

Collana  
“*lingue sempre meno straniere*”  
6

Mathilde Anquetil, Helena Araújo e Sá, Antonella Benucci, Elisabetta Bonvino, Filomena Capucho, Encarnación Carrasco Perea, Hélène David, Maddalena De Carlo, Sonia Di Vito, Pierre Escud  , Elisa Fiorenza, Marie-Christine Jamet, Danielle Lévy, Franz-Joseph Meissner, Silvia Melo-Pfeifer, Carla Nielfi, Salvador Pippa, Jean-Michel Robert, Doina Spi  a.

“Intercomprensione e educazione al plurilinguismo”

a cura di Maddalena De Carlo

Traduzioni dei testi redatti in francese di Giuseppe Scappaticci

ISBN - 978-88-88510-21-7

EAN - 978-88-88510-21-7

I edizione

copyright    2011 Wizarts editore, Porto Sant’Elpidio (FM)

*La propriet   letteraria e tutti gli altri diritti relativi alla presente pubblicazione sono riservati a norma di Legge e a norma delle convenzioni internazionali. Il presente libro non pu   essere integralmente o parzialmente riprodotto, adattato, tradotto o trasmesso in qualsiasi forma e modo e con nessun mezzo (meccanico o elettronico) senza l’autorizzazione scritta dei rispettivi autori*

**Pubblicazione su fondi ministeriali PRIN 2007**

**Centro di gestione: Universit   degli Studi di Cassino - Dipartimento di Scienze Umanistiche**

Wizarts editore

Via Cristoforo Colombo 84

63821 Porto Sant’Elpidio (FM)

<http://www.wizarts.it>

<http://www.wizartsepublishing.eu>



   un marchio registrato. Tutti i diritti sono riservati.

Registrazione nr. 940791 del 13/10/2004

A cura di

Maddalena DE CARLO

## Intercomprensione e educazione al plurilinguismo





## INDICE

Presentazione della collana Danielle Lévy	9
Prefazione Antonella Benucci	15
INTRODUZIONE Maddalena De Carlo	21

### PARTE PRIMA

#### L'INTERCOMPRESIONE: DA PRATICA SOCIALE A OGGETTO DELLA DIDATTICA

Maddalena De Carlo Mathilde Anquetil	27
---	----

<i>Introduzione</i>	29
---------------------	----

#### 1. L'INTERCOMPRESIONE, UN CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA IN COSTITUZIONE

	30
--	----

1.1 <i>Il campo dell'intercomprensione</i>	30
1.2 <i>Un quadro epistemologico per la didattica dell'intercomprensione</i>	31

#### 2. L'INTERCOMPRESIONE NEL CONTESTO DEL PLURILINGUISMO, UNA PROSPETTIVA DALL'ITALIA

	33
--	----

2.1 <i>Verso un nuovo ordine linguistico?</i>	33
2.2 <i>L'Europa delle lingue, per le lingue</i>	35
<i>Una lettura critica</i>	39
2.3 <i>L'insegnamento delle lingue in Europa</i>	41
2.4 <i>Considerazioni sull'insegnamento delle lingue in Italia</i>	43
<i>L'eredità dell'Educazione linguistica</i>	46
2.5 <i>Un'altra prospettiva possibile</i>	50

#### 3. L'INTERCOMPRESIONE: DEFINIZIONE DEL CONCETTO E SVILUPPO DEGLI APPROCCI

	53
--	----

<i>Una definizione in via di sviluppo</i>	53
3.1 <i>Origine del termine in ambito linguistico</i>	54
3.2 <i>L'intercomprensione dalla linguistica alla didattica delle lingue</i>	55
3.3 <i>L'emergenza della didattica dell'intercomprensione come comprensione scritta di lingue affini</i>	56
3.4 <i>L'intercomprensione in interazione</i>	59
3.5 <i>Dall'intercomprensione all'intercomunicazione</i>	60

3.6 <i>L'intercomprensione come forma di comunicazione plurilingue</i>	61
3.7 <i>L'intercomprensione come progetto di politica linguistica</i>	63
3.8 <i>Verso una scelta di definizione dell'intercomprensione funzionale all'intervento didattico</i>	65
3.9 <i>Diffusione delle formazioni in intercomprensione</i>	66
4. <b>L'INTERCOMPRESIONE NEL QUADRO DI UNA DIDATTICA DEL PLURILINGUISMO</b>	68
4.1 <i>Il repertorio plurilingue</i>	68
4.2 <i>L'intercomprensione: un nuovo oggetto di insegnamento</i>	70
4.2.1 <i>Dal sapere disciplinare all'oggetto di insegnamento-apprendimento</i>	71
4.2.2 <i>Le scelte didattiche da compiere</i>	73
<i>Le lingue implicate</i>	73
<i>Le conoscenze linguistiche</i>	73
<i>Le attività comunicative nei termini del Quadro Comune Europeo di Riferimento</i>	74
<i>Le competenze metodologiche: strategie cognitive e metacognitive</i>	75
4.2.3 <i>Gli studi di riferimento</i>	77
<i>Studi linguistici</i>	78
<i>Studi sull'acquisizione plurilingue</i>	78
<i>Studi sulla comunicazione plurilingue</i>	80
4.3 <i>Gli attori della situazione educativa</i>	82
<i>L'insegnante</i>	82
<i>L'apprendente</i>	83
CONCLUSIONE: <i>Principi di tensione nel soggetto plurilingue e ruolo dell'educazione</i>	83

PARTE SECONDA.

PLURALITÀ DELL'INTERCOMPRESIONE

<i>Euromania: un manuale scolastico europeo in intercomprensione. Perché e come servirsene?</i>	
Pierre Escudé	98
<i>Inserimento curricolare dell'intercomprensione: un'esperienza italiana</i>	
Carla Nielfi	114
<i>Galatea, Galanet e Galapro: tre programmi europei per l'intercomprensione tra lingue romanze</i>	
Maddalena De Carlo, Marie Hédiard	149
<i>EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Applicazioni e aspetti linguistici</i>	
Elisabetta Bonvino, Elisa Fiorenza, Salvador Pippa	162
<i>Il romeno fra le altre lingue romanze</i>	
Doina Spiță	183
<i>L'intercomprensione e la didattica delle lingue in Germania: stato dell'arte</i>	
Franz-Joseph Meissner	198
<i>Intercomprensione fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche</i>	
Filomena Capucho	223
<i>L'inglese: un ponte verso le lingue romanze</i>	
Jean-Michel Robert	242
<i>Parliamo di orale! Il suo posto nella didattica dell'intercomprensione oggi e domani</i>	
Marie-Christine Jamet	252
<i>Analisi di corpora linguistici e intercomprensione</i>	
Sonia di Vito	266
<i>L'intercomprensione nell'interazione plurilingue</i>	
Helena Araújo e Sá, Maddalena De Carlo, Silvia Melo-Pfeifer	287
<i>Intercomprensione e didattica integrata: dialogo fra due nozioni cugine, tra distanza e prossimità</i>	
Hélène David	302
<i>Per una valutazione di qualità, socialmente riconosciuta e istituzionalmente integrata, di e per gli apprendimenti in intercomprensione</i>	
Encarni Carrasco Perea	325
Gli autori	343





## GLI AUTORI

### Mathilde ANQUETIL

è ricercatrice di *Lingua Francese* presso la facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Macerata. Collabora alla scuola dottorale Politica Educazione Formazione Linguistico-Culturale di Macerata. Ha pubblicato *Mobilité Erasmus et Communication interculturelle* (Peter Lang 2006), frutto del suo dottorato e di una ricerca-azione a Macerata. I suoi interessi per la politica linguistica l'hanno portata ad inserirsi nel campo della didattica dell'intercomprensione. Ha partecipato alle sessioni di formazione *Galapro* e insegna l'intercomprensione da due anni nella sua facoltà partecipando come responsabile locale alle sessioni *Galanet*.

