

FILOGIA ROMANZA E INTERDISCIPLINARIETÀ

Atti del II convegno della Società italiana di Filologia romanza
“La filologia romanza e i saperi umanistici”
Roma, 3-6 ottobre 2018

a cura di
Antonio Pioletti, Arianna Punzi, Susanna Casacchia



ISBN 9788878062313

In copertina: *Le fauci dell'Inferno*, Chiesa di San Fiorenzo di Bastia, Mondovì (CN)
© S. M. Barillari

© BAGATTO LIBRI 2021
ROMA

Indice

- 7 *Introduzione* di Antonio PIOLETTI e Arianna PUNZI
- STORIA
- 9 FRANCESCO DI LELLA
L'uso politico del mito bretone: il caso del Petit Bruit
- 21 PATRIZIA SERRA
Guillaume d'Angleterre e Luigi IX re di Francia: intersezioni sulla figura del re-santo
- 37 MARIA TERESA RACHETTA
Per una storia della cultura volgare francese. La narrativa storica (1150-1260)
- 51 MATTHIAS BÜRCEL
Lecture benedettine di domenicani scrittori
- 65 GIOVANNA SANTINI
Letteratura, storia e geografia: il caso del Joufroi de Poitiers
- ARTE
- 79 MARTINA DI FEBO
Un romanzo per immagini: il cavaliere e l'uomo selvaggio
- 91 SONIA MAURA BARILLARI
«Tarararara». Testi, pre-testi e immagini dagli affreschi di San Fiorenzo di Bastia
- 103 GAETANO LALOMIA
Immagini e racconto nell'Olivier de Castille
- 115 FERDINANDO RAFFAELE
Didascalie in volgare di area siciliana poste a corredo di figurazioni religiose. Scelte linguistiche, tradizioni testuali, modelli agiografici
- 129 SABINA MARINETTI
Per una filologia dell'immagine. Sant'Alessio nel salterio di Sant'Albano

MUSICA

- 143 MARIA SOFIA LANNUTTI
Per una preistoria dell'Ars Nova italiana: Dante e la poesia intonata
- 157 FRANCESCO CARAPEZZA
Fra testo e musica: l'opposizione gai / greu nella canzone dei trovatori
- 169 SILVIA CONTE
Di un rinnovato connubio tra musica e poesia. La voce dell'usignolo e il giardino degli amanti dalla tradizione letteraria alla Trilogia di Tristano e Isotta di Olivier Messiaen

ANTROPOLOGIA

- 187 ANDREA GHIDONI
Gli eroi delle chansons de geste: un problema (anche) storico-religioso. Con un esempio dal culto di Vivien
- 199 MARGHERITA LECCO
Il Roman de Horn fra memoria storica, materiali leggendari e scrittura letteraria

COMPARATISTICA

- 211 EMILIA DI ROCCO
C. S. Lewis lettore e critico: un'idea comparata della letteratura romanza
- 221 SARA DE SIMONE
Panser mout durement: la potenza del pensiero nel Lancelot en prose
- 235 LUCA GATTI
Approssimazioni alle Fatrasies d'Arras

LINGUISTICA

- 245 MARIE-CHRISTINE JAMET, ANTONELLA NEGRI
Percorsi di intercomprensione nella didattica della linguistica romanza
- 265 GIULIA MURGIA
Primi sondaggi sul lessico di traduzione degli Statuti sassaresi
- 277 FRANCESCO SAVERIO ANNUNZIATA, ALICE COLANTUONI
Dagli archivi alla storia globale: il progetto PICAS tra filologia, storia della lingua e World History

Introduzione

Gli Atti del Convegno della Società italiana di Filologia romanza che qui si pubblicano hanno l'obiettivo di riaffermare come nella nostra concreta pratica di Filologi romanzi l'intreccio e il dialogo con le altre discipline sia un elemento ineludibile.

Questo confronto prosegue quello già pubblicato in «Le Forme e la Storia» (*La Filologia romanza e i saperi umanistici*, n.s. XII, 2019, 2) volto a mettere a fuoco convergenze, intersezioni, ma anche diversità di metodi e di obiettivi e, come scrivemmo, «per procedere a una verifica sullo stato dei nostri stessi studi, ma tramite il confronto, appunto, con discipline affini».

Gli interventi qui proposti attraversano dunque il testo ribadendo come sia impossibile pensare la nostra disciplina se non in una prospettiva di conoscenza storicizzata (Di Lella, Serra, Rachetta, Bürgel), nelle correlazioni con lo spazio geografico (Santini); con le immagini (Di Febo, Barillari, Lalomia, Raffaele, Marinetti), con la musica (Lannutti, Carapezza, Conte).

Grazie agli interventi di De Simone, Gatti, Ghidoni, Lecco è stato possibile tornare a riflettere sui nessi fra categorie antropologiche e studi filologico-letterari, ripensare alla prospettiva comparata, un approccio che appartiene alla storia stessa della nostra disciplina (Di Rocco); alle potenzialità dell'intercomprensione (Jamet Negri); al legame che intreccia linguistica e filologia (Murgia; Annunziata e Colantuoni).

Il Convegno ha rappresentato così un'ulteriore occasione per ribadire come la centralità del testo, il lavoro inesausto su ogni singolo aspetto congiunto a uno sguardo che miri a collocarlo nel suo spazio culturale di riferimento, possa e debba essere condotto a seconda dell'oggetto di indagine e dell'obiettivo che ci si prefigge tenendo conto degli aspetti storici, geografici, antropologici, iconografici, musicali, linguistici del testo. Solo dal loro fecondo intrecciarsi possono ottenersi significativi risultati rispetto alla corretta interpretazione del testo e dei testi.

Antonio Pioletti e Arianna Punzi

19. Percorsi di intercomprensione nella didattica della linguistica romanza¹

Marie-Christine Jamet, Antonella Negri

La linguistica romanza e l'intercomprensione rappresentano un interessante esempio di dialogo fra i saperi umanistici, in quanto possono concorrere in ambiente didattico, sia alla valorizzazione della realtà multilingue e multiculturale, che alla promozione di un ampio plurilinguismo. Fra i percorsi operativi possibili, quello relativo al 'lessico panromanzo', un insieme di circa cinquecento lemmi, fra le decine di vocaboli pressoché uguali in sei lingue romanze, e le centinaia presenti in quattro o cinque lingue, rappresenta un utile osservatorio da cui poter analizzare le lingue ufficiali e le minoritarie, oltre che taluni fenomeni linguistici significativi di questa area. Non solo nella prospettiva di un'unica lingua, ma in un complessivo panorama sinottico, si rendono evidenti le convergenze e le divergenze fra i diversi idiomi, e prendono rilievo le fisionomie ora innovative, ora conservative delle varie lingue rispetto al latino. L'ipotesi di coniugare una disciplina filologico-linguistica con il metodo dell'intercomprensione, da qualche tempo oggetto di una riflessione da parte delle scriventi, è stata raccolta all'interno di un dibattito a livello internazionale dalla *Faculty of Medieval and Modern Languages* e dalla *Faculty of Linguistics, Philology, and Phonetics* dell'Università di Oxford col progetto *Creative Multilingualism*.²

