

O conceito ou noção de intercompreensão (IC) é relativamente recente. Tendo se originado devido às necessidades de comunicação no cenário europeu multilíngue e multicultural, é explorado em inúmeros projetos iniciados nos anos 90 naquele contexto, que passam a desenvolver ferramentas e estratégias que permitem aos usuários de línguas tipologicamente próximas se entenderem uns aos outros, cada qual falando sua língua.

Essa noção, que passa, portanto, a fundamentar uma *abordagem* de ensinar, nos faz refletir sobre a necessidade de revermos uma série de outros conceitos centrais no ensino de línguas, dentre os quais o próprio conceito de proficiência ou “o que é saber uma língua”, com implicações para outras noções tais como bilinguismo ou multilinguismo.

Esta excelente coletânea que congrega nove artigos, escritos em português, espanhol, francês e italiano por autores brasileiros e europeus com experiências diversas em importantes e respeitáveis projetos de intercompreensão em línguas tipologicamente próximas, tais como Galapro, Galanet, Miriadi e Redinter, entre outros, faz refletir sobre o conceito, ainda em construção – com base em experiências e reflexões de projetos em andamento – assim como sobre suas potencialidades e desafios para a formação do professor, o que a torna, portanto, leitura obrigatória para professores de línguas românicas.

*Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci*  
*Professora titular do Departamento de Linguística Aplicada*  
*Instituto de Estudos da Linguagem*  
*Universidade Estadual de Campinas*

ISBN 978-85-7732-267-1



9 788577 132267 1

## NOVAS TENDÊNCIAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ROMÂNICAS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ORGANIZADORAS

OLGA ALEJANDRA MORDENTE

ROBERTA FERRONI

HUMANITAS

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

**Diretor**

*Sérgio França Adorno de Abreu*

**Vice-Diretor**

*João Roberto Gomes de Faria*

**EDITORA HUMANITAS**

**Presidente**

*Sedi Hirano*

**Vice-Presidente**

*Valeria De Marco*

Novas tendências no ensino/aprendizagem  
de línguas românicas e na formação de professores

Organizadoras

*Olga Alejandra Mordente*

*Roberta Ferroni*

**HUMANITAS**

Rua do Lago, 717 – Cidade Universitária  
05508-080 – São Paulo – São Paulo – Brasil  
Telefax: (11) 3091-2920  
e-mail: editorahumanitas@usp.br  
<http://www.editorahumanitas.com.br>

Proibida a reprodução parcial ou  
integral desta obra por qualquer meio  
eletrônico, mecânico, inclusive por  
processo xerográfico, sem permissão  
expressa do editor (Lei n.º. 9.610, de  
19.02.98).

Foi feito o depósito legal  
Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*  
maio 2015

**HUMANITAS**

SÃO PAULO, 2015

## SUMÁRIO

Copyright © 2015 dos autores

Catálogo na Publicação (CIP)  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

---

N936 Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores / Organizadoras: Olga Alejandra Mordente, Roberta Ferroni – São Paulo : Humanitas, 2015.  
258 p.

ISBN 978-85-7732-267-1

1. Ensino de língua estrangeira. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Bilinguismo. I. Mordente, Olga Alejandra, coord. II. Ferroni, Roberta, coord.

CDD 407

---

### SERVIÇO DE EDITORAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

TEL: (11) 3091-2920/4593  
editoraffch@usp.br

*Coordenação Editorial*  
M<sup>ª</sup>. Helena G. Rodrigues – MTb n. 28.840/SP

*Diagramação*  
Walquir da Silva – MTb n. 28.841/SP

*Capa*  
João Eduardo Watanabe Pinhata

### Prefácio

Matilde V. Ricardi Scaramucci ..... 07

### Apresentação

Olga Alejandra Mordente, Roberta Ferroni.....11

Os Autores.....15

### Parte I – Em busca de uma nova abordagem

O livro didático para o ensino de língua italiana nos cursos de letras da Universidade de São Paulo  
Olga Alejandra Mordente..... 23

Ripensare l'approccio comunicativo alla luce dell'intercomprensione  
Marie-Christine Jamet.....33

Enseñanza de la intercomprensión plurilingüe  
Arlette Séré.....57

Les formations à l'intercompréhension en langues voisines à la recherche du paradigme idéal  
Manuel Antonio TOST PLANET .....75

### Parte II – A intercompreensão em ação

Plurilinguismo, intercomprensione e strategie cognitive  
Antonella Benucci.....97

L'uso dei marcatori discorsivi da parte di apprendenti di lingue affini  
Roberta Ferroni.....113

### Parte III – Formação de professores

"Il portoghese è una lingua molto bella!" Formação em intercompreensão num contexto de romanofonia Maria Helena Araújo e Sá.....	151
L'intercomprensione nell'insegnamento linguistico e nella formazione degli insegnanti Maddalena De Carlo.....	189
Em torno do conceito de intercompreensão: desafios e possibilidades na formação pós-graduada de professores Ana Isabel Andrade e Filomena Martins.....	231

### PREFÁCIO

Foi com grande prazer que aceitei o convite para prefaciar esta coletânea, organizada por Olga Alejandra Mordente e Roberta Ferroni, autoras também de *Habilidade de leitura em italiano no contexto universitário* e *O ensino do italiano instrumental*, ambos publicados em 2011. Com este livro, as autoras, professoras de italiano da Universidade de São Paulo, compartilham sua experiência com outros especialistas da área e iniciam um novo percurso em relação à intercompreensão.

O conceito ou noção de intercompreensão (IC) é relativamente recente. Tendo se originado devido às necessidades de comunicação no cenário europeu multilíngue e multicultural, é explorado em inúmeros projetos iniciados nos anos 90 naquele contexto, que passam a desenvolver ferramentas e estratégias que permitam aos usuários de línguas tipologicamente próximas se entenderem uns aos outros, cada qual falando sua língua.

Essa noção, que passa, portanto, a fundamentar uma abordagem de ensinar, nos faz refletir sobre a necessidade de revermos uma série de outros conceitos centrais ao ensino de línguas, dentre os quais o próprio conceito de proficiência ou “o que é saber uma língua”, com implicações para outras noções tais como bilinguismo ou multilinguismo.

Tradicionalmente, o ensino de línguas em geral tem se pautado pela visão de proficiência do falante nativo ideal: uma proficiência única, monolítica, absoluta (Scaramucci, 2000), que pressupõe o desenvolvimento das quatro habilidades ou competências (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita). Já há alguns anos, entretanto, tenho salientado a

## Referências bibliográficas

AMBROSO, S. Viaggi nell'italiano. *Italiano & Oltre*. n. 2. Firenze: La Nuova Italia, 1988.

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Essex, Pearson, 2001.

