

Dalla comprensione scritta alla comprensione orale con *eurom5*: una sperimentazione in Colombia

Resumen

En el artículo partimos del principio propuesto por la Intercomprensión Educativa, que contempla la necesidad de efectuar una descripción detallada de los procesos de comprensión con el fin de elaborar y validar un modelo operativo como propuesta a la necesidad de desarrollar las competencias de recepción oral, cuya importancia ha sido varias veces confirmada, como ya sucede con las de recepción escrita. Enseguida presentamos algunas observaciones efectuadas durante una actividad de experimentación con un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia. El objetivo de la actividad era verificar el desarrollo de la intercomprensión oral a través de una formación metacognitiva. La actividad duró en total 30 horas y contemplaba tanto el uso de materiales extraídos de *EuRom5* como de otros tipos (canciones y vídeos). Las observaciones que se presentan están relacionadas exclusivamente con el ciclo de actividades desarrolladas con los materiales de *EuRom5*.

Palabras clave: intercomprensión oral, modelo de comprensión, metacognición, memoria, *EuRom5*.

Abstract

In this paper we begin from the principle proposed by Educational Intercomprehension, which considers the need for a detailed description of comprehension processes in order to improve and validate an operational model as an answer to the need of developing oral reception skills, whose importance has been repeatedly confirmed, as it is already happening for written reception skills. Further on, we present some observations made during an experimental activity with a group of students from the Universidad Nacional de Colombia. The aim of the activity was to verify the development of oral intercomprehension through metacognitive training. The activity lasted 30 hours and included materials from *EuRom5* and other kind of

materials (songs and videos). The observations presented are exclusively related to the cycle of activities including *EuRom5* materials.

Key-words: oral intercomprehension, comprehension model, metacognition, memory, *EurRom5*.

1. L'intercompreensão orale: stato dell'arte

Le indagini sull'orale nell'intercompreensão sono ancora in corso e i proficui risultati si articolano in diversi modi. Un primo insieme di contributi fa capo alla ricerca effettuata da Marie-Christine Jamet, ricercatrice dell'Università Ca' Foscari, la quale ha affrontato a più riprese la questione (2005a, 2005b, 2007, 2008, 2009). In particolare, si è occupata dell'orale nel quadro dell'intercompreensão fra le lingue romanze in due volumi. Nel primo ha trattato la questione dell'ascolto del francese (2007) e nel secondo, di cui è stata curatrice, ha raccolto una serie di contributi di esperti sulla ricerca e le implicazioni didattiche dell'orale nell'intercompreensão (Jamet 2009). In quest'ultimo volume vengono presentati, tra gli altri importanti contributi, alcuni suggerimenti proposti da Claire Blanche-Benveniste a partire dalla sua ricca esperienza di ricerca sul francese parlato, nonché da quella come coordinatrice dell'équipe *EuRom4*. Tali suggerimenti riguardano le ricerche da svolgere nel campo dell'intercompreensão orale. Uno dei punti che riportiamo, dato che è inerente alle osservazioni che qui presentiamo, e a cui la nota linguista ha dato molta importanza, è la questione di privilegiare, in un primo momento, la lingua "standardizzata" rispetto al parlato spontaneo dato che "il est plus facile de passer du plus formel au moins formel que de faire le trajet inverse" (Blanche-Benveniste 2009: 20). Il secondo suggerimento è quello di proporre degli ascolti che possano destare l'interesse degli apprendenti, limitando l'attività alla pura ricezione e non all'interazione. Pertanto, sembrerebbe meglio fare uso di registrazioni di trasmissioni radiofoniche dato che garantiscono una qualità di suono professionale e sono facili da ottenere e da usare in un contesto didattico. Le trasmissioni radiofoniche diffondono informazioni di tipo generale che fanno appello a un sapere comune condiviso e non vi si riscontrano eccessive allusioni alle pratiche culturali o al funzionamento delle istituzioni di ogni paese. Un altro elemento, aggiunge Blanche-Benveniste, è il fatto che è da preferire la radio alla televisione, poiché quest'ultima

porta degli elementi di distrazione¹ nella comprensione orale della lingua. È importante, cioè, isolare gli elementi della comprensione. L'ascolto, dunque, in questo modo permette di concentrare l'attenzione su un compito ben preciso. Infine, una questione sull'organizzazione del tempo nell'ascolto: si sa che la durata delle unità di informazioni nelle trasmissioni radiofoniche in Francia è di 14 secondi. Considerare tale durata permetterebbe di misurare lo sforzo e di calcolare la possibilità di attenzione dei diversi partecipanti (Blanche-Benveniste 2009: 22).

Un altro gruppo di ricerche, a cui facciamo brevemente cenno, fa capo a Julio Murillo Puyal, professore dell'Università Autonoma di Barcellona, il quale si è occupato a più riprese della percezione della lingua nei processi di intercompreensão (Murillo 2011a, 2011b, 2008; Murillo & Harmegnies 2005).

Infine, una serie di indagini sull'orale e l'oralità sono nate a partire dalle ricerche sulla piattaforma *Galanet*. Ne citiamo fra le tante solo un paio. Esse tentano di rispondere a diverse questioni: la domanda circa la preparazione che offre la piattaforma ai partecipanti della formazione (nel contributo presente nel volume curato da Jamet di cui sopra: Álvarez Martínez & Degache 2009); più recentemente un altro articolo presenta un'indagine relativa all'analisi della natura dei contributi scientifici prodotti nell'ambito degli studi dell'intercompreensão orale (per un'analisi più approfondita rimandiamo all'articolo: Martin Kostomarof & Di Vito 2011)

Quanto al trattamento dell'orale nelle pratiche di formazione all'intercompreensão, Jamet (2010:1) osserva come l'accezione più frequente del termine "intercompreensão" faccia riferimento al processo di comunicazione fra due locutori di lingue imparentate in cui ciascuno parla la propria lingua e comprende quella dell'altro, in altre parole, precisa Jamet, "une situation de compréhension mutuelle plurilingue". Tuttavia, continua la ricercatrice, questa accezione non coincide con la realtà delle pratiche didattiche in cui l'attività di lettura è primaria. Si dà, in altre parole, maggiore rilevanza all'abilità primaria della ricezione scritta e molta meno all'abilità integrata di interazione orale, proprio quella a cui fa riferimento la definizione. Una conseguenza di queste due prospettive (Jamet 2010: 9)

¹ Da notare che alcuni dispositivi creati per la formazione all'intercompreensão come ad esempio *Minerva* (Tost Planet 2005; Benucci 2000, 2006), *FondelCat* (Martin 2008) e *Itinéraires Romains* (Álvarez 2005, Álvarez & Tost 2008a, 2008b) fanno uso di materiali audiovisivi. Tuttavia, è chiaro che la presenza di tali materiali è relativa agli obiettivi da raggiungere nel percorso formativo che si propone ognuno di loro.

sono gli approcci che ne derivano: da una parte alcuni mirano all'obiettivo finale dell'intercomunicazione nel caso dell'interazione orale, a cui viene dato un particolare rilievo, per esempio, dai ricercatori di *Galanet* (Alvarez Martínez & Degache 2009; Álvarez Martínez 2008; Baqué, Le Besnerais & Martin Kostomarov 2008; Baqué, Le Besnerais & Masperi 2004; Degache & Tea 2003: 91;) altri mirano allo sviluppo di abilità parziali, nei dispositivi che hanno privilegiato la lettura e che hanno introdotto l'orale per lo più come supporto, come nel caso di *EuRom4* e *5* ed altre pratiche formative (Blanche-Benveniste 2009; Escudé 2005, 2008; Bonvino & Caddéo 2008). Da notare anche l'approccio all'oralità delle *équipes Ariadna/Minerva* e *Fondelcat*, i cui presupposti privilegiavano gli aspetti della comunicazione faccia a faccia attraverso la comprensione di materiale audiovisivo (Tost Planet 2005: 37; Benucci 2006; Martin 2008).

