

CLIL e intercomprensione: due approcci compatibili al servizio della linguistica romanza

Marie-Christine Jamet

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract Intercomprehension (IC), that is, a multilingual approach that aims to improve users' receptive skills in various similar languages, so that everyone can express themselves in their own language while understanding the other's, has proven its effectiveness especially at the university level. On the other hand, CLIL is now a well-established approach in secondary schools, but much less so used in universities where courses are often implemented in English but without the support of CLIL methodology. This paper reflects on the reasons behind the success of each approach, and it proposes an integrated CLIL + IC approach through the few existing or upcoming projects.

Keywords Intercomprehension (IC). CLIL. Higher education. FL teaching. Plurilingualism.

Sommario 1 Premessa. – 2 Introduzione. – 3 CLIL in Italia: Quali sono le ragioni del suo sviluppo? – 4 Il ruolo dell'intercomprensione. – 5 Proposte d'integrazione tra CLIL e IC. – 6 Conclusioni.

1 Premessa

Questo breve contributo intende essere al contempo un omaggio a una collega e amica, Carmel Coonan, alla quale è dedicato questo libro, e una riflessione su due approcci glottodidattici: il CLIL, segnato appunto dal nome di Carmel Coonan che ha lasciato la sua impronta in Italia, e l'intercomprensione (IC) tra lingue romanze di cui

l'autrice è una delle promotrici, e che Carmel Coonan ha sempre accolto spazio all'interno del CLA di Venezia (Centro Linguistico d'Ateneo) quando ne era presidente. Come vedremo, i due approcci possono incrociarsi, arricchendo così il campo dei possibili modi con cui aiutare il cittadino europeo a diventare un vero soggetto plurilingue. Chiediamo scusa in anticipo al lettore per la predominanza, nel testo, di informazioni che riguardano la lingua francese di cui l'autrice è un'esponente in Italia.

2 Introduzione

IL CLIL è oramai un fatto 'di vecchia data' in Italia, e i programmi scolastici l'hanno recepito soprattutto a partire dagli anni 2003 (legge 53/2003), in particolare nella scuola secondaria.

Il termine coniato da David Marsh nel 1994 è stato ripreso in Italia quattro anni dopo, nel 1998, nell'articolo pionieristico di Carmel Coonan, e nel suo libro del 2002, *La lingua straniera veicolare*, che ha fortemente contribuito a prendere consapevolezza dell'approccio CLIL nel nostro Paese fino al punto che dall'anno scolastico 2012/13, per decisione del Ministero dell'Istruzione, si è giunti ad introdurre il CLIL in modo sistematico al quinto anno in tutti i licei e istituti tecnici attraverso l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera, e nei licei linguistici al terzo anno con una lingua straniera, procedendo al quarto con una seconda lingua (DD.PP.RR. nrr. 88 e 89/2010).

Mi sono spesso interrogata sulla relativa facilità con la quale il CLIL ha potuto trovare il suo spazio all'interno dei programmi ministeriali delle scuole, e sul perché, ad esempio, un percorso come l'EsaBac instaurato con un accordo binazionale il 24 febbraio 2009 tra Francia e Italia abbia avuto un successo significativo nella penisola. L'EsaBac prevede infatti un doppio diploma finale, Esame di stato e il *Baccalauréat* francese. Esiste in due versioni, un EsaBac generale nei licei classici, linguistici, scientifici e scienze umane con 319 sezioni nel 2020 - ossia 25.000 alunni del triennio, e 8.000 ogni anno con un doppio diploma -, e un EsaBac tecnologico da settembre 2016 negli istituti tecnici del settore economico con specializzazione in amministrazione, finanza e marketing o turismo con 44 sezioni.¹ Due discipline sono insegnate in lingua straniera, la letteratura francese affidata al docente di lingua - nulla di strano - e la storia. I contenuti sono concepiti però in un modo diverso rispetto a un approccio tradizionale italiano per tenere conto delle specificità d'oltralpe in cui l'analisi del testo o del documento storico è predominante. Vice

¹ Fonte: Institut français, <https://www.institutfrancais.it/italia/esabac-il-doppio-diploma-italo-francese> e MIUR, <https://www.miur.gov.it/esabac>.

