

Linguistica romanza e intercomprensione: una risorsa didattica per il multilinguismo e il plurilinguismo in Europa

Marie-Christine Jamet, Antonella Negri

Abstract – For decades, European policy has valorized principles of multilingualism and plurilingualism. In practice, however, policies tend to focus on valuing languages that are helpful for economic competitiveness and for attracting foreign students. Instead, a language policy that considers the academic training reality of learning a language and not simply the professional outcomes for the student – in view of the concrete multicultural academic reality in which a student will then act as a professor – should invest in a more holistic approach. Such an approach should take into account the socio-cultural norms necessary to understand the hybrid nature of European languages from their inception and identify the multicultural evolution that led to their current configuration. Romance Linguistics and Intercomprehension address this need. Together the two disciplines can constitute a helpful resource for pedagogical approaches at the university, which would allow students to study the history of romance languages through romance languages.

Riassunto – La politica europea da decenni si mostra generosa nel valorizzare, in via di principio, multilinguismo e plurilinguismo. Tuttavia, sul piano pratico tale valorizzazione si concentra nel sostegno alle lingue utili per la competitività economica, o per l’attrazione degli studenti stranieri. Invece, una politica linguistica che pensi anche alla formazione, e non solo alla professionalizzazione dello studente, in vista della concreta realtà scolastica multiculturale nella quale si troverà ad operare come insegnante, dovrebbe investire in una direzione più complessiva, che tenga conto di categorie storico-culturali, utili a comprendere l’ibridazione dell’Europa linguistica a partire dai suoi albori e a individuare quegli apporti multiculturali che ne hanno reso possibile l’attuale configurazione. A questi obiettivi rispondono la linguistica romanza (LR) e l’intercomprensione (IC) che insieme possono costituire un’utile risorsa sul piano della didattica in un ambito universitario consono all’apprendimento della storia delle lingue romanze, tramite le lingue romanze stesse.

Keywords – Europe, intercomprehension, Romance linguistics, multilingualism, plurilingualism, CLIL

Parole chiave – Europa, intercomprensione, linguistica romanza, multilinguismo, plurilinguismo, CLIL

Marie-Christine Jamet, ex-studentessa della Scuola Normale superiore di Parigi, è Professoressa associata di Lingua francese all’Università Ca’ Foscari Venezia. Si occupa di didattica della lingua francese, e si è specializzata in intercomprensione tra lingue romanze (vedasi il libro sintesi redatto in collaborazione con Sandrine Caddéo, *L’Intercompréhension, une autre approche pour l’enseignement des langues*, 2013) e più particolarmente ha sviluppato la sua ricerca sul versante dell’oralità. Ha collaborato a diversi progetti europei sul tema, REDINTER, MIRIADI e attualmente EVAL-IC sulla valutazione in Intercomprensione. Dirige a Venezia, all’interno del Centro di Glottodidattica, il laboratorio DICRom (Didattica dell’Intercomprensione romanza).

Antonella Negri è Professoressa associata di Filologia e linguistica romanza e delegata rettorale per l'internazionalizzazione delle attività didattiche e di ricerca all'Università di Urbino "Carlo Bo". Si occupa di ecdotica e di critica letteraria e ha pubblicato edizioni di testi in antico francese, in antico provenzale e in italiano moderno. Si interessa di traduzione dei testi e dell'italiano agli stranieri. Dirige il master "Insegnare italiano a stranieri: scuola, università, impresa", il corso di perfezionamento "Italian Language and Culture in the Global Economy" del Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali (DISCUI) e il corso di formazione per studenti e insegnanti "Costruire l'Europa". Inoltre è Vice-direttore di Dipartimento e Direttore dell'Aula Confucio.

Questo articolo è stato scritto da Antonella Negri (paragrafo 1) e da Marie-Christine Jamet (paragrafi 2 e 3). Abstract e bibliografia sono parti condivise, così come l'impostazione dell'intero lavoro.

1. "In varietate concordia?". La politica linguistica in Europa

1.1. Linguistica romanza e multilinguismo

Se l'Europa dei principi incoraggia la "diversità" linguistica¹, nelle aule universitarie e nelle scuole non sempre si riscontrano, nei contenuti e nei metodi, proposte operative in tema di valorizzazione del multilinguismo² e del plurilinguismo³. Questo accade perché, come è noto, per quanto riguarda le politiche educative, gli organismi dell'Unione europea hanno "solo potere propositivo e funzione di sostegno, essendo compito di ogni singolo stato decidere quale poli-

¹ Per l'uso, a livello di politica europea, del motto *in varietate concordia* si veda da ultimo il documento del Consiglio d'Europa del 2018 (www.consilium.europa.eu/education/policies/multilingualism, "La politica a favore del multilinguismo", consultato il 14/01/2019). Su questa tematica sono ineludibili le iniziative dell'Accademia della Crusca: *Le lingue d'Europa patrimonio comune dei cittadini europei*, Atti del Convegno 3-4 luglio 2007, a cura di C. Robustelli e M. Benedetti, Firenze, Bruxelles, Accademia della Crusca, Commissione Europea 2008; in particolare si rimanda al saggio di un rimpianto Maestro di scuola bolognese: Maria Luisa Altieri Biagi, *Le lingue, dagli Stati nazionali all'Europa del Duemila* (pp.105-107).

² Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue nella sua introduzione (p. 11), proponeva già una differenziazione tra multilinguismo e plurilinguismo che viene precisata nella versione del 2016 (p. 28). Adotteremo la distinzione oramai classica del multilinguismo inteso come coesistenza di lingue in un territorio, una società, e del plurilinguismo definito dalla competenza diversificata quantitativamente e qualitativamente in più lingue o dialetti nel repertorio dell'individuo. Per una prospettiva generale sul multilinguismo si veda: *Le lingue d'Europa. Intercultura Lingue e CLIL*, a cura di L. Cucciarelli e P. De Matteis, Bologna, Eurocopy Format, 2008, al capitolo 3 *Politiche europee per il multilinguismo*, pp. 9-22. Ma è innegabile che l'Unione Europea guardi al multilinguismo sostanzialmente come ad un "elemento importante della competitività europea" (<http://europarl.europa.eu>, consultato il 30/01/2018).

³ Cfr. E. Rigotti, *Plurilinguismo e unità culturale in Europa*, in *Europa plurilingue: comunicazione e didattica*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, pp. 307-319. Secondo Rigotti il plurilinguismo non è in contraddizione con l'idea di unitarietà che si dà l'Europa. In un'altra prospettiva invece, pensando all'inglese come lingua franca, si muove Tullio De Mauro, *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?*, Bari, Laterza, 2014, p. 82. In realtà le due opzioni non si escludono a vicenda se contestualizzate in settori e con obiettivi diversificati.

tica di educazione e istruzione linguistica attuare”⁴.

Per quanto concerne l'Italia sul piano strettamente politico, sia nell'ambito del MAE che del MIUR, la riflessione metalinguistica e le iniziative intraprese, si pensi ad esempio al *Portale della Lingua italiana*⁵, si sono per lo più concentrate nell'ultimo decennio, tranne poche e fortunate eccezioni⁶, a sottolineare il valore d'uso delle lingue come risorsa per l'attrattività degli atenei, per l'integrazione degli stranieri, o per le esigenze del mercato. Ma nonostante i diversi organismi europei si prodighino nell'affermare che “la rilevanza del multilinguismo non si esaurisce negli aspetti economici e sociali” e che andrebbe curato anche “il ruolo svolto dalle lingue nella formazione e nel consolidamento dell'identità”⁷, di fatto, il sostegno dell'Europa viene dispensato solo alle lingue dell'economia⁸. In definitiva, il predominante interesse settoriale per le lingue competitive, ha a parer mio rafforzato una sorta di cortocircuito nella dialettica di domanda e di offerta delle università. Infatti si è assistito al rovesciamento del ruolo ‘seminale’ delle università in tema di formazione complessiva dello studente, al prevalente ruolo di ‘servizio’ delle università come fucine di arti e di mestieri professionalizzanti. Anche la continuativa raccomandazione da parte del Ministero al monitoraggio degli *stakeholder*, cosa di cui deve tener conto la *Governance* di un ateneo per beneficiare dei finanziamenti, rischia di trasformare un giustificabile confronto alla pari, in un *dictat* del mercato all'università. Di conseguenza, l'ammiccamento all'utilitarismo della lingua va ben oltre la giustificabile speranza occupazionale degli studenti, e ben oltre l'altrettanto giustificabile idea che la lingua sia un elemento con cui debbano fare i conti giuristi, economisti e sociologi. Lo dimostrano nelle aule, ma anche

⁴ M. Cecilia Luise, *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale*, in “LEA”, 2, 2013, pp. 525-534, qui p. 526.

