

Intercomprensione e interculturalità

Résumé

En prenant comme point de départ les définitions largement partagées de l'intercompréhension, nous analysons la présence des références à l'interculturel et les différents types dans lesquels il est décliné. Il en ressort que la dimension culturelle a été introduite dans les travaux les plus récents par rapport à la communication, et qu'elle est présentée comme finalité sociale et politique et non méthodologique.

Pour savoir dans quelle mesure les apprenants développent une sensibilité pluriculturelle, nous présenterons ensuite quelques conclusions issues d'une expérimentation conduite avec deux groupes d'étudiants de l'Université pour Étrangers de Sienna de niveau A1, chinois et de langue romane.

Mots-clés: intercompréhension, interculturel, plurilinguisme, processus, stratégies.

Abstract

Starting from the widely shared definitions of intercomprehension, this paper analyses the presence and type of intercultural references within the contribution of intercomprehension scholars. It follows that the cultural dimension has been introduced in most recent studies in relation to communication but primarily as social and political purposes and not methodological. Finally some conclusions are presented of an experiment conducted at the Università per Stranieri di Siena in which were involved two A1 level groups: one group of Chinese students and the other with a romance language as mother tongue, in order to assess the extent to which learners develop cultural sensitivity.

Key-words: intercomprehension, interculturalism, plurilingualism, processes, strategies.

1. Comunicazione e intercomprensione

1.1 L'intercomprensione

Il concetto di intercomprensione si sviluppa in ambito europeo parallelamente all'affermarsi della promozione del plurilinguismo¹ come finalità comunicativa per i cittadini europei a garanzia di diversità e pluralità: dunque nel quadro di una visione della comunicazione che va da "approssimazione" a "esattezza" e dell'apprendimento delle lingue non più concepito come sapere rigidamente compiuto o indifferenziato, ma come insieme di differenti competenze di livelli diversi, risultato di acquisizione e sviluppo di abilità parziali, che assegna il giusto valore alle abilità di comprensione in quanto primarie e di fondamentale importanza rispetto a quelle di produzione.

Tuttavia, se la letteratura in questo ambito ha proposto ormai molti contributi che analizzano la componente linguistica di tale capacità comunicativa, sembra che il complesso rapporto del verbale e del non verbale non sia stato esplorato a sufficienza. Eppure ogni situazione comunicativa è costituita da un insieme di circostanze concrete e astratte ed è data da una costellazione di componenti realizzanti in simultaneità i cui aspetti pragmatici, sociologici e socioculturali non sono affatto da sottovalutare, in particolare quelli socioculturali. L'attenzione alla dimensione non verbale della comunicazione offre inoltre la possibilità di applicare le pratiche di intercomprensione anche quando le lingue coinvolte non offrono più somiglianze evidenti, quindi nel passaggio da quelle tipologicamente vicine alle altre, appoggiandosi sugli aspetti "universali" della comunicazione, sulle strategie.

È per tali motivi che in questo intervento si esporranno alcune considerazioni sull'intercomprensione dal punto di vista dell'interculturale.

1.2 Definizioni di intercomprensione

Volendo rivedere i principali lavori sull'intercomprensione (da ora in poi IC) dall'ottica dell'interculturale abbiamo ripercorso almeno gli ultimi dieci anni di letteratura sul tema²: ne risulta che definire l'IC non è semplice.

Nel tempo questa etichetta, che nei primi testi sull'argomento non appariva (cfr. Tost 2005: 16), si è via via imposta sulle altre (Mutual Comprehension,

¹ Nel QCER non è però presente alcuna citazione del termine intercomprensione.

² I dati che supportano questa riflessione sono attinti in particolar modo alla rete del progetto *Redinter* che riunisce la maggior parte degli attuali intercomprensionisti.

Comprensione multilingue, Compréhension mutuelle plurilingue ecc.), passando dai settori sociolinguistico, della linguistica contrastiva, lessicografico e fonologico a quello glottodidattico. Tuttavia, dato che se ne occupano specialisti di differenti campi di studio, essa viene concepita, al di là di alcuni aspetti comuni, sostanzialmente in base agli interessi disciplinari dominanti in ciascun ambito di ricerca.

Una delle prime semplici ma chiare definizioni di IC è di Blanche-Benveniste: situazione in cui gli interlocutori possono comprendere la lingua degli altri, distinguendo tra competenza "attiva" della lingua materna e competenza "passiva" delle altre lingue (2001: 455)³. Troviamo un'analoga definizione in Doyé (2005: 7): "forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre". Oggi, a distanza di dieci anni dalle dichiarazioni di Blanche-Benveniste, non vi è ancora un consenso generale su cosa sia l'IC, le interpretazioni sono differenti perché di fatto il concetto include molteplici aspetti della comunicazione e dell'apprendimento delle lingue, che hanno in comune il fatto di essere fondati sul primato del plurilinguismo, sul valore delle competenze parziali e della capacità di trasferire i saperi.

