

## ***EuRom* a scuola: progetto di intercomprensione per bambini**

### **Resumen**

En este artículo se proponen unas reflexiones sobre dos experimentaciones de didáctica de intercomprensión, que hemos realizado en dos contextos lingüísticos y culturales diferentes: el colegio francés Lycée Chateaubriand, de Roma, y el colegio siciliano Santa Flavia, de Caltanissetta.

El objetivo de la investigación es indagar las implicaciones de la introducción de la IC en contextos institucionales de educación primaria. Con este fin, a partir de los principios teóricos de la metodología *EuRom*, hemos realizado un material didáctico para niños entre 9 y 11 años.

El análisis de los casos y los resultados se presentan de manera contrastiva para destacar dos variables colectivas: los transfer – del italiano, francés y siciliano – y, además, los tiempos de comprensión.

**Palabras clave:** metodología *EuRom*, niños, bilingüismo, *dilalia*.

### **Abstract**

In this paper we highlight some points arising from two experiments relating to the teaching of intercomprehension that we carried out in two different linguistic and cultural contexts: the French school *Lycée Chateaubriand* in Rome and the Sicilian primary school *Santa Flavia* in Caltanissetta.

The aim of our research is to analyse possible consequences of the introduction of IC in institutional contexts within primary education. Thus, starting from the theoretical principles of the *EuRom* methodology, we produced teaching materials suitable for young learners aged between 9 and 11.

The case study analysis and the results are shown in a comparative way in order to highlight two collective variables: the transfers – from Italian, French and Sicilian – and also the variation in time required for reading comprehension.

**Key-words:** *EuRom* methodology, young learners, bilingualism, *dilalia*.

## 1. L'intercomprensione in prospettiva didattica

L'intercomprensione (IC) è un fenomeno naturale che caratterizza la storia linguistica dell'umanità: si è manifestata dapprima intuitivamente nella prassi sociale<sup>1</sup> per poi divenire oggetto di ricerca alla fine del secolo scorso.

La tesi comunemente adottata nel dibattito epistemologico sviluppatosi negli ultimi dieci anni è che tale concetto rappresenti un paradigma all'intersezione di più discipline, collocandosi al crocevia tra la linguistica contrastiva, la pedagogia, la sociologia. La multireferenzialità del termine trova la sua giusta coniugazione nell'ambito della glottodidattica, il dominio che, a nostro avviso, risulta il più interessante per ricchezza di esperienze, percorsi e implicazioni teoriche. L'IC, rientrando nella *didactique des approches plurielles*<sup>2</sup>, rappresenta un concetto pedagogico funzionale all'arricchimento del repertorio linguistico dell'individuo e allo sviluppo di una competenza pluriculturale promossa nei documenti del Consiglio d'Europa<sup>3</sup>:

Le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la "maîtrise" d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le "locuteur natif idéal" comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place (Conseil de l'Europe 2000a: 11).

In risposta a quanto auspicato nelle linee guida della politica linguistica europea si assiste a un vero e proprio *boom didattico* dell'IC che fiorisce nei primi anni Novanta e si protrae fino a oggi, momento in cui l'offerta di metodologie e dispositivi mirati alla diffusione di un'educazione plurilingue è diversificata<sup>4</sup>. Tuttavia, si tratta di pratiche ancora poco diffuse: sebbene l'intercomprensione sia oggetto di numerose pubblicazioni, progetti e

<sup>1</sup> Per approfondimenti v. Escudé & Janin (2010), Jamet (2010), Degache (2009), Castagne (2007), Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (2007: 5), Blanche-Benveniste & Valli (1997: 54-58), Schmitt Jensen (1997: 95-108).

<sup>2</sup> Cfr. Candelier (2008).

<sup>3</sup> Al riguardo si vedano: *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. CARAP (2007); *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (2007); *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (2000a); *Portfolio Européen des Langues*. (2000b); Annexe à la Recommandation n° R (98) 6, *Mesures à mettre en œuvre concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes* (1998); *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* (1995).

<sup>4</sup> Per un *excursus* dei progetti europei basati sull'IC v. Bonvino (2009: 232), Tost Planet (2005: 22).

formazioni si avverte la necessità di una sua integrazione nei sistemi educativi europei attraverso campagne di sensibilizzazione e l'aggiornamento dei programmi ministeriali in risposta al recente cambiamento di concezione dell'apprendimento linguistico. Nell'ottica delle "competenza modulare", infatti, l'acquisizione di una lingua non è più vista come la costituzione monolitica di un sapere indifferenziato, ma come il risultato di un insieme di competenze che sono o saranno apprese in modo graduale<sup>5</sup>:

[...] il ne s'agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, de la mise en place d'une maîtrise limitée ou sectorisée d'une langue étrangère par un apprenant, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, fait partie d'une compétence plurilingue qu'elle enrichit (Conseil de l'Europe 2000a : 106).

L'IC, configurandosi come approccio mirato all'acquisizione di una compétence partielle et fonctionnelle in più varietà linguistiche, non s'impone come alternativa alla glottodidattica tradizionale che promuove lo studio globale di una o più lingue straniere (LS). Lungi dall'opporsi, i due approcci si completano: le conoscenze acquisite in un dato sistema linguistico-culturale possono ottimizzare l'accesso e i tempi di apprendimento di una conoscenza trasversale nelle lingue affini<sup>6</sup>.

È alla luce di queste considerazioni che appare necessaria la creazione di una rete di attività curriculari specifiche nelle scuole, nelle università e nei centri linguistici affinché tale concetto non resti un'utopia o cada nell'oblio come ogni moda<sup>7</sup>.

## 2. Il progetto di ricerca

Nel quadro finora delineato si muove il nostro progetto di ricerca, mirato all'esplorazione sul campo del processo di apprendimento d'intercomprensione e di alcune sue specifiche variabili.

In particolare, alla base del lavoro s'individuano due obiettivi: verificare l'applicabilità della metodologia *EuRom* – sperimentata felicemente con adulti universitari – ad un pubblico di bambini in età evolutiva e osservare il processo di acquisizione simultanea della competenza di ricezione scritta in quattro lingue romanze all'interno di due realtà scolastiche caratterizzate da

<sup>5</sup> Le idee della dissociazione delle competenze linguistiche e della gerarchizzazione degli obiettivi sono state, peraltro, a lungo preconizzate anche da Claire Blanche-Benveniste.

<sup>6</sup> Cfr. Escudé & Janin (2010: 97), Beacco & Byram (2007: 50).

<sup>7</sup> Cfr. Degache (2009: 82), Capucho (2008), Janin (2007), Doyé (2005: 11).

tratti linguistici-culturali diversi, il bilinguismo strutturale italiano/francese e la dilalia italiano standard/dialetto siciliano<sup>8</sup>. L'intento che ha caratterizzato la scelta di pubblici che presentassero tali caratteristiche è stato determinato dalla volontà di indagare come l'applicazione dei principi di apprendimento in intercompreensione risulti semplificata nei contesti selezionati.

Nei paragrafi a seguire si presentano, pertanto, i presupposti scientifici alla base dello studio, la metodologia seguita, le caratteristiche del campione e dei settings sperimentali, il materiale didattico confezionato ad hoc per il pubblico di destinatari designato e le dinamiche che hanno caratterizzato le due ricerche sul campo. Si propone, infine, l'analisi di alcuni dei dati rilevati durante l'indagine, in cui riflessioni teoriche e osservazioni empiriche s'intrecciano al fine di mostrare la validità delle ipotesi di partenza formulate. In questa sezione, gli studi dei casi sono messi a confronto al fine di osservare due delle variabili collettive che, a nostro avviso, sono le più interessanti: i transfer dalle L1 italiana e francese e dalla variante locale siciliana, nonché i tempi di comprensione.

Infine, attraverso questo lavoro, auspichiamo possano emergere delle valutazioni sulla possibilità di applicazione e adattamento di progetti di IC in contesti istituzionali di educazione primaria.

### 3. I presupposti scientifici della ricerca

Dal punto di vista teorico, per l'elaborazione della presente ricerca si è tenuto conto della vasta letteratura specialistica che concerne il fenomeno dell'intercompreensione, il cui presupposto è lo sfruttamento della vicinanza linguistica che può costituire una risorsa privilegiata di accesso alle lingue.

