

Sul cammino verso l'intercomprensione. Una riflessione epistemologica

Resumen

En esta contribución queremos proponer una reflexión sobre el concepto de Intercomprensión siguiendo un recorrido eurístico particular, quizá menos practicado, que se mueve de la práctica a la teoría, y no lo contrario. Nuestras consideraciones se basan en el análisis de la experimentación en aula de los materiales del nuevo manual *EuRom5*, de próxima publicación. Esta experiencia se realizó durante el año académico 2008/2009 en la Universidad de Roma Tre, y tuvo como objetivo evaluar las dificultades encontradas por los itálofonos en la comprensión de textos escritos en cuatro lenguas románicas, es decir portugués, español, catalano y francés.

Palabras clave: didáctica, *EuRom5*, tipología, distancia percibida, dirección

Abstract

In this contribution we propose a reflection on the concept of Intercomprehension following a peculiar euristic procedure, probably less practised, which moves from the practice to the theory, and not viceversa. Namely, our considerations are based on the classroom experimentation of the materials for the new manual of *EuRom5*, to be published shortly. This experience took place during the academic year 2008/2009 at the University of Roma Tre and was intended to evaluate the difficulties encountered by italian speakers when confronted with the task of comprehending texts written in four romance languages, that is portuguese, spanish, catalan and french.

Key words: language teaching, *EuRom5*, typology, perceived distance, direction

1. Intercomprensione¹: da un'esperienza didattica alla riflessione epistemologica

1.1 L'IC come fenomeno comunicativo

L'epistemologia (dal greco *epistémē* = “scienza” e *logos* = “discorso”) o, più comunemente, filosofia della scienza, è la disciplina che studia criticamente la struttura formale della conoscenza scientifica, cioè la riflessione filosofica sul linguaggio, sui metodi, sull'organizzazione interna e sui risultati delle varie scienze per definire la natura e il valore del sapere scientifico.

Il presente contributo è un tentativo di sondare in prospettiva epistemologica il campo di indagine scientifica collegato in modo più o meno stabile al termine *intercomprensione*. Una prima definizione “operativa” del nostro oggetto di ricerca si colloca sul piano empirico dell'osservazione della prassi comunicativa. Prima ancora che un concetto l'intercomprensione è

“quel *fenomeno* (l'enfasi è nostra) che ha luogo quando due persone comunicano tra loro parlando ciascuno nella propria lingua, comprendendo la lingua dell'altro. Tale definizione si basa sull'idea che i parlanti siano in grado di comprendere in larga misura un testo scritto o orale di una lingua affine, pur non avendo mai seguito un insegnamento sistematico di tale lingua.” (Bonvino 2009: 229)

Questa prassi di intercomunicabilità o mutua comprensione, del tutto comune in una varietà di contesti storico-culturali (basti pensare alla storia dei paesi scandinavi oppure alle comunità di monaci nell'Europa centrale e meridionale del tardo Medioevo)² acquisisce lo status di oggetto di ricerca scientifica nell'ambito degli studi di linguistica del contatto, per poi suscitare un notevole interesse e conoscere un'ampia diffusione, a partire dalla fine degli anni novanta del secolo scorso, nel campo della didattica delle lingue, dove diventa il perno di una varietà di indirizzi di ricerca.

1.2 Centralità della prospettiva didattica

Una questione che si presenta molto spesso nelle “fucine” della scienza è decidere il tipo d'indagine da adottare quando si affronta un problema sperimentale (empirico). Questa scelta è importante in quanto condizionerà ciò che accetteremo come vero e ciò che accetteremo come falso.

¹ D'ora in poi nei titoli sarà indicata, per brevità, la sigla IC.

² Blanche-Benveniste (1997); Schmitt Jensen (1997), contenuti in un numero speciale della rivista *Le Français dans le monde*.

Tuttavia, crediamo che il punto di vista dell'epistemologia³ non concerna tanto il fatto di dimostrare la legittimità di un certo tipo di indagine come il solo in grado di condurre a verità, quanto piuttosto la possibilità di giustificare la preferenza per un tipo di procedura di ricerca piuttosto che un altro.

In considerazione di ciò, nel presentare le nostre considerazioni epistemologiche sull'intercomprensione riteniamo necessario esplicitare il punto di vista che caratterizzerà il nostro approccio. A questo proposito, l'evoluzione degli studi sull'ambito in esame delinea un quadro il cui punto focale è la netta predominanza di una particolare prospettiva su questo fenomeno comunicativo, e cioè quella glottodidattica, inerente l'insegnamento delle lingue straniere. Questo è, a nostro avviso, il dominio di applicazione dell'intercomprensione che si impone maggiormente all'attenzione nel panorama attuale, per ricchezza di esperienze, percorsi e implicazioni teoriche, ideologiche, sociolinguistiche, politiche e linguistiche.

La cultura occidentale, e in particolare la società europea moderna, ha cominciato, infatti, a manifestare un'acuta sensibilità rispetto alla questione, strategica, della comunicazione tra i parlanti delle numerose lingue che compongono il mosaico europeo. Così recita un documento della *Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France*: “L'Union européenne est plurilingue, dans sa réalité quotidienne comme dans sa législation. Le recours à une seule langue de communication entre les différents peuples européens ferait peser un risque énorme sur la capacité de l'Europe à faire vivre ensemble des cultures et des langues diverses [...]” (DGLFLF 2007 : 3).

La questione fondamentale appare quella di valorizzare e fare dialogare la componente di unità e affinità e la componente di diversità che convivono nello spazio socio-culturale, linguistico e politico europeo. Si inserisce in questo contesto il riferimento ad una abilità di mutua comprensione o intercomprensione, che da un lato costituisce un elemento di slancio a favore dello sviluppo dell'integrazione e del senso di appartenenza e comunanza e, dall'altro, proponendole come oggetto di comunicazione e di riflessione, salvaguarda la dignità di realtà linguistiche considerate minoritarie nel quadro delle lingue ufficiali d'Europa. Al fine di giungere allo sviluppo di una diffusa

³ Questa branca della filosofia ha conosciuto un notevole sviluppo nel Novecento, dopo la crisi del meccanicismo positivista determinata dalle scoperte della fisica (come la *Teoria della Relatività* di Albert Einstein).

⁴ “L'Unione Europea è plurilingue, nella sua realtà quotidiana come nella sua legislazione. Il ricorso a una sola lingua di comunicazione tra i differenti popoli europei farebbe pesare un rischio sulla capacità dell'Europa di far vivere insieme culture e lingue diverse [...]”

coscienza culturale plurilingue viene quindi fortemente percepito il ruolo fondamentale dell'educazione linguistica, cioè il modo in cui viene impostata la didattica delle lingue straniere nello spazio europeo.

Come risposta all'interesse suscitato dall'intercompreensione, da circa venti anni abbiamo assistito all'appassionata elaborazione, da parte di molti ricercatori europei, di programmi scientifici finalizzati allo sviluppo di una nuova metodologia di didattica delle lingue straniere ispirata ai principi dell'intercompreensione. È in questo contesto che si inquadrano molti progetti, di respiro nazionale e internazionale come, ad esempio, per quanto riguarda le lingue romanze, *EuRom4*, *EuroComRom*, *Galatea*, *Galanet*, *Itinéraires romans*, *Euromania*, *EuRom5*⁵.

È a partire dall'osservazione di questa specificità dell'intercompreensione come fenomeno comunicativo di cui la realtà socio-culturale europea "ha visto" soprattutto le potenzialità applicative di strumento di educazione linguistica plurilingue, che prende forma l'approccio che caratterizza il nostro lavoro: lo scopo del presente contributo è quello di proporre una riflessione sul concetto e sulla definizione di intercompreensione seguendo un percorso euristico peculiare, probabilmente poco battuto, che si muove dal dominio dell'applicazione pratica verso la riflessione teorica e non viceversa. In altre parole, l'obiettivo che ci proponiamo è usare un'esperienza concreta di applicazione dell'intercompreensione nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere come base per far affiorare delle considerazioni di ordine epistemologico su questo settore di conoscenza scientifica.

Il punto di partenza delle nostre riflessioni è l'esame della sperimentazione in aula dei materiali per il nuovo manuale del progetto *EuRom5*, di prossima pubblicazione, condotta nel corso dell'anno accademico 2008/2009 presso l'Università degli Studi Roma Tre e coordinata da Elisabetta Bonvino. L'esperienza si proponeva di valutare "sul campo" le difficoltà reali incontrate da parlanti italofoeni nella comprensione di testi scritti in altre lingue romanze: portoghese, spagnolo, catalano, francese⁶.

⁵ Per una rassegna dettagliata dei progetti europei nell'ambito delle lingue romanze, si consulti Tost Planet (2005: 15-54).

⁶ In *EuRom5* le lingue considerate saranno sempre menzionate nel seguente ordine e con le seguenti sigle: portoghese (PT), spagnolo (ES), catalano (CA), italiano (IT) e francese (FR). Questa scelta è giustificata dalla volontà di rispecchiare la contiguità linguistica tra le lingue romanze, corrispondente a grandi linee alla loro prossimità geografica.

Questo percorso ci permetterà, nella terza parte del lavoro, di fare considerazioni in merito a diversi punti di interesse epistemologico, che potremmo riassumere nel modo seguente, utilizzando la definizione di epistemologia data in apertura del paragrafo 1.1:

- a) Linguaggio: il termine e il concetto di intercompreensione;
- b) Metodo: l'intercompreensione come oggetto di ricerca linguistica;
- c) Organizzazione interna: didattica tradizionale e didattica plurilingue;
- d) Risultati: l'intercompreensione come abilità.

1.3 Verso *EuRom5*: un esperimento di didattica dell'IC tra lingue romanze

Uno dei primi programmi a farsi interprete, in Europa, dell'idea di intercompreensione tra lingue romanze in campo glottodidattico è *EuRom*. Il progetto nasce nel 1989 come programma universitario di ricerca nell'ambito dell'analisi contrastiva delle lingue romanze. Ideato da Claire Blanche Benveniste e patrocinato dal programma *Socrates LINGUA* della Commissione Europea, è stato condotto da un'équipe di ricercatori di quattro università europee: André Valli di Aix-en-Provence, Antonia Mota di Lisbona, Isabel Uzganga de Vivar di Salamanca e, infine, Raffaele Simone ed Elisabetta Bonvino, dell'ateneo di Roma Tre. L'esperienza di anni di ricerca e sperimentazione nell'ambito di questo progetto ha portato alla pubblicazione di un manuale intitolato *EuRom4: metodo d'insegnamento simultaneo di quattro lingue romanze*, pubblicato da La Nuova Italia nel 1997. Il manuale di rivolge a parlanti di una delle lingue target appartenenti alla famiglia romanza (portoghese, spagnolo, francese e italiano), adulti, con un buon livello di scolarizzazione, buoni lettori in L1. L'ipotesi di fondo che ispirava il progetto era che l'acquisizione di una competenza ricettiva plurilingue è facilitata per coloro che già parlano una lingua dello stesso ceppo linguistico. Il programma si configurava pertanto come un approccio simultaneo e collettivo, guidato da un mediatore-tutor, mirato all'acquisizione in un tempo brevissimo (circa quaranta ore) di una competenza di comprensione scritta in quattro lingue mediante l'uso di materiale cartaceo (una guida grammaticale) e sonoro (registrazioni autentiche). L'intercompreensione si configura pertanto come una *competenza parziale e approssimativa*:

"C'est aussi dans cette perspective que *la notion de compétence partielle* dans une langue donnée peut avoir un sens: il ne s'agit pas de se satisfaire, par

principe ou par réalisme, de la mise en place d'une maîtrise limitée ou sectorisée d'une langue étrangère par un apprenant, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, fait partie d'une *compétence plurilingue* qu'elle enrichit. Il s'agit aussi de préciser que cette compétence dite «partielle», inscrite dans une *compétence plurielle*, est en même temps une *compétence fonctionnelle* par rapport à un objectif délimité que l'on se donne.

