

SAIL 9

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi

a cura di

Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet



Edizioni
Ca' Foscari



Intercomprensione: lingue, processi e percorsi

SAIL

Studi sull'apprendimento
e l'insegnamento linguistico

Collana diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

9



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Direttore | General editor

Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato scientifico | Advisory board

Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università degli Studi di Parma, Italia) Radica Nikodinovska (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, Istanbul, Türkiye) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Rhur Universität Bochum, Deutschland)

Comitato di redazione | Editorial staff

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori | Referees

Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Marina Bettaglio (University of Victoria, Canada) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi di Roma Tre, Italia) Enrico Borello (Università degli Studi di Firenze, Italia) Cristina Bosio (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Bona Cambiagli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Danilo Capasso (Università di Banja Luka, Bosna i Hercegovina) Mario Cardona (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Alejandro Castañeda Castro (Universidad de Granada, España) Veronique Castellotti (Université François-Rabelais, Tours, France) Paola Celestin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università di Pisa, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloiso (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Anna De Marco (Università della Calabria, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio», Chieti Pescara, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Roberto Dolci (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Luciana Favaro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Silvana Ferreri (Università degli Studi della Tuscia, Italia) Francesca Fornari (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Giunchi (Università degli Studi di Roma La Sapienza, Italia) Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Sabrina Marchetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Carla Marellò (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ont., Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Sassari, Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Salvador Pippa (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Mariangela Rapacciuolo (National Technical University of Athens, Greece) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Tanya Roy (University of Delhi, India) Bonaventura Ruperti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Francesca della Puppa Zudic (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi

a cura di

Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet

Venezia

Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing

2016

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi
Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet (a cura di)

© 2016 Elisabetta Bonvino, Marie-Christine Jamet per il testo
© 2016 Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing per la presente edizione

Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing
Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 3859/A
30123 Venezia
<http://edizionicafoscari.unive.it/>
ecf@unive.it

1a edizione dicembre 2016
ISBN 978-88-6969-134-8 [ebook]
ISBN 978-88-6969-135-5 [print]



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della collana. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing: all essays published in this volume have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the series. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi / A cura di Elisabetta Bonvino, Marie-Christine Jamet — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, 2016. — 206 p.; 23 cm. — (Sail; 9). — ISBN 978-88-6969-135-5.

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-135-5/>
DOI 10.14277/978-88-6969-134-8

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi

a cura di Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet

Sommario

Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione

Introduzione

Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet

7

LINGUA FRANCA, PLURI/MULTI-LINGUISMO E INTERCOMPRESIONE

La lingua franca fra ieri ed oggi

Cyril Aslanov

29

L'intercompéhension

D'une approche multilingue à une approche plurilingue

Filomena Capucho

43

L'ORALITÀ NELL'INTERCOMPRESIONE

La reconnaissance de mots isolés à l'oral

Expérience en miroir entre français et italien

Marie-Christine Jamet

59

La trasparenza lessicale nella comprensione orale

Analisi di un corpus di dati sull'ascolto dello spagnolo e il portoghese

Diego Cortés Velásquez

81

Intercomprensione nella scuola primaria: cominciamo dall'oralità

Silvia Canù

113

INSERIMENTO CURRICOLARE:

PERCORSI PER SCOPI SPECIFICI E VALUTAZIONE

L'intercomprensione orale in una comunicazione multilingue

Resoconto di una esperienza

Sonia Di Vito

131

**Formation à l'intercompréhension orale et apprentissage du FLE
dans une faculté d'économie**

Marie-Pierre Escoubas Benveniste

151

Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue

Encarnación Carrasco Perea e Maddalena De Carlo

183

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi

a cura di Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet

Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione

Introduzione

Elisabetta Bonvino
(Università degli Studi Roma Tre, Italia)

Marie-Christine Jamet
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The book opens with an introductory essay by Bonvino and Jamet describing the state of the research and teaching methodology in the framework of IC. This contribution aims at describing the principles of the discipline, through a brief review of its epistemological foundations, its history and linguistic grounding. It also proposes a classification of teaching techniques and tools used in IC, and outlines possible developments of theoretical and applied research in this area.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'intercomprensione: elementi di definizione. – 2.1 Comunicare in intercomprensione. – 2.2 Principi della didattica dell'intercomprensione. – 3 Strumenti didattici: alcune specificità. – 3.1 Intercomprensione ricettiva. – 3.2 Dalla stessa famiglia linguistica a lingue non imparentate. – 3.3 Apprendimento collaborativo e interazione. – 4 La ricerca sull'intercomprensione. – 4.1 L'intercomprensione scritta. – 4.2 L'intercomprensione orale. – 4.3 Le tecnologie. – 5 Argomenti e sfide. – 6 I contributi del volume.

Keywords Intercomprehension. Plurilingualism. Plural Approaches. Teaching Methodology.

1 Introduzione

Perché parlare ancora di 'Intercomprensione'? L'avverbio 'ancora' presuppone che l'intercomprensione sia un argomento molto trattato. Questa affermazione è vera, forse, nella cerchia degli studiosi che dedicano la loro ricerca a questo approccio, il quale, dai primi progetti pubblicati negli anni Novanta, si può dire che abbia raggiunto oggi 'la maturità'. In effetti, moltissimo è stato studiato, descritto, scritto, sia sul piano della didattica del plurilinguismo sia a monte sul versante della comparazione linguistica

sia sul versante psicolinguistico delle strategie di inter-comprensione.¹ Ci si potrebbe quindi domandare se sia il caso di affrontare ancora questo tema, dal momento che è già stato dimostrato che l'intercomprensione (IC) è un approccio d'insegnamento/apprendimento che dà buoni risultati e opera sia in direzione del plurilinguismo dell'individuo sia in chiave ecolinguistica in favore della preservazione del multilinguismo, ricchezza dell'umanità.

Riteniamo che sia comunque opportuno tornare sull'argomento dell'IC, da un lato perché una ventina d'anni non sono molti per una disciplina che ha un risvolto applicativo, e dall'altro perché i numerosi studi sull'IC hanno esplorato nuove vie e avviato nuove sfide. Alcuni studiosi si sono infatti occupati dell'IC orale che pone dei problemi specifici che non si evidenziano se ci si occupa esclusivamente di lingua scritta, come accadeva con i primi progetti. Altri hanno applicato i principi didattici scaturiti da questo approccio in ambiti settoriali: sfruttare l'IC per insegnare l'economia, il turismo, la storia, rivolgendosi a pubblici diversi, riconoscendo i bisogni specifici. Altri ancora esplorano il mondo dell'insegnamento a bambini, dal momento che nell'infanzia e nella prima adolescenza la plasticità cerebrale potrebbe giovare di un approccio plurilingue. Un altro aspetto fondamentale per il riconoscimento dell'IC nella società civile riguarda infine la valutazione delle competenze acquisite. Il presente volume vuole appunto offrire un panorama di queste nuove ricerche.

Riteniamo però che sia opportuno dedicare ancora un saggio alla tematica dell'IC soprattutto perché si tratta per molti aspetti di un approccio ancora innovativo, proprio perché per lo più ignorato nella società civile. Bisogna fare i conti con il tempo necessario a radicare un'idea nuova: vent'anni di studi non precludono l'uso dell'aggettivo 'nuovo' per qualificare l'approccio.

Molti sforzi sono stati fatti, sono nate associazioni al di fuori delle università, per diffondere questa pratica didattica. Citiamo l'APIC che opera in Francia, essenzialmente a Parigi, non solo nelle biblioteche, ma anche nei caffè, dove organizza sessioni di IC. Tuttavia si tratta ancora di un approccio di nicchia. Che il lettore più accorto quindi ci consenta di fare un breve percorso a ritroso destinato a coloro che hanno meno dimestichezza con l'IC, per capire meglio di che cosa si tratta, da dove siamo partiti, dove siamo arrivati oggi, e quali sono le sfide per domani.

1 Per una panoramica si veda la bibliografia sui siti dei progetti europei RENDITER (Rede Europeia de Intercompreensão) o Miriadi (<https://www.miriadi.net/reseau>).

2 L'intercomprensione: elementi di definizione

Il termine IC designa una situazione comunicativa in cui gli interlocutori si esprimono in lingue diverse pur comprendendosi, sia allo scritto sia all'orale, sia in presenza sia a distanza, sia in modalità sincrone sia in modalità asincrone. Al contempo designa un approccio didattico che mira a determinare le condizioni perché avvenga questo tipo di comunicazione. Nel presente capitolo delineaeremo in modo sintetico lo stato dell'arte dell'IC, illustrandone gli aspetti linguistici, comunicativi e le metodologie didattiche volte allo sviluppo di questa pratica, facendo anche riferimento ai numerosi lavori apparsi in questi ultimi venti anni.²

2.1 Comunicare in intercomprensione

La rappresentazione prototipica della comunicazione linguistica diretta è basata sulla condivisione di uno stesso codice da parte di due parlanti che per interagire producono e comprendono enunciati appartenenti alla stessa lingua. Dal contatto tra comunità linguistiche che non condividono o condividono solo parzialmente una stessa lingua possono scaturire situazioni comunicative molto distanti da quella prototipica. In questi casi, possiamo avere fenomeni di ibridazione, di *pidginizzazione*, perfino la nascita di nuove lingue (creole), o più semplicemente il ricorso a una lingua veicolare. Tale lingua, detta 'Lingua Franca', finisce per essere in molti contesti d'uso parzialmente semplificata. Nella nostra società la Lingua Franca è prevalentemente l'inglese, utilizzato in ambito internazionale come lingua della comunicazione. Non è questa la sede per considerare gli aspetti sociolinguistici, linguistici, politici ed economici del contatto linguistico.

La condivisione 'parziale' o frammentaria del codice (capire e non parlare) può dare origine anche ad una forma di comunicazione plurilingue - con il ricorso a due codici distinti - nella quale chi partecipa all'evento comunicativo comprende la lingua degli altri e si esprime nella o nelle lingue che conosce e che si aspetta possano essere comprese dagli interlocutori.

Gli studi sull'IC sono partiti dall'osservazione di questa pratica comunicativa, usata spontaneamente da individui e comunità linguistiche nel passato e nel presente. Un noto esempio del passato è la comunicazione nei conventi medievali (con un misto di latino, lingue romanze e qualche elemento germanico) rievocata da Umberto Eco nel romanzo *Il nome della rosa*. Claire Blanche-Benveniste (1997) descrive, basandosi sulle memorie di Cristoforo Colombo, l'IC tra i navigatori e i commercianti del Mediterra-

2 Cf., fra gli altri, Blanche-Benveniste, Valli 1997; Balboni 2005, 2009; Escudé, Janin 2010; De Carlo 2011; Caddéo, Jamet 2013; Ollivier, Strasser 2013; Benucci 2015; Cortés Velásquez 2015; Dolci, Tamburri 2015; Bonvino 2015.

neo. Aslanov (in questo volume) illustra i contesti di contatto linguistico nel Mediterraneo a cavallo tra Medioevo e Età Moderna, e descrive la Lingua Franca e l'IC come due soluzioni al contempo antagonistiche e coesistenti. Particolarmente interessante per la nostra riflessione sull'IC è la prospettiva esterna riportata da Aslanov sulle lingue romanze dal punto di vista del mondo arabofono, un contesto comunicativo in cui è presente una forte diversità dialettale. Agli occhi di un arabofono maghrebino, spagnolo e italiano (data la loro somiglianza) possono sembrare due dialetti di una stessa lingua, e favorire quindi la comprensione, ma anche l'ibridazione tra le due lingue.

Per fare esempi più attuali, in ambito scandinavo, è spesso citata la possibilità di danesi, norvegesi e svedesi di comunicare fra di loro senza ricorrere a una lingua franca e senza usare la lingua degli altri (Haugen 1966, Gooskens 2007).

La comunicazione in IC ricorre alle stesse strategie linguistiche e cognitive che permettono la comunicazione tra parlanti che condividono uno stesso codice. Il processo di IC è favorito sia dalle caratteristiche delle lingue, che possono avere in comune tratti morfosintattici, lessicali, fonologici, aspetti pragmatici, sia dalle competenze variabili degli individui. Secondo Simone (1997, 29), che riflette sul fenomeno romanzo, il processo di IC attiva un sistema di attese e riconoscimento di regolarità che presuppongono una predisposizione mentale alla ricostruzione linguistica, una sorta di grammatica comparata ricostruita in maniera induttiva: «l'ensemble des ressemblances rencontrées dans les différentes langues romanes, une sorte de roman commun mental».

Oltre alla constatazione del fenomeno di IC che avviene nella comunicazione spontanea, i diversi gruppi di ricerca che hanno studiato l'IC hanno predisposto sperimentazioni, effettuando una descrizione dettagliata dei processi di comprensione; queste osservazioni hanno permesso di identificare modelli operativi e metodologie didattiche in grado di favorire e sviluppare in tempi rapidi la naturale IC.

2.2 Principi della didattica dell'intercomprensione

La didattica dell'IC ha il merito di operare sia in direzione del plurilinguismo dell'individuo sia in chiave di ecologia linguistica in favore della preservazione del multilinguismo. La maggior parte dei progetti di IC attuali mirano soprattutto a sviluppare la ricezione dello scritto e hanno come lingue target le lingue romanze. Vi è comunque una varietà di metodologie, strumenti e risorse, che privilegiano altre abilità linguistiche, quali ad esempio l'orale o l'interazione scritta o orale, e altre lingue e famiglie linguistiche. Nella diversità degli obiettivi e delle tecniche adottate, le varie metodologie tendono a riconoscersi nei seguenti principi che costituiscono il minimo comun denominatore della didattica dell'IC: approccio

plurilingue, ricorso a competenze parziali, attenzione alla comprensione, riflessione sulla lingua e sviluppo delle conoscenze e competenze strategiche e metacognitive.³

2.2.1 Approccio plurale e plurilinguismo

Una delle caratteristiche più interessanti condivise dalla maggior parte degli approcci è l'idea che la capacità di IC possa essere sviluppata contemporaneamente in più lingue nel contesto di un programma unico di insegnamento.