DEWEY, J. *Democracy and education*. New York: Macmillan, 1952.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 1975.

LITTLE, D. Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access language learning? In: BENSON, P. E.; VOLLER, P (Orgs.). *Autonomy and independence in language learning*. Harlow: Pearson, 1997. p.225-236.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

WEINIGER, M.J. Do aquário ao mar aberto: mudanças no pape do professor e do aluno. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p.41-68.

## RIPENSARE L'APPROCCIO COMUNICATIVO ALLA LUCE DELL'INTERCOMPRESIONE

MARIE-CHRISTINE JAMET

Università Ca' Foscari Venezia (Italia)

jametmc@unive.it

**RIASSUNTO:** Negli anni '70 quando emergeva l'approccio comunicativo nell'insegnamento delle lingue, nella scia dei lavori del Consiglio d'Europa, non si poteva prevedere il qualificativo di «tradizionale» trenta anni dopo. I metodi comunicativi sono evoluti, sono sfociati nell'approccio azionale valorizzato dal Quadro Europeo di Riferimento per le Lingue, ma continuano a basarsi su una progressione che riguarda le quattro abilità scritte e orali, ricettive e produttive, sviluppate in parallelo. L'approccio d'intercomprensione ribalta il modo di vedere la progressione tra le competenze, istaurando il principio di competenze separate e privilegiando solo quelle ricettive. Tale scelta obbliga in un primo momento a ripensare l'ordine rispettivo delle abilità scritte e orali nell'ambito di corsi plurilingui d'intercomprensione, e in un secondo momento l'ordine di apprendimento tra competenze ricettive e competenze produttive se l'approccio d'intercomprensione viene integrato all'interno di un approccio comunicativo. Questo contributo propone quindi una riflessione metodologica sull'inserimento dell'approccio d'intercomprensione all'interno di corsi di lingua d'impronta comunicativa "tradizionali".

**PAROLE-CHIAVE:** intercomprensione, unità didattica, approccio comunicativo, competenze, abilità.

### I. Introduzione

L'approccio d'*intercomprensione* (IC) è indissociabile, nei suoi principi, dal concetto di plurilinguismo che l'Europa ha iscritto nel cuore della sua politica linguistica. Presente da una ventina d'anni nell'orizzonte dell'insegnamento delle lingue, ha fatto la sua strada – anche fuori dall'Europa – e le sue prove, mostrando che è possibile impostare un apprendimento ricettivo di più lingue con l'obiettivo di comunicare ciascuno nella propria. Tuttavia l'*intercomprensione* sta ancora cercando una legittimità istituzionale su grande scala che vada al di là dei singoli progetti

oramai ben conosciuti<sup>1</sup>, anche se si osserva una diffusione sempre maggiore e un allargamento della tipologia di pubblico. Ma l'IC non è riuscita ancora a radicarsi nei sistemi educativi dei paesi, non perché gli obiettivi non fossero condivisibili o promettenti, ma semplicemente perché c'è un lungo tempo d'inerzia per accogliere idee che restano "nuove" per molto tempo. Di conseguenza, l'IC fatica a interessare chi ha i poteri decisionali a livello educativo e di riflesso a motivare gli editori per investire nella creazione di strumenti d'apprendimento inerenti, benché la strada sia senza dubbio ascendente.

Quello che proponiamo in questo contributo è un'altra angolazione che consentirebbe di valorizzare la metodologia dell'*intercomprensione*, ma di iscriverla all'interno dell'approccio comunicativo mirato all'insegnamento/apprendimento di una sola lingua *target* in corsi di tipo tradizionale: classi di studenti che iniziano a studiare una lingua straniera vicina con un insegnante (è il caso del contesto scolastico). Si tratta quindi di vedere – e proponiamo qui soltanto una riflessione predidattica – sul modo di intrecciare metodologie che hanno obiettivi diversi in origine, pur rimanendo all'interno del *Quadro Europeo di Riferimento per le Lingue (Quadro)* (2001) il cui valore non viene oggi rimesso in discussione nella sostanza. Postuliamo che l'approccio d'IC può avere un effetto rinnovatore sulle pratiche oramai "tradizionali" che mirano allo sviluppo delle quattro abilità di ricezione, produzione, interazione e mediazione, nello scritto e nell'orale. Dopo avere sistematizzato i punti cardinali dei due rispettivi approcci, cercheremo di proporre idee per nuovi *sillabi* e nuove tecniche d'insegnamento/apprendimento di una Lingua Straniera (LS) alla luce dell'IC.

1 Vedere una presentazione sintetica delle metodologie esistenti sul sito di Redinter: [www.redinter.eu](http://www.redinter.eu) o in Caddéo-Jamet (2013, p.141 &sq).

## 2.1 I punti cardinali dell'approccio comunicativo

Iniziare da una brevissima presentazione dell'approccio comunicativo – noto a tutti – è un passo obbligato per ricordare la cornice entro la quale potremo muoverci.

### *La competenza comunicativa*

Declinato in varie metodologie a seconda della variazione di alcuni parametri (pubblico, obiettivi, progressione, tecniche didattiche ecc.) che si diramano in vari risorse didattiche<sup>2</sup>, tale approccio è imperniato sulla nozione di "competenza comunicativa" che è definita dall'insieme delle sottocompetenze linguistica, sociolinguistica e pragmatica, attuate attraverso saperi e saper-fare. Balboni (2012) propone un modello in cui ai tre poli – *sapere la lingua, saper fare lingua, saper fare con la lingua* – si aggiunge un quarto polo – *saper integrare la lingua con i linguaggi non verbali* che, di fatto, fa entrare la dimensione culturale all'interno della problematica comunicativa, cosa che il *Quadro* afferma ugualmente, in modo capillare, attraverso le competenze sociolinguistica e pragmatica. Spesso il vocabolo *competenza* viene adoperato nell'uso comune al posto di *abilità* per disegnare le attività di ricezione, produzione, interazione o mediazione compiute con e attraverso la lingua nello scritto e nell'orale e ci capiterà per comodità di usare

