

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi

a cura di Elisabetta Bonvino e Marie Christine Jamet

L'intercomprensione orale in una comunicazione multilingue

Resoconto di una esperienza

Sonia Di Vito
(Università della Tuscia, Italia)

Abstract This paper originates from the report of an experience of plurilingual communication, which took place in the project Valortur, an international program for advanced training in Tourism Sciences involving professors and students from different Italian and European universities. The communicative exchanges during the training days followed the principles of Intercomprehension, according to which a speaker can be understood by others who do not know the interlocutor's language, if their native languages belong to the same language family. The analysis of the documents collected during the project allowed us to suggest a reflection on the strategies adopted during an exolingual conversation, during which differences in the languages knowledge as well as differences in specific topics can be found. In particular, it is demonstrated how attention to the modalities of oral speech production and the use of different communicative channels can greatly support communication.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il progetto Erasmus LLP-IP Valortur. – 2.1 La sessione Valortur 2012: Università di Valencia. – 2.2 Background professionale e linguistico dei partecipanti. – 3 Valortur e l'intercomprensione. – 3.1 Competenze in uno scambio plurilingue-esolingue. – 4 Efficacia della comunicazione in intercomprensione in Valortur 2012. – 4.1 Come valutare la comprensione dell'orale?. – 4.2 Raccolta dati: tipologia. – 4.3 Analisi dei dati. – 4.4 Valutazioni globali. – 5 Conclusioni.

Keywords Intercomprehension between Romance languages. Valortur Programme. Exolingual communication. Oral production strategies. Communication channels.

1 Introduzione

Il processo di comprensione dell'orale non è semplice: colui che ascolta un messaggio mette in moto tutta una serie di meccanismi cognitivi che lo portano alla comprensione di ciò che ha appena ascoltato. Esistono inoltre degli elementi che vengono percepiti dall'uditore come ostacoli alla comprensione: non ha punti di riferimento nell'ascolto, come è invece per il caso della comprensione di un testo scritto, poiché il canale orale è evanescente; a causa del panorama sonoro al quale un locutore è esposto nella sua lingua madre, incappa spesso nelle cosiddette 'allucinazioni

SAIL 9

DOI 10.14277/6969-134-8/SAIL-9-6 | Submission 2016-10-28 | Acceptance 2016-11-25
ISBN [ebook] 978-88-6969-134-8 | ISBN [print] 978-88-6969-135-5 | © 2016

uditiva¹ perché abituato a dei parametri acustici diversi rispetto a quelli che caratterizzano i suoni prodotti dal suo interlocutore; può partecipare ad una conversazione nella quale i parlanti non hanno la stessa pronuncia a causa degli accenti regionali per esempio, e quindi potrebbe avere difficoltà nella percezione dei vari segmenti uditivi. Oltre a questi problemi si aggiungono delle caratteristiche della mente umana che influenzano la comprensione dell'orale: l'uomo possiede una memoria uditiva che gli permette di conservare soltanto il contenuto del messaggio e non la sua forma, cioè la sequenza di parole che sono state effettivamente pronunciate; inoltre egli è capace di processare l'informazione contenuta in un messaggio orale per non più di 8-10 secondi in condizioni di trasmissione del messaggio ottimali (assenza di rumori, articolazione molto curata da parte del parlante, ecc.). Questo porta ad affermare che non si capisce tutto nemmeno quando si ascolta un messaggio nella propria lingua madre se non si verificano tutte le condizioni sin qui esposte, le quali sono necessarie per un ascolto efficace.

Nella comprensione orale di una lingua straniera poi, a tutte le difficoltà citate in precedenza, si aggiunge ovviamente la complessità di una lingua diversa dalla propria, dal punto di vista lessicale, sintattico, grammaticale, prosodico, ecc.

Considerate le premesse generali alla comprensione dell'orale, parlare di possibilità di intercomprensione, e cioè di comprensione di una lingua poco o per niente conosciuta, risulta quantomeno improbabile. Eppure, sono numerosi gli studi (come mostrato in Cortés Velásquez 2013, 11-8) che hanno supportato l'idea che due parlanti di lingue affini possano comprendersi senza conoscere le rispettive lingue e che ciò si realizza in modo spontaneo.² Inoltre, nell'ultimo decennio, è stato dimostrato (Jamet 2005, 2007) come sia possibile, attraverso un percorso modulare, sviluppare la capacità di intercomprensione dell'orale.

Lo studio della pratica dell'intercomprensione fra lingue romanze dura ormai da oltre un ventennio. In questo periodo si sono succeduti vari progetti e programmi mirati alla didattica dell'intercomprensione o incentrati sull'apprendimento delle lingue straniere attraverso questa pratica e si è messa ampiamente in risalto questa possibilità, corroborata da studi e sperimentazioni scientifiche.

Se all'inizio di questi studi l'attenzione era maggiormente concentrata sull'intercomprensione scritta (si veda il progetto EuRom4, che mirava all'apprendimento contemporaneo di 4 lingue, basato soprattutto sullo

1 Ascolta e sente ciò che si aspetta di ascoltare, Lothe 1987 e Blanche-Benveniste, Jean-Jean 1997, citati in Bonvino, Caddéo 2007.

2 Si parla infatti anche di intercomprensione spontanea (Benucci 2005, citata in Cortés Velásquez 2013).

scritto; oppure Galatea, il cui progetto era quello di conoscere e apprendere una lingua straniera attraverso lo studio delle somiglianze lessicali e grammaticali con la propria lingua madre³), negli ultimi anni l'attenzione si è concentrata anche sull'intercomprensione dell'orale e in particolare sulle strategie da utilizzare per un ascolto efficace in lingua straniera.

In questo studio si propongono i risultati di un'osservazione effettuata durante un programma didattico di alta formazione sul turismo, nel quale la comunicazione in intercomprensione è stata la scelta degli organizzatori per lo svolgimento della didattica e per i momenti extra-didattici del gruppo.

2 Il progetto Erasmus LLP-IP Valortur

Il programma Valortur si inserisce in un piano di *Lifelong Learning Program* rivolto alla formazione di studenti universitari di laurea triennale o di primo anno di master o laurea magistrale in Scienze del turismo. È stato pensato come una formazione di alto valore scientifico, prima e unica nel suo genere, in quanto si tratta di una formazione internazionale orientata all'eccellenza e all'aggiornamento, volta alla specializzazione e al perfezionamento nell'ambito delle scienze del turismo.

