

Le lingue romanze

Una guida per l'intercomprensione

A cura di
Antonella Benucci



Le lingue di Babele

Collana diretta da
Paolo E. Balboni



Nella stessa collana

- P.E. BALBONI, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*
E. BORELLO, B. BALDI, *Teorie della comunicazione e glottodidattica*
M. CARDONA, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*
C.M. COONAN, *La lingua straniera veicolare*
G. GIUSTI, *Strumenti di analisi per la lingua inglese*
G. PORCELLI, *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*
M. SANTIPOLLO, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*
G. SERRAGIOTTO, *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*

Le lingue romanze

Una guida per l'intercomprensione

A cura di

Antonella Benucci



Indice

| | |
|------|---|
| ix | Prefazione (di Paolo E. Balboni) |
| xiii | Introduzione (di Antonella Benucci) |
| 3 | Capitolo 1 L'intercomprensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica (di Paolo E. Balboni) |
| 3 | 1.1 Per una politica dell'intercomprensione romanza nel mondo globalizzato |
| 6 | 1.2 La situazione |
| 9 | 1.3 L'intercomprensione romanza: il progetto attuale |
| 10 | 1.4 Scrivere e parlare per l'intercomprensione romanza: il progetto futuro |
| 13 | 1.4.1 E l'intercomprensione culturale romanza? |
| 15 | Capitolo 2 I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze (di A. Manuel Tost Planet) |
| 15 | 2.1 Quadro generale |
| 15 | 2.1.1 Denominazioni |
| 16 | 2.1.2 Antecedenti |
| 23 | 2.1.3 Ostacoli |
| 24 | 2.2 I progetti europei |
| 25 | 2.2.1 L'intercomunicabilità romanza |
| 26 | 2.2.2 EuRom4 |
| 28 | 2.2.3 EuroComRom |
| 33 | 2.2.4 Il progetto «Galatée» |
| 35 | 2.2.5 Ariadna-Minerva |
| 39 | 2.2.6 Galanet |
| 43 | 2.2.7 I programmi d'intercomprensione per bambini e adolescenti |
| 49 | 2.3 Un insieme di progetti complementari... da completare |

UTET Libreria - Torino
www.utetlibreria.it

© 2005 Istituto Geografico De Agostini Spa, Novara

La traduzione degli articoli dei capitoli 2 e 4 dal francese all'italiano è di Jonathan Merlo.

Il presente volume è stato finanziato con fondi del Progetto MINERVA «Manuale di sopravvivenza pragmatolinguistica in lingue romanze», Programma Lingua - Progetto 72059-CP2-2001-ES-LINGUA-L2

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633 ovvero dall'accordo stipulato tra SIAE, AIE, SNS e CNA, CONFARTIGIANATO, CASA, CLAAI, CONFCOMMERCIO, CONFESERCENTI il 18 dicembre 2000. Le riproduzioni per uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata dall'Associazione Italiana per i Diritti di Riproduzione delle Opere dell'Ingegno (ADRO) via delle Erbe, 2 - 20121 Milano. Telefax 02/8095706, e-mail adro@iol.it.

Finito di stampare nel mese di settembre 2005 dalla Tipografia Gravinese, per conto della UTET Libreria

Ristampe: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
2005 2006 2007 2008 2009

| | | |
|-----|------------|--|
| 132 | Capitolo 6 | La sperimentazione del Progetto <i>Minerva</i> presso la Scuola Media San Bernardino di Siena (di <i>Silvia Rossi</i>) |
| 132 | 6.1 | Il Progetto <i>Minerva</i> in una Scuola Media |
| 133 | 6.2 | Il modulo «Divertirsi e fare nuove amicizie» |
| 135 | 6.3 | La sperimentazione presso la Scuola Media San Bernardino di Siena |
| 135 | 6.3.1 | Il contesto della sperimentazione |
| 136 | 6.3.2 | Risultati e osservazioni sull'uso del modulo |
| 141 | 6.4 | Conclusioni |

| | | |
|-----|------------|--|
| 55 | Capitolo 3 | Intercomprensione spontanea e intercomprensione guidata: fondamenti epistemologici (di <i>Antonella Benucci</i>) |
| 55 | 3.1 | Le lingue e la comunicazione: presupposti per <i>Minerva</i> |
| 56 | 3.1.1 | Dall'intercomprensione alla competenza plurilingue |
| 59 | 3.1.2 | Alcune considerazioni (ovvie?) sulla natura delle lingue |
| 63 | 3.1.3 | La prospettiva teorica e applicativa europea |
| 70 | 3.1.4 | La dimensione sociolinguistica e pragmatica |
| 72 | 3.2 | I destinatari: problemi formativi e competenze |
| 72 | 3.2.1 | Gli insegnanti |
| 75 | 3.2.2 | Gli apprendenti |
| 78 | 3.2.3 | Il piacere di apprendere e di riconoscere ciò che già sappiamo: nuovi ambienti formativi e abilità parziali |
| 79 | 3.3 | La prospettiva didattica |
| 79 | 3.3.1 | Implicazioni e principi metodologici |
| 82 | 3.3.2 | I testi |
| 85 | 3.3.3 | L'organizzazione del materiale: ipermedialità e ipertestualità |
| 89 | Capitolo 4 | Fattori e strategie d'intercomprensione spontanea per la sopravvivenza comunicativa nel mondo romanzo (di <i>Julio Murillo Puyal e Bernard Harnegnies</i>) |
| 92 | 4.1 | Fattori e strategie d'intercomprensione legati alla natura delle lingue |
| 99 | 4.2 | Fattori e strategie d'intercomprensione legati al sistema linguistico |
| 99 | 4.2.1 | Il livello fonetico e fonologico |
| 103 | 4.2.2 | La grammatica |
| 107 | 4.2.3 | Il livello lessico-semanticò |
| 108 | 4.3 | Fattori e strategie d'intercomprensione legati alla dimensione socioculturale della parola |
| 111 | 4.4 | Le implicazioni pedagogiche |
| 116 | Capitolo 5 | Le strategie cognitive nel processo d'intercomprensione. Scritto e orale a confronto (di <i>Marie-Christine Jamet</i>) |
| 116 | 5.1 | Comprensione e intercomprensione |
| 118 | 5.2 | Strategie di comprensione |
| 119 | 5.2.1 | Procedure bottom-up |
| 122 | 5.2.2 | Procedure top-down |
| 125 | 5.3 | Il caso delle lingue affini |
| 126 | 5.3.1 | Una sperimentazione sul parlato radiofonico |