### Maria Helena ARAÚO E SÁ

è docente di *Didattica delle Lingue* presso il Dipartimento di Educazione dell'Università di Aveiro (Portogallo) e co-coordina il L@LE (Laboratorio Aperto per l'Apprendimento delle Lingue Straniere), struttura del Centro di Ricerca in Didattica e Tecnologia nella Formazione di Formatori (<http://www.ua.pt/cidttf/lale/>). I suoi interessi di ricerca si situano nell'ambito dell'intercomprensione e dell'interazione plurilingue e interculturale. Ha coordinato e partecipato a diversi progetti di ricerca e di intervento, nazionali e internazionali (*Galatea*, *Galanet*, *ILT*, *Chain Stories*, *Images des Langues dans la Communication Interculturelle*, *Didactique des Langues*: uno studio meta-analitico della ricerca in Portogallo, network europeo *REDINTER*). Ha coordinato il progetto europeo *Galapro* (Formazione di Formatori all'Intercomprensione in Lingue Romanze).

### Elisabetta BONVINO

è professore associato in *Didattica delle lingue moderne* presso l'Università Roma Tre. Si occupa principalmente di intercomprensione fra le lingue romanze, di analisi dell'italiano parlato L1 e L2 e di valutazione delle competenze linguistiche. Autrice di *EuRom4*, è coordinatrice e autrice di *EuRom5*.

### Filomena CAPUCHO

è docente e ricercatrice presso l'Università Cattolica Portoghese - Centro Regionale di Beiras. Negli ultimi 20 anni, ha partecipato a numerosi progetti di cooperazione europea e attualmente è coordinatrice del Progetto *REDINTER* – Rete europea d'intercomprensione, finanziato dalla Commissione Europea. Dottore di ricerca in *sociolinguistica interazionale contrastiva*, è specializzata in analisi del discorso e in comunicazione. Il suo principale campo di ricerca è l'intercomprensione, in particolare gli aspetti epistemologici della nozione e le sue applicazioni didattiche a nuovi pubblici.

Encarnación CARRASCO PEREA

è dottore di ricerca in *Linguistica e Didattica delle Lingue* (Università Stendhal di Grenoble) e in *Filologia Romanza* (Università Autonoma di Barcellona). Dal 1991, è membro del *Laboratorio in Linguistica e Didattica delle Lingue Straniere e Materne (Lidilem)* dell'Università Stendhal di Grenoble. Dal 2002 ha insegnato *Linguistica e Didattica delle Lingue* presso l'Istituto Universitario di Formazione dei Docenti (IUFM) dell'Università Joseph Fourier di Grenoble. I suoi due principali ambiti di ricerca si collocano pertanto nell'ambito della didattica del plurilinguismo e sono l'intercomprensione tra lingue romanze (dal 1991, nei progetti interuniversitari finanziati dalla Commissione Europea *Galatea*, *Galanet* e *Galapro*) e l'approccio riflessivo e autovalutativo di tipo Portfolio. Attualmente è distaccata presso il Dipartimento di Didattica di Lingua e Letteratura della Facoltà di *Formazione all'insegnamento* dell'Università di Barcellona, dove partecipa al progetto di ricerca *Plural* (Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües).

Hélène DAVID

insegna presso la Sezione Internazionale ad opzione Francese del liceo «L. Galvani» di Bologna, percorso per il quale è anche co-referente. Laureata in *Français Langue Etrangère*, svolge attualmente una ricerca dottorale nell'ambito del *PEFLIC* (Dottorato in *Politica, Educazione, Formazione linguistico-culturali*) dell'Università di Macerata sul discorso degli apprendenti adolescenti in sezione bilingue italo-francese. Nell'ambito delle sue ricerche, si interessa alle politiche linguistiche nella loro multidimensionalità, ai discorsi e alle rappresentazioni sul plurilinguismo, alla didattica del plurilinguismo, gli “approcci plurali” e la didattica integrata lingua-disciplina, in particolare.

Maddalena DE CARLO

dottore di ricerca in *Didactologie générale des langues et des cultures* presso l'Università Paris 3 Sorbonne, ha insegnato *Lingua e letteratura francese* presso licei italiani, è stata docente di *Didattica del francese* presso la SSIS-Lazio (Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario) e formatrice di insegnanti in servizio in progetti ministeriali (*Lingue 2000*). Dal 2001, è ricercatrice in *Didattica delle lingue moderne* all'Università di Cassino dove ha anche insegnato *Lingua e traduzione francese*. È membro della scuola dottorale in *Politica, Educazione, Formazione linguistico-culturali*, presso la facoltà di Scienze politiche dell'Università di Macerata. Dopo aver collaborato nel progetto europeo *Galanet* (2001-2004), coordina l'équipe italiana per il progetto *Galapro* (2008-2010) - *Formation de formateurs à l'intercompréhension en langues romanes* e per *REDINTER* (2008-2011) – *Rede Europeia de Intercompreensão*.

I suoi principali ambiti di ricerca sono la formazione degli insegnanti (1994, *La Formation des enseignants de langues*, CLE International, Paris; in collaborazione con V. Castellotti); l'educazione interculturale (1998, *L'Interculturel*, CLE International, Paris) e in questi ultimi anni l'intercomprensione fra lingue romanze.

Sonia DI VITO

ha insegnato lingua francese nelle scuole secondarie italiane di primo e secondo grado. Dottore di ricerca in *Linguistica Francese* (Dottorato coordinato Università di Pisa-Cassino), insegna attualmente “Lingua e traduzione francese” presso l’Università degli studi di Cassino.

Ha partecipato nell’équipe italiana ai progetti *Galatea*, *Galanet* e *Galapro* per lo sviluppo dell’intercomprensione tra lingue romanze. Partecipa al progetto internazionale *Valortur* (Valorizzazione turistica delle risorse ambientali e culturali, Università di Cassino, Paris 1 - Sorbonne, Valencia).

Svolge le proprie ricerche nei seguenti ambiti: la linguistica dei corpora, la semantica, la didattica delle lingue e l’intercomprensione fra lingue romanze.

Pierre ESCUDÉ

insegna *Bilinguismo francese-occitano* presso il Provveditorato di Tolosa (Académie de Toulouse) e *Didattica delle Lingue* presso l’IUFM (Institut de formation des maîtres) Midi-Pyrénées / Université de Toulouse II. Autore del programma europeo *Euromania* (2005-2008) e creatore del primo manuale scolastico europeo è anche il promotore del progetto *IC4+*, una formazione universitaria intensiva all’intercomprensione delle quattro lingue dell’euro-regione Barcellona-Tolosa-Baleari-Montpellier.

Tra le sue pubblicazioni recenti *L’intercompréhension, clef du plurilinguisme* (Paris : Clé international, 2010), insieme a Pierre Janin.

Elisa FIORENZA

è laureanda in *Scienze del Linguaggio* presso l’Università Roma Tre, ha condotto ricerche sul parlato in L2 e nel campo dell’intercomprensione, con particolare attenzione alle strategie di lettura; è insegnante di lingua inglese in una scuola primaria e collaboratrice scientifica di *EuRom5*.