In sintonia con quanto appena descritto, i dispositivi progettati per la formazione all'intercompreensione, nei casi in cui considerano l'orale, gli assegnano due tipi di ruoli: come abilità da sviluppare (nella piattaforma *Galanet* vengono proposti alcuni moduli orali, *VRAL*, *ICE*, *InterRom*, *Minerva*) o come supporto allo scritto (*EuRom*, *InterLat*, *Galatea*, *EuroCom*, *Itinéraires Romans*, *Euromania*, *Eu&I*, *Lingalog*).

2. La sperimentazione

2.1. Obiettivi

Il presente studio fa parte di un'indagine sulla formazione metacognitiva per lo sviluppo dell'intercompreensione orale in ambito romanzo. Tale indagine si colloca nel quadro della ricerca sull'orale sopra descritta e intende verificare se la formazione metacognitiva può essere una delle risposte alla necessità dello sviluppo della comprensione orale fra lingue vicine. Nel presente contributo sono raccolte le osservazioni effettuate durante un'attività di sperimentazione realizzata presso l'Universidad Nacional de Colombia con lo scopo di verificare lo sviluppo dell'intercompreensione orale attraverso una formazione metacognitiva². Siamo partiti dall'ipotesi che una riflessione metacognitiva sulla comprensione spontanea possa portare a uno sviluppo della capacità di intercompreensione orale. Si trattava, inoltre, di verificare il tipo di percezione che hanno gli studenti universitari colombiani delle lingue romanze. L'attività

² Per il rapporto tra apprendimento e metacognizione si vedano, fra gli altri, O'Malley & Chamot 1990: 144; Goh 2008: 189; Vandergrift et al., 2006: 433 e 2007: 194; Chamot 2005: 124-125)

è durata complessivamente 30 ore ed ha previsto sia l'impiego di materiali *EuRom5* che di altri materiali (canzoni, audiovisivi: trailer di film, notizie da telegiornale). In questa sede si presenteranno esclusivamente le osservazioni riguardanti il ciclo di attività svolte con testi *EuRom5*. Per l'analisi delle attività relative agli altri materiali, rimandiamo a Cortés Velásquez (in prep.).

Questo lavoro parte dai principi dell'Intercompreensione Educativa (IE), proposti in Benucci & Cortés Velásquez (2011), tra i quali vi è la necessità di effettuare una descrizione dettagliata dei processi di comprensione al fine di elaborare e convalidare un modello operativo da proporre come risposta al bisogno di sviluppare la comprensione dell'orale, al pari delle competenze di ricezione scritta. Consideriamo, inoltre, che tali processi possano essere descritti facendo ricorso al modello di comprensione orale adattato da Bettoni (2001: 41) a partire da quello di produzione di Levelt, che pur nella sua estrema chiarezza, non approfondisce i dati relativi alla comprensione fra lingue vicine. Il presente contributo è anche l'occasione per fornire qualche appunto sintetico seppur non esaustivo sul ruolo della memoria nel processo di comprensione. In seguito, sulla base dei presupposti scientifici (§ 3), si descrive il protocollo di sperimentazione: le attività, i gruppi e la pertinenza dei materiali.

2.2. Descrizione del gruppo

La sperimentazione è stata svolta con un gruppo costituito da 15 studenti universitari senza nessuna formazione nelle lingue romanze, ad eccezione di 4 soggetti con qualche formazione in queste lingue: 2 in italiano, 1 in portoghese e 1 in francese.

2.3. Descrizione delle attività

L'attività complessiva è stata svolta in 28 ore in presenza, più 2 ore di lavoro individuale. Ogni sessione ha avuto una durata di 2 ore.

L'intero ciclo è stato suddiviso in: 2 ore di introduzione, 16 ore di lavoro con materiali *Eurom5*, 2 ore con canzoni, 6 ore di lavoro con materiale audiovisivo e 4 ore di valutazione (2 ore di valutazione in itinere e 2 ore di valutazione finale)

2.4. Le sessioni con i materiali *Eurom5* e il ruolo della metacognizione

Il manuale *EuRom5*, *leggere e capire 5 lingue romanze*, è la prosecuzione dell'ormai noto manuale *EuRom4*, coordinato da Claire Blanche-

Benveniste è uno dei dispositivi più ampiamente affermati per la formazione all'intercomprensione. Le cinque lingue a cui fa riferimento il titolo sono portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese. Il presupposto è quello di favorire lo sviluppo dell'abilità di comprensione di lettura, in particolare di testi giornalistici, che permettono il transfer di diversi tipi di elementi (linguistici, pragmatici e di conoscenze generali condivise). Gli articoli di giornale, una ventina per ogni lingua, sono introdotti da un titolo tradotto nelle altre lingue. Il compito finale di ogni sessione è la comprensione globale e la sua verifica tramite la "trasposizione di senso in L1". Il manuale prevede alcuni supporti: sussidi lessicali, una "grammatica della lettura" e la registrazione audio del testo, letto da una voce professionale³.

Abbiamo ritenuto opportuno usare materiali tratti da *EuRom5* poiché le esperienze con il manuale hanno dimostrato che si ottengono ottimi risultati di sviluppo della comprensione di lettura in un primo approccio alle lingue, nello sviluppo delle competenze metalinguistiche e delle strategie metacognitive nonché un interesse verso l'apprendimento delle lingue. Inoltre, sappiamo che gli adulti fortemente scolarizzati (nel nostro caso studenti universitari) accedono più facilmente ai primi gradi di percezione della lingua straniera se dispongono della rappresentazione scritta di quello che ascoltano (Blanche-Benveniste 2009: 24).

Essendo il processo di comprensione orale l'obiettivo ultimo della nostra sperimentazione, siamo partiti dall'audio di *EuRom5*, considerato pertinente date le sue caratteristiche di testo *in absentia*⁴ (Jamet 2007: 66). Abbiamo ritenuto che gli audio dei testi *EuRom5* fossero particolarmente adatti ai nostri scopi per una serie di ragioni: il formato è facilmente fruibile, i testi sono letti da speakers professionisti con una buona qualità di registrazione. Siamo consapevoli della differenza esistente fra un testo letto (scritto oralizzato) e un parlato spontaneo (orale spontaneo), la quale è molto significativa dal punto di vista della ricezione sia nella strutturazione del messaggio che nell'intonazione (si veda a questo proposito Jamet 2007: 67-68). Riteniamo che le registrazioni audio di *EuRom5* possano essere ricondotte ad uno scritto oralizzato simile alla trasmissione di informazione di tipo radiofonica, di registro formale e di

³ Per ulteriori approfondimenti si vedano i contributi per esempio di Blanche-Benveniste (1995, 1997a, 1997b, 2006, 2008a, 2008b), Caduc & Castagne (2002) e Castagne (2006), Bonvino (2005, 2009, 2010) e Bonvino & Caddeo (2008), Janin & Escudé (2010: 99-100) e Tost Planet (2005: 26-28).