Capitolo 5

Le strategie cognitive nel processo d'intercomprensione. Scritto e orale a confronto

di Marie-Christine Jamet

Partendo da una riflessione sul termine «intercomprensione» che oscilla tra la descrizione di una comunicazione atipica tra parlanti di lingue affini e il meccanismo stesso di comprensione interlinguistica che sfrutta le somiglianze tra lingue affini, ci si interroga sulle strategie che contraddistinguono l'intercomprensione rispetto alla comprensione *tout court*, e sull'uso che può fare la didattica di tali meccanismi in particolare a livello orale per il quale la ricerca appare indietro rispetto allo scritto. Gli esempi sono presi nella coppia di lingue romanze: francese LS e italiano LM.

5.1 Comprensione e intercomprensione

Rispetto al termine «comprensione», il termine «intercomprensione» si situa all'interno di un modello comunicativo – ideale – in cui locutore ed interlocutore si capiscono pur non condividendo lo stesso codice linguistico – di cui il prefisso «inter». La diversità dei codici viene tuttavia circoscritta all'interno dell'unità rappresentata da un medesimo ceppo linguistico che accomuna le lingue di ognuno dei partecipanti all'evento comunicativo. È esperienza comune percepire le somiglianze tra lingue affini senza aver compiuto nessuno studio di linguistica e pensare che queste somiglianze facilitano la comprensione¹. Un locutore di una lingua romanza A non si sente

smarrito quando sbarca in un paese di una lingua romanza B sconosciuta. La produzione spontanea invece può apparire più «maccheronica». Da qui nasce da un lato l'idea di sviluppare solo le abilità ricettive, la cui legittimità sta nel fatto che si contribuisce così ad una forma di plurilinguismo auspicato per il cittadino europeo, dall'altro l'idea di sfruttare le similitudini sia per velocizzare la comprensione di una lingua vicina, sia per apprendere a capirne più di una nello stesso tempo. Togliendo il versante produttivo, si toglie anche il rischio che le somiglianze tra LM e LS portino a un prodotto filtrato dalla lingua materna in cui potrebbero aversi delle interferenze negative. È così che dalla descrizione di una situazione comunicativa ideale atipica, il termine «intercomprensione» è venuto a designare prima il processo di comprensione di una LS vicina e poi una corrente metodologica di insegnamento/apprendimento delle lingue affini, basata sullo sviluppo delle abilità separate e sul riconoscimento delle somiglianze, la quale è tuttora in corso di elaborazione attraverso varie sperimentazioni originali nate a partire dagli anni Novanta².

Le prime sperimentazioni tuttavia – *EuRom4*, *Galatèa*, *EuroComRom* per le lingue romanze – hanno privilegiato in modo massiccio un solo tipo di situazione comunicativa: uso del canale scritto, non condivisione delle stesse coordinate spazio-temporali, assenza di interazione³. La lettura di un articolo di giornale è tipica di questa categoria. Quindi, l'attività di comprensione è fine a se stessa nella sua valenza ricettiva – che non significa passiva come ben si sa. Tali metodi hanno come obiettivo quello di offrire al discente la possibilità di venire a contatto diretto con delle informazioni provenienti da altri paesi. In tal caso, il termine «intercomprensione» si intende come strumento per l'apprendimento basato sullo sfruttamento delle somiglianze tra lingue, ma non mira ad una comunicazione interlinguistica. La necessità di coprire altri tipi di situazioni comunicative si è fatta presto sentire:

1) *ricezione senza interazione di messaggi orali* per accedere a informazioni provenienti dagli altri paesi attraverso il canale radio o televisivo. Tale situazione è simmetrica alla lettura dei giornali in

² Rimandiamo nel presente libro all'articolo di Manuel Tost.

³ Per l'esattezza, *Galatèa* offre un CD-Rom di comprensione del francese orale destinato a studenti ispanofoni.

¹ L'università di Grenoble che ha coordinato il progetto europeo *Galatèa* ha iniziato con un'inchiesta sulle rappresentazioni che i locutori si fanno delle lingue vicine: Billiez J., 1996, *Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées*, in Dabène L., Degache C. (coord.) *Comprendre des langues voisines*, ELA Revue de didactologie des langues-cultures, 104, Parigi, Didier, pp. 401-10.

quanto il ricevente non deve interagire. Tuttavia la gamma dei discorsi orali possibili è estremamente variegata. I documenti orali recepiti si dispiegano sia su un asse che va dal testo scritto letto ad alta voce fino al testo orale spontaneo con le relative caratterizzazioni linguistiche, sia su un asse che va dal discorso monologico indirizzato all'ascoltatore (il notiziario, il discorso politico ecc.) fino al discorso dialogico di cui l'ascoltatore è un testimone (nei dibattiti, e anche nei film). Progetti europei più recenti hanno cominciato a prendere in considerazione la valenza orale, come *Mi-nerva* e *Ariadna*. Ma molto rimane da fare in questo campo;