Marie-Christine JAMET

Ex studente della Scuola Normale Superiore di Parigi, professore «agrégé» di *lettere moderne* in Francia, dottore in *Linguistica e didattica delle lingue*, è attualmente ricercatrice di lingua francese all’Università di Ca’ Foscari Venezia. I suoi campi di ricerca sono tre: 1) l’intercomprensione tra lingue romanze: si è specializzata in particolare sull’intercomprensione orale (*À l’écoute du français. La compréhension de l’oral dans le cadre de l’intercompréhension des langues romanes*, Gunter Narr Verlag, Tübingen) e fa parte della rete europea d’intercomprensione *REDINTER*), 2) gli studi contrastivi francese/italiano e 3) la didattica della lingua francese. Lavora nell’ambito della formazione dei docenti di francese e ha scritto numerosi manuali per l’insegnamento del francese lingua straniera. Attualmente dirige l’Alliance française di Venezia.

Franz-Joseph MEISSNER

è ordinario di *Linguistica applicata e glottodidattica* all'Università di Giessen (Germania). Autore di numerose pubblicazioni e direttore della rivista *Französisch heute* (1995-2010), è membro del comitato scientifico di varie riviste di linguistica applicata e presidente-fondatore della Federazione Tedesca delle Associazioni di Lingue Straniere (GMF). La sua attività scientifica si svolge nell'ambito della didattica del plurilinguismo/intercomprensione, delle politiche linguistiche, dello sviluppo e controllo della qualità nell'insegnamento delle lingue. (<http://www.uni-giessen.de/cms/meissner>).

Silvia MELO-PFEIFER

è ricercatore presso il CIDTFF – Centro di Ricerca Didattica e Tecnologia nella Formazione di Formatori dell'Università di Aveiro (Portogallo). I suoi interessi scientifici si rivolgono alla comunicazione online e ai suoi contributi all'insegnamento-apprendimento delle lingue, all'interazione plurilingue e interculturale, alla co-costruzione dell'intercomprensione in lingue romanze e, più di recente, all'epistemologia della Didattica delle Lingue. Nel quadro dell'intercomprensione in lingue romanze, ha partecipato ai progetti internazionali *Galanet* e *Galapro* e collabora attualmente alla rete internazionale *REDINTER*. Attualmente è coordinatrice dell'Insegnamento del Portoghese in Germania, presso l'Ambasciata del Portogallo a Berlino (Istituto Camões).

Carla NIELFI

è docente di *Lingua e cultura francese* presso il Liceo linguistico statale “Giovanni Falcone” di Bergamo. Dal 2001 al 2008 si è occupata di formazione iniziale degli insegnanti presso la SILSIS dell'Università di Bergamo-Brescia. È co-autrice del testo di civiltà francese *Réseaux dans la civilisation française et francophone*, (Modern Languages, 2006). È tutor nell'ambito del piano nazionale di formazione docenti *Poseidon* sull'educazione linguistica in ottica plurilingue. Ha pubblicato diversi contributi sulla didattica della lingua francese e sull'intercomprensione tra lingue romanze su riviste specializzate (*Le Français dans le monde*, *Comunità Italiana* (Rio de Janeiro-Brasile), *Lend, lingua e nuova didattica*, *Cadernos do LALE*).

Salvador PIPPA

è ricercatore di *Lingua e Traduzione portoghese e brasiliana* presso l'Università Roma Tre. È inoltre Interprete di Conferenza, specialista di lingue dell'area romanza (portoghese, francese, spagnolo). Membro del collegio dei docenti del Dottorato di Ricerca in *Scienze dell'Interpretazione e della Traduzione* del Dipartimento di Scienze del linguaggio e dell'*interpretazione e della traduzione* – dell'Università degli Studi di Trieste. Le aree di interesse ruotano attorno alla linguistica contrastiva applicata alla traduzione e all'interpretazione simultanea dal portoghese verso l'italiano, alla ricerca attitudinale nell'interpretazione simultanea e, più recentemente, all'intercomprensione fra lingue romanze. È autore di *Eurom5*.

Jean-Michel ROBERT

è docente all'università di Amiens e membro del LESCLaP (Laboratorio di Studi Sociolinguistici sui Contatti fra le lingue e sulla Politica linguistica), insegna *Linguistica Applicata alla Didattica delle Lingue* e *Didattica del francese come lingua straniera*. È autore di numerose pubblicazioni per il francese lingua straniera. Da anni, conduce ricerche sull'intercomprensione e sulla possibilità di allargare l'intercomprensione tra lingue romanze a un pubblico anglofono.

Doina SPIȚĂ

insegna *Linguistica francese* presso l'Università "Al. I. Cuza" di Iasi, (Romania) e dal 2008 *Lingua romena* presso l'Università Sorbonne-Paris IV. Dottore di ricerca in *Scienze del linguaggio* presso le Università di «Al.I.Cuza» di Iasi e di Nancy 2. Ha partecipato e coordinato numerosi progetti di ricerca europei nell'ambito della linguistica e della didattica. Dal 2008, lavora nel campo dell'intercomprensione con i progetti *Galapro* e *REDINTER*.



Stampato presso Wizarts S.r.l.  
Porto Sant'Elpidio  
Anno 2011

## PARLIAMO DI ORALE! IL SUO POSTO NELLA DIDATTICA DELL'IC OGGI E DOMANI

Marie-Christine JAMET

Tutti concordano nel dire che sviluppare le abilità di intercomprensione orale è un requisito indispensabile in quanto la definizione spontanea che si dà dell'intercomprensione, di fatto, integra la dimensione orale: "ciascuno parla nella sua lingua e comprende quella dell'altro." Ma è pur vero che la maggior parte dei prodotti didattici ora reperibili sono incentrati sulle abilità di intercomprensione scritta. Dalla giornata di studio organizzata a Venezia in dicembre 2006, dedicata agli aspetti teorici e glottodidattici dell'IC per l'orale, al simposio di Lisbona nel 2007, le ricerche in questo ambito non sono andate molto avanti. Per quanto riguarda i prodotti didattici invece, occorre menzionare un incremento: a) la piattaforma *Galanet* ha potenziato le attività per sviluppare l'intercomprensione orale per varie coppie di lingue romanze, b) nella piattaforma di *Itinéraires romans* per i bambini l'orale è indissociabile dallo scritto in quanto il genere del racconto o quello della canzone prevedono l'integrazione scritto/orale attraverso la sottotitolazione e nelle attività c) sulla piattaforma *Eu&I*, aperta a lingue anche non apparentate, *l'éveil aux langues* all'orale è preso in considerazione in vari tipi di attività.