L'IC si inserisce quindi nel quadro degli approcci plurali che sono definiti dal CARAP (Candelier 2007, 3) come quegli approcci didattici che mettono in atto attività di insegnamento/apprendimento che coinvolgono allo stesso tempo più varietà linguistiche e culturali. Secondo questo quadro teorico, gli approcci plurali si declinano in quattro filoni: l'IC, la sensibilizzazione alle lingue (*Éveil aux langues*), l'approccio interculturale, e la didattica integrata delle lingue, che sfrutta quello che si è appreso in una L2 per affrontare lo studio di una 'L3'. Questi quattro filoni non hanno posizioni antitetiche, e perseguono direzioni che vengono esplicitate e applicate anche all'interno della sola IC.

L'IC ha rafforzato la didattica del plurilinguismo, mettendo in discussione le concezioni tradizionali a compartimenti stagni riguardanti le lingue e il loro apprendimento (Coste 2010, 194); insistendo invece sull'importanza di valorizzare l'affinità fra le lingue e la trasversalità degli apprendimenti. L'insegnamento simultaneo di più lingue in IC permette di moltiplicare le occasioni di confronto tra vari sistemi linguistici e culturali, operazione a nostro avviso estremamente stimolante e formativa dal punto di vista educativo e intellettuale. L'approccio plurilingue, sfruttando il transfer positivo, valorizza inoltre l'uso della L1. L'utilizzo della L1 durante l'apprendimento rassicura l'apprendente, facilita l'accesso alle altre lingue e soprattutto offre un terreno di riflessione: grazie alla scoperta del funzionamento di altre lingue, l'apprendente scopre la sua L1.

È possibile adottare un approccio plurale fondato sui principi e le tecniche dell'IC che valorizzi il repertorio linguistico dell'apprendente e favorisca il confronto con la L1 o altre lingue affini, anche limitandosi ad una sola lingua target. Infatti l'approccio plurale volto allo sviluppo di una sola lingua viene oggi sviluppato e sperimentato in varie sedi, come dimostra il contributo in questo volume di Escoubas.

³ Cf., fra gli altri, Escudé, Janin 2010, Bonvino, Fiorenza, Pippa 2011; De Carlo 2011; Caddéo, Jamet 2013; Ollivier, Strasser 2013; Benucci 2015; Cortés Velásquez 2015; Dolci, Tamburri 2015; Bonvino 2015.

2.2.2 Competenze parziali

L'idea stessa di competenza parziale, sottolineata più volte nel QCER, si basa sulla possibilità di separare le diverse abilità linguistiche, isolando, ad esempio, le abilità di comprensione dello scritto e dell'orale: un esempio di competenza parziale plurilingue, in questo quadro, è quella che permette a un parlante castigliano che arriva a Barcellona di avere una competenza ricettiva del catalano. Ogni repertorio linguistico che si componga di diverse varietà linguistiche, ancorché parziali, presenta innanzi tutto il grande vantaggio di discostarsi dal monolinguisimo, e di costituire un passo verso il plurilinguismo. Avere una competenza ricettiva in più lingue può infatti rispondere ai bisogni di apprendimento di alcuni apprendenti (ad es. giornalisti che devono documentarsi su fonti diverse e autentiche; dipendenti di aziende multinazionali in cui ciascuno potrebbe esprimersi nella sua lingua) e si raggiunge in un tempo molto breve se l'apprendimento viene fatto simultaneamente su più lingue e se ci si concentra sulle abilità ricettive.

2.2.3 Importanza della comprensione

È cosa nota che l'acquisizione di una lingua passi attraverso la comprensione. I molti lavori scaturiti dalla ricerca in ambito di lettura e dell'ascolto in L2 hanno permesso di identificare e classificare le strategie cognitive e meta-cognitive che permettono l'accesso al testo, sottolineando l'importanza di un intervento didattico che non trascuri le tecniche di lettura e di ascolto, e che sia incentrato, oltre che sul prodotto (verifica della comprensione), anche sul processo, inteso come insieme di azioni e strategie messe in atto durante la lettura e l'ascolto per arrivare alla comprensione. L'approccio all'IC ha il grande merito di attribuire molta importanza al processo di comprensione. All'interno di questo approccio, le diverse metodologie portano allo sviluppo delle strategie cognitive e metacognitive attraverso pratiche differenti, che contribuiscono comunque alla presa di coscienza da parte dell'apprendente dell'utilizzo di tali strategie e della loro importanza. L'apprendimento simultaneo di più lingue e l'attenzione alle abilità ricettive, permettono di approfondire alcuni importantissimi aspetti della comunicazione. Gli apprendenti diventano infatti più consapevoli, ad esempio, del modo in cui è necessario esprimersi per farsi capire, adattandosi all'altro, del diverso funzionamento delle lingue, dei livelli di lingua, delle tipologie testuali.

3 Strumenti didattici: alcune specificità

Pur partendo da un terreno comune di adesione ai principi brevemente esposti sopra, le metodologie e gli strumenti didattici per l'IC coinvolgono differenti varietà e abilità linguistiche e hanno obiettivi e target diversi.

3.1 Intercomprensione ricettiva

I primi progetti (EuRom4 e Galatea), rivolti esclusivamente alla famiglia delle lingue romanze, si sono concentrati sulla ricezione dello scritto, notoriamente più facilmente comprensibile rispetto all'orale, e si sono basate sia sulle note caratteristiche del processo di lettura, studiate sia per la lettura in L1 che per la lettura in L2, sia sulla trasparenza fra le lingue. In seguito, sulla scia di EuRom4 e Galatea, sono nati altri progetti che hanno ciascuno le proprie peculiarità (Interlat, InterRom, Eurom.Com.Text, ICE, Iglo), e privilegiano alcune delle tecniche riportate di seguito. Ciascuna tecnica illustrata qui di seguito è, ad oggi, utilizzata per lo più all'interno della metodologia che l'ha sviluppata. Riteniamo però che un certo eclettismo che comporti la combinazione di diverse tecniche sia da considerare sicuramente fruttuoso. Tali tecniche sono state impiegate prevalentemente in apprendimento guidato o in modalità *blended*.

3.1.1 Il percorso di comprensione dal globale al dettaglio

Una delle tecniche utilizzata da molti anni nella didattica delle lingue propone all'apprendente di scandire i momenti dell'avvicinamento al testo. In una prima fase, che prevede una lettura abbastanza veloce dell'intero testo, l'input è trattato a livello globale attraverso domande chiuse volte al riconoscimento della situazione, del tema principale, degli obiettivi. In una seconda fase, che prevede una lettura più approfondita, una serie di domande sono predisposte per orientare il lettore verso la comprensione di dettaglio, che va dalla comprensione di aspetti particolari all'approfondimento di termini. Questa tecnica è stata applicata esplicitamente da alcune metodologie per lo sviluppo dell'IC quali Galatea e EuroComRom, che hanno elaborato domande al fine di approfondire il significato, far risaltare la trasparenza di alcuni termini o agevolare la comprensione di termini linguisticamente opachi. La specificità del contesto multilingue proprio dell'IC rispetto alla metodologia di sviluppo della comprensione per una sola lingua target sta nell'attrarre l'attenzione sull'utilità del confronto interlinguistico che favorisce la comprensione. Da notare però che spesso le domande possono orientare la comprensione e diventa difficile distinguere ciò che deriva dall'attuazione dei processi d'IC veri e propri da ciò che risulta dalle deduzioni logiche indotte

dalle domande stesse. In una prassi d'apprendimento comunque, alla fine, tutto è utile per arrivare all'obiettivo di capire un testo nuovo.

3.1.2 La trasposizione in L1

Nel caso di EuRom, metodologia che propone la lettura e comprensione di testi in 5 lingue romanze, degna di nota è la tecnica della 'trasposizione di senso in L1' secondo la quale viene richiesto agli apprendenti, dopo una prima lettura silenziosa dell'intero testo nella lingua target, di effettuare una sorta di 'traduzione all'impronta' o trasposizione, anche approssimativa, ad alta voce davanti alla classe, verbalizzando al tempo stesso il flusso dei loro pensieri riguardanti le difficoltà del testo, le strategie per comprenderlo, e le similitudini delle lingue target con le lingue del loro repertorio. Generalmente la trasposizione viene effettuata dagli apprendenti seguendo lo svolgimento lineare del testo, paragrafo dopo paragrafo. Il principale obiettivo della trasposizione è quello di verificare la comprensione dei contenuti. Questa tecnica ricorda il *think-aloud protocol* (o *verbal report*),⁴ e permette un'attenta osservazione e la condivisione da parte della classe delle strategie utilizzate dal lettore durante la lettura. L'esperienza di EuRom5 porta a considerare i benefici della applicazione, anche se parziale, della tecnica della verbalizzazione a fini didattici, soprattutto per quanto riguarda la presa di coscienza dei processi e delle strategie cognitive e meta-cognitive alla base della lettura da parte degli apprendenti. La stessa tecnica del resto può essere utilizzata per lo sviluppo dell'IC orale ed è molto efficace nel gruppo classe, in quanto permette la condivisione di quello che è stato capito e dei ragionamenti che hanno portato alla comprensione.

Nella maggior parte degli approcci comunicativi e post-comunicativi la 'traduzione' non è riconosciuta come uno strumento d'apprendimento, bensì come un'abilità specifica da sviluppare indipendentemente. La tecnica della trasposizione di significato non è comunque da intendersi come un ritorno al passato, ai metodi traduttivo-grammaticali. La traduzione infatti non è un obiettivo, bensì può essere considerata uno strumento per verificare quanto del testo è stato compreso senza imporre all'apprendente uno schema precostituito, per affrontare in maniera induttiva o implicita aspetti linguistici, testuali e pragmatici, confrontando le lingue target con la L1 o con altre lingue del repertorio dell'apprendente e per condividere al contempo con la classe le strategie di comprensione.⁵

4 Per una descrizione e una discussione sul ruolo della verbalizzazione nella metodologia EuRom5, si veda Bonvino, Fiorenza, Pippa 2011; Bonvino, Cortés (2016); Fiorenza (in prep.).

5 Per un confronto puntuale fra EuRom5 e il metodo traduttivo grammaticale, si veda Cortés Velásquez 2015.

3.1.3 L'applicazione di filtri per la ricerca delle somiglianze

Il progetto EuroCom (1995-2003), anch'esso volto allo sviluppo dell'abilità di comprensione di testi scritti, ha elaborato delle tecniche di comprensione che ha chiamato, con una metafora, 'setacci' (*Die Sieben Siebe: 'I Sette Setacci'*). L'idea è che un testo possa essere passato attraverso questi setacci fino a che i suoi elementi non siano individuati e riconosciuti. I setacci sono i meccanismi che possono generare transfer positivo quali: il lessico condiviso, le corrispondenze fonologiche che riguardano un certo numero di regolarità interlinguistiche, i prefissi e i suffissi che permettono il riconoscimento di molte parole.

3.2 Dalla stessa famiglia linguistica a lingue non imparentate

In Meissner, Klein, Stegmann (2004, 31) l'IC è definita come «la capacité de comprendre une langue étrangère sur la base d'une autre langue sans l'avoir apprise», questa definizione, che è poi quella della didattica integrata delle lingue (cf. § 2.2.1 e Candelier 2007), enfatizza il fatto che ci si appoggia su 'un'altra lingua' che non deve essere necessariamente quella materna. Ad esempio, in Germania, dove è nato EuroCom, la lingua ponte è il francese, lingua generalmente nota agli studenti tedeschi, che la incontrano nel loro percorso di studi, e che possono utilizzarla come 'ponte' per accedere a tutte le altre lingue romanze. Il progetto EuroCom (1995-2003), che ha l'obiettivo di sviluppare l'abilità di comprensione di lettura in più lingue contemporaneamente, non è limitato alle sole lingue romanze, ma anche alle famiglie germanica e slava.

Alcuni studiosi hanno considerato la possibilità di estendere il concetto di IC aldilà delle lingue della stessa famiglia (Capucho, Oliveira 2005; Doyé 2005; Ollivier 2010). Il principio di fondo di questo approccio allargato dell'IC è quello di una sensibilizzazione alle lingue. Nel 2003 è iniziata la ricerca di Eu&I (*European Awareness and Intercomprehension*), che allarga il campo di ricerca all'interazione plurilingue fra lingue di diverse famiglie. Vanno nella stessa direzione i progetti InterCom, INTERMAR e CINCO.

In tali casi, essendo le lingue coinvolte in questi progetti anche molto distanti, né la L1 né il repertorio linguistico dell'apprendente possono agevolare l'IC, che viene invece sviluppata sfruttando al massimo i tratti condivisi dalle lingue, le attese linguistiche di ciascun parlante, le caratteristiche condivise da molte famiglie linguistiche, il lessico internazionale riconoscibile, le conoscenze enciclopediche dei parlanti e l'attivazione delle inferenze collegate al contesto linguistico o extralinguistico rilevabile dal parlante. Vengono quindi stimulate attività logiche in gran parte extra-linguistiche.