⁵ Si tratta di un sito dalla Farnesina: <https://www.linguaitaliana.esteri.it/> (consultato il 12/01/2019) che ha visto – ma solo ai suoi esordi – un notevole crocevia di apporti pluridisciplinari da parte di un po' tutte le società scientifiche interpellate. Ogni anno ad ottobre a Firenze nella settimana dedicata alla lingua italiana, viene allestito un evento celebrativo nel corso del quale l'intento prevalente è valorizzare, attraverso la lingua italiana, il *made in Italy* nel mondo.

⁶ Mi riferisco in particolare al report commissionato dal MIUR, *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99*, a cura di G. Iannàcaro. Cfr. https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/lingue_minoranza_scuola (consultato il 16/10/2018). Si tratta di un progetto di verifica dell'applicabilità della 482 nelle scuole italiane d'infanzia, primarie e secondarie di primo grado al fine di comprendere come si sia attuata l'autonomia scolastica in tema di lingue minori.

⁷ Sono innumerevoli le dichiarazioni di principio espresse dal Consiglio d'Europa e dal Parlamento europeo, in particolare si può prendere visione del documento *Multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune* Risoluzione del Parlamento europeo del 24 marzo 2009, (2008/2225 (INI)) reperibile in www.ueonline.it/networking/upload/38235 (consultato il 16/10/2018). Così ancora lo stesso documento al punto 6 ricorda che per il Consiglio, almeno – ripeto – sul piano dei principi: “la rilevanza del multilinguismo non si esaurisce negli aspetti economici e sociali e che va prestata attenzione anche alla creazione e alla trasmissione di contenuti culturali e scientifici e all'importanza della traduzione, sia letteraria che tecnica, nella vita dei cittadini e nello sviluppo dell'Unione europea a lungo termine; ricorda inoltre, non da ultimo, il ruolo svolto dalle lingue nella formazione e nel consolidamento dell'identità”.

⁸ Si parla infatti di una politica agita per le lingue maggiori e di una per le minori. Cfr. J. M. Klinkenberg, “Grandes langues” et langues minoritaires: deux politiques linguistiques?, in “Lenguas”, *L'Europe romane: identités, droits linguistiques et littérature*, 79, 2016, in <https://lengas.revues.org/1038> (consultato il 16/10/2018).

nelle attività culturali a livello cittadino, la mancanza di curiosità per una lingua e per una cultura, con le quali non si produca un utile⁹. Questa ossessione per l'aspetto acquisizionale tende a derubricare gli studi storico-linguistici a studi elettivi e secondari, all'interno di una tassonomia di dubbia attualità¹⁰. E così, nell'accanimento evidente a forzare la dimensione professionalizzante, si assiste nelle Scuole umanistiche, ad una miopia, a volte ingenuamente esibita, di giovani, spesso edotti in francese ma completamente digiuni di spagnolo, o di studenti che non sanno tradurre nemmeno a grandi linee un saggio in francese se studiano spagnolo, o ancora di studenti di lettere che non sono in grado di tradurre né dal francese né dallo spagnolo, e peggio ancora, che nutrono spocchiosa diffidenza verso i dialetti e le lingue ufficiali in Italia¹¹. Situazione ancora più critica, sotto questo aspetto, si registra per gli studenti delle aree giuridico-economiche pressoché privi di una qualsiasi competenza linguistica che non sia quella dell'inglese, per giunta nemmeno di alto livello¹².

1.2. La "competenza passiva"¹³ delle lingue per la formazione universitaria

Una simile situazione dovrebbe dunque far riflettere sulle prospettive della ricerca in ambito umanistico, che rischia di essere limitata, nelle fasce più numerose, alla sola competenza

⁹ Afferma infatti Paolo Balboni: "Ai contadini della società agricola e agli operai della società industriale le lingue non servono, a chi commercia sui mercati mondiali basta l'inglese pidginizzato, ma per chi deve studiare, viaggiare per studiare, leggere pubblicazioni internazionali, le lingue sono uno strumento indispensabile, a meno che non si cancellino tutte le lingue nazionali degradandole a dialetti locali in un'Unione che parla inglese. Il che andrebbe contro il principio che la pluralità linguistica e culturale è valore fondante dell'Unione" (P. E. Balboni, *Dal "Quadro di Riferimento" al "Piano d'Azione" e al "Quadro strategico per il multilinguismo": linee di politica linguistica europea per il prossimo decennio*, in *Integrazione linguistica in Europa*, a cura di M. Mezzadri, Torino, UTET, 2006, pp. 21-42, qui p. 22).

¹⁰ La tabella di riferimento cui devono attenersi le Scuole per realizzare la propria offerta formativa è ancora quella approvata da Ortensio Zecchino quasi vent'anni fa. Cfr. il Decreto ministeriale del 4 agosto 2000, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 19 ottobre 2000, n. 245. Cfr. <http://www.miur.it/UserFiles/523> (consultato il 14/01/2019).

¹¹ Osserva giustamente Balboni che nel Veneto dove fiorisce una lingua locale di alto prestigio storico-culturale la classe politica per evitare accuse di leghismo "a destra come a sinistra, non si impegna sulla difesa, valorizzazione e promozione della lingua veneta". Si tratta secondo lo studioso di una vera e propria "colpa storica che non riguarda l'orientamento politico ma l'insensibilità della classe dirigente al proprio patrimonio linguistico" (P. E. Balboni, *Lingua locale, lingua Nazionale, lingue europee: dal monolinguisimo si può guarire*, in *Ripensare il Veneto*, Venezia, Regione del Veneto, 2007, pp. 232-251, qui p. 234).

¹² Ovviamente non si intende diminuire il peso che sul piano dell'internazionalizzazione deve avere l'inglese come lingua franca, insostituibile sia per le aree umanistiche che per quelle scientifiche. Sulla questione, basti notare che in Italia il primo apripista che ha stigmatizzato il livello mediocre della divulgazione dell'inglese, da lui definito *anglais d'handicapés* o *pidgin English*, a favore del plurilinguismo e dell'intercomprensione linguistica, è proprio un anglista di formazione, Paolo Balboni. Al proposito si legga P. Balboni, *Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza*, in *Diálogos em Intercompreensão*, a cura di F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache, M. Tost, Lisboa, U.C. Editora, 2007, pp. 447-459.

¹³ In realtà, al posto dell'uso vulgato "competenza passiva", diffuso fra i letterati, sarebbe meglio utilizzare l'espressione "abilità ricettive", in quanto, come vuole la glottodidattica, non c'è nulla di passivo nelle abilità di comprensione di una lingua.

della lingua inglese¹⁴. Paradossalmente, se si prendono in mano articoli di saggistica databili dalla metà dell'Ottocento ai primi decenni del Novecento, non solo -si badi bene- della miglior critica in ambito romanistico, ma anche semplici tesi di laurea, si può rimanere stupiti davanti alle evidenti competenze plurilingue in possesso della maggior parte di studiosi e studenti del secolo scorso.

Per queste e altre ragioni, ritengo che la riflessione sulla lingua non possa mirare unicamente all'aspetto acquisizionale, ma debba essere considerata una problematica educativa e civica che investe tutta la formazione: dalla scuola primaria all'università, soprattutto ora in pieno clima di classi multiculturali e multiethniche. Questa prospettiva complessiva era per altro già presente vent'anni fa nelle *Raccomandazioni di Mannheim-Firenze per la promozione delle lingue standard/nazionali/ufficiali d'Europa* (2000-2001)¹⁵ nelle quali si auspicava la salvaguardia di tutte le singole lingue, persino -e direi a buona ragione- delle lingue classiche, la cui conoscenza doveva venir estesa alle rispettive civiltà, "patrimonio culturale dell'Europa moderna"¹⁶. Nella stessa sede si faceva inoltre riferimento al fatto che nell'insegnamento della lingua e della letteratura si doveva operare per "rinforzare la coscienza linguistica e sviluppare la riflessione sull'universalità e sulla diversificazione del fenomeno 'lingua'" e ci si doveva muovere attraverso "la comparazione tra le lingue e la storia della lingua" (articolo 6). La validità di tali indicazioni è stata ribadita anche recentemente da parte del Consiglio dell'UE del 20 maggio 2014 sul multilinguismo (2014/C 183/06) quando si è indicato che l'interesse per "lo studio delle lingue classiche come il greco e il latino, che costituiscono la fonte di molte lingue moderne, può facilitare l'apprendimento delle lingue, nonché contribuire alla sostenibilità del nostro patrimonio comune"¹⁷. Infatti, se si vuole costruire davvero la consapevolezza di una "cittadinanza europea"¹⁸, non eurocentrica, si deve considerare sul versante delle politiche educative in ambito linguistico, che, essendo questa complessità costituita da una pluralità di idiomi, non è ragionevole mirare unicamente ad una corrispondenza fra acquisizione di quattro o cinque lingue e capacità di un loro utilizzo attivo, anche se ci sono posizioni intermedie per lo sviluppo di competenze parziali¹⁹. La complessità che sta alla base di tali singole

¹⁴ Sulle insidie anche culturali, di un "unitarismo giacobino" dell'inglese rispetto all'utilizzo di altre lingue parla V. Orioles, *Forze linguistiche in gioco nell'Europa di oggi. Tra anglofonia e minoranze: crisi delle lingue di cultura?*, in "Plurilinguismo. Contatti di lingue e culture", 7, 2000, pp.11-21, in particolare p. 13.