In un approccio all'educazione linguistica innovativo come quello fondato sull'IC, la vicinanza strutturale, tipologica, oltre che genetica fra L1 e L2 facilita l'apprendimento e l'identificazione delle strutture e categorie della/e lingua/e obiettivo. A questo proposito torna utile la nozione di transfer linguistico che, in ottica cognitiva, è concepito come una delle possibili strategie acquisizionali per accedere al sistema e alle proprietà di una LS. Tuttavia, ritenendo che il ruolo della L1 sia ormai un concetto ampiamente riconosciuto

<sup>8</sup> Il progetto di ricerca, coordinato dalla Prof.ssa Serena Ambrosio dell'Università degli Studi Roma Tre, è ampiamente discusso nei lavori di tesi Magistrale delle due autrici. È opportuno precisare che le due sperimentazioni in aula e le rilevazioni dei dati funzionali alla verifica delle ipotesi formulate sono state condotte individualmente, ma rappresentano risorse complementari ai fini del progetto di ricerca presentato.

come fattore positivo che interviene nell'apprendimento di una L2, si è scelto di porre l'attenzione sull'interazione tra due specifici fenomeni linguistici - bilinguismo e dilalia - e l'apprendimento basato sull'intercompreensione.

Infine, ai quadri teorici di riferimento vanno aggiunti i principi operativi e strutturali di una delle metodologie d'intercompreensione tra lingue romanze che ha aperto la strada all'attuale offerta di dispositivi per l'apprendimento simultaneo plurilingue: *EuRom*<sup>9</sup>.

#### 3.1 Il transfer linguistico: bilinguismo e dilalia in relazione all'IC

I più recenti sviluppi della ricerca nel campo dell'apprendimento di lingue seconde hanno confermato la centralità della L1 non già come ostacolo all'acquisizione di nuove abitudini linguistiche, piuttosto come punto di riferimento costante nella formulazione di ipotesi sulla L2 di arrivo.

Nel presente studio è opportuno sottolineare che quanto più simili sono la lingua target e la lingua materna quanto più "isomorfismi" lessicali e sintattici è possibile reperire. Nelle lingue romanze, infatti, la possibilità che le identificazioni interlinguistiche si dimostrino corrette è ampia, grazie alla loro somiglianza formale.

Va precisato, comunque, che a guidare il percorso di apprendimento non è solo la L1, ma l'intero repertorio linguistico, pertanto anche le eventuali L2 o dialetti conosciuti svolgono un ruolo nell'acquisizione o nello sviluppo delle abilità in una lingua straniera.

A tale proposito, si ipotizza che fenomeni quali il plurilinguismo e la diglossia - nel caso specifico la competenza bilingue e *dilalia*<sup>10</sup> - aiutino a derivare nuove conoscenze e competenze nelle lingue di arrivo. Un soggetto plurilingue è facilitato, infatti, nel mettere in atto specifiche strategie cognitive,

<sup>9</sup> È opportuno chiarire che la scelta di ispirarsi alla metodologia *EuRom* deriva dalla diretta esperienza accademica di entrambe le autrici fatta tra il 2008 e il 2009 nella sperimentazione guidata dalla Prof.ssa Elisabetta Bonvino per la definizione dei testi del manuale *EuRom5* e della partecipazione di entrambe nel 2010 al Programma Intensivo *EuroForma - Formation européenne à l'intercompréhension des langues romanes* nell'ambito del *Life Long Learning/ERASMUS*. Tuttavia, va precisato che sono stati consultati anche altri dispositivi basati sull'IC dedicati a un pubblico di apprendenti in età evolutiva, tra i quali *Euro-mania* di Pierre Escudé e *Itinéraires Romans* dell'*Union Latine*.

<sup>10</sup> Gaetano Berruto (1993: 5), descrivendo il repertorio linguistico italo-romanzo, parla di «bilinguismo endogeno a bassa distanza strutturale con dilalia». Il termine bilinguismo si riferisce alla presenza, all'interno del repertorio degli italiani, di due diversi diasistemi linguistici - la lingua nazionale e il dialetto - che hanno una distanza strutturale inferiore a quella che si può osservare nei repertori bilingui classici, mentre con "dilalia" s'intende una situazione estrema di diglossia in cui la varietà alta standard può essere usata in tutti gli ambiti, formali e informali, mentre la varietà bassa è riservata esclusivamente a usi orali e familiari accanto alla prima.

metacognitive e socio-affettive, utilizzando la o le lingue note come “ponti” o “passerelle” verso le lingue target. Le lingue non vengono, dunque, classificate in compartimenti separati, ma sono in costante connessione attraverso operazioni di *transfer* basati principalmente sulla L1 dell’individuo. In questa prospettiva, il repertorio linguistico può essere raffigurato come:

una serie di cerchi concentrici che partono da un punto centrale (la L1) e si allargano gradualmente, integrando la conoscenza di lingue diverse e sempre più lontane dal punto centrale [...]. I cerchi intermedi, quando coincidono con quelli delle lingue deposito, costituiscono un passaggio obbligato, una passerella per raggiungere i cerchi più distanti, i quali, anche se meno marcati e quindi, nella metafora, poco trasparenti, possono essere comunque compresi proprio grazie a tali passerelle linguistiche, culturali e cognitive. (Cambiaghi & Bosisio 2010: 25)

Molti studi di neurologia mostrano, inoltre, che i soggetti plurilingui presentano una flessibilità cognitiva maggiore, probabilmente attribuibile all’abitudine di passare da un sistema di simboli all’altro, una mobilità concettuale e una capacità di risolvere i problemi più sviluppata rispetto ai bambini monolingui. Questo fenomeno è giustificabile da un’intensa stimolazione intellettuale che si manifesta a livello delle abilità metalinguistiche, della creatività verbale e dei ragionamenti matematici.

Si ritiene dunque che un individuo bilingue o dialettologo, al di là delle differenze formali e culturali che caratterizzano i codici linguistici d’uso, può riconoscere più facilmente e rapidamente la presenza di costanti logiche e semantiche, individuando universali linguistici e antropologici a tutti i livelli<sup>11</sup>.

### 3.2 La metodologia *EuRom*

Uno dei primi dispositivi dedicati all’elaborazione di una metodologia didattica fondata sui principi dell’intercompreensione è stato *EuRom4*. Nato nel 1989 come progetto universitario di ricerca nell’ambito dell’analisi contrastiva delle lingue romanze, il programma si è poi sviluppato in relazione alle nuove esigenze di insegnamento mirate al plurilinguismo. Ideato da Claire Blanche-Benveniste e patrocinato dal programma *Socrates LINGUA*, è stato condotto in collaborazione con un’équipe di specialisti provenienti da quattro università

<sup>11</sup> Per approfondimenti riguardo agli studi scientifici a sostegno di questa teoria cfr. Dalgalian (2007), Cenoz (1997).

europee: André Valli di Aix-en-Provence, Antonia Mota di Lisbona, Isabel Uzganga de Vivar di Salamanca, Raffaele Simone ed Elisabetta Bonvino dell’Ateneo di Roma Tre<sup>12</sup>.

Il progetto si fondava sull’ipotesi che l’acquisizione di una competenza ricettiva scritta nelle lingue appartenenti a una stessa famiglia risultasse facilitata per coloro che già ne parlavano una ed era rivolto ad adulti con un livello medio/alto di scolarizzazione e buoni lettori in L1<sup>13</sup>. Il principio operativo di fondo era lo sfruttamento massimale delle analogie e delle trasparenze rintracciabili all’interno del ceppo linguistico romanzo in un approccio simultaneo a quattro lingue: portoghese, spagnolo, francese e italiano.

*EuRom4* prevedeva l’acquisizione in trentasei/quaranta ore di una competenza ricettiva scritta plurilingue collocabile tra i livelli B1 e B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue<sup>14</sup>, attraverso un percorso didattico strutturato in ventiquattro lezioni durante le quali gli apprendenti lavoravano su articoli di stampa internazionale che vertevano su argomenti considerati parte di un sapere condiviso. Le sessioni si articolavano in tre macroattività svolte in modalità di autoapprendimento o sotto il coordinamento di un tutor<sup>15</sup>: l’ascolto di una registrazione autentica dei testi; la lettura degli stessi e, infine, un lavoro di trasposizione del senso basato sulla tecnica del *thinking aloud*, svolto individualmente o in gruppi.