La compétence partielle dans une langue donnée peut concerner des *activités langagières* de réception (mettre l'accent par exemple sur le développement d'une capacité de compréhension orale ou écrite); elle peut concerner un *domaine particulier* et des *tâches spécifiques* (permettre par exemple à un employé de la poste de donner des renseignements à des clients étrangers d'une langue donnée sur les opérations postales les plus courantes).” (CECRL⁷ 2001: 105)

L'obiettivo finale del percorso è il raggiungimento di una competenza ricettiva collocabile al livello B del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCERL). Di seguito, riportiamo l'illustrazione della tipologia di utente individuato nel livello suindicato e la descrizione del profilo di competenza scritta che dovrebbe caratterizzarlo (CECRL 2001: 25-27):

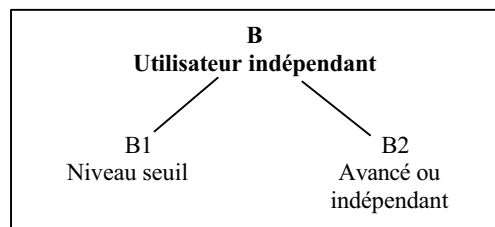


Figura 1: Articolazione del livello B.

⁷ La sigla CECRL sta per *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. La traduzione italiana di questo documento è contenuta nel volume *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* ed è validata dal Consiglio d'Europa, pubblicata nel 2002 in esclusiva per l'Italia da RCS Scuola S.p.A., La Nuova Italia – Oxford University Press.

B1	UTILISATEUR INDÉPENDANT	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. [...].	COMPRENDRE (Lire)	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
B2		Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, [...].		Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue.

Tabella 1. Livelli comuni di competenza B1 e B2: profilo globale e griglia per l'autovalutazione.

Nel presente contributo abbiamo scelto di concentrare la nostra attenzione sull'ultima evoluzione del progetto *EuRom*, prendendo in esame, in particolare, l'attività di sperimentazione in aula dei materiali selezionati per il nuovo manuale di *EuRom5*, in corso di pubblicazione. *EuRom5* condivide con il precursore i presupposti teorici e i principi operativi, che schematicamente possiamo così richiamare:

- a) La simultaneità dell'apprendimento di più lingue;
- b) Un'attenzione particolare per il processo della lettura: il principio operativo di base è lo sfruttamento massimale delle analogie e delle trasparenze rintracciabili all'interno della famiglia linguistica romanza; a questo scopo il metodo si avvale in modo caratteristico di aiuti alla comprensione e informazioni di natura strutturale e lessicale;
- c) La trasferibilità delle strategie di comprensione adottate in L1 e nelle L2 di lavoro, in un tipo di approccio che promuove la trasversalità dell'apprendimento e la capacità di reinvestire il savoir faire della competenza di comprensione scritta a una qualsiasi lingua;
- d) L'articolazione in sessioni lavoro in cui, per ognuna delle lingue, è prevista un'attività di ascolto del testo in modalità autentica, la lettura silenziosa dello stesso e la traduzione sommaria basata sul reperimento di trasparenze;
- e) La progettazione del metodo sia per l'apprendimento autonomo che per quello guidato.

EuRom5 propone una versione rinnovata e ampliata del progetto che ha visto la luce con *EuRom4*, soprattutto per effetto dell'esperienza di ricerca e sperimentazione condotta negli ultimi quindici anni in differenti paesi europei. Gli elementi di differenza riguardano:

- a) In primo luogo, l'introduzione di una quinta lingua, il catalano, non contemplato nella versione precedente: dopo un'attenta valutazione, l'aggiunta di un'ulteriore lingua è stata ritenuta fattibile in quanto non sembrerebbe indurre un eccessivo carico di elaborazione sugli apprendenti⁸;
- b) Il livello obiettivo, collocabile in *EuRom4* al grado B1 e in *EuRom5* inquadrato tra i livelli B1 e B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento;
- c) Il numero delle sessioni di lavoro, ridotto da ventiquattro a venti;
- d) Una serie di innovazioni apportate agli interventi di aiuto alla comprensione, con rinvii sistematici a una "grammatica della lettura", brevi sequenze inserite nei testi al fine di fornire informazioni di natura strutturale, lessicale e suggerire strategie operative per la comprensione⁹;
- e) La predisposizione di una futura versione in rete del programma.

La sperimentazione di *EuRom5* da cui intendiamo prendere spunto è stata condotta in tre fasi, a loro volta articolate in sei incontri della durata di un'ora e mezza/due ciascuno, svoltisi presso il Dipartimento di Linguistica dell'Università di Roma Tre. Nel presente lavoro si è ritenuto opportuno incentrare l'analisi sul primissimo momento della sperimentazione: in particolare, è stata selezionata la seduta di apertura al fine di cogliere le prime genuine reazioni al metodo da parte degli apprendenti. Il test in aula di *EuRom5* ha coinvolto sette studenti universitari di madrelingua italiana e principianti assoluti nelle altre quattro lingue romanze di lavoro. Gli apprendenti che hanno partecipato all'iniziativa hanno avuto, pertanto, l'opportunità di misurarsi simultaneamente nella comprensione di cinque lingue di ambito romanzo (se si

⁸ Al vaglio degli studiosi è invece l'inclusione nel progetto di altre lingue e dialetti romanzi, che pure potrebbe essere fruttuosa e interessante. A tal riguardo due aspetti necessitano di particolare considerazione: la ricaduta sui tempi di apprendimento e lo studio preliminare della lingua/e da aggiungere.

⁹ Per una descrizione dettagliata si consulti l'opuscolo *Références sur EuRom5: une méthode d'intercompréhension* della DGLFLF (2010).

include anche la L1), basandosi sulla lettura di articoli di stampa internazionale di media difficoltà, diversi per ogni lingua di lavoro.

La nostra riflessione si avvale delle osservazioni di una studentessa del Corso di Laurea in Lingue e Comunicazione Internazionale di Roma Tre, Serena Faone, coautrice di questo articolo, che ha avuto l'opportunità di monitorare quest'attività sperimentale e che ha poi svolto il suo lavoro di laurea triennale su questo tema¹⁰. Il lavoro comprende anche un'intervista a uno dei sette studenti che hanno preso parte alla sperimentazione¹¹, mettendo così a disposizione un interessante saggio delle reazioni, da parte di un apprendente, a questo primo "debutto" in aula di *EuRom5*. A questi dati concreti provenienti dal focus dell'esperienza didattica, cioè l'apprendente, faremo riferimento in diversi punti della nostra analisi.

2. Presentazione di una seduta sperimentale di *EuRom5*

Nei paragrafi seguenti tratteremo brevemente le attività svolte nel corso dell'incontro soffermandoci su alcune coordinate concettuali di base che ci sembrano utili per presentare l'esperimento di didattica simultanea delle lingue romanze in questione:

- a) La dinamica testo-contesto nella seduta di sperimentazione, che si delinea intorno all'interazione tra tre "attori" principali, vale a dire: l'apprendente, il testo in lingua straniera e il tutor-mediatore;
- b) Il tipo di attività linguistica svolta durante la sperimentazione: la seduta si articola in tre momenti principali che individuano anche tre tipi di macroattività che, sebbene siano strettamente correlate tra loro, possono essere distinte ai fini della descrizione in 1) ascolto della registrazione autentica dei testi; 2) lettura; 3) attività di traduzione approssimativa, svolta individualmente o in gruppi.

¹⁰ Faone, S. (2009). *Il progetto EuRom5 – l'intercomprensione tra lingue romanze – una sperimentazione a Roma Tre*. Tesi Triennale, Università degli Studi Roma Tre.

¹¹ Alle sedute hanno inoltre assistito un'altra studentessa osservatrice, Giulia De Santis, e Marie Pierre Escoubas Benveniste, insegnante di Lingua Francese presso la Facoltà di Economia dell'Università La Sapienza di Roma.

2.1 Testi e contesto della sperimentazione

2.1.1 Il focus sugli apprendenti

Come detto sopra, i destinatari della sperimentazione *EuRom5* sono sette studenti universitari, tutti di lingua madre italiana. La tabella seguente presenta alcuni dati relativi ai partecipanti, i cui nomi vengono indicati solo con le iniziali: l'età è compresa tra i 21 e i 23 anni, i corsi di studio di provenienza vanno dalla Laurea Triennale a quella Magistrale, e anche le facoltà rappresentate sono tanto di indirizzo umanistico (Lettere, Scienze Giuridiche) quanto scientifico (Fisica, Biotecnologia o anche Economia). Dalla tabella si rileva, inoltre, che tutti i partecipanti alla sperimentazione conoscono la lingua inglese almeno a livello A2, alcuni hanno una scolarizzazione anche per un'altra seconda lingua, l'una di origine romanza, il francese (G.E.), e l'altra germanica, il tedesco (R.M.). Cinque studenti possiedono, in oltre, una conoscenza della lingua latina.

NOME	ETÀ	CORSO DI STUDI	L2	CONOSCENZA DEL LATINO
C.F.	21	Laurea Magistrale in Scienze Giuridiche	Inglese B1	√
E.M.	23	Laurea Triennale in Fisica	Inglese A2	
E.T.	21	Laurea Triennale in Lettere	Inglese A2	√
F.M.	21	Laurea Triennale in Lettere	Inglese A2	√
G.E.	22	Laurea Magistrale in Scienze Giuridiche	Francese A2, Inglese A2	
R.M.	23	Laurea Triennale in Economia	Inglese B1, Tedesco A2	√
V.G.	23	Laurea Magistrale in Biotecnologia	Inglese A2	√

Tabella 2. Alcuni dati sui partecipanti alla sperimentazione¹².

