

**L'INTERCOMPRÉHENSION, SANS LE SAVOIR.... ET
L'INTERCOMPRÉHENSION EN LE VOULANT.
LUNGA VITA ALL'INTERCOMPRESIONE !**

Maddalena DE CARLO*

Università di Cassino e del Lazio Meridionale

Résumé: Depuis les années 90, la notion d'Intercompréhension entre langues apparentées n'a jamais cessé de se répandre et de se préciser en termes de définition de domaine de recherche et de réflexion épistémologique. Cet article expose quelques-uns des projets pionniers, les développements ultérieurs ainsi que quelques concepts-clés de la notion.

Mots clés: intercompréhension, plurilinguisme, stratégies d'apprentissage.

Abstract: A partire dagli anni 90 la nozione di Intercomprensione fra lingue apparentate non ha smesso di diffondersi e di precisarsi in termini di definizione del campo di ricerca e di riflessione epistemologica. Questo articolo espone alcuni dei progetti fondatori, gli sviluppi ulteriori e qualche concetto chiave della nozione.

Parole chiave: intercomprensione, plurilinguismo, strategie di apprendimento.

I. INTRODUZIONE

Nella Circolare del 25 aprile 2013, relativa all'uso della lingua francese, il Primo Ministro Ayrault, si esprimeva in questo modo: "[...] les agents de l'Etat sont de plus en plus souvent amenés à s'exprimer dans un cadre international. Il importe que, dans ces différentes situations ils utilisent de façon systématique le français dès lors qu'une interprétation dans notre langue est disponible. [...]"

* Maddalena DE CARLO, docteur de l'Université Paris III-Sorbonne Nouvelle en "Didactologie générale des langues et des cultures" (sous la direction de Robert Galisson), est enseignant-chercheur en « Didactique des langues modernes » à l'Université de Cassino (Italie). Elle fait partie de l'équipe de recherche de l'Ecole doctorale en *Politica, Educazione, Formazione linguistico-culturali*, auprès de la Faculté de Sciences Politiques de l'Université de Macerata (Marches). Elle a coordonné et participé à plusieurs projets européens d'intercompréhension : *Galanet, Galapro, Redinter, Miriadi*. Elle mène ses recherches dans le domaine de la formation des enseignants, de l'interculturel, de l'intercompréhension entre langues romanes et de la didactique de la traduction. Elle a publié notamment : *La Formation des enseignants de langues*, CLE International, Paris, (1995) en collaboration avec V. Castellotti ; *L'Interculturel*. CLE International, Paris, (1998) et *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. WIZARTS editore, Porto S. Elpidio, (2011).

Si tel n'est pas le cas, ils pourront, selon leur compétence, choisir de s'exprimer dans la langue maternelle de leur interlocuteur dans un souci de valorisation de la diversité linguistique.

Il ne sera fait usage d'une langue tierce qu'en ultime recours. [...]

Dans certains cas, même si nos partenaires étrangers ne se sentent pas suffisamment à l'aise pour s'exprimer en français, ils ont néanmoins une connaissance passive de notre langue. Et de la même manière, nos représentants peuvent être en mesure de comprendre une ou plusieurs langues de communication internationale, sans pour autant être capables de s'exprimer avec facilité dans lesdites langues. Cette situation peut inciter à proposer un mode de communication qui établit une plus grande égalité dans l'échange : chacun, dès lors qu'il comprend la langue de son partenaire, peut s'exprimer dans la sienne¹.

Con queste parole il Primo Ministro francese, pur non utilizzando il termine, ufficializzava di fatto l'intercomprensione nella comunicazione internazionale.

II. GLI ESORDI

Cosa designa questo termine? Prendiamo come punto di partenza la definizione di Blanche Benveniste del 2006: "Le terme anglais de *mutual intelligibility*, traduit en français par *intercompréhension*, a servi et sert encore de mesure pratique dans certaines situations où il s'agit de décider du degré d'apparement entre langues et dialectes. L'intercompréhension est le phénomène par lequel des locuteurs estiment qu'ils se comprennent, au moins partiellement, dans une chaîne de parlars mutuellement intelligibles" (2006 : 17). Si tratta originariamente quindi di una nozione tecnica utilizzata dai linguisti per definire i limiti fra lingue, dialetti e parlate in contesti plurilingui.