2) *ricezione in una situazione d'interazione sia scritta che orale*. Si tratta allora di formare alla vera «intercomprensione», nel senso comunicativo della parola, appoggiandosi sulla metodologia basata sullo sfruttamento delle somiglianze. Tale obiettivo può trovare la sua utilità innanzitutto all'interno di gruppi ristretti che ne sentono il bisogno. L'attuale progetto europeo *Galanet* punta su un'intercomprensione scritta interattiva, poiché gli apprendenti di varie lingue romanze collaborano attraverso una piattaforma internet comune alla costruzione reciproca della competenza di comprensione scritta, e mettono in pratica un modello interattivo di comunicazione interlinguistica in un forum. Un'applicazione utile di un'intercomprensione scritta e orale in interazione potrebbe riguardare il parlamento europeo per ovviare all'inflazione dei traduttori. E perché non sognare che un giorno tutti i parlanti di lingue affini possano intercomprendersi, il che implica un vero programma di politica linguistica coinvolgendo i sistemi educativi dei vari paesi accomunati dalla loro storia linguistica. Nell'Europa romana, vorrebbe dire circa 200 milioni di persone che potrebbero comunicare usando la propria lingua e capendo quella degli altri.

5.2 Strategie di comprensione

Abbiamo mostrato quindi che il concetto «d'intercomprensione» oscilla tra un'interpretazione sulla natura dell'evento comunicativo (comprendersi a vicenda per comunicare, comprendere per accedere a informazioni in lingua vicina) e un'interpretazione che riguarda solo il modo di avvicinarsi ad una lingua affine sfruttando le somiglianze con la propria (ossia l'«inter»-sezione comune alla LM della

famiglia della/e LS in apprendimento). La combinazione di questi due orientamenti implicherà la creazione di metodi diversi. Su quest'ultima interpretazione intendiamo soffermarci adesso analizzando le strategie messe in atto nel comprendere una lingua vicina sconosciuta, strategie che devono essere conosciute in modo da essere adattate in seguito. Il prefisso «inter» si rifà in tal caso a tutte le strategie comparative, conosciute o no, attivate al momento della comprensione che consistono nel tentativo di azzerare le eventuali differenze tra una parola della LS e quella di stessa origine della propria lingua, detta *congenere*. A livello di parola quindi, si tratta di scoprire delle «regole di passaggio» – il termine è di Louise Dabène (1996) – riguardanti la forma delle parole. Queste regole si applicano nella fase del riconoscimento di quello che è stato percepito. L'intercomprensione tuttavia non si limita a questo lavoro inter-linguistico, ma attiva l'insieme delle strategie di comprensione a disposizione dell'individuo in LM o LS a prescindere della natura della LS. *Comprendere* infatti, sul versante scritto come sul versante orale, significa «costruire del significato»⁴ attraverso tre fasi:

percezione → riconoscimento → comprensione/interpretazione.

Il dibattito generale sulla comprensione in LM si è incentrato su due tipi di procedure: quelle *bottom-up* che implicano che il significato si ottiene passando attraverso tutte le tappe del riconoscimento dalle unità di rango inferiore (lettera/fonema → parola) fino al rango superiore (frase → testo) in una ricostruzione progressiva, e quelle *top-down* in cui le informazioni di rango alto servono a ricuperare unità di rango inferiore sulla base di ipotesi interpretative sull'insieme.

5.2.1 Procedure «bottom-up»

Cosa succede in una prospettiva *bottom-up* per l'intercomprensione? Allo scritto, la prima fase di percezione non comporta difficoltà

⁴ «Comprendre, c'est construire du sens». La formula è di E. Lhote, 1995, nel suo libro: *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Hachette, Parigi.

per le lingue che hanno lo stesso alfabeto e condividono gli stessi segni grafici – il che è il caso nelle lingue romanze. Un lettore vede le lettere, vede le parole segmentate che forse non saprà interpretare. Ma all'orale è possibile che un ascoltatore non senta non solo un fonema, ma parole o gruppi di parole interi percepiti come rumori in un flusso continuo non segmentato. È stato dimostrato infatti che la percezione uditiva dipende da una rappresentazione fonologica astratta fortemente condizionata dalla lingua materna. Se l'ascoltatore tende a utilizzare i meccanismi di percezione della propria lingua, quando questi sono inadeguati per la LS, ascoltare diventa difficile. Tuttavia, fonemi diversi ma vicini strutturalmente alla propria lingua possono non destare difficoltà perché vengono ricondotti a fonemi della propria lingua. Questo fenomeno spiegherebbe l'esistenza di un accento straniero, perché si riproduce quello che si pensa di aver sentito. La massima di Tomatis «La voce contiene soltanto quello che l'orecchio sente» (Tomatis, 1991) viene corroborata del resto da studi di psicolinguistica (Pallier et al., 1997). Paradossalmente, un tale difetto di percezione potrebbe favorire il riconoscimento di alcune parole in una situazione d'intercomprensione. Ad esempio, per un italofono sentendo del francese, la parola *futur* sentita /~~f~~u~~t~~u~~r~~/ invece di /~~f~~u~~t~~u~~r~~/ diventa trasparentissima all'orale malgrado le vocali diverse. Questo principio si è rivelato esatto per la percezione delle vocali nasali del francese come abbiamo osservato attraverso un esperimento di riconoscimento di parole francesi sconosciute isolate da parte di italofofi⁵. Una vocale nasale si costruisce sulla base di una vocale orale. L'ascoltatore italofono toglie il tratto di nasalità sulla vocale e conserva la vocale orale. Se questa è identica a quella italiana, il riconoscimento della parola di norma avviene. Se invece c'è cambiamento di vocale orale nascono delle difficoltà. Così *monde-mondo* /~~mu~~δ~~⇒~~μ~~ov~~δ~~e~~/ o *simple-semplice* /~~σE~~π~~λ~~⇒~~σE~~μ~~π~~λ~~τ~~Σ~~e~~/ sono coppie facili mentre *empire/impero* /~~A~~π~~ι~~(~~⇒~~μ~~π~~ε~~ρ~~o/ crea difficoltà. Sempre a quel livello tra percezione e riconoscimento, si è dimostrato che le consonanti giocano un ruolo maggiore delle vocali per ancorare il significato delle parole (Nespor et al., 2004). La fonetica storica conferma del resto la resistenza maggiore delle consonanti nei mutamenti. Quindi si