⁴ Ci riferiamo qui alla situazione in cui il mittente e il destinatario non condividono le stesse coordinate spazio-temporali.

lingua standard. Pertanto abbiamo considerato che tali testi possano essere considerati il tipo di lingua formale (descritto sopra) suggerito da Blanche-Benveniste per iniziare il processo di comprensione orale.

Il fatto che esista la versione scritta del testo⁵ non è soltanto rassicurante per l'apprendente, dunque rilevante dal punto di vista affettivo, ma, a nostro avviso, permette lo sviluppo della capacità di segmentazione del flusso sonoro (§ 3), nonché l'identificazione delle corrispondenze delle forme percepite durante la decodifica. Detto altrimenti, l'uso dello scritto durante la formazione all'intercomprensione potrebbe favorire il transfer tra lingue imparentate perché permette il collegamento tra le forme contenute nel magazzino lessicale e quelle della L2.

In questo caso concreto, l'uso dei testi orali di *EuRom5*, pensati come supporto per lo scritto, ci ha permesso da una parte di verificare la quantità di materiale che gli studenti riuscivano a elaborare e dall'altra ha permesso agli studenti di effettuare una riflessione metacognitiva guidata sulla comprensione spontanea. Nel primo caso, abbiamo potuto verificare la quantità di materiale sonoro che gli studenti riuscivano a elaborare attraverso la richiesta di sottolineare, nell'ultima fase dell'ascolto, i segmenti di testo che non avevano compreso.

Le attività sono sempre state rivolte a capire che cosa avevano compreso gli studenti, e non se avevano compreso una determinata informazione (tranne nelle valutazioni che sono state prese dagli esami di certificazione). Lo scopo doveva essere, in altre parole, al di là delle sperimentazioni, quello di capire il meccanismo attraverso il quale gli apprendenti comprendono un testo e dunque il processo, senza dare eccessivo peso al risultato. Inoltre, durante gli ascolti e le trasposizioni, è stato necessario fare continui rimandi alle strategie dall'alto e dal basso, dato che molti studenti tendevano a concentrarsi, per esempio, sulla segmentazione di una porzione di testo, trascurando i meccanismi di inferenza e gli altri elementi che li potevano aiutare a ricostruire il senso.

Per quanto riguarda il ruolo della metacognizione, tra gli altri fattori, riteniamo che una riflessione metacognitiva sulla comprensione spontanea possa portare ad uno sviluppo della capacità di intercomprensione orale. Pertanto, all'inizio e alla fine in tre sessioni specifiche è stato chiesto agli studenti di compilare una *scheda metacognitiva di pre-ascolto* (tab. 1 in fondo) e la formulazione di una strategia di comprensione; e una *scheda metacognitiva di post-ascolto* (tab.2 in fondo) con lo scopo di rilevare la metacognizione nell'attività di ascolto.

⁵ Nel nostro caso lo scritto è il testo originario.

Durante le sessioni abbiamo seguito, per ciascuna lingua, una serie di fasi. In ogni fase è previsto un ascolto. Tale ripetizione è fondamentale perché gioca un ruolo essenziale nell'allenamento della percezione (Blanche-Benveniste 2009: 24), sia perché favorisce la riflessione metacognitiva (ciclo metacognitivo vedi p.e. Vandergrift 2007) :

- *Primo ascolto globale*: i soggetti ascoltavano il testo senza che venisse loro fornita alcuna informazione relativa al testo. Compito: gli studenti dovevano ipotizzare un titolo;

- *Condivisione del titolo e secondo ascolto*: gli studenti leggevano a voce alta il titolo da loro ipotizzato e veniva loro fornito il titolo originale. In seguito, ascoltavano per la seconda volta la registrazione, questa volta però segmentata in blocchi di 14 secondi circa. Compito: gli studenti dovevano prendere nota in spagnolo di ciò che comprendevano. Si trattava, in sintesi, di elaborare ipotesi di comprensione.

- *Terzo ascolto*: in seguito gli studenti ascoltavano di nuovo il testo al fine di confermare o correggere quanto avevano ipotizzato.

- *Quarto ascolto e confronto con lo scritto*: ai soggetti è stato consegnato il testo scritto e su nostra richiesta hanno sottolineato quelle parti che non erano riusciti a comprendere.

- *Trasposizione di senso*: Infine è stata fatta la trasposizione di senso dell'intero testo in collaborazione con tutto il gruppo.

3. Presupposti della ricerca: il modello della comprensione orale e il ruolo della memoria

Proporre un modello sulla formazione all'intercomprensione orale implica prendere in considerazione il processo di comprensione sia della propria L1 sia della L2. Come abbiamo descritto sopra (§ 1), sono state svolte innumerevoli ricerche in questo campo. Dobbiamo, tuttavia, riprendere alcuni dati pertinenti al nostro scopo. I gradi di comprensione possono variare considerevolmente a seconda di molti elementi: il soggetto (e le sue caratteristiche), la lingua, la tipologia testuale, il tema, ecc. Inoltre, la comprensione è data da un insieme di operazioni, distinte ma complementari tra loro, di ricostruzione del senso in cui si utilizzano porzioni di enunciato (Blanche-Benveniste 2009: 22). Con questi presupposti, e al fine di proporre una descrizione più dettagliata, riprendiamo il modello di comprensione adattato da Bettoni (2001: 44) dal modello di produzione di Levelt. Secondo il modello, gli elaboratori possiedono una serie di caratteristiche tra cui l'autonomia, in quanto il processo di comprensione

può iniziare da uno dei suoi componenti. Cominciamo dal basso: nel sentire un messaggio acustico, un individuo attiva le procedure del primo degli elaboratori, l'*uditore*, che converte il suono in stringa fonetica. Il primo ostacolo è che, secondo gli specialisti, non percepiamo tutto sullo stesso piano e non percepiamo tutti i dettagli (Massaro 1978). Il secondo ostacolo è l'incapacità di ricondurre quello che percepiamo a suono di lingua. Infatti, durante la sperimentazione un'osservazione ricorrente è stata, per esempio, che la difficoltà del francese era maggiore (rispetto all'italiano e al portoghese) perché era più difficile riconoscere i suoni di lingua. La materia elaborata dall'uditore passa poi al *decodificatore* che la trasforma in struttura fonologica prima e poi in enunciato grammaticale. La prima trasformazione in struttura fonologica è fondamentale per il processo di comprensione dato che in quella fase il soggetto è in grado di raggruppare la materia auditiva percepita e quindi di collegarla al *magazzino di conoscenze lessicali*. In altre parole durante il processo l'ascoltatore prima riconosce un determinato flusso sonoro, poi lo riconosce come lingua e poi lo segmenta e in seguito è in grado di riconoscere gli elementi percepiti sulla base di quelli posseduti. Nel magazzino di conoscenze lessicali sarebbero rappresentate le parole sia come *forme* (con specificazioni fonologiche e morfologiche) sia come lemmi (con specificazioni semantiche e grammaticali).