1. NUOVI OBIETTIVI PER LA LINGUISTICA ROMANZA

1.1 Valorizzare la cultura del multilinguismo

Partiamo dai dati: in Europa vi sono circa 125 lingue, di cui 60 minoritarie o regionali³. Tuttavia se, a livello di principio, «l'UE considera il multilinguismo un elemento importante della competitività europea»⁴, sul piano pratico, nelle scuole e nelle università, si assiste spesso ad un appiattimento della politica linguistica nell'esaltare il valore d'uso delle lingue, o nel sostenere economicamente le lingue nazionali a discapito delle lingue minoritarie, anch'esse patrimonio europeo⁵. Invece, soprattutto a livello di formazione umanisti-

ca, si dovrebbe rafforzare l'idea che chi studia debba sdoganarsi da gerarchie di valore che premiano solo le lingue dell'economia o delle dominazioni storiche, e che debba invece avere sufficienti nozioni anche di altre lingue, siano esse antiche o moderne⁶. Infatti, nell'ambito della ricerca, ad esempio, non è tollerabile che le competenze plurilingui degli studenti si limitino, in molti casi scientemente, all'uso dell'inglese come lingua franca, e lascino da parte serie cospicue di fonti saggistiche che non siano riconducibili ad esso. Andrebbe dunque incoraggiato lo studio multilingue, soprattutto di area geneticamente affine, anche solo per ampliare le 'abilità ricettive' plurilingue degli studenti, cioè le capacità di comprensione scritta, di traduzione di una lingua, così necessarie per qualsiasi argomento di ricerca si voglia affrontare⁷.

Per proporre dunque una didattica a base multilingue, non ci si deve limitare ad un'operazione riducibile a processi addizionali, ma affrontare la complessità con un metodo comparativo, alieno da gerarchie di valore e tale da restituire una profondità storica alle comuni radici storico-linguistiche della transizione dal latino alle lingue romanze⁸. In questa prospettiva risulta difficile comprendere come mai le *Raccomandazioni di Mannheim-Firenze*⁹, che auspicavano, con l'articolo 6, la necessità di una «comparazione tra le lingue» e le loro storie, al fine di valorizzare il 'patrimonio comune' europeo, non abbiano trovato in Italia, un'eco operativa nella formazione di studenti e di insegnanti. Anzi, le recenti tabelle ministeriali che fan capo al DPR 19/2016, sembra che non abbiano proprio raccolto lo spirito di queste *Raccomandazioni* e delle indicazioni normative successive, in riferimento alla «particolare attenzione agli aspetti comparatistici» e agli approcci interlinguistici che solo una formazione romanistica consentirebbe di acquisire. Credo infatti, che non sia neutra l'operazione di includere o escludere determinate discipline, sia riguardo al profilo dello studente/insegnante che si intende formare, sia relativamente alla visione politica e culturale che si vuole far emergere con un determinato taglio disciplinare¹⁰.

A questo punto, se anche noi filologi romanzi volessimo interrogarci sul perché la ricchezza della nostra disciplina sul piano formativo non sia stata finora evidenziata a livello ministeriale, potremmo pensare che ciò sia dovuto 'anche' al fatto che taluni argomenti centrati sulla produttività del multilinguismo, non siano stati finora da noi calati in modo esplicito in un percorso didattico operativo¹¹. E' vero infatti, che nello statuto epistemologico della filologia romanza esiste un innegabile «speciale riguardo ai secoli medievali» che di fatto ha costituito per molto tempo uno spazio di riflessione se non esclusivo, sicuramente preponderante, almeno in Italia. Ma si deve ricordare, con Alberto Varvaro¹², che fa parte della linguistica romanza anche «lo studio di ogni aspetto, antico e moderno» di questi idiomi. Chiarito dunque come

sostanzialmente non esista nessuna preclusione epistemologica a proposito del versante contemporaneistico delle lingue, andrebbe anche aggiunto, per nostra comune riflessione, che non può emergere nessuna preclusione nemmeno verso lo studio delle lingue minoritarie, che anzi, come la lingua sarda e la ladina, vengono esplicitamente menzionate nella declaratoria della disciplina. Il contenitore della linguistica romanza è o dovrebbe dunque essere assai ampio e non escludere nemmeno gli idiomi locali ed i dialetti¹³.

Analogamente, anche l'intercomprensione presenta un bacino potenzialmente vastissimo di lingue di cui potersi occupare, ma pure in questo settore si registrano delle resistenze nell'interessarsi di lingue che non siano quelle dell'economia. Secondo Paolo Balboni, uno dei padri dell'intercomprensione in Italia, esiste una sorta di cortocircuito che fa sì che il multilinguismo tanto promosso a livello europeo, venga di fatto limitato alle sole lingue nazionali. Infatti, la valorizzazione della lingua locale, ancorché assai utilizzata dai parlanti, come ad esempio la lingua veneta, è stata consegnata ad una parte politica che ha fatto di questa, la bandiera di un nazionalismo imperante e di una cultura identitaria ostili al multiculturalismo. E ciò avviene, appunto, in aperto contrasto coi principi europei. Infatti, conclude Balboni: «La classe dirigente veneta - accademici, giornalisti, forze produttive e, quindi, anche i politici veneti impegnati nella politica nazionale - (...) di fatto ignora queste linee di politica linguistica europea»¹⁴ e dunque assume lo studio della lingua veneta come un fatto ghetizzante e retrivo.

Se dunque lo steccato epistemologico della linguistica romanza comprende diverse lingue minoritarie, anche questo è un versante di cui potremmo occuparci nella didattica della linguistica romanza, con l'ausilio dell'intercomprensione.

1.2 Rafforzare le lingue minoritarie come «lingue intermedie»

In Europa, gli strumenti per tutelare e per promuovere le lingue minoritarie, romanze e non, ci sono: vi è un trattato del Consiglio d'Europa, la *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie*¹⁵, entrata in vigore nel 1998, che è stata firmata dall'Italia il 27 giugno del 2000¹⁶, e il cui principale obiettivo è di poter utilizzare le lingue regionali non solo fra le pareti domestiche, ma anche nell'amministrazione pubblica, nell'ambito della giustizia e nelle scuole. Eppure sul versante della formazione scolastica e universitaria, non risultano sempre chiari i settori a cui compete la salvaguardia delle lingue minoritarie, nonostante la variabilità linguistica sia una costante della storia italiana, con la quale si è dovuto fare i conti dalle origini all'Unificazione politica, e oltre. Pochi paesi europei vantano infatti, una così ampia rete di lingue che si sono intersecate fra loro, beneficiando dei tanti apporti stranieri che vi hanno lasciato il segno, con la grande vitalità di idiomi e dialetti. Della lingua come «fattore di in-

tegrazione civile e politica»¹⁷ ci parlano i costituzionalisti con l'articolo 6 che, conferendo dignità giuridica alle lingue minoritarie dei territori stranieri annessi con la seconda guerra mondiale, di fatto offre visibilità al problema delle lingue minoritarie¹⁸. Altre successive prese di posizione, *in primis* quella di Tullio De Mauro, con le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del 1975,¹⁹ mettono in rilievo come anche lo studio di una lingua minoritaria possa rivestire un utile ruolo per salvaguardare il «retrotterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo». Poi, dal 1979, anche i programmi delle scuole medie, e dal 1985 quelli delle scuole elementari, hanno raccolto queste istanze sul piano della formazione, richiamandosi esplicitamente alla salvaguardia delle lingue minoritarie²⁰. Ma è solo con la legge 482 *Norme in materia di tutela delle minoranze storiche* del 1999, voluta anch'essa da Tullio De Mauro, che si arriva ad approfondire il discorso identitario delle lingue minoritarie e delle relative culture: albanese, catalano, croato, francese, franco-provenzale, friulano, greco, ladino, occitano, sardo, sloveno e tedesco²¹. Come si vede, almeno metà delle lingue minoritarie è di matrice romanza²²; di conseguenza fra i nostri percorsi operativi potrebbe profilarsi anche uno che, tramite l'intercomprensione, faccia dei dialetti e delle lingue minori, delle «lingue intermedie»²³, sorta di lingue-ponte utili nello sviluppo del plurilinguismo.