L'approccio di Intercomprensione (IC) si basa innanzitutto sul fatto che la somiglianza tra lingue affini – spontaneamente percepita da ogni locutore di una lingua romanza – sia da sfruttare per rendere più rapido l'apprendimento di una o più lingue simultaneamente. Per lo scritto, è stato ampiamente dimostrato che le ipotesi dei ricercatori erano fondate e i metodi esistenti sono efficaci, ovviamente con gli adattamenti relativi ai profili degli apprendenti, alla durata dei corsi, ecc. Sottolineiamo velocemente le loro specificità per vedere poi se troviamo il corrispettivo per l'intercomprensione orale:

1. l'input proposto non è manipolato. Nei metodi basati sulla lettura (*Eurom4/5*, *EuroComRom*, *InterRom*, *IntercomRom*, i testi sono documenti autentici tratti dai mass media (giornali o libri) di tipo espositivo o narrativo, con una lingua scritta standard, poco segnata culturalmente, in modo che la comprensione non venga ostacolata da conoscenze extra-linguistiche specifiche ad un paese e alla sua cultura. Sulla piattaforma *Galanet*, l'input è costituito dai messaggi degli stessi partecipanti al programma, che scrivono nella propria lingua, e dai documenti che depositano nel dossier;
2. la progressione non è programmata, in quanto non viene predisposto in precedenza un ordine negli argomenti linguistici che verranno osservati. L'apprendente è confrontato ai testi e la progressione è indicata dagli aiuti offerti in riferimento alle parole o strutture che potrebbero fare ostacolo alla comprensione<sup>1</sup>;

---

1 Tuttavia ci può essere una programmazione per quanto riguarda l'acquisizione progressiva



3. la metodologia mira allo sviluppo dell'autonomia dell'apprendente sotto la guida di un tutor, in presenza o a distanza. Lo studente è sollecitato a indurre delle regole di passaggio da una lingua all'altra a tutti i livelli: fonetico-grafemico, morfolessicale, morfosintattico, sintattico e testuale. Il ragionamento tipico è quello di dire “*se castello è château, allora cappello è ... chapeau*”. Parallelamente, si spinge l'apprendente a sfruttare tutti gli indizi possibili, lessicali, contestuali, situazionali, enciclopedici per afferrare il significato. Sono strategie top-down, che vanno dalle ipotesi generali verso la risoluzione del particolare.

L'intercomprensione all'orale può rispondere alle medesime caratteristiche? In altri termini, potremmo esercitare la sola comprensione dell'orale come abbiamo esercitato la comprensione scritta e ottenere risultati altrettanti rapidi? In un nostro lavoro precedente (Jamet 2007), concludevamo gli esperimenti di comprensione dell'orale con una serie di considerazioni o domande sulle possibili applicazioni didattiche:

- l'intercomprensione orale non è immediata e ha bisogno di essere esercitata,
- la pratica di comprensione orale deve essere graduata e guidata,
- lo sviluppo della competenza di comprensione orale deve probabilmente beneficiare dell'aiuto dello scritto.

E concludevamo con una domanda alla quale le nostre ricerche non permettevano ancora di rispondere:

- lo sviluppo della comprensione orale fondata sui meccanismi d'intercomprensione è pensabile su più lingue simultaneamente?

Alla luce delle poche ricerche e dei nuovi moduli d'IC orale ora disponibili, vediamo di delineare in che cosa consiste l'intercomprensione all'orale nell'ambito delle lingue romanze, quali differenze o similitudini ci sono con la comprensione tout court di una LS, quali sono gli obiettivi didattici che ci si possono prefiggere in IC, e come si potrebbero raggiungere.

## 1. Quello che sappiamo dalla ricerca...

### 1.1 *La percezione/comprendimento di parole sconosciute*

Per prima cosa, bisogna accertarsi che le somiglianze siano percepibili anche all'orale, perché se notiamo che la trasparenza così evidente allo scritto non lo è all'orale, è inutile proseguire. Abbiamo quindi ideato un esperimento – già discusso in altre sedi (Jamet 2005, 2007) – in cui mostriamo che i presupposti per l'intercomprensione esistono anche per l'orale. Infatti, italofofoni che non conoscono il francese sono in grado di capire i 2/3 di 200 parole straniere congeneri dando il corrispettivo nella propria lingua, malgrado le variazioni fonetiche che possono allontanare le parole, come ad esempio *acteur/attore*, o *prison/prigione*. In realtà la “sordità fonologica” (Polivanov

---

delle strategie come nel metodo ideato all'università di Cordoba: *IntercomRom*. È una differenza sostanziale con Eurom4/5.

1931<sup>2</sup>) dovuta alla messa in funzione di un “filtro fonologico” (Troubetzkoy 1939, Tomatis 1991) che fa sì che il bambino, aperto alla nascita a tutti i suoni possibili, restringa le sue capacità percettive solo ai fonemi della/e propria/e lingua/e, ha come corollario il fatto che alcune differenze non creano nessuna difficoltà in comprensione. Ad esempio per gli italofofoni, la /y/ francese non crea problema in percezione ed è ricondotta a /u/, mentre lo crea in produzione, appunto perché chi sente male produce male. Idem per le “e” mute /ə/ sentite come /e/. Nessuna nasale esiste in italiano eppure non tutte risultano opache. Non lo sono se la vocale aperta sottostante è la stessa dell’italiano, come in *chanter/cantare*, mais *prendre/prendere* è più difficile all’orale perché lo studente italiano probabilmente cercherà in mente una parola che inizia con “pran...”. La medesima sperimentazione si sta concludendo all’Università di Cordoba in Argentina<sup>3</sup> per un pubblico ispanofono verso l’italiano, il portoghese e il francese, con le stesse modalità. I risultati – non ancora completamente analizzati – confortano finora i nostri presupposti positivi per l’intercomprensione orale in quanto molte parole vengono capite. Tuttavia, le performance variano a seconda del maggior o minor grado di prossimità linguistica e pertanto viene comprovato che il francese è più difficile. Mancano ancora ricerche per altre coppie di lingue. Ad esempio per francesi che ascoltano l’italiano. Infatti sarebbe interessante vedere se le difficoltà di riconoscimento riguardano le stesse parole e sono reversibili. Comunque possiamo concludere che i requisiti per l’intercomprensione esistono, e si tratterebbe di tracciare il panorama interlinguistico delle difficoltà potenziali in vista della realizzazione di attività calibrate.

## 1.2. Generi discorsivi e trasparenza

Il secondo punto sul quale interrogarsi è la natura dell’input. La trasparenza che abbiamo accertato su parole isolate sarà altrettanto funzionante su discorsi orali complessi come lo è per lo scritto autentico? L’unica manipolazione sull’input scritto, fatta dall’equipe di Eurom4 e riconfermata dalle autrici di Eurom5, sta nella scelta di prediligere articoli di giornali su tematiche generali in modo da far funzionare le conoscenze pregresse su questo genere discorsivo trasversale alle varie culture. Ma in altri metodi, vediamo generi diversi come in *Galanet* nel momento in cui i corsisti depositano materiale sul sito per costituire il dossier de presse. Più recentemente l’équipe di Salamanca ha lavorato su un progetto destinato ad adulti ispanofoni *Eurom. Com. Text* in cui la variazione nei generi testuali contraddistingue il metodo (Uzcanga

---

2 Polivanov 1931 (pp.79-80): “Les phonèmes et les autres représentations phonologiques élémentaires de notre langue maternelle (...) se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que même en percevant des mots (ou phrases) d’une langue avec un autre système phonologique tout différent, nous sommes enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle”.

3 L’équipe che ha ideato il metodo IntercomRom ha ideato questo esperimento seguendo lo stesso nostro protocollo in modo da poter paragonare i risultati. Prof. referente: Richard Brunel Matias.