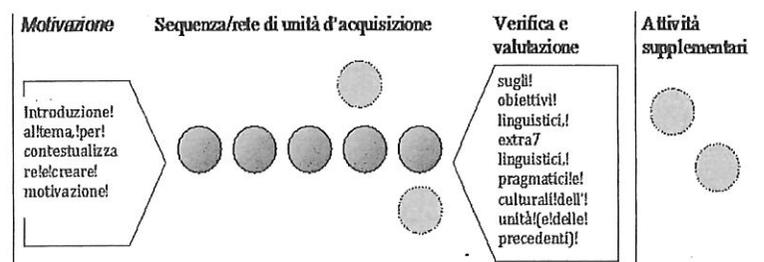
2 Per le definizioni di *approccio, metodologia, metodo*, nel nostro lavoro in lingua francese (Caddéo & Jamet; 2013, p. 111) avevamo adottato una posizione mista tra la tradizione italiana riassunta in Balboni (2012, p. 7) e la tradizione francese che usa «*méthodologie*» con il senso dell'«*approccio*» italiano, ossia la filosofia di fondo (cf. Beacco (2007)). Ma l'uso della lingua italiana in questo articolo non ci consente di usare «*metodo*» per designare il manuale, frutto di una serie di scelte metodologiche e di tecniche operative. Pertanto, qui, manteniamo il termine «*approccio*» per la filosofia di fondo, «*metodologia*» o «*metodo*» come sinonimi per le scelte dei processi operativi e, infine, risorsa didattica per l'oggetto concreto prodotto (manuale, CDrom, sito) che verrà usato in classe.

i termini come sinonimi. Il *Quadro* stabilisce una dimensione verticale fornendo la serie ascendente ben diffusa oramai di livelli dall'A1 al C2, dettagliata per ciascun abilità. Tale scala di competenze trova la sua giustificazione – come viene precisato – nella possibilità di “segmentare il processo d’apprendimento in vista dell’elaborazione di programmi” (Quadro, p. 20) Tuttavia nel Quadro non c’è niente che indichi come costruire un sillabo proprio perché il *Quadro* serve soltanto di “riferimento”.

#### *Il modello di unità didattica/acquisizione*

Tuttavia, misurando l’acquisizione in base alla capacità di produrre lingua, la “tradizione” didattica vuole che le abilità principali (comprensione, interazione e produzione, sia scritta che orale), ad esclusione della mediazione, siano sviluppate in parallelo all’interno di una programmazione fatta di varie “unità” organizzate in un percorso che dall’A1 porta al C2. I manuali di lingua straniera in circolazione ne sono una testimonianza. Il modello di “unità didattica” (UD) è anteriore al *Quadro*, il quale ha cristallizzato tendenze che esistevano già nell’ambito dell’insegnamento delle lingue introducendo poi la novità del concetto di “prospettiva azionale”. Per fare l’esempio dell’Italia, Titone (1978) e Freddi (1979), seguendo i lavori americani degli anni sessanta e poi quelli del Consiglio d’Europa, hanno contribuito a formalizzare il modello intorno alle tre fasi ricorrenti della *gestalt theorie*: globalità/analisi/sintesi, precedute dalla fase di motivazione e seguita da una fase di verifica, mentre la riflessione metalinguistica – propria di un corso di lingua – fa da ponte tra analisi e sintesi. Freddi all’epoca era solito usare nelle sue lezioni la metafora della fetta di torta, quella americana con più strati, per fare capire che il programma era la torta intera mentre ogni fetta conteneva una porzione ridotta degli stessi ingredienti. L’input dell’UD riflette in piccolo l’insieme: microobiettivi di lessico, strutture grammaticali, funzioni

linguistiche, fatti culturali, a partire dai quali vengono sviluppate sia le abilità di ricezione che quelle di produzione nello scritto e nell’orale, seguendo le fasi cognitive di analisi/sintesi/riflessione. Una forte coerenza però era presupposta come cemento dell’intera unità, da lì il termine proprio di “unità”, proveniente dalla tradizione anglosassone. In piena conoscenza degli orientamenti del *Quadro* e con l’avanzare delle ricerche e l’affermarsi di una glottodidattica umanistico-affettiva, Balboni (2012, p. 165) riadatta il modello definendo l’unità didattica come una rete di unità di acquisizione, le quali applicano le tre operazioni della *gestalt* e la riflessione contestuale a degli input circoscritti di varia natura – linguistica, extralinguistica o culturale. L’articolazione rimane però flessibile, in sintonia con la più odierna nozione di “rete”.



Schema dell’unità didattica, Balboni (2007, p. 165).

Molti manuali oggi sostituiscono il termine di “unità didattica” (secondo il punto di vista dell’insegnante) con quello di “unità d’apprendimento” (secondo il punto di vista dell’alunno nel suo processo di apprendere per giungere ad un’acquisizione più stabile) che useremo d’ora in poi, ma il modello, al di là delle denominazioni, continua ad essere condiviso da varie culture educative – anche se con forme differenti – ed ad essere produttivo. Ad esempio, per il francese lingua straniera, un attuale corso di francese on line a distanza (quindi un corso “moderno” che sfrutta le nuove

tecnologie), ideato in Spagna che si sta diffondendo tramite la rete degli *Instituts français* e *Alliances françaises*, presenta le seguenti sequenze i cui titoli rispecchiano le fasi di globalità (*Je découvre, je regarde et je tends l'oreille*), analisi/sintesi/riflessione (*j'observe et je pratique, j'agis et je réagis*), valutazione (*Je fais le point*)<sup>3</sup>. Non è sostanzialmente diverso della titolazione che si ritrova in un metodo pubblicato qualche anno prima in Italia, a nostra cura, nel 2006: globalità (*Je comprends tout*), analisi/sintesi (*je repère et je m'entraîne*), riflessione (*je compare les cultures, je dois savoir*), sintesi (*je suis autonome*)<sup>4</sup>. Le quattro abilità di comprensione scritta e orale e produzione scritta e orale sono trasversali a tutte le tappe.

#### Un approccio, delle metodologie

Beacco (2007, p. 60) denuncia però, all'interno dell'approccio comunicativo, un amalgama tra una metodologia comunicativa "alta" in cui lo sviluppo delle *competenze* è al centro del processo d'acquisizione e la metodologia in circolazione che lui chiama "*approche*<sup>5</sup> *globaliste à dimension communicative*" caratterizzata dall'assenza di un fondamento teorico chiaro, dalla capacità di coniugare metodologie diverse in nome dell'eclettismo (presenza di esercizi strutturali, di giochi di ruolo, di traduzione, di esercizi puramente grammaticali ecc.), spesso dall'assenza di coerenza interna con una giustapposizione di attività all'interno di lunghe unità, e da una programmazione di tipo morfosintattico e lessicale "pensata come immutabile, poiché conviene cominciare dal più semplice o più utile: per il francese gli articoli indefiniti, il

3 Le français en ligne : <http://www.institutfrançais.es/madrid/demo/>.

4 Brio, 1&2 (Odile Chantelauve, Marie-Christine Jamet), Lang edizioni, 2004, Metodo per il biennio della scuola superiore italiana (15-16 anni)

5 Beacco usa spesso il termine "*approche*" in modo più lasco rispetto alla definizione italiana, sinonimo di "tendenza".