versa in Francia, 67 licei nel 2021 offrono la letteratura italiana nelle sezioni generali o un insegnamento di lingua/cultura/comunicazione nelle sezioni tecniche, più storia e geografia in italiano (in Francia l'insegnamento della storia è abbinato a quello della geografia).² Il successo di questo diploma è più limitato perché l'italiano si trova in concorrenza con altri doppi diplomi come Abibac con la Germania e il Bachibac con la Spagna. Il CLIL in Francia è poi sviluppato in licei europei con altre lingue, in particolare inglese e tedesco.³

3 CLIL in Italia: Quali sono le ragioni del suo sviluppo?

Può darsi che una risposta a tale interrogativo sia la seguente: la ragione del successo istituzionale del CLIL in Italia, all'interno di qualsiasi liceo che ne vorrebbe fare domanda - e non solo nelle sezioni europee -, non potrebbe essere attribuita al fatto che l'identità materiale delle lezioni rimane invariata? Infatti, le lezioni di disciplina che hanno già il loro spazio orario, le loro ore, vengono semplicemente erogate in lingua straniera. La difficoltà sta nella formazione dei docenti di disciplina con un livello sufficiente in lingua straniera; ed è proprio questa una preoccupazione per l'EsaBac, perché c'è richiesta da parte delle famiglie, ma mancano i docenti di storia formati in francese, al punto che l'Institut français et le Alliances françaises stanno pensando di offrire corsi di aggiornamento in lingua. Ma come ben si sa, non si tratta soltanto di cambiare la lingua veicolare della disciplina e di rivolgersi agli alunni italiani come se fossero studenti inglesi, francesi o altro, ma proprio di adattare la metodologia d'insegnamento che tenga conto del livello linguistico, delle strategie di comprensione ecc. A questo proposito la collaborazione con i docenti di lingua sarebbe fondamentale, ma come sottolinea Menegale (2018), essa è piuttosto rara, e addirittura tra i docenti di disciplina, c'è chi non ne sente affatto la necessità, secondo quanto affermato da un docente di disciplina non linguistica, e qui riportato:

Non comprendo come mai nel Suo questionario Lei ponga così tanta importanza al docente di lingua. Se è docente di lingua, non può essere docente dei docenti CLIL. Allora sarebbe meglio che la docente di lingua facesse i moduli CLIL da sola. (Menegale 2018, 552)

Tale risposta sta a dimostrare paradossalmente che il CLIL ha preso piede nella scuola perché sostanzialmente si poteva attuare sen-

² Fonte: Légifrance, République française, https://www.circulaires.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000042931676.

³ Tralasciamo per il nostro discorso l'insegnamento bilingue con le lingue minoritarie.

za modificare l'organizzazione in vigore: ogni docente di disciplina o di lingua con le sue ore e la sua classe. Non è l'ideale, ma è stato un ottimo inizio. Piano piano, con il tempo e l'esperienza, anche questa modalità si migliora, articolando meglio i due insegnamenti con i loro due insegnanti, modificando i curricula e adattandoli per raggiungere al meglio il duplice obiettivo disciplinare e linguistico come dimostrato da Menegale (2018). Di fatto, la nostra esperienza concreta fatta in una classe prima di una scuola secondaria di primo grado all'interno di un progetto sperimentale, il PRIN condotto dalla prof.ssa Coonan, ha dimostrato: 1) che è stato infatti il docente di lingua a condurre la classe con la metodologia di dialogo costante insegnante-alunno, mentre il docente di storia è intervenuto sui contenuti da veicolare, dopo un'operazione di semplificazione linguistica e non concettuale; 2) che le conoscenze di storia erogate in lingua francese sono state memorizzate molto meglio a distanza di un anno (Jamet 2008; 2014). Se il CLIL è entrato nelle scuole secondarie, all'università in apparenza esiste per tutti i corsi erogati in lingua inglese, offerti in molte università italiane per attrarre gli studenti stranieri, ma a mia conoscenza, le altre lingue non vengono coinvolte. Inoltre, ci si può davvero chiedere se si tratti ancora di CLIL, in quanto la formazione pedagogica dei docenti di disciplina all'università è scarsa per non dire inesistente.⁴