Nell'attuale panoramica dei contributi epistemologici si osserva che l'IC ricorre come attributo della persona, come avvenimento, come strategia intenzionale, come finalità di politica linguistica (Jamet & Spiță 2010); nel censimento di Ollivier (2010) all'interno delle due maggiori direzioni di ricerca – l'IC come fenomeno spontaneo o come obiettivo – si trovano studi centrati su aspetti linguistici, comunicativi e sui processi. L'analisi di Ferrão Tavares et al. (2010) mostra una prima fase più implicita che esplicita di definizioni attinenti alla didattica delle lingue riguardo a schemi e dati linguistici, che nella sua evoluzione include una crescente attenzione alla dimensione culturale della varietà dei codici linguistici in quanto stato dei soggetti implicati nei processi di IC.

Addirittura Balboni (2007a: 447) si chiede se IC sia una parola vuota e se l'intercomunicazione, portando forme di acquisizione spontanea (LAD chomskyano, Comprehensible Input di Krashen), non sia invece la maturazione dell'IC, ma ribadisce al tempo stesso la necessità di prendere in considerazione la natura interculturale della comunicazione, di cui propone

³ Le virgolette sono nostre, preferiamo infatti parlare di competenze ricettive e produttive o di competenze di native speaker e parziali.

modelli di osservazione auspicando la creazione di materiali per l'esplorazione dei problemi culturali (458).

Anche dallo spoglio della recentissima raccolta di contributi degli intercomprensionisti (Meissner et al. 2011) la ricerca in IC risulta essere caratterizzata da una molteplicità di prospettive e concezioni, riconducibili alla due fondamentali direzioni citate sopra: gli specialisti sottolineano il valore di pratiche spontanee, naturali e diffuse (anche nei secoli passati) di comunicazione di cui descrivono e valorizzano i processi oppure, partendo dal concetto sociale, affrontano il suo possibile potenziamento e lo sfruttamento nella didattica.

Ad ogni modo è evidente che l'IC ha dovuto fornire garanzie di "serietà" costruendo una sua epistemologia, valorizzando esperienze empiriche, esplicitando i vantaggi delle competenze operative sulle quali si basa. La progressiva specializzazione delle pubblicazioni, pur nella differenziazione degli interventi, sembra essersi indirizzata verso la valorizzazione della capacità di costruzione di competenza in quanto processo, prodotto, contesto/ scenario. La dimensione culturale è introdotta nei lavori più recenti come componente della comunicazione ma soprattutto come finalità sociale e politica, parallelamente all'aumento di definizioni con accento didattico / pedagogico rispetto a quelle originarie di linguistica. A nostro avviso studiare l'IC senza occuparsi delle ricadute pratiche del concetto da un punto di vista pedagogico ed educativo rischia di essere una attività sterile e fine a sé stessa dato che non vi può essere reale intercomprensione se non si sanno fare inferenze, non soltanto linguistiche ma anche culturali.

1.3 Da uno stato a un obiettivo

Le teorie linguistiche, la concezione della lingua e dell'apprendimento hanno sempre influenzato gli approcci alla didattica delle lingue che a loro volta generano metodi. Quindi anche la ricerca in IC ha aperto la strada ad una riflessione glottodidattica, senza che però si possa parlare di veri e propri metodi di IC. L'analisi delle "buone pratiche" affrontata nell'ambito del progetto *Redinter* evidenzia la presenza di molti materiali didattici e di azioni di formazione prodotti in ambito di IC (Benucci 2011, Tost 2005) anche prima che si concretizzasse uno specifico filone di ricerca sull'IC, inizialmente a livello empirico poi sempre più fondati sulle teorie di riferimento. Si tratta di materiali che differiscono per pubblico, lingue target, abilità sviluppate, supporti usati, e che accordano importanza capitale alle competenze generali, alle conoscenze sulla trasferibilità dei saperi progressi, al ricorso a (e alla

valorizzazione di) esperienze linguistiche di partenza che possono essere potenziate da idonei processi (competenza in costruzione) e da strategie cognitive, sfruttando ogni tipo di sapere acquisito (linguistico, culturale, procedurale, pragmatico) tramite un apprendimento "riflessivo". Queste pratiche, partendo da situazioni di prossimità linguistica per giungere anche a proposte di applicazioni transfamiliari, comprendono sia approcci fondati sull'osservazione linguistica che includono principi didattici (*Ariadna-Minerva, Galanet, EurocomRom, Galatea, Itinéraires romans*) sia approcci indirizzati alla formazione degli insegnanti (*ILTE, Evlang, JaLing*), passando dalla realizzazione di manuali, siti web e Cd-rom che nella maggior parte dei casi sono però materiali supplementari ai corsi regolari, come *Eurom4 e 5*, volendo essere sostanzialmente primi approcci plurilingui all'apprendimento linguistico.

La capacità di intercomprendere può essere dunque stimolata in un atto didattico centrato sull'apprendente, fondato su concetti cognitivi, costruttivisti, pragmatici, antropologici, psicolinguistici ed etici (Pinho & Andrade 2011) tanto che si può parlare di intercomprensione educativa (Benucci & Cortés 2011): l'apprendimento è un processo costruttivo di competenze linguistiche e non, fondato sulla modalità esplorativa, e riflessivo perché richiede agli allievi di valutare le decisioni che prendono, le strategie adottate e le ipotesi che si costruiscono.

