

## Costruire saperi linguistici e repertori comunicativi nella didattica dell'intercomprensione

### Résumé

La flexibilité de la notion d'Intercompréhension (dorénavant IC) a permis le développement d'approches didactiques différentes. Les projets *Eurom4-5*, fondés sur une description comparative des langues et sur l'observation des difficultés des apprenants d'une part et, d'autre part, des projets comme *Galanet et Galapro*, conçus pour pratiquer l'IC dans l'authenticité des situations de communication plurilingues, ne se situent pas en opposition mais peuvent jouer des rôles complémentaires dans une formation au plurilinguisme et constituer un programme de didactique intégrée de l'IC.

**Mots-clés:** intercompréhension, réflexion grammaticale, interaction.

### Abstract

*Eurom4-5* and *Galanet, Galapro* represent two different approaches to intercomprehension: the former based on linguistic studies, the latter developing communicative competences in authentic interaction. Rather than two approaches in opposition they can be considered as two complementary ways to achieve communicative aims in plurilingual communication.

**Key-words:** intercomprehension, grammar research, interaction.

## Introduzione

Nel Quadro di riferimento per gli approcci plurali (*CARAP*, Candelier *et al.* 2007) l'Intercompreensione figura insieme alla didattica integrata, alla sensibilizzazione linguistica (*éveil aux langues*) e all'interculturalità come uno degli approcci orientati allo sviluppo di una Competenza Plurilingue.

Nonostante la sua emergenza dati ormai di una trentina d'anni, la nozione di IC non si è ancora stabilizzata dal punto di vista del suo uso sia nei discorsi didattici sia in termini di politiche linguistiche, come dimostrano recenti pubblicazioni (Ferrão-Tavares & Ollivier 2010, Alvarez, Chardenet & Tost 2011). L'evoluzione stessa del concetto è una chiave di lettura della sua estensione variabile in campo didattico. La molteplicità delle prospettive ha permesso il suo sviluppo, l'instaurarsi di un dialogo produttivo tra i ricercatori del campo e la realizzazione di diversi materiali didattici, senza per questo sfociare nella frammentarietà o nell'incoerenza.

Ollivier (2011) nell'ambito di un approccio azionale e alla luce del concetto di compito individua all'interno dei progetti realizzati nel campo dell'IC tre linee di direzione principali:

- i progetti che propongono compiti didattici prevalentemente linguistici: l'IC è qui considerata come la capacità di comprendere una lingua straniera sulla base di un'altra lingua senza averla appresa (Meißner 2003). Le conoscenze linguistiche, preesistenti vengono sfruttate per acquisirne nuove e per sviluppare una competenza di ricezione.
- i progetti che propongono compiti di ripetizione: l'obiettivo è quello di comprendere al fine di realizzare compiti che riflettono le attività della vita reale.
- i progetti che propongono compiti interazionali: l'IC è interpretata come una forma di comunicazione plurilingue in cui ciascuno si sforza di comprendere la lingua degli altri e di farsi comprendere sviluppando in questo modo diversi livelli di conoscenza delle lingue in presenza. (Degache 2009).

Possiamo considerare che i materiali didattici prodotti nell'ambito dei progetti *Eurom4/5* corrispondono alla prima di queste tre categorie e che i progetti *Galanet* e *Galaprot* si inseriscono piuttosto nell'ultima. Riprendiamo allora in esame alcune specificità di ciascun approccio che permettono lo sviluppo di competenze diverse e complementari.

## 1. Il ruolo dei saperi linguistici

In un recente intervento (2009 pubblicato nel 2011) Claire Blanche-Benveniste poneva il seguente interrogativo: “La grammaire comparée des langues romanes peut-elle aider un débutant à comprendre des textes écrits dans des langues romanes qu’il ne connaît pas ?” e affermava poi “ce choix oblige à considérer, d’une façon plus générale, quelle relation on installe entre la connaissance des langues et la connaissance des textes”.

La domanda rifocalizzava l'attenzione sui possibili contributi dei saperi linguistici per lo sviluppo di una competenza di comunicazione, in particolare la comprensione dei testi scritti, rilanciando il dibattito da una parte sui criteri di pertinenza delle descrizioni grammaticali per l'insegnamento linguistico, dall'altra sul ruolo dello studio esplicito del sistema formale di una lingua - o in certo senso dell'insegnamento tout court, nel processo di apprendimento (Pica 1983).