3.3 Apprendimento collaborativo e interazione

Le piattaforme virtuali Galanet, Galapro, Miriadi e Babelweb offrono la possibilità di una formazione plurilingue soprattutto in francese, italiano, portoghese, spagnolo, attraverso la pratica dell'IC.

Lo scopo del lavoro sulle piattaforme Galanet, Galapro e Miriadi è rispettivamente lo sviluppo di progetti collaborativi fra gruppi di studenti di diversi paesi di lingue romanze e fra insegnanti in formazione sull'IC (De Carlo 2011). Diverse équipes associate al programma Galanet hanno portato a termine osservazioni sulle interazioni su piattaforma. In tali scambi si può osservare un'attività metalinguistica molto importante realizzata nella stessa lingua o in lingue diverse da un interlocutore per comunicare con l'altro. Gli interlocutori, pertanto, si confrontano con diverse strategie per superare le difficoltà di comprensione come, ad esempio, riformulare nella propria lingua per verificare la comprensione; ricorrere se possibile alla lingua dell'altro; aggiustare, se necessario, la propria produzione alle competenze ricettive del destinatario; cercare l'aiuto altrui e fornire il proprio aiuto agli altri, secondo il principio reciproco di apprendimento 'in tandem' (Degache 2004, 38), e diventano consapevoli anche di aspetti quali il luogo, nonché l'importanza e l'influenza della dimensione culturale delle interazioni. Babelweb è invece un sito per la didattica dell'IC basato sullo scambio di testi, rivolto a parlanti di almeno una lingua romanze (L1 o L2). Il progetto è incentrato su un concetto didattico innovativo: vengono proposti *task* della vita reale pensati più come interazioni sociali (attraverso blog, forum e Wiki) che come lezioni di lingua: descrivere un film, raccontare un viaggio, fare la recensione di un film, scrivere una poesia, una ricetta, ecc.

4 La ricerca sull'intercomprensione

Per collocare l'apporto del presente volume nel panorama della ricerca sperimentale o applicata e valutare le conseguenze didattiche dell'IC, conviene ripercorrere, seppur molto brevemente, il cammino fatto dall'inizio degli anni Novanta.

4.1 L'intercomprensione scritta

Le prime ricerche sono state avviate in Francia, in Germania e in Danimarca a cavallo tra gli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso. Negli anni Novanta alcune équipes europee cominciano più o meno indipendentemente e parallelamente a lavorare a progetti di didattica e di linguistica applicata considerati oggi le pietre miliari dell'IC: l'équipe coordinata da

Claire Blanche-Benveniste per il progetto Eurom4,⁶ l'équipe coordinata da Louise Dabène per il progetto Galatea,⁷ Franz Josph Meissner, Horst Klein e Tilbert Stegmann per il progetto tedesco EuroComRom. Questi tre progetti sono focalizzati sulla ricezione dello scritto e hanno realizzato metodi per l'apprendimento (2 libri e CDrom). Sempre negli stessi anni il progetto danese lanciato da Jørgen Schmitt Jensen, si è concluso con la pubblicazione di alcune grammatiche di stampo comparativo sviluppate nell'ottica di facilitare l'IC. In tutti questi progetti la ricerca quindi che coinvolge sia linguisti sia glottodidatti va di pari passo con l'elaborazione di materiale didattico nuovo da sperimentare. Nella scia dei primi progetti incentrati sulla ricezione dello scritto hanno visto la luce numerosi altri prodotti, quali Romanica InterCom (Barcellona), Interlat (Cile) e Intercom (Argentina), dimostrando la vitalità del concetto anche in contesti non europei.

All'inizio del nuovo secolo, in Europa la moltiplicazione dei progetti finanziati e l'interesse da parte della Commissione europea verso l'IC hanno assicurato una certa continuità alla ricerca e hanno sostenuto lo sviluppo di strumenti didattici diversificati. Di conseguenza negli anni si è assistito ad una evoluzione della nozione di IC, direttamente correlata con obiettivi comunicativi e con gli sviluppi tecnologici (Capucho 2012).

4.2 L'intercomprensione orale

Sempre incentrate prevalentemente sulla pura ricezione, alcune più recenti e promettenti ricerche hanno indagato l'IC orale (cf., tra gli altri, Jamet 2005, 2007, 2008, 2009; Cortés Velásquez 2011, 2015; Blanche-Benveniste 2009). Anche se la dimensione orale non era del tutto assente già negli strumenti didattici per lo sviluppo dell'IC scritta, i cui documenti venivano infatti presentati anche sotto la forma orale, in modo da abbinare codice scritto e codice orale (Bonvino, Caddéo 2008), tuttavia la comprensione orale ha costituito raramente il primo obiettivo dei materiali didattici (Jamet 2011, 252). Fanno eccezione il progetto CINCO, Fondelcat, e Galanet.⁸ Le sperimentazioni che riguardano l'orale sono state avviate in varie sedi, sono tuttora in corso e alcuni risultati sono presentati in questo volume.

6 Université d'Aix en Provence (FR), Università degli Studi di Roma Tre (IT), Universidad de Salamanca (ES), Universidade de Lisboa (PT).

7 Poi confluito nei successivi Galanet, Galapro e ora Miriadi.

8 Galanet può occasionalmente contemplare la dimensione orale quando gli apprendenti inseriscono registrazioni o documenti, quali video o canzoni sulla piattaforma.

4.3 Le tecnologie

Lo sviluppo delle nuove tecnologie, quali la chat e i forum di discussione, ha permesso di andare oltre la semplice ricezione, e alcuni progetti, in particolare Galanet e Miriadi, sono passati dalla comprensione dello scritto all'interazione prevalentemente, ma non solo, scritta, puntando sull'apprendimento a distanza.

Coordinato dall'Università di Lyon con Sandra Garbarino, Miriadi, che ha sostituito in parte Galanet, ha concluso i suoi lavori nel 2015, creando una piattaforma attiva, che propone materiali e costituisce un'interfaccia per sessioni di formazione a distanza. Il potenziale di diffusione è enorme. Il progetto Miriadi ha inoltre proposto un Quadro di riferimento (*Référentiel*) per descrivere le competenze dell'approccio plurilingue dell'IC. Tale documento, disponibile online sulla piattaforma, costituisce un grande passo verso la diffusione dell'IC nella società civile. Un Quadro di riferimento è infatti una base indispensabile per programmare percorsi didattici ed elaborare criteri di valutazione, e quindi acquisire una visibilità sociale. Se un corso non sfocia in un riconoscimento concreto di competenze acquisite, in termini di diploma o crediti, non ha successo. Ecco perché la Comunità europea ha appena finanziato un nuovo progetto, Eval-IC, coordinato da Christian Ollivier, proprio sulla questione della valutazione, che inizierà i lavori a fine 2016.

Come si è visto nei paragrafi precedenti, nella costituzione di un nuovo oggetto di apprendimento linguistico, la ricerca è indissociabile dalla produzione di materiali che vengono testati, facendo a loro volta progredire la ricerca, in un processo integrato di ricerca/azione. A questo proposito, una Rete è stata di vitale importanza per l'IC: la Rete di IC Europea - REDINTER finanziata all'interno del programma europeo (*Lifelong Learning Programme*), coordinato da Filomena Capucho e conclusasi nel 2011. REDINTER ha federato la maggior parte delle istituzioni universitarie impegnate in quest'ambito di ricerca, favorendo e incrementando i contatti fra i ricercatori di diversi Paesi. Il progetto REDINTER aveva come principale obiettivo il rilevamento e la valutazione delle buone pratiche dell'IC, la creazione di un corpus bibliografico e il censimento degli interventi formativi attraverso l'IC. Ha avuto un ruolo fondamentale per la consapevolezza e lo sviluppo di questo settore di ricerca e dell'approccio all'IC.

5 Argomenti e sfide

In questi ultimi anni l'IC ha dimostrato di essere un terreno estremamente fertile sia dal punto di vista della ricerca che dal punto di vista della didattica.

Come indicato anche nel rapporto finale del progetto REDINTER, è però auspicabile il riconoscimento delle istituzioni preposte all'educazione e il riconoscimento del grande pubblico, affinché vi sia una reale diffusione dell'approccio all'IC. Uno dei primi obiettivi diventa quindi, con un'espressione tratta dall'economia, quello di 'creare la domanda'. La richiesta di IC si fonda sulla presa di coscienza 1) della necessità di ampliare il proprio repertorio linguistico, 2) della fattibilità dell'approccio, 3) della possibilità di certificare le competenze acquisite.

Per creare il bisogno e la domanda conseguente è necessario trovare gli argomenti per convincere le istituzioni e il grande pubblico.

- a. *Argomenti di politica linguistica.* L'IC propone un accesso rapido a gruppi di lingue diverse, quindi promuove il plurilinguismo e preserva il multilinguismo. È un approccio particolarmente indicato per i contesti multilingui in cui vi siano politiche linguistiche mirate, volte a valorizzare le lingue presenti sul territorio, anche quelle minoritarie e poco studiate. È pertanto un approccio in linea con le politiche linguistiche auspicate in Europa. Infine, l'IC può rivelarsi utile in contesti multilingui legati all'immigrazione, in quanto può permettere di insegnare le lingue preservando la lingua di origine.
- b. *Argomenti di crescita formativa dell'individuo.* L'IC valorizza le pre-conoscenze degli individui e favorisce lo sviluppo delle competenze in altre lingue (oltre a quelle possedute dall'apprendente) sfruttando le conoscenze già possedute. Questo approccio è fonte di stima personale e di motivazione, genera quindi il desiderio di proseguire lo studio delle lingue. L'IC implica che vengano sviluppate le competenze cognitive e metacognitive dell'apprendente, che viene incoraggiato a ragionare, a fare inferenze, a dedurre. Dal punto di vista formativo, è un approccio che mira alla costruzione progressiva e autonoma di un 'saper fare'.
- c. *Argomenti di tipo pedagogico.* L'IC mette in risalto l'importanza della lingua materna nell'apprendimento/insegnamento delle lingue. Mantenendo la lingua materna come punto di riferimento e confrontandola con altre lingue si favorisce la presa di coscienza di meccanismi cognitivi e linguistici di solito usati automaticamente. L'IC fra lingue romanze potrebbe rivalorizzare lo studio del latino, che allora verrebbe collocato nella catena che porta dal passato al presente. L'IC integrata con altri approcci esistenti, quali il CLIL, può offrire validi strumenti per lo svolgimento di professioni in cui l'uso di più lingue contemporaneamente è di vitale importanza. Ulti-

mo, ma non meno importante, affinare le capacità di comprensione e sviluppare le competenze metacognitive contribuisce a favorire l'interazione con altri, ma può anche costituire una prima fase di un percorso d'apprendimento globale delle lingue. In altri termini, imparo a capire più lingue e nasce così il desiderio di saperle anche parlare. Quindi l'IC è un buon ponte verso la produzione in lingua.

Per rispondere ai bisogni creati, la ricerca applicata e la glottodidattica dovranno impegnarsi ad affrontare alcune sfide strettamente interconnesse riguardanti la formazione, i materiali e la valutazione:

- a. *Formare formatori.* Anche se esistono alcune piattaforme online che hanno un'importante funzione di disseminazione dell'IC è necessario formare persone che siano in grado di utilizzare metodologie, strumenti e tecniche per insegnare l'IC, adattandoli ai loro contesti o ampliandoli. L'Unione europea ha finanziato progetti di formazione di formatori: Euroforma e Formica erano progetti di mobilità per formare studenti di varie università con corsi della durata di quindici giorni a Tolosa e a Venezia, Galapro era una piattaforma di formazione online, confluita in Miriadi; INTERMAR era un progetto per le scuole navali che ha comportato anche la formazione degli operatori del progetto. La formazione è più che mai cruciale perché la diffusione della metodologia necessita di forze vive. È un impegno che le università possono assumere all'interno dei corsi di lingua, ma appare necessario un coinvolgimento delle istituzioni educative per coinvolgere tutti i docenti di lingua
- b. *Ampliare i materiali didattici.* È indispensabile aumentare gli strumenti didattici a disposizione. Benché l'Unione europea abbia finanziato vari progetti che hanno creato strumenti didattici cartacei o online, i materiali sono ancora pochi. Nuove recenti iniziative ampliano il repertorio (in Sud America e in America del Nord). Appare comunque evidente che, mentre il mercato dei libri di testo per l'insegnamento delle lingue è attivo e concorrenziale, e offre un'ampia scelta, i prodotti esistenti per l'IC non sempre rispondono ai bisogni. I prodotti che si potrebbero creare, cercando di interessare i grandi editori, potrebbero mirare a un apprendimento in autonomia o guidato e potrebbero essere:
 - manuali generici sulla scia di Eurom5 o di Galatea che rimangono i modelli fondatori,
 - manuali pensati per scopi specifici: volumi per gli storici, per gli economisti, per il turismo, per relazioni internazionali, tenendo conto dei principi CLIL;
 - manuali più specifici per l'orale, con tecniche diverse;

- manuali per bambini (cf. *Itinéraires romans*, http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr) oppure manuali CLIL/IC per la scuola primaria come *Euromania*.
- c. *Valutare e certificare le competenze*. Per valorizzare e rendere credibile il percorso formativo proposto è indispensabile poter valutare e certificare le competenze dell'IC. Il lavoro è stato già intrapreso e dovrà continuare con il progetto Eval-IC,⁹ progetto di recente approvazione che intende elaborare dei descrittori della competenza dell'IC ricettiva e interattiva, nonché strumenti di valutazione e certificazione delle competenze in IC per le lingue romanze, in continuità con il lavoro dei progetti precedenti.