presente dell'indicativo dei verbi in *-er...* il verbo *être...*, salutare, presentarsi, domandare e dare informazioni su se stesso..." (2007, p. 53). L'elenco descrittivo che fa Beacco delle specificità del cosiddetto "approccio globalista" suona familiare, e potrebbe corrispondere a una programmazione per unità d'apprendimento come descritta sopra, ma ci appare nonostante tutto come una distorsione e non rimette in discussione l'esistenza di un modello come quello che i ricercatori italiani hanno elaborato anche se i prodotti concreti – ossia i manuali in circolazione – danno spesso l'impressione di un bricolage empirico che snatura la metodologia comunicativa. Pertanto sosteniamo che il modello della scuola italiana abbia una sua validità tanto sul piano teorico quanto applicativo in alcuni prodotti didattici di qualità. Tuttavia, la metodologia per competenze, sarebbe un'altra "delle forme possibili per concretizzare l'approccio comunicativo", secondo le parole di Beacco, la "versione alta". Ci torneremo nella terza parte di questa analisi, perché potremmo trovare in quella metodologia l'aggancio con i principi dell'*intercomprensione*, che vediamo di ricordare adesso per mostrare innanzitutto quello che separa l'approccio comunicativo dall'approccio in IC.

#### 2.2. L'approccio d'IC

La descrizione delle specificità dell'Intercomprensione oramai è conosciuta. Rimandiamo, in modo generico perché riguarda un settore intero di ricerca, alle pubblicazioni presenti sul sito di *Redinter*, Rete Europea che ha federato i ricercatori di più paesi, o alla sintesi di De Carlo & Anquetil (2011:21-86). Vediamo qui di dare le nozioni-chiave usando gli strumenti concettuali della glottodidattica, e impostando già un paragone con l'approccio comunicativo.

### Le origini e l'influenza della glottodidattica

L'approccio d'*Intercomprensione* è nato da due fonti diverse, oggi riunitasi in un unico fiume. Da un lato, linguisti condotti da Claire Blanche Benveniste dell'Università di Provenza, affascinati dal potenziale acquisizionale risultante dalla prossimità genetica di lingue all'interno di una medesima famiglia, hanno ideato il primo prodotto didattico, *EuroM4*, che non ha preso nessuno spunto dalle metodologie d'insegnamento delle lingue in circolazione, e tanto meno dall'approccio comunicativo. Allo stesso modo, *EuroComRom* dimostra una sua filiazione con la romanistica tedesca e non con l'approccio comunicativo. Da un altro lato, attorno a Louise Dabène dell'università di Grenoble specialisti di glottodidattica si interessano di intercomprensione, pensando già al suo potenziale comunicativo e si rifanno a strategie d'apprendimento che rispecchiano gli avanzamenti della glottodidattica in generale. È già percettibile in *Galatea* (2000) in cui possiamo riconoscere i principi degli studi di Sophie Moirand (1983), la cui sintesi ha avuto un'influenza importante nella glottodidattica francese, per capire le strategie di comprensione dello scritto e i modi di stimolare la comprensione tramite un percorso didattico: creazione di ipotesi di lettura, lettura per obiettivi dal globale allo specifico ecc. Oggi i prodotti didattici in circolazione in IC riflettono la frattura iniziale, ma con sempre maggiori influenze reciproche, e si delineano principi comuni che giustificano il ricorso al termine "approccio".

### La filosofia dell'approccio d'intercomprensione

Abbiamo rivendicato in Jamet-Caddéo (2013:111) il termine di "approccio" per *l'Intercomprensione* pensandola non come una attuazione possibile dell'approccio comunicativo ma come una filosofia diversa. Sviluppiamo qui gli argomenti avanzati.

1) L'oggetto lingua è concepito come uno strumento d'azione e tale presupposto è condiviso con l'approccio comunicativo, ma l'IC istaura il principio di competenze "parziali" o "separate", decidendo di escludere dal processo di apprendimento/acquisizione la dimensione produttiva per concentrarsi sulle abilità ricettive. Infatti le finalità comunicative sono diverse: non si tratta più di mirare a una comunicazione endolingua (una sola lingua di scambio) ma a una comunicazione esolingua (più lingue vengono usate nello scambio comunicativo), ognuno usando la propria lingua. Piuttosto dell'aggettivo "parziale" – che del resto troviamo già nel *Quadro* (2001, p. 129) – per designare le competenze sviluppate in IC, termine che ha come presupposto semantico l'esistenza di una totalità che non viene raggiunta e implica in qualche modo una deprivazione, conviene mantenere l'aggettivo "separate" che presuppone un'autonomia delle competenze. Le ragioni che conducono a prediligere le competenze separate sono diverse:

- a) sociali: visto che è potenzialmente possibile comunicare parlando lingue diverse, ci si concentra sulla capacità di capire l'altro, moltiplicando le possibilità di contatto tra cittadini europei;
- b) cognitive: lo sforzo verso la produzione venendo a mancare, è possibile sostituirlo con quello risultante dall'accostamento a più lingue.

2) L'oggetto lingua/cultura in apprendimento può essere unico, ma non sarebbero gli intenti degli specialisti poiché la metodologia d'IC consente di offrire all'apprendente più lingue in contemporanea, e di usare il principio di paragone tra lingue vicine ai fini didattici di apprendimento delle competenze ricettive plurilingue. L'approccio d'IC è incluso nominalmente nel CARAP, il *Cadre de Référence pour les Approches Plurilingues* (Quadro di

riferimento per gli approcci pluralistici) perché è intrinsecamente un approccio multi/plurilingue o “pluralistico”<sup>6</sup>, come lo dice il prefisso stesso *inter* di *Intercomprensione*:

Vengono chiamati approcci pluralistici delle lingue/ culture gli approcci didattici che adoperano attività d’insegnamento/apprendimento coinvolgendo insieme più varietà linguistiche e culturali. (nostra traduzione).

Per l’IC, si tratta di lingue vicine tipologicamente, nella maggior parte dei casi.