Ciò che caratterizzava *EuRom4* era il diritto all’approssimazione: lo scopo del lavoro sui testi mirava, infatti, al raggiungimento di una comprensione globale, obiettivo agevolato dall’elaborazione di supporti quali ad esempio un glossario del lessico opaco, tavole morfologiche e una guida grammaticale<sup>16</sup>.

Uno dei principali meriti riconosciuti a questa metodologia riguarda, senza dubbio, la rapidità del processo di apprendimento, la simultaneità e la trasversalità del contatto con le lingue target, la possibilità di reinvestire il *savoir-faire* e le strategie cognitive di comprensione proprie della L1 nelle LS di lavoro, nonché lo sviluppo di strategie di lettura<sup>17</sup>.

<sup>12</sup> Le sperimentazioni nell’ambito di questo progetto hanno portato alla pubblicazione di un manuale intitolato *EuRom4: metodo d’insegnamento simultaneo di quattro lingue romanze*, pubblicato da La Nuova Italia nel 1997.

<sup>13</sup> Cfr. Bonvino (2010).

<sup>14</sup> V. CECRL, Chapitre 3, point 3.3 (2001: 25-27).

<sup>15</sup> Il tutor è un produttore di stimolo e la sua formazione non verte solo sui contenuti da apprendere, ma fa appello alla capacità di far acquisire i “saper-fare”. Per approfondimenti v. Bonvino (2010); Palmerini & Faone (2010).

<sup>16</sup> Per approfondimenti v. Bonvino (2010) e Bonvino (1998: 272-273).

<sup>17</sup> Cfr. Bonvino et al. (2011), Bonvino (2010) e Bonvino (1998).

Il successo accademico raggiunto da *EuRom4* ha spinto alcuni ricercatori dell'equipe originaria a elaborarne una riedizione *EuRom5*, *leggere e capire 5 lingue romanze: portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese*. Tale progetto, coordinato da Elisabetta Bonvino in collaborazione con Sandrine Caddéo, Eulàlia Vilagines Serra, Salvador Pippa, pur condividendo con il precursore i presupposti teorici e i principi operativi definiti sopra, propone una versione ampliata del progetto, frutto delle esperienze di ricerca condotte negli ultimi quindici anni in Europa<sup>18</sup>. Le innovazioni apportate riguardano innanzitutto l'introduzione di una quinta lingua, il catalano; la riduzione del numero delle lezioni da ventiquattro a venti; l'ampliamento e la ridefinizione di alcuni sussidi alla comprensione quali, ad esempio, rinvii sistematici a una "grammatica della lettura" e brevi sequenze inserite nei testi o a piè di pagina con informazioni di natura strutturale, lessicale, enciclopedica; infine, la predisposizione in rete del materiale didattico elaborato<sup>19</sup>.

#### 4. I campioni e i settings sperimentali

Le esperienze di ricerca condotte, pur presentando costanti relative alla metodologia e allo strumento didattico utilizzato, sono caratterizzate da variabili specifiche relative ai campioni e ai settings sperimentali.

Al fine di studiare le relazioni esistenti tra bilinguismo/*dilalia* e intercompreensione, si è scelto di condurre le indagini sul campo presso due scuole primarie che presentassero caratteristiche funzionali alle esigenze della nostra ricerca: l'istituto francese *Lycée Chateaubriand* di Roma e la scuola "Santa Flavia" del 5° Circolo *Martin Luther King* di Caltanissetta<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> *EuRom5* è finanziato dall'Università degli Studi Roma Tre, dalla Délégation générale à la Langue Française et aux Langues de France, dall'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) e dall'Universitat de Barcelona.

<sup>19</sup> Per approfondimenti su *EuRom5* si vedano Bonvino et al. (2011), Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (2010); Bonvino (2010) e si consulti il sito [www.eurom5.com](http://www.eurom5.com).

<sup>20</sup> Si ringraziano i dirigenti scolastici delle scuole che hanno ospitato le due indagini sul campo consentendo la realizzazione della ricerca, le insegnanti che hanno dimostrato la loro disponibilità durante la fase sperimentale; infine, gli alunni delle classi quinte che hanno partecipato allo studio.

Entrambe le indagini hanno interessato un campione di bambini di età compresa tra i 9 e gli 11 anni che frequentano l'ultimo anno<sup>21</sup>.

Nel caso della sperimentazione nella scuola francese sono stati individuati sei alunni che presentavano profili linguistici variegati, così da poter osservare approcci differenti alla metodologia proposta:

Alunni	L1	Lingue parlate		
		a casa	a scuola	con gli altri
A.D.	Francese - Italiano	Italiano - Francese	Italiano - Francese - Inglese	Francese - Italiano
E.D.	Francese - Italiano	Francese - Italiano	Francese - Italiano - Inglese	Italiano - Francese
G.A.	Francese - Italiano	Francese - Italiano	Italiano - Francese - Inglese	Italiano
A.P.	Francese	Italiano - Francese	Francese - Italiano	Italiano
L.D.	Francese	Francese	Italiano	Italiano
C.T.	Francese	Francese - Inglese	Francese	Francese

Tabella 1. Il campione del "Lycée Chateaubriand": aspetti di bilinguismo

Come si può osservare, il campione selezionato risulta uniforme nella padronanza della lingua francese. Tuttavia, sono identificabili delle specificità legate alla/e L1 parlata/e dagli apprendenti: si tratta, infatti, di tre bambini bilingui che parlano italiano e francese e tre bambini francofoni inseriti in un ambiente sociale di italofoni. Risulta, inoltre, evidente come l'esposizione a più d'una varietà linguistica influenzi gli alunni nella scelta del codice da usare nei differenti ambienti socio-culturali.

Per quanto riguarda la sperimentazione condotta nella scuola siciliana, sono stati coinvolti otto alunni che presentano caratteristiche linguistiche piuttosto omogenee:

<sup>21</sup> I campioni selezionati non sono propriamente casuali, bensì individuati grazie all'aiuto delle insegnanti che, una volta presa visione delle coordinate e degli obiettivi della ricerca, hanno collaborato nell'individuazione degli alunni che rispondevano maggiormente ai requisiti dello studio. Va precisato che la ricerca è iniziata con la somministrazione di un questionario preliminare il cui spoglio ha condotto alla rilevazione di dati interessanti in merito ai prerequisiti linguistici, motivazionali nonché affettivi posseduti dagli alunni. Tuttavia, i punti d'analisi su cui soffermeremo l'attenzione riguardano l'identità linguistica e il contesto familiare e socio-culturale di provenienza degli apprendenti.

Alunni	L1	Lingue parlate a casa	Lingue parlate a scuola	
			con gli insegnanti	con gli amici
A <sub>1</sub>	Italiano	Italiano	Italiano	Italiano
A <sub>2</sub>	Italiano	Italiano - Dialetto	Italiano	Italiano
A <sub>3</sub>	Italiano	Italiano - Dialetto	Italiano	Italiano - Dialetto
A <sub>4</sub>	Italiano	Italiano - Dialetto	Italiano	Italiano - Dialetto
A <sub>5</sub>	Italiano	Italiano	Italiano	Italiano
A <sub>6</sub>	Italiano	Italiano	Italiano	Italiano - Dialetto
A <sub>7</sub>	Italiano	Italiano - Dialetto	Italiano	Italiano - Dialetto
A <sub>8</sub>	Italiano	Italiano	Italiano	Italiano

Tabella 2. Il campione della scuola "Santa Flavia": aspetti di *dilalia*

Come si evince dai dati riportati in tabella, il campione è costituito da bambini nati da genitori italiani, vissuti sempre in Italia e principianti assoluti nelle quattro lingue romanze obiettivo dell'indagine. Inoltre, come nel caso descritto sopra, anche questi alunni utilizzano codici differenti al variare dei contesti situazionali. È, infatti, possibile osservare tratti linguistici di *dilalia*, dato che la varietà alta - l'italiano standard - è utilizzata in circostanze formali e informali, mentre la varietà locale bassa - il siciliano - in ambienti esclusivamente familiari.