¹⁵ Lo si vede in particolare con l'articolo 4 del *Testo delle Raccomandazioni di Mannheim* (<http://www.accademialacrusca.it/it/attivita/multilinguismo/testo-raccomandazioni-mannheim>, consultato il 30/12/2018).

¹⁶ *Ivi*.

¹⁷ Cfr. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF>, consultato il 12/01/2019.

¹⁸ Cfr. al proposito *Letteratura "europea" e cittadinanza umana. Riflessioni e proposte per l'insegnamento letterario. Intervista a Roberto Antonelli a cura di Lucia Olini*, in "Chichibio", 64, 2011, pp.1-3.

¹⁹ Presso l'università Cà Foscari Venezia è attivo un corso di intercomprensione linguistica per dottorandi di storia che vogliono imparare a tradurre saggi scritti in francese e in spagnolo in poche ore. Senza l'intercomprensione tutto un insieme di pubblicazioni francesi o spagnole che non sono tradotte in inglese - lingua comune - si perde, mentre con poche ore d'apprendimento, uno studente ha accesso a documenti che sarebbero stati esclusi dalle possibili fonti. E ciò anche a discapito dei principi europei sul plurilinguismo. Ne dà notizia M.-C. Jamet, *Approccio plurilingue dall'Europa per l'Europa. Focus sull'apporto dell'Italia*, in *Le lingue in Italia, le lin-*

lingue – e qui delimito l'area al mondo romanzo – è fatta di una storia e di un contesto culturale pienamente allargati, non settoriali, in grado di mostrare l'unitarietà sicuramente linguistica se non culturale, delle comuni radici nella transizione dal latino alle lingue romanze. Da questa consapevolezza discende anche la possibilità che si arrivi a cogliere l'oggettiva intercomprensione di cui si fa esperienza quando si viaggia nei paesi in cui si parlano idiomi romanzi. Se è vero infatti, come osserva Tomasin²⁰, che tuttora non paiono risolte alcune problematiche che hanno attraversato il dibattito letterario a partire da Curtius sullo spazio linguistico romanzo medievale, è tuttavia inconfutabile che sul piano linguistico attuale esista fra i parlanti di area romanza, la percezione che fra lingue come ad esempio il francese, lo spagnolo, l'italiano e il portoghese ci sia la possibilità di comprendersi anche senza la padronanza attiva da parte dei parlanti. Questa percezione naturale, immediata, non viene però di fatto valorizzata e fatta crescere a livello di conoscenza culturale o linguistica nella formazione di chi studia Lingue o Lettere. Per non dire poi di altri studenti che frequentano scuole di Comunicazione o Giurisprudenza, che potrebbero beneficiare di un tale allargamento di orizzonti culturali²¹.

Ma per ritornare al discorso di come sia importante cogliere la produttività di un insegnamento multilingue a favore del plurilinguismo dei cittadini in area europea, si possono prendere in considerazione le sottolineature di Maria Cecilia Luise²². La studiosa, a partire da alcuni documenti della Commissione europea del 2009, ha rimarcato quali significativi rapporti si instaurino fra plurilinguismo e creatività, flessibilità mentale, capacità di risolvere i problemi, abilità metalinguistiche, e come altrettanto si possano segnalare aspetti positivi nell'esercizio del multilinguismo in ambito sociale, apertura al dialogo, interesse per le altre culture, acquisizione di una identità sociale flessibile e non arroccata su pregiudizi, e non da ultimo tolleranza sul piano interculturale.

A corollario di queste osservazioni sul buon uso del multilinguismo e del plurilinguismo, si aggiunga l'emergenza di molte lingue minoritarie, alla cui sopravvivenza non si può non pensare, se si presta fede a quanto Gian Luigi Beccaria preconizza, la scomparsa cioè, per la fine del secolo del 90% delle cinquemila lingue attualmente parlate sul Pianeta²³. E questa sparizione delle lingue non riguarda solo i continenti asiatico e africano, ma anche la nostra Europa

gue in Europa: dove siamo, dove andiamo, a cura di C. A. Melero Rodríguez, Venezia, Edizioni Cà Foscari, 2016, pp. 67-86.

²⁰ Lo studioso ha messo in discussione l'affermazione di Curtius di uno "spazio linguistico romanzo conscio della propria unità", e ha sottolineato invece una sorta di "opacità" nella percezione della diversità linguistica nel corso del Medioevo. Tuttavia non nega come, dai testi mercantili o dai testi della predicazione, per evidenti esigenze pratiche, fosse presente una "generale tendenza alla collaborativa intercomprensione" (L. Tomasin, *Sulla percezione medievale dello spazio linguistico romanzo*, in "Medioevo romanzo", 39, 2015, pp. 268-292).

²¹ Sulle opportunità che si aprono ad un lettore plurilingue si rimanda a E. Bonvino, D. Cortés Velasquez, *Il lettore plurilingue*, in "LEND", 4, 2016, pp.1-20 (il saggio è reperibile sul sito www.rivistalend.eu, consultato il 31/08/2018).

²² Cfr. M. Cecilia Luise, *Plurilinguismo e multilinguismo* cit., pp. 527-529.

²³ Cfr. G. L. Beccaria, *Tra le pieghe delle parole, lingua, storia, cultura*, Torino, Einaudi 2008. Diversa numerosità delle lingue nel mondo indica il sito *Ethnologue. Languages of the World*, che ne enumera circa 7000 (<https://www.ethnologue.com/about>, consultato il 15/01/2019).

“melograno”²⁴ (Beccaria) di lingue e di culture. Se, come sosteneva Michael Krauss “Universities and professional societies have crucial influence in determining research and educational priorities [...]” si potrà dunque evitare che “linguistics go down in history as the only science that presided obviously over the disappearance of 90% of the very field to which it is dedicated”²⁵.

1.3. Quale didattica per la linguistica romanza?

Accanto alle numerose e ben visibili iniziative che linguisti e glottodidatti hanno messo in atto a partire dagli ultimi vent’anni²⁶, per confrontare gli obiettivi delle loro discipline col mondo della formazione scolastico e universitario, non si annoverano simili momenti di riflessione sulla didattica da parte dei “linguisti romanzi”²⁷, nonostante i manuali di ottima qualità usciti recentemente²⁸. Scinderei in questo momento i due versanti di cui si compone l’ampio ambito

²⁴ *Ivi*, p.3.

²⁵ M. Krauss, *The world’s languages in crisis*, in “Language”, 68, 1992, pp. 4-10.

²⁶ Molti sono i lavori che vedono come capofila un glottodidatta: P. E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, in http://www.docsity.com/documents/swf/2013/03/23/le_sfide_di_babele_pdf.pdf.swf Sul versante dei linguisti si annoverano le ricerche del gruppo di Roma Tre, in particolare di E. Fiorenza e E. Bonvino, *L’intercomprensione dall’italiano o verso l’italiano: un percorso fra le lingue romanze*, in “Revista de Italianistica”, 21-22, 2011, pp. 161-179; o ancora le ricerche attuate a Cà Foscari dove insegnano Paolo Balboni e Marie-Christine Jamet. Al riguardo si rimanda ad una delle ultime pubblicazioni: A. Tombolini, *Intercomprensione orale tra lingue romanze. Cognizione ed emozione all’ascolto di suoni e di significati sperimentando nuovi percorsi didattici in uno studio di caso*, in *La didattica delle lingue nel nuovo millennio Le sfide dell’internazionalizzazione*, Atti del IV Congresso della società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa DILLE (2-4 febbraio 2017), a cura di C. M. Coonan, A. Bier, E. Ballarin, Venezia, Cà Foscari, 2018, pp. 663-680. In sostanza, il denominatore di queste ricerche che incrociano competenze afferibili a discipline diverse, sfruttano come denominatore comune l’idea che l’intercomprensione rappresenti uno degli “approcci plurali” allo studio delle lingue. Al proposito cfr. <http://carap.ecml.at/CARAPinItlay/Gliapprocciplurali/tabid/3260> (consultato il 15/01/2019). Altri studiosi particolarmente impegnati in questa direzione sono le già menzionate Cecilia Robustelli e Maria Cecilia Luise, accanto a Lorenzo Tomasin. Un focus specifico della prospettiva glottodidattica applicata proprio alle lingue romanze è quello di A. Benucci, *Le lingue romanze. Una guida per l’intercomprensione*, Torino, UTET, 2005.