6 I contributi del volume

Con l'obiettivo di approfondire alcuni aspetti rilevanti dell'IC, che corrispondono alle sfide sopra delineate, abbiamo raccolto una serie di contributi che si sviluppano attorno ad alcuni assi fondamentali per la ricerca: la dimensione linguistica, comunicativa, multilingue e plurilingue dell'IC, lo sviluppo dell'abilità orale di IC, la riflessione metodologica e l'inserimento curriculare, la valutazione delle competenze, la creazione di percorsi e materiali per pubblici specifici.

I contributi sono suddivisi in tre sezioni tematiche:

1. Lingua franca, pluri/multi-linguismo e intercomprensione;
 2. L'oralità nell'intercomprensione;
 3. L'inserimento curriculare: percorsi per scopi specifici e valutazione.
1. La prima sezione affronta da prospettive diverse gli aspetti legati al contatto linguistico, al plurilinguismo e al multilinguismo.
 - a. L'articolo di Cyril Aslanov indaga la lingua franca a base romanza utilizzata in passato nel Mediterraneo occidentale. In questa analisi della situazione di contatto creatasi nel crogiuolo linguistico del Maghreb, si può apprezzare l'evoluzione della lingua franca, il suo ruolo sociolinguistico, i suoi rapporti con la possibilità di IC fra lingue romanze, nonché i fenomeni di ibridazione fra lingue romanze e lingua araba in un lasso di tempo che va dal Medioevo all'Età moderna, con spunti che arrivano sino ai giorni nostri. Capire ciò che alla base di un fenomeno antico come l'IC è importante perché permette di meglio capire la situazione attuale; inoltre, come abbiamo visto, la didattica dell'IC ha preso le mosse dall'osservazione

9 2016-1-FR01-KA203-024155, EVAL-IC, «Evaluation des compétences en intercompréhension: réception et interactions plurilingues», coordinato da Christian Ollivier.

della naturale IC frutto del contatto linguistico, è pertanto particolarmente proficuo iniziare il nostro viaggio nell'universo dell'IC da questo interessante affresco di Aslanov, che infatti ci permette di vedere che tutte le tematiche pertinenti sono già presenti nella riflessione filologica sul contatto linguistico, e di notare, fra l'altro, che da un punto di vista non romanzo, le lingue romanze tendevano a confondersi fra loro. Infatti, come sostiene Aslanov, nel mondo arabo in generale, prevaleva e ancora oggi prevale una certa permeabilità fra le lingue poste in contatto. La conoscenza parziale di una o più lingue romanze rende quasi superfluo l'uso della lingua franca. E proprio perché la lingua franca non era indispensabile alla comunicazione, non si è mai sviluppata a livello di un creolo.

- b. Nel suo intervento, che verte prevalentemente sul progetto INTERMAR (<http://www.intermar.ax>), rivolto ad un pubblico di accademie navali militari e mercantili, Filomena Capucho presenta un'interessante riflessione sull'importanza della dimensione plurilingue degli strumenti per lo sviluppo dell'IC. L'autrice sostiene che molte metodologie esistenti non sfruttano appieno il potenziale dell'IC che, in linea con il QCER, dovrebbe promuovere il plurilinguismo inteso come repertorio dell'individuo in cui si integrano le varie competenze linguistiche, e si limitano invece alla sola dimensione multilingue in cui le competenze nelle varie lingue sono giustapposte.
2. La seconda sezione affronta il tema dell'oralità nell'IC da tre punti di vista diversi.
 - a. Marie-Christine Jamet presenta i risultati di due inchieste incrociate, che hanno l'obiettivo di misurare il grado di intercomprensione orale spontanea tra francese e italiano a livello di parola, e di vedere se i successi e le difficoltà siano simmetriche o meno a seconda che la lingua target sia l'italiano o il francese. Un gruppo di italiani che non ha studiato il francese è stato sottoposto all'ascolto di parole francesi da abbinare in modo spontaneo alle parole corrispondenti italiane *congénères*.¹⁰ In seguito le stesse parole sono presentate in italiano a un gruppo di francesi che non conosce l'italiano, i quali devono abbinarle alle parole francesi corrispondenti. I risultati dell'osservazione consentono di delineare all'orale le zone di trasparenza e opacità tra le due lingue a seconda dei parlanti.
 - b. Diego Cortés Velásquez presenta una ricerca sperimentale sulla comprensione orale tra lingue affini (spagnolo, italiano e portoghese) approfondendo il concetto di trasparenza lessicale. Il suo lavoro

¹⁰ Il termine *congénères* indica le parole trasparenti che possiedono un'etimologia comune e presentano quindi un'affinità formale che può essere di tipo grafico e/o fonologico, o di tipo semantico.

dimostra da un lato che la formazione alla comprensione scritta agevola lo sviluppo della comprensione orale, e dall'altro che la percezione della trasparenza lessicale è notevolmente influenzata dal contesto e quindi non è da intendere soltanto considerando le parole in isolamento, bensì considerando blocchi di parole.

- c. Sul versante più didattico, Silvia Canù presenta i risultati di una sperimentazione volta all'inserimento curriculare dell'IC nella scuola primaria. La sperimentazione descritta dimostra che è possibile proporre già in età infantile un percorso di sensibilizzazione alle lingue straniere, cominciando dall'IC orale.
3. La terza sezione accoglie esperienze e proposte volte all'inserimento curriculare dell'IC.
 - a. Nell'ambito dei percorsi per scopi specifici, l'articolo di Sonia Di Vito riferisce l'esperienza del programma Valortur, che 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. L'esperienza molto positiva di impiego dell'IC in corsi dedicati al turismo, porta l'autrice ad alcune riflessioni sulla valutazione.
 - b. Nella stessa direzione, Marie-Pierre Escoubas Benveniste propone un intervento che coniuga l'insegnamento ad un pubblico specifico di una sola lingua (il francese in questo caso) con la didattica dell'IC orale e scritta. Si allontana quindi dall'approccio meramente comunicativo per sfruttare le competenze plurilingui degli studenti nell'avvicinarsi a una lingua nuova. La dimensione multilingue non è più obiettivo di apprendimento, ma il plurilinguismo e tutte le strategie dell'IC sono presenti.
 - c. Come abbiamo già sottolineato, l'inserimento curriculare dell'IC non può prescindere da efficaci pratiche valutative che permettano di misurare i risultati ottenuti attraverso un processo formativo in IC. Il contributo di Encarnación Carrasco Perea e Maddalena De Carlo affronta proprio l'importante tematica della valutazione delle competenze di IC, fornendo una panoramica delle pratiche valutative esistenti e illustrando i principi del quadro di riferimento delle competenze di IC predisposto nell'ambito del progetto Miriadi.

La ricchezza e la varietà dei contributi mostrano che la ricerca va avanti, e che le sperimentazioni nuove si moltiplicano. La curva verso una maggiore diffusione dell'IC è senza dubbio ascendente.

Bibliografia

- Balboni, Paolo (2005). «L'intercomprensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica». Benucci 2005, 3-14.
- Balboni, Paolo (2009). «Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza». Jamet 2009, 197-203.
- Benucci, Antonella (2005). *Le lingue romanze*. Torino: UTET.
- Benucci, Antonella (2015). *L'intercomprensione: il contributo italiano*. Torino: UTET.
- Blanche-Benveniste, Claire (2009). «Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres». Jamet 2009, 19-32.
- Blanche-Benveniste, Claire; Valli, André (1997). «L'Intercompréhension: le cas des langues romanes». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, janvier.
- Bonvino, Elisabetta (2015). «Intercomprehension Studies in Europe: History, Current Methodology and Future Developments». Dolci, Roberto; Tamburri, Antony J. (eds.), *Intercomprehension and Plurilingualism: An Asset for Italian Language in the USA*. New York: John D. Calandra Institute Transaction, 29-59.
- Bonvino, Elisabetta; Fiorenza, Elisa; Pippa, Salvador (2011). «EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche». De Carlo, Maddalena (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore, 162-82.
- Bonvino, Elisabetta; Caddéo, Sandrine (2008). «Intercompréhension à l'oral: où en est la recherche?» Capucho, Filomena; Martins, Adriana; Degache, Christian; Tost Manuel (eds.), *Dialogos em*. Lisbona: Universidade Católica Editora, 386-94.
- Caddéo, Sandrine; Jamet, Marie-Christine (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Candelier, Michel (coord.) (2007). «CARAP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures» [online]. Graz: Conseil de l'Europe; Centre Européen des Langues Vivantes. URL <http://apfmalte.com/uploads/CARAP.pdf> (2016-09-30).
- Capucho, Filomena (2012). «L'Intercompréhension - un nouvel atout dans le monde professionnel» [online]. Degache, Christian; Garbarino, Sandra (éds.), *Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration = Actes du colloque IC2012* (Université Stendhal Grenoble 3, 21-23 juin 2012). URL <http://ic2014.miriadi.net/ic-2012/> (2016-10-23).
- Capucho, Filomena; Oliveira, Ana Maria (2005). «EU&I - On the Notion of Intercomprehension». Martins, Adriana (ed.), *EU&I. European Awareness in intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, 11-8.

- Cortés Velásquez, Diego (2011). «Dalla comprensione scritta alla comprensione orale con EuRom5: una sperimentazione in Colombia». Bonvino, Elisabetta; Caddéo, Sandrine; Pippa, Salvador (a cura di), *Attraverso le lingue. L'intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*. Dossier di: *Redinter-Intercomprensão*, 3, 269-91.
- Cortés Velásquez, Diego (2015). *Intercomprensione orale: ricerca e pratiche didattiche*. Firenze: Le Lettere.
- Coste, Daniel (2010). «L'intercomprension à la croisée des chemins?». *Synergies Europe*, 5, 193-9.
- Degache, Christian (2004). «Interactions asynchrones et appropriations dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galantet)». *Repères et Applications*, 4, 33-48.
- De Carlo, Maddalena (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore.
- Dolci, Roberto; Tamburri, Antony (eds) (2015). *Intercomprehension and Plurilingualism: An Asset for Italian Language in the USA*. New York: John D. Calandra Institute Transaction.
- Doyé, Peter (2005). «Intercomprehension. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Reference Study» [online]. Strasbourg: Conseil de l'Europe. URL <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Doye%20EN.pdf> (2016-09-30).
- Escudé, Pierre; Janin, Pierre (2010). *Le point sur l'intercomprension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.
- Gooskens, Charlotte (2007). «The Contribution of Linguistic Factors to the Intelligibility of Closely Related Languages». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(6), 445-67.
- Haugen, Einar (1966). «Semicommunication: The language Gap in Scandinavia». *Sociological Inquiry*, 36, 280-97.
- Jamet, Marie-Christine (2005). «Le strategie cognitive nel processo d'intercomprensione. Scritto e orale a confronto». Benucci 2005, 116-131.
- Jamet, Marie-Christine (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercomprension des langues romanes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Jamet, Marie-Christine (2008). «La transparence sonore du lexique: de l'experimentation au calcul d'un indice». Capucho, Filomena; Martins, Adriana; Degache, Christian; Tost, Manuel (eds.), *Dialogos em intercomprensão*. Lisbona: Universidade Católica Editora, 395-408.
- Jamet, Marie-Christine (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Jamet, Marie-Christine (2011). «Parliamo di orale! Il suo posto nella didattica dell'intercomprensione oggi e domani». De Carlo 2011, 252-66.

- Meissner, Franz-Joseph; Klein, Horst Günter; Stegmann, Tilber Dídac (éds.) (2004). *EuroComRom - Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.
- Ollivier, Christian (2010). «Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ». *Redinter-Intercompreensão*, 1, 47-69.
- Ollivier, Christian; Strasser, Margareta (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesenz.
- Simone, Raffaele (1997). «Langues romanes de toute l'Europe, unissez-vous!». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, 25-33.

Lingua franca, pluri/multi-linguismo e intercomprensione

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi

a cura di Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet

La lingua franca fra ieri ed oggi

Cyril Aslanov

(Aix-Marseille Université, France; CNRS/LPL/UMR 7309/
Saint-Petersburg State University, Russia)

Abstract This article aims at reconsidering the concept of lingua franca, focusing in on the limited field of Maghreb in the period from sixteenth century to the beginning of the Colonial Period. By analysing samples of set phrases taken from the *Dictionnaire de la langue franque ou petit-mauresque*, published in Marseille in the year of the conquest of Algiers by the French, it emerges not only that this vehicular contact language is the simplest common denominator between Italian and Spanish, the most spoken languages in the Maghreb before the French conquest, but also that no Arabic element is included in it. This proves that this language was more a contact language among Christians living in the Barbaric States than a vehicular language between Christians and Muslims. In conclusion, this article presents a reflection on further developments of Italian and Spanish language in Maghreb, from the colonial period to decolonization and post-colonial era.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Semplificazione delle strutture grammaticali e paralessificazione. – 3 Come nacque la lingua franca e a che cosa serviva? – 4 Lo spagnolo e l'italiano nello specchio deformante dell'arabo e del francese nordafricano. – 5 Un po' di macroecologia linguistica. – 6 Conclusione.

Keywords Lingua Franca. Barbary Coast. Maghreb. Linguistic ecology. Intercomprehension between Romance languages.

1 Introduzione

La lingua franca usata nel passato nel Mediterraneo occidentale pare si fosse costituita nel tardo medioevo e nella prima età moderna a partire da un nucleo che originariamente permetteva la comunicazione linguistica fra arabi e portoghesi. Una volta adottata da ispanofoni e da italofofoni, si sviluppò al di là della zona di contatto fra il portoghese e l'arabo e passò per un processo di ispanizzazione o di italianizzazione, a seconda dei posti dove era usata. Questa mia ipotesi, presentata in un articolo recentemente pubblicato (Aslanov 2012), è parzialmente in contrasto con la tesi di Whin-

Questa ricerca venne compiuta grazie al sostegno della Fondazione Russa per la Scienza (progetto nr. 15-18-00062; Università Statale di San Pietroburgo).