## 5. Il materiale didattico

Il principale strumento d'indagine su cui abbiamo fondato il rilevamento dei dati sperimentali è costituito da un materiale didattico ispirato ai principi pedagogico-strutturali della metodologia *EuRom*, vale a dire l'approccio simultaneo all'apprendimento di un'abilità ricettiva scritta in più lingue romanze, l'attenzione al processo di lettura e la trasferibilità della competenza di comprensione tra lingue romanze. Presenta, tuttavia, alcune rilevanti variabili che lo contraddistinguono in maniera peculiare dai programmi precedenti: il pubblico cui è indirizzato e la tipologia dei testi proposti.

La realizzazione del materiale didattico per bambini si è articolata in quattro fasi organizzative distinte:

- i. *Il reperimento e la catalogazione dei testi*, che ha avuto come oggetto la raccolta di un campionario di ottanta brani di lettura per l'infanzia catalogati in diverse macro-categorie tematiche (v. § 5.2).
- ii. *La selezione e l'organizzazione del materiale raccolto*, che ha previsto la scelta di venti brani tra gli ottanta precedentemente selezionati e l'individuazione degli eventuali adattamenti da operare sui testi (v. § 5.3).
- iii. *La pre-edizione*, che ha implicato l'accurata definizione dei materiali basata su un lavoro di analisi dei fenomeni linguistici contenuti nei testi. Tale fase ha riguardato, inoltre, l'organizzazione del layout dei brani scelti, l'elaborazione dei sussidi alla comprensione, nonché la registrazione di una lettura autentica dei testi (v. §§ 5.4; 5.5).
- iv. *La revisione finale* dell'intero materiale elaborato.

### 5.1 Il pubblico e le lingue target

Come si è accennato, una delle caratteristiche peculiari che distinguono il materiale realizzato dai due progetti ispiratori è il pubblico cui è indirizzato. È stato, infatti, creato ad hoc per bambini dai 9 agli 11 anni che hanno come L1 una delle lingue target del metodo: portoghese, spagnolo, francese, italiano. L'innovazione principale è pertanto identificabile nella scelta di destinatari in età evolutiva che non sono ancora buoni lettori in L1 e non presentano un livello di scolarizzazione avanzato.

### 5.2 I moduli sperimentali

Una delle questioni che si è imposta maggiormente all'attenzione è stata stabilire come strutturare del materiale didattico fruibile e funzionale a un percorso di apprendimento simultaneo atto a soddisfare le esigenze di alunni della scuola primaria. A tale proposito abbiamo confezionato delle unità di lavoro che costituiscono moduli tematici a sé stanti e per questo utilizzabili in momenti diversi della programmazione didattica.

Il materiale consta di venti testi raggruppati sotto le seguenti aree: le ricette, famiglia e società, geografia e ambiente, tecnologia, usi e tradizioni.

MODULI	PORTOGHESE	SPAGNOLO	FRANCESE	ITALIANO
LE RICETTE	A receita do quindim	La receta de los churros	La recette de la "galette des rois"	La ricetta della crostata
FAMIGLIA E SOCIETÀ	Direitos da criança	El hijo único	Les grand-mères	La festa della mamma
AMBIENTE E GEOGRAFIA	Planeta terra o planeta agua	Planeta tierra: su nacimiento	Les conséquences de la sécheresse	Oro blu: il problema dell'acqua
TECNOLOGIA	A história da roda	Ordenador portátil para niños	La bicyclette	La scuola è più facile con la tecnologia
USI E TRADIZIONI	Carnaval em Portugal	La tradición de las fiestas navideñas	L'Épiphanie ou "Fête des Rois"	La Pasqua e la sua tradizione

Tabella 3. I moduli sperimentali elaborati

Ogni unità di lavoro rappresenta una raccolta di quattro testi, uno per ogni lingua, che trattano argomenti differenti all'interno della tematica modulare. La scelta delle macro-categorie risponde non solo alla convinzione di trattare materie che catturino l'attenzione e la curiosità degli apprendenti, ma anche alle indicazioni del *Quadro Comune Europeo di Riferimento delle lingue* per quanto riguarda i domini "personale", "pubblico" e "educativo"<sup>22</sup>.

### 5.3 Le tipologie testuali, i temi e il livello delle lingue

Considerati il dominio e il pubblico, i brani utilizzati per comporre l'antologia appartengono a tipologie testuali che si presume i bambini abbiano già avuto l'opportunità di trattare nella loro L1, in ambiente scolastico o fuori di esso. In particolare si tratta di testi espositivi-informativi, espositivi-regolativi e descrittivi-informativi.

La ricerca di realismo nei materiali da utilizzare e l'esigenza di presentazione di usi linguistici "non corrotti" ha indotto a selezionare un campionario di brani - tratti portali, siti internet e riviste per bambini<sup>23</sup> - che rispettasse parametri quali l'autenticità e la chiarezza dell'esposizione.

I testi scelti sono adatti ad apprendenti principianti in termini d'interesse, argomento, complessità delle idee, difficoltà lessicale, grammaticale e sintattica. Presentano contenuti a volte già noti, fanno appello alla conoscenza

<sup>22</sup> Cfr. CECR, Chapitre 4, point 4.1.1 (2001: 41).

<sup>23</sup> Alcune fonti sitografiche sono: [www.junior.te.pt](http://www.junior.te.pt); [www.guiainfantil.com](http://www.guiainfantil.com); [www.momes.net](http://www.momes.net); [www.focusjunior.it](http://www.focusjunior.it).

del mondo e all'esperienza diretta del bambino, il quale, solo se non ha familiarità con l'argomento, incontrerà le stesse difficoltà che avrebbe nella lingua madre.

Infine, per quanto riguarda il livello di comprensione possiamo affermare che i testi da noi scelti sono collocabili al grado di difficoltà B1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, poiché presentano aspetti gestibili da un apprendente con questo specifico livello di competenza in termini di "saper fare"<sup>24</sup>.

### 5.4 I testi di lettura

Nella presentazione dei brani di lettura selezionati si è reso necessario operare interventi di manipolazione finalizzati all'organizzazione di una grafica testuale che risultasse chiara e adatta a un pubblico di bambini. A titolo dimostrativo si riporta un esempio della struttura del testo elaborata (cfr. Figura 1).

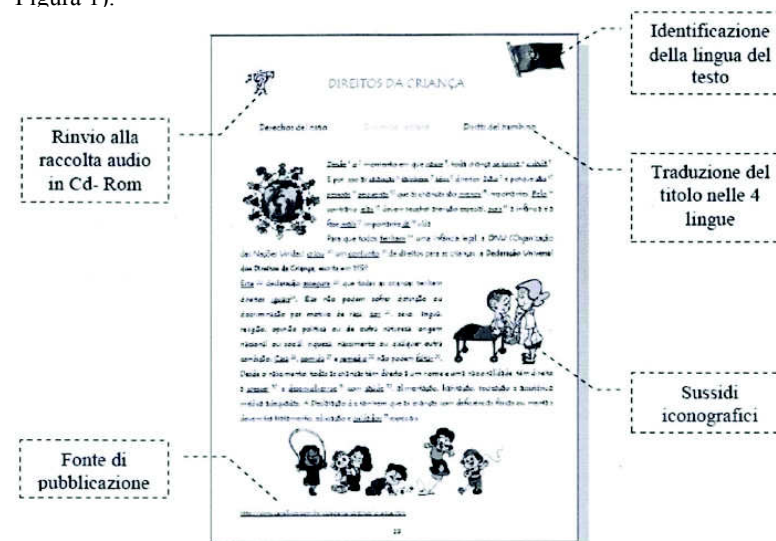


Figura 1. Esempio di presentazione di un testo

<sup>24</sup> Nel percorso di apprendimento in questione entra in gioco il "fattore trasparenza" che permette un "salto" nell'acquisizione delle competenze in una lingua in tempi più brevi.