⁵ Si veda in proposito Jamet (2004).

può presupporre che le regole di passaggio saranno più facilmente operate se c'è identità di consonanti tra due parole congeneri in due lingue vicine. Nel nostro esperimento, abbiamo potuto notare che tendenzialmente un ascoltatore che sente una parola sconosciuta cerca di mantenerne le consonanti nella parola della sua lingua che propone in corrispondenza; così la parola *roman* (= romanzo) è stata data come equivalente di *rumore*, *peur* (= paura) è stato avvicinato a *puro* e *chanson* a *ascensore*; l'esito quindi non è sempre perfetto per il nostro scopo, ma la strategia esiste. Allo scritto, possiamo immaginare quindi che una parola come *faire-faire* sia più facile di *chose-cosa*. Tra le regole di passaggio, abbiamo potuto notare, all'orale, che un ascoltatore italofono applica spontaneamente alcuni fenomeni descritti dalla fonetica storica – le quali giustificano spesso gli allofoni di pronunce regionali. Ad esempio, introduce spontaneamente un'affricata o una geminata per ritrovare la parola italiana (*genial-geniale* /~~Z~~ vs ~~δZ~~/, *difficile-difficile* /~~σ~~ vs ~~τΣ~~/ o *commerce-commercio* /~~μ~~ vs ~~μμ~~/), attua delle assimilazioni (*acteur=attore*), non si preoccupa delle aperture vocaliche (*rose=rosa*). C'è anche chi è riuscito a risalire spontaneamente da *assaut* ad *assalto*, mentre molte parole italiane iniziano con *as-* e potevano essere candidati potenziali, ripercorrendo in qualche secondo un percorso articolatorio storicamente comprovato. Quindi, il fenomeno di riconoscimento passa attraverso una specie di «indovinello» sulla base di indizi, mirando a riportare il diverso al conosciuto. Nello stesso modo, per lo scritto, si scopriranno delle regole ortografiche che faranno dire che le lettere «ou» corrispondono alla «o» italiana (mou>molle, fou>folle, clou>chiodo). Queste regole sono perfettamente descritte nel metodo tedesco *EuroComRom* come terzo e quarto setaccio (corrispondenze fonologiche e grafie e pronunce) per 7 lingue romanze. Si tratta di una presentazione linguistica organica, ma si è visto che la scoperta di tali regole è anche spontanea.

Per attivare le strategie che consistono nel rapportare il diverso al simile, la lunghezza delle parole gioca un ruolo importante in intercomprensione. Più la parola è lunga, più indizi può sfruttare il lettore o l'ascoltatore. Ecco perché le parole colte sono spesso più facili. Il fatto che la lingua francese possiede molte parole monosillabiche costituisce un handicap per gli altri parlanti di lingua romanza. Questo fattore si era già verificato per lo scritto, ma all'orale è accentuato dal fatto che la consonante scritta finale non si sente. *Cas* potrebbe esse-

re associato solo a *caso o casa* allo scritto, mentre all'orale abbiamo trovato *carta, cappello* ecc. Le regole di passaggio qui descritte si applicano quando si è per la prima volta davanti ad una parola sconosciuta. Proseguendo con questa logica, in un apprendimento in itinere un discente potrà – una volta scoperta la regola su una parola – attivare dei ragionamenti di tipo deduttivo del tipo: SE *château* è *castello*, ALLORA *chapeau* sarà *cappello* (o *capello*?) e *chameau* sarà *camello*... e *chariot* potrebbe essere *carrello* anche se questa volta non c'è identità morfologica (e funziona!).

5.2.2 Procedure «top-down»

La seconda ipotesi sui processi di comprensione in generale, quella *top-down* è stata comprovata da più esperimenti. Già al livello della prima articolazione del linguaggio, si è dimostrato che la prima sillaba ha un'importanza maggiore rispetto alle altre, intanto perché è la vera unità di percezione e non il fonema (Melher, 1981), ma soprattutto perché dopo il contatto con questa prima sillaba il cervello attiva tutta una serie di parole iniziati allo stesso modo – la «coorte» (Marslen-Wilson, 1984; 1989, in Segui, 1997) – e la comprensione consisterà nel cancellare quello che non serve in base al contesto. La «coorte» funziona come un insieme di ipotesi attivate sulla base delle conoscenze lessicali immagazzinate in memoria. Si può ipotizzare che nello stesso modo, la prima sillaba venga ad assumere un ruolo importante nel processo d'intercomprensione. Infatti, se c'è identità della prima sillaba tra una parola francese e italiana, l'interlocutore italiano potrà attivare mentalmente la «coorte» delle parole italiane suscettibili di corrispondere, mentre in caso contrario, l'ostacolo è maggiore. Ad esempio, sempre per l'orale in cui l'abbiamo testato l'associazione tra *scepticisme* e *scetticismo* non è stata immediata. Da qui deriva che in discorso orale continuo, se un locutore deve spendere più tempo per riconoscere una parola perché l'inizio è diverso, rischia di perdere il filo più facilmente e quindi per il didatta un'attenzione maggiore dovrebbe essere accordata a quel tipo di parole. Altri esperimenti hanno mostrato come all'orale una distorsione fonetica in una parola (un fonema cambiato oppure cancellato con un colpo di tosse) può non essere nemmeno percepita, perché l'ascoltatore ha attivato delle ipotesi sulla base del contesto e recupera

senza difficoltà il significato di quello che ha percepito distorto senza accorgersene⁶. In altri termini, non c'è bisogno di tutte le unità di prima articolazione per capire. In intercomprensione, tale meccanismo funziona: il fonema non riconosciuto è come il fonema cancellato dalla tosse di laboratorio. L'ascoltatore svilupperà strategie di recupero appoggiandosi sugli altri indizi della parola stessa e del contesto. E questi meccanismi valgono sia per lo scritto che per l'orale.