4 Il ruolo dell'intercomprensione

L'intercomprensione (IC) è apparsa nella riflessione glottodidattica negli stessi anni Novanta in cui è nato il CLIL, poco prima del giro di secolo. Si tratta di un approccio plurilingue che mira a dare competenze ricettive in varie lingue simili tra loro, in modo che ciascun parlante possa esprimersi nella propria lingua capendo quella dell'altro. L'IC ha dimostrato la sua efficacia attraverso vari progetti finanziati dall'Unione europea, in particolare per le lingue romanze, sfruttando quindi le somiglianze tra lingue vicine per accelerarne il processo di comprensione. Tuttavia, quasi tutto il materiale IC prodotto è stato concepito per studenti universitari. Ne citiamo solo alcuni *EurocomRom* (2000 per la versione in tedesco, 2004 per la versione in francese), *Galanet* (2001-04), *Eurom5* (2012), e l'ultimo manuale *PanromanIC* (2022). Alcuni prodotti ad accesso libero online mirano ad un pubblico più ampio, per bambini come per

⁴ Diversi sono gli studi recenti su questo tema (cf. ad es. Di Sabato, Mezzadri; Mazzotta proprio in questo volume). All'Università Ca' Foscari Venezia, Coonan già nel 2016 avviò un'offerta formativa centrata non soltanto sulla lingua ma anche sulla metodologia, per i docenti tenuti ad insegnare in lingua inglese (progetto *Academic Lecturing*, tuttora in essere, ora coordinato da Newbold - si veda Bier, Borsetto 2020).

Itinéraires Romans, o adulti per *You&I*. Purtroppo entrambi i prodotti oramai non sono più disponibili, in seguito alle modifiche tecnologiche dei sistemi informatici. Il progetto *Miriadi*,⁵ rete d'intercomprensione a distanza, che ha ampliato il progetto *Galanet*, ha organizzato alcune sessioni di formazione con studenti delle scuole ma rimane marginale.

Perché questa impasse rispetto al CLIL? L'insegnamento multilingue simultaneo promosso dall'intercomprensione è di fatto una novità che non combacia con l'organizzazione scolastica secondaria. Se si volesse inserire l'IC all'interno del programma, bisognerebbe che un insegnante di lingua accettasse di dedicarvi del tempo, ma andrebbe a scapito del proprio programma per una lingua singola. L'altro problema è la legittimità del docente di una lingua X, il quale affronta testi di una lingua Y che non è di sua competenza, erogando ore di intercomprensione plurilingue rispetto al collega della lingua Y - ad esempio, l'insegnante di lingua francese che propone un percorso multilingue che preveda testi anche in spagnolo. Infatti, la metodologia stessa dell'IC modifica il ruolo dell'insegnante, da formatore/trasmittente a formatore/mediatore, poiché il suo ruolo è appunto quello di facilitare i processi cognitivi di comprensione, non di dare le soluzioni o tradurre (Caddéo, Jamet 2013). Pertanto, il fatto di non essere laureato in una lingua X non costituisce un problema di fondo per proporre percorsi di IC. Ma è comprensibile come ciò possa destare dubbi. L'unico modo possibile sarebbe un lavoro in team con i vari insegnanti di lingua - vale a dire, nell'esempio fornito, il docente di francese e quello di spagnolo - qualora le due lingue fossero presenti entrambe nella stessa scuola. In questo modo, la simmetria delle attività nella classe di francese o quella di spagnolo con ore dedicate all'intercomprensione renderebbe nulla la seconda obiezione sulla legittimità del docente nella seconda lingua. Oppure il corso di IC potrebbe essere un'attività complementare nelle ore pomeridiane. In tal caso entra in gioco l'autonomia scolastica e la questione diventa comunque a discrezione del dirigente. Potrebbe tuttavia essere un argomento valido per promuovere la propria scuola grazie ad attività extra-curricolari caratterizzanti. Comunque, se si desidera che un giorno questo approccio abbia successo nelle scuole, bisognerà convincere il Ministero dell'Istruzione che l'IC richiede poco tempo (20 ore possono essere sufficienti), costa poco, non toglie niente alle materie esistenti, potenzia il plurilinguismo e può essere introdotta in modo simmetrico nei vari corsi di lingua, previa una formazione dei docenti e un lavoro collaborativo. Tale attività potrebbe anche avere delle ricadute in termini di apprendimento cognitivo per il discente, grazie alla metodologia induttiva intrinse-

⁵ <https://www.miriadi.net/>.

ca di IC, che sviluppa l'abitudine a osservare, fare ipotesi, collegare, e dedurre, tutte *thinking routine*, che vanno ora di moda,⁶ ma che l'IC promuove da tanto tempo.