Trattandosi di un pubblico molto giovane, i testi sono corredati da supporti iconografici funzionali sia alla gestione della lettura che alla comprensione stessa<sup>25</sup>. Come si evince dalla Figura 1, la pagina si apre in alto a sinistra con l'immagine di un "orecchio" che segnala l'attività di ascolto del testo letto da un parlante nativo e disponibile nel Cd-Rom annesso al materiale didattico elaborato<sup>26</sup>. In alto a destra è presente l'immagine di una "bandiera" funzionale all'identificazione della lingua del testo, segue la traduzione del titolo nelle quattro lingue obiettivo. A fondo pagina si propone la fonte da cui il testo è stato tratto, per permettere ai bambini un'eventuale consultazione.

I brani selezionati presentano una lunghezza variabile tra 180/280 parole<sup>27</sup> e pur presentando una struttura testuale evidente sono stati soggetti ad alcuni adattamenti che hanno riguardato la paragrafazione, l'omissione di dettagli non funzionali alla comprensione, la semplificazione di alcuni tempi verbali, l'uso di sinonimi più comuni, l'introduzione di immagini, nonché di ausili per la comprensione<sup>28</sup> che verranno analizzati nelle pagine che seguono.

## 5.5 Gli ausili didattici alla comprensione

### 5.5.1 Gli aiuti nel testo

I testi proposti nel materiale didattico realizzato sono corredati da ausili alla comprensione di natura lessicale, grammaticale, morfosintattica ed enciclopedica orientati a facilitare la comprensione del testo e calibrati sulle eventuali difficoltà che un pubblico eterogeneo di apprendenti può incontrare

<sup>25</sup> I riferimenti iconici implicano, infatti, la rappresentazione di alcune proprietà del *denotatum* o dell'argomento trattato e rappresentano un ancoraggio al testo di fronte a grafie sconosciute.

<sup>26</sup> La lettura di un parlante nativo garantisce con le pause la segnalazione di gruppi di senso appropriata e la gerarchia delle informazioni, inoltre, facilita l'accesso alla comprensione ristabilendo la trasparenza tra le lingue nei casi in cui la grafia di una parola risulti opaca. Per la registrazione dei testi si ringraziano: Filipa Matos dell'Università di Salerno e Marta Pereira dell'Università di Leiria per i testi in portoghese; Andrea Niccolini dell'Università di Roma Tre per i testi francesi; Elisabet Vila Borrellas dell'Università Pompeu Fabra di Barcellona per i testi spagnoli. I testi in italiano sono stati registrati dalle autrici del materiale.

<sup>27</sup> In realtà quale sia da considerare la dimensione ottimale dei brani di riferimento è tuttora una questione controversa, ma dal momento che uno degli obiettivi della ricerca era osservare il percorso di apprendimento della competenza di ricezione scritta, si assume che quanto più ampio è un testo, tanto maggiori saranno i dati osservabili, secondo un criterio direttamente proporzionale.

<sup>28</sup> Per la correzione e la supervisione degli ausili alla comprensione si ringraziano: per la sezione francese la Lettrice Joelle Marie Paule Le Quay e il Prof. Luca Pietromarchi, per la sezione portoghese il Prof. Salvador Pippa e per la sezione spagnola la Lettrice Maria del Pilar Tomas (Università Roma Tre).

lungo il percorso di apprendimento simultaneo di una competenza di ricezione scritta.

Tra gli ausili didattici elaborati vi sono: traduzioni delle parole o delle espressioni che potrebbero risultare opache; informazioni enciclopediche volte all'esplicitazione di aspetti culturali eventualmente estranei ai lettori<sup>29</sup>; informazioni legate alla morfologia dei verbi utilizzati che aiutano il lettore a riconoscere sull'asse temporale l'azione espressa dal verbo; confronti di strutture grammaticali o morfosintattiche complesse nelle quattro lingue<sup>30</sup>; scomposizioni delle parole opache in unità più piccole al fine di individuare i componenti morfologici trasparenti all'interno di esse<sup>31</sup>.

### 5.5.2 Le schede lessicali

Il lessico è il livello linguistico da cui dipende la comprensione del testo e quando è opaco può gravemente ostacolarla<sup>32</sup>. Tale aspetto, in ambito romanzo, si traduce in un vantaggio, poiché nella maggior parte dei casi le parole sono trasparenti<sup>33</sup>. Si è scelto, pertanto, di elaborare delle schede tematiche in cui sono proposte delle equivalenze lessicali che mettono in evidenza le regolarità di variazione delle forme tra le lingue romanze target e la loro appartenenza ad una stessa famiglia. A titolo dimostrativo si riporta di seguito un esempio di scheda lessicale (cfr. Figura 2).

<sup>29</sup> Reali problemi di comprensione nascono soprattutto quando manca lo schema culturale di riferimento, in questo caso è necessario fornire qualche spiegazione di tipo culturale.

<sup>30</sup> Le lingue presentano spesso delle importanti differenze per quanto riguarda l'ordine dei pronomi o di altre parti del discorso, pertanto si propongono tabelle quadrilingue che evidenziano in grassetto le diversità strutturali tra le lingue. Cfr. Bonvino *et al.* (2011).

<sup>31</sup> Anche se il lettore non deve perdere di vista la globalità del testo e il suo senso generale, si può ricorrere a delle strategie "di dettaglio" che consistono nel manipolare il dato linguistico. Bonvino *et al.* (2011).

<sup>32</sup> Ciò è emerso dalle sperimentazioni *EuRom4* ed *EuRom5* condotte e trova i suoi presupposti teorici nella teoria che Lewis descrive nel volume *Implementing the Lexical Approach: putting a theory into practice*, Hove: Language teaching Publications, scritto nel 1997.

<sup>33</sup> Anche laddove alcune parole possano sembrare opache entra in gioco il fenomeno del "suppletivismo", che permette il reperimento di una trasparenza diagonale. Ad esempio, un italiano può non trovare trasparente il termine francese *enfant*, ma può capire il suo significato facendo appello alle parole italiane *infantile* e *infanzia*. Per approfondimenti v. Bonvino (2010).



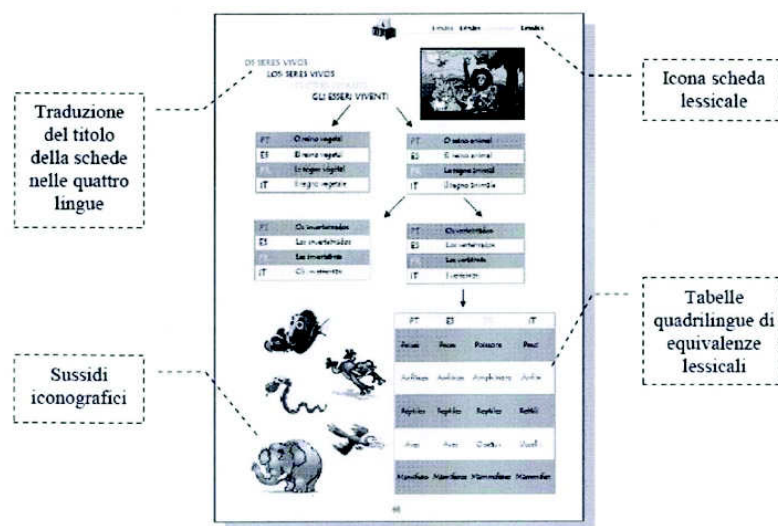


Figura 2. Esempio di presentazione di una scheda lessicale

Le schede lessicali proposte sono organizzate secondo i campi semantici prevalenti nei Moduli e solo in rare occasioni sono inerenti a un brano specifico<sup>34</sup>. Infine i suddetti ausili possono essere consultati a partire dai rimandi nei testi, oppure letti autonomamente.

### 5.5.3 Le schede di “grammatica per la lettura”

Il materiale realizzato si conclude con una breve Grammatica che non ha la presunzione di essere una guida normativa delle singole lingue, ma costituisce un supporto utile ad agevolare la lettura<sup>35</sup>. Rappresenta, inoltre, uno strumento di riflessione metalinguistica laddove le lingue presentano scelte così diverse da rendere difficile la comprensione<sup>36</sup>. Questa parte del materiale è organizzata

<sup>34</sup> Questo tipo di supporto è presente in tutti i moduli, eccetto l'ultimo, “Usi e tradizioni”. Tale scelta è sostenuta dall'ipotesi che alla fine del percorso didattico gli alunni abbiano sviluppato una maggiore capacità di comprendere dal contesto il significato di una parola sconosciuta, inoltre si tratta di brani che riguardano costumi culturali condivisi.

