

Epistemologia dell'intercomprensione e della sua didattica

Abstract

This is an article dealing with epistemology prior than with the problems languages education and, within this framework, of intercomprehension. This means the themes and the language are those of studies on the nature and structure of knowledge, although these themes are applied to the nature and structure of the knowledge concerning the phenomenon and the didactics of intercomprehension.

After analyzing the nature of research, seen as 'an intentional relationship between a subject who studies and an object being studied' (all these factors are dealt with focusing on the state of the art of intercomprehension research), the essay designs a model for the organization of the knowledge necessary for and available in intercomprehension research.

Finally, two examples of the use of conceptual models in intercomprehension research are provided.

Key words: epistemology, intercomprehension, model

Résumé

Cet article est tout d'abord dédié à l'épistémologie et applique celle-ci aux études en éducation linguistique et, dans ce cadre, à la recherche en l'intercompréhension. Cela signifie que les thèmes et les termes appartiennent aux études sur la nature et la structure de la connaissance, même s'ils sont appliqués à la nature et la structure de la connaissance sur le phénomène de l'intercompréhension et sur sa didactique.

Après avoir analysé la nature de la recherche, vue comme une « relation intentionnelle entre un sujet qui étudie et un objet d'étude » (ces quatre éléments sont exemplifiés par des exemples sortis de l'état actuel de la recherche en l'intercompréhension), l'article offre un modèle pour l'organisation de la connaissance nécessaire pour et déjà disponible dans la recherche sur l'intercompréhension.

Finalement, nous donnons deux exemples d'utilisation de modèles conceptuels dans la recherche en intercompréhension.

Mots-clés: épistémologie, intercompréhension, modèle

In questi anni, soprattutto dopo il convegno di Lisbona del 2007, gli studiosi che indagano il fenomeno dell'intercomprensione e studiano i metodi per insegnarla hanno compiuto un grande sforzo per definire la nozione di "intercomprensione", e questo numero speciale della rivista *Interpreensão* ne è un risultato evidente.

Ma è sufficiente definire il concetto chiave per avere un'epistemologia degli studi sull'intercomprensione?

1. Tre elementi epistemologici

Se cerchiamo nella filosofia classica una risposta, vediamo che forse domandarsi che cosa sia l'intercomprensione non basta. La conoscenza infatti viene vista come il risultato di una relazione intenzionale tra il soggetto che studia e l'oggetto studiato; questa relazione ha tre componenti, e tutti e tre devono essere definiti:

- a. *l'intenzionalità*: il soggetto che studia vuole conoscere qualcosa. Nel nostro caso, il grande sforzo degli anni Ottanta e Novanta è stato quello di passare dall'*osservazione* del fenomeno ben conosciuto dell'intercomprensione (basti pensare quanti emigranti italiani, portoghesi e spagnoli hanno sfruttato l'intercomprensione per integrarsi progressivamente nella francofonia europea, oppure a quanti studenti Erasmus scelgono un'altra nazione romanza per il loro periodo di studio all'estero sulla base della vicinanza linguistica che facilita l'intercomprensione) allo *studio* sistematico dei presupposti e dei meccanismi dell'intercomprensione, con la doppia intenzione di *conoscere*, cioè con uno scopo teorico, e di *operare*, cioè di realizzare corsi di formazione che aiutino a migliorare le strategie di intercomprensione; dunque, l'intenzione degli studiosi è chiara e ben definita;
- b. *il soggetto che studia*: in alcuni progetti europei prevalevano i linguisti teorici, in altri prevalevano i metodologi, e in altri ancora c'era un equilibrio; in alcuni progetti i ricercatori cercavano la conoscenza (ad esempio, le strutture morfosintattiche che facilitano o impediscono l'intercomprensione; oppure la modellizzazione attraverso formule

che potessero predire i livelli potenziali di intercomprensione, come in Jamet 2007), in altri casi i ricercatori erano interessati all'operatività (sia progettando corsi, sia realizzando prototipi o manuali didattici), e questo tipo di ricerca era basato sul loro interesse di ricercatori, indipendentemente dal fatto che l'Unione Europea chiedesse materiali operativi; quindi abbiamo due tipi differenti di ricercatore, con tre finalità differenti: teoria, teoria e operatività, operatività;

- c. *l'oggetto studiato*: si tratta dell'intercomprensione, come viene definita nei saggi di questo primo volume della rivista, intesa sia come processo cognitivo e linguistico, sia come progettazione di percorsi per facilitare l'intercomprensione; a Lisbona avevamo proposto un oggetto più complesso, l'*intercomunicazione*, che non mette l'accento solo sulla ricezione, la comprensione, ma anche su una produzione realizzata in modo da facilitare chi deve comprendere, ma l'idea non ha trovato il favore della comunità scientifica (Balboni, in Capucho *et al.* 2007).