Vivar, 2011:182). Per l'orale, in modo simmetrico, abbiamo quindi selezionato brani che avevano in comune con i testi usati per lo scritto di essere tratti dai mass media, nella fattispecie, documenti radiofonici francesi in cui c'è solo l'audio che porta alla comprensione senza interferenza con la visione che potrebbe essere di aiuto. Abbiamo fatto variare i generi: giornale radio, meteo, intervista, tavola rotonda, pubblicità, cronaca, e abbiamo seguito due studenti adulti italo-fonici, registrando tutto quello che dicevano. I risultati mostrano che la comprensione orale del discorso è molto lacunare. Che l'orale fosse più difficile dello scritto era abbastanza intuitivo ma abbiamo potuto vedere i punti difficoltosi, classificando così i generi testuali in base alla loro trasparenza: ad esempio la difficoltà del giornale radio, che è in realtà un testo scritto e letto, risiede appunto nella densità dell'informazione da un lato e dalla velocità di eloquio. Risulta di comprensione più difficile rispetto ad una tavola rotonda in cui le persone parlano con meno informazioni, usando spesso le ridondanze o ripetizioni, e questo malgrado le esitazioni, riprese, riformulazioni, ecc. Vediamo di riflettere su che cosa contraddistingue il discorso orale dal discorso scritto. Perché a parità di difficoltà dal punto di vista lessicale, sintattico o semantico (quantità d'informazioni e di ridondanze), il discorso orale risulta più complesso sul piano della comprensione? L'abbiamo comprovato dando le trascrizioni scritte dei documenti sonori ascoltati e tutto sembrava allora diventare limpido.

### 1.3. Le specificità del discorso orale

Come notano Baqué & al. (2003), le lingue romanze divergono in modo sostanziale sia sul piano segmentale che sovrasegmentale e queste caratteristiche avranno un'influenza sull'IC.

In primo luogo il discorso orale si presenta come un flusso continuo segnato da intonazioni, che hanno vari valori: a) esprimere a che punto del discorso ci si trova: non si è finito di parlare (continuativo), si è terminato (conclusivo), si aspetta una risposta (interrogativo), b) esprimere una modalità enunciativa assertiva, interrogativa, esclamativa, ingiuntiva esprimere valore affettivo (felicità, tristezza, dubbio, ecc.). La realizzazione può divergere da lingua a lingua: il modo di porre una domanda ad esempio non è identico dal punto di vista intonativo in spagnolo e in italiano o in francese (Canepari, 1985) Ci possono essere degli indizi intonativi portatori di connotati diversi: un'intonazione potrebbe risultare offensiva a qualcuno perché lo sarebbe nella propria lingua (Canepari, 2009:38). L'accento tonico non ha la stessa posizione né la stessa durata nelle varie lingue e può avere un ruolo distintivo (è il caso dell'italiano che ha un accento su ogni parola, il che consente la segmentazione) o demarcativo (come l'accento di gruppo in francese). Di conseguenza, il francese ha la tendenza a legare di più le parole tra di loro in un gruppo, in particolare con la liaison (una consonante finale muta viene pronunciata davanti a vocale o h muta) o enchaînement (legatura tra la consonante finale all'orale della prima parola e la vocale della seconda). Tali fenomeni implicano delle risillabazioni che offuscano le frontiere tra parole (*les enfants sont à l'école*: [le zãfã sã ta le kɔl ]) oppure modifiche

fonetiche come la denasalizzazione in francese (*un arbre* [œnarbr̥]) o l'assimilazione in italiano (*con gli amici* [koʎʎa'mitʃi,]) o la contrazione.

Oltre a questi aspetti segmentali o sovrasegmentali, intervengono altri fattori. Innanzitutto c'è il rapporto al tempo. Il discorso orale è necessariamente in linearità temporale e implica un impegno della memoria di lavoro più spinto, contrariamente al testo scritto di cui si ha una visione sinottica, sul quale si può ritornare, di cui si possono saltare delle frasi per ritornarci dopo. In questo modo ad esempio, si capisce perché una o più parole opache – che in altro contesto sarebbero riconosciute - hanno una ripercussione sul seguito della catena sonora, a meno che dal punto di vista semantico, le parole immediatamente consecutive non consentano di restituire le parole mancanti. Warren ad esempio (1970, in Jamet, 2007:104) nei suoi esperimenti dimostra che la parola offuscata da un colpo di tosse è interpretata diversamente a seconda del contesto immediato.<sup>4</sup> Per ovviare a queste difficoltà in una situazione d'apprendimento, bisogna allora restituire per l'orale quello che è naturale per lo scritto, la possibilità di tornare indietro per riascoltare più volte.

Claire Blanche Benveniste (2009) ha elaborato una serie di ipotesi di difficoltà da confermare con ricerche sperimentali. Evidenzia il problema dei nomi propri, che si trovano in modo ricorrente nel genere del giornale radio o telegiornale. Oltre alle pronunce diverse dei nomi stranieri da lingua a lingua, bisogna sottolineare che la difficoltà del nome proprio è legata al fatto che non ha un significato associato al significante. La sequenza fonica percepita non viene necessariamente ricondotta a una persona o un luogo. E una ripresa anaforica con perifrasi (*Sarkozy, il presidente francese*) troppo lontana può creare disturbo. Blanche Benveniste evoca anche la velocità di eloquio che è certamente uno dei tratti che viene spontaneamente percepito come eccessivo: gli stranieri parlano tutti troppo in fretta! Questa velocità implica sia il trattamento di più parole nella memoria nello stesso arco temporale, sia delle modifiche fonetiche quando fonemi scompaiono (come le “e” mute del francese), vengono assimilati, o modificati. La stessa frase sentita in modalità lenta verrebbe capita e quindi spesso non è un problema né di lessico né di sintassi. A questi fenomeni, aggiungiamo le esitazioni, i cambi di rotta nel discorso che viene interrotto e riparte in un'altra direzione, fenomeni comuni e ormai ben descritti dai linguisti. Tutte queste variazioni sono strettamente legate al registro usato e quindi anche al genere di discorso.

Riportiamo qui sotto un esempio per capire la diversità della parola spontanea in francese e della sua trasposizione standardizzata, che fa parte delle nostre ricerche (Jamet, 2007). Si tratta di un'intervista a una sciatrice che ha appena vinto un premio. Segnaliamo le esitazioni (*euuh*), le elisioni (tra parentesi), i legamenti; vediamo le strutture delle frasi tipiche dell'orale (*moi, c'est me régaler*= ce qui compte pour moi, *c'est de me régaler* /= faire plaisir), le negazioni senza *ne*, le strutture focalizzate. Le

---

4 It was found that the --- eel was on the *axle/shoe/orange/table*. La parola troncata viene sentita come *wheel* (la ruota), *heel* (il tacco), *peel* (la scorza), *meal* (il pasto) a seconda del contesto destro.

pause sono indicate con barre verticali, e l'intonazione con frecce.