1.4 Competenze e conoscenze plurilinguistiche e pluriculturali

Rispetto all'ottica dalla quale in questo contributo si stanno analizzando le evoluzioni in campo di IC, quanto affermato da Jamet (2008: 14) evidenzia tre ambiti essenziali di pertinenza delle attività cognitive che costituiscono gli strumenti per il raggiungimento di una competenza in IC:

Les stratégies utilisées pour la construction du sens au moment de la lecture ou de l'écoute d'une langue étrangère impliquent une activité cognitive de type métalinguistique (prise de conscience des zones de transparence formelles et de signifiés), méta-pragmatique (utilisation des connaissances acquises en langue maternelle pour savoir quels besoins langagiers correspondent à une situation déterminée) et méta-culturelle (connaissance encyclopédique du monde) en activant des stratégies inférentielles.

Ad oggi la bibliografia sulle attività metalinguistiche e metapragmatiche è abbastanza consistente, manca ancora una approfondita riflessione sul ruolo

di quelle metaculturali nella *Awareness* dei processi e delle conoscenze. La competenza metaculturale implica a nostro avviso una conoscenza non solo degli elementi più significativi di una cultura in senso ampio (quindi a livello etno-antropologico) ma anche delle modalità di osservazione, appropriazione di senso e analisi.

A fondamento del concetto di competenza plurilingue e pluriculturale (QCER 2002: 205) vi è il fatto che, in particolare per lingue vicine ma non solo, si verifica una osmosi che permette il passaggio di conoscenze e capacità, linguistiche e culturali in senso lato. Ma la competenza in IC è anche uno strumento di mediazione perché implica il contatto tra lingue e popoli diversi e una visione delle lingue/culture non tanto come oggetti di studio in sé stessi ma come strumenti di mediazione tra una lingua/cultura già conosciuta e una nuova, sia tra la L/CM e una L/C2 che si desidera conoscere, sia tra un primo approccio alla nuova lingua/cultura e uno studio sistematico che potrà seguirne. Insomma più lingue si conoscono e più si attivano i processi di integrazione e interazione culturale. È questa l'accezione in cui ci sembra sia stata sviluppata gran parte della riflessione sulla componente culturale dell'IC, non tanto invece nell'ottica di fornire proposte operative di insegnamento dell'intercompreensione: la costruzione di regole "personali" di trasformazione e appropriazione del senso può e deve riguardare invece anche la componente non verbale della comunicazione e non può essere affrontata solo con dichiarazioni di intenti senza considerare le reali potenzialità delle procedure che possono essere attivate dalla componente extralinguistica dei messaggi. D'altronde anche il QCER (2002: 166) incita ad andare in questa direzione quando affronta il concetto di competenza parziale che può "riguardare anche le *competenze generali* (per esempio la conoscenza non linguistica delle caratteristiche di altre lingue e culture e delle relative comunità)".

2. Comprensione e intercultura

2.1 Comprensione e sviluppo di competenze interculturali

Capucho (2003) definisce l'IC in relazione alla competenza comunicativa plurilingue e pluriculturale, che un parlante possiede e padroneggia a differenti gradi in più lingue e culture, come capitale linguistico e culturale individuale. La comprensione infatti si sviluppa per tentativi ed esplorazioni, in cui sono fondamentali le ipotesi elaborate prima ed esternamente dalle conoscenze del linguaggio verbale, su una base percettiva, prelinguistica, analizzando la situazione di produzione dei messaggi, valutando gli interlocutori. Purtroppo

tali complesse operazioni, in quanto facenti parte del bagaglio comunicativo, vengono generalmente affrontate come corollari della competenza linguistica e date in qualche modo per scontate.

È probabile che contribuisca a questa scarsa considerazione la natura stessa spontanea dei processi preverbal, di cui il parlante medio ha poca consapevolezza, ma che invece giocano un ruolo molto importante, soprattutto nei processi di comprensione. Il valore dei riti sociali, il significato dei gesti, l'organizzazione dello spazio, la mimica, i movimenti del corpo, l'uso di oggetti simbolo ecc. devono essere correttamente decodificati per la comprensione dei messaggi, soprattutto quelli orali, altrimenti, se male interpretati, provocano malintesi e non comprensione. Tuttavia se il prodotto reale della comprensione rimane nel cervello dell'apprendente ed è di non facile valutazione, ancora meno lo è il processo di sviluppo di competenze interculturali: è dunque questo un aspetto della comunicazione di cui sappiamo poco e su cui dovremmo avviare una più ampia riflessione.