Gli esempi precedenti sono limitati alla frase. Cosa succede nel discorso complesso letto o ascoltato? Comprendere significa non solo assegnare senso alle parole, ma capire i legami sintattico-semantiche tra le parole (chi è l'agente, il paziente, l'oggetto ecc.), attribuire un significato in base al contesto operando una scelta tra i possibili significati, percepire la logica dell'insieme, cogliere le intenzioni pragmatiche ecc. In quale ordine vengono fatte queste operazioni, dall'alto verso il basso, dal basso verso l'alto, o in modo integrato? In realtà, quello che è stato dimostrato su enunciati brevi è trasferibile a un livello superiore. Nello stesso modo che la «coorte» apre in memoria tutta una serie di parole che iniziano con la stessa sillaba, una parola evoca con sé tutta una rete di altre parole legate semanticamente che formano un intreccio di reti lessicali. Così, se una parola evocata appare effettivamente più avanti nel discorso, il suo riconoscimento sarà facilitato poiché è stata attivata mentalmente come ipotesi. La conoscenza lessicale è inoltre legata alla conoscenza grammaticale. Ad esempio, nella struttura argomentale del verbo transitivo *fumare*, non si può trovare un'infinità di nomi suscettibili di assumere la posizione oggetto: *sigaretta, sigaro, pipa* o anche metaforicamente *canna*. Tale conoscenza sia del lessico-grammaticalizzato, sia del mondo (l'esperienza del fumare) entra in moto al momento del comprendere per attivare ipotesi. Con la teoria degli schemi, si è dimostrato infatti che la comprensione dipende anche dall'organizzazione delle esperienze. Gli schemi includono, come delle opere teatrali, personaggi, ruoli, azioni, scenari, e collegano in mente una serie di elementi linguistici correlati. Nata negli anni Trenta, ripresa negli anni Cinquanta nell'ambito delle ricerche sull'intelligenza artificiale, la teoria

⁶ Per citare solo due esempi, la parola incompleta *-eel* viene capita *wheel* nella frase 1) *It was found that the -eel was on the axle*, ma viene capita *beel* (talone) nella frase 2) *It was found that the -eel was on the shoe* (Warren, 1980, in Crystal, 1994, p. 147).

5.3 Il caso delle lingue affini

Quali strategie adottano le persone di fronte ad un discorso in lingua vicina? La domanda è legittima nel caso delle lingue affini anche per principianti, perché una delle scommesse è che l'apprendimento possa avvenire non attraverso un avvicinamento graduale alla lingua in termini di input controllati e progressivi, ma attraverso un'immersione nel complesso come in una situazione d'apprendimento naturale *in loco*. La natura dell'input non cambia, ma è la competenza che cambia man mano proprio perché il discente è in grado di sviluppare strategie che velocizzano la comprensione. Prima capirà il 10%, poi il 20%, poi il 50% e così via. Disponiamo delle osservazioni fatte in parallelo alla creazione dei primi metodi d'intercomprensione e quindi essenzialmente per lo scritto. Per *Galatée*, si tratta nella maggior parte di studi propedeutici alla realizzazione del metodo. Per *EuRom4*, si tratta di osservazioni derivanti dall'applicazione del metodo (attraverso appunti o registrazioni). È stato osservato che:

- gli apprendenti principianti assoluti sembrano privilegiare spontaneamente la dimensione lessicale piuttosto che la costruzione sintattica, perché ciò richiede un grosso sforzo cognitivo all'inizio (Degache, Masperi, 1998; Blanche Benveniste, Valli, 1997);
- alcuni aspetti morfo-sintattici vengono però esplorati spontaneamente: gli apprendenti cercano il verbo, gli attori, a volte la locazione (Degache, Masperi, 1998), ma privilegiano comunque la sequenza di tipo SVO, al punto di essere persi quando non le ritrovano in particolare a causa delle incidentali, delle inversioni, della lunghezza della frase ecc. (Masperi, 1994a; Blanche Benveniste, Valli, 1997);
- gli apprendenti hanno più difficoltà con i monosillabi grammaticali: articoli, preposizioni, connettivi sono trascurati (Hédiard, 1997; Masperi, 1994b; Blanche Benveniste, 1997);
- gli apprendenti sentono il bisogno di oralizzare il testo perché questa «incisione sonora» li aiuta nella decodificazione delle unità opache (Masperi, in corso di pubblicazione, Hédiard, 1997).

Spontaneamente, quindi, si nota che per tentare di capire un testo scritto in una lingua vicina sconosciuta, si ricorre a strategie dal basso verso l'alto. Spesso, e questo corrobora gli studi sulla comprensione

degli schemi è stata popolarizzata dagli studi di Rumelhardt negli anni Ottanta in cui lo studioso mostra come le strategie *bottom-up* basate sul sensoriale si alternano con quelle *top-down* legate all'organizzazione della memoria sulla base delle esperienze. Il fatto di poter sfruttare tanti indizi diversi per ricostruire il significato consente anche di supplire ad un rumore eventuale che disturba la trasmissione di informazione cancellando una parte del discorso. In comprensione in lingua straniera, il fatto di non riconoscere una parola, ad esempio, non implica che la comprensione verrà compromessa necessariamente: il buco funziona come un rumore.