<sup>35</sup> Non bisogna dimenticare che l'obiettivo è l'acquisizione di una competenza ricettiva scritta e non l'apprendimento strutturale delle lingue romanze target, motivo per il quale non si dispensa insegnamento grammaticale.

<sup>36</sup> Per esempio, la lingua portoghese suole contrarre pronomi e articoli; l'osservazione di questo fenomeno può portare i discenti alla sovra-estensione di alcune regole grammaticali che facilitano l'accesso alla comprensione.

sotto forma di schede elaborate in base alla frequenza di occorrenza di alcune strutture grammaticali nei brani di lettura utilizzati<sup>37</sup>, come mostra la Figura 3.

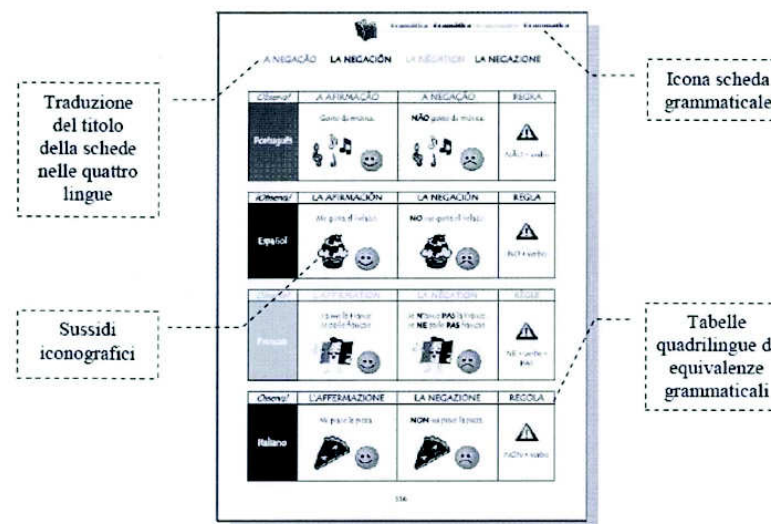


Figura 3. Esempio di presentazione di scheda grammaticale

Lo scopo dell'uso di tali ausili non è indurre gli apprendenti allo studio sistematico dei fenomeni linguistici presentati; si tratta piuttosto di stimolarli alla scoperta autonoma delle regole affinché possano costruire in maniera graduale passerelle grammaticali cui ricorrere allorché incontrano difficoltà di comprensione.

## 6. Le sperimentazioni in aula

Una volta individuati i *settings* di sperimentazione, selezionato gli alunni che avrebbero composto il campione della ricerca ed elaborato gli strumenti di indagine, si è scelto di stabilire un calendario di incontri in accordo con gli istituti ospitanti. Le ricerche sul campo sono state svolte nel corso di circa

<sup>37</sup> Tra i contenuti proposti vi sono: gli articoli, il genere e il numero, i pronomi, gli aggettivi possessivi e dimostrativi.

un mese e mezzo, durante il quale sono state organizzate una/due sessioni di lavoro alla settimana.

Il primo incontro è stato dedicato alla somministrazione di un questionario preliminare volto a raccogliere dati relativi ai contesti linguistici e socio-culturali di provenienza degli apprendenti, nonché ad analizzare il loro grado di sensibilità linguistica e pratica dell'intercomprensione tra lingue romanze attraverso alcuni semplici esercizi di comprensione scritta simultanea.

Le giornate didattiche successive hanno riguardato il trattamento dei moduli sperimentali elaborati. In particolare, nel corso di una lezione gli apprendenti hanno affrontato le tre attività previste nel metodo *EuRom*: l'ascolto di una registrazione autentica del testo, la lettura e un *task* di trasposizione del senso, che, come già accennato (v. § 3.2), si fonda sul principio del *cooperative learning* e fa ricorso alla tecnica del *thinking aloud*, indispensabile per monitorare da vicino i processi e le strategie attivate.

A fine sperimentazione, gli apprendenti sono stati invitati a completare un questionario atto a indagare le abilità e le competenze linguistiche che avevano acquisito nel percorso di formazione all'intercomprensione.

## 7. Lo studio dei casi

L'analisi dei casi osservati si concentra su due variabili *collettive* connesse con la comprensione e l'interpretazione dei brani proposti, vale a dire i *transfer* dalle L1 degli informanti che hanno partecipato alle sedute sperimentali e i tempi di comprensione dei testi. Va precisato che la presentazione dei dati seguirà le procedure dell'analisi *monovariata* che permette di effettuare opportune categorizzazioni attraverso le operazioni della sintesi e della descrizione e si baserà sui comportamenti linguistici osservati durante i due esperimenti.

### 7.1 Analisi dei dati rilevati: i *transfer*

La prima variabile che si è scelto di considerare è una delle strategie attivate dal campione durante il processo di comprensione: il ricorso alla trasparenza e all'analogia tra le lingue romanze.

Nel caso della sperimentazione condotta nella scuola francese sono emersi *transfer* di tipo lessicale che hanno facilitato la decodifica di parole opache, come si può osservare nella tabella sotto:

	Parola incognita	Transfer facilitatore	Transfer non facilitatore
PT	<i>Quase</i>	Quasi (it)	Presque (fr)
SP	<i>Arado</i>	Aratro (it)	Charrue (fr)
PT	<i>Muito</i>	Molto (it)	Beaucoup (fr)
SP	<i>Con</i>	Con (it)	Avec (fr)
PT	<i>Seiva</i>	Sève (fr)	Linfa (it)
PT	<i>Mesmo</i>	Même (fr)	Stesso (it)

Tabella 4. Transfer lessicali dalle L1 francese e italiana

Il ricorso alla lingua francese o alla lingua italiana per la decodifica di parole opache appare del tutto soggettivo. È evidente che gli alunni ricorrono alla L1 più trasparente a seconda della forma della parola a loro poco chiara o di difficile comprensione. Si veda il caso dell'item spagnolo "arado", il cui significato è stato interpretato senza sforzo grazie alla conoscenza dell'italiano "aratro", o ancora l'item portoghese "mesmo" compreso grazie alla somiglianza con il francese "même".

In relazione al caso dei dati rilevati durante la sperimentazione condotta con gli alunni della scuola siciliana si riportano i *transfer* più significativi registrati durante la comprensione dei testi:

	Parola incognita	Dialetto siciliano	Italiano
SP	<i>Cuchara</i>	Cucchiàra	Cucchiaio
SP	<i>Hoy</i>	Òi	Oggi
SP	<i>Entonces</i>	'Ntonzi	Allora
SP	<i>Sartén</i>	Sartania	Padella
SP	<i>Semana</i>	Simana	Settimana
SP	<i>Trabajo</i>	Travagghiu	Lavoro
PT	<i>No</i>	Nu/No	Nel
FR	<i>Cerise</i>	Cirasa	Ciliegia
FR	<i>Ton/ta</i>	Tó	Tuo/a

Tabella 5. Transfer lessicali dal dialetto siciliano

Come si può osservare, si tratta di *transfer* lessicali che hanno facilitato la decodifica di parole contenute spesso opache nella L1 italiana, come *trabajo* e *sartén* in spagnolo; oppure parole funzione soggette a *transfer* negativo nella L1 italiana, come il portoghese *No*. Inoltre, nel corso della sperimentazione è stato possibile osservare anche diversi *transfer* di ordine sintattico, di cui si riportano due esempi:

Dialetto siciliano	LRom target		Italiano
<i>JIRI + A + infinito</i>	SP	IR + A + infinitivo	Futuro semplice
<i>A + oggetto diretto persona</i>	SP	A + objeto directo persona	Ø + oggetto diretto persona

Tabella 6. Transfer sintattici dal dialetto siciliano

Si tratta di strutture trasferite principalmente nella L2 spagnola, relative rispettivamente all'uso della preposizione "a" per introdurre i complementi oggetti che indicano nomi propri o comuni di persona e la perifrasi "andare a + infinito" che suole esprimere l'intenzione su un'azione futura<sup>38</sup>.