5 Proposte d'integrazione tra CLIL e IC

Contrariamente al CLIL che prolifera nella scuola e meno nell'università, non solo in Italia ma anche in Francia,⁷ l'IC si è radicata maggiormente nell'università. Ma cosa succede se si incrociano questi due approcci? È possibile integrare CLIL e IC?

Qualche esperimento è stato fatto, frutto di progetti europei nella maggior parte dei casi, ma molto poco. Ad esempio, per la scuola elementare, si può citare il progetto europeo *Euromania* (2005-08),⁸ sperimentato all'inizio tra i vari partner⁹ che l'hanno avviato (Escudé 2007) e successivamente proseguito in poche scuole tra la Catalogna e l'Occitania francese (Fonseca 2017). L'originalità del progetto sta nel proporre 20 moduli di apprendimento di contenuti disciplinari (scienze, matematica, storia, geografia, tecnologia) con attività in lingue romanze diverse, incluse il catalano e l'occitano. La doppia finalità del CLIL, ossia focus sulla disciplina e focus sulle lingue è pienamente rispettata. Al momento, con l'Università Ca' Foscari Venezia, si sta elaborando una micro-sperimentazione che estenda il modello *Euromania* in una scuola media, il che necessita la creazione di moduli e poi la loro implementazione in classe in un processo di ricerca-azione (che la prof.ssa Coonan ha teorizzato nel suo volume del 2000). Possiamo solo augurarci che le sperimentazioni forniscano argomenti sufficientemente solidi per convincere a: 1) estendere le sperimentazioni in altre scuole; 2) farle figurare nei programmi ministeriali.

A livello universitario, è necessario menzionare il progetto europeo *UNITA*,¹⁰ nell'ambito del programma *Alleanza per la conoscenza*.

⁶ La scuola di educazione ad Harvard (<http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>) ha ideato un *toolbox* con un elenco di strategie per rendere gli studenti consci del loro apprendimento; gli editori italiani si sono impadroniti di questi strumenti che in realtà vengono promossi nel campo educativo europeo da molto tempo. L'IC ne è un esempio lampante.

⁷ Rimandiamo all'articolo di Fionn Bennet, «L'EMILE/CLIL à l'Université: le doute est-il encore permis» del 2017, in cui risponde sistematicamente a tutte le obiezioni e argomenta le modalità con cui offrire corsi di lingua in sintonia con i futuri mestieri degli studenti.

⁸ https://euro-mania.org/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=31.

⁹ Diretto dall'IUFM Midi-Pyrénées, in partenariato con l'università di Valladolid, l'Istituto Politecnico di Leiria, le Ciid di Roma, l'editore scolastico rumeno Humanitas (Escudé 2017, 173).

¹⁰ <https://www.unito.it/internazionalita/unita-universitas-montium>.

za, coordinato dall'Università degli Studi di Torino.¹¹ Si tratta di un consortium di università europee di cinque Paesi di lingue romanze nato per incrementare la mobilità studentesca e lo studio congiunto a distanza e in presenza, e per promuovere ricerca e innovazione su energie rinnovabili, patrimonio culturale, economia circolare e bio-economia. Per realizzare questo progetto, l'intercomprensione tra le lingue delle università coinvolte è stata vista come una competenza chiave, e quindi vari corsi sono stati implementati in preparazione agli scambi. Tali corsi, tuttavia, non sono stati ideati sulla base delle necessità delle discipline con le quali gli studenti si sarebbero cimentati, ma è stata proposta una forma di metodologia IC considerata, oggi, più tradizionale. Un adattamento in chiave CLIL potrebbe essere una valorizzazione della preparazione in IC, propedeutica ad una mobilità virtuale o reale. Infatti, cercare di fare combaciare l'insegnamento di lingua con la disciplina di studio andrebbe nella direzione auspicata da Fionn Bennet (2017) per l'insegnamento delle lingue all'Università: «Bisogna privilegiare un apprendimento e una padronanza dell'uso della lingua straniera oggetto di studio come viene praticata dai parlanti che operano negli stessi ambienti in cui gli studenti si troveranno nella vita lavorativa post-universitaria» (Bennet 2017, 17; trad. dell'Autrice). Questo pensiero si riallaccia all'insegnamento delle 'lingue per scopi speciali', ma abbinandoci la pluralità linguistica che è propria dell'IC.