Il primo interrogativo evoca una problematica sempre attuale nella didattica delle lingue riguardante il rapporto fra le teorie grammaticali e le grammatiche di apprendimento: “La questione fondamentale è di sapere in quale misura l'acquisizione di una descrizione grammaticale favorisce o ostacola l'interiorizzazione di una grammatica straniera” (Besse & Porquier 1984: 30). A questo proposito già dagli anni 70 Roulet (1972), riprendendo il concetto di linguistica “implicita” elaborato da Wilkins (1972), affermava che le descrizioni scientifiche delle lingue, pur non influenzando le scelte metodologiche degli insegnanti, permettono una migliore qualità dell'insegnamento in particolare per ciò che riguarda l'organizzazione dei contenuti e la progressione degli apprendimenti.

Si tratta allora di capire quale descrizione sia più o meno funzionale ad un insegnamento linguistico. Come sottolinea Charaudeau (2001) infatti

[l']observation montre que telle explication savante peut être soit inutile, soit incompréhensible, soit même déviante dans tel contexte d'application, et l'on dit alors que cette théorie est inapplicable. C'est que tout système explicatif dépend de l'enjeu communicatif dans lequel il s'insère. Que se passe-t-il donc lorsque l'on veut utiliser telle description linguistique dans le champ de l'enseignement de la langue (maternelle ou étrangère). Il se passe que l'enjeu communicatif de l'enseignement n'est pas celui de l'analyse savante : les partenaires de l'échange ne sont pas les mêmes (élèves/professeur dans un cas, chercheurs dans l'autre), la finalité de la communication n'est pas la même (d'enseignement-apprentissage dans un cas, de démonstration-critique dans l'autre), les circonstances dans lesquelles se produit celle-ci non plus (l'école et la classe avec tout ce que cela suppose sociologiquement dans un cas, les revues et colloques dans l'autre).

Secondo il linguista l'interesse di una spiegazione grammaticale in un contesto didattico risiede nella possibilità di far riflettere sul funzionamento linguistico e questo è possibile solo a condizione di mettere in relazione le forme e le regole con le intenzioni di comunicazione: l'idea è quella di una grammatica del senso e non della forma.

Questa considerazione ci permette di affrontare il secondo punto, quello cioè riguardante gli effetti dello studio esplicito della grammatica, o più in generale di una focalizzazione sulla forma, sul processo di apprendimento. La domanda che si pone è quella di capire qual è il ruolo dell'apprendimento esplicito rispetto a quello implicito e se le modalità di apprendimento seguono piuttosto un processo conscio o inconscio nell'elaborazione dei materiali linguistici della L2.

La principale distinzione fra un apprendimento spontaneo e un apprendimento guidato risiede secondo Bettoni (2002) nella focalizzazione sulla forma, insieme alla correzione degli errori e alla strutturazione del programma di apprendimento. Già dagli anni 80, in piena espansione dell'approccio comunicativo, numerosi studi (Pavesi 1984, Larsen-Freeman & Long 1991, Pienemann 1986) hanno mostrato che l'insegnamento guidato si rivela più efficace in termini di apprendimento della semplice esposizione naturale alla lingua, in quanto permette agli apprendenti di accedere ad un input più strutturato, più complesso e contenente degli item più marcati e Schmidt (1990) elabora la nozione di *noticing* per indicare un'attenzione consapevole alla forma linguistica senza la quale a suo avviso non esisterebbe apprendimento.

Questo fa concludere a Bettoni (2002: 139) che “[...] l'insegnamento può sbloccare fenomeni di fossilizzazione e portare l'apprendente a dei livelli superiori rispetto a quelli che raggiungerebbe attraverso la semplice esposizione informale all'ambiente della L2”. L'insegnamento può dunque accelerare il processo di apprendimento di quelle strutture che si situano nella gerarchia evolutiva ad uno stadio immediatamente successivo a quello dell'interlingua dell'apprendente.

Inoltre, ricerche sull'acquisizione di una L2 (Van Patten & Cadierno 1993) mostrano che a certe condizioni (negli stadi iniziali dell'interlingua, quando l'input al di fuori della classe è debole, quando si è più concentrati sull'apprendimento delle strutture grammaticali che sul lessico) una pratica didattica più attenta all'elaborazione dell'*input* che alla produzione dell'*output*, si rivela più efficace in termini di apprendimento, se questa focalizzazione sulla forma si integra all'attenzione al senso.