2.2 Accento sul pluri(culturalismo)

In una società sempre più multietnica, in cui i contatti con individui di altre culture sono assai frequenti occorre essere consapevoli sia dei propri sistemi di comportamento sia di quelli degli altri, interpretare e capire non solo la nostra cultura ma anche quelle di coloro con i quali entriamo in contatto: il plurilinguismo deve dunque essere considerato nel contesto del pluriculturalismo. Nella competenza culturale di un individuo le svariate culture alle quali ha avuto accesso non coesistono semplicemente l'una a fianco dell'altra ma interagiscono attivamente: se il plurilinguismo può e deve essere potenziato con interventi didattici anche il pluriculturalismo non può essere lasciato alle spontanee reazioni individuali ma va potenziato educando al suo riconoscimento, all'osservazione, all'adozione di punti di vista diversi dal proprio, alla capacità di riflettere su come e perché intercomprendiamo certi comportamenti culturali e altri no.

Nel trattare la trasferibilità dei saperi, il QCER e i progetti sull'IC riprendono in parte i postulati dell'analisi contrastiva concentrando l'attenzione sulla componente linguistica della comunicazione anche se a più riprese ribadiscono l'importanza di aspetti di tipo pragmatico e culturale. A nostro avviso il processo di transfert deve riguardare anche la componente culturale della comunicazione, e può essere positivo se i due sistemi hanno elementi simili o negativo ove vi siano differenze capaci di generare "errori"; in questo caso parliamo di stereotipi e pregiudizi. Senza dubbio così come

non è possibile stilare elenchi chiusi di simmetrie e dissimmetrie tra tutte le lingue non è possibile effettuare una simile operazione neppure per le loro culture. Gli studi comparativi di aspetti culturali (cinesica, prossemica ecc.) sono ancora pochi⁴ ma, oggi esistono tuttavia buone indicazioni per effettuare il confronto e l'osservazione, a livello individuale o di classe.

2.3 Intercultura

Al pari di quello di intercomprensione, l'intercultura è un concetto diffuso da tempo nel dibattito internazionale (Byram 1992, Abdallah-Preteille 2003), che si sviluppa nell'ambito degli studi dei processi migratori, si lega alle riflessioni sull'insegnamento in classi multilingui (pedagogia interculturale) ed emerge in situazioni lavorative. Nella maggior parte degli studi o degli attuali progetti di tipo pedagogico l'intercultura è caldeggiata come finalità sociale, citata in interventi che si occupano di minoranze immigrate, evocata come strumento di mediazione e (implicitamente) di pacifica convivenza; quindi con intercultura si mette l'accento su problemi di discriminazione, emarginazione, ingiustizia (situazioni problematiche), sulla politica di educazione di minoranze presenti sul territorio. Minore attenzione riceve l'accezione usata negli studi di *Cross-cultural competence*, che si occupano di differenze culturali, del valore dei riti di interazione nelle varie culture, della distanza/vicinanza delle culture.

Pensiamo che il concetto di cultura materiale, cui si collega la competenza comunicativa interculturale, a lungo applicato allo studio delle civiltà più antiche, sia indispensabile per una visione relativistica di tutte le culture e soprattutto per un approccio didattico interculturale fondato su tre dimensioni fondamentali: affettiva (vedere il modo attraverso gli occhi dell'altro), cognitiva (consapevolezza della diversità culturale), comunicativo-comportamentale (capacità di scelta/analisi di comportamenti). È un ri-centramento dell'atto di formazione sul soggetto e meno sulle strutture e i sistemi culturali (Abdallah-Preteille 2003: 21), poiché implica una formazione sui principi di diversità e di variazione e non su quello delle differenze. Infatti l'appartenenza culturale si costruisce e si concretizza nella rete delle infinite relazioni sociali imposte dalla quotidianità (ambiente, educazione familiare, ecc.) con i loro impliciti e le loro regole; si fonda sulla storia non soltanto nazionale ma anche degli individui e dei gruppi sociali; fornisce una lettura plurima dello spazio in cui

⁴ In Italia l'approccio interculturale non ha avuto larga diffusione, ma una diffusione soprattutto a livello specialistico, malgrado gli studi condotti a Ca' Foscari, per i quali si veda Balboni (1999, 2007b e 2010), e alcuni contributi di ricercatori come De Carlo.

gli oggetti e gli individui si situano e dunque contribuisce ad attivare quella "grammatica dell'aspettativa" indispensabile per inferire il senso.

In un approccio riflessivo tra le strategie di accesso al senso di un testo ottenute attivando le competenze pregresse (non solo lessicali) che necessitano di una specifica attenzione vi devono dunque essere anche quelle dell'analisi dei modelli culturali che richiamano conoscenze di domini, e al loro interno di situazioni comunicative (luoghi, persone, spazi, esperienze di contatto, conoscenze specializzate, elementi paralinguistici, aspetti non verbali ecc.). A condizione di non ricercare la veridicità delle analisi ma di prenderle come una metodologia di approccio e di interrogazione, occorre abituare l'apprendente a interpretare la componente culturale della comunicazione che secondo Balboni (1999, 2007, 2010) si manifesta negli aspetti linguistici (lessicali, sovrasegmentali, discorsivi...) e negli aspetti non verbali ed extralinguistici (gesti, mimica, prossemica, uso di oggetti...) e a nostro avviso riguarda almeno: stereotipi, rappresentazioni di tempo/spazio, distanza/vicinanza culturale, transfert e interferenza, valori e tabù, principi di divisione, memoria collettiva, impliciti⁵.