I glottodidatti hanno elaborato vari modelli di comprensione a partire dalle scoperte fatte in LM in cui interagiscono tre livelli: conoscenza della lingua e del suo funzionamento nella frase e nel testo, conoscenza della situazione enunciativa, conoscenza del mondo (Widdowson, 1983; Nagle, Sanders, 1986 in Cornaire, 1998; Gremmo, Holec, 1990). Il denominatore comune di questi modelli è che la comprensione non è lineare (ad ogni punto della catena linguistica, ripercorro i vari livelli linguistici dalla forma al senso prima di andare al punto successivo) ma procede dall'alto verso il basso e dal basso verso l'alto in un movimento cognitivo alternato che implica un movimento mentale da sinistra a destra e da destra a sinistra nel trattare il discorso scritto concretamente nella linearità del tempo e/o dello spazio. Questo «tornare indietro» sulla catena linguistica è un'attività mentale (le informazioni sono trattate in memoria e trattate posteriormente); tornare indietro può essere concretizzato per il testo letto in quanto il lettore può sempre fermarsi e rileggere; è impossibile concretamente per il discorso orale autentico (fuorché in situazione didattica). In LS però, la situazione non è esattamente parallela a quella in LM. Vari esperimenti hanno mostrato che la comprensione orale risulta più difficile della comprensione scritta, e che i meccanismi «*bottom-up*» sono privilegiati da discenti meno abili che non riescono a fare inferenze dal contesto, ad attivare ipotesi, mentre i migliori riescono invece ad attivare le strategie *top-down*. Quello che non è chiaro è se i migliori sono migliori perché adottano strategie *top-down* accelerando così il loro apprendimento o se proprio perché sono più ricettivi, hanno immagazzinato più materiale linguistico degli altri, il che consente loro di adottare strategie *top-down* ritenute più proficue dal punto di vista cognitivo. Infatti, anche i migliori, di fronte ad un testo difficile, si ripiegano su strategie di tipo «*bottom-up*».

in LS in generale, lo stile di un apprendente ha un'influenza sulla maniera in cui si posiziona rispetto al testo. I più insicuri scelgono sempre delle strategie dal basso. Tuttavia, basta poco per incentivare i meccanismi inferenziali come lo dimostra una ricerca condotta con la metodologia di *EuRom4* (Castagne, 2003). C'è da capire ancora però perché, ad un certo punto, c'è come un'illuminazione e porzioni intere di testo trovano la giusta interpretazione, come hanno notato i promotori di *EuRom4*.

Per l'orale, disponiamo di una ricerca che mostra che le strategie di tipo alto-basso non possono attivarsi al di sotto di una soglia minima di comprensione delle singole parole (Hédiard, 1997). Infatti, la ricercatrice nota che una zona opaca è seguita da una zona di non comprensione del testo – pur non opaca – come se lo sforzo per capire un punto singolo impedisse la concentrazione sul seguito compromettendo quindi la comprensione dell'insieme e l'opportunità di fare inferenze. L'impossibilità per l'ascoltatore di interrompere il flusso del discorso orale (in situazione non interattiva) è quindi un handicap notevole per la comprensione orale. Inoltre, M. Hédiard conferma, dopo un esperimento in cui ha sottoposto lo stesso testo francese a due gruppi italofofoni, a uno per scritto e all'altro per via orale, che le parole congeneri con pronuncia troppo differenziata creano problemi. Osserva del resto che l'ascoltatore tenta di immaginare la forma scritta sotto quello che sta sentendo, osservazione interessante sul ruolo che assume lo scritto e sulla legittimità o meno di sviluppare una competenza di comprensione orale separata.

5.3.1 Una sperimentazione sul parlato radiofonico

Una nostra ricerca ha tentato di corroborare e approfondire questi punti. Avevamo mostrato che il *transfer* positivo, per usare la terminologia dell'Analisi Contrastiva, era possibile spontaneamente con l'applicazione di regole di passaggio su parole singole: su 200 parole congeneri mai sentite in precedenza, in media 127 sono riconosciute da un gruppo di adolescenti italofofoni e 141 da un gruppo di adulti: una percentuale molto incoraggiante. Quindi il concetto di trasparenza lessicale è fondato sull'orale. Volevamo allora verificare come questo potenziale veniva sfruttato di fronte a discorsi autentici complessi quando intervengono fattori come velocità di eloquio, specifici