Interessante a questo proposito sono gli studi di Van Patten (1996 cit. da Neupane 2009) sui principi di trattamento dell'input (*Principles of Input Processing*). Selezioniamo qui alcuni principi a partire dalla sintesi proposta da Neupane (2009:114):

- Gli apprendenti processano l'input prima dal punto di vista del significato e poi della forma.
- Gli apprendenti processano prima di tutto parole di contenuto presenti nell'input.
- Gli apprendenti preferiscono processare elementi lessicali piuttosto che elementi grammaticali per la stessa informazione semantica.
- Gli apprendenti preferiscono processare prima la morfologia “con maggior contenuto semantico” di quella “con minor contenuto semantico”.
- Perché gli apprendenti processino una forma non “significativa”, devono essere in grado di processare il contenuto comunicativo o informativo ad un costo di attenzione nullo (o molto basso).

Possiamo notare che uno degli assunti dell'Interpreensão sin dai primi prodotti didattici elaborati è stato proprio quello di privilegiare in prima istanza lo sviluppo di competenze di ricezione, rimandando eventualmente la produzione ad un momento successivo, di concentrarsi cioè sull'input linguistico e sulla presa di coscienza del suo funzionamento: l'osservazione delle strategie adottate dai lettori in fase sperimentale hanno permesso di rilevare dei meccanismi di trattamento dei dati linguistici simili a quelli descritti da Van Patten.

I metodi *Eurom4* e *Eurom5*, fedeli ai presupposti interpreensivi, sono stati concepiti per sviluppare competenze parziali nella comprensione di testi scritti in lingue apparentate da parte di locutori di una di queste lingue: l'analisi contrastiva o meglio comparativa, insieme alle sperimentazioni sul campo, hanno permesso di selezionare i testi e di graduarli grazie all'anticipazione delle difficoltà che pongono. Dal punto di vista didattico, le attività di riflessione sul funzionamento delle lingue in presenza determinano un allargamento delle competenze in comprensione scritta e delle competenze testuali. I manuali con il loro apparato didattico dimostrano quindi che una descrizione scientifica delle lingue, in questo caso specifico, la descrizione comparativa di più lingue, può costituire una base utile e efficace per la costruzione di risorse per l'insegnamento linguistico.

Nonostante l'obiettivo esplicito dei metodi *Eurom4/5*, come degli approcci interpreensivi in generale, non sia la padronanza di una o più lingue, essi contribuiscono alla presa di coscienza di fenomeni quali la natura

della corrispondenza fra fonia e grafia, l'ordine dei costituenti nella frase, così come allo sviluppo di strategie di lettura, di capacità di inferenza e di scoperta autonoma del funzionamento dei sistemi linguistici da parte degli apprendenti.

## 2. L'IC in interazione

I progetti *Galanet* e *Galapro* sono stati concepiti per praticare l'IC nella globalità e nell'autenticità delle situazioni di comunicazione plurilingui, per mezzo di piattaforme di formazione a distanza. In queste interazioni i partecipanti si comportano dunque da attori sociali (QCRE) che costruiscono attivamente la propria competenza di comunicazione plurilingue e pluriculturale, la quale secondo Kern e Liddicoat “si può osservare e costituire negli scambi interpersonali in cui gli individui negoziano le loro identità e le loro pratiche linguistiche e culturali, nel contesto di un'interazione sociale.” (2008: 29-30)

In questi contesti di comunicazione le conoscenze linguistiche acquisite in precedenza o costruite nel corso dello scambio permettono di “mettere l'alunno al posto di un soggetto parlante che, avendo un'intenzione di senso, si domanda di quali mezzi formali dispone per esprimerlo e quali differenze di senso forniscono le forme di cui dispone” (Charaudeau, *idem*).

La prospettiva adottata dai progetti *Galanet* e *Galapro* considera allora l'interazione non come pretesto per l'apprendimento linguistico, ma come il luogo in cui l'apprendimento si costruisce collaborativamente. I forum di discussione e le chat, attraverso i quali i partecipanti comunicano e agiscono (una comunità di studenti nel caso di *Galanet* e di professionisti dell'educazione nel caso di *Galapro*) costituiscono in effetti i luoghi in cui la conoscenza si co-costruisce e circola: “È questa dimensione di autentica implicazione sociale che differenzia la co-azione dalla simulazione, tecnica di base utilizzata nell'approccio comunicativo per creare artificialmente in classe delle situazioni di semplice interazione linguistica fra gli apprendenti” (Puren 2002: 62).