<p><b>LP.</b> j(e) pens(e)<sup>2</sup> pas trop aux recor(ds)_à tous ces- t(e)s ces<sup>3</sup> chos(e)s quoi ↓  moi → c'est me: ↓ me régaler et m'écarter dans le: ↓ dans le sport → rien d(e) plus: ↓</p> <p><b>J.</b> ce n'EST qu(e) le début d(e) vot(re) carrière ↑ </p> <p><b>LP.</b> ↑bien sûr ↑ (il) y a: euh j(e) vais pas m'arrêter là-d(e)ssus ↑ hein ↑ j(e) pens(e)<sup>1</sup> qu'(il) y a plein d'aut(res) choses: ↓ ® super bell(es)_à réaliser → donc<sup>e:1</sup>   j(e) vais tout fair(e) pour ↓ et j(e) pens(e)<sup>1</sup> que le glob(e) c'est: ↓ c'est seul(e) ment la conséquenc(e) de c(e) que j'ai: ↓ j'ai bossé c(e)t été et tout → (il) y a pas de: ↓  c'est pas j'ai claqué des doigts et ouh, j'ai vu un magicien et puis l(e) glob(e) est tombé ↑ hein → c'est: ↓   c'est≠ un long travail et: ↓  et j(e) pens(e)<sup>1</sup> que la plus gross(e)_erreur ce s(e)rait de: ↓ de s(e) réjouir de ça et puis d'oublier → et puis après de: ↓  de s(e) dir(e) main(te)nant<sup>2</sup> j(e)<sup>3</sup> suis à l'abri j'ai l(e) glob(e)_et tout → +non pas du tout+ → j(e) vais: ↓  ça va m(e) donner encor(e) plus<sup>4</sup>=envie d(e) me batt(re)_et d(e) travailler → [...]</p>	<p><b>Laure Péquégnot</b> : - Je ne pense pas trop aux records, à toutes ces choses. Moi, c'est me *régaler et m'écarter dans le sport, rien de plus.</p> <p><b>Journaliste 2</b> : Ce n'est que le début de votre carrière ?</p> <p><b>Laure Péquégnot</b> : - Bien sûr ! Je ne vais pas m'arrêter là-dessus. Je pense qu'il y a plein d'autres choses super belles à réaliser, donc je vais tout faire pour. Et je pense que le globe, c'est seulement la conséquence de ce que j'ai bossé cet été. Ce n'est pas : j'ai claqué des doigts et j'ai vu un magicien et puis le globe est tombé ; c'est un long travail. Et je pense que la plus grosse erreur, ce serait de se réjouir de ça et puis d'oublier, et puis après, de se dire : « Maintenant je suis à l'abri j'ai le globe et tout ». Non pas du tout, ça va me donner encore plus envie de me battre et de travailler.</p>
--	---

Questo esempio preso dall'orale spontaneo in francese<sup>5</sup> e quindi di registro colloquiale condivide in realtà molte caratteristiche anche con discorsi di registro più alto sui piani segmentale e sovrasedimentale. Pertanto la didattica dell'intercomprensione dovrà tenere conto di tutti questi fattori se vuole conservare le sue caratteristiche di input autentico, e di velocità di apprendimento.

## 2. Comprensione/intercomprensione dell'orale: percorsi didattici

Leggendo il paragrafo precedente, ci si può chiedere che differenza ci sia tra la comprensione orale esercitata nell'ambito di un corso normale su una sola lingua o quella pensata per l'approccio d'intercomprensione.

<sup>5</sup> Molti fenomeni si ritrovano nelle altre lingue, con le dovute specificità di ciascuna, come illustrato per l'italiano in Baqué & al. (2003).

## 2.1. Complessità dell'input.

Nei metodi comunicativi, la competenza di comprensione orale viene sviluppata sin dall'inizio. Le unità didattiche si aprono solitamente con un dialogo, non proprio autentico ma ricostruito, con un buon grado di verosimiglianza, in modo da integrare gli obiettivi funzionali e linguistici dell'unità. Le specificità dell'orale spontaneo però vengono eliminate, come esitazioni, sospensioni o riformulazioni (Jamet, 2010). L'artificialità della recitazione si fa spesso sentire: intonazioni sbagliate, pause innaturali, esitazioni finte tradiscono in qualche modo l'autenticità dell'orale. Ma si potrebbe obiettare che nella prassi del doppiaggio cinematografico i risultati non sono molto migliori, soprattutto nelle produzioni di bassa qualità. Basta ascoltare da lontano la televisione per accorgersi se il film è in lingua originale o no, e la stessa osservazione vale per le voci dei cartoni animati. Eppure, questo tipo di orale fa parte del quotidiano ed è autentico in qualche modo. Insomma, per i primi livelli un orale "ripulito" potremmo dire, appare più adatto poiché l'input orale serve da modello per la produzione e la complessità di un input pienamente autentico non gioverebbe. Man mano che si progredisce però, la competenza di comprensione orale viene esercitata sempre maggiormente su documenti autentici e come fine a se stessa, senza essere un supporto verso la produzione. In *intercomprensione*, non si è tributari delle necessità produttive in LS. Pertanto si può anche lavorare su documenti complessi sin dall'inizio. È la scelta fatta per i pochi corsi esistenti: Debaisieux (2009) usa pubblicità televisive e reportage del telegiornale, e la varietà dei generi discorsivi, finora disponibili su *Galanet*, rivela l'intenzione di formare all'intercomunicazione. Alcuni moduli mirano alla comprensione ricettiva in situazioni quotidiane (ascolto di annuncio, di una segreteria telefonica, ecc.), altri alla comprensione in interazione (ad esempio, una discussione in un taxi con l'autista, un'intervista in cui l'intervistato parla la propria lingua, ecc.). Certo i video proposti sono costruiti a fini didattici e non sono propriamente autentici, ma questo non dovrebbe incidere sul raggiungimento degli scopi finali.

## 2.2. Allenamento alla percezione oltre che alla comprensione

Il secondo punto che può differenziare la formazione alla comprensione dell'orale nell'ambito di un approccio d'intercomprensione è l'attenzione posta appunto alla materia fonica della/delle lingue. Baqué & al. (2003) preconizzano un allenamento alla percezione della materia fonica, spesso non presa in considerazione nei metodi tradizionali, in cui vengono puntualizzati tutti questi aspetti sonori in modo specifico per ogni lingua e i moduli di *Galanet* sono il terreno sperimentale di queste ricerche (Martin, 2011). Ne condividiamo le conclusioni visto che i nostri risultati convergono (Jamet 2007). Ci sembra un punto importante per imparare ad essere meno "sordi" laddove sappiamo che l'intercomprensione non è spontanea. Alcuni ricercatori lavorano d'altronde sulla possibilità di creare artificialmente delle condizioni di ricezione che progressivamente abituino l'orecchio a sentire l'altra lingua (Murillo,

2009)<sup>6</sup>. Più semplicemente, si possono sviluppare delle attività che mirano a concentrare l'attenzione su micro-fenomeni prosodici o fonetici, sulla segmentazione della catena sonora o sul reperimento di parole singole nel flusso. Era già la scelta fatta nel CDrom di *Galatea* rivolto a ispanofoni che imparano il francese. Queste tecniche sono state allargate in *Galanet* a varie coppie di lingue, in modo specifico per ciascuna. Tali attività consentono all'apprendente di essere consapevole della specificità della materia sonora ascoltata e ciò dovrebbe rendere l'apprendimento più rapido. È un elemento importante da sottolineare perché appartiene per essenza all'approccio intercomprensivo che fa della riflessione metalinguistica – intesa come consapevolezza di fenomeni spesso inosservati – un punto forte.

Sarebbe auspicabile del resto che la metodologia, pure ancora in fieri, dell'*intercomprensione* orale, ci consenta di ripensare la comprensione orale delle singole lingue all'interno di un percorso di apprendimento sulle 4 competenze. Nell'articolo sopra citato (Jamet, 2010) abbiamo argomentato in favore di una dissociazione tra comprensione orale come fine in sé e comprensione in vista della produzione. Da un lato bisogna ridurre il campo della variazione per dare un modello stabile da riprodurre, ma dall'altro occorre preparare lo studente a “sopravvivere” nelle situazioni comunicative più comuni in cui si usa un orale spontaneo. Si dovrebbero allora proporre dialoghi per imparare a produrre e altri documenti per imparare a capire in cui la variabilità dell'orale possa avere il suo posto.

### 2.3. Strategie di sviluppo dell'abilità di comprensione

La metodologia delle attività di ascolto oramai nei metodi di lingua ha integrato le ricerche degli psicolinguisti sul modo in cui il significato si costruisce, con l'alternanza di due processi, uno discendente che dal globale va verso le unità di base (top-down), l'altro ascendente che risale dalle unità verso il significato generale (bottom-up). Pertanto, siamo abituati a trovare nei metodi comunicativi attività esercitative che prima spingono ad afferrare la tematica generale, l'intenzione, e poi fanno lavorare segmento dopo segmento, per una comprensione più fine. Anche se mancano ricerche specifiche nell'ambito dell'intercomprensione, in particolare per capire di fronte a un input complesso quali strategie ascendenti o discendenti vengono privilegiate in modo spontaneo, si può presumere un funzionamento simile. È implicitamente l'ipotesi fatta dai ricercatori che hanno realizzato sperimentazioni o moduli. Debaisieux (2009:115) imposta ad esempio le attività di accesso progressivo al significato seguendo il seguente iter: anticipazione con l'immagine senza suono, ascolto globale, ascolto segmentato con obiettivo selettivo, condivisione dei risultati, riascolto, ecc. Tuttavia conclude

---

6 È il principio di condizionamento dell'orecchio usando filtri acustici che è stato promosso da Guberina con la sua macchina Suvag, e dopo di lui dalla sua scuola verbo-tonale, di cui fanno parte alcuni ricercatori di Redinter (Rete Europea d'Intercomprensione). La stessa idea ha portato Tomatis all'elaborazione della sua macchina chiamata “oreille électronique”, con polemiche scientifiche a riguardo; oggi il programma Speedlingua la riprende su supporto informatico.



a proposito del testo in italiano che gli studenti francesi sono stati bloccati da una parola messa in particolar rilievo con l'intonazione, e che laddove c'è discrepanza nella prosodia con la lingua madre, bisogna impostare un lavoro specifico, e la stessa osservazione vale per i nomi propri. Quindi riconosce – senza averlo messo in pratica – le necessità di un allenamento alla percezione che abbiamo sottolineato nel paragrafo precedente.

L'idea potrebbe essere quella di fare precedere la fase di lavoro sui documenti complessi da esercitazioni su micro-obiettivi di tutti i tipi: fonetici, prosodici, segmentazione, ma anche sui nomi propri, su campi lessicali, o su frasi da fare ascoltare variando la velocità visto che esistono oramai programmi per rallentare senza distorcere l'input. Sono scelte che sono state fatte nei nuovi moduli di *Galanet* verso il rumeno e il catalano (Martin 2010). Sono state realizzate ad esempio registrazioni facilitatrici con parole molto trasparenti e atti di parola comuni proprio per entrare nell'universo sonoro della lingua nuova. È quello che intendeva Blanche Benveniste (2009:24): “avant de faire percevoir des productions orales nouvelles, qui sont autant d'objets inconnus, il est nécessaire d'avoir fait mémoriser solidement des “objets bien connus” qui serviront ensuite de références”.

In *Galanet* però la scelta interessante è che questi micro-obiettivi sono intercalati con le attività di comprensione dei significati, ispirate alle modalità didattiche abituali dal globale al dettaglio, o vice versa. Quindi il punto di partenza per l'attività puntuale è il documento complesso sul quale si sta lavorando. Possiamo condividere tale opzione, senza però escludere la possibilità di altri modi di programmazione, che comunque sarebbero tutti da convalidare tramite la ricerca-azione. Vediamo però rendersi evidente la necessità di una strutturazione, che per le abilità scritte appariva meno vincolante.

#### 2.4. Il rapporto con lo scritto

Il problema del rapporto con lo scritto che avevamo sottolineato in conclusione del nostro lavoro di ricerca (2007) merita una riflessione. Nei nostri esperimenti, si poteva osservare che lo stesso documento che comportava parecchie zone incomprese risultava quasi trasparente del tutto quando lo studente leggeva la trascrizione. Quindi la sensazione comune che lo scritto sia più facile dell'orale viene comprovata.

Che l'orale fosse indispensabile anche nei metodi che sviluppano la competenza di lettura è stato dimostrato (Hédiard, 1997). L'oralizzazione dei brani consente di evitare un transfert negativo di subvocalizzazione delle parole con le regole della propria lingua e di risolvere a volte un'opacità grafemica. Ecco perché i metodi nella scia di *Eurom4/5*, *Interlat* o *IntercomRom* abbinano i testi con registrazioni.

Per quanto riguarda la comprensione orale, nei moduli *Galanet*, la scelta esplicita è quella di allenare questa abilità all'inizio senza il supporto dello scritto, il quale appare però in un secondo momento quando si lavora su segmenti più piccoli in comprensione fine. Lo studente può accedere alle trascrizioni dei documenti, utile in fase di valutazione (Martin, 2010). In realtà all'interno del programma *Galanet*, queste attività si trovano nel laboratorio di autoformazione e vengono a completare le attività principali che si basano prevalentemente sullo scritto attraverso lo scambio



tra i partecipanti (forum e chat). Quindi, senza che questo sia esplicito, c'è un va e vieni tra abilità scritta e abilità orali, pur con attività specifiche ad ogni competenza.

Altri modi di integrare scritto e orale sono possibili. Nell'esperimento descritto da Debaisieux, si sono succedute due fasi: prima un avviamento alla comprensione scritta, poi in un secondo momento viene affrontata la comprensione orale su tematiche già incontrate allo scritto. Ma si potrebbero anche creare moduli in cui scritto e orale interferiscono più da vicino con documenti su tematiche simili in modo che il lessico e le strutture vengano implementati nelle due forme contemporaneamente. Nella piattaforma *Itinéraires romans* in cui scritto e orale sono intrinsecamente legati, c'è sempre la possibilità di ascoltare con la trascrizione scritta che scorre sotto l'immagine (tipo karaoke). È una tecnica molto rassicurante per gli adulti e già ampiamente usata nei metodi comunicativi.

In ogni caso appare difficile iniziare a costruire una competenza ricettiva con l'approccio d'intercomprensione partendo solo dall'orale, soprattutto se complesso. Conviene affidarsi all'intercomprensione scritta, anche soltanto per prendere appunti e favorire la memorizzazione. Lo scritto, proprio per la sua qualità di permanenza, consente la funzione di *boite à outils*. Non dimentichiamo che la vista copre l'83% delle nostre percezioni sensoriali. Allora, come sottolinea Martin (2010: 246) se esercitiamo la comprensione orale, lo scritto assume il ruolo di rinforzo. Forse rispetto ai metodi comunicativi tradizionali, in cui l'orale è il ponte verso lo scritto, in intercomprensione, lo scritto potrebbe essere il ponte verso l'orale.

## 2.5. Intercomprensione bilingue o plurilingue

Ultimo punto da affrontare per concludere questo percorso: una lingua alla volta o più lingue insieme? L'intercomprensione è spesso vista come una modalità per sviluppare il plurilinguismo, proprio perché eliminando lo sforzo cognitivo legato alla produzione, libera un potenziale per imparare a capire più lingue alla volta, il che è reso più facile ancora dalla loro prossimità. Per lo scritto, *Eurom4/5*, *IntercomRom*, *Interlat*, propongono brani in varie lingue da affrontare nell'arco di una medesima lezione. Con *Galanet*, la simultaneità è ancora maggiore in quanto i forum o le chat sono plurilingui e si passa continuamente da una lingua all'altra. Invece *Galatea* funzionava per coppie di lingue, e comunque nulla vieta di usare *Eurom4/5* solo per una lingua di apprendimento.

Per l'orale è pensabile affrontare più lingue nell'arco della medesima seduta? I moduli di *Galanet* per lo sviluppo delle abilità orali sono pensati a coppie di lingue anche se gli ultimi prodotti integrano attività in cui vengono stimolati paragoni con le lingue (Martin, 2010: 248). Il corso descritto da Debaisieux (2009) invece introduce un'innovazione in quanto i documenti selezionati sono gli stessi e si passa da una lingua all'altra per afferrare il significato comune. Tuttavia, seguendo le indicazioni degli studenti francofoni, si propone un ordine nelle lingue ascoltate: italiano, spagnolo, portoghese, perché lo spagnolo era sentito come troppo veloce e il portoghese più opaco. Per gli studenti italo-foni, invece, è lo spagnolo a costituire un ponte interessante per la comprensione del portoghese, come Castagna ha mostrato (2009). L'ordine di

presentazione delle lingue quindi può variare in base al pubblico.

Anche le attività di sensibilizzazione alla materia fonica potrebbero essere pensate in chiave plurilingue mettendo a confronto le varie lingue su micro-obiettivi. Ad esempio per l'intonazione, si potrebbero percepire molto più facilmente le differenze se venissero sentite in un arco temporale breve in modo da memorizzare meglio le varie melodie. Finora, però nessuno ha mai provato a fare studi comparativi plurilingui sistematici per l'orale e a ideare attività didattiche.

## Conclusione

Molto ancora rimane da fare, sia sul piano della ricerca, sia sul piano didattico. È ovvio però che i docenti e coloro che operano nel campo della didattica delle lingue, non possono aspettare che i ricercatori abbiano fornito dati comprovati prima di ideare metodi di insegnamento. È necessario allora rispondere anche in modo empirico ai bisogni linguistici espressi dagli apprendenti, attraverso una ricerca-azione che emetta ipotesi, ne verifichi gli esiti e apporti eventualmente le modifiche necessarie. Ci auguriamo, quindi, che il quadro che abbiamo delineato possa costituire uno stimolo per procedere all'azione al fine di arricchire e promuovere l'intercomprensione orale sui due fronti, teorico e pratico.

## BIBLIOGRAFIA

- Baqué, L., Le Besnerais, M., Masperi, M. (2003). Entraînement à la compréhension orale des langues romanes : quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique. *Intercompréhension en langues romanes. LIDIL*, 28, Grenoble (Francia), pp. 137-152. <http://lidil.revues.org/index1853.html?file=1>
- Baqué, L., Le Besnerais, M., Martin, E. (2007). Le traitement de l'intercompréhension orale sur Galanet». In F. Capucho, A. A. P. Martins, C. Degache, M. Tost (Eds) (2007). *Dialogos em Intercompreensão*, Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Blanche Benveniste, C. (2009). Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres. In M.-C. Jamet (Ed) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze* (pp. 19-32). Venezia: Cafoscarina editrice.
- Canepari, L. (1985). *L'intonazione linguistica e paralinguistica*. Napoli: Liguori editore.
- Canepari, L. (2009). Trasparenza e opacità fonica: per una comparazione fra lingue romanze. In M.-C. Jamet (Ed.). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze* (pp. 33-47). Venezia: Cafoscarina editrice.
- Castagna, V. (2009). Intercomprensione e fraintendimento: italofoeni tra spagnolo e portoghese. In Jamet M.-C. (Ed.). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze* (pp. 185-196). Venezia: Cafoscarina editrice.
- Debaisieux, J.-M. (2009). L'enseignement de la compréhension au service de l'intercompréhension. In M.-C. Jamet (Ed.). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze* (pp. 109-123). Venezia: Cafoscarina editrice.
- Hédiard, M. (1997). Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italoophone. *Vers une métalangue sans frontière, LIDIL*, 14, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/hm1997.htm>.
- Jamet, M.-C. (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Coll. Giessener Beiträge zur Fremssprachendidaktik Tübingen: Gunter Narr Verlag. Pubblicazione on line dei dati della ricerca : [www.venus.unive.it/jametmc](http://www.venus.unive.it/jametmc)
- Jamet M.-C. (Ed.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Cafoscarina editrice.
- Jamet M.-C. (2010). Didactique du français, didactique des français. Éléments de sociolinguistique pour l'enseignement de la langue. In Santipolo, M. (Ed.). *La*

*didattica della variazione linguistica e l'approccio socio-glottodidattico. Scuola e Lingue Moderne*, 1-3.

Martin Kostomaroff, E. (2010). Une nouvelle approche des modules de compréhension Gala. In M. H. Araujo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & H. Vela (Eds). *A intercompreensão em Linguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 241-253). Aveiro: Oficina Digital.

<http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/a-intercompreensao-em-linguas-romanicas-conceitos-praticas-formacao.pdf> (sito consultato in agosto 2011)

Murillo, J. (2009). Paramétrisation verbo-tonale de l'intercompréhension. L'exemple du français et de l'espagnol. In M.-C. Jamet (Ed.). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze* (pp. 49-76). Venezia: Cafoscarina editrice.

Tomatis A. (1991). *Nous sommes tous nés polyglottes*. Paris: Fxot.

Troubetskoy, N. S. (1939 - version française de 1986). *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck.

Polivanov, E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle de Linguistique de Prague, IV, Réunion phonologique internationale tenue à Prague* (pp. 79-96). Prague: Kraus Reprint, 18-21 ottobre 1930.

Uzcanga Vivar, I. (2010). Epistemologia de la intercomprension plurilingue: de EuROm-4 a Eurom.com.text. In C. Ferrao Tavares & C. Ollivier (Eds.). *O conceito de Intercompreensao: origem, evolucao e difiniçoes. Intercompreensao*, 1.

#### METODI CITATI

Blanche Benveniste, C., Valli, A., Mota, A., Uzcanga Vivar, I., Simone, R., Bonvino, E. (1996). *Eurom 4, Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia + CDrom

Bonvino, E., Caddéo, S., Vilaginés Serra, E., Pippa, S. (2011), *Eurom5. Intercomprensione: Leggere e capire cinque lingue romanze*. Milano: Hoepli.

Giudicetti G. P., Maeder, C. C. M., Klein, H. G., Stegmann, T. D. (2002). *EuroComRom. I sette setacci. Impara a leggere le lingue romanze*. Aachen: Shaker Verlag. <http://www.eurocomrom.de/>

*Galatea* – CD-Rom de compréhension écrite des langues romanes

Carullo, A. M., Torre Maria Luisa, Marchiaro, S., Brunel, M. R., Perez, A. C., Arroniz, M., Voltarel S. (2007). *Intercomprensión en lenguas romances, 2 vol.* Cordoba:

Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de lenguas, Ediciones del Copista.

Tassara Ch. G., Moreno F. P. (2007). *Manual Interlat, Français, Español, Português*. Valparaiso: Ediciones Universitarias de Valparaiso.

Tost Planet M.A., Baque L., Le Besnerais M., Estrada M. Martin E. (2001). *CDrom de compréhension orale du français pour hispanophones*, projet Galatea, institut de Ciències de la Educació. Serveis de Publicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

*Galanet* - plateforme Internet d'apprentissage coopératif des langues romanes ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu))

*Itinéraires romans* - Méthode d'apprentissage pour enfants en ligne, proposée par l'Union latine.

<http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp>

*Eu&I* - Eveil à l'intercompréhension des langues (mêmes non apparentées)

<http://www.eu-intercomprehension.eu/>