cità del discorso spontaneo con esitazioni, riformulazioni ecc., lunghezza ecc. La scelta del discorso complesso di tipo radiofonico voleva essere parallela a quella dei documenti usati nei vari metodi d'intercomprensione disponibili all'epoca della nostra ricerca. Abbiamo selezionato 2 studenti, non completamente a digiuno del francese ma quasi, dopo anni senza contatto con la lingua imparata alle medie. Sono stati testati su 12 brani, scelti facendo variare la natura monologica o dialogica dal testo letto al testo parlato. Ascoltavano il testo intero e dovevano rispondere ad un questionario e/o riformulare in italiano quello che avevano capito verbalizzando anche i loro pensieri sul compito che stavano facendo (comprensione preliminare), poi riascoltavano il documento più volte segmentato in modo da concentrare l'attenzione su pezzi più corti (comprensione analitica sempre verbalizzata), infine guardavano il testo scritto sul quale segnavano i segmenti non capiti all'orale ma capiti allo scritto, e tutto quello che rimaneva opaco. Attraverso l'errore da un lato e il discorso del discente a voce alta dall'altro, lo scopo è stato quello di captare le strategie messe in moto all'orale. Quello che si è subito confermato è la maggiore facilità a capire il testo scritto. A livello di comprensione globale del testo, in generale gli ascoltatori poco esperti sono riusciti a cogliere il genere del testo, l'identità dei locutori, il tema generale, ma raramente il macro-rema ossia quello che si voleva dire a proposito del tema. In realtà gli ascoltatori non hanno affatto una percezione globale del documento nel senso di una percezione organica degli elementi di rango superiore del discorso o macro-strutture (dopo una serie di operazioni di riduzione, astrazione ecc.), ma una serie di informazioni lacunose, atomizzate. Quello che l'ascoltatore percepisce sono dei pezzi, di qua e di là, a diversi livelli di logica del testo. L'ascolto segmentato e ripetuto consente ovviamente di migliorare quantitativamente quello che viene capito e di ristabilire qualche collegamento; tuttavia, manca spesso il «cemento» che darebbe un senso unitario all'insieme. Sembra che, rispetto allo scritto in cui l'attività di «*guessing game*» permette di formulare e convalidare ipotesi di significato, nell'orale, la natura unicamente temporale del discorso non consente di tralasciare segmenti per troppo tempo perché decada la traccia. Rispetto alla problematica dell'intercomprensione, abbiamo notato che le somiglianze sono sfruttate, ma molto meno che nello scritto. Ma quando lo sono, le strategie descritte precedentemente sembrano essere attivate (attenzione alle consonanti, abban-

dono dei fonemi non pertinenti, ad esempio, *évaluer* è ripetuto «*va-lué*» come se la «e» epentetica non fosse stata sentita e associato a *valutato*). Le parole che erano state difficili nel test singolo lo erano anche nel discorso come se il contesto non fornisse aiuto. I locutori ricorrono anche a parole della stessa famiglia per afferrare il significato; ad esempio, per il verbo *renforcer*, l'ascoltatore seleziona *forza*. Oppure la parola «*averses épaves*» viene parafrasata con «posso pensare che le nubi si riversino su quella zona». A volte, il passaggio si fa sulla base di un calco errato dal francese ma utile per il senso; ad esempio, la parola *raccordement* è stata associata a *raccordamento* invece di *raccordo*, parola non esistente ma non illogica. A volte, altre parole straniere servono da ponte: *magicien* collegato a *magician* poi *mago*. Le strategie inferenziali sulla base del co-testo o del contesto sono presenti: la parola *viande* è stata ricondotta a *vivanda* e poi, con il resto del testo in cui compariva la parola *boeuf* associata a *bovino*, è stata ristretta a *carne*. Succede che la coscienza di una struttura grammaticale orienti la decodificazione: un'informatrice ripete quello che ha sentito sostituendo il segmento non percepito con quello che pensa essere la sua natura: «*on a verbo ce jeunes*» (= *on va faire signer à ce jeune*). Le strategie notate per lo scritto si sono verificate anche all'orale: maggiore attenzione al lessico che alla grammatica, grande difficoltà con i monosillabi in generale. In più interviene spessissimo l'impossibilità di percepire la forma sonora e di segmentarla in unità discrete anche con parole congenere. La velocità di eloquio sicuramente ha il suo ruolo, ma non solo. Abbiamo notato come il contesto fonetico è importante. Si sa già che le nasali creano difficoltà e richiedono uno sforzo cognitivo maggiore per essere associate a fonemi nella lingua madre. Se ci sono troppe parole con nasali una dopo l'altra, lo sforzo diventa allora troppo grande e la comprensione è ostacolata: ad esempio, la sequenza: *pendant longtemps quand on est enfant* è stata completamente opaca all'orale. Inoltre, il fenomeno tipico del francese della *liaison* e della caduta delle «e mute» implica una difficoltà supplementare nel riconoscimento delle sillabe e la segmentazione della catena.

I tre tipi di strategie messi in atto 1) associazione del lessico della LS alla LM in base alle somiglianze 2) inferenze dalla conoscenza della grammatica e del mondo 3) tentativo di ricostruire il significato con quello che si ha attorno ai buchi, vengono attivate con risultati aleatori. Sembra che la natura e la struttura del testo siano determi-

nanti. Al primo contatto, l'ascoltatore opera una selezione di tipo lessicale, in base alle preminenza di certe parole nel testo stesso: la ricchezza è quindi, come ci si aspetta, un fattore facilitante. La lunghezza del brano ha il suo peso: i testi troppo lunghi mettono troppo in gioco la memoria, ma i testi troppo corti come le notizie brevi in anteprima di un notiziario scollegate tra di loro non danno sufficienti indizi per ricostruire il significato e memorizzare i vari messaggi. Questo tipo di documento che si sarebbe potuto valutare come facile non lo è stato affatto. La densità d'informazioni è un'altra delle difficoltà da tenere presente; il testo argomentativo monologico (tipo analisi giornalistica su un argomento) si è piazzato alla fine di una scala in cui i brani più semplici sono stati le pubblicità, poi il discorso didattico espositivo, il dibattito controllato (vari invitati parlano su un tema), il reportage su un solo argomento, l'intervista, l'anteprima del notiziario.