I problemi culturali generati da aspetti linguistici possono comprendere il tono della voce, l'intonazione, la velocità del parlato che cambiano da cultura a cultura ma anche le scelte lessicali e morfosintattiche (il divieto nella cultura araba di usare il futuro, la difficoltà di molte culture esplicite di cogliere ordini impliciti ecc.), l'organizzazione dei testi, l'uso delle pause e del silenzio, la possibilità di interrompere chi parla, il ricorso funzionale a forme di colloquialità/formalità o a dialetti e inflessioni regionali/locali. Aspetti interpretativi extralinguistici sono invece, per esempio, la vicinanza fisica tra interlocutori, la gestualità, il concetto di puntualità, la flessibilità delle norme, argomenti tabù (come sesso, morte, funzioni corporali), i segnali di status, l'organizzazione e il valore di tempo e spazio.

2.4 Intercultura e intercomprensione

Il riconoscimento dell'importanza del ruolo della dimensione culturale, delle costrizioni culturali nelle interazioni, delle concettualizzazioni metaforiche in quanto strumenti e modo di descrivere entità ed eventi, ci porta ad affermare che la sfida cognitiva dell'IC non può giocarsi tutta sul

⁵ Su questo si vedano anche il Modello di analisi di Andersen e Risager (1979) e applicazioni didattiche in Benucci (2000 e 2001).

lato linguistico: riguarda anche la componente culturale, che non può essere relegata al solo ambito politico-declaratorio.

Come si è già detto, se uno degli aspetti fondamentali dell'IC è la trasferibilità dell'esperienza il processo non si può limitare al solo livello linguistico ma deve comprendere anche quello culturale, a maggior ragione ora che si stanno studiando le vie dell'IC "transfamiliari" che non possono sfruttare la trasparenza linguistica di idiomi tipologicamente vicini.

Nel corpus bibliografico relativo ai lavori e alle riflessioni degli intercomprensionisti, soprattutto di coloro che partecipano alla rete *Redinter*⁶, composto da 517 voci, sono presenti soltanto 27 contributi che nel titolo contengono un riferimento diretto o implicito alla cultura, di 22 autori: di questi contributi uno risale al 2000 e un altro al 2003, con una concentrazione di 13 titoli tra il 2007 e il 2008, quando sembra svilupparsi uno specifico interesse per la componente culturale dell'IC che però in seguito si riduce notevolmente dato che ci sono solo 3 titoli nel 2010 e 2 nel 2011. Gli articoli in questione riguardano le interazioni in chat (2) e on line (3), l'immaginario linguistico e le sue rappresentazioni, anche nel settore dell'emigrazione (3). Un gruppo di lavori abbastanza consistente si occupa del rapporto lingua-cultura nell'apprendimento plurilingue e nei materiali didattici e tecnologici, mentre il rapporto stretto tra competenze di intercomprensione e interculturali è evidente in soli 4 contributi. Trasversalmente è però presente in quasi tutti i contributi l'accento sul valore della cultura come finalità politica e sociolinguistica per la cittadinanza europea.

Altre indicazioni sulla concezione della componente culturale della comunicazione si ricavano anche dallo spoglio di altri contributi che nel titolo non hanno specifici riferimenti alla cultura, cui si accenna qui di seguito.

Doyé inserisce la cultural knowledge nel sistema di IC (2005 e 2007); in *Galapro*⁷ si sottolinea il ruolo nelle rappresentazioni mentali dell'appartenenza di natura culturale e la possibilità di mettere in comune esperienze (Séré 2010) e si riconosce il valore della cultura a livello sociale, politico, filosofico più che didattico; in *Galanet* sono previsti compiti cognitivi di analisi degli indici situazionali e osservazione di quelli paraverbali. Meissner (2011: 17) afferma che come la lingua franca, "l'intercompréhension correspond, elle aussi, à un modèle

⁶ Il corpus è stato ottenuto consultando il database curato da Ollivier all'interno di uno dei lotti del progetto REDINTER con l'aggiunta di ulteriori ricerche bibliografiche effettuate personalmente, incrociando fonti attinte da internet e ricavate dalla consultazione delle bibliografie dei contributi degli intercomprensionisti.

⁷ È una piattaforma di IC modale.

de communication interculturel", mentre Le Besnerais (2011) analizza il ruolo delle espressioni idiomatiche in quanto cristallizzazioni della cultura popolare. In *EuRom4* e *5* si accorda molta importanza ai generi testuali, il cui contenuto risiede su un "savoir partagé" dei lettori europei (articoli di giornale su soggetti di politica internazionale, "società", questioni di ecologia e di salute pubblica) ma anche Uzcanga Vivar (2011) e Gómez Fernández (2011) considerano fondamentale per l'IC lo sfruttamento del carattere universale dei tipi di testo. Alves (2007) sottolinea l'aspetto del rispetto e della promozione della diversità culturale, che implica decentramento ma anche capacità di interagire selezionando risorse verbali, non verbali e rituali interattivi di una comunità culturale in rapporto a determinate situazioni, e afferma (104): "Any analysis, theory or proposition concerning intercomprehension that ignores or undervalues these dependencies and determinations is likely to reveal itself fallible".