²⁷ Fra gli studiosi invece sensibili a questo problema, si segnala Monica Longobardi che, con uno sguardo non solo nazionale, organizza incontri a carattere annuale sul plurilinguismo anche in prospettiva didattica. Per precedenti iniziative si vedano almeno il monografico della rivista da lei curato: “Lenguas. L’Europe romane: identités, droits linguistiques et littérature”, 79, 2016, <https://lenguas.revues.org/1038> (consultato il 16/10/2018) e il saggio *Alterità linguistiche nel Medioevo romanzo*, in “Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università”, 26-27, 2005-2006, pp. 35-73.

²⁸ Sono numerosi i manuali di buona fattura attualmente in uso nelle aule universitarie, a partire dal noto C. Tagliavini, *Le origini delle lingue neolatine*, Bologna, Patron, 1972. In questa sede, per praticità ne prenderemo in considerazione solo due: quello di L. Renzi, L. Andreose A., *Manuale di linguistica e filologia romanza*, Bologna, il Mulino, 2003, in quanto risulta il più utilizzato e quello di M. Barbato *Le lingue romanze. Profilo storico-comparativo*, Bari, Laterza, 2017, in quanto è il più recente. Non si possono poi non ricordare: A. Varvaro, *Linguistica romanza*, Napoli, Liguori, 2001, Ch. Lee, *Linguistica romanza*, Roma, Carocci, 2011 e P. Gresti, *Introduzione alla linguistica romanza*, Bologna, Patron, 2016. Non è stato considerato, per il suo carattere composito, linguistico e letterario, l’interessante volume di P. G. Beltrami, *La filologia romanza*, Bologna, il Mulino, 2017.

della filologia romanza perché, mentre si annoverano molti sforzi di analisi sullo statuto epistemologico della filologia romanza nella sua complessità²⁹, e nel suo *côté* letterario e didattico³⁰, non si evidenziano altrettante riflessioni sul piano linguistico. Come filologi romanzi abbiamo cioè dato per scontato che organismi ministeriali e vertici politici conoscessero la vocazione della linguistica romanza alla valorizzazione del multilinguismo e del plurilinguismo e alla salvaguardia delle lingue minori. Inoltre da parte nostra non si sono resi sufficientemente visibili l'impegno sui temi caldi della politica linguistica europea e il contributo formativo che può offrire la linguistica romanza³¹. Tutto ciò contribuisce a far sì che la nostra disciplina abbia attualmente un ruolo meno che ancillare nelle tabelle ministeriali per l'accesso dei docenti alle secondarie, come si vede dal DPR 19/2016³².

È dunque nella direzione di una linguistica romanza che renda evidente anche a livello di politica, la produttività di un insegnamento trasversale nei contenuti e perfettamente in linea con le più recenti indicazioni programmatiche in tema di plurilinguismo e di multilinguismo, che si può collocare il progetto di Marie-Christine Jamet e mio, di coniugare la linguistica romanza col metodo dell'intercomprensione. Preciso "col metodo" e non con i contenuti perché al centro ci saranno comunque gli argomenti tuttora presenti nei manuali di linguistica romanza.

La linguistica romanza, come è noto dalla sua declaratoria³³, beneficia di due dimensioni integrate quella sincronica e multilingue, del confronto di lingue ufficiali, lingue minoritarie e dialetti, e quella diacronica che parte dal latino per arrivare alle lingue romanze di oggi. Questa disciplina consente di scoprire i meccanismi di convergenza e similarità fra le lingue romanze, e osserva piuttosto che il singolo idioma, la famiglia linguistica nella sua trasversalità. Da tali confronti, emergono segmenti testuali simili, o lemmi, che permettono di cogliere in concreto l'intercomprensione fra le lingue. Tale risultato è anche il principale obiettivo dell'intercomprensione che si esercita, diversamente dalla linguistica romanza, solo sull'asse della contemporaneità e mira, ancora diversamente dalla linguistica romanza, all'acquisizione di

²⁹ Per ricostruire il lungo e articolato dibattito, che ha visto l'impegno in particolare di Lino Leonardi, Paolo Maninchedda, Corrado Bologna e Andrea Fassò, Luciano Formisano, Nicola Pasero, Massimo Bonafin e Carlo Giunta, si rimanda a S. Rapisarda, *La filologia al servizio delle nazioni. Storia, crisi e prospettive della filologia romanza*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2018, pp. 26-57.

³⁰ Rimarchevole ad esempio l'attività promossa dalla SIFR Scuola per entrare in dialogo con gli insegnanti delle scuole secondarie, attraverso incontri, seminari e conferenze. Una significativa riflessione sulla filologia romanza in chiave didattica, è contenuta nel monografico a cura di G. Noto, *Letterature e letteratura delle origini: lo spazio culturale europeo. Prospettive didattiche per la scuola secondaria e per l'università*, in "QdR", 7, 2018, in particolare pp.15-31.

³¹ Se si eccettua l'intervento di Gioia Zaganelli consultabile al link: www.sifr.it/storico/comunicazioni/didattica/zaganelli.pdf (ultimo accesso 23/03/2016) presentato al Seminario nazionale della SIFR l'11 marzo del 2014.

³² [www.istruzione.it/allegati/2016/D.P.R. 14_febbraio_2016_n.19_tabella_A](http://www.istruzione.it/allegati/2016/D.P.R._14_febbraio_2016_n.19_tabella_A) (consultato il 02/01/2019).

³³ www.gazzettaufficiale.it/atto/seriegenerale (consultato il 16/10/2018): "L-FIL-LET/09 FILOLOGIA E LINGUISTICA ROMANZA: Comprende gli studi sulle origini e lo sviluppo delle lingue e delle letterature neolatine con speciale riguardo ai secoli medievali, valutate anche con l'impiego di metodologie filologiche e linguistiche e con particolare attenzione agli aspetti comparatistici; comprende altresì gli studi di linguistica sarda e siciliana, di filologia iberoromanza e gallo-romanza e quelli di carattere linguistico e letterario relativi a tutta la produzione scritta nelle lingue catalana, ladina e provenzale (occitano)".

una competenza plurilingue. Risulta evidente dunque che in questa prospettiva, l'obiettivo comune fra intercomprensione e linguistica romanza sarà realizzato più nella dimensione sincronica che in quella diacronica, più sul versante della "competenza passiva" che attiva delle lingue. E l'obiettivo dell'analisi sinottica di lemmi o di aspetti morfologico-sintattici e fonologici fra lingue romanze in rapporto al latino, è comunque tale che o viene esaurito dalla linguistica romanza, e ovviamente anche dalla filologia germanica, o è difficile reperire discipline che contengano da sole così vasti e trasversali campi di studio. Per questo motivo, andrebbe valorizzata, anche sul piano politico, la formazione che la didattica della linguistica romanza potrebbe offrire a studenti e futuri insegnanti europei.

Fra linguistica romanza e intercomprensione esiste un territorio comune fatto di elementi di base dell'intercomprensione e di contenuti impliciti della linguistica romanza, quali ad esempio, in sintesi, un lessico panromanzo fatto di cinquecento lemmi comuni a molte lingue romanze³⁴, la produttività della competenza passiva di una lingua, l'uso del metodo induttivo e le parentele delle lingue osservate in diacronia.

È dunque all'interno di questo territorio comune che si colloca il progetto che Marie-Christine Jamet ed io vorremmo realizzare. A questo proposito ricordiamo che il confronto fra le competenze della linguistica romanza e dell'intercomprensione si è espresso in una prima fase sul piano teorico³⁵, successivamente si è concentrato maggiormente su una fase operativa³⁶, e per il 2020 il nostro lavoro dovrebbe sfociare nella pubblicazione di un manuale presso la casa editrice UTET.