La partecipazione di questi ragazzi al progetto è motivata dalla curiosità rispetto all'idea di poter comprendere più lingue, dal desiderio di superare il disagio di fronte a testi stranieri e da esigenze professionali. Sono significative, a tal proposito, le riflessioni dell'apprendente intervistata (C.F.) sulle aspettative legate alla sua partecipazione all'esperimento:

¹² L'apprendente G.E. in possesso di un livello di Francese A2, non ha partecipato all'attività sui testi in francese.

“Ero entusiasta di prendere parte a quest'iniziativa, perché già da tempo volevo iscrivermi a un corso di lingua spagnola. In un futuro lavorativo mi piacerebbe lavorare alla Corte di Alicante, perciò il mio interesse era proprio di avere un primo approccio con la lingua spagnola e misurarmi nella sua comprensione pur non possedendone alcuna base linguistica. La sperimentazione mi ha piacevolmente stupita, soprattutto perché ho vissuto in prima persona che non tutte le lingue straniere sono così “straniere”. Insomma è stato un approccio “soft” e divertente ma soprattutto utile.” (Faone 2009: 66)

Queste parole evidenziano molto bene un interessante profilo motivazionale dell'apprendente, in cui sono predominanti le componenti *strumentale* ed *integrativa*¹³: da notare, ad esempio, il fatto che l'intervistata affronta l'esperienza con un interesse precipuo per una delle lingue obiettivo coinvolte nella sperimentazione, cioè lo spagnolo, e veda la sua partecipazione come un'attività preparatoria al contatto con lo studio “dedicato” di questo idioma in un contesto tradizionale di didattica delle lingue (il corso di lingua) e al progetto di un futuro inserimento in un contesto lavorativo spagnolo. La studentessa mette a fuoco con chiarezza il suo obiettivo, che è quello di avere un primo approccio con la lingua spagnola e misurarsi nella sua comprensione senza averne mai ricevuto un'istruzione “regolare”.

L'altra componente motivazionale che risulta particolarmente coinvolta, considerata anche la specificità del contesto didattico di *EuRom5*, è quella *intrinseca*, come mostra la considerazione della nostra apprendente intervistata, che così risponde quando le si chiede cosa ricorderà dell'esperienza vissuta:

“Tante cose, in particolare l'aver incontrato altri studenti che, come me, volevano mettersi in gioco nel tentare di comprendere lingue completamente sconosciute”. [...] “Sì, è un'iniziativa molto interessante. E' un'occasione per misurarsi con se stessi. Riuscire a comprendere un testo in una lingua sconosciuta è una bella soddisfazione.” (Faone 2009: 66)

Oltre alla spinta motivazionale, un'altra variabile di carattere psicologico-affettivo che appare di rilevante importanza nel contesto sperimentale esaminato

¹³ Si è soliti distinguere nella letteratura tre tipi di componenti principali nel fattore motivazione: la motivazione *strumentale*, basata sul bisogno di migliorare la propria posizione sociale e lavorativa o di conseguire successi nell'ambito della proprio percorso di istruzione; la motivazione *integrativa*, fondata sul desiderio d'inserirsi in una comunità di parlanti; infine, la motivazione *intrinseca*, legata a un generale interesse per le lingue e alla curiosità stimolata da un particolare contesto di apprendimento (Pallotti 1998: 190-193).

è l'atteggiamento che il soggetto assume nei confronti delle lingue straniere con cui entra in contatto. Occorre, infatti, sottolineare che gli apprendenti prendono parte all'esperimento di intercomprensione portando con sé un bagaglio di conoscenze linguistiche ben strutturato, vale a dire la competenza della loro lingua madre, l'italiano. A tal riguardo, è utile richiamare la nozione psicotipologica proposta nel 1977 da Kellerman, ovvero la *distanza percepita* dall'apprendente tra la L1 e la lingua di arrivo, quanto cioè egli avverte quest'ultima come istintivamente prossima o lontana. A favorire o inibire il *transfer*¹⁴ non è, infatti, solo il grado di vicinanza o lontananza effettiva¹⁵ tra le lingue, ma anche la percezione intuitiva dell'apprendente di riconoscere determinate strutture della L1 come potenzialmente trasferibili nella lingua di arrivo e altre come non trasferibili.

Nella sperimentazione di *EuRom5* il fenomeno della "distanza percepita" si è potuto apprezzare nel giudizio conclusivo degli apprendenti italofoeni sul grado di difficoltà dei testi affrontati: molti di loro hanno ritenuto difficile la comprensione dei testi in portoghese e catalano, più facile quella in francese, nonostante si allontanano maggiormente dalle altre lingue della famiglia romanza¹⁶, mentre hanno avvertito con molta intensità la trasparenza lessicale dello spagnolo, che ha permesso loro di comprendere i testi applicando spesso semplici regole di conversione lessicale. Questo effetto di distanza tra la L1-italiano e le L2 romanze di lavoro (per brevità L2Rom) può essere rappresentato nel modo seguente:

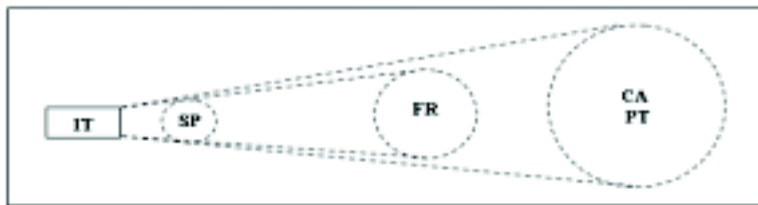


Figura 2. Distanza percepita tra L1-italiano e L2Rom: inizio sperimentazione.

¹⁴ L'influenza della L1 è chiamata *transfer linguistico*, termine che sta a indicare l'intera classe di comportamenti, processi e condizionamenti imputabili all'uso di conoscenze linguistiche precedenti nell'apprendimento di una L2 (Selinker 1992: 208).

¹⁵ L'idea di prossimità o distanza tra le lingue si basa sulla considerazione delle relazioni genealogiche, tipologiche e diatopiche tra sistemi linguistici (v. più avanti, par. 3.2).

¹⁶ Simone (1997: 30).

Tuttavia la percezione di maggiore o minore "distanza" tra le lingue sembra modificarsi durante l'evolversi della sperimentazione: gli apprendenti, infatti, scoprendo divergenze sotto apparenti affinità e somiglianze inaspettate dietro elementi di opacità, hanno "aggiornato" la loro valutazione della distanza relativa tra le lingue romanze. Nelle sedute successive gli sperimentatori hanno osservato, ad esempio, un piccolo slittamento nel giudizio relativo al francese, che comincia ad essere percepito come più distante di quanto ritenuto inizialmente. Al contrario, il catalano, in un primo momento sentito come relativamente lontano, viene rivalutato come lingua più vicina all'italiano.

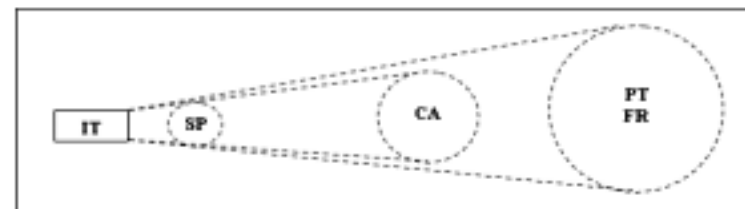


Figura 3. Distanza percepita tra L1-italiano e L2Rom: fine sperimentazione.

2.1.2 I testi

Lo stimolo testuale è l'asse portante dell'esperienza di *EuRom5*, che si concentra sull'abilità di comprensione scritta. La seduta si apre con la distribuzione agli apprendenti delle copie dei testi nelle quattro lingue romanze di lavoro. Il campionario dei testi adottati risponde ad una ricerca di autenticità e realismo nei materiali su cui basare l'esperimento. Quest'esigenza ha indirizzato la scelta verso articoli di quotidiani e riviste, tratti dalla stampa internazionale più diffusa¹⁷. L'articolo di giornale accresce la motivazione degli apprendenti nella lettura, perché avvicina alla realtà linguistica di un paese – riproponendo vari campioni di lingua nel suo uso reale – e rappresenta una fonte preziosa di indizi culturali. Questo genere testuale segue, inoltre, regole di redazione comuni alle varie lingue, presenta contenuti che sono parte di un "sapere condiviso", e fa appello alla conoscenza del mondo e all'esperienza dell'apprendente. La familiarità con il genere e il dominio aiutano, inoltre, ad anticipare le informazioni del testo, contribuendo alla comprensione. I temi scelti per la prima fase della sperimentazione, riguardanti argomenti di attualità (cronaca, sanità pubblica, società, politica ed economia), si sono

¹⁷ Alcune fonti: *El Mundo*, *El País*, *La Vanguardia*, *El Periódico*, *Avui*, *Correio de Manhã*, *Diario de notícias*, *Hebdo*, *L'Expansion*.

rivelati alla portata degli apprendenti, che hanno apprezzato sia la tipologia testuale adottata che gli argomenti selezionati, considerati stimolanti:

“Alcuni estremamente divertenti, devo essere sincera. Altri veramente interessanti, perché mettevano in contatto con culture diverse e altri piuttosto «curiosi», ne ricordo uno in particolare, era un articolo in catalano che parlava di un padre che per gioco aveva gonfiato il figlio con una pompa per pneumatici. [...] Sinceramente mi ritengo soddisfatta dei temi finora trattati e credo che la formula dell’articolo di giornale sia l’ideale, perché lo stile della cronaca è più fruibile rispetto a quello letterario.” (Faone 2009: 67)

All’interno della tipologia testuale dell’articolo di stampa sono stati selezionati testi di livello adeguato ad apprendenti principianti, in termini di contenuti e complessità linguistica, nell’intento di ottenere il miglior rapporto tra la necessità di catturarne l’attenzione e l’esigenza di rendere efficace il loro sforzo di elaborazione e decodifica. I testi somministrati hanno una lunghezza media tra le 100 e le 200 parole¹⁸ e l’input testuale in lingua straniera è corredato da un corollario di informazioni contestuali aggiuntive espresse nella lingua madre degli apprendenti. In primo luogo, ogni testo proposto è accompagnato dalla traduzione del titolo in italiano, in forma scritta oppure fornita in tempo reale dal tutor. Agli apprendenti vengono, inoltre, messi a disposizione i seguenti strumenti supplementari, utili nel processo di decodifica:

- a) Un glossario del lessico meno accessibile (ad es. PT. *destes* ‘di questi’, ES. *falleció* ‘morì’, CA, *guardarà* ‘conserverà’, FR. *frais* ‘spese’);
- b) Tavole morfologiche contenenti le corrispondenze, nelle varie lingue, delle classi di parole più frequenti nei testi;
- c) Qualche informazione di carattere enciclopedico sui paesi di lingua romanza.

2.1.3 Il tutor-facilitatore

L’altra figura centrale per delineare la dinamica interazionale che caratterizza la seduta di *EuRom5* è quella del tutor, che agisce da catalizzatore del processo di intercompreensione attivando la “reazione” linguistico-culturale che ha luogo tra i due veri attori dell’incontro formativo, cioè gli apprendenti e il testo nelle quattro lingue straniere.