Il collegamento esistente tra l'analisi fonologica e le forme del lessico permette il riconoscimento delle corrispondenze tra la materia percepita (o parte di essa) e l'informazione - sotto *forme lessicali* - che si trova nel magazzino. In questa fase è di particolare importanza l'abilità fonetica generale, ovvero, quella relativa al saper imparare (uno dei quattro saperi) che permette, secondo il CEF (Council of Europe 2000: 107) di:

- to distinguish and produce unfamiliar sounds and prosodic patterns;
- to perceive and concatenate unfamiliar sound sequences;
- to resolve (i.e. divide into distinct and significant parts) a continuous stream of sound into a meaningful structured string of phonological elements;
- an understanding/mastery of the processes of sound perception and production
- applicable to new language learning.

La rilevanza di questa particolare abilità risiede essenzialmente nel fatto che in processi di intercomprensione tra lingue vicine è proprio la capacità di segmentare il flusso sonoro e di ricondurlo a forme conosciute quella che permette lo sfruttamento della vicinanza linguistica.

Tuttavia, il processo di riconoscimento e di identificazione della corrispondenza della materia percepita con quella contenuta nel magazzino lessicale non è sufficiente per giungere alla comprensione. Un terzo elaboratore si occupa di interpretare l'enunciato. L'*interprete* attinge a un magazzino in cui sono contenute le conoscenze di tipo generale. In tale magazzino risiederebbero sia le conoscenze dichiarative di vario tipo (conoscenze enciclopediche) incluse quelle pragmatiche relative per esempio al riconoscimento di schemi discorsivi e di interazione. Questo modello di comprensione, come accennato all'inizio, prevede una serie di caratteristiche (autonomia, incrementalità e automaticità) che lo rendono altamente efficace. Tali caratteristiche spiegano i meccanismi di compensazione della comprensione, ovvero, l'alternanza fra il segnale acustico, dal basso, e il contesto pragmatico, dall'alto. Anche se non si può, al giorno d'oggi, descrivere con esattezza quanto conta il processo dall'alto o quello dal basso, si sa che entrambi concorrono e che operano in sinergia. Pertanto, è importante compensare i processi dall'alto e dal basso, l'alternarsi, cioè, delle risorse che si possiedono per comprendere.

La ricchezza di un modello di comprensione come quello sopra descritto è costituita dal fatto che dissocia le operazioni che vengono coinvolte nel comprendere. Blanche-Benveniste (2009: 23) sosteneva che tale dissociazione è necessaria per la formazione all'intercomprensione orale.

Un'altra distinzione da fare riguarda il fatto che in situazione di intercomprensione orale è necessario compiere due processi. Il primo di questi processi è comprendere ciò che si sente (ciò significa: udire - decodificare - interpretare). Durante un compito di comprensione alcune delle conoscenze che servono si possiedono sia perché sono generali, e quindi condivise a prescindere dalla lingua, o perché sono elementi trasparenti.

La memoria può essere considerata la "capacità di immagazzinare informazioni alle quali attingere quando necessario" (Papagno 2008: 6). Secondo questa definizione, la memoria non sarebbe costituita dai magazzini a cui si faceva cenno più sopra, quanto piuttosto dalla capacità di usarli. La memoria a breve termine è coinvolta nell'ascolto, di solito, dato che si deve immagazzinare via via l'input che percepisce, processarlo e contemporaneamente recepire quello nuovo collegandolo a quello già ricevuto. Questa prima operazione di comprensione in cui è coinvolto questo tipo di memoria e di cui non si è consapevoli quando si tratta della L1 o di L2 in cui si abbiano competenze elevate, è molto lento quando si tratta di un'altra lingua. Un forte ostacolo nel caso della comprensione orale di una L2 è che la memoria di lavoro si sovraccarica velocemente (Bettoni 2001: 50) e

l'ascoltatore impiega molto a elaborare gli elementi che già conosce o su cui può fare transfer. Quindi, anche se un segmento di testo è molto trasparente non è detto che l'ascoltatore lo riconosca immediatamente e forse nemmeno che sia in grado di riconoscerlo. Un percorso di apprendimento dovrebbe portare ad automatizzare gli elementi riconoscibili e ad acquisire quelli che non sono suscettibili di transfer.

Il secondo processo da compiere è quello di acquisire alcune conoscenze specifiche della L2 che non si possiedono, sia di tipo dichiarativo che procedurale e che non sono suscettibili di transfer.

A livello di parola sono oggi chiari molti dettagli sul modo e la velocità con cui viene riconosciuta una parola (vedi Jamet 2007). Bettoni (2001: 52), nel presentare il modello di comprensione orale, sostiene che la questione cruciale è se il soggetto conosce la parola o se non la conosce; poi più avanti (67) affronta la questione della conoscenza potenziale e reale del lessico (Gass & Selinker 1994: 272). A nostro avviso la complessa questione del riconoscimento di una parola si può articolare nei seguenti casi:

- a) che non la si riconosca perché non la si conosce e perché è opaca;
- b) che non la si riconosca perché non la si conosce, ma che la si potrebbe riconoscere a seconda del grado di trasparenza (Degache & Masperi 1998);
- c) che non la si riconosca anche conoscendola (per diversi motivi: interferenza, rumore, ecc.);
- d) che la si riconosca perché ha un grado di trasparenza accessibile o grazie a "trasparenze diagonali" (Bonvino et al. 2011: 60), collegate anche a forme suppletive (Bonvino 2010: 187);
- e) che la si riconosca perché la si conosce.

Ora, nei primi tre casi, in cui non si riconosce una parola, è chiaro che tale carenza può essere compensata dall'alto, tramite il contesto linguistico ed extralinguistico, senza necessariamente arrivare a riconoscerne la forma.

Tuttavia, sappiamo che la comprensione orale non avviene per singole parole ma per blocchi. La difficoltà a segmentare un blocco è indipendente dal lessico in esso contenuto, detto altrimenti, anche se in un segmento di testo si trova una quantità considerevole di lessico trasparente, non è detto che il soggetto riesca a decodificarlo (Jamet 2007: 62).

Un percorso guidato di intercomprensione è certamente un percorso di apprendimento, dato che devono per forza essere "apprese" o per meglio dire, elaborate dalla memoria, una serie di conoscenze sia dichiarative che