Ci troviamo quindi, di fronte ad una relazione indubbiamente intenzionale, consapevole, con un oggetto abbastanza preciso, ma con un problema potenziale sul soggetto, sulla natura dello studioso dell'intercomprensione.

Nelle rivoluzioni filosofiche dal XVII secolo in poi è proprio la natura del soggetto che studia a costituire il problema epistemologico: gli uomini hanno sensi e ragione, e la ragione lavora sui dati sensoriali – e i dati sensoriali ci dicono che il sole gira intorno alla terra, che il delfino è un pesce, ecc. Per poter ridefinire la relazione soggetto/oggetto, Descartes è obbligato a ripartire proprio dall'unica cosa certa, non illusoria: *cogito, ergo sum*, definendo il primato del soggetto, che decide su che cosa e come pensare, e un secolo dopo Kant dà un ordine anche al "come", che consiste nella creazione di categorie universali. Nei secoli seguenti arriveranno Marx, secondo il quale lo studioso rivoluziona l'oggetto; Wittgenstein, che focalizza l'attenzione sul problema di denominare l'oggetto di studio; Derrida, che decostruisce sia la relazione sia l'oggetto per cercarne i veri significati – ma sono problemi che nei tre punti indicati sopra sono impliciti e che dunque non approfondiamo, perché questo non è un saggio sull'epistemologia generale, ma sull'epistemologia dell'intercomprensione.

2. Lo studioso (dell'intercomprensione) come creatore di modelli

Il punto “b” della lista vista sopra è quello che richiede un approfondimento.

Lo studioso di cui stiamo parlando è quello che in italiano chiamiamo *glottodidatta*, in francese *didactologue*, in inglese *language teaching researcher* – uno studioso che ha come oggetto della sua riflessione il modo per far maturare la *faculté de langage* sia nella lingua materna, sia in lingue non materne. L'intercomprensione rientra in questo “oggetto”: lo studioso vuole

- a. *conoscere il fenomeno* per il quale una persona, basandosi sulle proprie strategie cognitive sulla competenza comunicativa nella lingua materna e/o in altre lingue conosciute abbastanza bene, comprende testi in un'altra lingua, quasi sempre appartenente alla stessa famiglia tipologica della lingua materna;
- b. *definire obiettivi, contenuti, strumenti* per rendere più efficiente la *faculté d'intercompréhension*, intesa come parte della *faculté de langage*. Si può così ipotizzare un corso finalizzato allo sviluppo della sola *intercomprensione* oppure anche all'insegnamento di un modo di parlare/scrivere che faciliti la comprensione dell'interlocutore, come stiamo facendo in queste pagine dove usiamo strutture morfosintattiche presenti nelle varie lingue (ad esempio il pronome relativo “quale”, che ha omologhi nelle altre lingue romanze, anziché “cui”, che è solo in italiano), usando parole trasparenti (“comprendere” e “apprendere” al posto dei sinonimi opachi “capire” e “imparare”), privilegiando strutture testuali lineari ed esplicite, ecc. (è la prospettiva dell'*intercomunicazione*).

Lo studioso che si limita al punto “a” è uno studioso teorico, la cui finalità è la conoscenza: è il linguista; lo studioso di cui sto parlando – e credo che sia la maggior parte delle persone che appartengono a Redinter – è “a+b”, vuole conoscere il fenomeno ma ha una finalità operativa.