3) La nozione di progressione, che va dal più semplice al più complesso, secondo il principio di Krashen dell’*input* comprensibile e dell’aggiunta di nuovi mattoni di volta in volta (i+1) all’interno di unità didattiche programmate seguendo le scale di competenza del *Quadro* definite per livello da A1 a C2, non è operativa in IC. Infatti, che venga proposto dall’insegnante (come in un corso classico del tipo *Eurom5*) o che sia imprevedibile perché creato dall’interlocutore in una piattaforma interattiva come nel programma *Galanet*, l’input autentico al quale viene sottomesso l’apprendente principiante può già essere collocato a un livello B1 del *Quadro* per quanto riguarda la complessità linguistica sia in termini quantitativi (numero di parole e ampiezza del lessico ecc.) sia qualitativi (natura del lessico e grado di idiomatismi, presenza di strutture complesse ecc.). In un lavoro precedente, abbiamo analizzato la differenza tra gli obiettivi del *Quadro* per la competenza scritta e la progressione in IC (Jamet, 2010, p. 78), partendo dai descrittori. Abbiamo così evidenziato che, per lo sviluppo dell’abilità di comprensione scritta

6 Il francese usa il termine “*approches plurielles*”. La traduzione italiana usa “pluralistici”. Si può usare il termine approccio multi/plurilingue: “multi” perché più varietà sono proposte insieme e “pluri” perché, visto dalla parte dell’individuo, la pluralità implica una circolazione tra le lingue.

nel *Quadro*, si tiene conto della pertinenza sociale del documento su una scala di bisogni in cui, nelle prime tappe, si tratta di capire generi discorsivi legati al mondo concreto, e più si va avanti più aumenta il livello di astrazione. Al contrario, per l’IC, i testi più complessi dell’approccio comunicativo diventano paradossalmente quelli più semplici proprio perché sono quelli in cui le somiglianze interlinguistiche sono maggiori. Di conseguenza la nozione stessa di progressione all’interno di una programmazione è da ripensare in IC ed è il compito con il quale si sono cimentati attualmente i ricercatori nel progetto europeo MIRIADI per definire un *Quadro* di riferimento speciale per l’IC.

4) L’ultimo punto che differenzia l’approccio comunicativo dall’approccio IC è l’autonomia del discente. Mentre la “tradizione” vuole una programmazione rigorosa con un percorso che ha una certa rigidità – almeno quando è supportato da un manuale – i margini di libertà sono maggiori in IC dal punto di vista dell’apprendente, che costruisce la propria competenza più liberamente. L’insegnante che oramai è visto come un “tutor” secondo i principi della glottodidattica odierna deve paradossalmente sapere “guidare” l’autonomia dello studente che viene stimolata costantemente. La riflessione metalinguistica, al di fuori di ogni tipo di formalizzazione, vista soltanto come un’attitudine a osservare le lingue, far ipotesi, dedurre regole di passaggio da una lingua all’altra, è un tratto costitutivo della costruzione del saper comprendere.

#### Scelte metodologiche dell’IC

L’IC è un ambito di ricerca ancora giovane che si definisce man mano che cresce, con un costante passaggio tra teoria e pratica. Prima infatti sono esistiti distinti progetti, poi si è ragionato sui punti di convergenza nel tentativo di definire il termine *intercomprensione* (Jamet, 2010; Jamet & Spita, 2010; Ollivier

2010). Adesso appare più facile identificare le “buone pratiche” per le quali rimandiamo alla nostra presentazione (Caddéo & Jamet 2013:141): derivano dalle scelte puntuali fatte su ognuna delle voci possibili (una lingua/più lingue, natura del pubblico, scritto/orale, discorso spontaneo/testi scritti, ricezione/interazione ecc.). Sofferamoci sulle scelte che riguardano lo scritto o l’orale, perché costituiscono un ulteriore punto di divergenza con la metodologia comunicativa più diffusa. Infatti, nella “tradizione” dell’unità didattica, ai livelli base, e fino almeno al B1, l’input di partenza è orale, un dialogo spesso non autentico, nel quale appaiono gli elementi da acquisire durante l’Unità didattica. Tale scelta è il retaggio degli approcci audio-visivi basato sul presupposto che una lingua è prima di tutto orale e bisogna fissare presto la pronuncia senza interferenze con lo scritto. In IC al contrario, senza che questo fosse formalizzato, lo scritto è venuto primo, perché più stabile e propizio ad essere osservato per fare nascere ipotesi sul significato, perché più “facile”. Esistono dei moduli di IC orali nella piattaforma *Galanet*, ma non un “corso” articolato, pendant di *Eurom5* ad esempio, interamente dedicato all’orale.

Avendo quindi presenti in mente i due approcci nelle loro profonde divergenze, interrogiamoci su una loro integrazione.

### 3. Come integrare i due approcci?

Per poter integrare, bisogna trovare una zona di intersezione: le competenze di comprensione sono nel cuore dei due approcci, come pure il modo induttivo usato in fase di analisi nelle varie unità d’acquisizione.

Diremo che esiste una soluzione leggera e una soluzione più radicale. La prima consiste nel prendere un corso di tipo tradizionale organizzato in unità plurifunzionali con orale e scritto, comprensione e produzione, e di ricorrere all’*intercomprensione* al bisogno, attraverso alcuni esercizi o gli aiuti linguistici dati in più lingue. È il caso della risorsa on line *Fondelcat*, corso di catalano in cui le attività introduttive sono pensate per stimolare

la comprensione di parole catalane a partire dagli equivalenti romanzi. I vari “moduli” sono organizzati in tre “unità” basate su un documento video; la comprensione orale è largamente privilegiata mentre la comprensione scritta si fa – come nei metodi – sulla base di dialoghi scritti. La fase di riflessione metalinguistica si riconosce sotto la denominazione “*activités écrites*” che vuole fissare le strutture specifiche della lingua. Infine, in un terzo momento la comprensione è esercitata con attività di simulazione della vita quotidiana (Martin, 2007). Il corso sviluppa soltanto le competenze ricettive, con un format però di tipo comunicativo tradizionale.

La seconda soluzione, più radicale, appare anche più innovativa e corrisponderebbe molto di più a quello che Beacco chiama la versione alta dell’approccio comunicativo (Beacco, 2007, p. 37).

### Sfruttare la velocità di costruzione della competenza ricettiva

La tradizione dei corsi comunicativi vuole che le quattro abilità ricettive e produttive vengano sviluppate in parallelo; la scala del *Quadro* spinge verso tale interpretazione ai fini di facilitare la valutazione e l’inserimento all’interno di curricula scolastici. Ma, la prassi dell’*intercomprensione*, come approccio a sé, ha mostrato che gli studenti, con qualsiasi metodo, sono in grado di sviluppare un’abilità di comprensione di documenti scritti di livello B1 o B2 molto rapidamente. Per fare solo l’esempio tratto dalla nostra esperienza, abbiamo testato sia la metodologia *Eurom*, sia la metodologia *Galanet* con un apprendimento interattivo. In entrambi i casi, i testi finali sottomessi (test delle certificazioni tradizionali, o test scelti da noi simili a quelli visti in classe) hanno dimostrato che dopo poco più di una ventina di ore si poteva sviluppare una comprensione scritta di livello B1 o addirittura