2. Le projet didactique intégré

Le projet commun, qui voit deux chercheuses appartenant à deux disciplines différentes se retrouver, nait d'un besoin, celui de diversifier et enrichir l'enseignement de la linguistique romane, comme cela vient d'être énoncé, dans le cadre d'une vision européenne. La définition d'un besoin est un préliminaire indispensable pour que la didactique en général – et dans

³⁴ Cfr. G. P. Guidicetti, C. C. M. Maeder, H. G. Klein, T. D. Stegman, *EuroComRom – I sette setacci: impara a leggere le lingue romanze!*, Aachen, Shaker, 2002, pp. 34-35. Questo lessico, ci spiegano gli autori, comprende 39 sostantivi presenti in tutte le lingue romanze, 108 parole ricorrenti in almeno nove lingue romanze, 33 in otto e 227 parole ricorrono in cinque, o sei o sette lingue romanze. Ma il concetto di un lessico dell'"europeo comune" è presente anche in un ottimo manuale classico come: S. Bach, J. Brunet, C.A. Manstrelli, *Quadrivio romano. Dall'italiano al francese, allo spagnolo, al portoghese*, Firenze, Accademia della Crusca, 2008, p. 21.

³⁵ M.-Ch. Jamet (in collaborazione con), *La linguistica romanza incontra l'intercomprensione*, in "Atti del XXVIII Congresso internazionale di linguistica e filologia romanza, Roma 18-23 luglio 2016, Éditions de linguistique et de philologie, Strasbourg, 2018, vol. 2, pp.1476-1487.

³⁶ Si fa riferimento appunto in primo luogo al convegno internazionale organizzato da Monica Longobardi "ognuno resti com'è, diverso dagli altri. Plurilinguismo, multilinguismo, multiculturalismo", Università di Ferrara, 10-11 maggio 2018, nel corso del quale si è avuta occasione di monitorare la platea di studenti sulle implicazioni operative dell'intercomprensione applicate al settore linguistico romanzo; in secondo luogo a "La filologia romanza e i saperi umanistici", il convegno annuale della SIFR svoltosi a Roma, presso La Sapienza, dal 3 al 6 ottobre 2018.

notre cas la didactique des langues – puisse intervenir : en tant que science pratique comme le disait Freddi (1990), l'un des pères fondateurs de la discipline en Italie, la didactique des langues cherche des solutions concrètes à un besoin, puisant pour y répondre à des sources différentes – la linguistique dans tout le prisme de ses déclinaisons, la psychologie ou la pédagogie. Remarquons que ces trois disciplines recouvrent les trois pôles du triangle éducatif : objet, apprenant, enseignant, dans le champ des langues³⁷.

Or dans notre cas précis, l'objet enseigné n'est pas au premier chef une ou des langues, mais une somme de connaissances qui relève de *savoirs* portant sur des langues apparentées étudiées soit en synchronie en un point *t* de la diachronie, soit en diachronie afin de comprendre leur évolution logique à partir du latin.

Que vient faire alors la didactique des langues dans ce projet ?

2.1. L'apport de l'IC

Le premier lien entre LR et IC a été analogique, centré sur l'objet mis en jeu, à savoir les langues romanes, qui sont, elles aussi, au cœur de l'approche d'Intercompréhension développée par des didacticiens. Dans le cas de la LR, il s'agit d'apprendre, à travers l'observation d'état de langues à des moments différents de l'histoire, comment se sont formées les langues romanes et comment elles ont évolué depuis l'origine en se différenciant; dans le cas de l'IC, il s'agit de partir des langues d'aujourd'hui dans leur diversité et de comprendre ce qu'elles ont en commun. Le mouvement est donc inverse sur l'axe altérité/identité. Si la LR part du même pour expliquer le différent, l'IC part du différent pour retrouver les similitudes. Est-il possible de coupler les deux démarches? Notre postulat est que cela est possible.

Nous ne redéfinirons pas ici les principes fondateurs de l'Intercompréhension qui désigne à la fois une compétence de compréhension réciproque alors qu'on ne parle pas la même langue et par extension l'approche didactique d'enseignement multilingue visant à acquérir cette compétence intercompréhensive et à développer ainsi le plurilinguisme de l'individu. Nous les avons synthétiquement exposés dans notre premier article (Jamet & Negri, 2018) et nous renvoyons aux nombreux travaux déjà publiés depuis 25 ans³⁸. L'approche didactique de l'IC vise donc à stimuler chez l'apprenant des stratégies de compréhension de langues proches en exploitant d'une part les ressemblances entre ces dernières (au niveau lexical, morphologique ou syntaxique à l'écrit et à l'oral) et d'autre part tous les ressorts stratégiques mis en œuvre dans toute activité de compréhension (recours au contexte, aux connaissances encyclopédiques, capacité inductive à faire des hypothèses et des inférences, stratégies cognitives ascendantes ou descendantes, etc.). Les différentes méthodes issues de l'approche d'IC ont largement fait appel aux tableaux synchroniques comparatifs, et ce qui est intéressant pour la rapidité de l'apprentissage des langues romanes, c'est que lorsque dans une langue X, un terme n'est pas reconnu – car il s'agit bien de re-connaissance d'un élément inconnu

³⁷ Voir Balboni, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET, 2006, p. 28.

³⁸ Nous renvoyons le lecteur la bibliographie de notre ouvrage: S. Caddéo, M. C. Jamet, *Intercompréhension, une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 2013.

associé à du connu – l'apprenant a le loisir de le comprendre en passant à travers d'autres langues.

Prenons un exemple tiré du manuel *Eurom5*, méthode d'intercompréhension sur 5 langues romanes, utilisé dans les cours d'IC³⁹ afin de mieux comprendre comment l'apprenant accède – selon un processus maïeutique – au sens et comment il construit sa connaissance réceptive de la langue. Un apprenant italien se trouve face au premier texte de portugais, alors qu'il ne connaît rien du portugais. C'est un texte authentique, tiré d'un journal en ligne. Après avoir pris connaissance de la thématique générale qui est donnée par principe dans les 5 langues dont la sienne (*un bambino è nato in ambulanza sulla strada di Viseu*), il va lire :

Uma criança, do sexo masculino nasceu hoje, cerca da 12h00, numa ambulância dos bombeiros de Resende, a cerca di 12 quilómetros di Viseu, quando se dirigia par o Hospital São Teotónio.

L'apprenant est invité à utiliser la technique de la transposition de la totalité de la phrase dans sa langue en remplaçant par « cosa » les mots non reconnus. L'enseignant incite à identifier les noms propres grâce à la majuscule, puis à retrouver les mots transparents (*sexo masculino, nasceu, ambulancia, quilometros, quando, dirigia, hospital*). Reste à formuler des hypothèses sur ce qui manque : deux substantifs (*criança* et *bombeiros*), un adverbe (*hoje*) deux articles contractés (*numa, dos*). Il convient de partir des lemmes pleins. Le mot *crianza* va être rendu comme *bambino* grâce à l'aide du résumé initial. A partir de là, par expérience, je peux affirmer que les apprenants retrouvent spontanément la racine identique que l'on a dans *creatura* et souvent naît une discussion sur l'usage de ce mot *creatura* en italien. Le second substantif *bombeiros* est d'abord associé à « ambulancier » par application des règles logiques de connaissance du monde. La méthode prévoit alors des ressources « boîtes à outils » auxquelles se reporter au cas où le mot reste opaque. Dans ce cas, un tableau multilingue est proposé et pour notre part, nous laissons la case italienne vide :

PT	SP	C	I	F
bombeiros	bomberos	bombers	-	pompiers

Le mot congénère italien sera parfaitement accessible en passant à travers le français⁴⁰. Il y a donc une circulation continue entre les langues. Et à partir de cet exemple, on garde dans un coin de la tête que la consonne *p* peut correspondre à *b* dans d'autres langues. Lorsqu'on trouvera un autre mot comme *balle* en français, on pensera à *palla*. La règle de passage aura été activée même si dans ce cas, elle oppose le français et l'italien sur la nature de l'occlusive bilabiale.

Une fois ce *bombeiros* compris, les deux articles contractés *numa* et *dos* sont compris spontanément. Lorsqu'on demande la transposition en langue maternelle, ils apparaissent na-

³⁹ *Eurom5*, Milano, Hoepli, 2011, avec le catalan, l'espagnol, le français, l'italien et le portugais.

⁴⁰ Dans la méthode, les tableaux sont donnés complets, mais dans notre pratique, nous préférons stimuler l'apprenant à une activité déductive.

turellement. Ce sera la tâche de l'enseignant que de s'y arrêter un instant en forçant l'observation qui, du reste, fait conclure à la ressemblance entre l'italien et le portugais dans ce cas avec l'usage d'une forme synthétique préposition+article. Et *numa* sera rapproché de *uma*, premier mot du texte.

Enfin le mot *hoje* sera certainement accessible par l'oral qui rapproche le mot portugais de son congénère italien *oggi* malgré les différences d'écriture qui dans un premier temps pourraient bloquer la compréhension.