Abbiamo detto sopra che gli studiosi dell'intercomprensione sono passati dall'*osservazione* del fenomeno, processo che colloca il ricercatore all'esterno del fenomeno, alla prospettiva di *osservazione e causazione* nella quale l'osservazione ha come finalità quella di comprendere come causare intercomprensione, cioè dilatando l'intercomprensione a un numero sempre

maggior di persone – immigrati, turisti, studenti, ricercatori ecc. – per poi osservare se questo miglioramento si realizza. Per fare questa operazione lo studioso deve creare dei *modelli* (così come questo termine è definito nella “teoria dei modelli” di Tarsky negli anni Trenta e da Vaughn nelle scienze “dure” dagli anni Cinquanta in poi): strutture concettuali che sono potenzialmente universali, valide in tutti i luoghi e in tutti i tempi¹. Ad esempio, un *modello* linguistico dice che in tutte le lingue compaiono verbo, soggetto, oggetto, e che le sequenze possibili di questi tre elementi sono 6: SVO: inglese, francese ecc.; VSO: ebraico, arabo ecc.; SOV: turco, hindi ecc.” e così via; sulla base di questo modello è possibile allo studioso di intercomprensione

a. *prevedere* che un francese, che privilegia SVO, avrà difficoltà nel comprendere un testo italiano, dove coesistono SVO, SOV, VOS, VSO, spesso con la ripresa interna dell'oggetto per mezzo di pronomi personali oggetto (che al femminile coincidono con gli articoli, creando ulteriore difficoltà);

b. *insegnare* a un italiano che se vuole essere intercompreso, deve usare SVO e non le altre sequenze (questo punto trasforma l'*intercomprensione* in *intercomunicazione*).

¹ Per definire un “modello” servono quattro “dichiarazioni” (in termini cognitivistici, una “dichiarazione” è una conoscenza espressa con una frase semplice il cui verbo è *è, comprende, è formato da, si divide in, ecc.*):

1^a dichiarazione: un modello è una struttura che include tutte le possibili realizzazioni del fenomeno descritto;

2^a dichiarazione: i modelli complessi sono gerarchici, si sviluppano in profondità; mentre un modello semplice, ad esempio il teorema di Pitagora, non ha bisogno di ulteriori modelli esplicativi, i modelli complessi, come quello di competenza comunicativa che vedremo in 3.1, include gruppi di altri modelli di livello inferiore – competenza linguistica, extralinguistica, ecc.; il modello di competenza linguistica si articola in competenza fonologica, lessicale, ecc;

3^a terza dichiarazione: i modelli sono forme di *conoscenza dichiarativa* che, interagendo con altri modelli, generano *conoscenza procedurale*: nel cognitivismo, sono forme di conoscenza che partono da una o più “dichiarazioni” e, attraverso il meccanismo logico *se... dunque...*, delineano conoscenza più complesse, che sono poi quelle necessarie per l'azione;

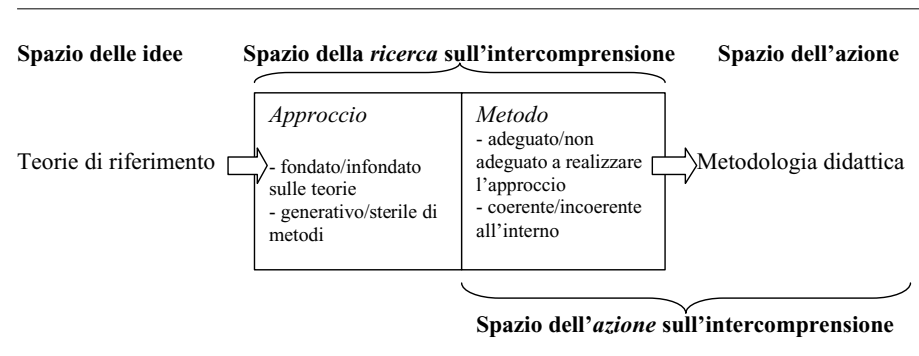
4^a dichiarazione: nelle *scienze teoriche* i modelli danno una conoscenza autotelica, finalizzata a se stessa (la linguistica vuole conoscere la natura e la struttura della lingua e il suo fine è solo questa conoscenza), mentre nelle *scienze operative*, che mirano ad una conoscenza finalizzata alla gestione di un processo (l'educazione linguistica, l'intercomprensione), i modelli generano *conoscenze procedurali* che governano dei comportamenti: “se la sequenza standard in inglese è SVO [questa è conoscenza dichiarativa], *dunque* devo dire *this is an apple* e non *an apple is this*” [conoscenza procedurale].