L'idea di fondo è che lo sviluppo linguistico, come quello cognitivo, sono fondamentalmente legati a pratiche sociali e che l'apprendimento di una lingua straniera, in quanto attività socio-cognitiva è indissociabile dalle relazioni interpersonali che si stabiliscono, dai contesti d'azione e dai significati sociali. Come afferma Bange (cit. da Matthey 2006) infatti una concezione costruttivista dell'apprendimento si realizza attraverso la

risoluzione di problemi nell'ambito di azioni orientate verso scopi e in cui i processi impliciti e espliciti, dichiarativi e procedurali, si articolano gli uni agli altri in un funzionamento unico e complesso che ha a che vedere con i meccanismi generali dell'apprendimento.

In questa prospettiva il concetto di IC si definisce attraverso la combinazione dei diversi ingredienti del contesto (lingue in presenza, numero degli interlocutori, obiettivi e implicazioni dell'incontro, condizioni spaziotemporali della comunicazione ...) e, simultaneamente, in quanto elemento trasformatore di questo stesso contesto. L'IC è allora un processo e un prodotto allo stesso tempo (Melo 2006): un processo perché non è data in anticipo ma dipende delle negoziazioni che si instaurano in ciascuno dei tre livelli; un prodotto perché l'IC è il risultato delle dinamiche di collaborazione utilizzate e sviluppate dai soggetti nel corso dell'interazione.

Secondo Mondada (2001), “L'interazione sociale è il luogo prototipico dell'uso di risorse linguistiche, oltre che della costruzione dell'ordine sociale, delle relazioni, delle posizioni e delle identità dei partecipanti”. Nel corso degli scambi sulla piattaforma *Galanet*, data la dimensione plurilingue della comunicazione, queste identità si producono attraverso negoziazioni, adattamenti, manipolazioni in termini di repertori dei soggetti, intesi non come un insieme statico di saperi e competenze già in possesso dei partecipanti al momento dell'interazione, ma nel senso delle “circolazioni (e delle articolazioni) delle lingue e della loro messa in discorso (o in uso)” (Stratilaki 2008: 52).

La mobilitazione e la trasformazione dei repertori si realizzano a diversi livelli:

*Livello dei repertori socio-affettivi*: gli atteggiamenti dei partecipanti, le loro motivazioni e rappresentazioni (rispetto alla situazione di comunicazione, alle lingue e alle culture degli altri interlocutori);

*Livello dei repertori linguistici e comunicativi*: il materiale all'interno del quale i soggetti possono attingere per partecipare all'interazione e che è in rapporto sia con le scelte della lingua e i cambiamenti di lingua operati nel corso dell'interazione, sia con la mobilitazione e gli usi di altri codici semiotici (per esempio, gli *smileys* o la punteggiatura espressiva, nel caso della comunicazione elettronica);

*Livello dei repertori cognitivi e verbali:* “operazioni strategiche” utilizzate dai partecipanti per comunicare (capire e farsi capire) e per imparare in situazione di interazione.

### 2.1 L'analisi degli scambi

Nel corso di una serie di ricerche condotte in questi anni, in collaborazione con Helena Araújo e Sá e Silvia Melo-Pfeifer attraverso l'analisi degli scambi depositati sulla piattaforma *Galanet*, abbiamo ipotizzato un funzionamento dell'IC in interazione, osservando come le pratiche linguistiche dei partecipanti identificano, sfruttano e riconfigurano le risorse della lingua. In questo contesto, ci limitiamo a selezionare pochi esempi tratti dai lavori precedenti, nei quali abbiamo cercato di descrivere le dinamiche interazionali dell'IC rispetto ai tre livelli citati. Ci siamo concentrate sulle interazioni che hanno avuto luogo nel corso delle sessioni di formazione all'IC fra lingue romanze nell'ambito del progetto *Galanet* (www.galanet.eu) che costituiscono gli «indici di contestualizzazione» (Gumperz 1982) dei nostri esempi: il quadro partecipativo e le lingue in presenza (in particolare le lingue romanze).

Si tratta di scambi telematici, – che contengono dunque le marche di questo oggetto discorsivo particolare (Crystal 2001) – plurilingui, con la presenza di due o più lingue romanze, fra studenti universitari e con la partecipazione degli animatori delle sessioni, le cui tracce sono archiviate in uno spazio della piattaforma (Sessione sperimentale, febbraio-maggio 2004).