This research was carried out thanks to the funding of the Russian Science Foundation (project no. 15-18-00062; Saint-Petersburg State University).

SAIL 9

DOI 10.14277/6969-134-8/SAIL-9-1 | Submission 2016-10-28 | Acceptance 2016-11-25
ISBN [ebook] 978-88-6969-134-8 | ISBN [print] 978-88-6969-135-5 | © 2016

nom che riconosceva l'importanza della fase portoghese nella genesi della lingua franca (Whinnom 1965). Tuttavia, secondo questo linguista fu la lingua franca ad influire sulla genesi del pidgin portoghese usato nelle coste africane a partire dal Quattrocento. Entrambe le ipotesi riconoscono l'importanza della lingua portoghese nello sviluppo della lingua franca; come intermediaria fra la lingua franca medioevale ed i creoli atlantici, secondo Whinnom, fin dall'origine, nella mia ipotesi. Infatti, non considero il *Contrasto della Zerbitana* come un vero esempio della lingua franca, quanto piuttosto un italiano corrotto. Ne è prova la presenza di forme coniugate del verbo accanto all'uso dell'infinito. Ho esteso lo stesso scetticismo a molte cosiddette attestazioni di lingua franca nel Mediterraneo orientale, una regione che secondo me non appartiene all'area di diffusione della lingua franca, per la quale intendo essenzialmente la lingua di contatto del Mediterraneo occidentale (Aslanov 2006, 16-26).

L'irruzione del francese nel sistema ecolinguistico del Maghreb a partire dal 1830 mise fine all'esistenza di questa lingua veicolare in cui convergevano l'italiano e lo spagnolo. Man mano, la lingua franca chiamata anche *petit-mauresque* o *sabir* fu sostituita dal francese. Tant'è vero che il significato stesso della parola *sabir* cambiò del tutto. Nell'Algeria di ieri e fra i *pieds-noirs* di oggi *sabir* si riferisce al francese in bocca musulmana in modo dispregiativo, ed è ciò che Pierre Perego chiamò lo *pseudo-pigin* (Perego 1968).

Tuttavia, nel Maghreb di oggi, ad eccezione del francese, altre lingue romanze sono rimaste o tornate in uso: lo spagnolo in Marocco e in Algeria, l'italiano in Tunisia. Ritroviamo dunque le due principali componenti dell'antica lingua franca prima della colonizzazione francese. Le ondate di immigrazione che hanno portato molti maghrebini in Italia ed in Spagna hanno messo in contatto gli esponenti tradizionali della romanità iberica con la lingua italiana o vice versa hanno esposto gli italofoeni tunisini allo spagnolo. Questa riattivazione del legame storico fra il Maghreb e le altre lingue romanze oltre al francese crea a volte una zona di interferenza dove l'italiano e lo spagnolo convergono, come già accaduto nell'ambito della lingua franca storica.

2 Semplificazione delle strutture grammaticali e paralessificazione

La consultazione dell'anonimo *Dictionnaire de la langue franque ou petit-mauresque* pubblicato a Marsiglia nel 1830 rivela un interessante contrasto fra l'estrema semplicità della grammatica e la complessità del lessico (Aslanov 2012, 65). In effetti, pare che in molti casi, lo stesso concetto potesse esprimersi con due sinonimi che coesistevano nella lingua: un termine di origine italiana ed il suo equivalente spagnolo. La coesistenza

di queste due opzioni lessicali corrisponde a un meccanismo descritto in situazioni di intreccio fra due lingue quando invece di sostituirsi a una parola già esistente nella lingua matrice, il prestito linguistico viene a coesistere con essa al livello della *langue* ma non al livello della *parole*, come se si trattasse di un sinonimo sostituibile secondo un asse paradigmatico, o in altre parole, un geosinonimo. Questo fenomeno di coesistenza di due geosinonimi intercambiabili è chiamato 'paralessificazione' (*paralexification*) (Mous 2001). Sebbene questa duplicità fondamentale italo-spagnola della lingua franca si possa attribuire all'intervento del lessicografo anonimo, a cui dobbiamo questa testimonianza della lingua veicolare di contatto mediterraneo alla vigilia della sua scomparsa, pare comunque che l'oggetto linguistico stesso, e non solo le modalità della sua fissazione in un dizionario, sia responsabile di questa perenne oscillazione fra le due componenti della lingua franca.

Un'analisi della paralessificazione così come si manifesta nel *Dictionnaire* rivela che questo fenomeno occorre soprattutto quando lo spagnolo e l'italiano divergono fra loro. Così per esempio, l'espressione del comparativo appare con forme di entrambe lingue: *più* e *más* (60). Secondo lo stesso principio, il verbo 'fare' viene trasposto con le forme *far* e *fazir*. La prima è l'allomorfo della forma dell'infinito del verbo italiano 'fare' oppure la sua variazione dialettale. La seconda riflette la pronuncia arabizzata della forma portoghese *fazer*. È interessante che, a parte il portoghese, la forma *fazer* esisteva anche in mozarabo, la lingua iberoromanza usata nel Medioevo nella Spagna arabo-musulmana.

Delle volte, però, questo meccanismo di paralessificazione non funziona: così la parola 'stesso' appare sotto la forma *estetz* (48). Questa forma coinvolge un processo di ibridazione linguistica nella parola stessa. L'aggiunta della prostesi *e-* invece che *i-* è un segno di iberizzazione. Anche la realizzazione della doppia [ss] come un'affricata [ts] rivela l'incompatibilità della geminazione consonantica con il sistema fonologico delle lingue iberoromanze. L'impossibilità del raddoppiamento consonantico provocò la dissimilazione di [ss] in [ts], fonema ben attestato in catalano. Si noti che in questo processo di ibridazione, i due sistemi fonologici in contatto sono i diasistemi italo-romanzo ed iberoromanzo. Il sistema fonologico arabo non è coinvolto affatto, giacché il raddoppiamento consonantico non può essere un problema per un arabofono. L'occultazione dell'arabo nel processo di mistilinguismo conferma che questa lingua non ha avuto molta importanza nel processo di glottogenesi. L'assenza relativa dell'arabo nella lingua franca (Aslanov 2012, 62-4) potrebbe corroborare l'idea secondo la quale la lingua franca sviluppatasi in Algeria, Tunisia e Tripolitana in prima età moderna serviva più all'intercomprensione fra cristiani provenienti da vari orizzonti linguistici (Aslanov 2010, 110) che alla comunicazione fra arabi e cristiani.

Nel *Contrasto della Zerbitana* (ca 1284-ca 1305) (Foltys 1984), un testo in cui molti hanno voluto riconoscere una delle prime attestazioni della

lingua franca, la paralessificazione coinvolgeva l'arabo, come si vede attraverso l'espressione *barra fuor casa mia* dove *barra* è il corrispondente arabo di 'fuor' / 'fuori'. A parte il fatto interessante che uno dei termini del doppiante proviene dall'arabo, si può notare che entrambe le parole compaiono simultaneamente. Pare dunque che il meccanismo della paralessificazione smise ad un certo punto di includere l'arabo a partire dal momento in cui lo spagnolo o altre lingue romanze, tranne l'italo-romanzo, entrarono in gioco. Forse questa differenza fra il doppiante arabo-italo-romanzo e la paralessificazione propriamente detta (in cui l'uso di un'alternativa presa da un'altra lingua si accompagna a una sostituzione momentanea del termine originario) potrebbe costituire un argomento supplementare a favore dell'interpretazione che considera il *Contrasto* come una parodia stereotipata di italiano corrotto piuttosto che un'attestazione molto antica della lingua franca.

Quando le due lingue convergono, si impiega solo uno dei lessemi. Prendiamo l'esempio della parola 'farina'. Questo termine viene attestato indirettamente attraverso la componente romanza dell'antica parlata giudeo-araba di Algeri. Marcel Cohen considera questa parola un catalanismo e la distingue dal suo equivalente arabo musulmano *dqīq* (Cohen 1912, 436). Per se stessa la coesistenza di *dqīq* e di 'farina' nell'orizzonte arabofono comune ai musulmani ed agli ebrei di Algeri costituisce un caso di paralessificazione, per lo meno dal punto di vista della lingua araba e degli ebrei arabofoni che sostituirono le parole ereditate *qamḥ* o *dqīq* per un termine straniero. Per quanto riguarda 'farina', non è necessariamente la parola catalana *farina*, bensì l'isoglossa fra l'italo-romanzo e le lingue iberiche che non parteciparono allo sviluppo castigliano che trasformò la [f] iniziale in [h] con esito finale di riduzione a zero.

A livello della struttura grammaticale, lo stesso principio basato sulla convergenza o la divergenza è responsabile della rinuncia a tutto ciò che potrebbe costituire una *shibboleth* linguistica fra lo spagnolo e l'italiano. Si può interpretare in tale modo la generalizzazione del singolare per evitare di usare il plurale, che è diverso in spagnolo e in italiano. Anche la sostituzione delle forme coniugate del verbo con l'infinito è probabilmente dovuta alla fondamentale differenza fra la desinenza *-i* dell'italo-romanzo e la desinenza *-s* in iberoromanzo.

A parte la spiegazione sopra menzionata per giustificare la rinuncia al morfema del plurale, si potrebbe aggiungere una spiegazione interna. Infatti, all'interno del sistema di una stessa lingua, la semplificazione della struttura linguistica si manifesta anche attraverso la scelta del termine non marcato anziché del termine marcato, secondo un processo descritto da Charles A. Ferguson riguardo alla nozione di semplicità grammaticale (1971, 145-6). Se si considera il plurale come termine marcato, la scomparsa del morfema del plurale appare come la perdita di questa marca. Possiamo dunque combinare le due spiegazioni - quella esterna e quella

interna - e riconoscere nella forma 'amici', plurale di 'amico', o nella forma *amigos*, plurale di *amigo*, delle forme marcate che scompaiono nel sistema semplificato della lingua franca. Effettivamente, in questa lingua, *amigo* vale sia per il singolare che per il plurale. Si potrebbe però proporre un'altra spiegazione se si considera che la base è spagnola piuttosto che italiana. Infatti nel dialetto andaluso è nota la tendenza a trasformare la [s] in un'aspirazione in fin di sillaba o in fin di parola. La forma *amigo* potrebbe dunque essere interpretata come [amigo:], forse con un allungamento della finale che non può essere rappresentata graficamente.

Infine, si può aggiungere un'altra spiegazione basata sulla distinzione fra la morfologia inerente, collegata con le caratteristiche grammaticali del lessema, e quella contestuale, che dipende dell'interazione fra sintassi e morfologia (Booij 1993). Da questo punto di vista, la lingua franca tende a rinunciare alle marche morfologiche contestuali, perché ridondanti, e perché in quanto tali contraddicono il principio di economia che la lingua franca ha spinto fino all'estremo.

3 Come nacque la lingua franca e a che cosa serviva?

In un articolo pubblicato poco più di dieci anni fa, scrivevo che da un punto di vista non romanzo, le lingue romanze tendevano a confondersi fra loro (Aslanov 2002). La paralessificazione descritta nella sezione precedente nonché l'ibridazione e la neutralizzazione delle *shibboleth* linguistiche fra l'italiano e lo spagnolo appaiono come il prodotto di una percezione esterna delle lingue romanze, probabilmente da una popolazione arabofona. L'imprecisione che risulta dalla prospettiva esterna sulle lingue romanze favorisce in generale l'ibridazione fra l'italiano e lo spagnolo, che possono apparire come due dialetti della stessa lingua, specialmente quando sono percepiti da arabofoni abituati ad una massima diversificazione dialettale all'interno della propria arabofonia.

Questa prospettiva esterna nei confronti delle lingue romanze non significa che i maghrebini non le capivano. Come spesso succede nei contesti plurilingui del Mediterraneo, ogni comunità linguistica conosce in modo frammentario la lingua del vicino alloglotto. Si pensi alla facilità con la quale i venditori dei mercati arabi riescono ad assimilare le lingue dei turisti per lo meno per quanto riguarda la conoscenza minimale per stabilire un contatto con il cliente. Nel mondo arabo in generale e non solo nel Maghreb, prevaleva e ancora oggi prevale una certa permeabilità fra le lingue poste in contatto. La conoscenza parziale di una o più lingue romanze rende quasi superfluo l'uso della lingua franca. Essa sì è esistita, almeno nel Mediterraneo occidentale, però non necessariamente in modo esclusivo. Si aggiungeva ad altri modi di comunicazione fra musulmani e cristiani (Dakhliya 2008, 268). Precisamente perché la lingua franca non

era assolutamente indispensabile alla comunicazione, questa lingua veicolare di contatto non si è mai sviluppata a livello di un creolo. O forse questa situazione di via senza uscita nello sviluppo della lingua franca, una lingua veicolare incapace di diventare una lingua materna, era dovuta al fatto che all'origine la lingua franca era un mezzo di comunicazione fra i cristiani che parlavano varie lingue romanze piuttosto che un ponte fra i cristiani e i musulmani (Aslanov 2012, 61). Giacché gli incontri fra i cristiani parlanti varie lingue romanze erano solo provvisori, sia nell'ambito della cattività ad Algeri sia in altri contesti legati alla vita marinara nel Mediterraneo occidentale, la lingua franca non si poteva cristallizzare a livello di una vera lingua come è successo con il creolo nelle colonie del nuovo mondo oppure nelle isole dell'Oceano Indiano o dell'Oceano Pacifico. Basta ricordare che, negli Stati barbareschi, molti musulmani che si dedicavano alla pirateria erano di origine cristiana. Quando non erano greci, i cosiddetti 'rinnegati' potevano essere corsi o calabresi. Si capisce dunque che anche nell'interscambio fra cristiani e 'musulmani', l'uso dell'italiano, che del resto era ben radicato nel mondo greco, era molto più naturale rispetto alla lingua franca, la quale si usava probabilmente con una certa intenzione di disprezzo da parte del padrone musulmano. Per umiliare il cattivo cristiano, il musulmano ricorreva a quella lingua semplificata ad oltranza come se l'uso di lingue romanze autentiche fosse stato riservato a situazioni di comunicazione più nobili dell'interscambio verbale fra padrone e schiavo o prigioniero.