¹⁸ La lunghezza del materiale testuale è stata incrementata nelle due fasi successive: tra 200 e 300 parole nella seconda fase; infine, tra 300 e 400 parole nella terza ed ultima fase.

L’intervento del tutor durante la sperimentazione è apprezzabile a diversi livelli e in diverse forme:

- a) Generazione di attese: dopo l’ascolto, il tutor interviene fornendo la traduzione del titolo, dando così un input ai discenti per anticipare il suo contenuto, generando delle attese e attivando gli schemi interpretativi di riferimento;
- b) Focus sugli elementi di corrispondenza tra le lingue: durante la lettura, l’intervento del tutor è incentrato sull’osservazione delle forme linguistiche. Lo scopo è quello di agevolare il superamento degli ostacoli intervenuti nella comprensione, incoraggiando quanto più possibile il ricorso alle trasparenze, alle analogie e alle regolarità tra le lingue, così come lo sfruttamento dei processi di inferenza;
- c) Strategie di avanzamento nella lettura: durante la lettura, il tutor suggerisce le strategie da adottare per razionalizzare il processo di comprensione promuovendo la ricerca da parte degli apprendenti di un feedback continuo, utile ad una presa di coscienza del processo interpretativo. Ad esempio, si invita a leggere per intero una frase piuttosto che fermarsi sulla singola difficoltà; ad individuare la fondamentale articolazione della frase in soggetto e predicato; a rimandare, infine, l’elaborazione di incisi e parentesi, elementi spesso di disturbo nella comprensione. Il tutor incoraggia, poi, la formulazione di anticipazioni sul prosieguo del testo e aiuta gli apprendenti a far emergere le conoscenze che possiedono nella lingua materna e a reinvestirle nelle lingue target. L’intervento di chiarimento su eventuali problemi di lessico o grammatica non assume mai il carattere di una spiegazione di tipo formale, che ritarderebbe l’elaborazione individuale dell’allievo.

Il profilo del tutor sembra avvicinarsi a quello di un linguista che possiede competenze pedagogico-didattiche e conoscenze contrastive nelle lingue obiettivo della sperimentazione. E’ un mediatore interlinguistico e interculturale che agisce “nell’ombra”, accompagnando in modo discreto gli apprendenti nella loro esperienza di intercompreensione, focalizzando l’attenzione dei partecipanti su ciò che può essere utile ai fini del raggiungimento dello scopo ma sempre nel rispetto della loro autonomia. La sua opera di stimolo degli apprendenti è ben superiore a quella che è possibile osservare in un contesto pedagogico tradizionale: nella sperimentazione *EuRom5* il tutor si propone come un facilitatore dell’apprendimento, un “volano” per costruire

in modo attivo e interattivo conoscenze e saperi, una guida operativa in grado di esaltare le potenzialità dei singoli discenti.

2.2 Le attività linguistiche

2.2.1 L'ascolto del testo

Nella seduta di sperimentazione di *EuRom5* il primo contatto degli apprendenti con il testo avviene attraverso la combinazione dell'attività di ascolto e quella di lettura: non appena distribuito il testo scritto, infatti, al gruppo vengono proposte delle registrazioni audio autentiche oppure una lettura ad alta voce del brano. Inoltre, i partecipanti, se lo desiderano, possono riascoltare un passaggio del testo. Il coinvolgimento della comprensione orale è previsto principalmente nelle prime fasi, per offrire più "appigli" interpretativi ai partecipanti, che sono principianti assoluti, soprattutto davanti a grafie non conosciute, del tutto opache alla comprensione. L'obiettivo primario rimane, però, quello di portare gli apprendenti a sviluppare l'autonomia nell'abilità di lettura, senza l'ausilio dell'audio. In ogni caso, l'input fonico-acustico fornito durante la sperimentazione costituisce un importante elemento di supporto all'elaborazione dell'input grafico-visivo, che facilita l'individuazione degli indizi forniti dall'input scritto, guidando l'apprendente nell'interpretazione.

La processazione della componente soprasegmentale (pronuncia, accento, ritmo, melodia, ecc.) concorre a facilitare l'operazione di decodifica del significato del testo, sia a livello microtestuale sia a livello macrotestuale, di struttura del discorso. Si è constatato che, ad esempio, nel caso di grafie distanti, la pronuncia ha reso esplicite affinità che sul piano grafico risultano opache. Sul piano fonologico ascoltare l'audio ha agevolato la costruzione di "passerelle mentali" da una lingua all'altra, senza il ricorso esplicito alla fonetica storica, come nelle seguenti coppie di esempi: IT. *zero* ['dzero], ES. *zero* [θéro]; IT. *consiglio* [kon'siλλo] e PT. *concelho* [ko'seλλu].

A livello sintattico, nonostante i diversi *patterns* intonativi delle lingue obiettivo, la prosodia ha facilitato l'operazione di raggruppamento delle parole in unità sintattiche (sintagmi nominali, sintagmi verbali, sintagmi avverbiali, ecc.) e informative (tema/rema/focus, ecc.). Inoltre, il profilo dell'intonazione ha aiutato nel riconoscimento del valore pragmatico di ogni enunciato e ha permesso di comprendere costruzioni più complesse, come le simmetrie, i paragoni e gli enunciati predicativi senza verbo, caratteristici dello stile argomentativo giornalistico. Un esempio concreto è quello rilevato durante l'analisi di un frammento del testo spagnolo dal titolo *Los fumadores tienen una memoria más débil*:

(1a) ES. [...] *los que dejan el tabaco tienen mejores habilidades cognitivas que los que siguen enganchados.*

(1b) IT. [...] *coloro che smettono di fumare hanno migliori abilità cognitive rispetto a coloro che continuano ad esserne dipendenti.*

Di fronte a questo enunciato, che contiene una struttura di tipo comparativo, gli apprendenti non avevano intuito che la congiunzione *que* introduceva il secondo termine di paragone. Si può ipotizzare che questo fatto è dovuto alla concorrenza di vari fattori: lo scarso corpo fonico dell'elemento linguistico cruciale (il pronome *los*), la doppia funzione della forma *que* (nella prima e nella terza occorrenza è un pronome relativo, nella seconda è una congiunzione). Riascoltando il frammento e, soprattutto, prestando attenzione alla segmentazione operata dalla prosodia, sono riusciti a comprendere lo schema sintattico coinvolto.

		Primo termine di paragone	Congiunzione	Secondo termine di paragone
(1a)	ES.	[...] <i>los que dejan el tabaco tienen mejores habilidades cognitivas</i>	<i>que</i>	<i>los que siguen enganchados.</i>
(1b)	IT.	[...] <i>coloro che smettono di fumare hanno migliori abilità cognitive</i>	<i>rispetto a</i>	<i>coloro che continuano ad esserne dipendenti.</i>

Tabella 3. Un enunciato con struttura comparativa.

L'importanza del ruolo dell'ascolto varia nelle diverse lingue di lavoro, confermando le osservazioni fatte in merito alla distanza percepita (v. par. 2.1.1). In particolare, nel caso del portoghese e, soprattutto, del francese, l'ausilio dell'audio si è rivelato di fondamentale utilità per accedere alla comprensione. Nel caso dello spagnolo, al contrario, l'impressione condivisa è stata che il solo materiale testuale era sufficiente (eccetto rari casi come quello sopra indicato). Al contrario, la sola registrazione, in assenza di testo scritto, proposta dal tutor ad esempio per il breve testo in catalano, è stata giudicata insufficiente al raggiungimento della comprensione, in quanto in grado di favorire, tutt'al più, l'accesso a qualche elemento lessicale isolato.

2.2.2 La lettura e le strategie di comprensione

La lettura è l'abilità al centro dell'esperienza di *EuRom*. L'obiettivo è portare gli apprendenti ad una comprensione globale del testo sottoposto all'attenzione. Leggere è un'attività cognitiva e metacognitiva complessa

che si basa sull'elaborazione di un input scritto. Pur trattandosi certamente di un'attività ricettiva, nel senso che l'impulso alla comunicazione viene dall'esterno, essa presuppone una profonda interazione tra lo stimolo testuale e il lettore, che non è un recipiente passivo in cui si riversano le informazioni del testo ma è un protagonista necessario e indispensabile nella decodifica e nella ricostruzione del senso di quest'ultimo. Chi legge interpreta un testo proiettandovi le proprie conoscenze enciclopediche e le proprie rappresentazioni mentali, e attiva strategie cognitive in funzione del contesto.

Posto di fronte a un testo in lingua straniera, l'apprendente-lettore genera, consapevolmente o no, lungo tutto il percorso di elaborazione, delle aspettative, in larga parte soggettive, che riflettono l'evoluzione delle sue ipotesi interpretative sul "puzzle" di informazioni che va componendo durante la lettura. In tali attese confluiscono:

- a) Conoscenze di natura extralinguistica, attivate per anticipare in modo approssimativo il contenuto del testo, sulla scorta delle proprie conoscenze del mondo e dei propri modelli culturali;
- b) Conoscenze di natura testuale, chiamate in causa per prevedere la possibile organizzazione del testo: ad esempio, nella sperimentazione di *EuRom5* gli apprendenti sanno di trovarsi di fronte ad articoli di giornale e, conoscendo le convenzioni formali di questo genere testuale, si aspettano già uno specifico modo di argomentare e costruire il testo;
- c) Conoscenze di natura metalinguistica, basate sulla conoscenza della lingua target ma anche della L1 così come di altre lingue non romanze, e utilizzate per il riconoscimento delle unità pertinenti del testo (lettere dell'alfabeto, morfi, parole, combinazioni di parole, gruppi logici e frasi): considerato lo status di principianti assoluti, è prevedibile che questa componente sia meno sfruttata dagli apprendenti, tuttavia è proprio questo il tipo di aspettative che un approccio come l'intercompreensione mira a potenziare e promuovere, rendendo i lettori sensibili al sostrato di regolarità e di trasparenze tra le lingue romanze.

Le informazioni testuali e contestuali vengono processate attraverso meccanismi inferenziali che seguono due procedure di elaborazione cognitiva:

- a) Dal basso verso l'alto o decodifica, che muove dalle informazioni

desunte dal testo riconducendole a un sistema di riferimento che consente di riconoscere il loro valore contestuale;

- b) Dall'alto verso il basso o interpretazione, dove viene richiesta l'attivazione di uno schema di riferimento per aiutare il lettore a risolvere ambiguità create da più interpretazioni plausibili.

Una delle preoccupazioni presenti nella sperimentazione è stata quella di abituare gli apprendenti a utilizzare consapevolmente più strategie cognitive di lettura per raggiungere la comprensione. Gli apprendenti si sono avvalsi in misura differente delle varie tecniche, affidandosi in primo luogo alla trasparenza lessicale (soprattutto gli apprendenti più insicuri), e poi al contesto linguistico, alle conoscenze extralinguistiche e alla somiglianza sintattica.