procedurali (Blanche-Benveniste 2008a: 54). Da una parte vi è effettivamente un'identificazione delle corrispondenze, che durante un processo formativo migliora nel tempo, ma è anche immagazzinamento imprescindibile di conoscenze, sia nel magazzino lessicale che in quello delle conoscenze generali. Un caso particolare è quello notato più volte da parte dell'équipe *EuRom*: la difficoltà dei soggetti che seguono un percorso di intercomprensione nel riconoscere soprattutto i connettori di discorso (più volte citato p.e. Blanche-Benveniste 2008a: 56). Tale difficoltà potrebbe consistere nel fatto che si dedica tempo, com'è ovvio, al riconoscimento delle corrispondenze ma non alla memorizzazione delle forme. Sappiamo, dalle ricerche sulla memoria che la traccia sonora (o anche visiva) dopo essere passata dalla memoria a breve termine deperisce, affievolisce a poco a poco fino a scomparire e sappiamo anche che durante l'apprendimento il funzionamento della memoria a lungo termine non è necessariamente soggetta alla memoria a breve termine, come proposto da alcuni. I due tipi di memoria lavorerebbero indipendentemente nel processo di apprendimento. A tale riguardo è stato proposto un "modello in parallelo" (Warrington e Shallice 1984) costituito da due tipi di memoria⁶. Possiamo, tuttavia, affermare che nell'apprendimento di una lingua tale elaborazione permette che si formi una traccia permanente, ovvero, che si stabilisca nella nostra mente una *rappresentazione fonologica* di un determinato elemento (Papagno 2008:11), in altre parole che diventi *intake*, per far sì che nel momento in cui lo incontriamo di nuovo sappiamo riconoscerlo. Tale rappresentazione fonologica è di grande rilevanza nell'intercomprensione perché attraverso essa possiamo effettuare il transfer sul lessico potenziale a cui si faceva cenno più sopra. In altre parole, se abbiamo una rappresentazione, anche approssimativa del lessico di una lingua, possiamo riconoscere gli elementi che non abbiamo incontrato prima ma che sono trasparenti. In concreto, la formazione all'intercomprensione dovrebbe fornire gli elementi agli apprendenti per elaborare e riuscire a ricondurre ad esempio, a livello di lessico, le forme del francese -ent (content [kõtã]; seulement [sœlmã], ecc.) in spagnolo -ento/e (contento [kon'tento], solamente [sola'mente], ecc.). Riportiamo qui gli esempi dal francese dato che è la lingua che, in effetti, è più lontana dallo spagnolo rispetto alle altre due lingue con cui abbiamo lavorato. Tuttavia, è importante ribadire che nella comprensione di un discorso orale non si possono considerare i singoli elementi isolati ma è importante

⁶ Comunque la questione è molto complessa e ci limitiamo ad accennare soltanto che "apprendere" un elemento linguistico è un complesso meccanismo di elaborazione di cui ci occuperemo in altra sede.

considerarli all'interno della catena sonora, ovvero, come abbiamo accennato prima, riconoscere una parola fuori di contesto non è una garanzia della sua comprensione all'interno il discorso continuo (Jamet 2007: 63). In questo caso entrano in gioco le abilità di segmentazione, dato che il flusso sonoro deve essere analizzato in unità dal primo elaboratore secondo il modello, e le frontiere di parole sono spesso difficili da determinare (Vandergrift 2007: 194). Secondo i ricercatori, gli ascoltatori di L2 tendono a segmentare sulla base dei loro processi di segmentazione in L1, questo fatto renderebbe l'ascolto in L2 particolarmente complesso. Tuttavia una formazione all'ascolto potrebbe permettere di gestire (sfruttandolo o inibendolo secondo la tipologia della lingua) il naturale processo di applicazione delle procedure di segmentazione della L1 (Cutler 2001: 4). Sarebbe importante verificare, con un'apposita indagine, quali ricadute ha questo dato sulle lingue vicine e geneticamente imparentate dato che tali processi di segmentazione potrebbero costituire di per sé un transfer positivo.

Sappiamo, inoltre, che il processo di elaborazione che avviene durante l'apprendimento è costituito anche da un collegamento semantico. Tale collegamento è utile soprattutto quando si riesce a fissare l'elemento perché simile a uno della propria lingua e di cui si ha una rappresentazione fonologica. Tanto per fare un esempio, in Colombia la parola "bimbo" è una nota marca di pan carré, che non ha nulla a che vedere con la parola italiana. Alla domanda rivolta a uno studente per sapere come era riuscito a ricordare tale parola, ha risposto che gli era venuto in mente l'orsacchiotto sul logo e l'aveva collegato a "niño". Tale meccanismo è presumibilmente lo stesso che si attiva quando si tratta di imparare una struttura morfologica, ad esempio la forma gerundiva del francese. Nel caso della nostra sperimentazione è stato sufficiente che uno degli studenti scoprisse e ne spiegasse la forma affinché fosse imparata da tutto (o quasi) il gruppo. In questo caso, si può anche aggiungere che è importante il principio di cui parlava Claire Blanche-Benveniste quando affermava che ciò che si scopre da soli si impara più facilmente (Blanche-Benveniste 2010: 21).

In sintesi, possiamo dire che l'alleggerimento della comprensione in lingue vicine è dovuto proprio al fatto che in gran parte sfruttiamo, non solo il magazzino delle conoscenze generali che è valido per tutte le lingue, ma anche quello lessicale attraverso il transfer e quindi alleggeriamo il carico di immagazzinamento attraverso la creazione di collegamenti, di corrispondenze fra gli elementi della L1 e della L2. Detto altrimenti, il processo di comprensione in una lingua lontana è lento soprattutto a causa del lavoro di memoria che

dobbiamo effettuare. In quel caso possiamo presumibilmente anche per l'ascolto, per quella fase formulaica descritta da alcuni (Pallotti 1998: 26) per la produzione nelle sequenze di acquisizione. In lingue vicine il lavoro di memoria si alleggerisce ma è necessario acquisire gli elementi divergenti, come le rappresentazioni fonologiche, il lessico e le forme morfosintattiche non trasparenti.

La differenza fondamentale fra l'elaborazione tra il lessico trasparente e il lessico opaco risiede nel fatto fondamentale, al di là della distinzione tra lingue vicine e lontane, nel fatto che quello trasparente trova una corrispondenza nel magazzino lessicale e quello opaco no. Il lessico opaco si può riscontrare anche nella nostra lingua. Di fatto, non è strano, mentre si legge ad esempio un articolo specializzato, trovare un termine di cui non si riscontra una forma nel lessico mentale. È chiaro, quando si tratta della propria lingua, che la ricchezza del contesto fornisce molti elementi che possono servire a interpretarlo, anche se non sempre ciò avviene con successo e bisogna ricorrere al vocabolario.

Detto in altri termini, quando il lessico è molto simile a quello della L1 si sviluppa una capacità di decodifica (attraverso analogie, cambiamenti sistematici, ecc.). Se, per contro, il lessico è opaco, avviene un meccanismo identico a quello del lessico di una lingua non imparentata: è necessario ricorrere all'immagazzinamento nella memoria. Anche nei casi di lessico trasparente in cui non avviene il transfer l'immagazzinamento probabilmente avviene in una forma non analitica.

4. I risultati: analisi parziale dei dati

Durante la sperimentazione, i dati sono stati raccolti tramite:

- le schede di pre-ascolto e di post-ascolto;
- gli appunti presi dagli studenti durante e dopo l'ascolto.
- i testi sottolineati dagli studenti dopo l'ultimo ascolto.