Sembra quindi che il rapporto intercultura e IC sia percepito da un gruppo di intercomprensionisti come determinante per lo sviluppo dell'IC stessa ma che manchi ancora un generale consenso sul suo effettivo ruolo.

3. Strategie di comprensione

3.1 Comprendere aspetti culturali

Prokopowicz (2011: 127) adottando il concetto di interculturalità di Byram (1997), dichiara che la questione aperta è sapere in quale misura gli apprendenti sviluppano una sensibilità pluriculturale, come e quanto siano capaci di effettuare una analisi del contesto. Domini, temi, luoghi, oggetti, azioni richiamano schemi già posseduti in base all'età e alle esperienze di vita condotte in LM o altre L2, attivano aspettative su contenuto e organizzazione dei messaggi: ma in quale modo segni o segnali manifesti possono orientare intorno ai valori che veicolano?

Le mosse didattiche che possono essere interrelate a quelle generalmente intercomprensive per analizzare le conoscenze culturali sono almeno: abituare all'osservazione/ricognizione, favorire l'analisi e la relativizzazione degli stereotipi, predisporre procedure atte a favorire il confronto e il transfert di competenze culturali, facilitare il processo di consapevolezza.

Per indagare su questo complesso insieme di processi mentali può essere utile somministrare griglie di analisi delle strategie di comprensione, ottenute invitando gli apprendenti ad autovalutarsi, come quelle di Benucci (2007: 155) e Benucci & Cortés (2011: 328-333), di cui qui si selezionano soltanto gli aspetti più propriamente attinenti alla competenza culturale:

So identificare il contenuto possibile del testo coerentemente con le immagini presenti
 So situare nello spazio ciò che vedo e sento
 So situare nel tempo ciò che vedo e sento
 Faccio attenzione al tono della voce
 Trovo corrispondenze tra le situazioni
 So riconoscere quando si pone l'enfasi su qualcosa anche se non comprendo su cosa
 Individuo la funzione pragmatica
 Osservo l'abbigliamento e lo status
 Osservo la prossemica e la mimica
 Penso a situazioni simili nel mio Paese e immagino il significato
 Mentre ascolto metto a confronto quello che comprendo con ciò che conosco sull'argomento
 Penso a testi simili che potrei avere ascoltato/visto
 Mi concentro sui gesti.

3.2 Il film: un testo utile per le sperimentazioni

Il tipo di testo più complesso per sviluppare una competenza che sia al tempo stesso intercomprensiva e interculturale è senz'altro quello audiovisivo perché al suo interno riunisce aspetti linguistici ed extralinguistici, di cui il film rappresenta un prodotto di grande interesse per gli apprendenti. Può risultare utile impiegare il film per verificare l'efficacia dell'osservazione di modelli culturali ai fini della comprensione perché è un testo autentico senza essere portatore di impliciti attuali spesso temporanei, come quelli di alcune trasmissioni televisive o di notiziari, ed è il frutto di una elaborazione accurata e calibrata.

Ovviamente non tutti i film si prestano a questa operazione, e non tutte le loro sequenze. È dunque necessario avere una approfondita conoscenza delle produzioni cinematografiche nelle lingue target e selezionare i film non tanto per il loro valore artistico quanto per il rapporto che al loro interno (o all'interno di loro sequenze) hanno gesti/immagini e parole per facilitare la comprensione: partendo da gesti/immagini che da soli veicolano il significato, si passa da vari gradi di complementarietà per giungere fino ai casi in cui la comprensione è a rischio quando parole e gesti/immagini si contraddicono (sconsigliabili per ottenere che l'apprendente tramite l'inferenza utilizzi le proprie conoscenze sia linguistiche che extralinguistiche).

Ma sono coordinate fondamentali per la scelta delle sequenze anche l'organizzazione spaziale dell'ambiente che facilita la concentrazione del

messaggio quando presenta una densità bassa di colori, oggetti e persone, mentre la ostacola quando è molto denso complicando significati e simboli.

3.3 Una ricerca empirica

Avendo a disposizione un corpus di analisi di film suddivisi per difficoltà linguistiche e culturali, per argomenti, per loro diffusione internazionale, è possibile scegliere alcune sequenze per effettuare sperimentazioni che possono risultare utili al fine di sviluppare una consapevolezza dei processi di appropriazione del senso. Per questa sperimentazione sono stati scelti film non recenti e non molto conosciuti in modo che la comprensione fosse testata effettivamente su quanto l'apprendente è in grado di osservare/inferire dal testo senza che conoscenze pregresse inquinino i dati. Sono state individuate scene con densità dell'ambiente media e bassa e con gesti/immagini prevalenti sulla lingua o con apporto bilanciato di significati, mentre sono stati evitati film con impliciti storici e scene contenenti tabù sessuali e religiosi per alcune culture.