Infine, è giusto menzionare un *work in progress* in cui veramente si può dire che IC e CLIL siano integrati. Si tratta di un progetto che prevede la creazione di un manuale d'insegnamento di una disciplina umanistica quale la filologia romanza, attraverso le lingue romanze. Pertanto, i concetti della disciplina sono enunciati in varie lingue, che sono alla fine il risultato odierno di quello che lo studente sta imparando sull'evolvere del latino, il quale si è diramato nelle varie lingue e dialetti romanzi. In questo caso, nella nostra idea autoriale, il CLIL è fondamentale e l'IC tra lingue romanze diventa naturale, poiché è intrinsecamente legata al tema stesso della disciplina, oltre ad usare le lingue romanze come veicolo dei saperi. Il progetto è spiegato in tre articoli ai quali rimandiamo (Jamet, Negri 2018; 2019; 2021). Una sperimentazione in ricerca-azione è stata prevista, in modo da valutare la ricezione di questa metodologia innovativa, che certamente potrà scardinare delle abitudini accademiche radicate poiché, necessariamente, operazioni come la semplificazione stilistica, l'adattamento alla situazione plurilingue, e il sostegno didattico alla comprensione, porteranno a un manuale inusuale, ma che dovrebbe stimolare la motivazione dello studente verso una disciplina rigorosa, preparatoria ad ogni tipo di apprendimento.

11 https://univ-unita.eu/Sites/unita/en/Pagina/unita#who_we_are.

6 Conclusioni

Per mostrare quali siano i benefici di un apprendimento in cui l'IC viene integrato con la metodologia CLIL, confrontiamo l'opinione di alcuni ricercatori che provengono dal mondo dell'IC, Eric Castagne e Machteld Meulleman, e Christina Reissner. I primi, dopo avere analizzato le proprie esperienze all'Università di Reims nonché i risultati del progetto *ConBaT+*¹² implementato all'European Center for Modern Languages di Gratz, concludono che, oltre all'acquisizione di lingue ad un livello avanzato, si possono fornire competenze parziali in molte lingue, e per fare questo

solo la sinergia di vari approcci efficaci, [...] dall'Éveil [aux Langues] alla diversità linguistica fino all'intercomprensione integrata attraverso l'EMILE/CLIL, può consentire di rispondere alla sfida in modo simultaneo, complementare e convergente. (Castagne, Meulleman 2017, 177; trad. dell'Autrice)

Christina Reissner sottolinea nel suo articolo «CLIL/EMILE et IC. Interfaces et intersections» che

l'IC si presta ad allargare l'orizzonte e le prospettive dell'insegnamento delle lingue sia quello tradizionale, sia quello EMILE/CLIL in particolare per stimolare il lavoro inter e trans-linguistico e per dimostrare i vantaggi che un apprendente che possiede più lingue ha per ogni ulteriore tipo di apprendimento. (Reissner 2017, 145; trad. dell'Autrice)

Pertanto, possiamo solo ringraziare Carmel Coonan per il suo contributo nell'ambito del CLIL e della ricerca-azione (Coonan 1998; 2000; 2012), per tutta la produzione scientifica che ha promosso e contribuito a sviluppare con il suo rigore scientifico in questi anni, e per le prospettive future che ha lasciato aperte in questo campo.

¹² <https://combat.ecml.at/Theproject/Aimandspecificobjectives/tabid/250/language/en-GB/Default.aspx>.