Questo programma ha interessato varie università europee: l'Università degli studi di Cassino e del Lazio meridionale, coordinatrice del progetto, l'Università di Bologna - Campus di Rimini, l'Università di Valencia, in Spagna, e l'IREST (*Institut de Recherche et d'Études Supérieures du Tourisme*) di Parigi.

Valortur è stato concepito come programma triennale, con repliche ogni anno in una delle università partner. Nel primo anno è stata privilegiata la dimensione locale, con lo studio del territorio e del suo sviluppo turistico. Questa prima edizione si è tenuta a Terracina, città in provincia di Latina sede del corso di «Economia e gestione delle piccole e medie imprese» dell'Università di Cassino, alla quale hanno partecipato anche le istituzioni e associazioni locali legate al turismo, alla cultura e alla valorizzazione delle risorse ambientali. La seconda edizione, che ha avuto luogo a Parigi presso l'IREST e presso i locali dell'Università Sorbonne-Panthéon, si è orientata verso il turismo internazionale, essendo la capitale francese prima meta turistica nel mondo. Durante la terza edizione, che si è svolta a Valencia, in Spagna, presso il modernissimo campus Taronger, sede della Facoltà di Economia, l'attenzione è stata focalizzata sullo studio del turismo regionale, privilegiando in modo particolare lo sviluppo turistico del litorale valenciano.

3 In realtà, nel quadro di questo progetto, è stato anche realizzato dall'équipe di Barcellona un CD-ROM per l'intercomprensione orale, in particolare del francese per ispanofoni (<http://galatea.u-grenoble3.fr/classic.htm>).

Il programma ha coinvolto una media di 16-20 studenti per ogni sessione e tra i 20 e i 25 professori provenienti dalle quattro università partner.

Il programma didattico si è sviluppato su 15 giorni, con corsi che hanno avuto una durata di circa tre ore ciascuno. Sono state approfondite tematiche riguardanti le scienze del turismo, le quali sono state presentate con diversi metodi didattici. Infatti si sono tenute lezioni magistrali in aula, durante le quali sono stati privilegiati maggiormente gli aspetti teorici del corso; altri docenti hanno invece preferito unire alla teoria in aula delle escursioni sul campo, con ripresa degli argomenti trattati attraverso un dibattito conclusivo. Il programma ha compreso inoltre alcune escursioni didattiche durante le quali gli studenti e i docenti hanno avuto l'occasione di confrontarsi con la realtà turistica del paese ospitante, le modalità di accoglienza, l'organizzazione dei siti e il loro ammodernamento.

Alla fine di ogni sessione di formazione gli studenti hanno ricevuto un certificato di partecipazione internazionale riconosciuto dalle quattro università partner che dà diritto a cinque crediti nel proprio percorso formativo.

2.1 La sessione Valortur 2012: Università di Valencia

Come già anticipato nel paragrafo precedente, la sessione di Valortur 2012 si è tenuta nell'Università di Valencia, presso la facoltà di Economia.

I partecipanti, docenti e studenti sono stati in tutto 40, così suddivisi:

- 22 professori, dei quali 8 provenienti da Cassino, 6 da Valencia e 4 rispettivamente da Parigi e da Bologna-Forlì;
- 18 studenti, dei quali 7 da Cassino, 6 da Parigi e 5 da Bologna.⁴

Come si evince dai dati appena presentati, le lingue dei partner sono tutte rappresentate per la categoria dei professori, ma solo i 2/3 per la categoria degli studenti in quanto manca completamente una rappresentanza spagnola⁵ di questi ultimi. Nonostante questa assenza, la lingua spagnola, così come la lingua inglese, sono state ugualmente presenti durante il soggiorno, perché utilizzate dagli studenti come *langues passerelles* per capirsi meglio durante gli scambi comunicativi.

Gli studenti e i docenti sono stati impegnati da sabato 7 a venerdì 18 luglio 2012 con due corsi quotidiani di circa 3 ore ciascuno. Hanno completato il programma di studio due escursioni: una visita alla *Ciudad des*

⁴ Una studentessa dell'Università di Valencia, che aveva partecipato al programma di formazione durante la sessione 2012, ha partecipato, anche se non ufficialmente, anche a questa sessione del programma.

⁵ Questa assenza ha caratterizzato anche la sessione di Parigi 2012 del programma, nella quale non hanno partecipato gli studenti parigini.

las Artes y de la Ciencias di Valencia (con una visita guidata in lingua spagnola presso il *Museo de la Ciencias*, uno spettacolo di addestramento dei delfini nell'*Oceanográfico* e la proiezione di un filmato sulla vita degli oceani nella preistoria nel complesso dell'*Hemisfèric*) e una escursione sul litorale valenciano. Oltre che durante le sessioni in aula con i professori dunque, gli studenti hanno potuto fare esperienza di comunicazione in intercomprensione anche nei momenti di svago e con altre persone non facenti parte del gruppo.

All'inizio di ogni sessione di Valortur, studenti e professori hanno compilato un questionario riguardante il loro background professionale in contesti plurilingui e in particolare la loro esperienza in intercomprensione. Inoltre ognuno ha riflettuto sulle proprie competenze linguistiche in comprensione riguardanti le lingue romanze, valutandole per competenze parziali (comprensione scritta, comprensione orale, livello limitato, sufficiente, medio). Un'analisi più approfondita di questi dati sarà presentata nel paragrafo 2.2.

Alla fine di ogni corso gli studenti hanno inoltre compilato un questionario di comprensione dei contenuti appena presentati. Tale documento si componeva di tre domande: nella prima lo studente doveva dare almeno tre parole-chiave; nella seconda doveva riformulare (nella propria lingua) la parte del corso che maggiormente lo aveva interessato; nella terza doveva invece presentare un indice dei contenuti trattati.

A questo questionario seguiva un altro documento nel quale gli studenti dovevano esprimere la propria valutazione sul corso al quale avevano appena assistito rispetto alle infrastrutture, alle modalità del corso e alla comprensibilità dei contenuti.