A parte la questione delle lingue minoritarie, risulta comunque evidente che tutta la storia d'Italia, da sempre risulta innervata di apporti linguistici multilingue. Sul piano politico si ricorda infatti che lo Statuto Albertino del 1848 viene originariamente redatto in francese e poi tradotto in italiano, e che Vittorio Emanuele II primo re d'Italia, usava parlare egli stesso in dialetto. Inoltre, sintomatico di questa vitalità del multilinguismo in Italia è anche il fatto che nei programmi scolastici del Ministro Coppino del 1867 si invitavano gli insegnanti a far cogliere ai loro studenti le analogie e le differenze tra l'italiano e il dialetto. È dunque questa stratigrafia linguistica che ci consegna la storia, a documentare come la nostra realtà territoriale sia, fra le europee, quella che più di tutte ha ospitato una sorta di intercomprensione naturale tra i diversi idiomi nel corso dei secoli. Il nostro passato linguistico rafforza pertanto l'idea, come sostiene il costituzionalista Matteo Gnes, che sia possibile «educare alla variabilità linguistica con la variabilità linguistica»²⁴.

2. ÉDUQUER À LA VARIABILITÉ LINGUISTIQUE PAR LA VARIABILITÉ LINGUISTIQUE

«Éduquer à la variabilité linguistique par la variabilité linguistique» est une définition qui convient parfaitement au projet que nous portons, qui voit se rencontrer deux disciplines ayant la variabilité langagière comme élément

constitutif. L'une œuvre davantage dans le champ de la linguistique historique – la linguistique romane (LR) – l'autre s'inscrit dans le champ éducatif de la didactique des langues: l'intercompréhension (IC). L'une part d'hier pour arriver à aujourd'hui (du latin aux langues romanes), l'autre part des langues romanes d'aujourd'hui pour retrouver la source. Ce postulat que nous avons justifié dans notre contribution de 2018²⁵ a trouvé un prolongement en 2019 dans une réflexion plus concrète qui dessine les grandes lignes de ce que pourrait être un enseignement renouvelé de la LR intégrant les principes de l'IC, et les combinant avec une approche CLIL [Content and Language Integrated Learning]²⁶. On éduquerait à la LR – à des savoirs en l'occurrence sur les langues romanes et leur évolution – en utilisant les langues romanes comme véhicules de l'information, et donc, ce faisant, en donnant des compétences réceptives de compréhension dans plusieurs langues modernes voisines, ce qui est l'objectif de l'IC. Et c'est là que s'inscrit alors le vaste champ de toutes les variables du monde roman: les langues nationales certes, mais aussi les langues régionales et locales, qui seront à la fois objectifs et outils d'apprentissage, dès lors qu'elles entrent dans le répertoire langagier de l'apprenant²⁷.

Les méthodes d'IC exploitent sciemment la notion de «répertoire langagier» comme ressource fondamentale pour développer la compétence réceptive plurilingue. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues de 2001 le définit en ces termes:

L'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celles d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (p. 11).

Marion Dufour²⁸, qui offre une réflexion épistémologique sur le terme même de «répertoire», lui préfère celui de «*cloud* langagier», dans la mesure où le premier lexème suggère un rangement qui n'est, de fait, pas présent dans un *cloud*:

c'est-à-dire un espace où sont emmagasinées des ressources, qui interagiraient les unes avec les autres au sein d'un réseau plus large et pourraient se combiner de multiples manières.

Ainsi des expériences langagières de nature et d'intensité différentes²⁹

peuvent-elles coexister au sein du *cloud* langagier de l'individu et être mobilisées au moment où l'apprenant se trouve devant des mots inconnus dans une langue qu'il cherche à comprendre. La méthodologie IC pousse en effet l'apprenant à développer les stratégies inductives d'accès au sens des mots en langue inconnue en utilisant toutes les ressources langagières dont il dispose pour découvrir les analogies et construire des hypothèses sémantiques. Ainsi avons-nous observé certains de nos apprenants italiens comprendre le mot «fille» à l'oral en français en passant à travers le dialecte vénitien «fia». Cette circulation entre les langues, relativement spontanée, est fondamentale en phase d'apprentissage et peut être didactisée. Cela signifie que les concepteurs d'une séquence de travail en IC, fondée sur l'immersion dans des documents écrits ou sonores complexes en plusieurs langues voisines dès le niveau débutant, fournissent à l'apprenant des outils plurilingues pour reconnaître les mots et en comprendre le sens en sensibilisant ainsi à l'existence d'un lexique panroman, et sollicitent l'exploitation de tout le répertoire de chacun.

Le *Petit Prince*, qui a l'avantage d'être traduit dans de très nombreuses langues, nationales et régionales, nous servira d'exemple. Prenons l'ouverture en langue portugaise qui serait donnée à lire à un apprenant italien sans aucune connaissance du portugais:

Uma vez, quando eu tinha seis anos, vi uma imagem magnífica num livro sobre a Floresta Virgem chamado «Histórias Vividas». A gravura mostrava uma jiboia a engolir uma fera.

De nombreux mots seraient transparents: *quand* et *magnífica* parce qu'ils sont identiques dans les deux langues; *livro* ou *floresta* parce que les différences sont minimales: une labiale occlusive ou fricative (/b/ vs /v/), une consonne latérale post consonantique (fl) quoique sa position en première syllabe soit un élément perturbateur³⁰. De même dans *seis anos*, les différences concernent l'ajout d'une consonne finale par rapport à l'italien *seis vs sei* et un marqueur consonantique du pluriel au lieu d'un morphème vocalique (*anos vs anni*). *Historias* serait aussi transparent parce la première syllabe qui s'est réduite en italien à partir du latin pour produire ce que les Italiens appellent la «s impura» fait que le mot *storia* est contenu dans *historia*. Il n'est pas impossible en outre qu'un locuteur connaissant l'anglais passe par *history*. Le rôle de l'enseignant est de guider l'apprenant à percevoir la transparence.

Des tableaux lexicaux plurilingues constituent des outils intéressants pour l'apprentissage en IC en comparant les lemmes ou les morphèmes dans diffé-

rentes langues. Ces tableaux comparatifs sont présents dans des grammaires comparées comme le *Quadrivio romanzo*³¹ et sont apparus dans une des premières méthodes d'IC, *EuroComRom*³², publiée en 2000 en Allemagne pour un public germanophone apprenant plusieurs langues romanes à la fois, puis parue dans d'autres langues romanes (2002 pour l'italien, 2004 pour le français). Parallèlement, on trouve ces tableaux dans *Eurom4*, première version (1997)³³, où ils fournissent des aides à la reconnaissance des mots sur la base du signifiant et de son degré de différenciation entre plusieurs langues voisines.

Pour reprendre notre exemple, le mot portugais *jiboia* qui est opaque pour un Italien et pourrait même être erronément rapproché de *boia*, s'éclaire immédiatement en passant par l'espagnol, le catalan ou le français:

PT	ES	CAT	FR	IT
jiboia	serpiente boa	boa	serpent boa	...