Questa mutua comprensione era più naturalmente accettata e praticata in passato, prima che la nascita degli stati nazionali operasse la tripla identificazione fra popolo, lingua e territorio e diffondesse "una visione "monoglossica", caratteristica della mentalità europea e nord-americana, che ha permesso di negare il fatto, pur planetariamente evidente, che il bilinguismo è dovunque, piuttosto la norma, laddove il monolinguisimo rappresenta l'eccezione" (2005: 8)². Come ricorda ancora Blanche Benveniste (2008) gli antichi viaggiatori erano in grado di comprendere dialetti prossimi ai propri e ricorrevano abitualmente nella comunicazione quotidiana a *mélanges* di lingue. Cristoforo Colombo rappresenta questo tipo di viaggiatore in maniera emblematica:

¹ Circulaire relative à l'emploi de la langue française, 5652-SG du 25 avril 2013, signée par le Premier Ministre Jean-Marc Ayrault, p. 3.

² Cavalli (2005) fa infatti notare che sulle migliaia di lingue esistenti recensite, solo un centinaio circa sono lingue nazionali.

latino, portoghese, italiano, greco, *lingua franca* sono le lingue nelle quali sono stati ritrovati manoscritti di sua produzione e non si esclude che ve ne siano altre di cui avesse almeno una competenza in ricezione, come ad esempio l'ebraico. Lo stesso fenomeno di comprensione reciproca, secondo Wright (1982, cit. in Blanche Benveniste, idem: 36) avrebbe caratterizzato l'uso del latino fino alla riforma carolingia: un monaco, in movimento da Cordoba a Strasburgo nel IX secolo, avrebbe potuto gradualmente abituarsi con una certa facilità alle differenze di questi "dialetti del latino" per comprendere e farsi comprendere.

D'altra parte senza scomodare studi storici o filologici, la nostra personale esperienza ci avrà probabilmente messo davanti una verità osservabile: nel corso dei nostri spostamenti ci sarà capitato di essere stati in grado di comprendere in una certa misura lingue mai imparate prima o di cui avevamo incontrato solo i lontani antenati, come ad esempio il latino per le lingue romanze o il greco antico per il greco moderno. Un turista italiano in Grecia, che abbia fatto studi classici (o che sappia almeno decifrare l'alfabeto) non troverà difficoltà a individuare che la parola "στάση" su una palina al bordo della strada indica una fermata, visto che in italiano la parola "stasi" è un termine medico che indica "rallentamento della circolazione" ma che può anche essere usata in senso figurato col significato di "sosta, arresto". Sono delle operazioni mentali spontanee che sfruttano il fenomeno dell'analogia, che si basano sulla capacità di rintracciare delle "trasparenze" lessicali e di trasferire le strategie adottate nella nostra prima lingua in qualsiasi attività di costruzione del senso.

Una delle intuizioni di due linguiste, Claire Blanche Benveniste e Louise Dabène, pioniere in questo campo seppure con approcci diversi, è stata proprio quella di sfruttare una spontanea pratica comunicativa per trasformarla in una pratica didattica che permettesse di comprendere un certo numero di lingue ad un livello sufficiente per comunicare in contesti ordinari e in tempi relativamente brevi.

Grazie ai progetti lanciati dalle due studiose *Eurom4*³ e *Galatea*⁴ tra la fine degli anni 80 e l'inizio degli anni 90, l'intercomprensione si è allora configurata come un campo di ricerca autonomo. Non sarà possibile qui, per motivi di spazio, ripercorrere la lunga storia dei progetti e delle iniziative sviluppatesi in questo settore, accennerò soltanto ai due o tre progetti iniziatori e a qualche progetto successivo, unicamente per mostrare la varietà degli ambiti in cui l'intercomprensione si è progressivamente diffusa; non si tratta quindi di una presentazione esaustiva e mi scuso per la sua inevitabile

³ 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.