B2 (a seconda degli individui) in tre lingue. Più recentemente, abbiamo usato i test concepiti per il programma CINCO<sup>8</sup>, per la valutazione del primo corso di orale. Il corso era per noi sede di sperimentazione sui materiali da usare che abbiamo variato intenzionalmente, sia dal punto di vista degli input che delle tecniche di lavoro: notizie televisive in più lingue, moduli della piattaforma *Galanet* in cui la comprensione dell'input orale era didattizzata, canzoni, testi dialogati o monologati, ascolto comune e resa in comune o ascolto con cuffie individualizzato ecc... Anche per l'orale, i risultati delle prove finali hanno dimostrato che c'era acquisizione in pochissimo tempo. Vale a dire che per lingua gli studenti hanno avuto al massimo 8 ore di preparazione (in presenza e individuale a casa) per giungere a una buona competenza, per lo più in un certo genere di discorso: quello informativo, espositivo, però il risultato è apprezzabile. È quindi evidente che la progressione nell'acquisizione della competenza ricettiva dello scritto, ma anche dell'orale, sebbene in misura minore, è rapida, e tale rapidità è correlata alla metodologia che viene proposta allo studente: sfruttare tutte le strategie di comprensione legate a quello che si sa già (contesto, cotesto, biografia linguistica dell'apprendente ecc.) e stimolare le ipotesi sul funzionamento stesso delle lingue che sboccano in *saperi* interiorizzati (Benucci & Cortès, 2011). Tutti i ricercatori in IC hanno sottolineato questo fenomeno.

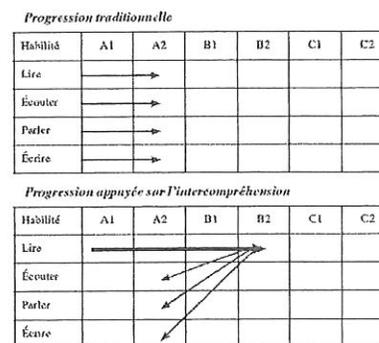
7 Corsi implementati al Centro linguistico (CLA) dell'Università di Venezia dal 2009 (a cura di Marcella Menegale e Marie-Christine Jamet).

8 Il progetto CINCO, finanziato dalla Commissione europea, mira all'inserimento dell'intercomprensione nel mondo del lavoro per la formazione. I test sono concepiti con una serie di domande graduate dal livello A2 di competenza secondo i criteri del Quadro al livello B2.

## Modificare l'ordine di presentazione delle abilità

Alla luce di questi risultati, ci si può chiedere perché, nell'ambito di un corso di lingua straniera che si rivolge a un apprendente che parla una lingua vicina a quella studiata, si debba imbrigliare un potenziale di sviluppo delle abilità ricettive per stare al passo con le abilità produttive all'interno dei "Référentiels" del Quadro. Perché limitarci a presentare input scarni, solo perché cognitivamente non è pensabile acquisire la competenza produttiva su campioni di lingua troppo estesi all'inizio? Perché accettare l'artificialità di finti dialoghi di apertura, ricchi degli input che costituiranno le unità d'acquisizione, invece di usare documenti autentici?

Se si applicasse il principio delle competenze separate all'interno dell'approccio comunicativo, accettando una progressione non omogenea, al finale, avremmo certamente un incremento della competenza comunicativa globale. È quello che sostengono Escudé et Janin (2010:51) nel loro diagramma che riportiamo:



Lo scarto che esiste tra le possibilità di progressione in comprensione e le possibilità di acquisizione in produzione fa sì che la programmazione nell'arco di un anno scolastico non possa più reggere allo stesso modo. Laddove avevamo una sequenza di unità d'apprendimento polifunzionali, una metodologia per competenze

significherebbe che, prima di sottomettere l'apprendente a delle operazioni di produzione, lo immergiamo nella lingua. Riflettendo già sul tema, abbiamo proposto una trentina di ore (Caddéo & Jamet, 2012, p. 138) ossia un periodo di due/tre mesi di ricezione pura. L'ipotesi che facciamo – e che sarà oggetto di una verifica sperimentale – è che, una scelta di questo tipo non fa altro che riproporre la situazione d'acquisizione della lingua nel bambino che fa tesoro della lingua prima di produrla, e che una tale esposizione alla lingua, lungi dall'essere passiva, consentirà un apprendimento più veloce anche delle competenze produttive.

### Rapporto scritto/orale

L'obiettivo finale rimane quello dello sviluppo della competenza comunicativa in tutte le sue sfaccettature con livelli differenziati ma presenti nel quadro. Di conseguenza, una prima domanda che ci poniamo è quella dell'articolazione tra scritto e orale. In precedenti lavori (Jamet, 2007; Caddéo & Jamet, 2012) prendevamo in considerazione le combinazioni possibili: scritto prima dell'orale, scritto e orale in parallelo su binari indipendenti, scritto e orale legati da tematiche comuni ecc. In tutti i casi, lo scritto viene prima ed è un capovolgimento della tradizione. Se l'IC deve essere integrata all'interno di un corso di lingua singola, proprio perché bisogna predisporre l'alunno a poter produrre, il ventaglio delle scelte si restringe e converrebbe andare di pari passo con scritto e orale all'interno delle unità didattiche: un'unità d'acquisizione focalizzata sulla comprensione scritta è seguita da un'unità d'acquisizione di comprensione orale, ma la prima viene sostenuta dall'orale (si sentono le parole), mentre la seconda è sostenuta dallo scritto (ricorso a sotto-titoli ad esempio). La scelta di conservare un ponte tra scritto e orale è fondamentale a causa del rischio di subvocalizzazione errata della parola scritta, se lo studente non

dispone dell'immagine acustica della stessa e adopera le regole di pronuncia della lingua madre applicate alle parole straniere. Questo potrebbe annientare il potenziale imitativo e quindi danneggiare la competenza comunicativa auspicata. Inoltre tra i vari scenari, la scelta di convergenza tematica potrebbe favorire una migliore memorizzazione delle parole, visto che si mira anche in un secondo momento alla produzione. Il fenomeno di memorizzazione è molto meno cruciale quando ci si limita alla comprensione perché, ogni volta che ci ritroviamo davanti alla parola, possiamo applicare di nuovo le stesse strategie di avvicinamento al significato: insomma in *intercomprensione*, si tratta di "riconoscere" le parole più che "conoscerle". Ma nell'ambito di un corso comunicativo su base IC, bisogna approfondire di più la questione della memorizzazione.

### Generi di discorsi

Abbiamo visto che i generi di testo utilizzati nelle risorse di IC sono stati all'inizio essenzialmente articoli di giornale di tipo informativo trasversali a tutte le culture, piuttosto lunghi; la scelta era motivata da Claire Blanche Benveniste (1997, 2009) per neutralizzare l'aspetto culturale che rischiava di nuocere alla costruzione della competenza di comprensione plurilingue. Nel nostro caso però sappiamo che lo studente dovrà essere in grado di produrre frasi della vita quotidiana (livello A2 in produzione) e non conviene, per ragioni di politica linguistica e educativa, uscire dalle scale del *Quadro*. Di conseguenza come colmare il *gap* tra ricezione e produzione?