In riferimento ai processi di elaborazione della forma delle parole, è significativo il caso dell'apprendente C. che, a partire dall'osservazione che la lingua portoghese suole contrarre preposizione e determinante (PT. *destes=de+estes* 'di+questi', *das=de+as* 'di+le'), per analogia ha esteso questa regola grammaticale ipotizzando che *no* potesse significare '*nel=in+il*', nonostante l'interferenza con la particella della negazione nella L1 (*non*). D'altro canto, l'importanza delle strategie dall'alto, come quelle indotte dalla traduzione del titolo del testo, è evidente nel caso dell'interpretazione del referente del nominale portoghese *os bombeiros* (ES. *bomberos*, IT. *pompieri/vigili del fuoco*) nella frase *Uma criança de sexo masculino nasceu hoje, cerca das 12h00, numa ambulância dos bombeiros de Resende* ('Un bambino di sesso maschile è nato oggi, intorno alle 12, in una ambulanza dei pompieri di Resende'). In un contesto come quello del parto in ambulanza, in cui gli apprendenti italiani si aspettavano piuttosto la presenza di medici oppure infermieri, la comprensione fallisce per la mancata attivazione dei modelli di interpretazione appropriati, dal momento che in Francia e Portogallo vige una diversa abitudine culturale. L'intervento di integrazione di questa informazione da parte del tutor rimette subito l'interpretazione sul binario giusto.

2.2.3 Il processo di traduzione

La traduzione è presente nella seduta sperimentale in due diversi momenti: nella fase del primo contatto con il testo, quando il tutor traduce il titolo e durante il processo di lettura come attività di cui sono protagonisti gli apprendenti. Nel metodo *EuRom5* la traduzione orale dei testi proposti rappresenta un mezzo per indagare ed esplicitare le strategie di comprensione attivate dagli apprendenti e verificare le loro intuizioni, inferenze e ipotesi.

Durante le sedute sperimentali, il tutor ha proposto ai discenti di utilizzare la tecnica del “*thinking aloud*” o ‘pensare ad alta voce’, i cui risultati – raccolti con un registratore – hanno permesso un monitoraggio delle operazioni mentali che li hanno condotti alla comprensione. Il processo di traduzione non è lineare, al contrario si articola nelle seguenti tappe:

- a) *Traduzione approssimativa*: vige il diritto all’errore e all’impiego delle parole vuote *cosa* (per i nomi) e *cosare* (per i verbi);
- b) *Ripresa della traduzione*: ammette ripensamenti sulla traduzione effettuata e prevede la comprensione delle parole e dei segmenti testuali non tradotti precedentemente;
- c) *Ricostruzione della frase o del periodo*.

A titolo esemplificativo proponiamo di seguito il lavoro di traduzione di un frammento del testo portoghese intitolato *Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu* intrapreso dagli apprendenti, illustrando le tre fasi del lavoro di traduzione sopra menzionate:

(2a) PT. *Desde que a maternidade do Hospital de Lamego – a mais próxima de Resende – encerrou, há cerca de um ano, os Bombeiros Voluntários locais já deram assistência a cinco partos [...]*

(2b) IT. *Da quando il reparto maternità dell’Ospedale di Lamego – il più vicino a Resende – chiuse un anno fa, i Pompieri Volontari locali hanno dato assistenza già a cinque parti [...]*

- a) Prima fase: gli apprendenti hanno proposto una prima traduzione incompleta, sostituendo l’espressione *desde que* e il verbo *encerrou* con parole vuote e “saltando” la traduzione dell’inciso – *a mais próxima de Resende* –;
- b) Seconda fase: hanno tradotto bene la frase subordinata introdotta da *desde que* e formulato due ipotesi interpretative – entrambe plausibili – riguardo il significato dell’incognita lessicale *encerrou* (che non vi erano posti letto disponibili in reparto maternità oppure che questo aveva chiuso). Riprendendo la traduzione dell’inciso *a mais próxima de Resende* gli apprendenti hanno realizzato una traduzione “calco” la più prossima a Resende (invece di *la più vicina a Resende*);
- c) Terza fase: le caratteristiche formali del termine *encerrou* e il contesto

linguistico circostante hanno convinto gli apprendenti della validità della loro seconda ipotesi, traducendo infine correttamente l’inciso.

2.2.4 La centralità del lessico

Il livello linguistico in cui si esplicitano maggiormente le trasparenze tra le lingue romanze è sicuramente il lessico. In queste lingue, infatti, c’è un’ampia possibilità che le identificazioni interlinguistiche si dimostrino corrette, in particolare grazie alla somiglianza formale delle parole, soprattutto quelle appartenenti alla sfera intellettuale e politica che rientra nello *Standard Average European*¹⁹.

La conoscenza del lessico delle L2 degli apprendenti di *EuRom5* è inizialmente potenziale, cioè circoscritta a quelle parole che riconoscono senza averle mai incontrate prima, perché appartengono ad un dominio familiare o compaiono in varie lingue nella stessa forma. Solo quando gli apprendenti colgono i legami di parentela esistenti, possono tentare di ricostruire in maniera intuitiva un *lessico trasversale* tra le lingue, che agevola sorprendentemente l’accesso alla comprensione. L’obiettivo di *EuRom5* è lo sviluppo di un lessico passivo, costituito dalle parole che gli apprendenti non usano ma che conoscono²⁰.

Nella prima fase sperimentale il processo di comprensione del testo si è incentrato sulla decodifica e interpretazione delle *parole contenute*. Si è riscontrato, a tal riguardo, che gli errori lessicali hanno avuto un’incidenza predominante sul processo di comprensione. La percezione del grado di difficoltà di comprensione del lessico varia da apprendente a apprendente. Nonostante ciò, è possibile individuare alcuni aspetti oggettivi che generalmente rendono più o meno difficile il processo di comprensione di una *parola contenuta* o di un’espressione in una seconda lingua. Alcuni criteri di rilevanza nella difficoltà o facilità di comprensione del lessico sono: la lunghezza, si è visto ad esempio che, forse per un principio cognitivo di carattere iconico, gli apprendenti hanno avuto difficoltà a elaborare i monosillabi (ad esempio PT. *cos*/IT. *corpo*; CA. *cap*/IT. *nessuno*; ES. *tras*/IT. *dopo, dietro*); la frequenza di occorrenza delle parole nei testi proposti e il loro campo di estensione, ossia il

¹⁹ Con questo termine Benjamin Lee Whorf indicava la somiglianza grammaticale, condivisa dalle maggiori lingue europee. Il concetto è stato poi ripreso dal linguista Paolo Ramat, secondo il quale oltre all’affinità strutturale, le lingue dell’Europa centro-occidentale formano una *koiné* in cui il “fenomeno di affinità più macroscopicamente evidente [...] è costituito dal lessico intellettuale, dai termini astratti costruiti con varie tecniche sul modello greco-latino”. (cit. in Bonvino 1998: 272)

²⁰ Cfr. Bettoni (2001: 67).

numero dei testi in cui appaiono; l'area semantica alla quale appartengono le parole; l'idiomaticità e la polisemia.

Nei primi contatti con le lingue romanze gli apprendenti sono ricorsi alle conoscenze preliminari nella loro lingua madre, punto di riferimento costante per riconoscere le trasparenze lessicali e formulare ipotesi interpretative valide. La L1 rappresenta per gli apprendenti principianti la chiave di accesso alle altre lingue romanze, guida il loro percorso e influenza la comprensione attraverso il *transfer linguistico*. D'altra parte, appare evidente che la strategia di ricorrere alla comune etimologia implica una riflessione sulla propria lingua e una presa di coscienza metalinguistica di notevole interesse.

Si è rilevato inoltre che ai fini della decodifica dell'input testuale è stata utilissima anche la conoscenza della lingua inglese e dei propri dialetti regionali (ES. *papel*/INGL. *paper*, CA. *desenvolupament*/INGL. *development*, FR. *travail*/D. Sicil. *travagliu*, PT. *carretera*/IT. *carreggiata*). Ma l'eccessiva fiducia nella piena corrispondenza grafica e semantica tra la L1 e la L2 ha portato in qualche caso gli apprendenti a incorrere in somiglianze ingannevoli: i "falsi amici" (ad esempio FR. *confiance*/IT. *fiducia*; ES. *primo*/IT. *cugino*; CA. *poblacions*/IT. *quartieri*; PT. *dono*/IT. *padrone*). Comunque la frequenza di transfer negativi dovuti ai *falsi conii* è stata inferiore a quella prevista, ciò perché gli apprendenti sono riusciti a sciogliere le ambiguità semantiche facendo ricorso ad una adeguata contestualizzazione.

Durante le sedute sperimentali, infatti, si è rilevato che nel comprendere le unità semantiche è prevalso il valore pragmatico della parola, piuttosto che l'analisi morfologica e sintattica. Questo è avvenuto perché le parole non erano percepite isolatamente: sia il contesto *immediato*, ossia l'insieme degli elementi della frase già interpretati, che il contesto *largo*, cioè il tema generale trattato nel testo, riducevano le molteplici possibilità di interpretazioni semantiche avanzate. Solo in un secondo momento i discenti notavano le proprietà strutturali del termine in questione, filtrando ulteriormente le proprie ipotesi. Vale la pena sottolineare che le informazioni contestuali non si esauriscono soltanto in termini strettamente linguistici. Per l'apprendente che incontra dei problemi di comprensione, l'input più facilmente decifrabile è quello in cui l'equilibrio tra l'informazione extralinguistica e quella linguistica è sbilanciato a favore del contesto di conoscenza empirica. Nel caso del testo catalano *Enterren en una capsas de patates Pringles les cendres del seu dissenyador* gli apprendenti hanno tradotto facilmente i termini *embolcall rodó* (IT. *custodia rotonda*) sebbene non fossero trasparenti, grazie al proprio sapere enciclopedico. Se non fosse stato noto agli apprendenti l'inconfondibile involucro cilindrico delle

patatine Pringles, vendute anche in Italia, l'interpretazione dei due vocaboli sarebbe risultata oscura. Se un testo è culturalmente vicino all'apprendente, il lettore si può avvalere delle sue conoscenze per fare delle inferenze sul contenuto, aggirando in tal modo una difficoltà linguistica. Tuttavia, fare affidamento su informazioni extralinguistiche può rivelarsi ingannevole se l'ambiente è culturalmente opaco, anche nel caso in cui l'input fornito ha un buon ancoraggio contestuale. Infatti, ciò che è congruo o plausibile in una cultura non lo è necessariamente in un'altra. Per esempio, come detto sopra (v. par. 2.2.2), nel testo portoghese gli apprendenti avevano intuito correttamente che si trattava della cronaca di un parto avvenuto dentro un'ambulanza, pertanto si aspettavano la presenza di infermieri e non *bombeiros* 'pompieri', *termine che non riescono ad interpretare a causa di una differenza socio-culturale*.