Fu dunque un errore o almeno un'esagerazione da parte dei francesi pensare che la conoscenza della lingua franca avrebbe potuto aiutarli a comunicare con i musulmani durante la conquista dell'Algeria. Pensare che fosse possibile usare questa lingua nell'interscambio con gli indigeni equivaleva a un anacronismo grossolano o a una illusione parzialmente alimentata dalla rappresentazione spesso caricaturale della lingua franca sulla scena teatrale. Si pensi al *Borghese gentiluomo* di Molière o all'*Impresario delle Smirne* di Goldoni. E poi l'uso della lingua franca nei confronti dei musulmani era quasi offensivo giacché consisteva nel riciclare una lingua che originariamente era riservata al contatto linguistico fra padroni musulmani e prigionieri cristiani. L'aggressione francese ad Algeri nel 1830 fu un modo di rovesciare la relazione fra padroni e schiavi riducendo i musulmani a una condizione subordinata. È interessante del resto che fra le frasi che se incontrano nel glossario aggiunto alla fine del *Dictionnaire* si trova un riferimento preciso alla situazione di sottomissione che i francesi avrebbero voluto imporre ai barbareschi.

Eppure il modo più efficace per farsi capire dai musulmani dell'Africa settentrionale era quello di usare indifferentemente lo spagnolo o l'italiano, giacché gli stessi interlocutori di lingua araba non distinguevano chiaramente queste due lingue romanze.

4 Lo spagnolo e l'italiano nello specchio deformante dell'arabo e del francese nordafricano

Oggigiorno nell'Africa settentrionale sono conservate alcune vestigia della percezione semplificatrice delle lingue romanze dovute a un adattamento delle stesse agli schemi morfofonetici dell'arabo dialettale maghrebino. Così nel confine fra Marocco ed Algeria si è formata la parola *trabando* che risale al termine spagnolo *contrabando*. L'origine di questa trasformazione è chiara. Gli algerini e i marocchini della regione sapevano sufficientemente lo spagnolo per riconoscere qualche parola, ma analizzarono la parola spagnola *contrabando* in modo sbagliato e vi identificarono un prefisso *con* invece del prefisso *contra*. In seguito a questo errore, caratteristico di persone semicolte, si isolò il lessema *trabando*.

Tuttavia l'arabo nordafricano non è l'unica lingua del Maghreb dove lo spagnolo e l'italiano tendono a confondersi. Anche la varietà popolare del francese parlata fino a poco tempo fa dalla popolazione europea in Algeria (il cosiddetto 'pataouète') funzionava come un luogo di incontro fra varie influenze romanze tranne quelle esercitate dall'arabo. La ragione di questo mistilinguismo fu il carattere eminentemente eterogeneo della popolazione europea nell'Algeria francese: tranne gli ebrei locali, che si integrarono sociologicamente agli europei arrivati per colonizzare quella terra, vi erano baleari, andalusi, corsi, napoletani, siciliani ed anche maltesi. Tutti questi gruppi parlavano originariamente lingue romanze tranne i maltesi, la cui lingua è un dialetto arabo fortemente italianizzato.

Un esempio della fluidità del passaggio da una lingua romanza all'altra, una volta che le diverse componenti furono integrate al francese *pied-noir*, è l'uso di *scousa* [skuzá] come predicato nella formula *c'était scousa* ('era un pretesto; non era vero'), usata da Albert Camus in *Noces* per dare un'illustrazione del 'pataouète' (Camus 1950, 71). Si tratta probabilmente del sostantivo italiano *scusa* preso nel senso di pretesto fallace. Si noti il valore pragmatico particolare dovuto all'uso della parola straniera invece del francese *excuse*.

A volte è difficile riconoscere la fonte romanza da cui proviene il prestito integrato al francese *pied-noir*. Per esempio, nella parola *chcoumoune* 'sfortuna' si può riconoscere una deformazione della parola corsa *scumuna* 'scomunica', probabilmente attraverso l'intermediario congiunto dell'arabo e del francese. La trasformazione della [s] impura in [ʃ] non è di origine corsa, ma costituisce precisamente il marchio dell'arabizzazione. Sin dal tempo dei primi contatti fra l'arabo e le lingue romanze, la [s] romanza tende ad essere pronunciata come [ʃ] nei prestiti linguistici romanzi integrati all'arabo. Si nota anche, per esempio, nella trasformazione del cognome sefardita di origine maiorchina *Sasportas*, cioè *sas portas* 'le porte' in catalano delle isole Baleari, in *Chichportiche*. La reinterpretazione della desinenza femminile *-a* del sostantivo *scumuna* con la *-e* atona francese

in *scoumoune/ chcoumoune*, è dovuta a una francesizzazione. È interessante del resto che nel francese maghrebino, la *-e* atona del francese in posizione finale [ə] non è mai pronunciata, a differenza di ciò che avviene nel francese meridionale influenzato dal sostrato provenzale.

Infine, un altro fenomeno di ibridazione fra le lingue romanze si può ricavare dalla parola *montecao*, nome di un biscotto a base di pasta frolla molto comune ad Orano. L'etimo di *montecao* è la forma *mantecado*, termine spagnolo che si riferisce a un dolce spagnolo fatto con lo strutto (*manteca* in spagnolo). Siccome passò attraverso il filtro della pronuncia andalusa dello spagnolo (già menzionata più su in relazione alla perdita della *s* finale), il morfema participiale *-d-* [ð] scompare. La realizzazione [õ] della [a] iniziale è dovuta a una francesizzazione in due tappe: la prima consiste nella realizzazione della sequenza [an] dello spagnolo come una vocale nasale [ã]; la seconda è lo sviluppo della vocale nasale [ã] in [õ] secondo un processo che caratterizzava il francese di Orano in epoca coloniale. È interessante lo sviluppo semantico al di là delle metamorfosi a livello fonetico. Infatti, il nome di un dolce spagnolo il cui consumo è vietato ai musulmani (il *mantecado*) fu riciclato per designare un biscotto lecito preparato con olio vegetale.

Altro esempio di cambio sia fonetico che semantico è la parola *patos*, la cui origine si trova nella forma plurale *patos* della parola spagnola *pato* 'anatra'. Nel francese nordafricano dell'epoca coloniale, *pato* si riferiva ai francesi metropolitani recentemente arrivati in Algeria. Pare che inizialmente, *pato* fosse usato nella città di Orano, dove vivevano sia coloni spagnoli cattolici sia ebrei sefarditi di lingua spagnola (o tetuaní, una varietà locale del giudeo-spagnolo). Quando *pato* si diffuse fuori dal cerchio degli ispanofoni, si perse la trasparenza morfologica della parola, di conseguenza la forma plurale *patos*, ormai pronunciata [patós] coll'accentuazione ossitona, venne preso per un singolare.

La combinazione degli intermediari francese e arabo nel processo di adattamento di parole italiane (*scusa*), corse (*scumuna*) e spagnole (*mantecado*; *patos*) rivela una tendenza interessante dell'orizzonte sociolinguistico nordafricano. Nel passato precoloniale, quando le lingue romanze presenti nel contesto maghrebino erano l'italiano, lo spagnolo, il portoghese oppure la lingua franca, ma certamente non il francese, i pochi francesismi che riuscivano a penetrare nell'orizzonte linguistico locale passavano per il filtro della lingua franca o delle suddette lingue romanze. Anche dopo l'inizio della colonizzazione, il francese non era sempre conosciuto né dalle masse musulmane e nemmeno dagli ebrei, sebbene questi ultimi fossero stati naturalizzati collettivamente nel 1870. Il nonno materno del pensatore ebreo francese di origine algerina André Chouraqui non sapeva scrivere in francese. Per comunicare con i suoi cinque figli mandati al fronte nel 1914 per combattere i tedeschi usava il giudeo-arabo. Però quando si riferiva alla realtà militare francese, gli mancavano le parole in arabo e passava all'uso

di un francese approssimativo traslitterato in lettere ebraiche e parzialmente adattato agli schemi morfofonetici dell'arabo maghrebino, secondo un processo ben conosciuto negli ambienti ebraici algerini e marocchini (Chouraqui 1998, 19-119; Aslanov 2011, 134-5). Tuttavia, in questo francese arabizzato che pareva un *sabir*, secondo il significato dispregiativo di 'francese in bocca indigena', non tutti gli elementi non-arabi erano francesi. Si trovavano anche degli ispanismi, come se il francese fosse stato più facilmente integrabile nella catena del discorso giudeo-arabo una volta assimilato a un intermediario spagnolo. Oggi, però, il processo di integrazione è rovesciato, giacché è il francese che fa da filtro per l'integrazione di parole spagnole o italiane nell'arabo maghrebino. Così il nome del famoso night club di *Casablanca* chiamato *La notte* è pronunciato alla francese, cioè [la-noté] con un'accentuazione ossitona e senza raddoppiamento consonantico sebbene questa particolarità del consonantismo italiano sia perfettamente compatibile con le abitudini fonatorie dell'arabo.

5 Un po' di macroecologia linguistica

Se ora consideriamo la lingua franca nel quadro più generale dei contatti fra le lingue romanze e l'arabo nel Mediterraneo occidentale adottando una prospettiva di lunga durata, pare che il periodo in cui questa lingua veicolare di contatto era in uso sia ben ridotto. Corrisponde all'intervallo fra la presenza di popolazioni di lingua araba nella Penisola iberica e la colonizzazione dell'Africa settentrionale da parte di nazioni di lingua romanza che diffusero l'idioma delle rispettive metropoli: il francese nei tre paesi del Maghreb, lo spagnolo nel Marocco settentrionale, l'italiano in Libia. Del resto, le frontiere fra le potenze coloniali non separavano necessariamente le lingue romanze impiantate negli orizzonti maghrebini. In Marocco, il francese e lo spagnolo erano entrambi presenti in tutto il paese, sia nella parte francese che in quella spagnola. In Tunisia, un paese dove c'erano più italiani che francesi anche dopo il 1881, data dell'instaurazione del protettorato francese, l'italiano era molto presente non solo a livello vernacolare ma anche attraverso la rete di scuole italiane. Il contatto fra le lingue romanze si estese sino all'Algeria, soprattutto nella regione di Orano, dove si stabilirono molti immigrati di origine andalusa che coesistevano, a volte non senza tensioni, con ebrei ispanofoni. Queste zone di contatto fra le lingue romanze (francese e spagnolo in Marocco e nella regione di Orano; francese e italiano in Tunisia) diedero luogo a interferenze linguistiche fra il francese e le altre lingue romanze. Così ad esempio, la varietà di francese popolare parlata nel passato dagli europei poveri di Algeri era piena di ispanismi sintattici e lessicali.

La differenza fra il periodo barbaresco e il periodo coloniale e postcoloniale è principalmente dovuta alla quasi assenza del francese prima della

conquista di Algeri nel 1830. Prima di questo evento, le due lingue romanze presenti negli orizzonti maghrebini erano lo spagnolo e l'italiano, e dalla loro coesistenza nacque la lingua franca. Siccome il francese è strutturalmente molto diverso dallo spagnolo e dall'italiano, la sua penetrazione in Algeria ebbe come conseguenza la costituzione di un altro veicolo di contatto che per comodità chiamarono *sabir*, usando un termine che anteriormente serviva da sinonimo alla denominazione 'lingua franca' a partire dall'uso di *sabir* 'sapere' nella replica del pseudo-Mufti, atto IV, scena V del già menzionato *Borghese gentiluomo*. Però a differenza della lingua franca storica che era una sintesi semplificata di due lingue che strutturalmente potevano intrecciarsi l'una con l'altra - il caso del bagitto a Livorno o del *cocoliche* a Buenos Aires costituiscono esempi notevoli di tale compenetrazione fra le due lingue - il francese in bocca maghrebina era innanzitutto una varietà di francese dove le interferenze straniere provenivano dal sostrato arabo che, invece, era molto ridotto nella lingua franca storica.

Oggi giorno, con il ritorno dello spagnolo e dell'italiano nel Maghreb, o più esattamente, con il ritorno dei maghrebini all'italiano e allo spagnolo, siamo di fronte a un terzo tipo di situazione, perché ora sono coinvolte tre lingue romanze (l'italiano, lo spagnolo e l'onnipresente francese) invece delle due (lo spagnolo e l'italiano) nel periodo precedente al 1830. La tabella qui sotto riassume questa periodizzazione del plurilinguismo e del mistilinguismo nel Maghreb nell'età moderna e contemporanea.