Cette activité métalinguistique se fait naturellement, sans effort, sans besoin de mots compliqués ni de « leçon » formelle de la part de l'enseignant. Dans un cours de 24 heures, avec des débutants complets sur trois langues romanes, on arrive en 8h pour chacune à un niveau B1+/B2 de compréhension écrite. La méthode est efficace. Ainsi se développe une sensibilité envers les langues qui sera fondamentale pour comprendre la linguistique romane.

Si nous poussons plus loin l'observation, dès cette première phrase, nous pouvons faire deviner comment se forme le pluriel dans les différentes langues romanes en observant tout simplement le tableau : l'italien dans ce cas va faire cavalier seul avec sa terminaison vocale. Dans d'autres méthodes où le roumain est inclus, les apprenants apprennent très vite à classer les langues dans les deux grands groupes régionaux de la Romania occidentale et orientale, qui constituent l'un des chapitres des manuels de linguistique romane.

Ce bref exemple – tiré du champ de la didactique de l'IC – montre combien l'approche d'intercompréhension travaille aussi bien au niveau des *attitudes* (à savoir une ouverture vers la diversité des langues), des *savoir-faire* dans l'apprentissage de stratégies de compréhension et d'observation, et enfin des *savoirs*, puisqu'on aboutit à la connaissance de règles de passage qui rencontrent les règles d'évolution phonétique, ou de règles morphosyntaxiques.

Comment exploiter cette méthodologie didactique au service de la linguistique romane ?

2.2. L'idée d'un enseignement intégré ou LR-IC-CLIL

Nous touchons le deuxième lien entre la LR et la didactique des langues. Si ces dernières années, une innovation a été constituée par l'IC, une autre innovation pour l'enseignement des langues, qui a eu du reste un essor plus rapide, est le CLIL⁴¹, qui prévoit d'enseigner une discipline « non linguistique » en langue étrangère. Nous utilisons ce terme par simplicité tout en sachant que toute discipline est en fait linguistique en ce sens qu'elle est traversée par la parole qui sert à la décrire, à l'expliquer, à la commenter. Une discipline « non-linguistique » sera une discipline dont l'objet n'est pas la langue. Nous terminions notre article de 2018 sur

⁴¹ Le terme CLIL (Content and integrated learning) a été introduit dans les années 90 et rapidement repris en Italie, notamment par Carmel Coonan, avec son livre *La lingua straniera veicolare* en 2003 (Torino, UTET) réédité en 2012 dans une version largement remaniée. Signalons aussi son dernier article (2018), *The ripple effect of CLIL on Language Education and the foreign language curriculum*, in M. Santipolo, P. Mazzotta (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, Torino, UTET, 2018.

la LR en parlant de « proposition audacieuse » qui unirait l'approche d'Intercompréhension et la méthodologie CLIL au renouvellement de la didactique de la LR. Or dans notre cas, la LR, de par son nom même, est une discipline linguistique. Cependant ce ne sont pas les langues en soi qui sont étudiées, mais l'histoire linguistique de ces langues. Cette distanciation fait que la LR peut pleinement rentrer dans le cadre CLIL en tant qu'objet de l'apprentissage. Comment s'uniront CLIL et IC ? On enseignera la LR en langues romanes, si bien que l'apprenant apprendra à comprendre ces langues tout en apprenant l'histoire de ces langues, le principe même de l'enseignement intégré étant qu'il soit en parts égales au service des deux disciplines : apprentissage de la matière et apprentissage linguistique sans que l'un soit minoré par rapport à l'autre. Or dans notre cas particulier, l'apprentissage des langues aura une répercussion positive sur la discipline elle-même. Si on apprend en anglais les mathématiques, cet apprentissage de l'anglais n'a pas d'impact sur les contenus mathématiques : les deux disciplines sont développées en même temps mais pas conjointement. Tandis que dans notre cas, non seulement le fait même de travailler en langues romanes donne une compétence linguistique, mais cela prépare le terrain pour mieux comprendre les contenus disciplinaires de la linguistique romane. Il y a par conséquent un double avantage issu d'un apprentissage conjoint.

Ouvrir l'enseignement de la Linguistique romane à une nouvelle méthodologie n'implique donc pas un bouleversement des fondements disciplinaires et des contenus traditionnels, mais une clé d'entrée différente. Les contenus sont dictés par les nécessités de la discipline objet d'étude.

A titre d'exemple, observons alors les tables des matières de deux ouvrages, le premier très utilisé dans les universités italiennes et le second récemment paru pour mettre en lumière les contenus disciplinaires nécessaires. Nous insérons les titres de chapitre et quelques phrases de résumé des contenus.

<p>Renzi L. Andreose A., <i>Manuale di linguistica e filologia romanza</i>, Bologna, il Mulino, 2003</p>	<p>Barbato M, <i>Le lingue romanze profilo storico-comparativo</i>, Roma-Bari, Laterza, 2017</p>
<p><i>Introduzione</i> : définition de la différence entre Philologie et Linguistique romane <i>PARTE PRIMA</i>: parcours historique de la réflexion sur les langues I. <i>Il dominio romano</i> : aperçu du monde roman contemporain II. <i>Il paradigma classico</i> : parcours sur la naissance de la réflexion métalinguistique sur les langues romanes naissantes en parallèle avec les premières grandes œuvres en langue romane. III. <i>Il paradigma storico</i> : naissance au XIX^e siècle, dans la ferveur de la redécouverte du Moyen Age, en Allemagne de la méthode historico-comparative centrée sur les textes médiévaux. Présentation des caractéristiques de la méthode sur le développement phonétique et lexical.</p>	<p>1. <i>Il metodo comparativo</i> : présentation du concept de parenté linguistique et de la naissance de la méthode comparative 2. <i>Le lingue romanze</i> : présentation du domaine roman et des systèmes phonologiques du roumain, sarde, romanche, français, provençal, catalan, espagnol, portugais 3 <i>Il cambiamento fonologico</i> : présentation des lois phonétiques avec exemples plurilingues 4. <i>Il vocalismo</i> : évolution des voyelles latines 5. <i>Il consonantismo</i> : évolution des consonnes avec les grands principes de la palatalisation et de la lénition</p>

<p>IV. <i>Il paradigma moderno</i>. De Saussure au structuralisme. Présentation des grands concepts de la linguistique moderne (les 2 axes, la notion de signe, etc..)</p> <p>V. <i>Variatione sociale e geografica</i>. Naissance des études dialectologiques liées aux territoires dans une perspective historique et des études sur la variation sociale en synchronie.</p> <p>VI <i>Il cambiamento nella linguistica contemporanea</i>. Synthèse des facteurs expliquant l'évolution sur tous les plans linguistiques (phonétique, syntaxe, sémantique)</p> <p>VII <i>Il latino</i>. Chapitre traité dans une perspective évolutionniste pour expliquer les mutations morphosyntaxiques et phonétiques vers les langues romanes.</p> <p>VIII. <i>I caratteri delle lingue romanze</i>. Classification et description grammaticale des langues d'aujourd'hui de façon comparative sur chaque point grammatical</p> <p>PARTE SECONDA Davantage centrée sur la philologie dans le sens d'études des textes médiévaux</p> <p>IX <i>I primi testi romanzi</i></p> <p>X. <i>L'edizione di testi</i></p>	<p>6. <i>Il cambiamento morfologico</i> : présentation des règles de changement (analogie, perte ou modification de flexion, réanalyse)</p> <p>7. <i>La morfologia</i> : reconstruction historique du passage de la morphologie latine aux langues romanes sur les cas, le genre, les adjectifs et la flexion verbale</p> <p>8. <i>Il cambiamento morfosintattico</i> : présentation des principes d'évolution (catégories flexionnelles, grammaticalisation, principe analytique et synthétique)</p> <p>9. <i>La morfosintassi</i> : présentation des parties du discours en comparant les différentes langues (articles, démonstratifs, etc.), des problèmes d'ordre des mots et de subordination.</p> <p>10. <i>La classificazione delle lingue romanze</i> : selon 12 traits linguistiques discriminants</p>
<p>Le but du livre est d'expliquer comment l'évolution des intérêts de la recherche au fil du temps ont permis une meilleure connaissance de l'objet, à savoir les langues romanes. C'est donc un livre qui, en même temps qu'il offre des savoirs sur les langues d'hier et aujourd'hui, décline des savoirs sur l'évolution de la discipline même, dans une démarche méta-disciplinaire, et l'inscrit dans la réflexion linguistique générale.</p> <p>La place du latin à la fin est intéressante car l'étudiant est alors plus à même de comprendre les facteurs évolutifs.</p>	<p>Le livre s'inscrit dans une tradition de LR historico-comparative, comme l'annonce le titre.</p> <p>On note dans les descriptions générales la volonté de traiter toute variante (dialectale ou nationale) comme équivalentes. Tout le livre valorise constamment le traitement comparatif des langues à l'aide de tableaux synoptiques.</p>