2.2 Background professionale e linguistico dei partecipanti

Per poter effettuare delle osservazioni pertinenti sulla pratica dell'intercomprensione orale, in produzione e in ricezione, in un contesto didattico universitario che non è necessariamente legato alla didattica delle lingue straniere, si è ritenuto opportuno studiare anche le competenze plurilingui dei partecipanti a questo programma.

2.2.1 Esperienze linguistico-professionali dei docenti

Tutti i professori che sono stati osservati durante le lezioni avevano già fatto una esperienza professionale di questo genere, avendo partecipato alle sessioni anteriori di Valortur oppure a delle *Summer School* nelle loro università di provenienza, aperte a studenti stranieri. Tutti hanno giudicato positiva l'esperienza e hanno individuato molti vantaggi, tra i quali

quello di permettere a docenti e studenti di sviluppare la capacità di comprendere delle lingue sconosciute, o di vivere un'esperienza di reciproco arricchimento non solo dal punto di vista linguistico ma anche e soprattutto culturale. Rispetto alle loro conoscenze linguistiche, si può affermare che tutti sono docenti plurilingui in quanto conoscono ad un livello di competenza medio (dichiarato nel questionario iniziale), sia nello scritto che nell'orale, almeno un'altra lingua romanza, ma non necessariamente quelle appartenenti al progetto. Alcuni di loro suggeriscono anche delle strategie che utilizzeranno o che hanno già utilizzato in passato, per agevolare la comprensione del loro corso. Essi parlano, per esempio, dell'«obbligo» di moderare la velocità del discorso, oppure dell'opportunità di presentare delle slides con immagini e testo mettendo in evidenza le parole-chiave, o ancora di avere un'interazione costante con gli studenti («hago más preguntas para asegurarme que me entienden y que no pierden la atención»⁶), o ancora di terminare ogni sezione o parte della lezione con un riassunto di ciò che è stato esposto e con delle conclusioni chiare. Altri ancora mettono in evidenza l'importanza di ripetere più volte lo stesso concetto con parole diverse e di usare le stesse parole-chiave scritte sulle slides. Trova tutti d'accordo infine l'importanza dell'uso degli esempi concreti per contestualizzare al meglio dei concetti che forse rimarrebbero troppo teorici.

2.2.2 Esperienze degli studenti

Tutti gli studenti partecipanti dichiarano di possedere delle conoscenze a livello medio in almeno una delle altre lingue romanze, e alcuni di essi conoscono anche l'inglese, ad un livello che va da medio a buono, sia nello scritto che nell'orale.

Per alcuni di loro, grazie a delle esperienze di studio o di viaggi personali all'estero o di contatto con studenti stranieri, partecipare ad un programma nel quale non necessariamente tutti i partecipanti parlano la stessa lingua, non è una novità. Gli studenti hanno delle idee ben precise su quali strategie mettere a punto in una comunicazione esolingue: innanzitutto parlare più lentamente, cercando di articolare bene il discorso; fare uso poi della gestualità che, in alcuni casi, può essere più eloquente di qualsiasi parola; utilizzare frasi e termini semplici, oppure i sinonimi per agevolare la comprensione all'interlocutore; appoggiarsi alla lingua che si ha in comune oppure farsi aiutare da coloro che conoscono meglio l'altra lingua parlata. Le strategie indicate fanno capo però ad un sentimento comune: «oui, je pense que cela [l'intercompéhension] est possible si l'on en a envie».⁷

6 M. Pardo nel suo *Cuestionario para los profesores*, ed. Valtour 2012.

7 A. Andrieux nel suo *Questionario finale per gli studenti*, ed. Valortur 2012.

È dunque la volontà di interagire, di farsi capire e di capire l'interlocutore che sta alla base di questo scambio interlinguistico, interculturale e interdisciplinare.

3 Valortur e l'intercomprensione

Dal suo concepimento il programma Valortur è stato voluto come programma che sfruttasse la vicinanza fra lingue appartenenti ad una stessa famiglia linguistica come mezzo di comunicazione, sia nell'ambito della trasmissione di contenuti teorici che negli scambi quotidiani fra i partecipanti. Le ragioni di questa scelta sono enunciate in Muti et al. (2011):

Fin dalla sua genesi, il progetto Valortur prevede il coinvolgimento di università di lingua latina e corsi tenuti nella lingua madre del docente. L'Intercomprensione in quanto ambito di attenzione scientifica è del tutto ignota, ma la possibilità della sua pratica fa parte del bagaglio culturale degli ideatori che, con grande fiducia, progettano una costante compresenza fra tutti gli studenti e i docenti, dalle lezioni, al residence, ai momenti in comune del soggiorno.

Altre motivazioni comunque facilitano l'“inconsapevole” scelta dell'intercomprensione, a cominciare dai costi implicati da ogni ipotesi di traduzione integrale. I contatti internazionali degli organizzatori, inoltre, collegano solo università di origine latina e l'utilizzo dell'inglese, ipotesi a lungo vagliata, sembra decisamente fuori luogo. (137-8)

Sulla base di queste premesse, sono state previste lezioni, escursioni e seminari tenuti nella lingua madre del docente; la selezione degli studenti e dei docenti è stata effettuata anche sulla base delle loro conoscenze linguistiche e sulla disponibilità a partecipare al progetto secondo queste modalità.

Come altrove sostenuto (Di Vito 2013), i principi alla base del programma Valortur rientrano a pieno titolo nella definizione di ‘approccio plurale’ (Candelier 2010), in quanto l'utilizzo di più lingue durante le sessioni di formazione e nei momenti di vita in comune, favorisce il raggiungimento delle competenze previste nel CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles*; Candelier 2010).

È stato altresì messo in evidenza (Di Vito 2013) come l'interazione che si sviluppa nel programma Valortur sia di tipo esolingue (Porquier 2003) in quanto essa è caratterizzata da un disequilibrio, una asimmetria, fra le competenze dei partecipanti, sia dal punto di vista della conoscenza linguistica in sé (la conoscenza del lessico, della sintassi, la competenza scritta o orale, ecc., in una o più lingue) che del grado di competenza che si è acquisito nell'ambito delle discipline in questione grazie all'abilità e alla lunga pratica esercitata.

Studenti e docenti hanno dunque accettato da una parte di utilizzare la propria lingua madre per comunicare, adottando strategie opportune per facilitare la trasmissione del messaggio, e dall'altra di cercare di comprendere la lingua degli altri partecipanti mettendo in atto anche in questo caso strategie per la comprensione.

3.1 Competenze in uno scambio plurilingue-esolingue

Uno scambio comunicativo presuppone lo sviluppo e la messa in campo da parte dei soggetti partecipanti alla comunicazione, di alcuni atteggiamenti che si rivelano fondamentali per la riuscita dell'interazione. Oltre alle capacità definite 'di linguaggio', che appaiono più direttamente collegate con la comunicazione, sono state messe in evidenza da una parte alcune competenze definite generali che

ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. (Conseil d'Europe 2001, 15)

e dall'altra delle competenze definite 'inglobanti' che servono a «gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité» (Candelier 2010, 36). Dunque le prime sono legate più generalmente a qualsiasi tipo di attività umana, comprese le interazioni, le seconde invece possono costituire la carta vincente di uno scambio all'interno di una comunicazione esolingue (per grado di conoscenza linguistica e disciplinare).

3.1.1 Le competenze generali

Ogni individuo mette in pratica e potenzia, o impara ad utilizzare, nel corso delle sue attività, delle strategie o conoscenze che vengono definite nel CECRL (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) in termini di saperi, di saper fare e di saper essere. In effetti, come si afferma in questo documento

Toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer. (Conseil de l'Europe 2001, 82)

I saperi degli individui corrispondono alle proprie conoscenze del mondo (cultura generale) che sono estremamente sviluppate e precise, e che sono legate ad un ricco vocabolario nella propria lingua materna. Della

conoscenza del mondo fanno parte anche la conoscenza della società e della cultura della o delle comunità parlanti una data lingua. Infine, la comprensione delle relazioni tra «le monde d'où l'on vient» e «le monde de la communauté cible», sono all'origine della cosiddetta coscienza interculturale, la quale include la coscienza della diversità regionale e sociale dei due mondi.

È necessario poi considerare i saperi in termini di conoscenze linguistiche, conoscenze disciplinari ed esperienze sociali di un individuo. Le conoscenze in una disciplina o in uno specifico settore professionale sono evidentemente importanti nella ricezione e comprensione di testi o messaggi in lingua straniera che appartengono a quella disciplina o a quel settore professionale. Le conoscenze empiriche relative alla vita pubblica, privata, al funzionamento della vita quotidiana di una popolazione sono anch'esse fondamentali nella gestione delle interazioni in una lingua straniera.

Esistono inoltre delle abilità che rimangono latenti dopo essere state apprese e che vengono messe in campo all'occorrenza, nel momento in cui si vive una data situazione. Sono definite come delle capacità inerenti alla vita quotidiana (per esempio come saper riempire un formulario di iscrizione o come effettuare le azioni utili per svolgere un'attività di svago) e ai saper-fare interculturali (per esempio come stabilire una relazione fra la cultura di origine e la cultura straniera oppure come andare oltre le relazioni superficiali stereotipate), dei quali lo studente-apprendente dovrà essere a conoscenza per comunicare efficacemente.

Infine entrano in gioco delle caratteristiche specifiche di ogni individuo che riguardano la propria personalità, il proprio carattere, il proprio modo di sapersi porre nel corso di una relazione. Questi tratti della personalità comprendono gli atteggiamenti di introversione o socievolezza, i valori, le convinzioni personali, gli stili cognitivi, le motivazioni. Possono non essere delle caratteristiche permanenti in quanto soggette a variazioni, poiché si modificano nel corso del tempo e delle esperienze di vita.

3.1.2 Le competenze inglobanti

In un contesto situazionale plurale (nel senso di presenza contemporanea di più lingue/culture), le differenze linguistiche e culturali meritano un'attenzione particolare da parte dei partecipanti all'interazione. È necessario dunque mettere in campo delle competenze che, pur non essendo specifiche di una interazione esolingue, possono costituire la chiave di volta per sbloccare delle situazioni di non comprensione, di malintesi. Eccone la lista presentata nel documento di riferimento:

- une compétence de résolution des conflits, obstacles, malentendus, évidemment importante dans ces contextes où la différence menace sans cesse de se transformer en problème;

- une compétence de négociation, qui fonde la dynamique des contacts et relations en contexte d'altérité;
- une compétence de médiation, qui fonde toutes les «mises en relation», entre langues, entre cultures et entre personnes;
- une compétence d'adaptation, qui fait appel à toutes les ressources dont on dispose pour «aller vers ce qui est autre, différent»;
- une compétence de décentration, exprimant cet aspect constitutif des buts des approches plurielles qui consiste à changer de point de vue, à relativiser, grâce à de multiples ressources relevant des savoir-être, des savoir-faire et des savoirs;
- une compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers, en refusant l'échec (communicatif ou d'apprentissage), en s'appuyant sur toutes nos ressources et, en particulier, celles qui fondent l'«intercompréhension»;
- une compétence de distanciation qui, tout en étant fondée sur diverses ressources, permet en situation d'adopter un comportement critique, de conserver un contrôle et de ne pas être totalement immergé dans l'échange immédiat ou l'apprentissage;
- une compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé (rejoignant ce qu'on appelle parfois *critical awareness*), qui focalise plutôt les ressources mises en œuvre une fois la distanciation effectuée;
- une compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité, dans ses différences et ses similitudes. (Candelier 2010, 37-9)

Più che in altri contesti formativi, nel quadro del programma Valortur l'apertura alla diversità (di lingua, di cultura, di background formativo e professionale) è fondamentale per una interazione efficace. Infatti, riconoscere l'altro nella diversità aiuta a cercare la mediazione e la negoziazione e a porsi il problema del punto di vista, che potrebbe non coincidere con il proprio. Se si adotta la prospettiva della diversità, numerosi conflitti o fraintendimenti vengono riconosciuti e risolti. Inoltre, è di fondamentale importanza la capacità di prendere le distanze e non perdere il controllo, atteggiamenti che permettono anche di saper analizzare la situazione e le attività proposte, o i compiti assegnati, e di dare un senso ad elementi linguistici e/o culturali non familiari.

4 Efficacia della comunicazione in intercomprensione in Valortur 2012

In questa sezione ci concentreremo sui punti forti e sulle criticità che abbiamo potuto osservare durante lo svolgimento di alcuni corsi in Valortur 2012. Infatti lo scopo del nostro studio è stato quello di fornire un resoconto delle attività della prima settimana di svolgimento del programma con un interesse particolare ai problemi di comprensione legati alla trasmissione di contenuti disciplinari da parte dei docenti a studenti che non necessariamente conoscevano la lingua del loro interlocutore. In un altro studio (Di Vito 2013) abbiamo già messo in evidenza quali siano state le strategie messe in campo dai docenti per la comunicazione durante i loro interventi in aula in altre sessioni di Valortur. In questo studio cercheremo invece di collegare le strategie messe a punto dai docenti con il grado di comprensione del corso da parte degli studenti.

4.1 Come valutare la comprensione dell'orale?

La comprensione dell'orale, di cui si è già parlato nell'introduzione di questo lavoro, appare ad un locutore di lingua straniera come un compito molto difficile da realizzare: se da una parte ci si trova di fronte ad un individuo le cui intenzioni comunicative sono sconosciute poiché non si conoscono le scelte di quest'ultimo relative per esempio al grado di idiomaticità del suo discorso oppure al suo accento, o ancora alla scelta del tema o del lessico, dall'altra non si fanno attività sufficientemente mirate per sviluppare la tripla finalità dell'ascolto (García, Alain 2009) e ci si accontenta dell'aspetto funzionale di esso (raccolta di informazioni). Per verificare la comprensione dell'ascolto infatti si procede di solito, nei manuali di apprendimento della lingua straniera, alla somministrazione di questionari a scelta multipla che veicolano il contenuto del messaggio e che per questo costituiscono «une aide involontaire à la compréhension» (Jamet 2005, 64). Questi questionari sono di solito costruiti a partire dai parametri tradizionali di comprensione globale (che riguardano la contestualizzazione del discorso) e di comprensione dettagliata (nei quali si ricercano informazioni più precise). Tuttavia, un tale tipo di comprensione (globale e poi dettagliata) non permette agli apprendenti di giungere ad una vera interpretazione in quanto non riescono a percepire la congiunzione fra gli elementi compresi e la loro gerarchizzazione (García, Alain 2009).

Uno strumento di valutazione efficace può invece essere quello della riformulazione (scritta o orale nella propria lingua madre) prima generale e poi più dettagliata (frase per frase, paragrafo per paragrafo) come descritto in Jamet (2005, 64). Questo tipo di attività è legato alla possibilità di ascoltare e riascoltare la registrazione di un discorso complesso per riuscire a comprenderne tutte le componenti.

In un contesto quale quello di Valortur non è stato possibile preparare un questionario del primo tipo (di comprensione globale e poi di comprensione dettagliata) in quanto gli osservatori delle dinamiche che si sviluppavano all'interno delle classi non erano al corrente dei contenuti che sarebbero stati oggetto della lezione; non c'era per gli studenti, come invece è accaduto durante la sperimentazione effettuata da Jamet, la possibilità del *rewind*, dell'ascolto illimitato con riformulazione a voce alta dei contenuti, poiché alla fine della lezione gli studenti potevano visionare solo le slides del corso ma non riascoltarne la registrazione.

Per cercare di valutare la comprensione dei corsi si è optato per un questionario che prevedeva una riflessione e riformulazione dei contenuti grazie anche alla consultazione degli appunti che gli studenti avevano preso durante la lezione.

Entriamo ora nel dettaglio della descrizione dei dati e della nostra analisi.

4.2 Raccolta dati: tipologia

Per cercare di valutare l'efficacia di una comunicazione in intercomprensione per la trasmissione di contenuti accademici, abbiamo avuto a nostra disposizione tre tipologie di dati: innanzitutto abbiamo potuto effettuare delle riprese video delle lezioni, abbiamo poi somministrato dei questionari di valutazione del gradimento dei corsi e infine abbiamo proposto il questionario per la valutazione della comprensione dei contenuti.

4.2.1 Riprese video

Si è avuta la possibilità di riprendere i corsi dei primi 4 giorni di programma, dal lunedì al giovedì pomeriggio, per un totale di 13 ore di riprese ripartite in circa 5 ore di corsi in lingua italiana e lingua spagnola e circa 3 ore di corsi in lingua francese. Abbiamo assistito pertanto a 2 corsi dispensati in lingua francese, tre corsi in lingua italiana e tre corsi in lingua spagnola.

L'osservatore ha avuto un atteggiamento partecipante (Malinowski [1922] 2011), si è totalmente immerso nella vita della comunità che stava studiando e, soprattutto durante le lezioni, nei momenti di non comprensione veniva interpellato da parte del docente o degli studenti per cercare di sbloccare la trasmissione del messaggio. Ha avuto dunque un duplice ruolo: da un lato è stato mediatore di contenuti, fornendo per esempio delle traduzioni (in particolare dal francese all'italiano e viceversa), dall'altro si è messo a disposizione del docente (il quale lo interpellava per avere conferma dell'avvenuta comprensione del messaggio).

Ci si è interrogati sulla influenza che la presenza dell'osservatore e della videocamera potesse avere sul naturale svolgimento dei corsi. Si è notato

però che venivano percepiti entrambi come naturali e che, se all'inizio era presente una certa inibizione o una maggiore attenzione alla dizione e alla velocità di enunciazione, dopo qualche minuto tutto diventava estremamente naturale.

4.2.2 Questionario di valutazione del gradimento

Gli organizzatori del programma Valortur hanno formulato varie tipologie di questionari per la valutazione del gradimento e dell'interesse al programma. Essi riguardavano ogni corso che si è tenuto, le infrastrutture e più in generale l'interesse e la soddisfazione dei partecipanti a questo corso.

Nell'analisi del primo tipo di questionario ci si è soffermati sui risultati ottenuti dalla valutazione dei corsi dei quali si avevano a disposizione le riprese. Nello specifico due domande si sono rivelate di forte interesse: «In che misura ritieni che i contenuti del corso siano stati comprensibili?» e «In che misura le strategie di comprensione si sono rivelate efficaci nella comprensione del corso?».

4.2.3 Questionario di comprensione del corso

Come già anticipato in precedenza alla fine di ogni lezione veniva somministrato agli studenti un questionario per poter avere una traccia, anche se minima, di ciò che avevano capito del corso appena terminato. Questo questionario prevedeva tre tipi di domande: si è chiesto agli studenti a) di individuare 3 parole-chiave che potessero caratterizzare i contenuti appena ascoltati; b) di riformulare nella propria lingua la parte del corso che si è rivelata più interessante; c) di tracciare un indice (il *plan*) dei contenuti presentati nella lezione.

Cercheremo ora di esplicitare i risultati derivanti dai tre tipi di osservazione effettuati.

4.3 Analisi dei dati

Nel corso dell'analisi dei dati è stato molto interessante comparare quelle che sono state le nostre osservazioni durante i corsi con i risultati emersi dai due tipi di questionari, e verificare che le valutazioni fatte a priori grazie all'osservazione sono state corroborate dalle risposte ai questionari e dalle impressioni dichiarate dagli studenti.

4.3.1 Riprese

Durante le riprese, l'osservatore ha prestato attenzione a tre tipi di dati: in primo luogo ci si è interessati alle modalità di veicolare il contenuto del messaggio e dunque alle strategie⁸ utilizzate dai professori durante il corso; in secondo luogo all'atteggiamento che il professore ha assunto nei confronti degli studenti, alle caratteristiche della sua personalità nel corso di questa interazione; in terzo luogo agli atteggiamenti da parte degli studenti, derivanti in una certa misura dall'interesse che la lezione e il professore erano stati in grado di creare.

Dall'analisi dei video si evince che tutti i professori, anche se non in egual misura, hanno adottato delle strategie di vario tipo per facilitare la comprensione dei contenuti che stavano presentando.

Innanzitutto, tutti avevano preparato delle slides esplicative contenenti immagini e testo, in una percentuale molto variabile (molto testo e poche immagini, poco testo e molte immagini, solo testo).

Tutti hanno adottato delle strategie extra-linguistiche nel senso che hanno accentuato la gestualità (per esempio nel caso delle enumerazioni) e la mimica facciale.

Rispetto invece alle strategie di gestione, era molto frequente che alcuni professori si rivolgessero direttamente agli studenti chiedendo loro se avevano capito, oppure se la propria elocuzione fosse troppo veloce, o addirittura domandavano agli studenti di riformulare le definizioni che avevano appena spiegato. Inoltre alcuni di essi abbandonavano la loro posizione cattedratica e giravano tra i banchi durante la loro lezione.⁹

Tra le strategie linguistiche, o preventive (come vengono definite in Giacomi, De Hérédia 1986) si sono riscontrate le seguenti: l'uso dell'alternanza di codice (il passaggio dalla propria lingua madre ad un'altra lingua straniera conosciuta); l'uso di riformulazioni, parafrasi; l'uso di definizioni per esplicitare dei concetti; l'uso di sinonimi più trasparenti o di iperonimi; l'uso del cosiddetto *foreigner talk* (Long 1981), la tendenza cioè di un nativo a rallentare naturalmente la velocità di locuzione del suo discorso e a prestare attenzione a ben articolare le parole.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti e i comportamenti osservati durante le lezioni, si è notato che alcuni professori erano più propensi all'interazione con gli studenti, erano più attenti ai loro bisogni e ai segnali di incertezza che riuscivano a scrutare nei loro volti. È apparso infatti molto chiaramente che quasi tutti i momenti di non comprensione all'interno di

8 Per una definizione e una descrizione più dettagliata di queste strategie si veda Di Vito 2013.

9 Questo aspetto, in base a ciò che si è potuto osservare dal vivo, ha contribuito a mantenere alta l'attenzione degli studenti e ha anche favorito una maggiore interazione di questi ultimi con il docente.

due corsi in particolare, sono stati risolti efficacemente grazie a questo tipo di attenzione. Per esempio, durante questi due corsi gli studenti non nativi sono intervenuti con più frequenza nel chiedere spiegazioni al docente, segnale del fatto che riuscivano a seguire completamente il filo del discorso. Al contrario, un corso in particolare ha totalmente disinteressato gli studenti non nativi, in quanto il professore non è stato, a parer nostro, molto attento alle necessità degli studenti, né alle strategie basilari da mettere in atto in una comunicazione esolingue.¹⁰

4.3.2 Questionari di valutazione del gradimento

Come già detto, le domande alle quali si è prestato interesse sono state quelle sul grado di comprensione del corso e sulla efficacia delle strategie di intercomprensione dell'orale. Gli studenti avevano la possibilità di scegliere fra cinque livelli di gradimento: 'per niente', 'poco', 'abbastanza', 'bene', 'molto'. Ovviamente nel considerare questo tipo di output si è fatta una distinzione fra lingua parlata dal docente e lingua madre degli studenti, e si è deciso dunque di escludere dalla valutazione le considerazioni degli studenti che parlavano la stessa lingua del docente.

Fatta questa precisazione, dall'analisi dei dati si può evincere che:

- per l'italiano, due professori su tre sono stati più facilmente comprensibili dalla maggioranza degli studenti non nativi;
- per il francese, si sono avute più difficoltà nella comprensione di un professore rispetto all'altro;
- per lo spagnolo, poche o quasi nulle le difficoltà di comprensione di tutti i professori.

Un'altra considerazione da fare rispetto a questi risultati è che questi elementi sono stati espressi in base ad una autovalutazione fatta dagli studenti delle loro percezioni e impressioni, e dunque non è stata una valutazione oggettiva da parte dell'osservatore.

¹⁰ È molto interessante a riguardo, il paragone dei questionari degli studenti nativi con quelli degli studenti non nativi. Infatti se questo corso ha avuto un ottimo punteggio da parte degli studenti nativi, non è stato altrettanto per i non nativi. Sulla base delle osservazioni dal vivo possiamo dire che è stato determinante il linguaggio usato dal professore: un linguaggio moderno, accattivante e molto dinamico (caratterizzato anche da espressioni locali, da una grande velocità di locuzione), che forse gli studenti non nativi non sono riusciti a seguire.

4.3.3 Questionari di comprensione

Analizzando i vari questionari compilati alla fine di ogni corso osservato, si sono avuti i seguenti riscontri:

- per l'italiano:
 - Prof 1: ci sono nella maggioranza dei casi le stesse parole-chiave ma nella risposta sull'indice dei contenuti alcuni studenti hanno ricopiato delle slides del professore; questo ci fa supporre che questi studenti non siano stati in grado di tracciare lo schema secondo il quale sono stati sviluppati i contenuti;
 - Prof 2: 2 parole-chiave su 3 coincidono in 14 casi su 18 e l'indice dei contenuti coincide sugli elementi fondamentali in 17 casi su 18; è senza dubbio il corso che è stato maggiormente recepito dagli studenti;
 - Prof 3: 15 studenti su 18 hanno inserito le stesse parole-chiave; gli elementi fondamentali dell'indice dei contenuti invece corrispondono in 13 casi;

- per lo spagnolo:
 - Prof 1: le parole-chiave si alternano (c'è in realtà una alternanza di 5 parole chiave ricorrenti) ma gli elementi fondamentali dell'indice dei contenuti coincidono in 13 casi su 18;
 - Prof 2: 2 parole-chiave su 3 sono le stesse nella maggioranza dei casi e anche l'indice dei contenuti coincide fundamentalmente nella maggioranza dei casi;
 - Prof 3: l'indice dei contenuti trattati coincide nella maggioranza dei casi anche se sono numerosi (6/18) gli studenti che non sono stati in grado portare a termine questo compito;

- per il francese:
 - Prof 1: 12 studenti su 17 hanno individuato quasi le stesse parole-chiave (un'alternanza di 5 parole) e reso schematicamente un indice equivalente dei contenuti;
 - Prof 2: generalmente le risposte sono molto eterogenee sia sulle parole-chiave (che rispecchiano solo una parte del corso) che dell'indice dei contenuti (solo 6 su 18 hanno dato un indice più completo dei contenuti).

4.4 Valutazioni globali

Dall'analisi di un ultimo questionario ai quali sono stati sottoposti gli studenti, il *Questionario finale sull'esperienza dell'intercomprensione*, sono emersi molti spunti di riflessione su come poter migliorare e rendere più efficace una comunicazione in intercomprensione, non soltanto nel caso di didattica delle lingue straniere ma anche in un campo più ampio quale può essere quello di una lezione accademica riguardante altre discipline, o negli scambi quotidiani.

Gli studenti hanno messo in evidenza la differenza fra la comunicazione che avveniva nella vita quotidiana, durante la quale si aveva il tempo di interagire, di chiedere spiegazioni, di farsi capire, e la comunicazione che avveniva durante le lezioni. Tutte le strategie di cui gli studenti hanno fatto uso sono state praticate infatti durante 'la vita in comune' al di fuori dei corsi, dove essi erano attenti a «parler doucement, à bien articuler, à donner des exemples des situations»,¹¹ riformulando eventualmente le proprie parole e soprattutto usando altre lingue (quella che quasi tutti gli studenti conoscevano ad un livello medio, lo spagnolo). Essi si sono resi conto che «au départ on comprenait avec difficulté, mais après mon oreille s'est habituée et j'ai commencé à un peu mieux comprendre». ¹² La scoperta della vicinanza delle lingue a loro poco conosciute ha suscitato in alcuni la volontà di perfezionare le proprie conoscenze linguistiche nella lingua che conoscevano poco, una volta rientrati nei loro luoghi di vita abituali.

Alcuni di loro hanno messo in evidenza anche delle difficoltà vissute, sia nei momenti di vita quotidiana che durante i corsi.

In qualche caso particolare, alcuni studenti infatti, hanno vissuto delle esperienze di non comprensione poiché, malgrado l'uso di tutte le strategie in loro possesso per cercare di portare a termine la conversazione, non si è arrivati a buon fine («quando non riuscivo proprio ad esprimermi ho dovuto lasciar perdere»¹³), oppure alcuni hanno messo in evidenza che a volte le «conversations restaient superficielles car la connaissance des langues n'étaient pas parfaite». ¹⁴

Quanto alle difficoltà avute durante i corsi, nella maggioranza dei casi gli studenti hanno dichiarato che è stata la velocità di locuzione da parte del professore e l'uso di parole che non facevano parte della lingua standard a causare più problemi di comprensione. Questo li ha portati in alcuni casi a provare un «sentiment d'isolement et de retrait dans les

11 S. Goutorbe nel suo *Questionario finale per gli studenti*, ed. Valortur 2012.

12 C. Moussaoui nel suo *Questionario finale per gli studenti*, ed. Valortur 2012.

13 A. Cantoni nel suo *Questionario finale per gli studenti*, ed. Valortur 2012.

14 A. Payen nel suo *Questionario finale per gli studenti*, ed. Valortur 2012

débats et cours à débit trop rapide».¹⁵ Anche la mancanza di interazione è stata percepita come ostacolo alla comprensione («alcuni professori parlavano troppo velocemente e hanno interagito e stimolato molto poco la classe»¹⁶). Alcuni studenti hanno parlato infine del calo dell'attenzione che ha provocato in alcuni casi la perdita del filo del discorso.

Sono stati dati anche dei suggerimenti, che riguardano la velocità di locuzione del professore ma soprattutto la tipologia di strumenti da utilizzare durante il corso. Per esempio molti hanno parlato di una sorta di riassunto della lezione in tutte le lingue dei partecipanti, in modo da facilitare la comprensione generale del corso, oppure dell'uso di slides scritte in almeno una delle altre lingue del progetto, indicando in esse anche le parole-chiave in tutte le lingue. Altri hanno suggerito anche una sorta di esercitazioni linguistiche preparatorie alla comprensione di una lingua straniera non conosciuta o poco conosciuta, per predisporre l'orecchio all'ascolto di un panorama sonoro (Lothe 1995) diverso da quello al quale si è abituati.

5 Conclusioni

Dall'insieme delle osservazioni e delle analisi effettuate partecipando al programma Valortur, si è potuto riflettere sul ruolo che ciascun partecipante dovrebbe assumere durante una comunicazione esolingue, se lo scopo dei diversi interlocutori è quello di gestire in maniera efficace la conversazione e di cercare, ciascuno secondo il proprio ruolo e le proprie aspettative, di vivere un'esperienza arricchente e stimolante.

Siamo ancora più convinti, al termine di questo percorso, che il ruolo del docente (nel caso di corsi dispensati a studenti che non parlano la sua stessa lingua) si rivela fondamentale perché gli studenti possano vivere una esperienza formativa di buon livello. È risultato infatti chiaro, anche dai commenti finali degli studenti, che una lezione interattiva, nella quale il docente possa percepire e addirittura anticipare i bisogni degli studenti, è vissuta in modo diverso e apporta sicuramente molto di più in termini di saperi e di saper essere.

Certo, questo tipo di atteggiamento richiede da parte del docente uno sforzo ulteriore per mantenere vigile la propria attenzione sul linguaggio utilizzato, sulla velocità del suo discorso, sull'interazione da ricercare con il suo pubblico. È tuttavia auspicabile che anch'egli faccia esercizio di intercomprensione e sia seriamente convinto che dispensare un corso in una lingua diversa da quella parlata dagli studenti abbia delle implicazioni

15 L. Gicquel nel suo *Questionario finale per gli studenti*, ed. Valortur 2012.

16 A. Bolognin nel suo *Questionario finale per gli studenti*, ed. Valortur 2012.

differenti rispetto ad un corso effettuato nella lingua madre del pubblico.

Un'ultima considerazione è da fare sull'opportunità della presenza di un mediatore all'interno di questi scambi esolingui. Essa si è rivelata molto positiva, a volte indispensabile, per colmare i *gap* linguistici che talvolta hanno caratterizzato la comunicazione. Parallelamente questa considerazione porta anche un'altra riflessione che riguarda in modo particolare l'insegnamento CLIL nel contesto della scuola secondaria di secondo grado. Sulla base dell'esperienza descritta, si può affermare che durante lo svolgimento in modalità CLIL sarebbe altrettanto auspicabile prevedere, accanto al docente della disciplina, la figura del docente di lingua, che potrebbe colmare eventuali *gap* linguistici o supportare il docente della disciplina oggetto di studio con le proprie competenze in lingua straniera.

Bibliografia

- Benucci, Antonella (2005). *Le lingue romanze*. Torino: UTET.
- Bonvino, Elisabetta; Caddéo, Sandrine (2007). «Intercompréhension à l'oral: où en est la recherche» [online]. Capucho, Filomena; Martins, Adriana; Degache, Christian; Tost, Manuel (eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 385-94. URL <http://www.eurom5.com/Media/Default/Bibliografia/Bonvino%20Caddeo.pdf> (2016-10-25).
- Candelier, Michel (coord.) (2010). «CARAP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures» [online]. Graz: Conseil de l'Europe; Centre Européen pour les Langues Vivantes. URL <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf> (2016-10-25).
- Conseil de l'Europe (2001). *CECRL. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Editions Didier.
- Cortés Velásquez, Diego (2013). *Intercomprensione orale e metacognizione* [tesi di dottorato]. URL https://www.academia.edu/9212969/Cort%C3%A9s_Vel%C3%A1squez_D._2013_Intercomprensione_orale_e_metacognizione._Tesi_di_dottorato._Unpublished_ (2016-10-25).
- Di Vito, Sonia (2013). «Formation universitaire en économie du tourisme et intercompréhension: le cas du projet Valortur» [online]. *Repères - Dorif*, 4, *Quel plurilinguisme pour quel environnement professionnel multilingue? / Quale plurilinguismo per quale ambito lavorativo multilingue?* URL http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=140 (2016-10-25).
- García, Christine; Alain, Jambin (2009). «Problématique de l'entraînement à la compréhension de l'oral en classe de langue. Constats, recommandations et stratégies concrètes» [online]. Académie de

- Toulouse - L'oral en classe d'anglais. URL <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/anglais/oral3.html> (2016-10-25).
- Giacomi, Alain; De Hérédia, Christine (1986). «Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés» [online]. *Langages*, 84, 9-24, URL http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1986_num_21_84_1517 (2016-10-25).
- Jamet, Marie Christine (2005). «L'intercompréhension orale entre langues voisines: réelle possibilité ou illusion?» [online]. *Synergies Italie*, 2, 61-8. URL <http://gerflint.fr/Base/Italie2/jamet.pdf> (2016-10-25).
- Jamet, Marie Christine (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. Giessener Beiträge zur Fremssprachendidaktik.
- Long, Michael (1981). «Input, Interaction and Second-language Acquisition». Harris Winitz (ed.), *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 379, *Native Language and Foreign Language Acquisition*. New York: New York Academy of Sciences, 259-78.
- Lothe, Elisabeth (1987). *A la découverte des paysages sonores des langues*. Paris: Les Belles Lettres.
- Lothe, Elisabeth (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette.
- Malinowski, Bronislaw [1922] (2011). *Argonauti del Pacifico Occidentale. Riti magici e vita quotidiana nella società primitiva*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Meunier, Christine; Frenck-Mestre, Cheryl; Lelekov-Boissard, Taïssia; Le Besnerais, Martine (2004). «La perception des systèmes vocaliques étrangers : une étude inter-langues» [online]. *Actes des XXVes Journées d'Etudes sur la parole* (Fès, 19-22 avril 2004). URL http://www.afcp-parole.org/doc/Archives_JEP/2004_XXVe_JEP_Fes/actes/jep2004/Meunier-etal.pdf (2016-10-25).
- Muti, Giuseppe; Broutin, Fanny; Defrel, Mathieu; Manotta, Florent (2011). «L'Intercomprensione fra lingue romanze nel Programma Erasmus LLP - IP 'Valortur': esperimenti, pratiche, strumenti, risultati e prospettive». Margarito, Mariagrazia; Celotti, Nadine; Hédiard, Marie (a cura di), *La comunicazione turistica. Lingue, culture, istituzioni a confronto*. Torino: Edizioni Libreria Cortina, 137-52. URL http://www.docente.unicas.it/useruploads/001240/files/finale_contributo_muti_intercomprensione_11.pdf (2016-10-25).
- Porquier, Rémi (2003). «Deux repères de recherche sur l'interaction exolingue». *Linx*, 49, 51-62. URL <http://linx.revues.org/538> (2016-10-25).