L'esempio che qui riportiamo, tratto da una sperimentazione effettuata su 15 film, è relativo alla visione della sequenza iniziale del film italiano Mediterraneo, del 1991, di Gabriele Salvatores, le cui immagini sono molto significative. Gli apprendenti selezionati non erano mai stati formati alle pratiche di IC né avevano avuto indicazioni su come utilizzare modelli di analisi culturale, avevano un'età tra i 18 e i 26 anni e un livello A1 di competenza in italiano L2. Gli intervistati sono stati suddivisi in due gruppi: il Gruppo 1 era composto soltanto da cinesi, il Gruppo 2 - misto - riuniva ispanofoni, francofoni e lusofoni (portoghesi e brasiliani). Dopo aver verificato che i soggetti non conoscevano il film sono stati assegnati i compiti da svolgere. Nel corso delle due visioni proposte avrebbero dovuto scrivere (non importava in quale lingua) le risposte ai seguenti quesiti:

- a. Visione senza sonoro:
 - a1: cosa vedi?
 - a2: quando, dove, chi?
- b. Visione con sonoro:
 - b1: cosa vedi?
 - b2: quando, dove, chi?

I risultati ottenuti per il Gruppo 1 (sinofoni) sono stati: è stato notato il 10% degli oggetti culturali (a1); è stato riconosciuto il 17% della situazione (a2); passando alla visione con sonoro c'è stato un lieve aumento delle percentuali con l'11% degli oggetti culturali (b1) e il 19% della situazione (b2).

Il Gruppo 2 (misto) nella visione senza sonoro ha rilevato il 16% degli oggetti culturali (a1) e il 23% della situazione (a2) mentre nella visione con sonoro le percentuali sono state del 16 % degli oggetti culturali (b1) e del 28% della situazione (b2).

Se ne ricava che in entrambi i gruppi è quasi del tutto assente la capacità di osservazione, di reperimento di indici culturali e non vi sono variazioni sostanziali tra la visione senza sonoro e quella con sonoro, infatti nel passaggio dalla sola visione alla audiovisione la comprensione della situazione aumenta di poco in entrambi i gruppi. Anche per i parlanti di lingue romanze, in mancanza di riconoscimento di indici culturali e senza training all'IC, la componente verbale aggiuntiva incide minimamente.

Sono stati poi raccolti tramite interviste i dati relativi alla griglia presentata in 3.1 per ottenere dettagli maggiori sui processi di comprensione che i due gruppi hanno attivato. I risultati confermano una scarsa abitudine a porsi in modo critico e riflessivo davanti a un testo, come evidenziano questi dati di sintesi in cui * è il punteggio più basso e ***** il più alto⁸:

- sa fare associazioni	*
- fa valutazioni	/
- fa categorizzazioni	/
- sa crearsi aspettative	**
- sa percepire i ruoli	*
- sa percepire gli stereotipi	*
- sa percepire i valori	/

Conclusioni

Ci sembra che malgrado vi sia unanime consenso sul valore dell'interculturale nei processi di intercomprensione e delle potenzialità che offre, per il momento vi siano riflessioni a livello epistemologico, a livello di politica linguistica e di finalità sociale ma che manchi ancora il reale sfruttamento di questo aspetto della (inter)comprensione, che può invece presentare interessanti vantaggi per l'IC.

Il compito che ci aspetta è quello di unire teoria ed esperienze pratiche, compito che si scontra certamente con una tradizione dell'insegnamento delle lingue in quanto solo lingue e non lingue-culture.

⁸ La sperimentazione presentata da Ollivier al congresso di Lisbona (2007: 67) offre una verifica indiretta di questi risultati empirici quando afferma che la percentuale di successo delle performance nella lingua non conosciuta e non vicina, e senza apprendimento, è stata completamente soddisfacente malgrado le maggiori difficoltà che comporta la sua comprensione.

Infine, così come sembra necessario spostare l'attenzione sul problema della valutazione dell'approccio all'intercomprensione (Jamet 2010), appare fondamentale trovare anche una forma di valutazione per gli aspetti di intercultura, perché non si continui a fornire solo raccomandazioni, episodiche sperimentazioni o ricerche empiriche come la nostra.