#### 2.1.1 I repertori socio-affettivi

A questo livello abbiamo potuto osservare il ruolo giocato dalle rappresentazioni delle lingue-culture (come oggetti dell'affetto o di appropriazione), dei parlanti (ivi compresi i tratti fisici, psicologici e morali) e della situazione di comunicazione in quanto luogo di motivazione, costruzione di competenze e di rapporti sociali. Sono queste immagini, che in questa specifica situazione di comunicazione, vengono spesso elevate a categoria di tema conversazionale, e sono mobilitate e negoziate dagli interlocutori in diversi momenti dell'interazione e con diversi scopi, come osserva Mondada (2001) infatti: “una volta introdotto nella conversazione un tema (*topic*) non appartiene più al suo enunciatore, ma può essere continuamente negoziato, modificato, abbandonato o stravolto dai suoi interlocutori”.

Se nelle fasi iniziali dell'incontro, le immagini e gli stereotipi costituiscono tutto ciò che i partecipanti hanno a disposizione per rompere il ghiaccio e, quasi paradossalmente, permettono di aprire uno spazio di espressione per

l'altro, come dimostra la grande quantità di domande personali scambiate dai partecipanti e riguardanti attività ed interessi, lingue conosciute, ragioni della partecipazione, etc. In altri momenti più avanzati nella storia dell'interazione, queste stesse immagini possono diventare oggetto di argomentazione polemica, ma anche di confronto e di negoziazione, come nell'esempio seguente.

#### Esempio 1

[r] O QUE ACHAS DOS PORTUGUESES, AVATARA?

[AA] no te entiendo safa

[t] qual a tua opinao

[r] WHAT DO YOU THINK ABOUT PORTUGUESES?

[AA] pues estuve dos veces en protugal

[c] they are great

[AvataraA] y me pareció que son más clamados que los españoles

[q] ??

[AA] calmados

[c] clamados???

[AA] no tan efusivos como los españoles,

[c] ah

[r] AVATARA, NÃO TE PERCEBI?

[AvA] pero sobre todo muy hospitalarios

[gg]CLAMADOS????

??

[AA] calmados

[AA] tranquilos

[l] bem nos os portugueses somos muuuuuuito calmos

[c] ah gracias pero yo penso que non nos otros somos mui efusivos

[r] YOU ARE WRONG, AVATARA...

[l] fazemos tudo nas calmas

[AA] no, no, me refiero a qu ellos españoles a veces soltamos las cosas sin pensar en la consecuencias

[AA] y vosotros sois maz respetuosos a ese respecto

L'esempio mostra come, dopo la sollecitazione di un interlocutore lusofono ([*rafa*] *O QUE ACHAS DOS PORTUGUESES, AVATARA?*), si imposta un episodio di trattativa plurilingue rispetto alle rappresentazioni sui portoghesi, per quanto concerne, in particolar modo, l'aggettivo «calmados». Proposto dall'interlocutrice spagnola, in controsenso rispetto all'auto-immagine condivisa dai lusofoni presenti ([*carla*] *ah gracias pero yo penso que non nos otros somos mui efusivos*). Così, dopo la sollecitazione iniziale,

si imbastisce un intero episodio d'interazione attorno a una rappresentazione (divenuta tema di conversazione) che obbliga gli interlocutori a prendere posizione e a mettere in pratica le diverse attività dialogiche di negoziazione, come la riformulazione (*[AvataraA] no tan efusivos como los españoles*), l'autodefinizione attraverso l'ironia: (*[lusitana] bem nos os portugueses somos muuuuuito calmos*); l'espressione di giudizi: (*[rafa] YOU ARE WRONG, AVATARA...*); la modellizzazione: (*[AvataraA] no, no, me refiero a qu elos españoles a veces soltamos las cosas sin pensar en la consecuencias / y vosotros sois maz respetuosos a ese respecto*).

### 2.1.2 I repertori linguistici e comunicativi

Durante l'incontro plurilingue gli interlocutori si mettono in situazione di apprendimento linguistico: le scelte linguistiche e i cambiamenti di lingua nel corso dell'interazione acquistano un vero e proprio potenziale acquisizionale.

Gli esempi seguenti illustrano da una parte la varietà delle lingue utilizzate dai partecipanti (tedesco, inglese, spagnolo, francese, italiano e portoghese), dall'altra l'uso massiccio di "marche transcodiche" (Lüdi 1987), configurando così uno scenario di comunicazione in cui i soggetti mettono in campo le loro competenze e mobilitano allo stesso tempo quelle dei loro interlocutori. Il ricorso alla lingua madre, alla lingua altra o ancora a lingue non previste nel contratto di comunicazione fanno parte della costruzione collaborativa e situata di un repertorio plurilingue comune, stabilito e allargato di comune accordo.