Nel 2012 è uscita la nuova edizione, con l'aggiunta del catalano, a cura di Bonvino, E., Caddéo, S., Pippa, S., Vilaginès Serra, E. *Eurom5. Leggere e capire 5 lingue romanze: português, español, català, italiano, français*. Milano: Hoepli. www.eurom5.com (cf. Riferimenti bibliografici)

⁴ Il progetto *GALATEA* (1996-1999) era coordinato dal Centro di Didattica delle lingue dell'Università di Stendhal-Grenoble 3 ed è stato realizzato in collaborazione con l'Università di Aveiro (Portogallo), l'Università Complutense di Madrid, l'Università autonoma di Barcellona e il Do.Ri.F.-Università (Documentazione per la ricerca e l'insegnamento del francese) per l'Italia, Università di Cassino. Per ulteriori informazioni consultare: www.u-grenoble3.fr/galatea

incompletezza⁵.

Uno dei progetti pilota è da considerarsi *EuRom4*, lanciato da Blanche Benveniste, che si proponeva di sviluppare rapidamente una comprensione ricettiva simultanea in quattro lingue romanze di testi riguardanti tematiche di carattere generale. I punti forza del metodo di insegnamento guidato di *Eurom4* erano lo sfruttamento della somiglianza fra le lingue romanze e la trasferibilità delle strategie di lettura, in particolare l'uso dell'inferenza. Blanche Benveniste introduce anche una modalità che si rivelava del tutto nuova nell'insegnamento linguistico, quella dell'approssimazione.

Una delle fasi di trattamento dei testi proposti dal manuale *EuRom4* infatti propone la loro traduzione in maniera "approssimativa", in pratica una riformulazione nella lingua dell'apprendente. Blanche Benveniste sviluppa questa nozione a partire dagli studi sui fenomeni di percezione del linguaggio, secondo i quali gli elementi linguistici (anche nella prima lingua) non sarebbero percepiti unità dopo unità, ma attraverso ipotesi successive. La riuscita della comunicazione al 100% sarebbe quindi un caso fra i tanti possibili e non il più frequente.

Da un punto di vista didattico questa posizione, mettendo in discussione il modello del parlante nativo ideale, apre la strada con largo anticipo alla nozione di repertorio parziale, ampiamente sviluppata in seguito (Coste, Moore, Zarate, 1997; Cadre Européen Commun de Référence, 2001).

Negli stessi anni, presso l'Università di Grenoble dietro l'impulso di Louise Dabène nasceva il progetto *Galatea*, il cui obiettivo era la realizzazione di una serie CD-Rom di iniziazione alla comprensione delle lingue romanze per locutori romanofoni. Dopo una fase sperimentale di osservazione delle strategie sviluppate da parte di lettori romanofoni nel corso di attività di decodifica di una lingua romanza non conosciuta, i materiali didattici prodotti hanno posto come obiettivo: far prendere coscienza agli utilizzatori della potenziale intercomprensione tra le lingue romanze, sfruttare le somiglianze tra queste lingue mediante la messa a disposizione di regole di vigilanza e di passaggio da una lingua all'altra, sviluppare specifiche strategie di comprensione.

In contesto non romanofono sono infine da segnalare, a partire dalla fine degli anni 90, i progetti *EuroCom* dell'Università di Giessen in Germania, che si concretizzeranno nella pubblicazione di più manuali riguardanti i tre grandi gruppi linguistici europei (*EuroComRom*, *EuroComGerm*, *EuroComSlav*, cui si aggiunge nel 2011 un volume sull'inglese come lingua ponte per le lingue romanze).⁶ I manuali non offrono lezioni programmate in progressione, ma propongono piuttosto una strategia unificata di accesso al senso con tecniche di deduzione secondo un modello chiamato dei "sette

⁵ Per un censimento dei progetti in Intercomprensione si può consultare il sito del progetto *REDINTER*. Il progetto conta la presenza di 27 équipes europee (di paesi membri dell'Unione e non). Per ulteriori dettagli si può consultare www.redinter.eu.

⁶ Per ulteriori informazioni consultare il sito: <http://www.eurocomcenter.com>

setacci”⁷. I testi sono corredati da strumenti di riferimento per le regole di passaggio da una lingua all’altra (tabelle di corrispondenze fonologiche e sintattiche) e da mini-ritratti delle lingue.

Meissner (2011) sottolinea che la tradizione di promozione del plurilinguismo in Germania è molto antica e, in tempi recenti, è possibile rinvenirla già nella riforma del 1972 (*Reformierte Gymnasiale Oberstufe*), grazie alla quale, nell’ambito dei nuovi curricula scolastici personalizzati, il ventaglio delle lingue di insegnamento aumentava largamente, permettendo in questo modo alle lingue romanze di inserirsi a pieno titolo nei programmi scolastici. È in seguito a questa riforma che nasce l’espressione *lingue terziarie*, nel senso di «terza o quarta lingua straniera scolastica». La didattica delle lingue terziarie si fondava prevalentemente su processi di attivazione dei saperi pregressi degli apprendenti, i quali grazie a questo approccio metacognitivo allo studio di terze o quarte lingue, oltre a disporre di conoscenze linguistiche, sviluppavano anche la capacità di apprenderne di nuove. Si tratta, come osserva Meissner, di una didattica dell’Intercomprensione *ante litteram*.

In anni ancora precedenti d’altronde, la ricerca linguistica e glottodidattica si era focalizzata sullo studio della comunicazione bi-plurilingue, mettendo in evidenza come, dopo un periodo di valutazione negativa del fenomeno (Cavalli, 2005:8), gli studi sperimentali posteriori agli anni 60 abbiano dimostrato che soggetti bi-plurilingui presentino una maggiore flessibilità mentale, una migliore mobilità concettuale e capacità più sviluppate a risolvere problemi rispetto ai loro coetanei monolingui; in particolare, per ciò che attiene le capacità metalinguistiche, la padronanza di due o più codici svilupperebbe maggiormente la capacità di analizzare le proprietà del linguaggio e di costruire delle relazioni semantiche (Cummins, 1984).

III. GLI SVILUPPI ULTERIORI

Osservazione di pratiche comunicative spontanee fra locutori di lingue diverse da una parte, studi sui processi cognitivi di soggetti bi-plurilingui dall’altra convergono dunque nell’osservare che il monolinguisma, lungi dall’essere una caratteristica “naturale”, è un atteggiamento mentale indotto e che potenzialmente il plurilinguismo è un obiettivo molto più raggiungibile di quanto si pensi.

Per descrivere le competenze specifiche acquisite tramite approcci alternativi all’insegnamento monolingue alcuni specialisti (Candelier *et alii*, 2007) hanno concepito un *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles - C.A.R.A.P.*, la cui caratteristica principale è quella di declinare saperi, saper fare, saper apprendere ad un livello plurilingue, con un orientamento comparativo.

⁷ Si tratta di un modello di transfert di identificazione interlinguistica che sfrutta elementi comuni a tutte le lingue romanze (e in parte a lingue di altri gruppi), fra gli altri: il lessico internazionale, il lessico pan-romanzo, la corrispondenza grafo-fonologica, il sistema di prefissi e suffissi.

Attraverso questo innovativo documento del CELV (Centre Européen de Langues Vivantes) di Graz, l'intercomprensione ottiene un ulteriore riconoscimento in ambito scientifico in quanto compare fra i quattro principali approcci plurali individuati, insieme con *l'éveil aux langues*, gli approcci *CLIL/EMILE* e l'interculturalità⁸.

Gli ambiti in cui l'intercomprensione ha progressivamente svolto la sua azione sono vasti e diversificati a livello delle lingue interessate, degli obiettivi perseguiti, dei pubblici coinvolti e della distribuzione geografica dei progetti di intervento.

Il nucleo iniziale, per lo più francese, si arricchisce nel tempo della collaborazione di molti altri paesi europei, romanofoni e non. Si esce infatti dal prossimità linguistica per sviluppare strumenti didattici che mettono in contatto lingue molto distanti come mostrano ad esempio il progetto *Eu & I*, i cui moduli si propongono di sviluppare una comunicazione di base con la presenza di portoghese, francese, spagnolo, italiano, inglese, olandese, tedesco, svedese, greco, bulgaro e turco; o il progetto *INTERCOM* che ha concepito attività interattive on line per l'apprendimento ricettivo di lingue appartenenti a quattro diverse famiglie tedesco, portoghese, bulgaro e greco.

Anche i contesti di intervento si sono ampliati, se inizialmente i pubblici cui ci si rivolgeva riguardavano prevalentemente adulti (*Eurom4*), poi adolescenti e giovani adulti (*Galanet*, *InterRom*), o bambini (*Itinéraires Romans*), in apprendimento guidato all'interno di istituzioni educative, attualmente si possono registrare numerosi progetti rivolti alla formazione professionale.

Per restare in ambito didattico si può citare il progetto *Galapro* (www.galapro.eu) per la formazione di formatori all'intercomprensione, ma altri settori sono ugualmente presenti: adulti che operano nella sfera internazionale (*IC language training for professionals*); organizzazioni sociali e di volontariato (*CINCO. Training Intercomprehension for Cooperation*); comunità marittime (*Intermar*); ambienti lavorativi in situazioni di migrazione o carcerarie (*Inter-Imm, Italian for the Workplace and Prison*). Sono questi solo alcuni esempi della ricchezza e della varietà dei campi coinvolti.

Al di fuori dello spazio europeo, un notevole dinamismo si è generato in America Latina soprattutto in Argentina e in Brasile, ma progetti intercomprensivi sono promossi anche in Cile e Perù. In Brasile in particolare grazie all'impulso dell'Università Federale del Rio Grande del Norte a Natal⁹, numerose iniziative di formazione degli insegnanti hanno creato i presupposti per un inserimento curriculare dell'intercomprensione nelle scuole dello stato, anche con l'obiettivo didattico di rinforzare le competenze linguistiche in portoghese.

⁸ E non c'è da stupirsi: infatti i progetti in intercomprensione negli ultimi anni sono aumentati incessantemente. Visitando il sito Redinter.eu si possono contare almeno 30 progetti fra i più recenti, finanziati per la maggior parte dall'Unione Europea, ma non solo.

⁹ Ricordo a questo proposito che l'Università Federale del Rio Grande del Norte ha organizzato a Natal, nell'aprile 2013 il 1° Congresso internazionale di Intercomprensione fra Lingue Romanze.

Infine, è opportuno ricordare che negli ultimi anni, nel campo della ricerca in intercomprensione, si è sentita l'esigenza di superare la fase della moltiplicazione di esperienze isolate per passare alla costruzione di un patrimonio comune e trasmissibile, a partire dai diversi progetti e materiali didattici prodotti nei diversi contesti. È stato allora realizzato un progetto che creasse una rete tra le istituzioni attive nel campo dell'educazione all'intercomprensione. Si tratta del progetto *REDINTER*¹⁰ (Rede Europeia de Intercompreensão) (2008-2011) i cui obiettivi principali sono quelli

- di sviluppare e incoraggiare le politiche di promozione dell'intercomprensione, anche fra lingue non apparentate, in tutti gli ambiti in cui sono state intraprese (insegnamento in diversi ordini e gradi di educazione, formazione degli adulti, ecc.);
- di identificare le diverse iniziative in intercomprensione e di valutarne l'impatto sui pubblici interessati;
- di diffondere informazioni che motivino la creazione di ambienti di apprendimento favorevoli alla diversità linguistica;
- di recensire e di definire le « buone pratiche » per un approccio intercomprensivo alla formazione linguistica.

Nella stessa prospettiva di valorizzazione e sistematizzazione delle esperienze acquisite nella formazione in intercomprensione, nel dicembre 2012 è stato lanciato il progetto *MIRIADI* (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension A Distance)¹¹ che si pone come obiettivo

- il concepimento di scenari formativi adatti a diversi bisogni della varietà dei pubblici;
- di costituire una banca dati contenente risorse didattiche sotto forma di attività da realizzare in autonomia o in modalità guidata;
- di ipotizzare possibili forme di inserimento curricolare dell'intercomprensione in percorsi a distanza e in rete con gruppi multilingui;
- di elaborare strumenti di valutazione delle formazioni intercomprensive.

Grazie ad un portale che si configura come un vero e proprio ecosistema digitale, diversi pubblici potranno accedere ad uno spazio di incontro con altri soggetti che operano nell'ambito dell'educazione plurilingue, e di formazione - guidata, attraverso le sessioni strutturate, o in autonomia, tramite la libera consultazione delle risorse offerte dalla piattaforma.

¹⁰ Cf. nota 5

¹¹ Il progetto *MIRIADI* (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension A Distance) - *Réseau multilatéral* (2012-2015) www.miriadi.eu, è coordinato da Sandra Garbarino dell'Università di Lyon 2, vi partecipano 19 istituzioni europee (14 università, 1 università a distanza, 3 istituzioni scolastiche, 1 associazione) e 11 équipe associate di cui 8 latino-americane.

IV. I BENEFICI DI UNA DIDATTICA DELL'INTERCOMPRESIONE

La lunga ma non esaustiva serie di iniziative descritte mostra quanta strada sia stata percorsa dai primi progetti degli anni 90 ad oggi; finalmente si può affermare che l'intercomprensione è uscita dalla ristretta cerchia dei ricercatori per cominciare a diventare, anche se lentamente, una realtà istituzionale. Nel 2007, la *Délégation Générale à la langue française et aux langues de France* elencava i vantaggi di una pratica dell'*Intercomprensione fra lingue prossime*:

- in primo luogo l'efficacia, la nostra prima lingua è quella che ci permette di esprimere i nostri stati d'animo e le nostre opinioni con gli strumenti più ricchi e affinati di cui disponiamo. Inoltre, dovendo facilitare la comprensione di un interlocutore che non parla la nostra lingua, saremo costretti ad acquistare una maggiore consapevolezza rispetto alle nostre produzioni, privilegiando la chiarezza e sviluppando una particolare attenzione all'effetto del nostro discorso sull'altro (Balboni 2009);
- poi la rapidità con cui si raggiungono risultati soddisfacenti (soprattutto per quel che riguarda la lingua scritta) in confronto a un apprendimento globale delle singole lingue. Questo è possibile da una parte perché ci si concentra sulle sole abilità di ricezione, dall'altra, perché si sfruttano le conoscenze linguistiche già possedute per trasferirle a lingue prossime.
- L'acquisizione di una strategia di lettura e di decodifica dei testi scritti in più lingue. Un risultato questo di grande importanza nella società odierna che vede il ritorno di interesse generazioni di giovani alle prese con la parola scritta grazie alle tecnologie della comunicazione e dell'informazione.
- La valorizzazione delle conoscenze linguistiche (e non) già possedute dagli apprendenti e la conseguente attenzione riportata sul valore della prima lingua come base dell'apprendimento.

Le ricadute sono notevoli sul piano pedagogico, educativo, etico e conseguentemente sulla costruzione della coesione sociale:

- si sviluppa la consapevolezza di ciò ogni che parlante già conosce sulla natura del linguaggio, sui sistemi di comunicazione e sull'interazione umana;
- la motivazione ad apprendere nuove lingue si accresce in virtù del fatto che in tempi relativamente rapidi si riesce a interagire con successo con parlanti di molte lingue;
- si scoprono le radici comuni e si sviluppa un sentimento di appartenenza a una comunità più vasta, si facilita così la costruzione di una cittadinanza europea e mondiale;
- la diversità linguistica e culturale viene valorizzata, il contatto linguistico si arricchisce, le lingue che circolano nello spazio comune non sono solo le poche lingue internazionali ma tutte le lingue acquisiscono uguale dignità e uguale diritto di cittadinanza;

- gli interlocutori sono sempre posti su un piano di parità e reciprocità, tutti devono sforzarsi di capire e di farsi capire, la percezione della “naturalità” della propria lingua si modifica.

Gli specialisti e i ricercatori in didattica delle lingue che da anni militano per la promozione e la diffusione dell'intercomprensione, non hanno mai cessato da parte loro di mettere in evidenza i molteplici ambiti coinvolti:

- cognitivo (accesso a dati già posseduti dal soggetto; ricorso a lingue ponte; etc.);
- emotivo e socio-affettivo (sfruttare i fattori positivi di approssimazione alle lingue, desiderio di appartenenza, motivazione, familiarità con il contesto situazionale, accettazione degli ostacoli, curiosità nei confronti delle differenze, controllo sulla paura rispetto alle lingue sconosciute);
- strategico (mobilizzare delle strategie di scoperta e di transfert, stimolare la creazione di ipotesi e di inferenze, imparare ad imparare, a comprendere e a farsi comprendere). (Capucho, 2008: 242).

Nonostante queste testimonianze, il cammino per raggiungere un'accettazione istituzionale della prospettiva intercomprensiva e plurilingue è stato iniziato ma non concluso. Le difficoltà provengono dal fatto che questa prospettiva rivoluzionerebbe un sistema consolidato mettendo in discussione molte delle convinzioni e delle tradizioni di insegnamento.

In primo luogo bisognerebbe uscire da un ambito strettamente nazionale: una delle caratteristiche costitutive dell'educazione plurilingue infatti è quella di svilupparsi in circuiti internazionali, su diverse aree di famiglie linguistiche o in contesti politici sovranazionali. L'approccio implica la cooperazione di attori provenienti da diverse comunità linguistiche e tradizioni educative intorno ad interessi comuni per sviluppare una comunicazione che non passi unicamente attraverso una lingua franca internazionale.

Inoltre, la specificità di questa nozione all'interno del più ampio scenario dell'educazione al plurilinguismo, chiama in causa nuove discipline di riferimento e modifica, in un modo tutto suo, le altre componenti della situazione educativa:

- per quanto riguarda *l'oggetto*: il numero delle lingue in presenza (dalla tradizionale coppia L1-L2 a tre, quattro, *n* lingue); il ruolo fondamentale della prima lingua e delle competenze già acquisite; le diverse competenze da sviluppare, linguistiche (ricettive in primo luogo), e soprattutto strategiche e metacognitive (osservazione, riflessione) ; il tipo di descrizione linguistica (particolarmente interessata agli aspetti comparativi);
- per quanto riguarda gli *attori*: il docente perde il suo ruolo centrale di unico detentore del sapere, si trova a collaborare con gli apprendenti e a gestire una situazione pedagogica più complessa; l'apprendente è spinto a modificare le sue

rappresentazioni sulle lingue e sull'apprendimento, ad accettare un processo di apprendimento euristico, autonomo, più aperto e meno rigidamente strutturato;

- per quanto riguarda il *gruppo classe*: il diverso rapporto fra docente e apprendenti e di questi ultimi fra di loro, modifica profondamente la dinamica della classe, che si trasforma in una comunità collaborativa nella costruzione del senso e dove la classe si allarga al mondo tramite l'esperienza dell'intercomprensione (in particolar modo nel caso delle piattaforme interattive).