Riferimenti bibliografici

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris: Economica.
- MARTINS, A. (2007). A intercomprensão aplicada na construção de uma Europa mais justa: a proposta do Projecto IAMI (Intercultural Awareness in Medical Interactions). In: F Capucho, A. Martins, Ch. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercomprensão* (pp. 23-28). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- ANDERSEN, H.G. & RISAGER, K. (1979). Fremmedsprogsundervisningens socialiserende funktion. ITL, 53. Louvain. 23-36.
- BALBONI, P.E. (1999). *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- BALBONI, P.E. (2007a). Dall'Intercomprensione all'intercomunicazione romanza. In: F. Capucho, A. Martins, Ch. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercomprensão*. (pp. 447-459). Lisboa: Universidade Católica.
- BALBONI, P.E. (2007b). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- BALBONI, P.E. (2010). Epistemologia dell'intercomprensione e della sua didattica. Redinter-Intercomprensão, 1. Chamusca: Edições Cosmos. 71-83.
- BENUCCI, A. (2000). Il progetto Ariadna. Percorsi interculturali nella didattica dell'italiano a stranieri: dalla progettazione alla realizzazione di materiali didattici multimediali. In: M. Catricalà (Ed.) *Lettori e oltre ... confine* (pp. 191-207). Firenze: Aida.
- BENUCCI, A. (2001). La competenza interculturale. In: P. Diadori (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri*. (pp.32-43). Firenze: Le Monnier.
- BENUCCI, A. (2007). Du côté de l'apprenant: processus cognitifs et stratégies personnels. In: F. Capucho, A. Martins, Ch. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercomprensão*. (pp. 149-158). Lisboa: Universidade Católica.
- BENUCCI, A. (2011). L'intercomprensione educativa e le "buone pratiche" per il plurilinguismo. Redinter-Intercomprensão, 2. Chamusca: Edições Cosmos. 191-211.
- BENUCCI, A. & CORTÉS VELÁSQUEZ, D. (2011). Intercomprensione e apprendimento: abilità parziali e processi cognitivi. In: F-J. Meißner, F. Capucho, Ch. Degache, A. Martins, D. Spiță & M. Tost (Eds.), *Intercomprension: Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. (pp. 336-353). Tübingen: Narr.

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2001). L'intercompréhension des langues romanes. In: L. Colles, J.-L. Dufays & G. Fabry (Eds.), *Didactiques des langues romanes: le développement de compétences chez l'apprenant*. (pp.455-463). Bruxelles: De Boeck.
- CAPUCHO, F. (2003). L'Intercompréhension: une clé pour le multilinguisme en Europe? In « *Promouvoir l'apprentissage des langues moins enseignées: politiques et méthodologies* ». Dijon, 7-9 avril consultable in: <http://lingua.fc-tic.net/colocav03.htm>
- BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters.
- DOYÉ, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Council of Europe.
- DOYÉ, P. (2007). General educational aspects of intercomprehension. In: F. Capucho, A. Martins, Ch. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. (pp. 487-496). Lisboa: Universidade Católica.
- FERRÃO TAVARES, C., SILVA J. & SILVA, M. (2010). Des notions actuelles (et potentielles) d'Intercompréhension en didactique des langues-cultures. *Redinter-Intercompreensão, 1*. Chamusca: Edições Cosmos. 125-155.
- JAMET, M-C. (2008). L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?, *Autour de la définition*. PubliForum, 11, url: http://publiforum.farum.it/ezine_articles.php?id=144
- JAMET, M-C. (2010). Intercompreensão, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. *Synergies Europe, 5*. 75-98.
- JAMET, M-C. & SPIȚĂ, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *Redinter-Intercompreensão, 1*. Chamusca: Edições Cosmos. 9-28
- LE BESNERAIS, M. (2011). Les langues romanes sont-elles un atout pour l'apprentissage de l'anglais? In: F.-J. Meissner et al. (Eds.) *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche*. (pp.35-48). Tübingen: Narr.
- MEISSNER, F-J. (2011). Einleitung / Introduction. In: F.-J. Meißner, F. Capucho, Ch. Degache, A. Martins, D. Spiță & M. Tost (Eds.), *Intercomprehension: Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. (pp. 7-33). Tübingen: Narr.
- MEISSNER, F-J., CAPUCHO F., DEGACHE Ch., MARTINS A., SPIȚĂ D. & TOST M. (Eds.) (2011). *Intercomprehension: Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen: Narr.

- OLLIVIER, C. (2007). Dimension linguistique et extralinguistique de l'intercompréhension. Pour une didactique de l'intercompréhension au-delà des familles de langues. In: F. Capucho, A. Martins, Ch. Degache & M. Tost (Eds.), *Dialogos em Intercompreensão*. (pp.59-74). Lisboa: Universidade Católica.
- PINHO, A. S. & ANDRADE A. I. (2011). Formação de professores, intercompreensão e autonomia: dispositivos reflexivos. In: F.-J. Meißner, F. Capucho, Ch. Degache, A. Martins, D. Spiță & M. Tost (Eds.), *Intercomprehension: Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. (pp. 369-385). Tübingen: Narr.
- PROKOPOWICZ, T. (2011). Premières expériences germanophones sur Galanet. In: F.-J. Meißner, F. Capucho, Ch. Degache, A. Martins, D. Spiță & M. Tost (Eds.), *Intercomprehension: Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. (pp. 119-129). Tübingen: Narr.
- QCER, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002). Milano: La Nuova Italia-Oxford (ed. or. Council of Europe (2001), *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press - trad. italiana di F. Quartapelle, D. Bertocchi).
- TOST, M. (2005). I progetti europei d'intercompreensão tra parlanti di lingue romanze. In: A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercompreensão*. (pp. 15-54). Torino: Utet.
- UZCANGA VIVAR, I. (2011). Intercompréhension et récurrences grammaticales: des types de textes aux genres discursifs. In: F.-J. Meissner et al. (Eds.) *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche*. (pp. 49-64). Tübingen: Narr Verlag.