<i>Esempio 2</i>	<i>Esempio 3</i>
[SM] De que parte da Bélgica es?	[EC] Hola!!
[AL] de flandre, c'est le nord	[EC] por fin encuentro a alguien conectado
[SM] Alors, tu parle le flamand ?????	[EC] estais??
[AL] oui	[m] Olá Elia! De onde vens?
[SM] Juste un peu, juste un peu....	[EC] soy de Barcelona y tú?
[SM] Escreve algo em Flamand....	[m] Barcelona! Então falas catalão!
[AL] ok!	[m] Eu venho de Portugal!
[m] ecrit un petit peu en flamand !	[EC] si, tambien
PLEASE!!!	[EC] soy bilingüe
[SM] Escreve flamanego :( Vá lá!!!!	[EC] de qué parte de Portugal??
[AL] hallo alles kits?	[m] Je ne suis pas bilingue, mais je peux parler aussi en français
[AL] ik ben 22 jaar. en jij?	[m] Venho de Aveiro. Conheces?
[SM] Kits para ti também :))	[EC] alors on parle le français si tu veux
[m] Qu'est-ce que ça veut dire ?	[EC] c'est le nord ??
[SM] Ich bin 26 jahre alt	[m] POU moi c'est la meme chose, mais on peut parler en utilisant toutes les langues!
[AL] ohlala mais tu répons en allemand! c'est pas la meme chose hè	[EC] parfait !! perfecto!!
[m] Ik ben 24 jaar! Chouette, je sais parler déjà un petit peu de flamand !	[m] Sim, é perto do Porto, a terra do Futebol Clube do Porto!
[AL] parfait !	[EC] comme ça on peut practiquer tous
	[m] Voilà!

### 2.1.3 I repertori cognitivi e verbali

Questa dimensione può essere analizzata a partire dal concetto di doppia focalizzazione di Bange (1992). In questo senso, la comunicazione plurilingue e l'intercomprensione possiedono di per sé una natura metalinguistica, metacomunicativa e metacognitiva, dato che, se si parlano *le* lingue allora si parla anche *delle* diverse lingue (doppia focalizzazione plurilingue), come si può osservare nell'esempio seguente:

*Esempio 4*

[TASilviaM] Como se diz avião em italiano?

[TAdjose] aereo

[TAdjose] si te referes a avion

[ERemy] Giusto Djosé!!!!

[TASilviaM] voglio coger gli aereo!

[TASilviaM] Quem corrige a minha frase????? Je je je

[TAdjose] voglio prendere l'aereo

[TASilviaM] Gracias! Gracie mille!

In questo modo, possiamo parlare di situazioni comunicative a vocazione acquisizionale o di «comunità» d'insegnamento-apprendimento dell'IC, dato che la comunicazione plurilingue è focalizzata sul gruppo, sulle sue dinamiche e sui suoi repertori. In questo senso, le attività verbali più frequenti sono la comparazione interlinguistica, l'espansione dei dati verbali, la descrizione del funzionamento delle lingue, la conferma e la rettifica degli enunciati (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer 2009a).

Questa dimensione, che qui chiamiamo «gestione dei repertori cognitivi e verbali» dell'interazione plurilingue, si dimostra importante per due aspetti fondamentali della co-costruzione dell'IC: da un lato, si tratta di un trampolino cognitivo che permette la verifica d'ipotesi semantiche, la riduzione dei rischi di comunicazione e la costruzione collaborativa del senso e della forma degli enunciati; dall'altro, è uno strumento di appropriazione, attraverso attività discorsive come la traduzione interlinguistica, la verifica del senso e l'allargamento dei repertori verbali. Questo conduce l'interlocutore a *monitorare* costantemente le proprie produzioni, a ricoprire il ruolo di mediatore delle produzioni degli altri e a essere sempre attento alla forma e al contenuto degli enunciati prodotti.

### Conclusion

Le diverse prospettive dei metodi *Eurom4/5*– e dei progetti *Gala*, si situano a nostro avviso su un piano di complementarità. In effetti, come abbiamo visto, le ricerche sull'acquisizione del linguaggio dimostrano che la riflessione sul codice linguistico concorre a contenere i fenomeni di fossilizzazione o di stagnazione dell'apprendimento, la cui finalità sostanziale è l'acquisizione di una competenza di comunicazione.