Per funzionare, cioè per generare comportamenti, un modello deve essere *affidabile* nei contenuti, cioè deve contenere informazioni vere, e deve essere *economico* in termini di struttura, cioè semplice da utilizzare.

Questi modelli servono per creare delle mappe concettuali sulle quali raccogliere e organizzare la conoscenza di un fenomeno e l'azione successiva per causarlo. E' quindi necessario, se si vuole costruire una *epistemologia*, una teoria della conoscenza, stabilire un *modello di organizzazione della conoscenza*: lo vedremo nel paragrafo che segue.

3. Un modello epistemologico di organizzazione della conoscenza sull'intercomprensione

Se accettiamo che lo studioso dell'intercomprensione ha due finalità, quella conoscitiva e quella operativa o causativa, il *modello* epistemologico per organizzare la conoscenza sull'intercomprensione può essere il seguente:



Un modello come questo permette di

- collocare *tutte le ricerche che sono state svolte fino a oggi sull'intercomprensione e tutte quelle future in uno dei quattro spazi*;
- rendere chiaro allo studioso, in primis, e anche ai suoi destinatari in quale area si colloca una ricerca – un libro, un saggio, un paragrafo
- affermare che gli studi che ci interessano come studiosi dell'educazione linguistica non sono solamente teorici, spazio esterno a sinistra, e non sono solamente operativi, spazio esterno a destra, ma focalizzano l'area centrale, anche se si può accentuare l'approccio o il metodo (secondo i significati che Anthony 1972 dà a questi termini²).*

² In realtà Anthony suddivide la conoscenza nella didattica delle lingue in tre livelli: approccio, metodo,

Diceva l'epistemologo illuminista Condillac che *une science est une langue bien faite*, e quindi è necessario chiarire i quattro elementi che formano il modello:

- teorie di riferimento*: sono di almeno quattro aree: scienze del linguaggio (soprattutto linguistica, sociolinguistica, pragmalinguistica e cinese comparativa) e della comunicazione (ad esempio gli studi sulla facilitazione della comprensione³); scienze neuro-psicologiche (soprattutto la psicologia cognitiva): molto dell'intercomprensione si basa su meccanismi come *script* e *frames* e su processi di *expectancy grammar*; scienze della cultura e della società: i parlanti nei fenomeni di intercomprensione appartengono a culture differenti e conseguentemente ci possono essere problemi di comunicazione interculturale; scienze dell'educazione, perché la prospettiva dell'intercomprensione è sempre quella del *lifelong learning*, dell'imparare a imparare. Chi studia i sistemi fonologici delle lingue romanze e li mette a confronto produce conoscenza *fondamentale* per l'intercomprensione, ma *non sta facendo ricerca sull'intercomprensione se non ne deriva conoscenza operativa, finalizzata a causare un'intercomprensione migliore*;
 - l'approccio* è la filosofia di fondo dello studio di un fenomeno, in questo caso l'intercomprensione: che cosa è l'intercomprensione?, coincide con l'intercomunicazione? l'intercomprensione è solo tra lingue della stessa famiglia? l'intercomprensione si basa sul lessico o anche sulla morfosintassi, e in che rapporto tra i due elementi? che caratteristiche deve avere la persona che utilizza l'intercomprensione? Quale finalità ultime e quali obiettivi immediati può avere l'insegnamento di strategie di intercomprensione? eccetera.
- Sono le domande di fondo. Le risposte devono trovare fondamento scientifico nel punto "a", ma la loro validazione e valutazione è interna allo spazio della nostra ricerca: non è il linguista o lo psicologo o il

tecnica; a nostro avviso, sebbene la sua idea di questa classificazione sia fondamentale, le tecniche non rientrano nella conoscenza specifica dello studioso di glottodidattica, ma fanno parte di tutte le didattiche, da quella della matematica al nuoto: sono un repertorio staccato dalle singole scienze e disponibili a ciascuna di esse.