Non abbiamo preso in considerazione il risultato della trasposizione di senso del testo, dato che non era pertinente alla nostra indagine, ovvero, non era nostro scopo valutare la comprensione dei testi *Eurom5* poiché è ampiamente accertata. Una prima analisi parziale di tali dati ci permette di fare una serie di osservazioni. Innanzitutto, i primi contatti con le lingue, com'era prevedibile, hanno evidenziato lunghe porzioni di testo non comprese (e quindi sottolineate). Tuttavia, l'esito non è stato identico per tutti gli individui. Vediamo i testi portoghesi (in *EuRom*: P5A) sottolineati da tre soggetti (8, 13, 22):

(Soggetto 8) O jornal inglês “Daily Telegraph” fez um inquérito para determinar quais as dez leis mais estúpidas da Grã-Bretanha. Eis o resultado: é ilegal morrer no Parlamento; é considerado um acto de traição colar um selo com a figura da monarca de cabeça para baixo; em Liverpool, é proibido a uma mulher estar em topless a menos que trabalhe numa loja de peixes tropicais; o tradicional bolo de frutos secos não pode ser comido no dia de Natal; na Escócia, se alguém lhe bater à porta para usar a sua casa de banho tem de o deixar entrar; uma mulher grávida pode “aliviar-se” onde quiser; a cabeça de uma baleia morta que dê à costa no Reino Unido é propriedade do rei, mas a cauda fica para a rainha; é ilegal omitir às autoridades fiscais algo que não queira que se saiba, mas legal não prestar informações sobre algo que não se importe de partilhar; é ilegal entrar no Parlamento envergando uma armadura; e, na cidade de York é permitido matar um escocês junto às antigas muralhas, desde que ele transporte um arco e uma flecha.

(Soggetto 13) O jornal inglês “Daily Telegraph” fez um inquérito para determinar quais as dez leis mais estúpidas da Grã-Bretanha. Eis o resultado: é ilegal morrer no Parlamento; é considerado um acto de traição colar um selo com a figura da monarca de cabeça para baixo; em Liverpool, é proibido a uma mulher estar em topless a menos que trabalhe numa loja de peixes tropicais; o tradicional bolo de frutos secos não pode ser comido no dia de Natal; na Escócia, se alguém lhe bater à porta para usar a sua casa de banho tem de o deixar entrar; uma mulher grávida pode “aliviar-se” onde quiser; a cabeça de uma baleia morta que dê à costa no Reino Unido é propriedade do rei, mas a cauda fica para a rainha; é ilegal omitir às autoridades fiscais algo que não queira que se saiba, mas legal não prestar informações sobre algo que não se importe de partilhar; é ilegal entrar no Parlamento envergando uma armadura; e, na cidade de York é permitido matar um escocês junto às antigas muralhas, desde que ele transporte um arco e uma flecha.

(Soggetto 22) O jornal inglês “Daily Telegraph” fez um inquérito para determinar quais as dez leis mais estúpidas da Grã-Bretanha. Eis o resultado: é ilegal morrer no Parlamento; é considerado um acto de traição colar um selo com a figura da monarca de cabeça para baixo; em Liverpool, é proibido a uma mulher estar em topless a menos que trabalhe numa loja de peixes tropicais; o tradicional bolo de frutos secos não pode ser comido no dia de Natal; na Escócia, se alguém lhe bater à porta para usar a sua casa de banho tem de o deixar entrar; uma mulher grávida pode “aliviar-se” onde quiser; a cabeça de uma baleia morta que dê à costa no Reino Unido é propriedade do rei, mas a cauda fica para a rainha; é ilegal omitir às autoridades fiscais algo que não queira que se saiba, mas legal não prestar informações sobre algo que não se importe de partilhar; é ilegal entrar no Parlamento envergando uma armadura; e, na cidade de York é permitido matar um escocês junto às antigas muralhas, desde que ele transporte um arco e uma flecha.

È chiaro che queste sottolineature ci dicono, forse, poco sulla comprensione perché è lecito il dubbio che non coincidano esattamente con quello che gli apprendenti non hanno effettivamente compreso, ma ci possono dire molto sulla metacognizione degli individui. I soggetti 8 e 13 hanno sottolineato porzioni di testo simili in quantità e lunghezza; inoltre, hanno identificato elementi isolati qua e là, mentre il soggetto il 22 ha riscontrato tre grandi blocchi incomprensibili. Possiamo desumere dalle osservazioni in aula che all'inizio le parole isolate erano più facilmente elaborate. Tuttavia, non abbiamo contemplato la possibilità di riprodurre liste di parole nelle lingue perché, l'idea era quella di verificare la comprensione del testo globalmente. Riteniamo però che, mediante validazione con apposite sperimentazioni, l'introduzione di attività di percezione di singole parole possa migliorare la percezione di un discorso orale.

Quanto agli appunti presi dagli studenti, è importante evidenziare che possono servire come supporto per il loro processo di apprendimento

Per quanto riguarda la percezione della difficoltà del compito di comprensione, gli studenti hanno effettuato, alla fine del secondo giorno di attività di ascolto, una serie di osservazioni che si possono riassumere nei seguenti blocchi:

- difficoltà delle lingue: più difficile il francese. Il portoghese è stato percepito come più vicino allo spagnolo.
- la comprensione globale: difficoltà a isolare parole e dunque a comprenderle. La comprensione globale, è stato notato da uno degli studenti, non può avvenire soltanto tramite la comprensione di alcune parole.
- la motivazione: è necessario essere disposti a non capire e non frustrarsi. È motivante sapere che esiste una soluzione del compito tramite la trasposizione di senso collettiva.
- scritto vs. orale: la pronuncia è molto diversa rispetto al testo scritto;
- risveglio alle lingue: si comprende più di quello che si crede.

Conclusioni

In un'attività con le caratteristiche presentate, i gradi di comprensione possono variare molto a seconda degli individui. Alcune variabili non possono essere controllate, mentre altre, quali le caratteristiche dell'audio, l'attivazione di strategie e della motivazione, devono essere gestite dal formatore.

Alla luce di questa esperienza di formazione, e vista soprattutto la difficoltà

di segmentazione della catena sonora riscontrata in tutti gli apprendenti, riteniamo che possa essere utile, come suggerito da Blanche-Benveniste (2009), l'introduzione iniziale di attività di percezione di unità lessicali isolate che serva da preparazione ad una seconda fase in cui vengano proposte grandi unità di enunciato equivalenti alle frasi grafiche. Le difficoltà di segmentazione sono riscontrabili per il francese durante tutta la sperimentazione, mentre per l'italiano e per il portoghese soltanto nelle prime lezioni.

Un'altra importante conclusione a cui vorremmo dare particolare rilievo – e che ha costituito forse l'originalità della formazione proposta in accordo con i principi dell'intercomprensione – è la necessità che durante la formazione all'intercomprensione orale si enfatizzi non tanto il *risultato* della comprensione, dato che essa è garantita dalla condivisione della trasposizione di senso, quanto il *processo* di comprensione, come già avviene nelle formazioni *EuRom* per la comprensione di lettura. Durante una comprensione orale guidata, è importante, inoltre, promuovere continuamente lo sfruttamento dei meccanismi di comprensione dall'alto e dal basso, dato che l'apprendente, soprattutto alle prime sedute, tende a bloccarsi sul significato di singole parole.

La comprensione da parte degli studenti ispanofoni dei testi nelle lingue romanze considerate nella sperimentazione (francese, italiano, portoghese) è, come prevedibile, asimmetrica. Il francese ha creato maggiori difficoltà sia all'orale che allo scritto. La lettura dell'italiano ha creato, nelle prime sedute, alcune difficoltà dovute forse alla rappresentazione che gli studenti avevano della lingua. Tali difficoltà sono svanite proprio con l'ascolto. Ciò significa che nel caso di una formazione all'intercomprensione orale in cui sia presente il francese, dovrà essere previsto un trattamento (motivazione, tempo, modi e/o materiali) calibrato per compensare la maggiore difficoltà rispetto al portoghese e all'italiano.