Parfois le sens pourra être déduit en recourant à un mot de la même famille étymologique. L'adjectif italien *feroce* et le contexte permettra ainsi à l'étudiant d'arriver au sens de *bestia feroce*.

fera	fiera	fera	fauve	...
------	-------	------	-------	-----

Un mot comme *engolir* pourra être rapproché de l'italien *gola*, puis du français pour arriver enfin à *inghiottire*.

engolir	tragar	empassar	engloutir	...
---------	--------	----------	-----------	-----

Les exemples précédents se fondent sur les langues nationales, mais dans la phrase suivante en catalan: *El llibre deia: «Los boes s'empassen la presa tota sencera, sense mastegar»*, un Italien de Venétie n'aura aucune difficulté à reconnaître le verbe en vénitien «mastegar» comme l'italien «masticare», ni dans *sense* entendre *senza*. L'adjectif catalan *sencera*, qui pourrait constituer un faux-ami, sera compris à travers le portugais *inteira*, l'espagnol *entera*, le français *entière* dans un tableau comparatif.

Dans l'approche d'IC donc, l'objectif est de donner très vite des compétences de compréhension en développant la sensibilité interlinguistique, à travers des stratégies cognitives de comparaison, induction, déduction, et le recours conscient au contexte et à la connaissance du monde. La motivation à apprendre est accrue par le fait que l'apprenant est actif³⁴ lorsqu'il se lance dans un *guessing game*, pour utiliser le mot anglais passé dans le vocabulaire de

la didactique des langues où la devinette est la métaphore des opérations cognitives *en jeu* mais aussi du plaisir *du jeu*³⁵.

Par exemple, avant de donner les équivalents lexicaux du catalan *empassar*, il convient de dépasser la forme du signifiant pour faire des hypothèses de sens à partir du contexte. Le mot suivant *mastagar* ouvre un champ sémantique de la nourriture et de là on pourra remonter au sens *d'engloutir*. Il ne serait du reste pas absurde que l'étudiant découvre alors la composition lexicale du mot: «em-passar» = passer dedans».

Un apprenant en IC trouve souvent des difficultés dans les «petits mots», ces morphèmes grammaticaux, courts, qui souvent, au tout début, ne sont pas reconnus. Or pour revenir à notre exemple, au moment où on demande à un apprenant de traduire la phrase portugaise, en remplaçant les mots inconnus par *cosa* ou *cosare*³⁶, l'article indéfini *uma* qui revient quatre fois dans le passage portugais ne sera sans doute par compris devant le substantif *vez*, mais tout à fait compris, par routine (un nom est précédé d'un article), une fois que le sens de *jiboia* et *fera* sera déduit. De là, on fera rechercher l'article défini, et la connaissance syntaxique de la langue italienne où l'article précède le nom fera immédiatement repérer *a* devant *a floresta*, *a gravura*. Lorsque dans la phrase suivante commence par *o libro dizia que ...* L'article *o* sans consonne, de la même façon que *a*, sera vite reconnu comme l'équivalent de *il*. A l'enseignant ensuite de systématiser la découverte spontanée pour l'enraciner. De même, un Italien qui possède les «prépositions articulées» (ou article contracté en français), arrivera probablement plus vite qu'un Français à comprendre *num* même si l'article contracté n'existe qu'avec l'article défini *nel*.

Dans la méthode *Eurom4* il est probable qu'un tableau comparatif serait proposé pour une forme verbale *eu tihna*.

PT	ES	CAT	FR	IT
eu tihna	yo tenía	jo tenia	j'avais	...

L'italien pourra arriver à *io avevo* à travers le français. Le tableau indiquerait le pronom et le verbe même si on sait que dans l'usage de la plupart des langues, le pronom sujet n'est pas indiqué puisque la désinence verbale et le contexte suffisent pour récupérer l'information de personne.

Ainsi on pourra donner plusieurs phrases à comparer afin de réfléchir sur la morphologie verbale comparée:

CAT	Quan tenia sis anys, veig veure...
PT	quando eu tinha seis anos, vi...

ES	quando io tenía seis años, vi...
FR	quand j'avais six ans, j'ai vu...
IT	quando avevo sei anni, vidi...
Dialecte vénitien	co gaveo sie anni gò visto...
Dialecte romain	quando ciavevo se' anni, ... vidi
Latin	cum sex annos natus essem, ... vidi

Telle est la méthodologie qui stimule une habileté tout à fait transférable pour un étudiant de LR pour qui l'objectif est de connaître différents états de langue, qui consiste à apprendre à comprendre des formes lexicales et grammaticales proches mais différentes dans le temps et de savoir aussi les analyser. En effet, si le but de l'IC est de développer une compétence rapide de compréhension en stimulant l'observation qui porte vers l'analyse sans que celle-ci soit nécessairement requise, le but de la LR relève des *savoirs*. Il faudra ainsi expliquer par quel mécanisme phonétique le «l» s'est amui par exemple dans les articles portugais. L'IC apparaît donc comme un bon exercice propédeutique qui ouvre la voie des savoirs.

3. PARTIRE DAL LESSICO PANROMANZO PER SPIEGARE LA LENIZIONE O LA PALATALIZZAZIONE

In questo percorso che parte dalla consapevolezza di cosa si intenda per 'lessico panromanzo', si può continuare esemplificando inoltre, alcuni fondamentali fenomeni della linguistica romanza, noti in tutti i manuali. In particolare, si vuole qui illustrare i fenomeni della lenizione e della palatalizzazione con l'uso dell'intercomprensione.

3.1. I fenomeni di lenizione

La tabella che segue pone al centro l'osservazione dell'esplosiva intervocalica.

LAT	IT	ES	FR
vi <u>l</u> am	vita	vida	vie
cap <u>l</u> am	capra	ca <u>b</u> ra	chèvre
amic <u>l</u> am	amica	amiga	amie
sap <u>l</u> ere	sapere	saber	savoir
mut <u>l</u> are	mutare	mudar	muer
hab <u>l</u> ere	avere	haber	avoir

Leggendo in orizzontale gli esiti che dal latino muovono alle lingue romanze vediamo che le esplosive intervocaliche sorde si mantengono in ita-

liano, sonorizzano nello spagnolo, dileguano nel francese. Tale fenomeno, come è noto, ha a che fare con un suono consonantico che trovandosi fra due vocali si indebolisce e riduce la propria energia articolatoria³⁷. L'osservazione in verticale consente di prevedere gli esiti che le diverse lingue possono dare per ulteriori lemmi che si vogliono analizzare, e dà modo di definire il profilo di una lingua rispetto all'altra, ad esempio, conservativo dell'italiano e innovativo del francese.

3.2 Partire dal lessico panromanzo per spiegare l'assenza o la presenza della palatalizzazione

La tabella che segue pone invece, al centro dell'osservazione la palatalizzazione.