³ Ad esempio, questo saggio, per facilitare la comprensione, usa il *corsivo* per evidenziare le parole chiave, come in "intercomprensione vs. intercomunicazione"; usa molti elenchi a., b., c. per articolare il pensiero; traduce i modelli in diagrammi, che attivano quella che Gardner definisce "intelligenza visiva" e non solo l'intelligenza "logico-matematica" propria di un saggio come questo; sull'uso dei diagrammi nella riflessione scientifica si veda Allwein, Barwise, J. 1996).

pedagogista che può dare le risposte, è lo studioso di intercomprensione, che decide come definire il suo oggetto specifico di ricerca⁴. Senza una riflessione sull'approccio, la ricerca si riduce a *bricolage* didattico;

- f. *metodo*: questo termine ha differenti connotazioni nelle varie lingue, ma in questo modello descrive la fase in cui le idee elaborate nella ricerca sull'*approccio* si traducono in progettazione operativa: attenzione alla parola: *progettazione*, da intendere come curricoli, obiettivi, contenuti, modelli didattici e relazionali, non *materiali* o altri strumenti didattici. Il metodo indica la via per tradurre l'approccio in azione didattica;
- g. *metodologia didattica*: questo spazio include il grande repertorio delle tecniche didattiche, dei supporti tecnologici, di metodologie come il tandem, il CIL ecc.: è un enorme deposito di attività, comune a molte delle aree di insegnamento, al cui interno l'autore di materiali didattici e l'insegnante scelgono quelle tecniche che possono realizzare il *metodo* in maniera coerente con l'*approccio*. Chi lavora solamente a livello di metodologia didattica non è uno studioso di intercomprensione, anche se il suo lavoro è essenziale per realizzarla. E' perfettamente possibile, e avviene, che uno studioso faccia materiali didattici: ma ha due ruoli differenti, fa due cose differenti.

Molti convegni, molti libri, molte riviste sull'intercomprensione presentano insieme ricerche su tutti e quattro gli spazi (mentre crediamo che i contributi puramente teorici e metodologici dovrebbero essere pochi, perché sono fuori del nostro spazio di ricerca) e sono collocati in un ordine che non sempre mette insieme i contributi della stessa natura epistemologica.

Non c'è alcuna *gerarchia di valore* tra i quattro spazi, tutti sono egualmente degni di interesse e di studio; ma, sebbene non gerarchizzati, i quattro spazi hanno una *sequenza obbligatoria*:

- gli approcci devono trovare fondamento scientifico nelle teorie di riferimento;
- i metodi devono essere coerenti con i principi definiti nell'approccio;

⁴ Questa affermazione è fondamentale sul piano epistemologico e distingue, nel nostro settore di interesse, tra il linguista applicato, che è e rimane un linguista anche quando "applica" la sua conoscenza all'insegnamento linguistico, e lo studioso dell'educazione linguistica (glottodidatta, *didactologue*, *langua teaching researcher*, ecc.), che ha una visione complessiva dei quattro settori di riferimento. Per questa ragione espressioni come *linguistique appliquée*, *applied linguistics*, *linguistica applicata* non ci sembrano epistemologicamente corrette.

- le metodologie didattiche devono essere coerenti con i metodi e con gli approcci di riferimento.

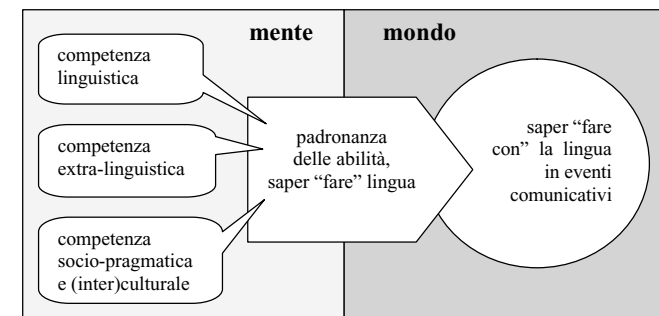
3.1 Un esempio di modello per la definizione dell'approccio

Facciamo un esempio di cosa significa usare modelli per porsi domande a livello di approccio, cioè nella teoria dello sviluppo e dell'insegnamento della facoltà di intercomprensione.

Per il nostro esempio, anche in questo caso basato su un diagramma, ci domandiamo:

- come è costituita la competenza comunicativa di una persona, cioè la base della sua potenziale capacità di intercomprensione?
- in quali elementi della competenza comunicativa ci sono punti di forza e punti di debolezza per l'intercomprensione tra chi conosce la lingua "x" e vuole interagire con parlanti di lingua "y", "z" ecc.?