V. CONCLUSIONI

I progetti descritti, le azioni intraprese da diverse istituzioni, i risultati ottenuti in termini di ricerca scientifica, pubblicazioni ed iniziative di formazione ed infine le testimonianze di docenti e studenti che hanno partecipato ad iniziative didattiche mostrano, tutti, l'esigenza sempre maggiore di far uscire l'intercomprensione da una cerchia ristretta per aprirsi al grande pubblico. Questo approccio alla formazione linguistica può infatti servire finalità diverse:

- potenziamento dell'apprendimento di una singola lingua, grazie alla riflessione su analogie e differenze fra lingue che provengono da un'origine comune;
- arricchimento lessicale;
- sviluppo di competenze ricettive, in particolare nella lingua scritta;
- conoscenza rudimentale di lingue non oggetto di apprendimento specifico;
- volontà di proporre una didattica innovativa;
- stimolo alla motivazione e alla partecipazione degli apprendenti;
- sviluppo dell'autonomia degli apprendenti;
- possibilità di interagire in situazioni di comunicazione plurilingui e di esprimere una valutazione autentica;
- costruzione della cittadinanza europea e mondiale e di atteggiamenti di apertura verso altre lingue-culture.

È altresì chiaro nella coscienza di tutti che se gli approcci plurali non possono rappresentare un'alternativa ad una formazione linguistica globale e approfondita delle singole lingue, possono però facilitare la possibilità di accesso a tutte le lingue.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ALAS MARTINS S. « L'intercompréhension des langues romanes au service de l'amélioration de l'enseignement des langues au Brésil ». *Synergies Brésil* n° spécial , 2010, p. 107-114.

ÁLVAREZ, D., CHARDENET, P., TOST, M. (coord.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine, 2011.

- ARAÚJO E SÁ, H. et al. (coord.). *A Intercompreensa em Linguas Romanicas: conceitos, practicas, formação*. Aveiro: Oficina Digital, 2009.
- BALBONI, P. « Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza » in Jamet, M. C. (coord.). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Le Bricole, 2009, p. 197-203.
- BENUCCI, A. (coord.). *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. Torino: UTET, 2005.
- BLANCHE BENVENISTE, Cl. « Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes ? » in CONTI, GRIN (coord.). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg : Georg Editeur, 2008, p. 33-51.
- BLANCHE BENVENISTE, Cl. « Aspect lexical de la confrontation entre langues romanes Existe-t-il un lexique européen ? » in *Atti del XIV Convegno Nazionale GISCEL «Lessico e apprendimenti»*, Siena, 6-8 aprile 2006.
- BONVINO, E., CADDÉO, S., PIPPA, S., VILAGINÈS SERRA, E. *Eurom5. Leggere e capire 5 lingue romanze: português, español, català, italiano, français*. Milano: Hoepli, 2012. www.eurom5.com
- CADDÉO S., JAMET, M.Ch. *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, 2013.
- CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001.
- CAVALLI, M. *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier, 2005.
- CANDELIER, M. (coord.). *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz : CELV - Conseil de l'Europe, 2007.
- CUMMINS, J. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1984.
- COSTE, D. MOORE, D. & ZARATE, G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle, langues vivantes. Vers un cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 1997.
- DABENE, L., DEGACHE, C. (coord.) *Comprendre les langues voisines*. ELA, 104, 1996.
- DE CARLO, M. (a cura di). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts editore, 2011.
- DOYÉ, P. *L'intercompréhension, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2005.
- ESCODÉ, P., JANIN, P. *L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé International, 2010.
- FERRÃO TAVARES, Cl., OLLIVIER, Ch. (coord.). *O conceito de intercompreensão: Origem, evolução e definições*. Revista. *Redinter- Intercompreensão*, 1, 2010.

JAMET, M.-C. *A l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2007.

MEISSNER, F.-J. « Dalla didattica dell'intercomprensione alla didattica integrata. Il caso della Germania: sguardo retrospettivo e prospettive » in De Carlo, M. (a cura di). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts editore, 2011, p. 198-222.

MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H. G., STEGMANN, T. D. EuroComRom: *Les sept tamis: Lire toutes les langues romanes dès le départ; avec une esquisse de la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker Verlag, 2004.

TOST, M. "Les approches plurielles : un nouveau paradigme pour l'enseignement-apprentissage des langues. Expériences européennes et latino-américaines dans le domaine de l'intercompréhension" in *Synergies Chili* n° 6, 2010, 47-57.

WRIGHT, R. *Late Latin and Early Romance (in Spain and Carolingian France)*, Liverpool: Francis Cairns, 1982.