I partecipanti alle sessioni (*Galanet* e ancor più *Galapro* data la specificità del pubblico) spesso reclamano, una volta superati gli stadi iniziali, una formazione più focalizzata sulla conoscenza delle lingue in presenza, per la realizzazione più efficace e più soddisfacente degli scambi.

Sarebbe allora auspicabile integrare i diversi metodi di iniziazione all'IC, gli uni fondati su un'analisi dei dati linguistici e sulla decodifica di testi scritti (come ad esempio *Galatea*, *Eurom4/5*, *EuroCom*), gli altri piuttosto concentrati sulla messa in situazione e sull'interazione autentica (*Galanet*, *Galapro*, fra gli altri) fra locutori di lingue romanze, e altri ancora rivolti allo sviluppo di strategie di lettura plurilingue (come *InterRom*).

Bisogna infatti considerare che così come durante gli scambi autentici plurilingui l'attività metalinguistica fra gli interlocutori risponde ad una esigenza di comunicazione, allo stesso modo l'uso di qualsiasi materiale didattico intercomprensivo (fra cui i manuali *Eurom4-5*), può dar luogo ad una dinamica interattiva all'interno della classe in cui il senso è costruito collettivamente e collaborativamente, con la partecipazione dell'insegnante che si pone in situazione di scoperta e apprendimento e attraverso un processo riflessivo, grazie alla verbalizzazione delle inferenze e delle ipotesi da parte degli apprendenti.

Allo stesso modo, Stern già agli inizi degli anni 80 (citato da Cavalli 2005: 147), proponeva di integrare la dimensione «comunicazione» a quella dell'«analisi linguistica», caratterizzate la prima dalla scelta di temi interessanti per gli apprendenti, dal loro investimento in attività significative, con un uso della lingua autentica, concentrato sul senso e, la seconda dall'attenzione agli aspetti formali della lingua, dalla focalizzazione sulla correttezza, dalla riflessione esplicita sul funzionamento del sistema linguistico e dalla pratica linguistica basata su ripetizioni e attività guidate.

In questo modo si instaura un circolo virtuoso in cui i bisogni comunicativi fanno scattare nell'apprendente la motivazione alla comprensione del funzionamento delle lingue e al controllo di strategie di comprensione. Competenze, queste, che contribuiscono a loro volta a risolvere i problemi di comunicazione nell'interazione.