LAT	IT	ES	FR
capum	capo	cabo	<u>ch</u> ef
cantare	cantare	cantar	<u>ch</u> anter
capras	capre	cabras	<u>ch</u> èvres
campus	campo	campo	<u>ch</u> amp
*caballum	cavallo	caballo	<u>ch</u> eval

Confrontando fra loro italiano, spagnolo e francese, vediamo che la palatale iniziale in francese corrisponde ad un'occlusiva + *a* nelle altre lingue romanze. Le occlusive velari seguite da *-a* non riportano in italiano e spagnolo nessuna variazione, mentre in francese la palatalizzazione viene rappresentata dalla grafia *-ch*. In conclusione, dalle tabelle viene portata all'evidenza una delle distinzioni fondamentali per la linguistica romanza e cioè la differenza fra la Romània occidentale e la Romània orientale tramite appunto i seguenti fenomeni: 1. la lenizione delle occlusive intervocaliche *vs* conservazione delle occlusive intervocaliche e 2. la palatalizzazione in [ts, dz] > [s, z] *vs* palatalizzazione in [tʃ, dʒ].

3.3. *Le latin, point d'arrivée*

Les exemples précédents montrent comment on peut intégrer les formes linguistiques contemporaines dans la façon de présenter les grandes règles évolutives de la phonétique historique. Nous proposons ici de faire un pas de plus dans l'innovation pédagogique, pour ceux qui voudront bien nous suivre, sans toucher les contenus mais la façon de les présenter, afin de stimuler les capacités d'observation en rendant l'étudiant plus actif, comme c'est le cas dans la méthodologie d'IC. Par exemple, il serait possible de ne pas donner d'emblée le terme latin, mais d'en faire l'aboutissement de l'observation des formes actuelles afin que l'étudiant, opportunément guidé, puisse lui-même formaliser

le raisonnement. Nous couplons ce choix avec une ressource pédagogique numérique, l'usage d'une application qui permet d'interroger les étudiants tous en même temps puisque chacun doit répondre sur son smartphone ou sa tablette et le professeur a en direct l'ensemble des réponses et peut donc en temps réel, mesurer le degré d'assimilation de ses étudiants³⁸. Bien sûr, les questions doivent être fermées pour que les pourcentages puissent être calculés automatiquement. Imaginer des réponses fermées pose le problème des distracteurs plausibles à inventer. En situation d'évaluation certificative, il s'agit en effet de fournir de «fausses pistes» et seul l'étudiant formé pourra répondre, mais dans le cadre formatif en processus d'apprentissage, les distracteurs peuvent aussi avoir la fonction d'aide pour trouver la bonne réponse, et donc étayer l'apprentissage. Au moment du contrôle, l'enseignant commente, corrige, complète.

Donnons l'exemple d'étapes pédagogiques, centrées sur des questions de l'enseignant qui structurent la réflexion pour une leçon sur la lénition³⁹, en exploitant le tableau panroman ci-dessus légèrement remanié.

Le professeur projette le tableau précédent mais en ayant regroupé les exemples de façon à avoir en premier les phénomènes d'affaiblissement puis l'amuïssement pour le français, à savoir l'absence de consonne interne dans les mots français (*amie, muer, vie*).

	IT	ES	FR
1.	capra	cabra	chèvre
2.	sapere	saber	savoir
3.	amica	amiga	amie
4.	mutare	mudar	muer
5.	vita	vida	vie

1. *Première question.* On souhaite que les étudiants observent le phénomène de sonorisation. Occlusive sourde *vs* occlusive sonore; bilabiale /p/ > /b/; dentale /t/ > /d/; palatale /k/ > /g/. Les distracteurs permettent de vérifier la connaissance des termes phonétiques pour désigner les consonnes.

Quelles sont les caractéristiques des différents phonèmes consonantiques intervocaliques entre l'italien et l'espagnol?

- Les consonnes sonores /p/, /k/, /t/ s'assourdissent en /b/, /g/, /d/
- Les consonnes occlusives sourdes /p/, /k/, /t/ se sonorisent en /b/, /g/, /d/
- Les consonnes fricatives sourdes /p/, /k/, /t/ se sonorisent en /b/, /g/, /d/

2. *Deuxième question.* On s'attend à ce que les étudiants identifient la différence entre occlusives sonores bilabiales /b/ *vs* fricative sonore labio-dentale /v/ ou amuïssement.

Quelle est la différence entre les mots espagnols et les mots français? (plusieurs réponses possibles)

- La consonne intervocalique occlusive sonore /b/ correspond à une consonne fricative sonore /v/
- Les consonnes intervocaliques occlusives sonores /g/ et /d/ ont disparu en français
- Les consonnes intervocaliques /b/, /g/, /d/ n'ont pas d'équivalent en français.

3. *Troisième question.* On stimulera la formulation d'une règle d'évolution phonétique: de la sourde à la sonore; de la sonore occlusive à la sonore fricative ou amuïssement, avant de donner les étymons latins qui corroborent l'hypothèse: *capram, sapere, amicum, mutare, vitam.*

A votre avis, sachant que l'italien est plus proche du latin d'origine, dans une évolution phonétique qui tient compte de la force d'articulation des consonnes, quelle pourrait être la chaîne de transformation?

- les occlusives ou fricatives sonores se transforment en occlusives sourdes (=assourdissement)
- les fricatives sourdes se transforment en occlusives sonores (=occlusion)
- les occlusives sourdes se transforment en occlusives sonores puis en fricatives sonores (=sonorisation) ou bien disparaissent (=amuïssement)

4. *Quatrième question.* Pour certains mots cependant, l'italien a subi des variations que n'a pas subi l'espagnol. C'est le cas du verbe latin: *habere*. A travers une question, on va construire le raisonnement, qui est celui des philologues spécialistes de phonétique historique lorsqu'ils essaient en particulier de trouver une forme de bas latin plausible. En effet, si l'espagnol a une occlusive, l'étymon nécessairement a une occlusive et pas une fricative comme dans le mot italien.

Si l'italien est *avere*, l'espagnol *haber* et le français *avoir*, en fonction des règles découvertes, quelle est la langue qui cette fois-ci est la plus proche du latin et quelle pourrait être la consonne du verbe latin?

- l'italien et la consonne latine sera /v/
- l'espagnol et la consonne latine sera /b/
- l'espagnol et la consonne latine sera /p/

L'enseignant peut introduire alors le verbe latin *habere* et fournir d'autres mots comme *caballum* du bas-latin qui donne *cavallo, caballo* et *cheval*. Il continuera le raisonnement en montrant que les mots latins qui possèdent la lettre *v* intervocalique /w/ comme le latin *vivum* donne *vivo* en italien et en espagnol ou *clavem* qui donne *chiave* (it), *llave* (es) et *ovum* qui donne *uovo* en italien, *huevo* en espagnol, *novum*, qui donne *nuovo* (it), ou *nuevo* (es). Dans tous

ces cas, le français présente en finale du singulier ou du masculin un «f», muet dans *clef*, mais prononcé dans *vif/vive* (le féminin retrouve le v et *œuf/œufs* (le pluriel étant prononcé /ø/)

Il est ensuite possible de donner d'autres listes de mots qui présentent les mêmes types d'évolution et de demander de retrouver l'étymon latin ou la forme française qui sera la plus éloignée, ou encore de retrouver les consonnes internes. Ce sont des exercices de déduction et d'application. Par exemple un exercice d'appariement entre nom des langues et forme:

Dans cette séquence de mots, retrouvez la langue pour chaque mot: focus, fuoco, fuego, feu.

Ou encore

*Dans cette séquence de mots, remettez les consonnes occlusives des mots contemporains:
latin: a-utus; italien a-uto; espagnol a-udo; français ai-u.*

Comme on le voit, cette démarche incite l'étudiant à exercer sa capacité d'observation et de création d'hypothèses, qui est une technique bien connue dans l'apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement en intercompréhension plurilingue. Le support technologique n'est bien sûr pas indispensable dans la mesure où un dialogue professeur/étudiant, dans une démarche maïeutique, est tout à fait possible. Il apporte un plus en terme de motivation.