## 7.2 Analisi dei dati rilevati: i tempi di comprensione

La seconda variabile considerata è costituita dai tempi di comprensione dei brani proposti nel materiale didattico realizzato. Si ritiene, infatti, che siano indicativi di un buon percorso di apprendimento, nonché di una presa di coscienza del loro diritto all'approssimazione<sup>39</sup> e nella gestione delle strategie da utilizzare per interpretare il testo.

In entrambi gli esperimenti si è rilevata una notevole riduzione dei tempi di comprensione lungo la trattazione dei moduli. Tuttavia, si può affermare che tale fenomeno non è direttamente proporzionale alla lunghezza dei testi - i quali non variano sensibilmente sotto questo profilo - ma dipende da altri fattori, prettamente soggettivi, quali la familiarità con l'argomento, la curiosità per il tema, le difficoltà lessicali e sintattiche incontrate. Tuttavia, è opportuno sottolineare qualche aspetto che diverge in merito a ogni singolo esperimento.

<sup>38</sup> Non si esclude che le influenze da parte del dialetto siciliano siano state più numerose: i casi di sovrapposizione interlinguistica con la L1 italiana rendono a volte difficile l'attribuzione del transfer alla lingua standard o alla varietà locale.

<sup>39</sup> Secondo il principio di approssimazione gli apprendenti non devono soffermarsi su una traduzione letterale del testo ma capirne il senso generale, acquistando velocità nel processo di comprensione.

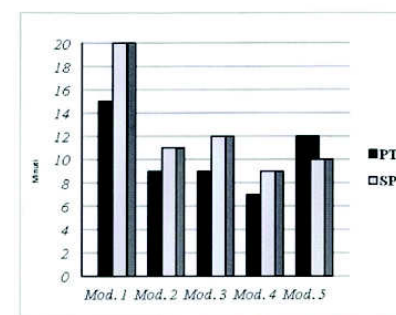


Figura 4. Tempi di comprensione degli alunni bilingui

Come si evince dalla Figura 4, i tempi di comprensione degli alunni bilingui risultano piuttosto variabili. Osservando ogni lingua singolarmente, risulta evidente che nel caso del portoghese ci sia stata una progressiva diminuzione fino al quarto modulo, mentre nell'ultimo i tempi si sono nuovamente allungati. La ragione di questo improvviso aumento è identificabile probabilmente nella mancanza di alcuni schemi di riferimento legati alle differenze tra culture<sup>40</sup>. Rispetto ai testi in lingua spagnola, invece, si è registrata una difficoltà di approccio al primo modulo seguita da una progressiva diminuzione dei tempi di comprensione.

Come nel caso appena analizzato, anche i tempi di comprensione osservati durante la sperimentazione nella scuola siciliana risultano vari:

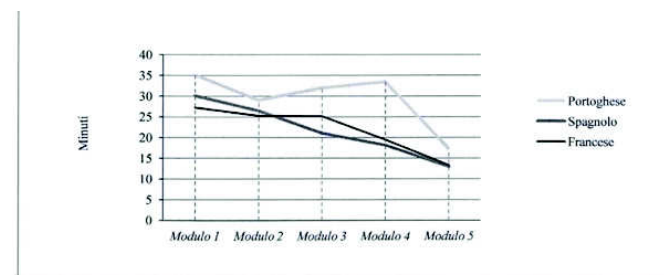


Figura 5. Tempi di comprensione degli alunni dialettofoni

<sup>40</sup> Il testo in questione, intitolato "O Carnaval em Portugal", presenta infatti le tradizioni popolari e storiche che caratterizzano o hanno caratterizzato il carnevale portoghese.

Come illustrato nella Figura 5, si è rilevato un profilo piuttosto omogeneo dei tempi di comprensione dei testi in spagnolo e francese, per i quali si è registrata una lineare e progressiva diminuzione tra il primo e il quinto modulo. Per quanto riguarda la lettura dei brani in lingua portoghese, invece, è emerso uno sviluppo altalenante dei tempi, caratterizzato da un improvviso aumento durante la trattazione del quarto modulo, seguito da un calo notevole durante l'ultimo modulo. Questo fenomeno è, probabilmente, dovuto al fatto che gli alunni considerano il portoghese distante dalla propria L1 e pertanto più opaco rispetto alle altre lingue target trattate<sup>41</sup>.

### 7.3 Risultati del progetto di ricerca

Nella descrizione dei risultati relativi alle due sperimentazioni condotte, emergono fenomeni che confermano le ipotesi avanzate nel disegno di ricerca. In entrambi gli studi si sono riscontrati, infatti, elementi a sostegno dell'ipotesi che un percorso di apprendimento simultaneo di una competenza ricettiva plurilingue risulti facilitato in contesti linguistici caratterizzati da bilinguismo e *dilalia*.

I dati raccolti hanno dimostrato come l'esposizione e la padronanza di lingue o varianti locali appartenenti a una stessa famiglia rappresentino fattori di facilitazione nell'approccio ai testi proposti nel materiale didattico realizzato, nonché fondamentali punto di partenza per la comprensione delle LS target. La buona influenza da parte delle L1 francese/italiano e della variante locale siciliana è dimostrata, come illustrato sopra nelle tabelle 3-4-5, dalla registrazione di *transfer* positivi sia di ordine lessicale che sintattico ed è inoltre, avvalorata dall'assenza di *transfer* negativi che avrebbero potuto ostacolare la buona comprensione del testo.

I risultati attesi sono stati confermati, inoltre, dai tempi di comprensione che, a nostro avviso, rappresentano un indice del fatto che il bagaglio linguistico degli alunni è spesso intervenuto a disambiguare le difficoltà di comprensione, permettendo una maggiore rapidità durante la lettura dei testi. Seppur il numero delle sessioni sperimentali dedicate al processo di lettura sia stato esiguo, i bambini sono, comunque, riusciti in un lasso di tempo molto

<sup>41</sup> Nel processo di apprendimento di una lingua, interviene un fattore relativo all'attitudine che un apprendente assume nei confronti della lingua di arrivo: la "distanza percepita delle lingue", ovvero la distanza avvertita tra la L1 e la lingua di arrivo. Per approfondimenti si vedano gli studi di Kellerman (1977).

breve ad ottenere dei risultati sorprendenti nella rapidità di comprensione delle LS target<sup>42</sup>.

Tuttavia, pur riscontrando delle notevoli similitudini in entrambi gli esperimenti in termini di progresso riguardo i tempi di comprensione, mettendo a confronto le due esperienze di ricerca, emerge che gli alunni bilingui sono stati molto più rapidi rispetto agli apprendenti dialettofoni a comprendere il senso globale dei testi. Tale fenomeno è attribuibile al fatto che, pur trattandosi in entrambi i casi di campioni con conoscenze linguistiche che rientrano nell'ambito della famiglia romanza, i bilingui dimostrano una maggiore *flessibilità linguistica* nel ricorrere alle analogie tra lingue, nel reperire le trasparenze che si celano sotto apparenti differenze e nel distinguere le *somiglianze ingannevoli* tra lingue in quanto sono neurologicamente abituati a operare processi di decodifica da un codice all'altro, come dimostrano molteplici studi cognitivi. Ad ogni modo, la scarsa abitudine dei dialettofoni al passaggio da una lingua all'altra non ha inficiato lo sviluppo progressivo della loro abilità di comprensione delle LS target.

La graduale diminuzione dei tempi di comprensione registrati lungo la fase sperimentale mostra, infine, che i bambini hanno sviluppato un maggiore intuito linguistico, hanno acquisito sicurezza nell'apprendimento - liberandosi da timori verso la complessità attribuita agli idiomi sconosciuti - e sono riusciti a impadronirsi progressivamente degli strumenti offerti all'interno del materiale didattico realizzato.