3. Appunti per una riflessione epistemologica sull'IC

Nelle sezioni seguenti intendiamo presentare alcune considerazioni di natura epistemologica sulla struttura formale dell'ambito di conoscenza scientifica che possiamo designare con l'etichetta intercomprensione. Riprendendo l'articolazione concettuale evidenziata in apertura del paragrafo 1.1 nella definizione di epistemologia, le nostre riflessioni si possono raggruppare intorno ai seguenti punti:

- a) Linguaggio: definizioni e concetti di intercomprensione; il carattere trasversale della nozione di intercomprensione;
- b) Metodo: l'intercomprensione come oggetto di ricerca linguistica;
- c) Organizzazione interna: didattica tradizionale e didattica plurilingue;
- d) Risultati: l'intercomprensione come abilità linguistica.

3.1 Sul linguaggio dell'IC

In merito alla questione della terminologia negli studi sull'intercomprensione, è utile partire dalle parole di Marie-Christine Jamet (2010)²¹ che, basandosi sull'analisi di fonti lessicografiche e scientifiche osserva che:

²¹ Clara Ferrão Tavares (2007) ha condotto uno studio lessicometrico del termine intercomprensione in un corpus costituito da diversi numeri della rivista *Etudes de linguistique appliquée* a partire dal 1990 (cit. in Jamet 2010).

“[...] plus le champ de recherche suscite d'intérêt, au-delà des langues romanes qui ont été pionnières, [...] plus on a l'impression que certaines discussions naissent tout simplement du fait que les chercheurs ne parlent pas exactement de la même chose. De là, l'intérêt d'une réflexion qui essaie de voir comment un terme que la linguistique utilisait dans les recherches en dialectologie pour tracer les limites géographiques des aires dialectales, s'est étendu aux familles de langues, et bascule de la linguistique à la didactique des langues.”

La prima considerazione riguarda il fatto che, nei discorsi dei ricercatori, il termine *intercomprensione* sembra evocare diversi referenti concettuali. In secondo luogo, si rileva un'interessante evoluzione nell'uso del termine, che passa dall'ambito della disciplina linguistica della dialettologia, dove interveniva nella discriminazione delle frontiere, e pertanto delle differenze, tra diverse zone dialettali, al settore disciplinare della didattica delle lingue, dove si applica alle famiglie di lingue, in un'accezione che enfatizza, al contrario, la ricerca delle affinità tra sistemi linguistici. In questo ambito, sottolinea la studiosa (ibidem), si apprezza peraltro la continua oscillazione del termine tra le due discipline menzionate: linguistica e didattica.

L'inerente polisemia del termine non fa che rispecchiare, a nostro parere, uno stadio di costante evoluzione dei limiti del campo di ricerca, in cui il concetto di *intercomprensione* si trova a reagire alle varie declinazioni d'uso con cui circola nella comunità scientifica, che lo sviluppa, lo completa, lo adatta, lo modifica, associandolo a referenti diversi (Depecker 1999: 21). In altre parole, si ha l'impressione che ancora non si sia stabilizzato un oggetto comune di ricerca ma che prevalga l'immagine che la singola prospettiva di studio propone di volta in volta all'attenzione. D'altra parte, questa deformazione continua della nozione di *intercomprensione* è sintomatica del carattere inerentemente trasversale della categoria concettuale, che si trova al punto di intersezione tra lo studio della comunicazione attraverso sistemi di segni (la semiotica), lo studio delle lingue verbali (la linguistica), lo studio della variazione linguistica (la tipologia linguistica, la linguistica diacronica, la sociolinguistica, la linguistica areale), la didattica delle lingue e la politica linguistica.

3.2 Il metodo nell'IC

L'ambito scientifico dell'*intercomprensione* si può collocare all'interno della linguistica applicata, e in particolare della glottodidattica (v. par. 1.2), incentrata sull'indagine dei due fondamentali processi di apprendimento/

acquisizione da parte dell'apprendente e dell'insegnamento delle lingue straniere. Il sapere scientifico su cui si struttura la scienza dell'*intercomprensione* è pertanto di tipo eminentemente linguistico ed è nella linguistica che affondano le radici metodologiche di questo nuovo settore della conoscenza.

Di particolare rilevanza nella caratterizzazione dell'impianto metodologico di questo settore appare, a nostro avviso, il concetto di *variazione linguistica*. Nell'*intercomprensione* sembrano, infatti, fondersi due diverse prospettive sul fenomeno della variazione tra lingue: da una parte, quella propria della tipologia linguistica, attenta a cogliere le affinità nella gamma di variazione osservabile in sincronia tra le lingue e, dall'altra, quella propria della linguistica diacronica, che rintraccia i legami di parentela genetica tra queste. Dalla sintesi di queste due prospettive emerge con forza l'idea di *scalarità* o *gradualità* nelle proprietà delle lingue. L'idea di *continuum* di variazione lungo il quale si dispongono delle varianti può essere presa in esame anche dal punto di vista del soggetto coinvolto nell'apprendimento, elaborando ulteriormente la nozione di *distanza percepita*. Come abbiamo osservato sopra (v. par. 2.1.1) la variabile L1 ha un ruolo predominante nel processo di *intercomprensione* nel determinare la percezione di *prossimità/lontananza* delle lingue straniere. Dal momento che l'*intercomprensione* ha come obiettivo l'acquisizione dell'abilità di comprendere più lingue romanze, sarebbe interessante esplicitare, in chiave tipologica, la natura del condizionamento esercitato dalla L1 di partenza: portoghese, spagnolo, catalano, francese o italiano. Abbiamo visto, infatti, che gli apprendenti italofoeni osservati nella sperimentazione di *EuRom5* percepiscono globalmente i testi scritti in spagnolo come più facili da comprendere mentre faticano maggiormente nell'interpretazione dei testi portoghesi, ma soprattutto di quelli catalani e francesi. In considerazione di ciò, sarebbe auspicabile esplorare le implicazioni metodologiche del parametro che potremmo definire della *direzione* nel processo di *intercomprensione*, che ha la sua genesi nella centralità della L1. In questo senso, accanto alla nozione di *intercomprensione*, si potrebbe parlare di specifici tipi di *intercomprensione*, come quelli sotto elencati:

- a) IC_{LIT}: *Intercomprensione con italiano come L1;*
- b) IC_{LIES}: *Intercomprensione con spagnolo come L1;*
- c) IC_{LIP}: *Intercomprensione con portoghese come L1;*
- d) IC_{LICA}: *Intercomprensione con catalano come L1;*
- e) IC_{LIFR}: *Intercomprensione con francese come L1.*

Di seguito proponiamo una rappresentazione grafica del parametro della direzione:

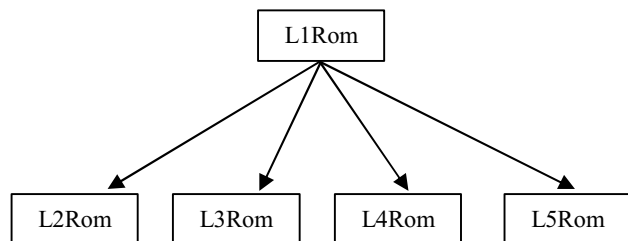


Figura 4. Il parametro della *direzione* nel processo dell'intercomprensione.

Sulla base di questa articolazione, si potrebbe delineare una sorta di *tipologia ricettiva* delle lingue dell'area romanza, che potrebbe permettere di collocarle lungo un continuum di differenziale di difficoltà tra la L1 predominante e le altre lingue di lavoro. Questa informazione permetterebbe di affinare la progettazione dei metodi di apprendimento/insegnamento simultaneo delle lingue, sviluppando soluzioni ad hoc ritagliate sui profili delle differenti L1, indiscutibilmente il perno del processo di intercomprensione.

Riassumendo, una delle priorità relative alla definizione dell'impianto metodologico delle ricerche sull'intercomprensione è, a nostro parere, la necessità di approfondire ed esplicitare le basi linguistiche di questo settore di ricerca. La nostra convinzione in merito è che probabilmente la disciplina linguistica che più direttamente soggiace al campo di indagine dell'intercomprensione, e da cui esso potrebbe attingere per definire il proprio assetto e i propri strumenti metodologici, è la tipologia linguistica. A tal proposito, sarebbe interessante considerare l'applicazione allo studio dell'intercomprensione di concetti della linguistica tipologica, come quelli di universale linguistico, di gerarchia implicazionale, oltre alla nozione di continuum già suggerita (Comrie 1983).

3.3 Il rapporto tra didattica plurilingue e didattica tradizionale: riflessioni di un'ispanista

Nella sperimentazione di *EuRom5* si è cercato di promuovere la competenza degli apprendenti a reperire e a sfruttare al massimo, ai fini della comprensione, gli aspetti di affinità e le trasparenze tra le lingue della famiglia romanza. Questo modo di impostare l'insegnamento delle lingue straniere può essere utilmente integrato nella didattica tradizionale, non simultanea,

come strategia che stimola a imparare a vedere le differenze e le diversità sempre sullo sfondo di un terreno comune di somiglianze e vicinanze. Di fatto le opposizioni e le distinzioni possono essere concepite e apprezzate solo sulla scorta dell'esistenza di un elemento di *continuum* (Jakobson 1963). Gli aspetti differenziali e quelli di affinità dovrebbero essere più utilmente percepiti come due facce della stessa medaglia, da tenere ben presenti anche nella didattica tradizionale delle lingue straniere, tipicamente incentrata sulla presentazione delle specificità di una lingua di studio. In particolare, l'approccio dell'intercomprensione si presta a caratterizzare la prima fase del processo di apprendimento di una lingua straniera. In questa sezione faremo riferimento all'attività sperimentale di *EuRom5* a Roma Tre concentrandoci soltanto sulla parte relativa al lavoro condotto sul testo in lingua spagnola, cercando di fare delle considerazioni, dalla punto di vista di un'ispanista, sulla possibilità di coniugare nella pratica didattica la "*linguistica dei contrasti*" o contrastiva con la "*linguistica delle trasparenze*" evocata dall'idea di intercomprensione.

Los fumadores tienen una memoria más débil. I fumatori hanno una memoria più debole.	
1.	Varios estudios han señalado que le tabaco es un
2.	factor de riesgo para la demencia, pero ahora un
3.	trabajo constata que fumar hace que la memoria
4.	se resienta. Un equipo del Instituto Nacional de
5.	Salud e Investigación de Villejuif
6.	(Francia) ha llegado a la conclusión tras
7.	realizar un seguimiento durante 17 años a más
8.	de 10.000 funcionarios británicos que, al inicio
9.	del estudio, tenían edades comprendidas entre
10.	los 35 y los 55 años. Tal y como publica Archives
11.	of Internal Medicine, además de un registro de
12.	sus hábitos , los participantes completaron
13.	periódicamente varios tests de memoria,
14.	Razonamiento, vocabulario y fluidez verbal. Parte
15.	de los individuos analizados falleció durante la
16.	recopilación de los datos o abandonó la
17.	investigación, por lo que , finalmente, los

18.	investigadores manejaron a un total
19.	de 4.659 personas. Los resultados mostraron que
20.	los fumadores tenían peor memoria y
21.	habilidades de razonamiento que los que no
22.	habían probado un pitillo en su vida. No
23.	obstante, los autores, confirman que los daños no
24.	son irreversibles. <u>Los que dejan el tabaco tienen</u>
25.	<u>mejores habilidades cognitivas que los que</u>
26.	<u>siguen enganchados.</u>

Tratto da *El Mundo*, 14.06.2008 (181 parole)

Tabella 4. Il testo spagnolo.