Prima di tutto occorre ampliare la tipologia dei generi discorsivi ai quali sottomettiamo gli studenti nella fase di comprensione. Già alcuni programmi d'IC multilingui hanno diversificato i generi, come ad esempio, la piattaforma EU&I che tiene conto di situazioni di vita quotidiana (prenotare una camera, ascoltare il bollettino meteo

ecc.)<sup>9</sup>. Il principio di autenticità del documento dovrebbe essere mantenuto, allo scritto certamente, e possibilmente anche all'orale anche se è molto più arduo reperire generi orali che corrispondano alle esigenze di livello (controllo del lessico per quanto riguarda la trasparenza, controllo delle strutture, non troppi idiomatismi, controllo della densità informativa ecc.). I descrittori del *Quadro* offrono una gamma di generi ai quali attingere per livelli, tuttavia la scelta sarà sempre orientata in base al grado di trasparenza spontanea del testo rispetto alla lingua 1 degli apprendenti, criterio inesistente in una metodologia comunicativa tradizionale.

In un secondo momento, bisogna pensare l'articolazione tra i primi tre mesi – in cui viene potenziata la competenza ricettiva scritta e orale in vari tipi di situazione e la competenza comunicativa esolingua con l'insegnante che parla in lingua straniera mentre gli studenti possono rispondere nella madre lingua – con i primi passi in produzione. Non sarebbe pensabile accostare semplicemente la produzione nel modo in cui viene proposta oggi nei metodi tradizionali, perché lo scarto tra il livello raggiunto nelle competenze ricettive e gli strumenti usati per impostare la produzione orale (breve dialoghi in situazioni di vita quotidiana che appaiono troppo semplici) potrebbe risultare demotivante. Non è il luogo qui di discutere delle tecniche possibili, ma solo di porre il problema di questa articolazione tra un primo iter in cui si sviluppa il saper comprendere e una seconda fase in cui appare la produzione, senza abbandonare il potenziamento continuo della comprensione. Sarà necessario dare nelle unità d'acquisizione centrate sulla produzione degli input nuovi che servano di base alla produzione per imitazione, pur mantenendo un livello alto nelle abilità di lettura e ascolto, magari con diversificazione dei campi lessicali.

<sup>9</sup> Rimandiamo ai lavori di Isabel Uzcanga (2011) sulle tipologie testuali e i generi discorsivi in una prospettiva di IC.

Inoltre, si può pensare a sviluppare delle unità d'acquisizione su micro obiettivi che possono già apparire nella prima parte della programmazione: saper riconoscere i numeri, capire l'ora, la data, i colori, e eventualmente micro funzioni comunicative ecc. e poi, nella seconda parte, vengono potenziati in produzione.

### La competenza di mediazione

Il questionario spesso viene adoperato per aiutare e monitorare la comprensione mentre si sta attuando; appare inoltre spesso nella fase di valutazione dei corsi comunicativi (ad esempio, nelle prove di certificazioni). Ma, nel nostro caso, il questionario dovrebbe essere formulato nella madrelingua, almeno in tutta la prima fase del programma. In parallelo, si può usare in IC la metodologia della trasposizione in L1 che non è traduzione. Qualunque sia la tecnica, rimette al primo piano la competenza di mediazione, spesso dimenticata, come se l'approccio comunicativo volesse evitare a tutti i costi di tornare all'epoca della grammatica-traduzione. Tuttavia la mediazione non è necessariamente traduzione, ma duttilità nel passare costantemente da una lingua all'altra, ed è una delle competenze chiave degli approcci pluralistici.

### La riflessione metalinguistica

La fase di riflessione linguistica nel modello di unità didattica tradizionale ha una posizione variabile tra analisi e sintesi o dopo la sintesi, ovviamente mai all'inizio. Il dialogo d'apertura contiene gran parte delle forme oggetto della lezione, e l'insieme del paradigma viene a concludersi nell'UD (gli articoli, i possessivi, i pronomi complementi, e così via), salvo rari casi di spezzettamento a spirale. La riflessione serve a fissare le conoscenze. Nell'approccio IC, gli

strumenti di descrizione della lingua (tabelle o paragrafi spiegativi) appaiono solo alla domanda sotto forma di risorse linguistiche già predisposte (tabelle grammaticali, informazioni contestuali) che uno va a cercare solo quando ne sente il bisogno. Nella nostra prassi veneziana, tuttavia, abbiamo sostituito le tabelle multilingue (del tipo *Eurom* o *Galanet*) in tabelle vuote che lo studente riempie autonomamente man mano che scopre le forme morfologiche o le regole. Tale lavoro diventa molto più importante se la comprensione deve sfociare dopo in produzione: invece di limitarsi a consultare le “risorse metalinguistiche”, si tratta di ricostruire la grammatica tramite una fase di osservazione più acuta. Periodicamente però conviene fare il punto della situazione, pertanto la fase di riflessione e sistematizzazione viene mantenuta per un corso comunicativo d'impronta IC. Così, al momento del passaggio alla produzione, una gran parte dell'osservazione sul funzionamento della lingua sarà già stato fatto.

## Conclusione

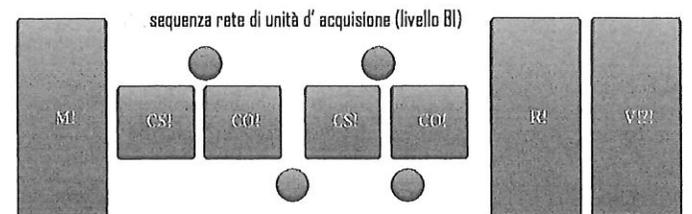
In conclusione, per fare eco alla modellizzazione usata per l'unità d'apprendimento di tipo tradizionale, proponiamo un modello doppio: unità didattiche di mera comprensione e unità didattiche piene con le quattro abilità, replicabili per quanto riguarda la strutturazione sull'arco del tempo. La competenza di mediazione è trasversale e quella di interazione potrà fare l'oggetto di unità d'acquisizione specifiche se vengono a crearsi le condizioni per interazioni reali (partecipazione alla piattaforma *Galanet*, ad esempio). Le UD focalizzate sulle competenze ricettive possono contenere più unità d'acquisizione (UA), alcune di comprensione scritta, altre di comprensione orale su input variati, e delle unità d'acquisizione su micro-obiettivi (contare, colori ecc...). Le seconde Unità d'apprendimento contengono, oltre alle UA di comprensione

scritte sempre su documenti autentici, delle UA di produzione, che possono contenere anche loro un documento *input* in comprensione, a modo di modello.