	Penisola iberica medievale	Maghreb nella prima età moderna (1492-1830)	Maghreb coloniale (1830-1956/1962)	Maghreb postcoloniale (1962-)
francese	-	-	+	+
italiano	-	+	+	+
spagnolo	+	+	+	+
portoghese	+	+	-	-
lingua franca	+ (?)	+	-	-
sabir (senso derivato)	-	-	+	+
arabo	+	+	+	+

Questa tabella rivela che fra tutte le lingue in uso nella Penisola iberica del medioevo e nel Maghreb nella prima età moderna e nell'epoca contemporanea, solo lo spagnolo e l'arabo non smisero mai di essere parlate.

6 Conclusione

La lingua franca del Mediterraneo occidentale costituiva il minimo comune denominatore fra le due lingue endogene della regione, cioè l'italiano e lo spagnolo. La semplificazione delle strutture che creò questa lingua veicolare di contatto è probabilmente il risultato dell'internalizzazione della prospettiva alloglotta (arabo-musulmana) sulle lingue romanze da parte dei locutori delle suddette lingue. Costretti a comunicare fra loro, gli ispanofoni e i parlanti dei vari dialetti italo-romanzi adottarono una versione delle loro proprie lingue così come erano percepite dagli arobofoni, cioè come un insieme mal differenziato, la lingua dei franchi ossia dei *rūmi*.

Il fatto che locutori di lingue romanze dovessero parlare nelle loro lingue come se fossero alloglotti può essere il risultato dei problemi di comunicazione fra persone che non parlavano lo standard della propria lingua, bensì dialetti appena comprensibili fra loro anche nell'ambito dello stesso paese. Ancora oggi un italiano capisce con difficoltà e a volte non capisce affatto il dialetto di un'altra regione. A maggior ragione, un ispanofono rischiava di non capire un italofono che parlava in dialetto. Quindi la necessità di creare una modalità di comunicazione o piuttosto di riciclare una lingua veicolare che s'era già costituita a favore degli incontri fra cristiani e musulmani nel Mediterraneo occidentale.

È impossibile ricostituire la situazione di comunicazione in questa regione, secondo le categorie che prevalgono ai nostri giorni, quando un italiano e uno spagnolo possono parlare ognuno nella propria lingua e essere capiti dal proprio interlocutore. Questa situazione di mutua comprensione fra locutori di due lingue diverse è dovuta al fatto che in questo caso, le lingue usate corrispondono a degli standard sopradialettali che costituiscono un diasistema ideale ereditato del latino, comune all'italiano e allo spagnolo e palese in entrambe le lingue. Al livello dei dialetti invece, questo diasistema panromanzo è reso oscuro dagli sviluppi secondari, specialmente per quanto riguarda la dimensione morfofonologica della lingua. Per illustrare questa divergenza all'interno della stessa lingua italiana, si pensi alla reazione di un bergamasco nei confronti del dialetto calabrese o viceversa. Un bergamasco non potrebbe riconoscere i primi tre versi della *Divina Commedia* in calabrese e forse non saprebbe neanche che si tratta di un dialetto italiano e lo stesso vale per un calabrese confrontato a questi versi detti in bergamasco. Invece, un italiano sarebbe capace di identificare e di capire gli stessi versi tradotti nello spagnolo standard. Basti paragonare l'incipit del primo canto in spagnolo con il passo parallelo in calabrese e in bergamasco per rendersi conto che il registro standardizzato dello spagnolo è considerevolmente più trasparente per un italofono di oggi che non certi dialetti parlati all'interno del territorio dello Stato di cui è cittadino:

Nel mezzo del cammin di nostra vita
mi ritrovai per una selva oscura,
ché la diritta via era smarrita.

En medio del camino de nuestra vida
me encontré por una selva oscura,
porque la recta vía era perdida (traduzione de Jorge Sanguinetti)

Fatta di l'anni la mità ccaminu,
mi vitti nta nu voscu ntrizzicatu,
ca di la strata non ngagghjai mu minu (traduzione Giuseppe Blasi)

Dè la eta a meša strada
sere me cuaše riàt cuànd'an dé m'è capitàt
dè fa bröta na trebücàda (traduzione Federico Mezzanotte)

L'erosione fonetica e la ristrutturazione morfologica allontanarono l'una dall'altra non solo le varie lingue romanze, ma anche i vari dialetti di queste lingue. Invece la standardizzazione linguistica permise una stabilizzazione relativa della divergenza fra i rami o i sotto-rami dell'insieme romanzo. In altre parole, gli spagnoli o gli italiani di oggi non necessitano di nessuna lingua franca, neanche dell'inglese, la lingua franca moderna, per capirsi l'uno con l'altro. Però qualche secolo fa, quando la conoscenza della lingua standard, che non è altro che la lingua letteraria diventata lingua di comunicazione orale, non era diffusa in tutta la popolazione, e quando non esistevano modi di superare il particolarismo dialettale, la lingua franca offriva una soluzione comoda laddove italofoeni e locutori di lingue iberoromanze si incontravano. Funzionava dunque come una scorciatoia fra le lingue il cui diasistema non era conosciuto dai corsari o dai marinai che si incontravano nel Mediterraneo occidentale.

Bibliografia

- Aslanov, Cyril (2002). «Quand les langues romanes se confondent... La Roumanie vue d'ailleurs». *Langage et société*, 99, 9-52.
- Aslanov, Cyril (2006). *Le français au Levant, jadis et naguère: à la recherche d'une langue perdue*. Paris: Honoré Champion.
- Aslanov, Cyril (2010). «Débat sur l'ouvrage de Jocelyne Dakhlia, 'Lingua franca: histoire d'une langue métisse en Méditerranée'». *Langage et société*, 134, 103-13.
- Aslanov, Cyril (2011). «The French Spoken by Algerian Jews». Saadon, Haim (ed.), *Jewish Communities in the East in the Nineteenth and Twentieth Centuries: Algeria*. Jerusalem: Ben-Zvi Institute for the Study of Jewish Communities in the East, 133-8.
- Aslanov, Cyril (2012). «La lingua franca en Méditerranée entre mythe et réalité». *Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée MEFROM*, 61-9.
- Booij, Geert (1993). «Against Split Morphology». Booij, Geert; Van Marle, Jap (eds.), *Yearbook of Morphology*. Dordrecht: Kluwer, 27-50.
- Camus, Albert (1950). *Noces*. Paris: Gallimard.
- Chouraoui, André (1998). *Les 80 lettres d'Abraham Meyer*. Jérusalem: Trésors du Maghreb.
- Cohen, Marcel (1912). *Le parler arabe des Juifs d'Alger*. Paris: Librairie ancienne Honoré Champion.
- Dakhlia, Jocelyne (2008). *Lingua franca: histoire d'une langue métisse en Méditerranée*. Arles: Actes Sud.
- Ferguson, Charles Albert (1971). «Absence of Copula and the Notion of Simplicity: A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk, and Pidgins». Hymes, Dell (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge, Cambridge University Press, 141-50.
- Foltys, Christian (1984). «Die Belege der Lingua Franca». *Neue Romania*, 1, 1-37.
- Mous, Maarten (2001). «Paralexification in Language Intertwining». Smith, Norval; Veenstra, Tonjes (eds.), *Creolization and Contact*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 113-23.
- Perego, Pierre (1968). «Les sabirs». Martinet, André (éd.), *Le langage - Encyclopédie de la Pléiade*. Paris: Gallimard, 597-607.
- Whinnom, Keith (1965). «The Origin of the European-based Creoles and Pidgins». *Orbis*, 14, 509-27.

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi

a cura di Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet

L'intercomprension D'une approche multilingue à une approche plurilingue

Filomena Capucho
(Universidade Católica Portuguesa, Portugal)

Abstract Intercomprehension (IC) is often presented as the result of learning receptive skills in one or more languages, through the transfer of knowledge and strategies previously acquired or developed. However, the different existing approaches do not exploit all the synergies made possible by an inter-linguistic and inter-textual systematic and simultaneous comparison. Therefore, the IC course certainly becomes, by its structure, a multilingual course, but seldom a plurilingual one. This article tries to show how language learning can effectively benefit from the synergies provided by a real plurilingual approach to IC. This statement will be illustrated through examples provided to the learners by a multinational team of researchers, in the context of the Intermar course.

Sommaire 1 Introduction. – 2 Un concept pluriel et multidimensionnel. – 3 Réception ou interaction? – 4 Les besoins issus des nouveaux contextes d'apprentissage. – 5 De nouvelles approches en didactique de l'IC. – 6 En guise de bilan.

Keywords Intercomprehension. Multilingualism. Plurilingualism. Language learning.

1 Introduction

L'évolution des études et des applications de l'Intercomprension au fil des années, depuis les travaux pionniers dans la décennie de 1990, en fait aujourd'hui un concept pluriel. Plusieurs publications font écho à cette diversité (Degache, Balzarini 2002; Capucho et al. 2007; Degache, Melo 2008; Uzcanga Vivar 2010; De Carlo 2011; Matesanz El Barrio 2013; Ollivier 2013, entre autres) qui ne nuit pas toutefois à l'unité de base de l'approche, étant considérée comme une source de flexibilité et d'adaptabilité aux publics-cible et aux situations concrètes d'apprentissage.

Aujourd'hui, l'intercomprension recouvre ainsi plusieurs perspectives didactiques, qui découlent cependant du sens même des composantes du terme de base: le préfixe 'inter' et le lexème 'compréhension'. D'une part, 'inter' remet à l'interaction active entre des identités, qu'elles soient linguistiques («entre des langues»), culturelles («entre des cultures») ou humaines («entre des gens»); d'autres part, le terme 'compréhension'

SAIL 9

DOI 10.14277/6969-134-8/SAIL-9-2 | Submission 2016-10-28 | Acceptance 2016-11-25
ISBN [ebook] 978-88-6969-134-8 | ISBN [print] 978-88-6969-135-5 | © 2016

couvre toute la diversité des situations de communication où le processus aura lieu: la simple réception (à l'écrit ou à l'oral) ou l'interaction (à l'écrit et à l'oral), qu'elles soient à distance ou en face-à-face. Toutefois, les différentes approches existantes en didactique n'exploitent pas systématiquement toutes les synergies rendues possibles par une comparaison interlinguistique et intertextuelle systématique et simultanée. Le cours d'IC devient souvent, par sa structure, un cours multilingue, certes, mais rarement plurilingue.

Dans cet article, j'essaierai d'analyser plus profondément la pluralité des perspectives actuelles en IC pour ensuite montrer comment on pourra profiter efficacement des synergies apportées par une approche plurilingue cohérente de l'IC, visant l'apprentissage simultané de plusieurs langues et rendant possible l'interaction plurilingue. J'illustrerai mes propos à l'aide d'exemples proposés par une équipe multinationale de chercheurs, dans le cadre du cours INTERMAR.¹

2 Un concept pluriel et multidimensionnel

Les études portant sur la genèse du terme 'intercompréhension' (Escudé 2010, Jamet 2009), situent sa première attestation en 1913, dans *l'Essai de Syntaxe des Parlers Provençaux Modernes* de Jules Ronjat. Toutefois, il a fallu attendre encore 80 ans pour que le concept fasse son entrée dans le monde de la recherche appliquée à l'apprentissage des langues. Les premiers projets européens – qui ont permis le financement de la recherche en IC et de ses applications dans le cadre des langues romanes – se sont exclusivement centrés sur la réception de textes écrits. Certains de ces projets (comme Intercommunicabilité Romane, EuroCom² et EuRom4) se sont construits sur des données de linguistique contrastive et valorisaient l'étude spécifique de chaque langue à partir de tableaux comparatifs de lexèmes et de structures morpho-syntaxiques concernant les différentes langues romanes visées. A la même époque, Galatea, qui visait également des compétences de compréhension écrite, mobilisait des principes provenant de l'approche globale en lecture pour construire des savoirs sur une langue inconnue (ou peu connue) des apprenants. Fondelcat,³ encore un projet développé dans les années 1990, a été le pionnier de l'IC à l'oral,

1 INTERMAR fut un projet financé par la Commission Européenne dans le cadre du Programme LLP - KA2, sous le numéro 519001 - LLP - 2011 - PT - KA2 - KA2MP. Ce projet a visé la formation à l'intercompréhension des étudiants des académies navales et maritimes en Europe.

2 <http://www.eurocom-frankfurt.de/> (2016-10-25).

3 <http://ice.uab.cat/fontdelcat/frances.htm> (2016-10-25).

travaillant uniquement sur l'apprentissage du Catalan par les locuteurs des autres langues romanes.

Il semble donc que dans ces premiers projets d'IC, les savoirs à construire portent sur une langue spécifique, tout en mobilisant les savoirs linguistiques préexistants des apprenants, et l'IC n'est que rarement envisagée comme un apprentissage simultané de la compréhension en plusieurs langues. Dans les activités, on fait appel aux autres langues romanes, mais le but est d'apprendre les langues-cible par étapes successives. Certes, dans ce contexte, il est possible d'alterner entre les langues (et l'enseignant pourra choisir de les travailler successivement dans une même séance), mais l'approche suivie est plutôt multilingue, car les langues sont présentées parallèlement, l'interaction n'étant possible que dans des activités métacognitives visant la construction d'un nouveau savoir monolingue. A aucun moment les activités de lecture ne portent simultanément sur un ensemble plurilingue de documents.

Interlat, publié en 2007 au Chili, suit la même démarche, mais prévoit explicitement un apprentissage plurilingue successif, puisque chaque séance est «divisée en deux pour le traitement de deux langues» (Tassara, Moreno 2007, 25).