Nell'attività sperimentale la traduzione del primo frammento del testo spagnolo appena riportato è stata affrontata da F. senza ostacoli: persino il significato della parola *trabajo* 'lavoro' (r. 3), affatto trasparente, è stato intuito dall'apprendente. Anche C. ne ha colto il senso, per la trasparenza grafica rispetto al dialetto siciliano *travagliu*. Il tutor ha aggiunto che la parola *tras* (riga 6), tradotta dall'apprendente come *tramite*, significa in realtà *dopo*. È importante sottolineare che l'errore è probabilmente frutto di un *transfer* negativo dalla L1, ma non ha comunque influenzato in maniera incisiva la comprensione. Nel secondo frammento l'apprendente E. ha tralasciato l'inciso e operato un'esatta e per di più velocissima traduzione della frase principale. Il tutor ha fornito solo la traduzione di *además* 'oltre a' (r. 11). Per quanto riguarda la parola *hábitos* 'abitudini' (r. 12), G. aveva capito che si trattava di un sostantivo maschile plurale, ma ne aveva interpretato erroneamente il significato, proponendo prima *abitanti*, forse sfruttando il contesto precedente, che parlava della popolazione che era stata seguita nello studio, poi correggendosi in modo autonomo. Nel frammento seguente, il tutor ha fornito la traduzione del verbo *falleció* 'morì' (r. 15), essendo questo soggetto a una forte interferenza con il verbo italiano *fallire*, e di *por lo que* 'per cui' (r. 17), strutturalmente poco trasparente. Nella restante parte non è stata rilevata alcuna difficoltà, eccetto i dubbi iniziali sulla congiunzione *que* 'che' (r. 21), la quale introduceva il secondo termine di paragone *los que siguen enganchados* 'coloro che continuano ad esserne dipendenti' (rr. 25-26). Dopo aver riascoltato il frammento, il significato di quanto seguiva è risultato comprensibile (v. par. 2.2.1).

Questo resoconto del momento di seduta sperimentale dedicata allo spagnolo mette in evidenza l'alto grado di "intercomprensione naturale" tra la L1 italiana e la L2 spagnola, sottolineato anche dal giudizio unanime del gruppo di apprendenti sulla facilità di giungere a una comprensione globale di questo testo. L'effettiva comprensibilità del testo spagnolo poggia in modo essenziale sull'elevata trasparenza morfologica e lessicale (la forma delle varie classi di parole e le loro regolarità combinatorie) e sulla sostanziale corrispondenza nel modo di distribuire e organizzare l'informazione all'interno delle frasi e nella cornice più ampia del discorso (l'ordine dei costituenti ricalca molto da vicino quello dell'italiano). Tuttavia, gli interventi del tutor e le ipotesi errate degli apprendenti sottolineano alcune aree di difficoltà per gli italofofoni, principianti e non, in cui la comprensione per così dire "si inceppa", perdendo fluidità. Queste zone opache individuano a nostro avviso fenomeni di "differenza fine", che implicano un distanziamento sottile tra le lingue sullo sfondo di un impianto strutturale di consistente affinità. Sono esattamente questi i punti in cui la didattica tradizionale "non simultanea", dedicata all'approfondimento delle specificità della lingua spagnola, può innestarsi sul cammino dell'intercomprensione.

Consideriamo, ad esempio, il caso di *tras* nel brano *Un equipo del Instituto Nacional de Salud e Investigación Médica de Villejuif (Francia) ha llegado a la conclusión tras realizar un seguimiento durante 17 años a más de 10.000 funcionarios británicos* (rr. 4-8). L'apprendente traduce *tramite*, oltre che per la possibile somiglianza con la parola italiana, probabilmente anche perché intuisce la relazione strumento/fine tra la conclusione raggiunta dagli scienziati e la loro azione di *realizar un seguimiento* 'fare uno screening'. Tuttavia, vale la pena rilevare un elemento di differenza tra le due lingue che può aver disorientato gli apprendenti, e cioè la combinazione *tras realizar*, cioè la presenza dell'infinito semplice dopo la preposizione *tras*, laddove in italiano è necessario un infinito composto (*dopo aver condotto uno screening*).

Anche più avanti, nell'inciso *además de un registro de sus hábitos* (rr. 11-12), la comprensione si arresta in corrispondenza di un punto in cui la somiglianza lessicale con l'italiano *hábitos* ('abitudini' e non 'abitanti') si combina con la presenza di un'unità linguistica opaca, che è di nuovo un elemento di collegamento, il connettore aggiuntivo *además de* 'oltre a', il cui significato, non a caso, viene fornito dal tutor. Infine, anche il terzo intervento di traduzione del tutor riguarda ancora un elemento relazionale, la congiunzione consecutiva *por lo que* (r. 17). Nella parte finale del testo, il processo di comprensione si arresta per un attimo nell'elaborazione del

secondo termine di paragone della struttura comparativa: la rilettura dissolve il dubbio, concentrato sul valore del *que*, probabilmente poco saliente dal punto di vista fonico nella sequenza *que los que siguen enganchados*. Ad ogni modo, anche questa difficoltà concerne un'inesatta ricognizione di un elemento di connessione all'interno del costrutto di comparazione (in italiano è richiesta la preposizione *di*, o meglio ancora la locuzione *rispetto a*).

L'analisi di questo testo spagnolo sottopone all'attenzione degli apprendenti delle forti somiglianze, che devono essere fatte notare, ma anche, allo stesso tempo, evidenzia alcuni punti di frattura tra i due sistemi linguistici: il testo usato nella sperimentazione permette di osservare che se il fondamentale “luogo” di trasparenza per gli italiani è il lessico, altrettanto meritevoli di attenzione sono le unità di connessione sintattica e discorsiva (le preposizioni e i connettori testuali), la microsintassi delle combinazioni di parole (es. *tras realizar*) e la ricognizione di particolari costrutti sintattici (es. la frase comparativa) come schemi di distribuzione dell'informazione nell'enunciato. Queste aree di “grammatica fine” possono essere utilizzate per approfondire aspetti specifici di ciascuna lingua, in un percorso che si muova dalla trasparenza verso l'opacità, da ciò che è comune a ciò che è diverso, e non viceversa.

3.4 L'IC tra le abilità dell'apprendente

L'intercomprensione può essere considerata un particolare tipo di abilità o competenza nella comunicazione linguistica. In riferimento a ciò, è interessante verificare come questa visione dell'intercomprensione si colloca nel quadro ufficiale della descrizione delle quattro attività linguistiche riconosciute nel Quadro Comune Europeo di Riferimento (CECRL 2001: 18):

- a) Ricezione (scritta e/o orale);
- b) Produzione (scritta e/o orale);
- c) Interazione (scritta e/o orale);
- d) Mediazione (scritta e/o orale).

L'intercomprensione è indubbiamente inquadrabile come un'abilità di tipo interattivo, che riguarda però uno scambio tra parlanti di lingue diverse (imparentate o meno) e non una generica situazione di confronto comunicativo:

“Dans *l'interaction*, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou

écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication”. (CECRL 2001: 18)

Va rilevato che la descrizione sopra riportata ritrae, nella forma in cui è espressa, un modello ideale di intercomprensione che non trova pieno riscontro sul piano della realtà delle pratiche didattiche dove, di fatto, a primeggiare è l'attività di lettura/ricezione piuttosto che l'interazione orale che comporta l'intervento produttivo dei partecipanti allo scambio. Come sottolinea Jamet (2005: 117): “Le prime sperimentazioni nel settore – *EuRom4*, *Galatea*, *EuroComRom* per le lingue romanze – hanno privilegiato in modo massiccio un solo tipo di situazione comunicativa: uso del canale scritto, non condivisione delle stesse coordinate spazio-temporali, assenza di interazione”. A nostro avviso, è opportuno invece riconoscere la specificità del processo interattivo che ha luogo nell'intercomprensione scritta, dove il soggetto si confronta con un messaggio (il testo) che rappresenta il prodotto di un atto enunciativo che deve essere ricostruito per così dire “in differita”, sfruttando tutti gli indizi testuali e contestuali a disposizione. Per queste ragioni, sarebbe utile esplicitare nella descrizione dell'attività di interazione codificata nel Quadro di Riferimento la distinzione tra:

- a) Due tipi di interazione: 1) tra parlanti di una medesima L1; 2) tra parlanti di diversa L1 (nella *modalità intercomprensione*, le lingue simultaneamente coinvolte possono essere più di due);
- b) Tre tipi di intercomprensione: 1) scritta; 2) orale e 3) scritta e orale allo stesso tempo.

Conclusioni

In questo lavoro abbiamo proposto alcune considerazioni epistemologiche su un settore di ricerca scientifica particolarmente attuale e in via di definizione,

che ruota intorno alla nozione di intercomprensione. Per raggiungere questo obiettivo abbiamo svolto il nostro ragionamento sfruttando un percorso euristico particolare, che parte dalla pratica della sperimentazione di un progetto di didattica ispirata all'intercomprensione (*EuRom5*) per fare osservazioni di ordine epistemologico su questo ambito di studi.

La scelta di partire dall'applicazione didattica sottolinea, da una parte, la centralità della dimensione didattica sull'intercomprensione nella società attuale, che ha iniziato a percepire in modo acuto il valore strategico dell'educazione linguistica in un contesto plurilingue. D'altra parte, la descrizione della fase di sperimentazione in aula della nuova versione del metodo *EuRom* in vista della sua pubblicazione, punta i riflettori su una delle fasi caratterizzanti del procedere scientifico, appunto quella della sperimentazione, approfondendone, inoltre, l'osservazione attraverso lo strumento dell'intervista ad uno degli apprendenti direttamente coinvolti nell'esperienza.

La prima considerazione riguarda la difficoltà di definire l'intercomprensione. La duttilità del termine si coniuga, infatti, ad una estrema dinamicità del concetto, che individua un oggetto diverso a seconda della particolare prospettiva adottata. Questa proprietà mette in evidenza la trasversalità della nozione di intercomprensione, che si colloca a cavallo di vari ambiti disciplinari e può essere affrontata a diversi livelli di astrazione, a sottolineare il fatto che si tratta di un oggetto di ricerca e di una disciplina scientifica in corso di definizione e assestamento. A tal proposito si osservi come, all'interno del nostro contributo, l'uso del termine oscilla tra le seguenti accezioni: prassi o fenomeno comunicativo, abilità linguistica, competenza parziale e approssimativa, oggetto di ricerca scientifica, processo, abilità di tipo interattivo, modalità comunicativa, atteggiamento conoscitivo, forma di metacoscienza.