### Conclusioni

Osservando i risultati ottenuti dall'osservazione sistematica delle due realtà sperimentali, è possibile affermare che, in generale, le due indagini condotte in aula hanno avuto esiti positivi e che i principi dell'intercompreensione - quali lo sfruttamento delle trasparenze e il reperimento delle analogie tra lingue di una stessa famiglia - sono stati efficacemente attivati da tutti i partecipanti.

Gli apprendenti di entrambi i contesti scolastici hanno raggiunto in brevissimo tempo buoni traguardi nell'acquisizione di una competenza di ricezione scritta nelle lingue trattate attraverso un percorso di apprendimento

<sup>42</sup> I rari casi di incremento dei tempi di comprensione sono attribuibili, a nostro avviso, alla mancanza o errata attivazione di *schemata* di riferimento in base ai quali interpretare il testo, o perché questo richiedeva conoscenze tecniche o culturali con le quali il lettore non ha familiarità. Cfr. Scipioni (1990: 22-24-29).

simultaneo che ha arricchito la loro sensibilità metalinguistica e la capacità di analisi del proprio sistema lingua e di quelli affini.

Le indagini sul campo permettono, pertanto, la validazione delle ipotesi alla base dello studio, dimostrando l'applicabilità dei principi teorici e strutturali della metodologia *EuRom* a un pubblico di giovani apprendenti.

In conclusione, attraverso lo studio proposto in questo contributo, si è cercato di legittimare l'introduzione dell'intercomprensione in contesti istituzionali di formazione primaria in qualità di strumento didattico volto a favorire lo sviluppo di repertori linguistici ricchi a partire dall'infanzia. In questo senso, pratiche e metodologie fondate sull'IC potrebbero configurarsi come approcci iniziali all'apprendimento di una LS, nonché come fonte di riflessione sul fenomeno "lingua" e un'attività di mediazione interculturale.

### Bibliografici

- BEACCO, J. C. & BYRAM, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques - Conseil de l'Europe.
- BERRUTO, G. (1993). Le varietà del repertorio In: A. Sobrero (Ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. (pp. 3-36). Roma: Laterza.
- BETTONI, C. (2001). *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., VALLI, A., MOTA, M.A., SIMONE, R., BONVINO, E. & UZCANGA DE VIVAR, I. (1997). *EuRom4, metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze*. Firenze: La Nuova Italia. (con annesso CD-Rom).
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. (Eds.) (1997). *L'intercomprension: le cas des langues romanes*. Le Français dans le monde, janvier, numéro spécial. Paris: Hachette.
- BONVINO E. (1998). L'apprendimento multilingue: l'intercomprensione fra le lingue romanze nel progetto *EuRom4*. In: C. Serra Borneto (Ed.), *C'era una volta il metodo*. (pp. 267-285). Roma: Carocci.
- BONVINO, E. (2009). Intercomprensione: passato, presente, futuro. In: E. Lombardi Vallauri & L. Mereu (Eds.), *Spazi linguistici. Studi in onore di Raffaele Simone*. (pp. 229-243). Roma: Bulzoni.
- BONVINO, E. (2010). Intercomprensione. Percorsi di apprendimento/insegnamento simultaneo di portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese. In: M. Mezzadri (Ed.), *Le Lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. (pp. 211-222). Perugia: Guerra Edizioni.

- BONVINO, E., CADDÉO, S., VILAGINÉS SERRA & E., PIPPA, S. (2011). *EuRom5, leggere e capire 5 lingue romanze*. Milano: Hoepli.
- CAMBIAGHI B. & BOSISIO C. (2010). Il plurilinguismo/pluriculturalismo come risorsa per la facilitazione. In: F. Caon (Ed.), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. (pp. 16-25). Torino: Utet Università.
- CANDELIER, M. (2008). Approche plurielle, didactique du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle, volume 5*, numéro 1. 65-90. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: [http://lefiledubilingue.org/files/Candelier\\_Cah5-1.pdf](http://lefiledubilingue.org/files/Candelier_Cah5-1.pdf).
- CANDELIER, M. (ED.), CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO J.-F., LORINCZ I., MEISSNER F.-J. et al. (2007). *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Version 2*. Graz: CELV, Conseil de l'Europe.
- CAPUCHO, M. F. (2008). L'intercomprension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. *Revue Pratiques*, N. 139/140, Décembre 2008, CRESEF. 238-250. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: <http://www.pratiques-cresef.com/cres7021.htm>.
- CASTAGNE, E. (2007). L'intercomprension: un concept qui demande une approche multidimensionnelle. In: M. F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão. Actes du colloque organisé à Lisbonne du 6 au 8 septembre 2007*. (pp.461-473). Lisboa: Universidade Católica. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: <http://logatome.eu/publicat/Lisbonne2007.pdf>.
- CENOZ J. (1997). L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au pays basque. Publié sur le site *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: <http://aile.revues.org/612>.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes*.
- CONSEIL DE L'EUROPE - COMITÉ DES MINISTRES (1998). Annexe à la Recommandation n° R (98) 6. Mesures à mettre en œuvre concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes. Strasbourg.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000a). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. CECRL*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000b). *PEL - Portfolio Européen des Langues: Principes et lignes directrices*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques.
- DALGALIAN G. (2007). *Bénéfices et conditions d'une éducation bilingue précoce*. Publié sur le site *L'association pour la promotion et le développement du breton avant la scolarisation*, 13 febbraio 2007. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: [www.divskouarn.free.fr](http://www.divskouarn.free.fr).

- DEGACHE, C. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In: M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela, (Eds.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 81-102). Aveiro: Oficina Digital.
- DEGACHE, C. & MELO, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes. Les Langues Modernes - L'intercompréhension, 1/2008 (pp. 7-14). Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Intro\\_LMI-2008\\_Degache\\_Melo.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Intro_LMI-2008_Degache_Melo.pdf).
- DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (DGLFLF). (2007). Opuscolo *Références sur l'intercompréhension entre langues apparentées*. Paris. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/intercomprehension.pdf>.
- DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE. (2010). Opuscolo *Références sur EuRom5: une méthode d'intercompréhension*. Paris. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: [http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/Eurom5\\_4.pdf](http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/Eurom5_4.pdf).
- DE SANTIS, G. (2011). *Progetto d'intercomprensione per bambini: sperimentazione in un contesto bilingue (italofoni e francofoni)*. Tesi Magistrale in Lingue Moderne per la Comunicazione Internazionale. Università degli Studi Roma Tre.
- DOYÉ, P. (2005). *L'intercompréhension*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Liste\\_FR.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Liste_FR.asp#TopOfPage).
- ESCUDE, P. & JANIN, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- FAONE, S. (2011). *Progetto d'intercomprensione per bambini: sperimentazione in un contesto italofono*. Tesi Magistrale in Lingue Moderne per la Comunicazione Internazionale. Università degli Studi Roma Tre.
- GARCIA CASTANYER, M. T., & VILAGINES SERRA, E. (2003). Apprentissage multilingue dans une société plurilingue: EuRom4 en Catalogne et l'introduction du catalan. In: E. Castagne (Ed.). *Actes du colloque international EuroSem. Reims 2003*. Collection Intercompréhension Européenne. Presses Universitaires de Reims. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL <http://logatom.free.fr/eurosem2003.pdf>.
- JAMET, M. C. (2010). L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?. Autour de la définition, Publifarum, 11. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: [http://www.publifarum.farum.it/ezine\\_articles.php?art\\_id=144](http://www.publifarum.farum.it/ezine_articles.php?art_id=144).
- JANIN, P. (2007). Entre obstacles et utopie: commente diffuser l'intercompréhension? In: M. F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache & M. Tost, (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão. Actes du Colloque* organisé à Lisbonne du 6 au 8

- septembre 2007, Édition revue et augmentée sur cédérom. (pp.597-628). Lisboa: Universidade Católica.
- SCHMITT JENSEN, J. (1997). L'expérience danoise et les langues romanes. In: C. Blanche-Benveniste & A. Valli, (Eds.), *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*, Le Français dans le monde, janvier, numéro spécial. (pp. 95-108). Paris: Hachette.
- SCIPIONI C. (1990). *Lettura e lingua straniera*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- TOST PLANET, M. (2005). I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze. In: A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze: una guida per l'intercomprensione* (pp. 15-54). Torino: Utet Libreria.