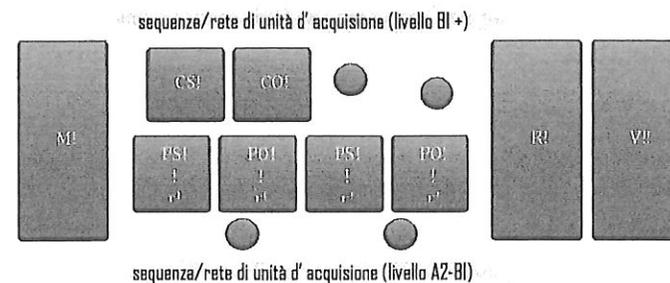
(Vedasi lo schema sotto)

Questa nostra riflessione si situa a monte della costruzione di un qualsiasi corso: è un'analisi pre-didattica che mira a focalizzare i punti salienti per un corso comunicativo a orientamento IC. Ma fin quando una tale metodologia non sarà implementata concretamente, è difficile poter prevedere il grado di successo. Ci vuole quindi una sperimentazione nelle classi. Sarà il prossimo passo.

### L'unità apprendimento ricettiva in un corso comunicativo - IC



### L'unità apprendimento ricezione/produzione corso comunicativo - IC



I quadrati sono le unità d'acquisizione definite dalla competenza lavorata, in una prospettiva di lavoro per competenza. I pallini rappresentano le unità d'acquisizione su micro-obiettivi.

M = motivazione (introduzione al tema dell'unità d'apprendimento che risponde ai bisogni del pubblico)

CS/O Comprensione scritta/orale, sviluppata attraverso le vari operazioni cognitive (globalità/analisi/sintesi) su supporti testuali diversificati.

R = riflessione sul funzionamento della lingua (lessico, grammatica, funzioni comunicative, schemi culturali). La riflessione viene sistematizzata alla fine dell'UD, ma è inserita alla fine di ogni unità d'acquisizione di produzione.

V = La valutazione potrebbe farsi in itinere solo sulla memorizzazione delle parole opache, mentre nel secondo tipo di UD, diventa fondamentale per monitorare l'esito dell'acquisizione.

## Riferimenti bibliografici

BALBONI, P.E. *Le Sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università, 2012.

\_\_\_\_\_. *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica: avamposti di glottodidattica*. Perugia: Guerra, 2011.

BEACCO, J.-C. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier, 2007.

BENUCCI, A.; CORTÉS VELÁSQUEZ, D. Intercomprensione e apprendimento: abilità parziali e processi cognitivi. In: MEISSNER, F. J. (Org.). *Atti del convegno Nouveaux Dialogues en Intercompréhension-Rencontre du GMF*. Augsburg 16-18 settembre, 2011.

BLANCHE-BENVENISTE, C. Suggestions de recherche à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres. In: JAMET M.-C (Org.). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze, ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Cafoscarins, 2009.

BLANCHE-BENVENISTE, C.; VALLI, A. L'expérience d'Eurom4, Comment négocier les difficultés? *Le Français dans le monde, recherches et applications*. Numero speciale, p.110-115, 1997.

CADDÉO, S.; JAMET, M.-C. *Intercompréhension, une nouvelle approche pour l'apprentissage des langues*. Paris: Hachette, 2013.

DE CARLO, M. *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts, 2011.

FREDDI, G. *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo: Minerva Italica, 1979.

MOIRAND, S. *Situations d'écrit*. Paris: CLE International, 1983.

JAMET, M.-C. Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. *Synergie Europe*, n. 5, déc, p. 75-98, 2010. Disponibile in: [http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/marie\\_christine\\_jamet.pdf](http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/marie_christine_jamet.pdf)

\_\_\_\_\_. L'Intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa? Revue on line *Publiforum*. Università di Genova, 2010.

JAMET, M.C.; SPIȚĂ, D. Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *Redinter-Intercompreensão*, n.1, p. 9-29, 2011.

MARTIN KOSTOMAROFF, E. Fondelcat, le catalan pour romanophones. In : CAPUCHO, F., MARTINS, A.A.P, DEGACHE, C., TOST M. *Dialogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2007.

OLLIVIER, C. Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ. *Intercompreensão-Redinter*, n. 1, p. 47-69, 2010.

TITONE, R. *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola, 1976.

UZCANGA VIVAR, I. *Intercompréhension et récurrences grammaticales dans les types de textes et les genres discursifs*. In: MEISSNER, F. J.; CAPUCHO, F.;

DAGACHE, F. (Orgs.). *Intercomprehensions, learning, teaching, research*.  
Tubingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2011. p. 49- 64.

## Sitografia

Siti consultati il 20 settembre 2013

REDINTER, <http://www.redinter.eu/web/books/Eu&I>, <http://www.eu-intercomprehension.eu/indexfr.html>

Progetto CINCO, <http://projetocinco.eu/191>

## ENSEÑANZA DE LA INTERCOMPRESIÓN PLURILINGÜE

ARLETTE SÉRÉ

Universidad Complutense de Madrid

serebaby@filol.ucm.es

**RESUMEN:** Las observaciones y los análisis que hemos llevado a cabo en las plataformas Galanet y Galapro dedicadas a la enseñanza y a la formación de la intercomprensión entre lenguas románicas, a lo largo de los últimos años, nos han llevado a considerar la identidad cultural como una construcción variable en evolución constante, supeditada a las condiciones del entorno comunicativo. Se trata de una co-construcción de representaciones mentales basadas en el desarrollo de las interacciones, la progresión de los conocimientos lingüísticos, las características de los participantes, los roles y estatus asumidos y definidos por las tareas colectivas propuestas.

A partir del análisis de encuestas y de foros de las plataformas Galanet y Galapro, después de (a) presentar la noción de intercomprensión plurilingüe entre lenguas próximas, estudiaremos (b) cómo los participantes se pueden situar globalmente como miembro de una comunidad lingüística y cultural respecto a otras comunidades, y cómo en situación de formación, el sentimiento de pertenencia a una comunidad profesional predomina sobre las diferencias culturales.

**PALABRAS CLAVES:** identidad cultural, intercultural y profesional en las interacciones plurilingües.

### 1. Introducción

La enseñanza de la intercomprensión plurilingüe entre lenguas emparentadas se sitúa en el marco de los *enfoques plurales* (Candelier *et al.*, 2007) que constituyen una herramienta imprescindible para facilitar el desarrollo y el enriquecimiento continuos de la competencia plurilingüe y pluricultural de los individuos aprendientes. Estas nuevas corrientes didácticas representan el abandono de una visión segmentada de la(s) competencia(s) de los individuos en materia de lenguas y culturas. En este marco, la intercomprensión se presenta como un aprendizaje simultáneo de varias lenguas con el objetivo de desarrollar una competencia que englobe el conjunto del