On constate que les objectifs des deux ouvrages sont différents, mais qu'une partie des contenus se recouvre comme ce serait le cas, bien sûr avec d'autres manuels de linguistique romane: ces contenus pourraient constituer des fondamentaux. Alors que le premier ouvrage cherche à ouvrir l'étudiant à la pluralité des facteurs qui expliquent la diversité linguistique sous toutes ses facettes (langues, dialectes, sociolectes) en synchronie comme en diachronie, le deuxième a un objectif plus circonscrit et veut donner de façon plus approfondie les clés des évolutions linguistiques du latin. Dans la définition d'une nouvelle méthode LR-IC-CLIL, et en particulier du manuel que les auteures de cet article ont l'intention de publier, le premier pas va être de choisir, parmi ceux que l'on trouve dans les manuels de LR, les contenus disciplinaires à insérer. Il apparaîtra toutefois raisonnable de limiter les ambitions dans un premier temps, ce qui peut être fait de deux façons:

- thématique : choisir des sujets les plus généraux qui se prêtent davantage à une approche discursive en plusieurs langues (par exemple, la présentation de la Romania d'aujourd'hui, présente dans les deux ouvrages précédemment décrits) ;
- sélective : extraire des points précis particulièrement significatifs (la palatalisation, la lénition, les évolutions vocaliques, etc.) qui seront traités en langues étrangères en privilégiant la comparaison entre langues, comme le fait déjà Barbato et comme c'est la pratique en IC.

2.3. Hypothèses de structuration d'une méthode LR-IC-CLIL ou méthode de linguistique romane multilingue

En CLIL, la langue étrangère est également un but d'apprentissage, donc dans notre cas, à travers l'étude de la linguistique romane, nos étudiants vont acquérir une compétence en lecture de textes dans différentes langues romanes contemporaines. La question se pose de l'intégration des langues avec les contenus de LR. Deux solutions se présentent, l'une de juxtaposition, l'autre d'intégration. Dans le premier cas, nous pouvons décider que chaque chapitre sera présenté dans une langue différente, c'est-à-dire que la métalangue explicative et les documents éventuels cités le seraient dans une des langues du panel. La deuxième solution est pour chaque chapitre d'offrir les contenus multilingues selon les activités proposées. C'est celle que nous préférons puisque la comparaison est une des clés de la discipline et que nous préférons voir l'apprenant circuler entre les langues.

Faut-il insérer un module d'introduction à l'IC afin que l'étudiant apprenne les différentes stratégies de compréhension sur les langues d'aujourd'hui? Nous pensons que c'est nécessaire, mais cela peut-être fait de façon progressive en traitant déjà de sujets pertinents pour la discipline de la linguistique romane. Les textes donnés dans les différentes langues, que ce soit des documents, ou bien le discours explicatif du manuel, seront toujours accompagnés d'instruments d'aide à la compréhension et à la mémorisation.

Donnons un exemple possible. Pour introduire le concept de monde roman, nous sélectionnons des extraits définitionnels dans des ouvrages de référence de linguistique romane exprimés dans les différentes langues. Chaque extrait est choisi de façon à donner un ensemble d'informations qui se complètent les unes les autres en rendant ainsi nécessaires la lecture de tous les extraits pour parfaire l'apprentissage des contenus. L'étudiant est invité à lire ces extraits en appliquant la méthodologie IC de transposition en italien. Les mots opaques sont donnés dans un tableau multilingue. Voici un extrait pour l'espagnol tiré d'une Introduction à la langue espagnole d'Araus e Palacios. On voit que le passage choisi est volontairement très court et essentiel, presque entièrement transparent. Les mots indiqués dans le tableau joint sont présentés en tant qu'obstacles potentiels.

TESTO 2. Las lenguas románicas (SP)

Muchas lenguas – incluido el latín – proceden del indoeuropeo, si bien el latín *dio lugar a una variedad que se conoce como lenguas románicas. En la actualidad existen en Europa lenguas románicas, *llamadas también **romances** o **neolatinas**, que son, entre otras: español, francés, italiano, gallego, portugués, catalán, rumano... Las diversas formas lingüísticas particulares basan su diferenciación en los cambios realizados a partir de un sistema homogéneo común, que en el caso de las lenguas románicas fue el latín vulgar.

AA. VV., *Introducción a la lengua española*, (2005) 2007, p. 21.

spagnolo	francese	portoghese	italiano
diò lugar	a donné lieu	deu lugar	
llamadas	appelées	chamadas	

A la fin de la lecture des différents extraits, l'étudiant possèdera les informations disciplinaires qui représentaient l'objectif de la leçon et la compréhension peut être vérifiée à travers un questionnaire de ce type qui permet de fixer les éléments essentiels à retenir en indiquant dans quel texte on a trouvé l'information.

1. Chi lo dice? Completa la tabella

	IT	FR	SP	PT
Le lingue romanze provengono dal ceppo delle lingue indoeuropee	x			
Il sinonimo di lingua romanza è lingua neo-latina				x
Le lingue romanze derivano dalla lingua parlata nella valle del Tevere	x			
Le lingue romanze vengono dal latino volgare per differenziazione			x	
Il latino volgare è la lingua parlata dalle classi popolari (legionari, commercianti, ecc)				x
La parola "Romania" designa l'impero romano per opposizione al mondo barbaro		x		
Lo spagnolo viene anche chiamato castigliano				x
Si parlano le lingue romanze anche fuori dall'Europa	x			

Quant à la place du latin, le travail fait sur les mots contemporains, l'observation des différences d'aujourd'hui permet de comprendre beaucoup mieux le passage du latin aux langues romanes dans ses différentes facettes. C'est parce qu'on observe les différences d'aujourd'hui qu'on sera curieux de s'en demander la raison. Renzi et Andreose déjà introduisaient une description du latin dans le 7^e chapitre. Cette position, comme point d'aboutissement, se justifie pleinement dans une démarche qui remonte le temps et que renforce l'approche d'IC parce qu'elle va inciter les étudiants à comprendre pourquoi on trouve *oi* en français contemporain (*roi*) là où on trouve *e* (*re*) en italien et la règle évolutive du *ē* latin sera plus évidente.

3. Conclusion

Concluons en utilisant des termes de la didactique des langues dans une démarche de construction d'un parcours commun avec la LR. Dans le triangle éducatif : objet/apprenant/enseignant, comment la méthode LR-IC-CLIL dont nous faisons l'hypothèse implique-t-elle une alternative ou un complément pour la didactique de la linguistique romane ? Tout d'abord, l'objet de l'enseignement est devenu double : la linguistique romane sous toutes ses facettes en même temps que les langues romanes d'aujourd'hui. C'est le principe du CLIL. Mais il s'agit d'un enseignement pleinement intégré où les langues modernes n'ont pas seulement une fonction véhiculaire mais enrichissent la discipline tout comme l'étude de la discipline permet de mieux apprendre à inter-comprendre les langues contemporaines, dans une réflexion de type métalinguistique, en synchronie comme en diachronie. En outre, les stratégies mises en œuvre pour apprendre à comprendre les langues modernes seront transférées sur des textes présentant des états antérieurs de langue, objets de la philologie romane.

En second lieu, par rapport à l'étudiant, selon le principe de l'expérimentation directe, déjà cher au précurseur qu'était Rousseau⁴², qui invite l'élève à se poser des questions, la stratégie inductive mise en œuvre dans nos propositions méthodologiques devrait avoir pour corollaire une meilleure capacité de mémorisation⁴³. Enfin, par rapport au troisième pôle que constitue l'enseignant, le professeur de linguistique romane, lui-même déjà polyglotte, n'aura au-

⁴² Rousseau énonce ses principes pédagogiques dans l'*Emile* (1762) et incite le maître à seconder son élève pour favoriser la découverte: « Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente (livre III). Cette option pédagogique n'est pas éloignée de celle que Jérôme Bruner, pionnier de la psychologie cognitive culturelle, formalise autour du concept d'étayage dans les années 60 et elle est applicable à l'âge adulte. La démocratisation de l'enseignement universitaire et l'évolution du public étudiant qui en est la conséquence invite à réfléchir sur les formes de transmission du savoir. Nous renvoyons au volume de Markus Brauer, *Enseigner à l'Université*, Paris, Armand Colin, 2011.