In questo modello la competenza comunicativa ha due spazi: la *competence* (usiamo il termine di Chomsky, ma siccome i suoi studi focalizzano solamente la competenza linguistica, lo allarghiamo anche ai codici non verbali e alle competenze incluse nei *models of interaction* di Hymes 1972) è uno spazio mentale; attraverso le abilità linguistiche (che sono processi sia linguistici sia cognitivi) la competenza si traduce in *performance*, cioè nella capacità di agire nel mondo partecipando ad eventi comunicativi.



L'uso di un modello teorico, che in questo caso possiamo collocare nella teoria della comunicazione o, più in generale, nella semiotica umana, ci permette di disegnare una mappa degli studi necessari per avere risposte fondate sul fenomeno e sulla didattica dell'intercomprensione.

In questo caso, potremmo vedere che molti studi sono già disponibili sulla competenza linguistica, paragonando i quattro elementi fondamentali delle varie lingue (fonologia, morfosintassi, lessico, testualità) delle varie lingue in modo da individuare gli elementi trasparenti, che facilitano l'intercomprensione, e gli elementi opachi, che la rendono più difficile.

Ma questo modello ci mostra anche che cosa resta da studiare: ad esempio, esistono pochi studi comparativi di cinesica (il gruppo veneziano DICROM, Didattica dell'InterComprensione Romanza, sta lavorando in questo senso, come ad esempio in Caon 2010), e gli altri codici non verbali sono ancora più trascurati: prossemica, oggettistica, vestemica. E' utile ricordare che la cinesica, cioè l'uso dei gesti, è fondamentale nell'intercomprensione orale, perché per aiutare a comprendere spesso si usano gesti – ma questi cambiano da cultura a cultura: un brasiliano che a tavola vuol dire che il pasto è molto buono, può aggiungere alle parole in portoghese il gesto tipico del suo paese, che per un italiano significa “sono/sei omosessuale”, e siccome neurologicamente l'informazione visiva prevale su quella uditiva, l'intercomprensione gestuale crea una situazione imbarazzante...

Allo stesso modo la dimensione sociolinguistica (il passaggio da registro formale a informale, ad esempio) e quella pragmalinguistica (la forza più o meno marcata delle espressioni che realizzano gli atti comunicativi) sono assai poco presenti nella ricerca sull'intercomprensione, e i problemi di comunicazione interculturale lo sono ancora meno, anche se potenzialmente sono devastanti sul piano dell'intercomprensione (anche in questo il gruppo veneziano DICROM sta conducendo studi e proponendo strumenti).

Anche in questi studi bisogna utilizzare modelli di riferimento: nello studio sulla gestualità Caon, citato sopra, usa un modello che raccoglie tutti i possibili gesti in 5 macro-funzioni; negli studi sulla comunicazione interculturale tutti i possibili punti critici possono essere classificati in quattro macro-categorie (Balboni, 2007; un approccio differente che si può considerare è in Byram 2003).

L'importanza del ricorso a modelli è evidente, come abbiamo detto:

- a. permettono di creare una mappa concettuale (della competenza comunicativa, in questo esempio), in modo da vedere quali settori sono pienamente esplorati e quali sono ancora poco conosciuti, in modo da orientare la ricerca: se l'Ue avesse uno strumento epistemologico come questo, non chiederebbe più progetti operativi, manuali, corsi, CDRom, ma finanzierebbe la ricerca di base dei settori ancora poco

studiati, senza i quali solo l'intercomprensione scritta (e non tutta) è possibile;

- b. inducono gli studiosi a collocare la propria ricerca all'interno di categorie condivise da tutta la comunità scientifica, contribuendo alla chiarezza concettuale e facilitando lo scambio delle informazioni.

3.2 Un esempio di modello per la definizione del metodo

L'esempio precedente riguarda l'analisi linguistica e comunicativa, una dimensione molto presente nei convegni e nelle pubblicazioni sull'intercomprensione; ma nel passaggio dall'approccio, cioè dall'*idea* di competenza comunicativa per l'intercomprensione, al metodo, cioè alla traduzione in *progettazione* didattica, il rapporto epistemologico tra teoria e pratica si fa molto elastico. Ad esempio, con un percorso di “conoscenza procedurale” (come la chiama la psicologia cognitiva: *se... dunque...*) traiamo queste conseguenze dagli accenni che abbiamo fatto nell'esempio sopra:

- *se* il modello di competenza linguistica dice che in una lingua ci sono morfosintassi e lessico, su quali delle due dimensioni si imposta un progetto didattico di intercomprensione o, quanto meno, di *éveil à l'intercompréhension*
- *se* la teoria dei processi cognitivi su cui si basano le abilità linguistiche, che nel modello visto sopra sono il punto centrale, dice che per la comprensione è fondamentale il ruolo della *expectancy grammar* (basata sulla enciclopedia o conoscenza del mondo, quindi sulla dimensione visiva e contestuale, sugli *script*, sui *frames*, e su alcuni processi logici come ‘causa-effetto’ ecc.);
- *dunque* in un corso di intercomprensione si dovrebbe privilegiare il lessico, che crea *expectancy*, e non la morfosintassi;
- *dunque*, per attivare la *expectancy* si insegnerà allo studente a utilizzare molto la dimensione visiva, che disegna i contesti situazionali, allora l'esplorazione del para-testo (disegni, titoli, foto, video che accompagnano il testo) – e *dunque* in testi scritti usati per la didattica dell'intercomprensione saranno accompagnati da paratesto iconico, e i video orali non saranno solo inquadrature delle due *talking heads*, ma mostreranno il contesto situazionale.

Se consideriamo che, a livello di approccio, si devono definire i principi di intercomprensione che derivano dalle scienze del linguaggio e della

comunicazione, dalle scienze neuro-psicologiche, dalle scienze della cultura e della società e dalle scienze dell'educazione, ci rendiamo conto che l'esempio che abbiamo fatto, relativo alla competenza comunicativa, è solo uno dei tanti modelli da considerare per avere un quadro epistemologicamente completo; a livello di metodo, tutte le dichiarazioni contenute nell'approccio si interrelano, si integrano per produrre, con un processo *se... dunque...*, delle conoscenze procedurali che governano l'operatività, l'azione.

4. Conclusione

Non stiamo dicendo forse nulla di nuovo, molte di queste idee sono state realizzate nei progetti europei dagli anni Novanta in poi e nei pochi manuali per la didattica dell'intercompreensione; quello che crediamo sia nuovo è la logica epistemologica:

- a. definizione dei settori scientifici dai quali viene la conoscenza;
- b. definizione del tipo di conoscenza in due ambiti, approccio e metodo;
- c. legame di dipendenza (*se... dunque...*) tra ciascuna affermazione dell'approccio (fondata sul punto "a") e le conseguenti decisioni a livello di metodo; la chiave qui è *ciascuna: il processo di derivazione da metodo a approccio deve essere sistematico, non intuitivo o basato sulle esperienze didattiche correnti nell'insegnamento delle lingue seconde e straniere, come molto spesso avviene;*
- d. controllo sistematico che le scelte operative di metodologia didattica rimandino sistematicamente ai principi del metodo.

Una ricerca sulla natura e la didattica dell'intercompreensione diviene in questo modo *un système où tout se tient*, solido e con una struttura epistemologica, cioè di conoscenza, chiara ed esplicita.

Riferimenti bibliografici

Questo saggio applica all'intercompreensione una serie di modelli epistemologici che abbiamo elaborato dal 2000 a oggi; non citiamo tutti i saggi, ma solo quattro *cahiers* che sono stati pubblicati dall'editore Guerra di Perugia in spagnolo, inglese e francese (diamo i titoli sono in questa lingua):

- BALBONI P.E., *Nature épistémologique de la didactique des langues*, 2006; *La compétence communicative interculturelle: un modèle*, 2006; *Modèles opérationnels pour l'éducation linguistique*, 2007; *Didactique des langues et théorie des modèles*, 2010.
- ALLWEIN, G., BARWISE, J. (Eds.) (1996). *Logical Reasoning with Diagrams*: New York: Oxford University Press.
- ANTHONY E. (1972). Approach, Method and Technique. In: H. Allen & R. Cambell (Eds.), *Teaching English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill.
- BYRAM M. (Ed.) (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- CAON F. (2010). *Dizionario dei gesti degli italiani in prospettiva interculturale*. Perugia: Guerra.
- CAPUCHO F. et al. (Eds.) (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: U.C. Editora.
- JAMET M.-C. (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Narr.
- HYMES D. (1972). Models of Interaction of Language and Social Life. In: J. J. Gumpers & D. HYMES (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. New York, Holt: Rinehart & Winston.