CONCLUSION

Dans son article de 1997, dans le numéro spécial consacré à *l'intercompréhension*, coordonné par Claire Blanche-Benveniste⁴⁰, Gabriel Bergounioux offrait une réflexion sur la place de la philologie romane en France constatant avec amertume sa quasi inexistence, alors que des chaires avaient été créées en Italie dès 1876⁴¹, mais s'interrogeant sur l'avenir de la romanistique, il voyait dans l'expansion des langues romanes à l'échelle planétaire une «romanisation» «où se dessine une dynamique interne d'une famille de langues qui perpétue son unité non pas dans le détail des formes forcément contingentes et toujours soumises à variation, mais dans les tendances lourdes sous-jacentes à des transformations qui semblent, confusément, tendre vers une même cible»⁴². Ainsi une étude des langues d'aujourd'hui pourra-t-elle servir à une étude des langues d'autrefois dans une concep-

tion élargie qui sort de la dialectique langue nationale/patois, apanage du XIX^e siècle.

La circulation entre les langues d'aujourd'hui, sous toutes leurs formes (langues nationales, régionales, dialectes) en phase d'apprentissage permet donc de développer la sensibilité requise en LR pour comprendre les états de langue différents au cours de l'histoire et les raisons des évolutions. Cette démarche en particulier peut être propédeutique au travail scientifique des philologues lorsqu'ils cherchent à établir la chronologie des manuscrits. En outre, dans le monde d'aujourd'hui où la place du latin dans la formation initiale des jeunes est de plus en plus réduite, cette démarche permet de redonner une place à notre langue mère. Le projet de réaliser un manuel de LR à travers l'IC se situera dans cette perspective.

Enfin, dans une perspective de renouvellement pédagogique qui tienne compte de l'évolution de la société, des modes de connaissances et d'apprentissage qui se sont dessinés avec les nouvelles technologies d'une part et les recherches scientifiques sur l'activité du cerveau, une approche plus active qui implique davantage l'apprenant, même dans une discipline dont le but est l'acquisition de savoirs, pourrait, avoir des retombées positives sur l'ensemble de la discipline. Comme conclut Lorenzo Tomasin dans son essai réquisitoire *L'empreinte digitale, culture humaniste et technologie*⁴³ «[la technologie] justement devrait être uniquement fonctionnelle, accessoire à la valeur de produits d'une culture dotée de dignité autonome et de valeur perpétuelle».

NOTE

¹ Pur avendo lavorato in stretta collaborazione, competono ad Antonella Negri l'introduzione e i paragrafi 1.1 1.2, 3.1 3.2 ed a Marie-Christine Jamet i paragrafi 2, 3.3. e la conclusione.

² Il convegno si è tenuto l'11 e il 12 gennaio 2020 ad Oxford; titolo della relazione, su invito degli organizzatori Martin Maiden, Chiara Cappellaro e Aditi Lahiri sarà: *Lexical cognacy from common historical origins: the perspective of Intercomprehension and Romance Linguistics*. www.creativeml.ox.ac.uk/research/intelligibility

³ Sui dati si veda G. L. Beccaria, *Tra le pieghe delle parole, lingua, storia, cultura*, Einaudi, Torino 2008. Diversa numerosità delle lingue nel mondo indica il sito *Ethnologue. Languages of the World*, che ne conta circa 7000. <https://www.ethnologue.com/about> (15/5/2019).

⁴ <http://europarl.europa.eu> (20/4/2019). Significativo in tal senso è il documento *Quadro strategico per il multilinguismo*, uscito nel 2005, che si fa carico di indicare talune soluzioni concrete e non solo di invocare dei principi universali. Utile è anche il pronunciamento del Consiglio d'Europa del 2018, *La politica a favore del multilinguismo* reperibile al sito www.consilium.europa.eu/education/policies/multilingualism (20/4/2019). Ad ogni buon conto ciò su cui insistono sempre gli organismi europei è

in sintesi che «One of the EU's multilingualism goals is for every European to speak 2 languages in addition to their mother tongue. The best way to achieve this would be to introduce children to 2 foreign languages from an early age. Evidence suggests this may speed up language learning – and boost mother tongue skills too. The EU supports language learning because: better language skills enable more people to study and/or work abroad, and improve their job prospects, speaking other languages helps people from different cultures understand one another – essential in a multilingual, multicultural Europe». https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_en (20/4/2019).

⁵ Sull'argomento il dibattito è stato principalmente condotto da T. De Mauro, *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?*, Laterza, Bari 2014. Su questa tematica in generale sono fondamentali le iniziative dell'Accademia della Crusca: *Le lingue d'Europa patrimonio comune dei cittadini europei. Atti del Convegno* (3-4 luglio 2007), a cura di C. Robustelli, M. Benedetti, Firenze-Bruxelles, Accademia della Crusca, Commissione europea 2008. Per altri riscontri sul versante giuridico si veda M. Gazzola, *Documenti e orientamenti dell'Unione Europea in materia di multilinguismo*, in *Lingua come fattore di integrazione sociale e politica. Atti del Convegno* (Firenze, 18 marzo 2016), a cura di P. Caretti, G. Mobilio, Giappichelli, Torino 2016, pp. 99-130.

⁶ Sostiene Paolo Balboni: «Ai contadini della società agricola e agli operai della società industriale le lingue non servono, a chi commercia sui mercati mondiali basta l'inglese pidginizzato, ma per chi deve studiare, viaggiare per studiare, leggere pubblicazioni internazionali, le lingue sono uno strumento indispensabile, a meno che non si cancellino tutte le lingue nazionali degradandole a dialetti locali in un'Unione che parla inglese. Il che andrebbe contro il principio che la pluralità linguistica e culturale è valore fondante dell'Unione». P.E. Balboni, *Dal "Quadro di Riferimento" al "Piano d'Azione" e al "Quadro strategico per il multilinguismo": linee di politica linguistica europea per il prossimo decennio*, in *Integrazione linguistica in Europa*, a cura di M. Mezzadri, UTET, Torino 2006, pp. 21-42, p. 22.

⁷ Si adotta qui la distinzione oramai classica, del multilinguismo inteso come coesistenza di lingue in un territorio, e del plurilinguismo come competenza diversificata quantitativamente e qualitativamente in più lingue nel repertorio dell'individuo. Sull'argomento si vedano *Le lingue d'Europa. Intercultura Lingue e CLIL*, a cura di L. Cucciarelli, P. De Matteis, Eurocopy Format, Bologna 2008, al capitolo 3 *Politiche europee per il multilinguismo* pp. 9-22 e M.-C. Jamet, *Approccio plurilingue dall'Europa per l'Europa. Focus sull'apporto dell'Italia*, in *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo* a cura di C.A. Melero Rodríguez, Edizioni Ca' Foscari, Venezia 2016, pp. 67-68, infine M.C. Luise, *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una educazione plurilingue e interculturale*, in «LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente», 2 (2013), pp. 525-35.

⁸ Si riprendono, ampliandole, alcune considerazioni di fondo espresse in M.-C. Jamet, A. Negri, *Linguistica romanza e intercomprensione: una risorsa didattica per il multilinguismo e il plurilinguismo in Europa*, pubblicato nel numero monografico a cura di M. Longobardi, M. Ghetti, «Ognuno resti com'è, diverso dagli altri». *Plurilinguismo, multilinguismo, multiculturalismo*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 11 (2019), pp. 87-106.