A conclusione di questo studio sull'orale, ci sembra di poter affermare che i presupposti per l'intercomprensione orale esistono ma la percezione delle somiglianze non è sempre facile, che la natura stessa dell'orale implica un trattamento dell'informazione rapido, difficile per chi è rallentato dal compito di abbinamento parola straniera/parola conosciuta, che i buchi impediscono di cementare informazioni colte qua e là. Di conseguenza, l'uso di documenti complessi orali non è auspicabile con la stessa metodologia usata per i documenti scritti complessi. Infatti bisogna prima velocizzare le operazioni mentali di passaggio da una lingua all'altra per non ingolfare la memoria, fin quando almeno la parola straniera non verrà a fare parte del nuovo bagaglio lessicale immagazzinato. Si può agire sull'input proponendo brani di difficoltà graduale controllando lunghezza, velocità, densità di informazione, *fluency* (dal letto al parlato più caotico) ecc., la scelta dei brani e della loro progressione dovendo essere fatta ovviamente in base all'obiettivo finale: quello di formare all'intercomprensione in situazione comunicativa o formare all'intercomprensione come strumento per avvicinare lo studente a documenti in lingua vicina in situazione di sola ricezione. Un'altra scelta sarebbe quella di non agire sull'input, ma sul «task» che viene richiesto, lavorando con obiettivi specifici senza pretendere di arrivare a capire l'intero documento proposto. La progressione riguarderebbe allora l'insieme dei «task». In ogni caso, l'apprendimento ci sembra debba

essere guidato (anche in auto-apprendimento)⁷. Una totale autonomia nella scoperta delle regole di passaggio forse indurrebbe una perdita di tempo⁸. Infine, appare difficile separare lo scritto e l'orale proprio perché lo scritto fornisce un aiuto notevole. C'è da chiedersi quindi se è preferibile sviluppare prima la competenza scritta e poi quella orale, oppure usare lo scritto come risorsa per capire l'orale, o ancora far crescere insieme competenza scritta e orale. Inoltre, le difficoltà incontrate per l'intercomprensione orale all'interno di una sola coppia di lingue ci pongono interrogativi sulla possibilità di pensare un insegnamento simultaneo della comprensione orale in più lingue. Molto quindi rimane da fare per rispondere a questi quesiti nell'ambito didattico, sia attraverso esperimenti *ad hoc* (come quello che abbiamo ideato), sia attraverso il monitoraggio di quello che avviene nei discenti che usano i metodi più recenti come *Minerva*, i quali hanno integrato la dimensione orale, sia attraverso la creazione di metodi concepiti diversamente. Se il principio dell'intercomprensione è entusiasmante per il potenziale che offre, molto rimane ancora da fare nel campo metodologico per seguire le tracce dei pionieri e trovare metodi originali che non siano la copia dei metodi di lingua straniera dei quali si riprodurrebbe la tipologia delle attività tradizionali di comprensione orale e scritta, né lezioni di fonologia o grammatica contrastiva preliminari, ma potenziamento vero e proprio delle strategie di comprensione inter-lingua.

Bibliografia

BLANCHE-BENVENISTE C., VALLI A., 1997, *L'expérience d'EuroM4, Comment négocier les difficultés?, L'intercomprension: le cas des langues romanes*, «Le Français dans le monde», Recherches et applications, genève, Hachette, Parigi.

CASTAGNE E., 2003, in corso di stampa, *Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues européennes apparentées ou voisines*, in *Actes du colloque international EuroSem2003. Premières journées internationales sur l'InterComprension Européenne: intercomprension et inférence* (Reims, giugno-luglio 2003), PUR, Coll. ICE, Reims.

⁷ Rimandiamo all'articolo di Antonella Benucci in questo volume.

⁸ Il CD-Rom *Galatée* Barcellona va in quella direzione in quanto una grande attenzione è data ai fenomeni di fonologia contrastiva come percorso obbligato.

- CORNAIRE C., 1998, *La compréhension orale*, CLE international, Parigi.
- DABÈNE L., 1996, *Pour une contrainstivité revisitée, Comprendre des langues voisines*, «ELA Revue de didactologie des langues-cultures», 104, pp. 393-400.
- DÉGACHE C., MASPERI M., 1998, *La communication plurlingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes*, in *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène, Lidilem*, Grenoble (scaricabile sul sito del Lidilem).
- GREMMO M.J., HOLEC H., 1990, *La compréhension orale: un processus et un comportement, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, «Le français dans le monde», D. Gaonach (coord.), Hachette, Parigi, pp. 30-40.
- HÉDIARD M., 1997, *Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français: expériences menées auprès d'un public italoophone, in Vers une métalangue sans frontière*, LIDIL, 14, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble (scaricabile sul sito Galatée).
- JAMET M.-C., 2004, *Ecouter le français, La compréhension orale dans le cadre de l'intercomprension des langues romanes*, tesi di dottorato in linguistica e didattica delle lingue, Università di Venezia.
- MASPERI M., 1994, *Zones de résistance à la compréhension et traitement par analyse syntaxique, Recherches sur l'intercomprension entre locuteurs de langues romanes, Actes des 4e journées d'Études Galatée*, a cura di L. Dabène, Naples, maggio-giugno, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble (scaricabile sul sito Galatée).
- NESPOR M., PEÑA M., MEHLER J., 2003, *On the Different Roles of Vowels and Consonants in Speech Processing and Language Acquisition*, «Lingue e Linguaggio», pp. 221-47.
- O' MALLEY J.M., CHAMOT A.U., KÜPPER L., 1989, *Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition*, «Applied Linguistics», 10(4), pp. 438-46.
- PALLIER C., CHRISTOPHE A., MEHLER J., 1997, *Language Specific Listening*, «Trends in cognitive science», 1, 4, luglio, Elsevier Science Ltd, 1(4), pp. 129-32.
- RUMELHART D. E., 1980 (1991 ed. italiana), *Schemi e conoscenza*, in *Mente, Linguaggio, apprendimento, l'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, a cura di D. Corno, G. Pozzo, Quaderni del LEND, La Nuova Italia, Firenze.
- SÉGUI J., 1997, *La perception du langage parlé: données et théories, in Perception auditive et compréhension du langage, état initial, état stable et pathologie*, a cura di J. Lambert, J.-L. Nespoulous, Solal, Marsiglia.
- TOMATIS A., 1991, *Nous sommes tous nés polyglottes*, Fixot, Parigi.