Se la caratterizzazione socio-culturale predominante dell'intercomprensione è di tipo educativo, la "sostanza", i contenuti, il linguaggio e i metodi di base affondano le loro radici nella linguistica e, in particolare, a nostro avviso, negli studi sulla variazione linguistica (diacronica, areale, sociolinguistica, tipologica). Particolarmente fruttuoso si è rivelato, a tal riguardo, l'approccio della tipologia linguistica, che ci ha permesso di elaborare l'interessante concetto di distanza percepita: in particolare, abbiamo sottolineato il ruolo predominante della L1, che rappresenta un punto di riferimento cruciale nel processo di intercomprensione, da cui trae origine tanto l'effetto di distanza quanto quello di direzionalità tra le lingue implicate

nel processo. La considerazione del diverso status delle lingue coinvolte e la loro comparazione in ottica tipologica permette di ipotizzare l'opportunità di distinguere, nell'ambito dell'intercomprensione tra lingue romanze, diversi percorsi di intercomprensione, in base alla L1 di partenza. Questa distinzione è suscettibile di avere delle interessanti implicazioni nella progettazione didattica, delineando una sorta di tipologia ricettiva delle lingue romanze che può essere utilizzata per impostare specifici percorsi di studio delle lingue straniere.

Abbiamo poi sottolineato la possibilità di coniugare nella didattica delle lingue la "linguistica delle trasparenze" e la "linguistica dei contrasti": le somiglianze e le differenze costituiscono, infatti, due aspetti complementari nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue, che dovrebbe muoversi dalle affinità alle asimmetrie, dall'obiettivo di una competenza parziale e approssimativa allo sviluppo di una competenza più globale e formalmente più accurata e precisa.

La considerazione del rapporto tra didattica tradizionale, incentrata tradizionalmente su una lingua e portata ad evidenziare i contrasti tra L1 e L2, e didattica simultanea di più lingue, ispirata ai principi dell'intercomprensione, ci ha portato a esplorare in modo selettivo il lavoro di comprensione svolto dagli apprendenti italofoni coinvolti nella sperimentazione specificamente su una delle lingue romanze, vale a dire lo spagnolo. L'analisi dell'attività sul testo spagnolo ha messo in evidenza, accanto a un impianto macrostrutturale di notevole trasparenza (identificabile soprattutto nelle aree del lessico e della macrosintassi), di specifiche aree di differenza "fine", in cui le due lingue più vicine dell'area romanza si discostano mettendo allo scoperto alcuni ostacoli alla comprensione: particolarmente delicato è risultato essere il settore dei connettivi testuali così come la processazione di particolari schemi sintattici di distribuzione dell'informazione. Da non sottovalutare, inoltre, è apparso l'impatto esercitato sulla comprensione dei tratti peculiari del codice scritto, come l'ortografia e la punteggiatura.

Considerata l'importanza delle implicazioni di politica linguistica legate al concetto di intercomprensione, abbiamo poi voluto verificare il modo in cui è codificata questa nozione nel Quadro Comune di Riferimento, che costituisce il punto di riferimento obbligato quando si parla di educazione linguistica. Sebbene l'intercomprensione possa essere inquadrata come un'abilità di tipo interattivo, abbiamo rilevato che nella descrizione dell'abilità di *interaction* non appare il termine intercomprensione né sono contemplate le specificità del processo interattivo che ha luogo nell'intercomprensione, e soprattutto

nell'intercomprensione scritta, che appare come l'abilità di fatto più esplorata nella prassi didattica. Per rendere conto di questo, abbiamo suggerito l'opportunità di introdurre: a) un'articolazione nella descrizione dell'abilità di interazione in base alle L1 coinvolte (un'unica L1 oppure diverse L1) e b) una distinzione tra intercomprensione scritta, orale e scritta e orale, in base alla complessità del canale di comunicazione utilizzato (solo scritto, solo orale, oppure scritto e orale).

Concludendo, vorremmo sottolineare la forte valenza dell'intercomprensione come strumento di conoscenza e di approfondimento della propria identità sociale e comunitaria così come di quella individuale e personale. Ad un livello ancora più astratto, è possibile concepire l'intercomprensione, *tout court*, come un atteggiamento conoscitivo.

In una comunità europea in continua espansione ed evoluzione, caratterizzata dal crescente multilinguismo, l'educazione all'intercomprensione tra lingue romanze rappresenta un importante impulso di aggregazione e integrazione che può contribuire in modo fondamentale alla costruzione della consapevolezza di appartenere ad una sola comunità, con una storia culturale e linguistica comune, promuovendo così la nascita di un'identità romanza e di un "orgoglio romanzo" (Simone 1997). Dal punto di vista della vita di cittadini della Comunità Europea, è facile riconoscere che saper comprendere testi scritti nelle altre lingue romanze è una competenza che può rivelarsi molto utile, e che contribuisce ad incrementare il livello di libertà dei singoli individui, facilitando la comunicazione, la circolazione di idee e di persone, l'accesso alle conoscenze, la mobilità nel lavoro, laddove l'incapacità di "intercomprendersi" è un fattore di chiusura, esclusione e discriminazione.

L'accento sulle affinità interculturali e interlinguistiche si riverbera sulla sfera dell'individuo incentivando la revisione e l'allargamento dei confini della propria identità, che non è fatta solo di aspetti differenziali ma anche di elementi condivisi, radicati in un passato comune e nella vicinanza geografica. In ultima analisi, l'intercomprensione nella sua essenza più profonda si configura come atteggiamento conoscitivo, un modo di porsi nei confronti di ciò che è altro da noi, che è incentrato sullo sviluppo di una piena consapevolezza di ciò che accomuna accanto a ciò che divide. Il percorso verso l'intercomprensione è un cammino che ha come finalità l'*apprendere ad apprendere*, offrendosi così come una forma di metaconoscenza che può porsi alla base di una "rivoluzione" scientifica e culturale.

Bibliografia

- BALBONI, P.E. (2007). Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. In F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 447-459). Lisbona: Universidade Católica Editora.
- BENUCCI, A. (2005). *Le lingue romanze: una guida all'intercomprensione*. Torino: UTET Libreria.
- BETTONI, C. (2001). *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., VALLI, A., MOTA, M.A., SIMONE, R., BONVINO, E., UZCANGA DE VIVAR, I. (1997). *EuRom4, metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze*. Firenze: La Nuova Italia. (con annesso CD-Rom).
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. (1997). Une grammaire pour lire en quatre langues. *Le Français dans le monde*, janvier, numéro spécial. Paris: Hachette, 33-37.
- BONVINO, E. (2010). Intercomprensione. Percorsi di apprendimento/insegnamento simultaneo di portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese. In M. Mezzadri (Ed.), *Le Lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere* (pp. 211-222). Perugia: Guerra Edizioni.
- BONVINO, E. (2009). Intercomprensione: passato, presente, futuro. In E. Lombardi Vallauri & L. Mereu (Eds.), *Spazi linguistici. Studi in onore di Raffaele Simone* (pp. 229-243). Roma: Bulzoni.
- BONVINO, E. (2005). L'intercompréhension: une expérience italienne. *Le Français dans le Monde*, 340, Paris: Hachette, 26-28.
- BONVINO, E. (2000). L'italiano e le sue sorelle. Didattica simultanea delle lingue romanze. *Italiano & Oltre*, 3/2000, 116-119.
- BONVINO, E. (1998). Il multilinguismo e l'intercomprensione. In C. Serra Borneto (Ed.), *C'era una volta il metodo* (pp. 267-285). Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- BONVINO, E., CADDEO, S., DERANSARD, A., LE BESNERAIS, M. (2008). L'intercompréhension: un concept hétérogène, des enseignements ciblés. *Le Français dans le Monde*, n. 355. Paris: Hachette, 22-24.
- BONVINO, E. & CADDEO, S. (2007). L'intercompréhension à l'oral: où en est la recherche?. In F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 523-533). Lisbona: Universidade Católica Editora.
- CAPUCHO, F., ALVES, P., MARTINS, A., DEGACHE, C., TOST, M. (Eds.) (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisbona: Universidade Católica Portuguesa.
- CASTAGNE, E. (2004). L'avenir du patrimoine linguistique et culturel de l'Europe. In *Actes du Colloque International à Reims*, 3 juillet 2003.

- COMRIE, B. (1983). *Universali del linguaggio e tipologia linguistica: sintassi e tipologia*. Bologna: Il Mulino.
- CONSEIL DE L'EUROPE/STRASBOURG (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier. (Dernière consultation le 30/11/2010, sur URL: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)
- DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (2010), *Opuscolo Références sur EuRom5: une méthode d'intercompréhension*. Paris (Dernière consultation le 30/11/2010, sur URL: http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/Eurom5_4.pdf).
- DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (2007), *Opuscolo Références sur l'intercompréhension entre langues apparentées*. Paris (Dernière consultation le 30/11/2010, sur URL: <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/intercomprehension.pdf>).
- DEPECKER, L. (2002). *Entre signe et concept. Eléments de terminologie générale*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- FAONE, S. (2009). *Il progetto EuRom5 – l'intercomprensione tra lingue romanze – una sperimentazione a Roma Tre*. Tesi Triennale, Università degli Studi Roma Tre.
- JACKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Éditions de Minuit.
- JAMET, M.C. (2010). L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?. Autour de la définition. *Publifarum*, n. 11. (Dernière consultation le 18/11/2010, sur URL: http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=144).
- JAMET, M.C. (2009). *Orale e intercomprensione tra le lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Le Bricole, Editrice Cafoscarina srl.
- JAMET, M.C. (2005). Le strategie cognitive nel processo di intercomprensione. Scritto e orale a confronto. In A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze: una guida all'intercomprensione* (pp. 15-54). Torino: UTET Libreria.
- PALLOTTI, G. (1998). *La seconda lingua. Milano: Strumenti Bompiani*.
- SCIPIONI, C. (1990). *Lettura e lingua straniera*. Perugia: La Nuova Italia.
- SELINKER, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- SERRA BORNETO, C. (1998). *C'era una volta il metodo: tendenze attuali della didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- SIMONE, R. (1997). Langues romanes de toute l'Europe, unissez-vous!. *Le français dans le monde*, janvier, numéro spécial. Paris: Hachette, 25-32.
- SCHMITT JENSEN, J. (1997). L'expérience danoise et les langues romanes. *Le français dans le monde*, Janvier, numéro spécial. Paris: Hachette, 95-108.
- TOST PLANET, M. (2005). I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze. In A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze: una guida all'intercomprensione* (pp. 15-54). Torino: UTET Libreria.