## Bibliografici

- ALVAREZ, D., CHARDENET, P. & TOST, M. (Eds.) (2011). *L'Intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Union Latine & AUF. [http://www.galanet.be/nouvelle/fichiers/langues\\_romanes\\_ULat2011.pdf](http://www.galanet.be/nouvelle/fichiers/langues_romanes_ULat2011.pdf).
- ARAÚJO, M.H., DE CARLO, M. & MELO-PFEIFER S. (2010). O que diriam sobre os portugueses????: Intercultural Curiosity in Multilingual Chat-Rooms. *Journal of Language and Intercultural Communication*, 10 : 4. 1-22.
- ARAÚJO, M.H., DE CARLO, M. & MELO-PFEIFER, S. (2010). Pratiques de communication en-ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l'intercompréhension : quelles retombées sur le développement professionnel des sujets en formation ? *Synergies Europe*, 5. 135-150.
- ARAÚJO, M.H., DE CARLO, M. & MELO-PFEIFER, S. (2008). Développer la curiosité interculturelle dans les chats multilingues : le rôle du questionnement. In: *Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures* (pp. 83-96). Salonico: University Studio Press.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. & MELO-PFEIFER, S. (2009a). La dimension interculturelle de l'intercompréhension : négociation des désaccords dans les clavardages plurilingues romanophones. In: M. H. Araújo e Sá; R. Hidalgo; S. Melo-Pfeifer; A. Séré & C. Vela, H. (Eds.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 117-149). Aveiro: Oficina Digital.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. & MELO-PFEIFER, S. (2009b). Co-construcción de saberes lingüísticos en los chats plurilingües en lenguas románicas. In: C. Lopez Alonso, & Matesanz del Barrio (Eds.), *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad* (pp. 225-251). Madrid: Biblioteca Nueva.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. & MELO, S. (2007). On-line plurilingual interaction in the development of Language Awareness. *Language Awareness*, 16, 1. 7-20.
- BANGE, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Didier.
- BANGE, P., CAROL, R., GRIGGS, P. (2006). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Interaction et cognition*. Paris: L'Harmattan.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier.
- BETTONI, C. (2002). *Imparare un'altra lingua*. Bari: Laterza.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2011). La linguistique contrastive romane à l'épreuve des textes. In : M. C. Jullion, D. Londei, & P. Puccini, (Eds.) *Recherches, didactiques, politiques linguistiques: perspectives pour l'enseignement du français en Italie* (pp.117-126). Milano: Franco Angeli.
- BONO, M. & MELO-PFEIFER, S. (2011). Negotiating the languages of communication in multilingual learning environments. *International Journal of Bilingualism*, 15, 291-309.
- CANDELIER, M. *et al.* (Eds.) (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des cadres et des cultures*, Graz: European Centre for Modern Languages.
- CARPI E. & DE CARLO M. (2009). L'impatto del mezzo informatico nella costruzione di strategie di gestione dei conflitti. In: H. Araujo e Sa *et al* (Eds.) *A Intercompreensa em Linguas Romanicas: conceitos, praticas, formação* (pp. 151-164), Aveiro: Oficina Digital.
- CAVALLI, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.
- CHARAUDEAU, P. (2001). De l'enseignement d'une grammaire du sens. *Le Français aujourd'hui*, 135. Paris. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-enseignement-d-une-grammaire,118.html>.
- CRYSTAL, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE CARLO, M. (2010). Multimodality and World Citizenship. Developing a cooperative pedagogy on the net: the example of GALANET. *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas*, 15. 91-118.
- DE CARLO, M. & HEDIARD, M. (2011). La linguistique sert-elle l'intercompréhension? In M. C. Jullion, D. Londei, & P. Puccini, (Eds.), *Recherches, didactiques, politiques linguistiques: perspectives pour l'enseignement du français en Italie* (pp. 127-132). Milano: Franco Angeli.
- FERRÃO-TAVARES, C. & OLLIVIER, C. (Eds.) (2010). *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. *Redinter-Intercompreensão*, 1.
- GUMPERZ, J. J., (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KERN R., & LIDDICOAT A.J. (2008). Introduction: de l'apprenant au locuteur/acteur. In : G. Zarate, C. Kramersch, D. Lévy, (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 27-33). Paris: Editions des Archives Contemporaines.
- LARSEN-FREEMAN, D., & LONG, M. (1991), *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- LÜDI, G. (1987). Présentation. Les marques transcodiques. In : G. Lüdi (Ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue* (pp. 1-22). Tübingen: Niemeyer.
- MATTHEY, M. (2006). Bange Pierre (en collaboration avec Rita Carol et Peter Griggs). *Lidil* 34. URL : <http://lidil.revues.org/index36.html>.
- MONDADA, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle. *Marges Linguistiques*, 1. <http://www.marges-linguistiques.com>.
- NEUPANE, M. (2009). Processing Instruction: An Input Based Approach for Teaching Grammar. *Journal of NELTA*. Vol. 14 No. 1-2. 111-118.
- OLLIVIER, C. (2011). Perspective actionnelle et didactique de l'IC, intervento al Convegno internazionale *Attraverso le lingue. L'intercompreensione, in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*. Università RomaTre, Roma, 20-21 ottobre.



- PAVESI, M. (1984). The acquisition of relative clauses in a formal and in an informal setting: further evidence in support of markedness hypothesis. In: D. Singleton, D. Little (Eds.), *Language learning in formal and informal context* (pp. 151-163), *IRAAL*.
- PICA, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language learning* 33. 465-497.
- PIENEMANN, M. (1986). L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2. In: A. Giacalone Ramat (Ed.), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua* (pp. 308-326). Bologna: Il Mulino.
- PUREN, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes* 3. 55-71.
- ROULET, E. (1972). *Théories grammaticales, description et enseignement des langues*. Bruxelles: Labor.
- SABATIER, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. In D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones* (pp. 105-126). Berne: Peter Lang.
- SCHMIDT, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2). 129-158.
- STRATILAKI, S. (2008). Composantes, structure opératoire et dynamique de la compétence plurilingue: modes d'articulation et formes de construction. In : D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones* (pp. 51-80). Berne: Peter Lang.
- VANPATTEN, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.
- VAN PATTEN, B. & CADIerno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in second language acquisition* 15. 225-243.
- WILKINS, D.A. (1972), *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold.