, infine, la condivisione dell'esperienza con il gruppo di lavoro.

Parole chiave

lingue minoritarie, teletandem/telecollaborazione, intercomprensione, oralità, competenze metalinguistiche, competenze culturali

Introduzione[1]

Lo scenario pedagogico «Teletandem grico-greco» comprende la realizzazione di sessioni teletandem[2] (Telles & Vassallo, 2006), ovvero di scambi tramite video-chiamata e chat nel corso dei quali si mira a potenziare competenze linguistiche e culturali in L2. Il percorso formativo prevede anche la video-registrazione delle sessioni e l'impiego del materiale audio-video a scopo didattico (Leone, 2014a). Il repertorio linguistico del teletandem che descriveremo è costituito dalla lingua neogreca e dal grico, quest'ultima parlata nella cosiddetta Grecìa del Salento, un'area della regione italiana Puglia.

Lo scenario «Teletandem grico-greco» mira alla valorizzazione di una parlata storico-minoritaria, appunto il grico, non solo perché patrimonio dell'identità di una regione ma anche perché veicolo per la comunicazione con parlanti di lingue nazionali. Tale iniziativa si colloca nell'ambito di una già consolidata tradizione di ricerca e didattica del grico che ha portato alla realizzazione di risorse (es. dizionari bilingui griko-italiano), alcune delle quali disponibili anche online (http://www.rizegrike.com/index.php), e di corsi di lingua (es. Filieri, Pellegrino & Tommasi, 2012).

Lo scenario pedagogico che verrà presentato si presta anche alla comunicazione tra parlanti di altre lingue minoritarie della Puglia (e non solo) allo scopo di facilitare la comunicazione con parlanti di altre lingue nazionali. È il caso dell'arbëresh o italo-albanese, varietà dialettale dell'albanese del sud, il tosk, parlato anche in altre regioni italiane (es. in Calabria)[3].

Lo scenario pedagogico prevede attività sia assistite sia mediate dalla tecnologia (Gonzales-Llore & Ortega, 2015). Ad esempio il task mediato dalla tecnologia consiste in uno scambio comunicativo autentico e reale tra parlanti che comunicano grazie alle tecnologie *Voice Over Internet Protocol* (VOIP). Tale tipologia di scambio comunicativo, ovvero le sessioni teletandem, rientrano nell'ambito delle forme di telecollaborazione e mobilità virtuale. Le attività

1 Il contributo è stato realizzato da entrambi gli autori in stretta collaborazione. Per esigenze esclusivamente accademiche si precisa che Alessandro Bitonti ha scritto l'introduzione e i parr. 1, 1.1, 4, 4.1, 4.3, 4.3.1; Paola Leone i parr. 2, 3, 4.2, 4.3.2, 4.3.3, 4.3.4 e le conclusioni.

2 Si veda www.teletandembrasil.org. Le attività di apprendimento e collaborazione tramite l'impiego delle nuove tecnologie vengono anche definite "telecollaborazione". Si veda il sito del progetto INTENT (http://www.intent-project.eu/).

3 Cfr. Belloscio (2010, p.5). Sulla situazione linguistica dell'arbëresh si vedano gli studi di Savoia (fra tutti Savoia, 2012). Per alcuni aspetti sociolinguistici relativi all'arberia Salentina si veda Bitonti (2015).

assistite dalla tecnologia sono di tipo induttivo e prevedono compiti di riflessione sul processo comunicativo effettuato via tecnologie VOIP.

L'intero processo didattico e pedagogico grico-greco ruota pertanto intorno all'uso delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione.

Lo scenario grico-greco si fonda su «une situation communicative concrète» (Capucho, 2008) in cui la pratica e lo sviluppo della capacità di costruire significati si potenzia in modo incidentale attraverso lo scambio comunicativo. La fase successiva servirà ad arricchire il vocabolario in L2 e a riflettere sul processo comunicativo per migliorare le abilità espressive. Il presente percorso è adattabile ad altre lingue regionali.

1. Il panorama linguistico pugliese

Da un punto di vista geopolitico la Puglia è un territorio di grande variabilità: il suo spazio si divide fra subregioni differenti che comprendono la Capitanata, la Terra di Bari e il Salento che, a loro volta, includono delle microaree che rendono il panorama, non solo amministrativo, ancora più variegato. Questa frammentazione territoriale si rispecchia anche nella distribuzione e negli usi dialettali che caratterizzano il repertorio linguistico pugliese.

La separazione fra due grandi macroaree linguistiche è ormai cosa nota (si veda Sobrero & Tempesta, 2002). I dialetti pugliesi si estendono fino al confine Salentino, segnato dal fascio di isoglosse fra Taranto e Ostuni, che appartiene, invece, alla famiglia dei dialetti meridionali estremi. Il salentino, pur avendo alcune caratteristiche in comune con i dialetti meridionali, se ne discosta per alcuni tratti caratteristici, alcuni dei quali possono essere ricondotti al sostrato greco (Rohlfs, 1933; 1972), tra i quali:

- la retroflessione di alcune consonanti (*l*, *r*, *t*, *d*);
- l'uso diffuso del passato remoto;
- la restrizione d'uso dell'infinito (solo con il verbo modale «potere» o nelle perifrasi incoative e conclusive);
- la congiunzione *cu* utilizzata per introdurre frasi subordinate.

Anche la classificazione dialettale interna al Salento è stabilita da tempo; si distingue infatti il salentino meridionale, da quello centrale e settentrionale[4].

4 Metafonia e dittongazione sono alcuni dei tratti che determinano la spartizione fra le tre zone. Si veda il classico Mancarella (1974) e il recente Loporcaro (2013).

Coerentemente con le tendenze attuali, anche in Salento le dinamiche di contatto con l'italiano sono molto forti e ciò che si registra è l'affermarsi di zone miste in cui la lingua nazionale e il dialetto si mescolano, creando nuove voci dialettali attraverso l'uso di tratti bandiera applicati al sistema dominante (cfr. Tempesta, 2003, 2011; Bitonti, 2012).

Anche il grico riesce a mescidarsi con le lingue locali sia attraverso la coesistenza di varianti lessicali (es. *scio* e *umbra*, 'ombra') che attraverso estensioni, riduzioni e spostamenti di significato. Come osserva Sobrero (2009, p.89),

> alla richiesta di esprimere in grico il concetto 'mi lamento', oltre alla forma ibrida *lamenteome/ lamenteggome* (romanzo + grico) si ottengono oggi le seguenti risposte: *dammizo*, che ha il significato proprio di 'piango', *rungulo/ runguliso,* che significa 'borbotto, piagnucolo', *cleo* 'piango', *eponiome* 'soffro', *tremulizome* 'tremo, ho i brividi'.

La formazione di tali ibridismi e la proliferazione lessicale sono considerate come risorse aggiuntive per lo sviluppo del repertorio linguistico che vede conservare ed estendere l'uso di alcuni tratti linguistici dei sistemi in contatto.

1.1. Il grico in Salento

Il repertorio pugliese diventa un po' più complesso quando all'italiano e al dialetto si uniscono lingue alloglotte parlate in alcuni centri disseminati sul territorio. Nell'intera regione sono infatti presenti alcune comunità di lingua francoprovenzale, arbëresh[5] e grica. In particolare il gruppo demograficamente più consistente è rappresentato dalla Grecìa Salentina, un insieme di 9 comuni ellenofoni situati nel Salento centrale[6].

Il dibattito sulla provenienza e sulla situazione linguistica di questi centri è ancora oggi molto acceso. Relativamente alle loro radici storiche si sono sviluppate in letteratura due direzioni che non necessariamente si escludono a vicenda: una sostiene la continuità con le antiche colonie greche già presenti

5 I comuni di Faeto e Celle di San Vito sono di lingua francoprovenzale, mentre i centri di Casalvecchio di Puglia, Chieuti e San Marzano di San Giuseppe sono alloglossie arbëresh.

6 I comuni di lingua grica sono Calimera, Castrignano dei Greci, Corigliano d'Otranto, Martano, Martignano, Melpignano, Soleto, Sternatia e Zollino. Due centri, Carpignano Salentino e Cutrofiano, fanno parte del consorzio della Grecìa Salentina, pur non conservando alcuna traccia della varietà grecanica.

dall'VIII secolo, l'altra è quella che lega le colonie salentine a un processo di immigrazione, nell'alto medioevo, dall'impero Bizantino.

Diversi studi sulla vitalità sociolinguistica del grico in Salento, così come i parametri utilizzati dall'UNESCO (cfr. Brenzinger et al., 2003), dimostrano che si tratta di un sistema «severely endangered». Ciò significa che il suo uso, la sua diffusione e trasmissione intergenerazionale, il suo prestigio e il suo stato di conservazione sono in una fase di forte regressione.

Sul piano strettamente linguistico, come dimostra Sobrero (2009, p.86), il grico è una lingua con un limitato livello di elaborazione (si utilizzano ad esempio grafemi latini, gli usi scritti sono legati ai testi letterari mentre quelli orali ai media). Inoltre, la sua standardizzazione è ostacolata dalla proliferazione di varianti (soprattutto sul piano fonologico) e dall'assenza di una varietà di riferimento: il grico va considerato come sistema autonomo rispetto al neogreco che non può essere «una varietà standardizzata del grico». Tuttavia, trattandosi di due sistemi affini che si sono sviluppati tanto in diacronia quanto in diatopia, la possibilità di intercomprensione non è compromessa. Al contrario, altamente significativa può essere la comparazione, nell'ambito di uno scenario pedagogico, fra i due codici e le rispettive culture.

A livello sociolinguistico il grico gode anche di un basso prestigio, anche se oggi è una lingua meno stigmatizzata rispetto al passato, anche grazie alla politica linguistica nazionale e locale che favorisce la diffusione di un sentimento di appartenenza comunitaria. La sua vitalità varia da centro a centro e dipende dal contatto, più o meno stretto, con il dialetto romanzo dell'area, che molto spesso rappresenta la lingua di prima acquisizione e di prima socializzazione. Ancora, Miglietta (2009) sostiene che tale lingua minoritaria è utilizzata nel dominio familiare, con e tra gli anziani, per parlare di argomenti legati alla quotidianità e assolve le due funzioni più tipiche delle lingue in estinzione: quella ludica e quella criptolalica. È chiara dunque la «consapevolezza delle limitate potenzialità del grico nel coprire i differenti ambiti d'uso, anche nella vita quotidiana» (Miglietta, 2009, p.75) rispetto al significativo avanzamento del dialetto romanzo e dell'italiano.

Grazie alle attuali politiche di rivitalizzazione della lingua minoritaria si può anche sostenere l'introduzione di un nuovo codice nel repertorio: il neogreco. Considerare il greco moderno come lingua tetto del grico è anche questo parte del dibattito attuale; nondimeno la presenza del greco nelle comunità è un dato di fatto: diffusa è la produzione e la fruizione di libri, giornali, riviste,

programmi televisivi e siti internet almeno parzialmente in neogreco. Inoltre, come sostengono Romano e Marra (2008, p.39),

> nonostante la frequente confusione terminologica grico - greco da parte di certi informatori, la percezione che essi hanno del rapporto fra questi due sistemi è netta: 1) sanno di parlare un dialetto del greco, un «greco bastardo» e 2) sostengono che alcuni concetti non siano esprimibili né in grico né in salentino, mentre possono esserlo in italiano […]; in molti casi sanno anche che esiste un corrispondente […] in neogreco, che solo sporadicamente sentono come una «lingua-tetto» a cui fare idealmente riferimento.

Lo stesso studio di Romano e Marra (2008) mette in evidenza un insieme di competenze sbilanciate nei quattro sistemi (cfr. figura 1): se sul podio si collocano italiano, dialetto romanzo e varietà alloglotta, il neogreco è la lingua di cui i parlanti hanno una scarsissima competenza.

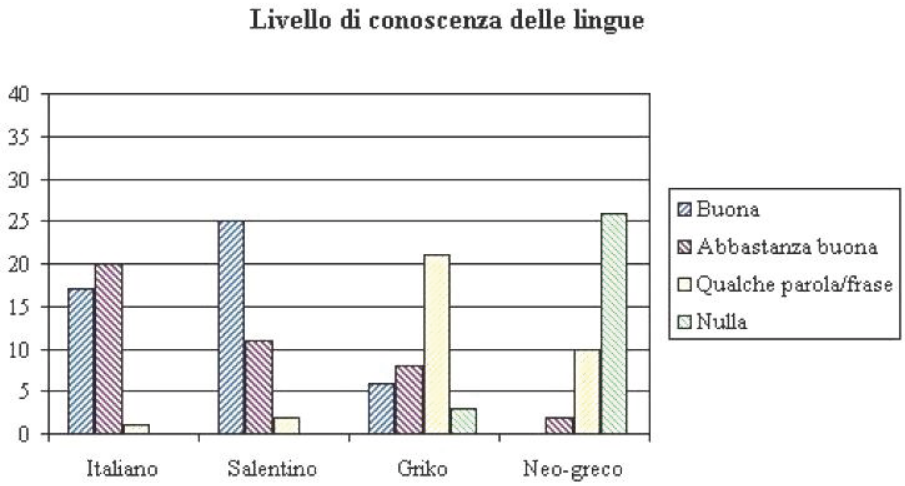


Fig. 1. Competenze linguistiche nelle comunità griche (tratto da Romano & Marra, 2008, p.63).

Il neogreco, pertanto, non è una lingua abitualmente utilizzata nella comunicazione quotidiana in nessuno dei domini sociolinguistici, esclusi alcuni spazi limitati nei media, e tantomeno risulta fra le lingue che i parlanti desiderano apprendere (cfr. figura 2).

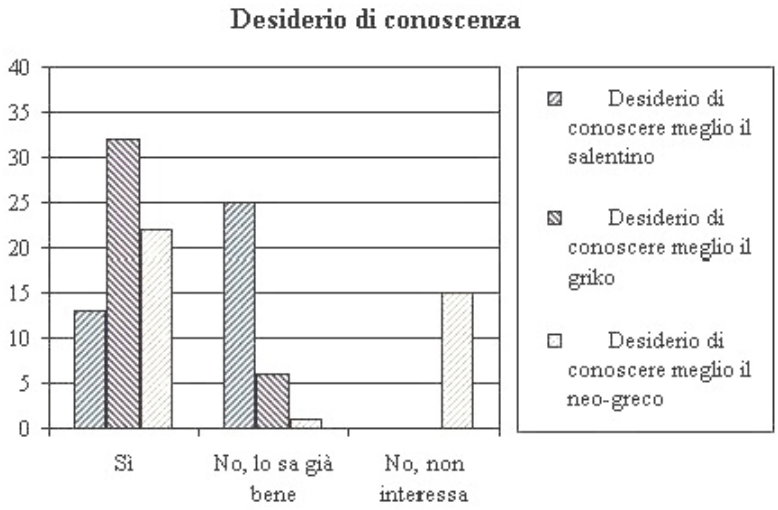


Fig. 2. Desiderata linguistici (tratto da Romano & Marra, 2008, p.70).

I dati di questo studio sono stati raccolti nel 2004 e, considerati i frequenti contatti col mondo ellenofono e le attività culturali sempre più diffuse di questi ultimi anni, nuove ricerche potrebbero dimostrare un cambiamento delle tendenze sia sul piano delle percezioni linguistiche sia dal punto di vista delle competenze strutturali acquisite dai parlanti nativi.

Se, dunque, da un lato si registra un allineamento della lingua e della cultura grica con le lingue e le culture arealmente dominanti, dall'altro occorre puntare sulla riparazione della frattura diagenerazionale che sembra essere lo spazio nel quale interagiscono le forze innovative e conservative delle strutture del sistema linguistico.

Questo significa che le attività di formazione e di apprendimento della lingua minoritaria devono puntare sulle esigenze e sulle aspettative dei parlanti: il grico ha bisogno di essere parlato e utilizzato in tutti i domini della sfera pubblica e privata e deve superare i confini del folclore e del recupero nostalgico della tradizione. Proprio come sostengono Iannàccaro e Dell'Aquila (2003, p.119), «la lingua target […] deve ricoprirsi di significati positivi e di valenze innovative e deve essere sentita utile nel mondo del lavoro e dell'economia. Non è sufficiente oggi per una lingua essere legata a valori ideologici di recupero del passato».

2. Il *Teletandem*

Il Teletandem arricchisce l'idea originaria del tandem promossa intorno agli '80 (per una sintesi si veda Brammerts & Kleppin, 2001), introducendo l'uso delle tecnologie VOIP (Voice over Internet Protocol). Si tratta di una modalità comucativa «*face-à-face distanciel*» (Develotte, Kern & Lamy, 2011) in cui i parlanti possono dialogare comunicando anche attraverso lo sguardo e i gesti. Gli interlocutori ricorrono anche all'uso della scrittura per interagire attraverso la modalità quasi sincrona della chat, impiegata per facilitare la comprensione del messaggio durante processi di negoziazione di significato (Leone, 2009; Leone, 2014c). Il Teletandem, come il tandem, è un'attività che permette di esercitare la capacità di interazione di chi apprende una lingua seconda. Come anche evidenziato nel Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001), tale attività comunicativa è molto diversa dalla produzione di un discorso monologico, in quanto l'apprendente deve non solo esprimere dei contenuti ma deve anche comprendere quanto l'altro sta dicendo, dimostrando la sua partecipazione allo scambio attraverso, ad esempio, l'uso di segnali discorsivi (De Marco & Leone, 2013).

Il Teletandem nella sua forma più diffusa è a monolinguismo alternato, ovvero i parlanti dialogano per la prima metà del tempo previsto (es. 30 minuti) in una lingua seconda (es. italiano), successivamente nell'altra lingua obiettivo (es. inglese). A tale contesto di apprendimento partecipano parlanti esperti nelle due lingue attraverso le quali si comunica in momenti diversi e ben definiti. Ciò che conta, infatti, è che l'uso delle due lingue venga praticato nella stessa misura per soddisfare il principio del Teletandem di reciprocità in cui si stabilisce che il beneficio in termini di apprendimento deve sussistere in modo analogo e vicendevole tra i due interlocutori.

Con l'avvio del progetto MIRIADI presso l'Università del Salento il Teletandem è stato sperimentato anche come contesto per migliorare la capacità di intercomprensione tra lingue affini. Grazie alla collaborazione di Maisa Zakyr De Alcantara, nell'a.a. 2013-2014 è stato realizzato un programma di Teletandem italiano-portoghese con l'Universidade Estadual Paulista, (Leone, 2014c) in cui la studentessa italofona e lusofona dialogavano nella propria L1. Tale tipologia di scambio comunicativo è pertanto di tipo «all languages at all time», ovvero plurilingue. In questa modalità di teletandem ogni parlante si esprime nella propria L1, affine a quella dell'interlocutore: il principio di reciprocità viene rispettato in quanto si offre al proprio partner la possibilità di potenziare la capacità di comprendere una lingua affine al proprio idioma nativo,

potenziando anche le strategie di partecipazione ad uno scambio interattivo in contesto (es. uso di segnali discorsivi, di gesti per segnalare comprensione o accordo, ecc.).

3. Farsi capire: la negoziazione del significato e l'autenticità della comunicazione

Gli scambi teletandem, come tutti gli scambi esolingue, hanno un doppio focus: la lingua, o le lingue, veicolo di comunicazione e i contenuti oggetto di discussione (Bange, 1992). Come ha messo in evidenza uno studio recente (Leone, 2014b), nei casi in cui i parlanti riescono a comunicare senza grandi difficoltà, la dimensione sociale, la motivazione a stabilire una reale relazione con l'interlocutore e il desiderio di parlare della propria esperienza sono molto più forti dell'interesse a focalizzarsi sull'accuratezza linguistico-formale. In contesti di comunicazione (quasi)fluida ciò che conta è ciò che si dice e non come lo si dice.

Lo scambio mediato dal computer per la pratica linguistica, ovvero il Teletandem, è un'esperienza che coinvolge tutta la persona non solo la sua identità di apprendente. Il giovane studioso mette in gioco «the whole person» (Lave & Wenger, 1991, p.33) e non intende solo migliorare le proprie capacità espressive o di comprensione in L2 ma intende stabilire una relazione sociale. Per questa ragione, tale pratica comunicativa si ritiene «situata», cioè con le basi in un contesto naturale d'uso per lo sviluppo di capacità e di abilità trasferibili alla vita reale. Le competenze comunicative e di scambio sono tra l'altro co-costruite, per dirla con le parole di Vygotsky (1978), esattamente come accade nella comunicazione quotidiana attraverso la quale apprendiamo parlando e dialogando con altri.

3.1. Episodi metalinguistici nella comunicazione esolingue

Gli episodi a carattere metalinguistico (*Language related episodes*; Swain & Lapkin, 1998; 2001) consistono in sequenze di attenzione alla forma e di attenzione al messaggio. I primi sono ad esempio interventi durante i quali gli apprendenti (auto)riparano parti di discorso più o meno lunghe, nei secondi, invece, i parlanti chiariscono significati, stabiliscono connessioni tra forma e significato di una parola o di un segmento linguistico. I *Language related episodes* sono stati oggetto di interesse degli studi interazionisti perché sono «a tool of cognitive activity that mediates L2 learning» (Swain, 2000; si veda

anche Long, 1996; Gass, 1997). Nel corso di sequenze di negoziazione di significato l'attenzione al contenuto da chiarire diventa attenzione verso la forma utilizzata che si ripropone all'interlocutore il quale modifica ad esempio la struttura sintattica o morfologica della parte di testo interessata.

Nello scenario pedagogico grico-greco i processi di attenzione di negoziazione che si realizzano durante lo scambio interattivo teletandem sono oggetto di interesse perché utili a rilevare le caratteristiche del discorso plurilingue e le specificità lessicali che costituiscono il focus comunicativo e linguistico dello scambio.

Il processo di negoziazione è costituito da quattro *primes*, ovvero mosse sequenziali (Varonis & Gass, 1985), distinte sul piano funzionale. Esse sono:

- *trigger* (l'innesco, la causa scatenante);
- *indicator* (l'indicatore);
- *response* (la risposta);
- *reaction to response* (la reazione alla risposta, che non appare però in tutti gli eventi negoziali).

L'elemento scatenante di un processo di negoziazione può essere globale o locale. Nel primo caso il problema comunicativo ha origine nel discorso che precede anche di molto il turno in cui si colloca l'*indicator*; nel secondo caso, invece, il processo interattivo è reso più complesso a causa di un'unità lessicale presente nella sequenza in cui è contenuto l'indicatore.

L'indicatore, ovvero l'espressione atta a comunicare problemi comunicativi, può assumere le seguenti forme:

- produzione di un enunciato o di una parola non presenti nel turno precedente;
- richiesta di ripetizione (es. It: ehm, non ho capito/Gri: ehm, en nòisa/ Gre: Εε, δεν κατάλαβα/δεν εννόησα- Gre Translitterato: *Eee, den katàlava/den enòissa*)[7];
- richiesta di ripetizione dopo richiesta di conferma di comprensione (es. It: Hai detto XYZ? Ripeti per favore/ Gri: Ipe XYZ? Pes to pale, se prakalò/Gre: Είπες XYZ; Επανάλαβε/πες το πάλι σε παρακαλώ?- Gre Translitterato: Ìpes XYZ? *Epanàlave/pes to pali se parakaló*)

7 Con l'abbreviazione 'It' si indica la lingua italiana, con 'Gri' il grico, con 'Gre' il neogreco.

- richiesta di chiarimento specifica ad un vocabolo (es. It: Scusa, cosa è XYZ?/ Gri: Ma, ti ene XYZ?/ Gre: Συγνώμη, τι είναι XYZ? - Gre Translitterato: *Signomi, ti ìne XYZ*?;)
- affermazione esplicita di non-comprensione seguita da un indirizzamento nella formulazione di riparazione (es. It: Ho capito solo X ma non ho capito YZ / Gri: Inoisa mono X ma en nòisa YZ/ Gre: Κατάλαβα μόνο X αλλά δεν κατάλαβα YZ? - Gre Translitterato *Katàlava mono x alla den katàlava YZ*).

Il modello di processo negoziale presentato servirà per l'analisi delle sequenze in cui parlanti rimediano a problemi comunicativi.

4. Peculiarità didattiche e dimensioni dello scenario pedagogico grico-greco

Come si vedrà, lo scenario è caratterizzato da: a) attività che gli studenti svolgono in coppia a casa, avendo come interlocutore il proprio partner straniero con il quale dialogano via Skype e b) da attività di gruppo che realizzano con la guida di un formatore. Queste attività possono svolgersi all'interno di un unico ambiente fisico o virtuale tramite l'utilizzo di applicazioni (es. *Zoom*). Tutte le attività interne alle diverse fasi di lavoro sono contenute in un *learning management system* (es. *Moodle*). Gli incontri in presenza del docente/mediatore si svolgono come *workshop* durante i quali gli studenti, con la guida del docente mediatore, analizzano sezioni di video-registrazioni realizzate con i propri partner e in cui ci sono sequenze di negoziazione di significato e l'introduzione di nuovo lessico per uno dei due partner. Sia nel contesto dialogico con un pari, ovvero nel teletandem, sia nel workshop l'apprendimento è un costituente integrato del processo dialogico e sociale (Lave & Wenger, 1991; Leone, 2014a).

Nei seguenti paragrafi descriveremo la tipologia di destinatario per il quale è disegnato lo scenario pedagogico «grico-greco», gli obiettivi generali e specifici di apprendimento.

4.1. I destinatari

Lo scenario progettato, come tutti gli scenari pedagogici, ha la possibilità di essere adattato a diversi tipi di apprendenti a seconda degli obiettivi prestabiliti. Nel caso specifico di questa pianificazione didattica, i destinatari sono studenti universitari appartenenti alle comunità gricofone del Salento (15 unità) che

interagiscono, nelle modalità descritte nel par. 4.4.2, con parlanti ellenofoni di università greche (15 unità).

Gli apprendenti non interagiranno in un contesto di classe tradizionale (nel quale ad esempio tutti hanno la stessa età o tutti provengono dallo stesso centro) ma in un ambiente didattico di tipo laboratoriale in cui l'uso delle tecnologie influirà sulle modalità e sui prodotti dell'apprendimento. Il gruppo classe, pertanto, sarà costituito da un insieme eterogeneo di parlanti (in quanto provenienti dai diversi comuni della Grecìa salentina, di età e generi diversi e, presumibilmente, di estrazioni sociali diversificate) che al tempo stesso condividerà lo stesso livello di istruzione, le competenze nella lingua alloglotta, inclusa, possibilmente, la consapevolezza della variabilità linguistica all'interno della microarea grica. In generale la comunità di apprendimento condividerà il medesimo repertorio linguistico, la stessa cultura e le tradizioni locali.

Elemento fondante dello scenario è, come si accennava nel par. 1.1, il desiderio di utilizzare il proprio idioma e di migliorare le capacità di comprensione di una lingua affine al proprio codice regionale. Il desiderio di sviluppare competenze interculturali e interlinguistiche sarà un fattore di coesione determinante non solo per l'interazione con gli ellenofoni dell'università greca, ma anche per la socializzazione e la riproduzione locale del sistema grico.

Grazie alle recenti politiche linguistiche legate alle lingue minoritarie, diversi enti e Istituzioni della Grecìa salentina hanno sottoscritto numerosi accordi di gemellaggio e di cooperazione con partner in territori ellenofoni per la promozione dell'intercultura e di interventi didattici per l'apprendimento della lingua alloglotta. In questo senso le sessioni di teletandem possono essere considerate come attività propedeutiche a un eventuale viaggio di studio (da o per la Grecia), durante il quale i due gruppi dell'intervento pedagogico potranno fare conoscenza diretta delle persone con cui hanno interagito e dei contenuti di cui hanno discusso nelle diverse fasi dello scenario.

4.2. Obiettivi generali e specifici di apprendimento

Pre-requisito per lo svolgimento del presente scenario pedagogico è necessario che i due gruppi di studenti siano ovviamente in grado di scambiare informazioni sui temi scelti.

Lo scenario pedagogico grico-greco prevede lo sviluppo di 4 delle cinque dimensioni formazione/apprendimento riportate nel *Référentiel de compéten-*

ces de communication plurilingue en intercompréhension: RefIC (De Carlo et al., in preparazione), ovvero le dimensioni riguardanti:

1) il soggetto plurilingue e l'apprendimento,
2) le lingue e le culture,
3) la comprensione orale
4) l'interazione plurilingue.

Non citiamo la quinta dimensione relativa alla comprensione dello scritto in quanto il presente scenario si limita a esercitare e potenziare le abilità di lettura dell'alfabeto greco e di poche parole che potrebbero essere scritte in chat o nel glossario. Pertanto, pre-requisito è la competenza ortoepica relativa al sistema grafemico del greco.

Le abilità oggetto del presente scenario si collocano nel livello A di sensibilizzazione del *Référentiel*. Si presume tuttavia anche lo sviluppo di abilità di livello B intermedio (De Carlo et al., in preparazione) attraverso la pratica di interazione diadica a distanza mediata dalle tecnologie VOIP. Nello specifico, le attività previste prevedono il potenziamento di (livello A):

- conoscenze relative a nozioni di monolinguismo e plurilinguismo;
- consapevolezza della variazione geografica e sociale dei sistemi linguistici , alcune delle quali possono divenire più o meno comprensibili a seconda della/e lingua/e nota/e;
- consapevolezza che la comprensione di un discorso scritto o orale dipendono da fattori linguistici e anche culturali;
- consapevolezza che le rappresentazioni culturali (auto- et etero-rappresentazioni) possono condurre a malintesi.

Lo scenario mira inoltre a sviluppare le conoscenze e le abilità di seguito riportate. Esse riguardano ancora il livello A (sensibilizzazione) del *Référentiel* (De Carlo et al., in preparazione):

- conoscere le nozioni di base di una lingua e del plurilinguismo;
- saper interpretare le specificità delle dinamiche di un'interazione plurilingue e pluriculturale interagendo in modo costruttivo;
- comprendere i princìpi organizzativi degli usi di una lingua.

Lo scenario prevede anche il potenziamento di competenze relative alla gestione dell'apprendimento in autonomia (utilizzare e adattare strategie cognitive –come memorizzare, riassumere, tradurre, trasferire conoscenze, inferire– al proprio stile e alla situazione di apprendimento) e alla capacità di trarre profitto dalle esperienze precedenti.

Nelle sue fasi applicative, di uso comunicativo autentico nel corso di scambi mediati dalle tecnologie VOIP, ovvero durante il teletandem, lo scenario potenzia in primo luogo la capacità di collaborare in modo attivo a scambi diadici plurilingui (livello B). Ciò implica il potenziamento della capacità di «modificare schemi di interazione per programmare nuovi interventi nello scambio e di riconoscere momenti di rallentamento nella costruzione dello scambio comunicativo per difficoltà linguistiche» (De Carlo et al., in preparazione) o per carenza di riferimenti culturali o etnocentrismo, mettendo in pratica delle strategie rimediali. Esso potenzia inoltre i seguenti saperi e competenze (tratti e tradotti dal *Référentiel*):

- consapevolezza che alcuni elementi lessicali vicini nella loro forma e nel loro significato possono assumere differenti connotazioni legate alle diverse realtà socioculturali a cui esse si riferiscono;
- consapevolezza del grande impegno richiesto dall'interazione plurilingue.

Lo scenario grico-greco potenzia pertanto abilità interattive orali, competenze e saperi teorici utili in contesti comunicativi plurilingui.

4.3. Le attività

Lo scenario si realizza nel corso di n. 5 fasi. Il percorso di apprendimento si basa sull'esperienza di teletandem tra un parlante gricofono e un parlante grecofono. Lo scenario mira a potenziare la competenza lessicale e la capacità di negoziare significati nel corso di interazioni con parlanti di lingue affini (par. 3.1).

Lo scenario si basa sul contesto di apprendimento «situato» chiamato teletandem. Le coppie partecipanti alle sessioni teletandem sono formate in modo del tutto casuale (Leone & Telles, submitted). Per le fasi cornice di preparazione al Teletandem e di discussione delle sessioni di conversazione mediate dal computer la lingua veicolare per il gruppo di grico è per l'appunto in questa lingua.

4.3.1. Primi passi

La fase iniziale (fase 0) si svolge in presenza del formatore. Si può ipotizzare sia una classe virtuale sia una classe tradizionale in presenza. Il formatore chiede agli studenti di iscriversi su una piattaforma *learning management system* (es. *Moodle*) e descrive il funzionamento delle varie strumentazioni messe a disposizione (es. forum, compiti, ecc.). Si visionano le immagini che i formatori hanno allegato alla piattaforma (es. foto di gruppo dei ragazzi, i territori in cui gli studenti si trovano).

Si chiede ai partecipanti di discutere le proprie aspettative in merito al progetto di intercomprensione greco-grico (es. quali abilità e conoscenze vorrebbero sviluppare). Si chiede loro se hanno avuto già altre esperienze di intercomprensione, se sono state positive o se hanno incontrato difficoltà.

Si descrivono gli obiettivi dello scenario pedagogico ovvero il potenziamento della capacità di spiegare significati all'interlocutore parlante grico o greco.

Viene introdotto il concetto di didattica dell'intercomprensione, visitando le pagine web di alcuni progetti quali Galanet, Galapro, Miriadi. Ampio spazio deve essere dedicato alla discussione del concetto di plurilinguismo e di valorizzazione di tutte le lingue parlate in Europa, anche facendo riferimento al CARAP (Candelier et al., 2007).

Si spiega cosa è il Teletandem e quali sono i princìpi fondanti di tale contesto di apprendimento linguistico.

Si informano gli studenti che lo scenario pedagogico si compone di due sessioni di conversazione mediate da tecnologie VOIP (teletandem) i cui temi saranno, dopo un'ovvia presentazione reciproca di ogni singolo componente della coppia teletandem, i luoghi e le tradizioni culinarie del proprio territorio.

L'organizzazione delle sessioni è descritta nel paragrafo seguente e costituisce la fase 1 del progetto.

4.3.2. Le sessioni teletandem

Nella fase 1 gli studenti realizzano 2 sessioni via tecnologie VOIP e videoregistrano le chiamate utilizzando software gratuiti o a basso costo (es. *Evaer*).

Durante le sessioni i parlanti devono presentarsi e successivamente affrontare temi specifici. Le sessioni si configurano pertanto come discussione sugli argomenti scelti e discussi nella fase precedente.

Ogni sessione tematica si fonda sulla condivisione di materiali di supporto (es. Fig. 3) e di un piccolo vocabolario trilingue di base simile a quello riportato nella Tab. 1.

Entrambi i testi sono tratti da Filieri, Pellegrino e Tommasi (2012).

B. TESTO: Posses fere echi stin Grecìa! (1)

Martano

E fera tis Kandilora ene mia fera poddhì mali. Tin kànnune es Martana stes pronés emere tu fleariu. Pulune poddhà pràmata j'is pu polemà ettotsu: màjine jes alée, jo sitari. Depoi pulune puru ftinà, kundu mia forà. Echi pleo poddhì ampària. Echi kristianù ka stàzzune atto largo ce pulune ampària. Vriski puru tossa addha pràmata: rucha, àrmata, anghia.

Corigliano d'Otranto

O ikosipente ce ikosietse tu aprilìu es Korijana ene e jortì tu a' Giorgiu. Ittes emere echi puru tin fera. Pulune ts'otikané, ma kànnune kampossa addha pràmata: ndalune ce kantalune, mia filera tse traìnu ma t'ampària stiammena diaènnune mes to paisi, ce to vrai, kundu mia forà, stiàzzune mian òria kukkagna.

Zollino

E'Tsuddhinu echi tin fera tu a' Giuanni. Tin kànnune stes ùrtimes emere tu teru, kùkkia stin jortì tu a' Giuanni. Pulune tossa pràmata. E mànamu vorazzi pu 'cì acho ce kuccia jo scimona: lei ka ine ta kajo ka echi ston kosmo. Evò vorazzo ce troo tin scèblasti: ene tsomì gomao alèe, krimbidi, kukutsa, piperussai, kàpperu, ce janomeno ston furno.

Fig. 3. Brevi descrizioni di alcuni paesi della Grecìa Salentina (tratto da Filieri, Pellegrino & Tommasi, 2012, p.103).

Grico	Greco	Categoria grammaticale	Italiano
krea	κρέας	sostantivo, n. sing. ουσιαστικό, ουδ. εν.	carne
ampàri	άλογο	sostantivo, n. sing. ουσιαστικό, ουδ. εν.	cavallo
prikàta	ραδίκια	sostantivo, n. pl. ουσιαστικό, ουδ. πλ.	cicorie
malàtro	μάραθο	sostantivo, n. sing. ουσιαστικό, ουδ. εν.	finocchio
tsomì	ψωμί	sostantivo, n. sing. ουσιαστικό, ουδ. εν.	pane

alèvri	αλεύρι	sostantivo, n. sing. ουσιαστικό, ουδ. εν.	farina
pipèri	πιπέρι	sostantivo, n. sing. ουσιαστικό, ουδ. εν.	pepe
ala	αλάτι	sostantivo, n. sing. ουσιαστικό, ουδ. εν.	sale
alàdi	λάδι	sostantivo, n. sing. ουσιαστικό, ουδ. εν.	olio
krambìti	κρεμμύδια	sostantivo, n. pl. ουσιαστικό, ουδ. πλ.	cipolle
skordo	σκόρδα	sostantivo, n. pl. ουσιαστικό, ουδ. πλ.	agli
milo	μήλα	sostantivo, n. pl. ουσιαστικό, ουδ. πλ.	mele
karìdi	καρύδια	sostantivo, n. pl. ουσιαστικό, ουδ. πλ.	noci

Tab. 1. Esempio di glossario trilingue di base per la sessione sulle tradizioni culinarie della Grecìa e della Grecia (tratto e adattato da Filieri, Pellegrino & Tommasi, 2012, p.151). Si indica con *n* il genere neutro e con *f* il genere femminile.

Nel corso delle conversazioni si chiede agli studenti di annotare i punti in cui si trovano sequenze di discorso risultate:

a) trasparenti e quindi facilmente comprensibili (n. 2 sequenze);

b) problematiche (sequenze di negoziazione del significato) (n.2 sequenze).

Gli studenti sulla base delle indicazioni creano dei videoclip che condivideranno per la discussione che si svolgerà nella classe (virtuale o in presenza) nella fase successiva.

4.3.3. L'osservazione dei video

Questa parte dello scenario pedagogico si ispira alla pedagogia basata sull'analisi di dati autentici. La fase 2 è costituita da un task assistito dalle nuove tecnologie (si veda introduzione). In classe, gli studenti riascoltano le videoregistrazioni selezionate nella fase 1 e mettono a fuoco:

- il lessico e/o le strutture in cui emerge affinità tra i due idiomi (per le parti di discorso trasparenti);
- le tipologie di problemi linguistici individuati e le strategie positive di adattamento all'interlocutore messe in atto dal parlante (capacità di interproduzione). Cosa dice il parlante? (per le sequenze di discorso problematiche).

Per le strutture e lessico affine si completa una tabella simile a quella della Tab.4.

Per le sequenze di discorso problematiche si risponde ai seguenti quesiti:

1) Quali tipi di problemi linguistici e di contenuto vengono segnalati?
2) Sono problemi a carattere globale o sono determinati da un unico vocabolo?
3) Se il problema è di natura locale (un unico vocabolo), qual è la parola che ha determinato il problema comunicativo? Si tratta di una variante lessicale determinata dal mescolarsi del grico con altre lingue locali?
4) Si fa uso della chat nel corso dell'interazione? Se sì per quale scopo?
5) In che modo vengono comunicati problemi di comprensione?
6) In che modo vengono stabiliti significati equivalenti?
7) Si fa uso di parafrasi, riformulazioni? In quali casi si ricorre all'uso della chat?
8) Cosa si sarebbe potuto modificare in quelle circostanze in modo da rendere più efficace il processo comunicativo (strategie verbali e non verbali)?

Anche in questo caso si può riempire una tabella come quella presentata nella Tab.1.

4.4.4. Condivisione dell'esperienza

Nella fase successiva (3) gli studenti devono fissare quanto appreso e lo condividono con gli altri componenti del gruppo di lavoro. Questa parte dello scenario può essere attuata in un forum o in un blog.

L'esperienza viene poi discussa in coppia nel corso di uno scambio teletandem (fase 4). Gli studenti riferiscono cosa hanno appreso e fanno il punto della situazione.

In classe (fase 5), gli studenti rivedono la sessione conclusiva, riflettono e autovalutano se le capacità ricettive in L2 e la personale capacità di intercomprensione siano migliorate.

Conclusioni

Lo scenario pedagogico grico-greco è fondato sull'uso delle tecnologie informatiche e della comunicazione per la valorizzazione di una minoranza linguistica storica del Salento, un'area della regione italiana denominata Puglia. Esso coniuga il già consolidato interesse verso il grico con i principi di didattica dell'intercomprensione e del teletandem. Sul piano didattico-pedagogico lo scenario è un laboratorio aperto in cui i parlanti sperimentano l'intercomprensione dialogando tramite tecnologie e successivamente riflettono sul loro processo comunicativo. Si attua così un contesto di apprendimento «situato» attraverso il quale i partecipanti potenziano competenze dialogiche e metacomunicative utili anche fuori dal contesto formale di apprendimento.

* Ringraziamenti

Si ringraziano Monica Genesin e Isabella Oztasciyan per averci fornito materiali e preziosi suggerimenti per la realizzazione di questo lavoro. Un sentito grazie ad Anna Dimitri e a Vassili Michalopoulos per essere state le nostre fonti per il grico e per il neogreco.

Riferimenti bibliografici

Bange, P. (1992). "A propos de la communication et de l'apprendissage en L2, notamment dans le forme institutionnelles". *Aile, 1*, 53-55.

Belloscio, G. (2010). *Albanian. The Albanian language in education in Italy.* Mercator: European Language Centre on Multilingualism and Language Learning.

Bitonti, A. (2012). "Il lessico zoonimico. Innovazioni e resistenze in area salentina". En Boumard, P. & D'Armento, V.A. (a cura di), *Etnografie.*

Resoconti, scritture, prospettive (pp. 339-360), vol. I. Roma: Aracne editrice.

