

# Introduzione

Maddalena De Carlo

Università di Cassino e del Lazio Meridionale, Italia

Il concetto di intercomprensione in ambito linguistico risale ai primi anni del Novecento (1913) quando il linguista Ronjat lo utilizza per indicare la comprensione reciproca tra locutori di varianti di una lingua, nel suo caso le varianti del provenzale (Jamet 2010). Il passaggio dall'osservazione della comunicazione spontanea in territori multilingui allo sviluppo di una metodologia di apprendimento basata sullo stesso principio è però successivo.

La didattica dell'intercomprensione esordisce infatti nella seconda metà degli anni Novecento con due progetti di ricerca: *Eurom4* (1997) coordinato da Claire Blanche-Benveniste e *Galatea* (1996), diretto da Louise Dabène. Entrambi si ponevano come obiettivo l'elaborazione di materiali didattici per lo sviluppo delle abilità di comprensione di testi scritti da parte di parlanti di lingue romanze. Il presupposto di partenza si basava sulla convinzione che la prossimità linguistica avrebbe permesso ad un lettore romanofono di comprendere in buona percentuale un testo scritto in una lingua romanza anche senza averla precedentemente studiata o conosciuta. L'intercomprensione era dunque concepita come: «forma modesta di conoscenza delle lingue» con la «limitazione dell'obiettivo da perseguire: capire e non esprimersi» (Blanche-Benveniste 1997, 49).

Questi due primi progetti erano quindi focalizzati sulla comprensione della lingua scritta, nonostante le definizioni di *intercomprensione* facessero riferimento all'uso della lingua, senza ulteriori specificazioni: «permettere a ciascuno di usare la propria lingua facendosi capire» (Dabène 1996, 390).

A partire da questi due progetti pionieristici, numerosi studi si sono succeduti nel corso degli anni, ampliando l'ambito della ricerca in diverse direzioni e in relazione a diverse componenti.

Il metodo *EuroCom* (1999) ad esempio pubblica una serie di manuali riguardanti i tre grandi gruppi linguistici europei (*EuroComRom*, *EuroComGerm*, *EuroComSlav*). *ICE (InterCompréhensionEuropéenne)* del 2001, propone attività per lo sviluppo della comprensione scrit-

ta fino al livello B2 del Quadro Comune di Riferimento Europeo per cinque lingue romanze e tre lingue germaniche. Il progetto *EU&I* (2007) propone un modulo di «European Awareness and Intercomprehension» per lo sviluppo di una competenza di comprensione seppur minima in 11 lingue (Bulgaro, Fiammingo, Francese, Tedesco, Greco, Italiano, Portoghese, Spagnolo, Svedese, Turco) senza ricorso al concetto di lingua affine o di lingua passerella.

Gli obiettivi di apprendimento linguistico si modificano, diversificando le attività inizialmente orientate prevalentemente alla decodifica lessicale. Il metodo *InterRom* (2007), ad esempio, include nelle attività in intercomprensione gli strumenti dell'analisi testuale: tipologia testuale, organizzazione retorica dell'argomentazione, strumenti della coesione testuale.

Anche il tipo di pubblico si diversifica nel corso del tempo: inizialmente i progetti erano concepiti essenzialmente per un pubblico di studenti universitari o per adulti colti in grado di svolgere attività in auto-apprendimento. Successivamente, si concepiscono progetti quali *Itinéraires Romans* (2002) e *Euro-mania* (2008), che si rivolgono ad un pubblico di bambini e giovani adolescenti. In particolare quest'ultimo progetto affianca per la prima volta le attività in intercomprensione fra cinque lingue romanze agli apprendimenti disciplinari con metodologia CLIL/EMILE.

Sempre rivolgendosi al pubblico adulto, si sperimentano i benefici dell'intercomprensione in settori professionali molto specifici, come nei progetti *Prefic* (2010) e *Intermar* (2013). Oppure si prendono in considerazione pubblici con particolari profili e specifici bisogni comunicativi quali i detenuti (Benucci, Grosso 2015) e i migranti (Cognigni, De Carlo 2018).

A partire dal progetto *Galanet* (2001) si riscontra un altro cambiamento radicale oltre al numero delle lingue in presenza: si sfrutta la tecnologia del web per sperimentare un apprendimento collaborativo tramite l'interazione online. L'obiettivo non è più soltanto lo sviluppo dell'abilità di comprensione delle lingue, ma la promozione di un insieme di competenze necessarie per partecipare ad una comunicazione plurilingue e interculturale tra studenti europei, grazie alle piattaforme informatiche sulle quali si realizzano progetti collaborativi tramite chat e forum.

Sullo stesso schema del funzionamento delle sessioni di apprendimento di *Galanet*, è concepito anche *Galapro* (2008) che propone sessioni di formazione alla didattica dell'intercomprensione per docenti europei ed extraeuropei di Paesi romanofoni. *Galanet* e *Galapro* sono i progenitori del portale *Miriadi* (2012), tuttora attivo nella formazione all'intercomprensione di docenti, studenti, professionisti e altri pubblici interessati.

Il passaggio da una prospettiva ricettiva ad una interattiva non solo ha modificato la tipologia delle attività da svolgere nel corso dei

percorsi di formazione, ma ha anche aperto un dibattito sulla natura stessa della didattica dell'intercomprensione. Negli scambi sulle piattaforme durante le sessioni, infatti, i partecipanti sono impegnati in operazioni di mediazione con il ricorso a riformulazioni, spiegazioni, auto-traduzioni, chiarimenti di equivoci o incomprensioni, che coinvolgono anche aspetti della propria cultura e la risoluzione di eventuali incomprensioni. Degache propone allora una nuova definizione dell'intercomprensione: «comprendere gli altri e farsi comprendere per agire insieme» (2006, 21). Questa nuova definizione riporta l'attenzione su un segmento della comunicazione, la produzione nella propria lingua materna, finora ignorata e che viene ora rivisitata nell'ottica di un'etica della comunicazione. In questa prospettiva, ogni parlante, consapevole del proprio ruolo nello scambio comunicativo, cura particolarmente la sua espressione, sfruttando le sue conoscenze linguistiche riguardanti le zone di prossimità fra lingue romanze, per farsi comprendere da interlocutori romanofoni, non necessariamente competenti nella sua lingua.

Balboni (2009, 197) ha denominato questo tipo particolare di produzione/interazione interlinguistica «interproduzione», in quanto richiede competenze diverse dalla tradizionale attività di produzione così come è concepita nella didattica delle lingue straniere: in questa interazione verbale, ciascun parlante si esprime nella lingua nella quale si sente più competente, o che ritiene più idonea per il contesto comunicativo, e la sua attenzione è focalizzata sulla necessità di rendere il più possibile accessibile il proprio messaggio al destinatario.

In questa ricchezza e varietà di approcci didattici, si nota tuttavia che gli sforzi per sviluppare l'intercomprensione orale sono rimasti marginali: tutti gli esempi che abbiamo portato infatti si riferiscono a scambi scritti su piattaforme o altre risorse informatiche. I rari studi sul tema (progetto Minerva, Benucci 2006; Jamet 2007, 2009; Cortés Velásquez 2015) mostrano quanto l'intercomprensione all'orale sia ancora un ambito da esplorare, benché, come abbiamo ricordato, l'osservazione della pratica spontanea di una comprensione reciproca tra varianti di lingue latine sia stata al fondamento dell'approccio didattico. Abbiamo cercato qui di includerla a pieno titolo negli obiettivi da raggiungere.

In anni recenti, nello sforzo di ottenere un riconoscimento istituzionale attraverso l'inserimento curriculare dell'intercomprensione all'interno degli insegnamenti linguistici, i ricercatori del campo si sono preoccupati di concepire criteri e strumenti di verifica e valutazione dell'effettivo progresso linguistico e degli apprendimenti interculturali grazie all'intercomprensione. Sono questi gli obiettivi principali dei due quadri di riferimento concepiti nell'ambito del progetto *Miradi*, il REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*) e il REFDC (*Référentiel de compétences en di-*

*dactique de l'intercompréhension*) - di cui presentiamo qui le versioni aggiornate - e del progetto EVAL-IC (*Evaluation des compétences en intercompréhension: réception et interactions plurilingues*, 2016-19).

Per riassumere, potremmo dire che a partire dai due progetti fondatori della seconda metà degli anni Novanta, la didattica dell'intercomprensione si è sviluppata con grande rapidità: i numerosi progetti citati e un gran numero di altri progetti che non abbiamo potuto prendere in considerazione in questa sede,<sup>1</sup> ne sono la prova. I principali cambiamenti nel corso di questi anni di studi, ricerche e pratiche didattiche riguardano:

- il numero delle lingue interessate: da coppie di lingue, come nel caso di *Galatea*, a più lingue romanze in contemporanea. *Eurom4*, che prevedeva già lo studio di quattro lingue in parallelo, si allarga a cinque (*Eurom5*, 2011), i progetti successivi si collocano poi tutti in una dimensione di comunicazione plurilingue;
- il passaggio da una prospettiva quasi unicamente ricettiva ad una interattiva;
- lo spostamento da un modello teorico ispirato prevalentemente a discipline linguistiche ad un altro che prende come riferimento un insieme di discipline iscritte nelle teorie dell'apprendimento di natura socio-costruttivista, con particolare attenzione ai processi di apprendimento cooperativo e basate sul modello della metodologia di progetto;
- lo sfruttamento degli sviluppi tecnologici (in particolare il Web 2.0), non solo per svolgere attività in intercomprensione di natura interattiva, ma anche per acquisire competenze informatiche all'interno della stessa didattica intercomprensiva;
- la necessità di integrare l'intercomprensione in una vera e propria politica linguistica aperta alla pluralità, attraverso forme di istituzionalizzazione e inserimento curriculare.

Questo numero di *EL.LE - Educazione Linguistica-Linguistica Educativa* riunisce ricerche e sperimentazioni condotte da un gruppo di ricercatori del partenariato *Miriadi*, in particolare alcuni dei ricercatori impegnati nella redazione di due quadri di riferimento per la didattica dell'intercomprensione e nella sperimentazione di questi strumenti didattici in contesti educativi istituzionali. Gli studi che presentiamo mostrano gli sviluppi delle ricerche effettuate successivamente alla durata contrattuale del progetto.

---

**1** A questo proposito ci scusiamo con tutti i colleghi che hanno partecipato ad altri progetti che qui non abbiamo potuto citare per ragioni di spazio. Una lista dei progetti realizzati, aggiornata al 2016, può essere consultata su <http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/References-Intercomprehension> (2019-10-18).

Come è possibile osservare, un fattore accomuna le ricerche, peraltro molto diversificate: l'esigenza di sperimentare una didattica dell'intercomprensione seguendo sentieri nuovi rispetto a quelli fino ad allora battuti. Dai livelli di competenza raggiunti dagli apprendenti, alle aree geografiche toccate e ai pubblici interessati, dagli obiettivi perseguiti alle attività comunicative coinvolte: gli autori, tutti esperti glottodidatti in intercomprensione, propongono nuovi modi di declinarne il concetto e la sua applicazione, sfruttando anche i suggerimenti nati dal lavoro di stesura dei quadri di riferimento durante e dopo il progetto *Miriadi*.

La prima parte del numero si apre con il contributo di Helena Araújo e Sá, Maddalena De Carlo e Ângela Espinha, che offrono una rassegna sistematica di studi empirici sulle dinamiche interattive in situazione di intercomprensione a distanza, al fine di identificare le abilità sviluppate in questo specifico contesto comunicativo, anche nella prospettiva di un inserimento curricolare dell'intercomprensione.

I due articoli successivi riportano i risultati di sperimentazioni riguardanti due aspetti ancora in corso di approfondimento negli studi sulla didattica dell'intercomprensione: il raggiungimento di livelli elevati di competenza e la loro progressione e la didattica dell'intercomprensione all'orale.

Grazie all'inserimento curricolare dell'intercomprensione presso il *Centre des Langues* dell'Università Lyon 2, Sandra Garbarino ripercorre le tappe attraversate nell'elaborazione di un corso pluriennale di formazione all'intercomprensione e di un syllabo con obiettivi e contenuti di apprendimento progressivamente più complessi. Marie-Christine Jamet, basandosi sul suo ambito di ricerca specifico, propone da parte sua una riflessione sulle possibili modalità di valutare la comprensione dell'orale in un approccio intercomprensivo che tenga conto delle specificità sia dell'approccio sia dell'attività comunicativa in sé.

Le autrici Helena Araújo e Sá, Silvia Melo-Pfeiffer et Yasmin Pishva ci accompagnano con i loro contributi in aree geografiche diverse da quelle della Romania ed esplorano le potenzialità dell'intercomprensione per la formazione dei docenti di lingue. Araújo e Sá e Melo-Pfeiffer analizzano le rappresentazioni relative all'intercomprensione da parte di un campione di insegnanti di lingue in formazione iniziale in Germania, in particolare per ciò che riguarda le potenzialità di questo approccio plurale sul piano acquisizionale, educativo, socio-affettivo e pedagogico-organizzativo all'interno del contesto scolastico.

Yasmin Pishva si interroga sul possibile apporto dell'intercomprensione all'insegnamento bi-plurilingue, a partire dalle osservazioni condotte nel corso di una esperienza di formazione di docenti di francese nelle scuole e nelle università bilingui nella regione dei Balcani.

Il contributo di Edith Cognigni, a partire da un'indagine empirica sui bisogni formativi condotta su un campione di docenti di italiano L2 in strutture di accoglienza per richiedenti asilo, propone una riflessione sul ruolo dei repertori linguistici dei migranti nella classe di italiano L2, in particolare l'inglese e alcune lingue romanze diffuse in contesto migratorio, per comprendere in che modo le lingue prossime e meno prossime all'italiano partecipano al processo di apprendimento/insegnamento della L2.

Chiude questa prima parte, il contributo di Raquel Hidalgo Downing che funge da testo di transizione con la seconda parte del numero. L'autrice infatti rende conto di una ricerca condotta con un gruppo di studenti di didattica delle lingue dell'Università Complutense di Madrid. All'interno di una riflessione epistemologica sull'efficacia di strumenti di formazione quali i quadri di riferimento, lo studio analizza la pertinenza del REFIC come strumento di auto-valutazione della competenza comunicativa e di apprendimento linguistico.

La seconda parte è interamente dedicata ai quadri di riferimento per la didattica dell'intercomprensione già citati di cui presentiamo qui una versione aggiornata.

Il REFIC (*Référentiel de compétences de communication pluri-lingue en intercompréhension*) e il REFDIC (*Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension*) sono il risultato del lavoro collaborativo di un gruppo di ricercatori<sup>2</sup> che nell'ambito del progetto *Miriadi* si sono dedicati all'elaborazione di due quadri di riferimento per le competenze in intercomprensione.<sup>3</sup> Nel corso dei tre anni del progetto i partecipanti al gruppo di lavoro hanno scambiato in presenza e a distanza proposte, confronti, discussioni, riletture. Parallelamente, altre équipe di lavoro hanno utilizzato i due quadri di riferimento in diversi contesti di insegnamento e di formazione. Le loro considerazioni hanno costituito un'occasione di riflessione e lo stimolo per ulteriori cambiamenti. Grazie a questo dialogo continuo, i due testi non hanno mai smesso di subire modifiche grazie anche al supporto digitale offerto dalla piattaforma *Miriadi*, spazio di lavoro per tutti i partecipanti al progetto.

---

**2** Per il REFIC: Maddalena De Carlo (Università di Cassino e del Lazio Meridionale), Mathilde Anquetil e Silvia Vecchi (Università di Macerata), Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia), per l'Italia; Eric Martin (Università Autonoma di Barcellona), Encarni Carasco Perea (Università di Barcellona), Raquel Hidalgo (Università Complutense di Madrid), per la Spagna; Yasmin Pishva e Fabrice Gilles (Università di Grenoble), per la Francia; Ana Isabel Andrade (Università di Aveiro), per il Portogallo. Per il REFDIC: Ana Isabel Andrade, Filomena Martins, Ana Sofia Pinho e Maria José Loureiro (Università di Aveiro), con la collaborazione di Maddalena De Carlo (Università di Cassino e del Lazio Meridionale) e Mathilde Anquetil (Università di Macerata).

**3** Le versioni dei due documenti elaborate nel corso del progetto sono pubblicate su (<http://miriadi.net>, 2019-10-18).

Le versioni che pubblichiamo in questa sede costituiscono il punto di approdo del lavoro condotto da Ana Isabel Andrade, Mathilde Anquetil, Maddalena De Carlo, Filomena Martins e Ana Sofia Pinho nel corso degli anni che vanno dalla fine contrattuale del progetto (2015) ad oggi. Il REFIC in particolare ne risulta ampiamente modificato, ma teniamo a ricordare che il concepimento della sua struttura, delle parti che lo compongono, delle linee generali riguardanti la progressione degli apprendimenti sono nati tutti in quel laboratorio permanente che è stato il gruppo di lavoro all'interno del progetto *Miriadi*. Senza questa dinamica di elaborazione comune, il REFIC non sarebbe stato possibile, ringraziamo quindi tutti i colleghi che hanno partecipato al gruppo di lavoro iniziale e che continuiamo a considerare co-autori di questo documento, che peraltro ha avuto una eco importante nel campo della glottodidattica, così come il REFIDIC.<sup>4</sup> Quest'ultimo, pur non avendo subito modifiche sostanziali rispetto alla prima versione del 2015, viene qui riproposto insieme ad uno studio condotto nel corso della formazione alla professione insegnante presso università portoghesi.

L'insieme dei contributi testimonia dell'ottima collaborazione internazionale scaturita dal lavoro comune durante e dopo i diversi progetti europei ai quali hanno partecipato gli autori. Lo scopo della pubblicazione è di proporre riflessioni, pratiche e strumenti utili per promuovere l'inserimento programmato e progressivo, della didattica dell'intercomprensione nei contesti educativi istituzionali.

## Bibliografia

- Balboni, Paolo (2009). «Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza». *Jamet* 2009, 197-203.
- Benucci, Antonella (2006). «Les projects Ariadna et Minerva». *SYNERGIES-Italie, GERFLINT*, 2, 75-89. URL <https://search.proquest.com/docview/2062082293?accountid=17274> (2019-10-18).
- Benucci, Antonella; Grosso, Giulia (2015). *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*. Pisa: Pacini.
- Blanche-Benveniste, Claire (a cura di) (1997). *Eurom4 méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Candelier, Michel (éd.) (2007). *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: CELV- Conseil de l'Europe.

---

<sup>4</sup> A questo proposito ricordiamo che il REFIC è uno dei quadri di riferimento consultati per l'elaborazione del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe, 2018) e il REFIDIC è uno dei quadri di riferimento inseriti fra i 50 documenti selezionati per la formazione dei docenti di lingua nel progetto *Towards a Common European Framework of Reference for Language Teachers* (European Centre for Modern Languages, 2016-19).

- Cognigni, Edith; De Carlo, Maddalena (non pubblicato). «La formazione dei docenti di italiano L2 tra distanza e prossimità linguistica: il ruolo delle lingue ponte». XIV Simposio LESLLA (Università di Palermo, 4-6 ottobre 2018).
- Cortés Velásquez, Diego (2015). *L'intercomprensione orale: ricerca e proposte didattiche*. Firenze: Le Lettere.
- Dabène, Louise (1996). «Pour une contrastivité 'revisitée'». *Études de Linguistique Appliquée*, 104, 393-400.
- De Carlo, Maddalena (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts editore.
- Degache, Christian (2006). *Didactique du plurilinguisme Travaux sur l'intercomprension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du Langage, Université Stendhal – Grenoble III, sous la direction de Jacqueline Billiez. URL <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02122652> (2019-10-18).
- Jamet, Marie-Christine (2007). *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercomprension des langues romanes*. Tübingen: Gunter NarrVerlag.
- Jamet, Marie-Christine (a cura di) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Le Bricole.
- Jamet, Marie-Christine (2010). «L'intercomprension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?». *Publifarum*, 11. URL [http://publifarum.farum.it/ezone\\_articles.php?art\\_id=144](http://publifarum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=144) (2019-10-18).