⁴³ La qualité de mémorisation est liée à la motivation au moment de l'apprentissage. Les études sur les liens entre cette dernière et les résultats d'apprentissage obtenus sont très nombreuses. Citons pour un panorama récent le chapitre que consacrent sur le sujet Zoltán Dörnyei, Stephen Ryan, *The psychology of the language learner revisited*, New York, Routledge, 2015 et le livre de Martin Lamb, *The motivational dimension of language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2017

cune difficoltà à expérimenter cette approche plurielle à peine décentrée par rapport à ses pratiques. Notre postulat, compte tenu de l'évolution du public étudiant par rapport à autrefois, est que, même si l'approche LR-IC-CLIL n'est appliquée que sur quelques leçons seulement, en parallèle avec la méthodologie classique, des résultats positifs devraient être observés. Notre intention est de mettre en place une expérimentation qui fera l'objet d'un monitoring dans la prochaine étape de notre travail.

Ainsi, un enseignement LR-IC-CLIL participera-t-il pleinement au développement du multilinguisme d'une part puisqu'il donnera accès à une pluralité de langues et dialectes dont les origines comme les répercussions sur l'Europe et le monde d'aujourd'hui sont comprises en profondeur, à travers une réflexion métalinguistique qui est le propre de l'enseignement universitaire. D'autre part, un enseignement intégré valorisera le plurilinguisme de l'individu, capable d'enrichir son répertoire et par conséquent ses possibilités d'accéder à des cultures diverses et de construire des habiletés professionnalisantes. Dans la société multiculturelle d'aujourd'hui et dans la perspective d'une citoyenneté européenne à renforcer – car telle est notre conviction – les deux objectifs de l'enseignement universitaire, à savoir la formation intellectuelle et culturelle de l'étudiant et la professionnalisation, seront intrinsèquement liés.

4. Bibliografia

Altieri Biagi M. L., *Le lingue, dagli Stati nazionali all'Europa del Duemila*, in *Le lingue d'Europa patrimonio comune dei cittadini europei. Atti del Convegno 3-4 luglio 2007*, a cura di C. Robustelli e M. Benedetti, Firenze, Bruxelles, Accademia della Crusca. Commissione Europea, 2008, pp. 105-107.

Bach S., Brunet J., Manstrelli C. A., *Quadrivio romanzo. Dall'italiano al francese, allo spagnolo, al portoghese*, Firenze, Accademia della Crusca, 2008.

Balboni P. E., *Dal "Quadro di Riferimento" al "Piano d'Azione" e al "Quadro strategico per il multilinguismo": linee di politica linguistica europea per il prossimo decennio*, in *Integrazione linguistica in Europa*, a cura di M. Mezzadri, Torino, UTET, 2006, pp. 21-42.

Balboni P. E., *Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romana*, in *Diálogos em Intercompreensão*, a cura di F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache, M. Tost, Lisboa, U.C. Editora, 2007, pp. 447-459.

Balboni P. E., *Le sfide di Babele*, Torino, UTET, 2006.

Balboni P. E., *Lingua locale, lingua Nazionale, lingue europee: dal monolinguisimo si può guarire*, in "Ripensare il Veneto", Venezia, Regione del Veneto, 2007, pp. 232-251.

Barbato M., *Le lingue romanze. Profilo storico-comparativo*, Bari, Laterza, 2017.

Beccaria G. L., *Tra le pieghe delle parole, lingua, storia, cultura*, Torino, Einaudi, 2008.

Bonvino E., Cortés Velasquez D., *Il lettore plurilingue*, in "LEND", 4, 2016, pp.1-20.

Caddéo S., Jamet M. C., *Intercompréhension, une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 2013.

Coonan C. M., *La lingua straniera veicolare*, seconda edizione, Torino, UTET, 2012.

Cucciarelli L., De Matteis P. (a cura di), *Le lingue d'Europa. Intercultura Lingue e CLIL*, Bologna, Eurocopy Format, 2008.

De Mauro T., *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?*, Bari, Laterza, 2014.

Fiorenza E., Bonvino E., *L'intercomprensione dall'italiano o verso l'italiano: un percorso fra le lingue romanze*, in "Revista de Italianistica", 21-22, 2011, pp. 161-179.

Freddi G., *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva, 1990.

Gresti P., *Introduzione alla linguistica romanza*, Bologna, Patron, 2016.

Guidicetti G. P., Maeder C. C. M., Klein H. G., Stegman T. D., *EuroComRom – I sette setacci: impara a leggere le lingue romanze!*, Aachen, Shaker, 2002.

Iannàcaro G. (a cura di), *MIUR, Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99*, cfr. https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/lingue_minoranza_scuola, consultato in data 16/10/2018.

Jamet M. C., *Approccio plurilingue dall'Europa per l'Europa. Focus sull'apporto dell'Italia*, in C. A. Melero Rodríguez (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Cà Foscari, 2016, pp. 67-86.

Jamet M. C., Negri A., *La linguistica romanza incontra l'intercomprensione*, in "Atti del XXVIII Congresso internazionale di linguistica e filologia romanza", Roma 18-23 luglio 2016, Strasbourg, Éditions de linguistique et de philologie, vol. 2, 2018, pp.1476-1487.

Klinkenberg J. M., "Grandes langues" et langues minoritaires: deux politiques linguistiques?, in "Lenguas. L'Europe romane: identités, droits linguistiques et littérature", 79, 2016, <https://lengas.revues.org/1038>.

Krauss M., *The world's languages in crisis*, in "Language", 68, 1992, pp. 4-10.

Lee C., *Linguistica romanza*, Roma, Carocci, 2011.

Longobardi M. (a cura di), *Lenguas. L'Europe romane: identités, droits linguistiques et littérature*, 79, 2016.

Longobardi M., *Alterità linguistiche nel Medioevo romanzo*, in "Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università", 26-27, 2005-2006, pp. 35-73.

Luise M. C., *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale*, in "LEA", 2, 2013, pp. 525-534.

Noto G., *Letterature e letteratura delle origini: lo spazio culturale europeo. Prospettive didattiche per la scuola secondaria e per l'università*, in "QdR", 7, 2018.

Olini L. (a cura di), *Letteratura "europea" e cittadinanza umana. Riflessioni e proposte per l'insegnamento letterario. Intervista a Roberto Antonelli*, in "Chichibio", 64, 2011, pp.1-3.

Orioles V., *Forze linguistiche in gioco nell'Europa di oggi. Tra anglofonia e minoranze: crisi delle lingue di cultura?* In "Plurilinguismo. Contatti di lingue e culture", 7, 2000, pp.11-21.

Rapisarda S., *La filologia al servizio delle nazioni. Storia, crisi e prospettive della filologia romanza*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2018.

Renzi L., Andreose A., *Manuale di linguistica e filologia romanza*, Bologna, il Mulino, 2003.

Rigotti E., *Plurilinguismo e unità culturale in Europa*, in "Europa plurilingue: comunicazione e didattica", Milano, Vita e Pensiero, 2005, pp. 307-319.

Ruffino G., *Il plurilinguismo e l'Atlante linguistico mediterraneo*. In Primo Colloquio internazionale sul plurilinguismo, Udine, 23-24 novembre 2017 del Centro internazionale per il plurilinguismo (in corso di stampa).

Tagliavini C., *Le origini delle lingue neolatine*, Bologna, Patron, 1972.

Tomasin L., *Sulla percezione medievale dello spazio linguistico romanzo*, in "Medioevo romanzo", 39, 2015, pp. 268-292.

Tombolini A., *Intercomprensione orale tra lingue romanze Cognizione ed emozione all'ascolto di suoni e di significati sperimentando nuovi percorsi didattici in uno studio di caso*, in *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Atti del IV Congresso della società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa DILLE (2-4 febbraio 2017), a cura di Coonan C. M., Bier A., Ballarin E., Venezia, Cà Foscari, 2018, pp. 663-680.

Varvaro A., *Linguistica romanza*, Napoli, Liguori, 2001.

5. Sitografia

<http://europarl.europa.eu>

<http://www.accademiadellacrusca.it/it/attivita/multilinguismo/testo-raccomandazioni-mannheim>

http://www.docsity.com/documents/swf/2013/03/23/le_sfid_e_di_babele_pdf.pdf.swf

<http://carap.ecml.at/CARAPinItlay/Gliapprocciplurali/tabid/3260>

http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale

<http://www.miur.it/UserFiles/523>

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF>

<https://lengas.revues.org/1038>

<https://www.ethnologue.com/about>

<https://www.linguaitaliana.esteri.it>

www.consilium.europa.eu/education/policies/multilingualism

[www.istruzione.it/allegati/2016/D.P.R. 14_febbraio_2016_n.19_tabella_A](http://www.istruzione.it/allegati/2016/D.P.R.14_febbraio_2016_n.19_tabella_A) (2-1-2019).

www.sifr.it/storico/comunicazioni/didattica/zaganelli.pdf

www.ueonline.it/networking/upload/38235

Received: March 10, 2019

Revisions received: March 13, 2019/March 16, 2019

Accepted: April 2, 2019