Bitonti, A. (2015). "I giovani, l'arbëresh, il precipizio". En Agresti, G. & Pallini, S. (a cura di), *Migrazioni. Tra disagio linguistico e patrimoni culturali* (pp. 279-300). Roma: Aracne editrice.

Brammerts, H. & Kleppin, K. (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch.* Tübingen: Stauffenburg.

Brenzinger, M. (Ed.) (2003). *Language vitality and endangerment*. Paris: UNESCO.

Candelier, M.; Camilleri Grima, A.; Castellotti, V.; De Pietro, J.; Lorincz, I.; Meißner, F. & Schröder, S. (2007) CARAP. Un Cadre De Référence pour les Approaches Plurielles des langues et des Cultures. Compétences et ressources. CELV (Centre Européen pour le Langue Vivantes). Trad. in italiano a cura di Anna Maria Curci e Edoardo Lugarini, *CARAP*. Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Council of Europe - Italiano LinguaDue, 2012.

Capucho, F. (2008). "L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue". *Revue Pratiques*, *139/140*, 238-250. Récupéré le 22 septembre de 2015 du site de Pratiques Cresef : http://pratiques-cresef.fr/p139_ca1.pdf

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessing*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Carlo, M. et al. (in preparazione) *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension: RefIC.* Récupéré le 22 septembre de 2015 du site de MIRIADI : http://portail.miriadi.net/referentiel.

De Marco, A. & Leone, P. (2013). "Discourse Markers in Italian as L2 in Face to Face vs. Computer mediated settings". En Bradley, L. & Thouësny, S. (Eds.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the future* (pp. 71-77). Dublin: Research-publishing.net.

Develotte, C., Kern, C. & Lamy, M.-N. (Eds.). (2011). *Dècrire la communication en ligne: le face-à-face distanciel.* Lyon: ENS Editions.

Filieri, G.; Pellegrino, M. & Tommasi, S. (2012). *Pos Màtome griko. Livello A1-A2 per ragazzi.* Atene: Alpha Edizioni e Informatica.

Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gonzales-Llore, M. & Ortega, L. (2015). *Technology-mediated TBLT. Researching Technology and Tasks.* Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins.

Iannàccaro, G. & Dell'Aquila, V. (2003). *La Pianificazione Linguistica*. Roma: Carocci.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Leone, P. (2009). "Processi negoziali nel corso di scambi comunicativi mediati dal computer". En Consani, C., Furiassi, C.; Guazzelli, F. & Perta, C. (a cura di), *Oralità/scrittura. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona* (pp. 389-412). Perugia: Guerra.

Leone, P. (2014a). "Teletandem, Video-Recordings and Usage-Based Tasks". *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 9* (1), 41-50. Récupéré le 22 septembre de 2015 du site de The International Journal of Learning, Teaching and Educational Research: http://www.ijlter.org/index.php/ijlter/index.

Leone, P. (2014b). "Focus on form durante conversazioni esolingui via computer". En De Meo, A.; D'Agostino, M.; Iannaccaro, G. & L. Spreafico. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico* (pp. 169-187). Milano: Officinaventuno.

Leone, P. (2014c). "Processi di intercomunicazione tra parlanti di lingue affini: analisi di sequenze metalinguistiche". En Garbarino, S. & Degache, C. (Éd.). *Actes de colloque IC2014. Intercompréhension en réseau: scénarios, médiation, évaluations.* Lyon: Université Lumière Lyon 2, 19-20-21 juin 2014.

Leone, P. & Telles, J.A. (submitted). "Teletandem Network". En O'Dowd, R. *Online Intercultural Exchange*. Bristol: Multilingual Matters.

Long, M. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". En Bahtia, W.C.T. (a cura di). *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.

Loporcaro, M. (2013). *Profilo linguistico dei dialetti italiani*. Bari: Laterza.

Mancarella, G.B. (1974). *Note di storia linguistica salentina*. Lecce: Milella.

Miglietta, A. (2009). "Fare i conti con la realtà. Alcuni dati di monitoraggio della Grecìa salentina". *Lingue e Idiomi D'Italia*, *6*, 68-83.

Rohlfs, G. (1933). *Scavi linguistici nella Magna Grecia*. Roma: Collezione Meridionale.

Rohlfs, G. (1972). *Nuovi scavi linguistici nella antica Magna Grecia*. Palermo: Luxograph.

Romano, A. & Marra, P. (2008). *Il grico nel terzo millennio: 'speculazioni' su una lingua in agonia*. Parabita: Il laboratorio.

Savoia, L.M. (2012). *Studi sulle varietà arbëreshe* (2a edizione). Rende (CS): Università della Calabria, Dipartimento di Linguistica, Sezione di Albanologia.

Sobrero, A.A. & Tempesta, I. (2002). *Puglia*. Roma: Laterza.

Sobrero, A.A. (2009). "Vitalità, vita, emivita delle lingue minoritarie. Qualche considerazione a partire dal grico". *Lingue e Idiomi D'Italia*, *6*, 84-94.

Swain, M. (2000). "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue". En Lantolf, J. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second language* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. & Lapkin, S. (1998). "Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together". *Modern Language Journal, 82* (3), 320-337.

Swain, M., & Lapkin, S. (2001). "Focus on form through collaborative dialogue: Exploring tasks effects". En Bygate, M.; Skehan, O. & M. Swain (a cura di). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning Teaching and Testing* (pp. 99-118). London: Longman.

Telles, J. & Vassallo, M. (2006). "Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT". *The ESPecialist, 27* (2), 189-212.

Tempesta, I. (2003). "Italiano, dialetto o neo-dialetto? Alcuni dati sul repertorio pugliese e salentino". En Marcato, G. (a cura di). *Italiano. Strana lingua?* (pp. 227-234). Padova: Unipress.

Tempesta, I. (2011). “Il dialetto dei bambini. Percezioni e usi”. En Marcato, G. (a cura di). *Le nuove forme del dialetto* (pp. 253-562). Padova: Unipress.

Varonis, M. & Gass, S. (1985). “Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning”. *Applied Linguistics, 6* (1), 71-90.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Progetti e indirizzi

INTENT:

http://www.intent-project.eu/.

TELETANDEM Brasil:

http://www.teletandembrasil.org/.