⁹ Nel *Testo delle Raccomandazioni di Mannheim-Firenze per la promozione delle lingue standard/nazionali/ufficiali d'Europa*, si auspica non solo la salvaguardia delle «singole lingue», ma anche lo studio di quelle classiche che hanno costruito l'Europa linguistica

e letteraria. <http://www.accademiadellacrusca.it/it/attivita/multilinguismo/testo-raccomandazioni-mannheim> (30/4/2019).

¹⁰ Infatti «Education is important for maintaining and revitalizing minority languages and the relationship between education and society is bidirectional». J. Cenoz, D. Gorter, *Trilingualism and minority languages in Europe*, in «International Journal of the Sociology of Language», 171 (2005), pp. 1-5, p. 3.

¹¹ Per un esaustivo e recente quadro delle discussioni «sullo stato di salute della filologia romanza» si rimanda a L. Leonardi, *La filologia romanza in Italia: come rinnovare una tradizione?* in «Zeitschrift für romanische Philologie», 132 (2016), pp. 979-96, p. 79.

¹² A. Varvaro, *Linguistica romanza. Corso introduttivo*, Liguori, Napoli 2001, p. 9.

¹³ Sull'argomento anche C. Cencini, G. Forconi, *La tutela delle lingue minori: il caso Europa*, Patron, Bologna 2011 e J.-M. Klinkenberg, «Grandes langues» et langues minoritaires: deux politiques linguistiques? in *L'Europe romane: identités, droits linguistiques et littérature*, «Lengas», 79 (2016) <https://lengas.revues.org/1038> (20/4/2019).

¹⁴ Osserva giustamente Balboni che nel Veneto dove fiorisce una lingua locale di alto prestigio storico-culturale la classe politica per evitare accuse di leghismo «a destra come a sinistra, non si impegna sulla difesa, valorizzazione e promozione della lingua veneta». P.E. Balboni, *Lingua locale, lingua nazionale, lingue europee: dal monolinguisma si può guarire*, in *Ripensare il Veneto*, Regione del Veneto, Venezia 2007, pp. 232-51, p. 34. Relativamente alle sole lingue minoritarie, osserva Marco Stolfo che sono molti i pregiudizi ideologici e di natura provinciale che scoraggiano la giusta tutela sul piano sociale dell'uso di tali parlate. Cfr. M. Stolfo, *La tutela delle lingue minoritarie tra pregiudizi teorici, contrasti ideologici e buoni motivi*, in «Ianaua», 4 (2003), pp. 57-71. Non sempre però in ambito linguistico si pone la necessaria attenzione al valore 'democratico' del pluralismo linguistico e spesso sfuggono ai più le ricadute sul piano giuridico di un'assenza di tutela delle lingue minoritarie.

¹⁵ Cfr. <https://www.coe.int/it/web/european-charter-regional-or-minority-languages> (20/4/2019). La *Carta europea per le lingue regionali o minoritarie (European Charter for Regional or Minority Languages, ECRML)* «è la Convenzione europea per la tutela e la promozione delle lingue utilizzate da minoranze tradizionali. Insieme alla Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali, rappresenta l'impegno del Consiglio d'Europa a favore della protezione di tali minoranze. Le lingue regionali o minoritarie fanno parte del patrimonio culturale europeo e la loro tutela e promozione contribuiscono alla costruzione di un'Europa fondata sulla democrazia e la diversità culturale». Tale Carta è entrata in vigore il 1° marzo 1998.

¹⁶ Questo trattato del Consiglio d'Europa attende il via libera del Parlamento che deve pronunciarsi sul disegno di legge di ratifica approvato dal Consiglio dei Ministri il 9 marzo 2012.

¹⁷ M. Gnes, *La lingua come fattore di integrazione civile e politica*, in «DPCE on line», 2 (2016), pp. 1-40, www.dpce.it (20/4/2019).

¹⁸ Cfr. V. Piergigli, *Art. 6 Costituzione italiana "La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche"*, Carocci, Roma 2017.

¹⁹ <http://giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica> (30/1/2018).

²⁰ Cfr. Gnes, *La lingua come fattore*, cit., p. 26.

²¹ www.camera.it/parlam/leggi/99482l.htm. (30/7/2018). Dal sito si può scaricare la legge n. 482 del 15 dicembre 1999.

²² Oltre alla linguistica e all'intercomprensione, si interessa di lingue minoritarie anche una recente branca del sapere la cosiddetta "linguistica dello sviluppo sociale" (LDS) che, per mano di Giovanni Agresti, muove dalla necessità di promuovere la vita sociale delle comunità che utilizzano tale lingua; in questo senso la lingua minoritaria non rappresenta solo un idioma ma è anche veicolo di un patrimonio culturale che ha radici profonde nel passato di quella comunità. Cfr. al proposito G. Agresti, *Diversità linguistica e sviluppo sociale*, FrancoAngeli, Milano 2018.

²³ Osserva Luciano Canepari che per allenare all'acquisizione del plurilinguismo andrebbe annoverata «anche la conoscenza delle parlate intermedie fra le lingue romanze, che sono i dialetti usati sui territori nazionali. È innegabile che ci siano determinate somiglianze, per esempio, fra i dialetti piemontesi e il francese (o il franco-provenzale), o fra quelli veneti e lo spagnolo (pur non essendoci, in questo caso, rapporti di contiguità territoriale)». L. Canepari, *Trasparenza e opacità fonica: per una comparazione fra lingue romanze*, in *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*, a cura di M.-C. Jamet, Università Ca' Foscari di Venezia, Le Bricole 2006, pp. 33-47, p. 36.

²⁴ Gnes, *La lingua come fattore* cit., p.28.

²⁵ M.-C. Jamet, A. Negri, *La linguistica romanza incontra l'intercomprensione*, in *Atti del XXVIII Congresso internazionale di linguistica e filologia romanza*, (Roma 18-23 luglio 2016) a cura di R. Antonelli, E. Glessgen, P. Videsott, 2 voll., ELiPhi Société de linguistique romane 2018, II, pp.1476-87.

²⁶ M.-C. Jamet, A. Negri, *Linguistica romanza e intercomprensione*, cit., pp. 87-106, <http://annali.unife.it/adfd>.

²⁷ Les chercheurs en IC ont toujours voulu valoriser les langues régionales ou minoritaires, même si dans de nombreux projets, les langues cibles étaient des langues nationales (d'abord les langues occidentales et plus récemment le roumain). L'intégration des langues proches régionales se fait d'abord par la méthodologie d'approche des textes en langue voisine inconnue, comme on va le voir dans la suite de notre réflexion sur la notion de répertoire. Mais certains projets ont inclus des langues non nationales comme langues cibles. Citons *Eurom5*, *Itinéraires romans*, *Miriadi* où le catalan est langue du projet, et plus récemment le projet *Lecturio*, centré sur les contes pour enfants, qui a comme partenaire l'Université de Corse avec la langue corse et qui compte parmi les partenaires associés le CESMIL, Centro studi sulle minoranze linguistiche de l'Université de Salento. L'occitan et le catalan sont présents dans la remarquable méthode CLIL et IC, *Euromania*, fruit d'un projet européen pour les enfants des écoles primaires. Enfin, la méthode *Fontdelcat* a comme langue cible le catalan, mais utilise les principes de l'IC. *Fontdelcat*, <http://www.intercat.cat/fr/eina.jsp?id=fontdelcat>; *Itinéraires romans*, http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr *Miriadi* <https://www.miriadi.net/> *Lecturio*, <https://www.miriadi.net/lecturio/> *Euromania*, <http://www.euro-mania.eu>

²⁸ M. Dufour, *Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique*, in «LIDIL, revue de linguistique et didactique des langues», 49 (2014), pp. 179-94.