Bibliografia

- Bennett, F. (2017). «L'EMILE/CLIL à l'Université: le doute est-il encore permis?». Bennett, Meulleman 2017, 11-30. <https://hal.univ-reims.fr/hal-02640918>.
- Bennett, F.; Meulleman, M.C. (éds) (2017). *Regards Croisés sur EMILE/CLIL et l'intercompréhension intégrée*. Reims: Épure, Éditions et presses universitaires de Reims.
- Bier, A.; Borsetto, E. (2020). «Una buona pratica di supporto all'insegnamento accademico: l'esperienza di *Academic Lecturing a Ca' Foscari*». *EXPRES-SIO*, 4, 31-53.
- Caddeo, S.; Jamet, M.C. (2013). *Intercompréhension: Une Autre Approche dans l'Enseignement des Langues*. Paris: Hachette.
- Castagne, E.; Meulleman, M. (2017). «À la recherche de la synergie méthodologique entre l'EMILE/CLIL et l'intercompréhension intégrée». Bennett, Meulleman 2017, 151-79. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02348059>.
- Coonan, C.M. (1998). «Content and Language Integrated Learning in Italy: present situation and possible developments». Marsh, D.; Marsland, B.; Maljers, A. (eds), *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 109-23.
- Coonan, C.M. (2000). «La ricerca azione». Coonan, C.M. (a cura di), *La ricerca azione*. Venezia: Cafoscarina, 9-30.
- Coonan, C.M. [2002] (2012). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Escudé, P. (2007). «Programme Euromania: un outil scolaire européen au service de l'intercompréhension». Capucho, F. et al. (eds), *Diálogos em Intercompreensão = Actas do Colóquio* (Lisboa, settembre 2007). Lisboa: Universidade Católica Editora, 47-55.
- Fonseca, M. (2017). «Intercompréhension intégrée, spécificités, bénéfices et défis». Bennett, Meulleman 2017, 31-47.
- Jamet, M.C. (2008). «Il ruolo del 'sostegno' all'esposizione di contenuti storici in LS», in Coonan, C.M. (a cura di), «La produzione orale in ambito CLIL», sezione monogr. di *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, 57-90.
- Jamet, M.C. (2014). «CLIL/EMILE: spécificités pour le français». Balboni P.E.; Coonan C.M., *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher, 115-23.
- Jamet, M.C.; Negri, A. (2018). «La linguistica romanza incontra l'intercomprensione». Antonelli, E.; Glessgen, M.; Videsott, P. (a cura di), *Atti del XXVIII Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza (SLI)* (Roma, 16-23 luglio 2016). Strasbourg: Éditions de linguistique et de philologie (EliPhi), Société de Linguistique Romane, 13, 1476-87.
- Jamet, M.C.; Negri, A. (2019). «Linguistica romanza e intercomprensione: una risorsa didattica per il multilinguismo e il plurilinguismo in Europa», in Longobardi, M.; Ghetti, M. (a cura di), «“Ognuno resti com'è, diverso dagli altri”. Plurilinguismo, multilinguismo, multiculturalismo», num. monogr., *Annali online della Didattica e Formazione online*, 11(17), 87-106. <https://anna-li.unife.it/adfd/issue/view/262>.
- Jamet, M.C.; Negri, A. (2021). «Percorsi di intercomprensione nella didattica della linguistica romanza». Pioletti, A.; Punzi, A.; Casacchia, S. (a cura di), *Filologia romanza e interdisciplinarietà*. Roma: Il Bagatto, 245-63.

- Menegale, M. (2018). «La rivisitazione del curriculum in ottica CLIL». Coonan, C.M.; Bier, A.; Ballarin, E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 539-60. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/032>.
- Reissner, C. (2017). «CLIL/EMILE et IC. Interfaces et intersections». Bennett, Meulleman 2017, 133-50.

Manuali

- Benavente Ferrera, S. et al. (2022). *PanromanIC, Manuale di intercomprensione tra lingue romanze*. Bologna: Zanichelli.
- Bonvino, E.; Caddéo, S.; Vilaginé Serra, E. (2011). *EUROM5 Lire et comprendre 5 langues romanes pour apprendre simultanément le français, le portugais, l'espagnol, le catalan et l'italien*. Milan: Hoepli.
- Meissner, F.-J.; Klein, H.G.; Stegmann, T.D. (éds) (2004). *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.