Per la proposta di un percorso di formazione sia orale che scritto, è necessario elaborare un'ulteriore descrizione degli elementi su cui l'apprendente può fare transfer e di quelli che invece devono essere acquisiti.

Appendice

Tabella 1
MALQ adattato da Benucci & Cortés (2011)

1. Osservo l'abbigliamento e lo status.
2. Osservo la prossemica e la mimica.
3. Ricostruisco il significato aiutandomi con le immagini che vedo.
4. Penso a situazioni simili nel mio Paese e immagino il significato.
5. Mentre ascolto, nella mia testa traduco.
6. Nella mia lingua so che ci sarebbe una parola.../frase e mi aspetto che ci sia anche in spagnolo.
7. Mentre ascolto metto a confronto quello che comprendo con ciò che conosco sull'argomento.
8. Utilizzo la mia esperienza e le mie conoscenze per aiutarmi a capire.
9. Prima di ascoltare, penso a testi simili che potrei avere ascoltato.
10. Utilizzo l'idea generale del testo per aiutarmi a indovinare il significato delle parole che non capisco.
11. Mi concentro più sul significato che sulla forma.
12. Mi concentro su ritmo e prosodia.
13. Mi aiuto con la mia lingua madre perché è molto simile all'italiano.
14. Conosco altre lingue romanze e quindi comprendo meglio perché simili allo spagnolo.
15. Quando ho difficoltà a capire quel che sento, rinuncio e smetto di ascoltare.
16. Trovo che ascoltare in spagnolo sia più difficile di leggere, parlare o scrivere in spagnolo.
17. Per me comprendere lo spagnolo mentre ascolto è una sfida.
18. Ascoltare lo spagnolo non mi innervosisce.
19. Prima di cominciare ad ascoltare, faccio un piano su come ascolterò.
20. Mi concentro di più sul testo quando ho difficoltà a capire...
21. Mi concentro sul tono della voce.
22. Mi concentro sui gesti.
23. Utilizzo le parole che capisco per indovinare il significato delle parole che non comprendo.
24. Dopo avere ascoltato, ripenso a come ho ascoltato e a cosa potrei fare in modo diverso la volta successiva.

Tabella 2
Scheda post-ascolto

Nome: Data:

1. **Come hai trovato l'attività di ascolto?**
Metti una X nella casella che corrisponde alla tua risposta.

Italiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portoghese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Molto facile				Molto difficile

1.1. **Puoi spiegare perché?**
.....
.....
.....

2. **Cosa ti ha aiutato a capire meglio?**
Puoi scegliere fino a 3 risposte. Fai attenzione: segna 1 nella casella accanto a quella che ti ha aiutato più di tutto, 2 e poi 3 per le altre.

2.1. Le parole che già conoscevo mi hanno aiutato a comprendere quelle che non conoscevo.
Puoi fare qualche esempio?.....

2.2. Le mie conoscenze sulla struttura del testo.

2.3. Le mie conoscenze sul tema.

2.4. La mia concentrazione.

2.5. I rumori di fondo e i toni di voce

2.6. Altro: (scrivi quel che pensi)
.....
.....

3. **Cosa hai trovato particolarmente difficile?**
Puoi scegliere fino a 3 risposte. Fai attenzione: segna 1 nella casella accanto a quella cosa che hai trovato più difficile di tutte, 2 e poi 3 per le altre.

3.1. Le voci delle registrazioni (ad es. la pronuncia).

3.2. Le parole che non conoscevo. Per esempio i nomi propri e i toponimi.
Puoi fare qualche esempio?.....

3.3. Non riuscire a concentrarmi.

3.4. La registrazione (troppo veloce - troppo lenta).

3.5. La difficoltà di segmentare i blocchi del testo che ho ascoltato.

3.6. L'accento della persona che leggeva le domande.

3.7. Non comprendo sufficienti parole per dedurre il testo

3.8. Il tema era poco interessante

3.9. Altro: (scrivi quel che pensi)
.....
.....

4. **Hai sentito ansia durante l'ascolto?** SI No
Se sì, cosa ti ha creato più ansia durante l'ascolto?

Puoi scegliere fino a 2 risposte.

4.1. Non capire fin dall'inizio.

4.2. L'impossibilità di fermare la registrazione e di far ripetere

4.3. La paura di non capire

4.4. La velocità di chi parlava.

4.5. Altro:

.....

5. **Pensi di avere una strategia di comprensione?** SI No

6. **Se ce l'hai, hai potuto metterla in pratica?** SI No

7. **Pensi che questa attività ti abbia aiutato a comprendere meglio?** SI No

8. **Avevi mai fatto un'attività di questo genere?** SI No

9. **Pensi che questa attività sia utile?** SI No

10. **Qui sotto puoi scrivere un'osservazione su questa attività.** SI No
.....
.....

Bibliografici

- ALVAREZ, D. (2008). «Itinéraires romans» : Une approche jeune et ludique de l'intercompréhension fondée sur les TIC. In: M. F. Capucho, A. Alves de Paula Martins, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 327-338). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- ALVAREZ MARTINEZ, S. (2008). Interactions synchrones dans un environnement pédagogique virtuel : quel intérêt pour l'apprentissage de langues ? In: M. F. Capucho, A. Alves de Paula Martins, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 459-472). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- ALVAREZ MARTINEZ, S., & DEGACHE, C. (2009). Formes de l'oralité dans les interactions en ligne sur galanet.eu. In: M.-Ch. Jamet (Ed.), *Orale e intercompreensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche* (pp. 149-184). Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, Collana Le Bricole.
- BAQUÉ, L., LE BESNERAIS, M., & MARTIN KOSTOMAROFF, É. (2008). Le traitement de la compréhension orale sur Galanet. In: M. F. Capucho, A. Alves, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 431-446). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- BAQUÉ, L., LE BESNERAIS, M., & MASPERI, M. (2004). Entraînement à la compréhension orale des langues romanes : quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique. *Intercompréhension en langues romanes : du développement des compétences de compréhension aux interactions*. LIDIL, 28. Grenoble: Ellug. 137-152.
- BETTONI, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Bari: Laterza Editori.
- BENUCCI, A. (2006). Les projets Ariana et Minerva. Synergies Italie Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme – Section 1 Plurilinguisme et Didactique. *Rivista on line*, 2. 75-89.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1995). *Le projet Eurom4: comprendre les langues aujourd'hui*. Paris: La Tilv.
- BENUCCI, A. & CORTÉS-VELÁSQUEZ D. (2011). Intercompreensione e apprendimento: abilità parziali e processi cognitivi. In: F. J. Meißner, F. Capucho, Ch. Degache, A. Martins, D. Spiță & M. Tost (Eds.) *Intercompreensione: Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung* (pp. 318-336) Augsburg: 16-18 settembre 2010. Linden: NarrVerlag.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997a). Présentation, L'intercompréhension : le cas des langues romanes. *Le français dans le monde*, n° spécial (janvier). Paris: Hachette Edicef. 5-7
- BLANCHE-BENVENISTE, C., & VALLI, A. (1997b). Une grammaire pour lire en quatre langues. *Le français dans le monde*, n° spécial. Paris: Hachette Edicef. 33-37.