²⁹ En effet, les études sur le bilinguisme ont bien montré qu'il serait faux de penser que la personne bilingue, et a fortiori plurilingue, soit la somme de plusieurs monolinguisms; chaque langue peut être maîtrisée à des degrés divers, et sous des formes différentes selon les besoins et les situations de celui qui parle. De fait Grosjean définit, dans son ouvrage de 2015, le bilinguisme comme «l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie quotidienne», sans instituer aucune forme

de hiérarchie (F. Grosjean, *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*, Albin Michel, Paris 2015).

³⁰ La première syllabe d'un mot joue en effet un rôle déterminant pour la compréhension. Nous renvoyons à notre synthèse de différentes recherches sur le sujet: M.-C. Jamet, *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*, Coll. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2007, pp. 28-29.

³¹ Le projet d'une grammaire comparée des langues romanes a été porté par Jorgen Schmitt Jensen de l'Université de Aarhus au Danemark à partir de 1992 et décliné en plusieurs langues. La version italienne a été publiée par l'Accademia della Crusca en 2008 (S. Bach, J. Brunet, C.A. Mastrelli, *Quadrivio romanzo. Dall'italiano al francese, allo spagnolo al portugese*, Accademia della Crusca, Firenze 2008), tandis qu'une version portugaise a été publiée au Brésil (A. M. Brito *et al.*, *Gramática comparativa Houaiss, quatro línguas românicas*, Publifolha, São Paulo 2010).

³² G.P. Giudicetti, C.C.M. Maeder, H.G. Klein, T.D. Stegmann, *EuroCom Rom. I sette setacci: impara a leggere le lingue romanze!*, Shaker Verlag, Aachen 2002.

³³ *Eurom4* est l'une des premières méthodes d'IC, fruit d'un projet européen, sous la direction notamment de Claire Blanche-Benveniste. L'ajout du catalan conduit à une nouvelle édition *Eurom5* (2012) actuellement en usage dans plusieurs universités. *Eurom5* <http://www.eurom5.com/>.

³⁴ P.E. Balboni in *Didattica dell'Italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci editore, Torino 2014 p. 66 rappelle que le précepte semble devoir être attribué à Confucius: «Pare che sia assegnabile a Confucio il precetto didattico che si basa su tre possibilità: dimmi, mostrami, fammi fare: se mi dici, dimentico; se mi mostri, ricordo; se mi fai fare, imparo». Ce précepte, rarement appliqué dans l'enseignement supérieur humaniste, pourrait permettre de repenser la transmission du savoir à l'université. Nous renvoyons à l'ouvrage de M. Brauer, *Enseigner à l'université, conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*, Armand Colin, Paris 2011, très utile pour les bonnes pratiques à l'université, et à celui de J.-F. Parmentier, Q. Vicens, *Enseigner dans le supérieur. Méthodologie et pédagogies actives*, Dunod, Paris 2019, qui proposent des techniques pédagogiques adaptées aux étudiants d'aujourd'hui, notamment en utilisant le numérique.

³⁵ C. Blanche-Benveniste s'appuie, dans la méthodologie *Eurom4* qu'elle met en place, sur les travaux des psycholinguistiques sur la notion d'inférence, c'est-à-dire sur la capacité de remonter au général à partir du particulier que l'on observe, par le jeu de création d'hypothèses. Mais sa première expérience empirique d'application de la méthodologie d'IC lui fait répondre lorsqu'on l'interroge sur la réaction des participants: «nous avons tous été frappés, les participants comme nous, par le plaisir que nous prenions à ces séances, souvent aussi drôles que des jeux. C'est évidemment le plaisir de répondre à tous les défis des lectures difficiles. Mais c'est surtout le plaisir de manipuler, de deviner et d'admirer les langues.» C. Blanche-Benveniste, A. Valli, *L'expérience d'Eurom4. Comment négocier les difficultés?*, in *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*, («Le Français dans le monde. Recherches et applications» 1 [1997], pp. 110-15, p. 111).

³⁶ C'est là une stratégie du 'mot vide' mise en place par *Eurom4*, qui permet à la personne qui essaie de comprendre de ne pas se bloquer. Très souvent le contexte va permettre de substituer ce qui manque de façon logique (*ibidem*, p. 112).

³⁷ Cfr. Varvaro, *Linguistica* cit., pp. 135-37. Naturalmente si riscontra questo fenomeno, anche in altre situazioni linguistiche, quando le doppie si scempiano, le sorde diventano sonore, le sonore diventano fricative o dileguano.

³⁸ Il existe de nombreuses applications pour dynamiser la classe en ligne, certaines payantes comme *beekast*, ou *quizzbox*, d'autres gratuites comme *Kahoot*, *Quizup*, *webquest*, *Socrative*.

³⁹ Nous nous sommes reportées à E. Bourciez, *Éléments de linguistique romane*, Klincksieck, Paris 1967⁵ et G. Joly, *Précis de phonétique historique du français*, Armand Colin, Paris 1999.

⁴⁰ Claire Blanche-Benveniste, dans son introduction au numéro spécial de 1997 du «Français dans le monde», souligne la convergence de plusieurs projets à la fin du XX^e siècle sur la compréhension multilingue, notamment celui de Louise Dabène et de l'université de Grenoble (qui donnera *Galatea*, puis *Galanet*, puis *Miriadi* <https://www.miriadi.net>), celui d'*intercommunicabilité romane* de l'université de Aarhus avec Jorgen Schmitt Jenssen aboutissant à des grammaires comparées (voir note 31), et celui de Franckurt de Tilbert Stegman, à l'origine d'*EuroComRom* (note 32).

⁴¹ Bergounioux évoque à la p. 70 de son article – *La grammaire comparée des langues romanes en France. Éléments pour une histoire*, in *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*, «Le Français dans le monde» cit. – un commentaire désabusé paru dans la chronique de «Romania» d'avril 1976: «Chez nous, il n'existe toujours pas une seule chaire de philologie romane, et c'est parfaitement logique. Pourquoi instituer des cours d'une science qui ne mène à aucun examen et ne facilite l'entrée d'aucune carrière?» montrant comment des raisons politiques (centralisation typique de la France avec l'imposition du français comme langue nationale à l'école et conflits avec l'Allemagne où les études romanistiques étaient importantes) ont justifié une résistance universitaire, malgré les efforts de Gaston Paris ou Paul Meyer.

⁴² *Ibidem*, p. 73. Nous renvoyons également à la revue dirigée par Dominique Wolton «Hermès», 75 (2016) des éditions du CNRS, *Langue romanes: un milliard de locuteurs*, sous la direction de M. Oustinoff, L. J. Calvet.

⁴³ L. Tomasin, *L'empreinte digitale, culture humaniste et technologie*, Editions Antipodes, Lausanne 2018, p. 98 (version originale: *L'impronta digitale, cultura umanista e tecnologia*, Carocci, Roma 2017).