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2006). La méthode *EuRom4*. Rencontres (Table Ronde du 19.01.06) – Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe : l'Intercompréhension. *Expolangues* – Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 8-11.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2009). Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue à l'autre. In: M.-Ch. Jamet (Ed.), *Orale e intercompreensione tra le lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Le Bricole, Editrice Cafoscarina srl.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2008a). Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo? In: M. Barni, C. Bagna, & D. Troncarelli (Eds.), *Lessico e apprendimenti* (pp. 47-66). Milano: Franco Angeli.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2008b). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes ? In: V. Conti & F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp. 33-51). Genève: Gerorg Eds.
- BONVINO, E. (2005). L'intercompréhension: une expérience italienne. *Le français dans le monde*, 340. Paris: Hachette Edicef 26-28.
- BONVINO, E. (2009). L'intercompreensione: passato, presente e futuro. In: L. Mereu & E. Lombardi Vallaur (Eds.), *Spazi linguistici, studi in onore di Raffaele Simone* (pp. 229-244). Roma: Bulzoni.
- BONVINO, E. (2010). Intercompreensione. 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. 181-191). Perugia: Guerra Edizioni.
- BONVINO, E., & CADDEO, S. (2008). Intercompréhension à l'oral: où en est la recherche. In: M. F. Capucho, A. Alves de Paula Martins, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 385-394). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- BONVINO, E., CADDEO, S., VILAGINÉS E. & PIPPA, S. (2011). *EuRom5. Leggere e capire 5 lingue romanze*. Milano: Hoepli.
- CADUC, E., & CASTAGNE, E. (Eds.). (2002). Pour une Modélisation de l'Apprentissage Simultanée de plusieurs Langues Apparentées à partir de la méthode *EuRom4*. *Actes du colloque organisé avec le soutien du Programme SOCRATES "Médiation Culturelle et Sociétés de l'Europe Méditerranéenne". dans le cadre de l'année Européenne des Langues* (p. 130). Nice: Publications de la Faculté des LASH. Retrieved 20.11. 2011. <http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/apprentissage.html>.
- CASTAGNE, E. (2006). Pour créer l'intercompréhension en Europe. À propos d'*EuRom4* et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées. Conférence at the Uppsala Universitet, 27th of April, 2006.

- COUNCIL OF EUROPE (2000). *European Framework of References for Languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- CORTES VELASQUEZ, D. *Formazione metacognitiva all'intercomprensione orale* (titolo provvisorio, in prep.)
- CHAMOT, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25. Cambridge: Cambridge University Press. 112-130.
- DEGACHE, C., & MASPERI, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. In: J. Billiez (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène* (pp. 361-376). Grenoble. Retrieved 20.12.2012 <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm1998.pdf>.
- DEGACHE, C., & TEA, E. (2003). Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet. *Lidil* 28. Grenoble: Ellug. 75-94.
- ESCUDE, P. (2005). Langue occitane, vecteur d'intercompréhension des langues romanes dans l'Education Nationale Française. Le projet EUROMANIA au cycle 3. In: C. Burban & C. Lagarde (Eds.), *Colloque de Perpignan 30 septembre et 1er octobre 2005 L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?* Perpignan: Collection études, Presses Universitaires de Perpignan.
- ESCUDE, P. (2008). Programme Euromania: un outil scolaire européen au service de l'intercompréhension. In: M. F. Capucho, A. Alves de Paula Martins, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercomprensão* (pp. 47-55). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- GASS, S., & SELINKER, L. (1994). *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- GOH, Ch. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *RELC Journal* 39, 188. Singapore: Sage. Disponible su <http://rel.sagepub.com/content/39/2/188.%20abstract>. Data ultima consultazione 20 dicembre 2011
- JAMET, M.-C. (2005a). Le strategie cognitive nel processo di intercomprensione. Scritto e orale a confronto. In: A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione* (pp. 116-131). Torino: UTET.
- JAMET, M.-C. (2005b). L'intercompréhension orale en expérimentation. *Le français dans le monde, juillet-août*(340), 31-33.
- JAMET, M.-C. (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Narr Verlag.
- JAMET, M.-C. (2009). *Orale e intercomprensione tra le lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Le Bricole, Editrice Cafoscarina srl.
- JAMET, M.-C. (2010). L'Intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa? Review on line *Publiforum*. Retrieved from <http://www.publiforum.farum.it/>.

- JANIN, P., & ESCUDÉ, P. (2010). *Le point sur l' Intercompréhension, clé du plurilinguisme. Europe*. Paris: CLE International.
- MARTIN KOSTOMAROFF, É. (2008). Fontdelcat : le catalan pour romanophones. In: M. F. Capucho, A. Alves de Paula Martins, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercomprensão* (pp. 367-381). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- MARTIN KOSTOMAROFF, É., & DI VITO, S. (2011). L'Intercompréhension à l'oral entre langues voisines : des problèmes de compréhension aux stratégies d'accès au sens. *Cadernos do LALE, Série Prop*, 223-262.
- MASSARO, D. W. (1987). *Speech perception by Ear and Eye. A paradigm for Psychological Inquiry*. London: L. Elbaum.
- MURILLO, J. (2008). La structuration de la matière phonique dans les processus d'intercompréhension. In: M. F. Capucho, A. Alves de Paula Martins, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercomprensão* (pp. 419-429). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- MURILLO, J. (2011). Contribución al estudio de la intercomprensión oral en la comunicación exolingüe: la percepción por catalanohablantes y francófonos de la modalidad interrogativa en español. In: F.-J. Meissner, M. F. Capucho, C. Degache, A. Alves de Paula Martins, & D. Spiță (Eds.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche* (pp. 204-218). Tübingen: Narr Verlag.
- MURILLO, J., & GAUCHOLA, R. (2011). Une approche expérimentale de l'intercompréhension orale : optimiser la perception phonématique du français par des locuteurs hispanophones et catalanophones. In: D. ALVAREZ, P. CHARDENET, & M. TOST (Eds.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 289-308). Paris: Agence Universitaire de la francophonie.
- MURILLO, J., & HARMEGNIES, B. (2005). Fattori e strategia d'intercomprensione spontanea per la sopravvivenza comunicativa nel mondo romanzo. In: A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione* (pp. 89-115). Torino: UTET.
- O'MALLEY, J.M., & CHAMOT, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAPAGNO, C. (2008). *Come funziona la memoria*. Bari: Laterza Editori.
- TOST, M. (2005). I progetti europei di intercomprensione tra parlanti di lingue romanze. In: A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione* (pp. 15-54). Torino: UTET.
- WARRINGTON, E.K. & SHALLICE, T. (1984) Category Specific Semantic Impairments. *Brain*, 107. Oxford: Oxford University Press. 829-854

- VANDERGRIFT, L., GOH, Ch., MARESCHAL, M. & TAFAGHODTARI, H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: development and validation. *Language Learning* n. 56, September 2006. Language Learning Reserch Club. Michigan: University of Michigan. 431-462.
- VANDERGRIFT, L. (2007) Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching, Cambridge Journals*. Cambridge: Cambridge University Press. 191-210.