EuRom5, publié en 2011, et directement inspiré d'Eurom4, préconise une «approche simultanée des langues» (Bonvino et al. 2011, 68), puisque

le principe à tenter de respecter est que chaque apprenant puisse être confronté à plusieurs langues de manière alternée. (72)

Pour garantir la simultanéité de l'apprentissage

le changement de langue toutes les demi-heures est une unité de temps ayant fait ses preuves. (72)

Les avantages d'une approche plurilingue de l'IC y sont ouvertement reconnus:

le contact simultané entre plusieurs langues, en plus de la langue cible, favorise la transversalité de l'apprentissage et donne la capacité de réinvestir les stratégies de compréhension dans n'importe quelle langue. (68)

Aussi l'objectif de la méthode n'est-il pas la construction de la compétence de compréhension dans une langue spécifique mais le développement d'une compétence de compréhension plurilingue:

Avec Eurom5, un locuteur de langue italienne n'apprend ni le français, ni le portugais, mais acquiert une compétence réceptive: il devient

acteur de plusieurs langues romanes (et par ses acquis il peut accéder facilement à d'autres langues qui ne lui sont pas proposées). (Bonvino et al. 2011)

Toutefois, la structure de la méthode, où les textes apparaissent groupés par langues et sans aucune liaison entre eux (ne serait-ce que thématique ou événementielle), dans des parties séparées du manuel, pourra empêcher une interaction élargie entre les langues, tout en les cloisonnant dans des moments successifs du cours.

Le projet INTERCOM (2006-2009), proposant des matériaux didactiques interactifs pour la formation (en milieu institutionnel ou en autonomie) en portugais, allemand, bulgare et grec, dépasse le cadre des familles de langues, mettant l'accent sur

la mise en valeur des stratégies faisant appel aux aspects non-linguistiques de la compétence réceptive.⁴

Toutefois, il s'agit plutôt d'un apprentissage de la réception dans chacune des langues concernées, et bien que les mêmes scénarios soient déclinés dans chacune des langues, et que les apprenants puissent passer d'une langue à l'autre, l'apprentissage simultané des quatre langues-cible n'est pas explicitement souhaité, le projet mentionnant simplement «l'apprentissage réceptif de quatre langues».⁵

Ce n'est qu'avec la méthode Euro-mania,⁶ parue en 2008, à la suite du projet du même nom, que les différentes langues apparaissent harmonieusement intégrées dans des activités d'(inter)compréhension plurilingue. Le but du manuel Euro-mania étant l'apprentissage de contenus non-linguistiques, à travers des modules disciplinaires en français, espagnol, italien, portugais et roumain, chaque module prévoit un travail simultané en compréhension dans ces cinq langues (y compris la langue maternelle des élèves):

Les savoirs et savoir-faire disciplinaires [...] sont construits par la manipulation de l'ensemble des langues de même famille. Les élèves construisent ainsi des savoirs métalangagiers leur permettant de maîtriser mieux leur langue source. (Capucho, Escudé 2007; souligné par l'Auteur)

4 <http://www.intercomprehension.eu> (2016-10-25).

5 <http://www.intercomprehension.eu> (2016-10-25).

6 <http://www.euro-mania.eu/> (2016-10-25).

3 Réception ou interaction?

Il a fallu attendre le début du XXI^e siècle pour que, au niveau de la pratique des matériels pour l'apprentissage de l'IC, le préfixe 'inter' quitte la sphère purement linguistique pour se porter ouvertement sur la communication, c'est-à-dire pour que l'on conçoive l'IC comme un processus simultanément interlinguistique et interactionnel («entre des gens»). Christian Ollivier, en analysant les différentes définitions de l'IC qui coexistent encore aujourd'hui, se penche justement sur l'importance du sens qui est attribué à ce préfixe et rend compte d'un glissement épistémologique, tout en affirmant:

Au cours du travail d'analyse, la distinction entre les définitions qui conçoivent l'intercompréhension dans sa dimension réceptive et celles qui mettent en avant sa dimension interactive nous est apparue [...] pertinente. (Ollivier 2013, 10)

Pendant, le même auteur révèle

un décalage important entre des définitions très nombreuses qui considèrent l'intercompréhension dans sa dimension interactive et des matériaux didactiques qui, en majorité, visent le développement de la seule réception de l'écrit. (14)

Certes, tout comme l'auteur l'affirme, l'idée de faire interagir, dans le contexte d'un cours, des interlocuteurs de langues différentes (mais apparentées) était difficile, voire irréalisable, avant le début du XXI^e siècle. Le passage de la réception à l'interaction, dans le domaine de l'IC, est étroitement lié au développement des TICE, notamment à la diffusion généralisée d'Internet et de tous les outils qui sont maintenant à la portée des apprenants. Grâce aux forums et chats des plateformes d'apprentissage, il a été, enfin, possible

de proposer des activités mettant en contact des locuteurs de langues différentes appelés à communiquer dans ces langues. (Ollivier 2013, 15)

Galanet (2001-2004) fut ainsi le premier projet visant l'interaction plurilingue à distance: puisque les «conversations» intègrent des locuteurs de langues différentes, celles-ci coexistent dans des situations de communication réelles, où l'IC devient à la fois moyen de communication et objectif de l'apprentissage. La conversation suivante un extrait d'un des *chats* de Galanet (transcrite in Melo 2004, 139), illustre bien cette dualité:

NORAR Que es achas??? Yo disfruto mucho de reirme y hacer bromas ya que considero que la risa y el humor no deben abandonarnos porque es un remedio espectacular para ser feliz. No te parece?

UNIXMAN quer dizer o que pensas...

UNIXMAN sim, acho que tens toda a razão!

UNIXMAN o que é “bromas”?

NORAR Bromas son chistes cortos y quizás con doble sentido, también pueden ser los apodos o sobrenombres graciosos que les decimos a las personas, por ejemplo a nuestro presidente le dicen “pingüino” porque es originario del sur donde hay muchos deestos animalitos, eso es una broma.

UNIXMAN ahhhhhhhh, já percebi, obrigado:)

ISADORA Anch’io amo molto le lingue, soprattutto il francese, e non conosco affatto il portoghese, ma provo a capirti!!! Io compio gli anni il 31 gennaio, e tu?

MOKAB Podemos fazer uma troca: eu ajudo-te no Portugues e tu ajudas-me a mim no Italiano. Faço anos no dia 30 de Abril!

Dans ce dialogue, il est bien clair que, dans les moments d’échange plurilingue, les topiques principaux de l’interaction sont souvent interrompus par l’insertion d’autres topiques de type métalangagier, de façon à garantir la réussite du processus de communication. Il y a donc simultanément communication et apprentissage linguistique (et culturel). La présence simultanée de plusieurs langues est une des caractéristiques des *chats* de Galanet et rend possible la coopération visant le partage des savoirs et des savoir-faire communicatifs et sociaux.

En ce qui concerne l’IC dans le cadre des situations d’interaction orale, l’intérêt de la recherche et ses applications en didactique ne sont que très récents. La première tentative d’exploitation de ce domaine particulier se situe au niveau des activités du projet EU&I (2007),⁷ dans le module *A vous!* Ils s’agit là d’une première prise de conscience du fait que l’IC en interaction orale requiert un certain nombre de stratégies de production qui pourront faciliter la compréhension d’un interlocuteur qui ne connaît pas notre langue (ou qui la connaît mal). Quelques chercheurs (dont moi-même) appellent aujourd’hui cette spécificité «interproduction» (Capucho 2013), terme controversé certes, mais qui semble s’établir progressivement dans le cadre de la recherche en IC.

7 <http://www.eu-intercomprehension.eu/> (2016-10-25).

4 Les besoins issus des nouveaux contextes d'apprentissage

La deuxième décennie du XXI^e est marquée par un changement significatif au niveau des publics-cibles de l'IC. En effet, jusque-là, le public essentiel de l'IC était composé d'universitaires et d'enseignants de langues: on développait des compétences d'IC dans le cadre de la formation d'étudiants de langues ou des enseignants de langue étrangère (en formation initiale ou en formation continue), les seules formations professionnelles en IC répertoriées avant 2010 étant le projet PREFIC et une formation pour Fraport AG, société gérant l'aéroport de Frankfurt (Capucho 2012, 2014). L'IC était ainsi presque inconnue du grand public, confinée à l'espace clos de la recherche et des formations académiques.

Les partenaires du réseau RENDITER (2008-2011) ont pris conscience du besoin de décloisonner l'IC et de la rendre connue et accessible à tous ceux qui, pour des besoins professionnels ou sociaux, pourraient profiter de cette nouvelle approche de l'apprentissage des langues. Le mythe que l'anglais est la clé miraculeuse pour la communication internationale est encore très répandu parmi les citoyens et les décideurs européens (à beaucoup de niveaux), ce qui conduit à une multiplicité de problèmes, dont les malentendus et les réductions cognitives ne sont que la pointe de l'iceberg (Maalouf 2008; Frath 2010; European Commission 2012). RENDITER a ainsi visé à ce que les «nouveaux apprenants» de l'IC soient justement ceux qui pourront en profiter dans leur vie professionnelle et sociale, pour en devenir les «usagers» à court terme. La décision de diffuser le concept auprès de ces «nouveaux publics» et de proposer des projets spécifiquement adressés à eux a constitué une innovation au moment-même de la rédaction du projet.

L'analyse des besoins de ces «nouveaux publics» a fait ressortir, immédiatement, la nécessité de préparer les apprenants dans la perspective interactionnelle de l'IC. Il est évident que les publics professionnels (indépendamment de leur domaine) se serviront de l'IC pour communiquer entre eux ou avec leurs clients, dans le cadre de leur vie quotidienne, que ce soit à distance (emails et lettres) ou en face-à-face (échanges quotidiens informels ou réunions internationales). Dans ce contexte, la perspective de l'IC en pure réception ne pourra pas constituer un but en soi, mais devient tout simplement une étape conduisant à la capacité de participer à des situations d'interaction plurilingue.

5 De nouvelles approches en didactique de l'IC

Les projets CINCO⁸ et Intermar,⁹ développés en 2011-2013, sont devenus le champ idéal de mise en œuvre des nouvelles tendances en IC. Les deux projets s'adressaient à des publics professionnels – CINCO visait la formation continue des salariés d'associations de volontariat social et culturel des cinq pays romanophones; Intermar a visé la formation initiale et la formation continue des professionnels des métiers de la mer (dans le contexte des Ecoles Navales ou des Académies Maritimes) de huit pays: le Portugal, l'Espagne, la France, la Roumanie, la Belgique, la Finlande, la Lettonie et la Lituanie. La nature même de CINCO a délimité le cadre linguistique d'application aux langues romanes,¹⁰ alors que la diversité des partenaires d'INTERMAR a posé des défis plus larges concernant une approche étendue à la pluralité des familles de langues concernées.

Les travaux de préparation et de structuration d'INTERMAR, qui ont précédé la phase de production de matériaux didactiques,¹¹ ont été décisifs par rapport à la nature des démarches à suivre et aux aspects innovants de ce projet, en ce qui concerne l'approche (ou les approches) en didactique de l'IC. Il fallait, en effet, garantir l'innovation (annoncée dans le texte de candidature), tout en assurant la cohérence méthodologique, la flexibilité et l'adéquation à une grande diversité de contextes, de cultures et de langues.

Les grands principes de base auxquels nous avons fortement tenu concernaient:

- L'approche à suivre en DLE
- L'apprentissage de l'IC: compétences à développer et langues concernées
- L'approche à suivre en IC
- La progression dans l'apprentissage
- L'évaluation des résultats

En ce qui concerne l'approche de base à suivre en DLE, il nous a paru indispensable que tous les matériaux à produire pour le cours INTERMAR suivent une «approche par tâches». En effet, cette approche pourrait permettre une unité cohérente au sein de chaque scénario, déclenchant le besoin de compréhension de documents dans plusieurs langues – néces-

8 <http://projetocinco.eu/> (2016-10-25).

9 <http://www.intermar.ax/> (2016-10-25).

10 Pour une description critique et détaillée de CINCO, voir Capucho 2013.

11 Ces matériaux sont présentés sous la forme de modules en ligne, utilisables dans un cadre d'apprentissage en face-à-face ou à distance (le plus souvent en «blended learning»); ils sont accessibles en ligne dans le site du projet.

saire à l'accomplissement de la tâche finale proposée - et augmentant la motivation permanente face aux activités proposées.

Chaque scénario part ainsi d'une tâche finale, à caractère pragmatique et adaptée au profil des apprenants. Les tâches concernent des activités qui dépassent les simples besoins professionnels, car c'est le développement personnel de chaque apprenant qui est recherché à travers l'apprentissage (pluri)linguistique et communicatif. Les apprenants sont ainsi envisagés dans leur existence sociale globale et non pas comme de simples agents d'un métier spécifique.

Tout comme mentionné dans le point précédent, l'analyse des besoins du public cible a fait nettement surgir la finalité première du projet: la préparation des apprenants pour des situations réelles d'interaction plurilingue. Les métiers de la mer sont, par définition, liés aux voyages et impliquent donc des contacts fréquents avec des personnes parlant des langues différentes et provenant de diverses cultures. D'autre part, même si, dans le cas de la Marine Militaire, l'existence d'équipages internationaux est exclue, les officiers interagissent avec des collègues étrangers lors de manœuvres dans des exercices communs à des forces navales internationales, telles que celles de l'OTAN; quant à la Marine Marchande, la diversité culturelle et linguistique des équipages est de règle. Il est vrai que l'anglais est la *lingua franca* en mer, mais des stratégies et des compétences plurilingues doivent être considérées comme une plus-value pour rendre la communication plus efficace. Une bonne compréhension des autres langues et des autres cultures favorisera les relations humaines, améliorera le bien-être des professionnels de la mer et deviendra un atout inestimable pour les équipages multilingues et multiethniques de nos jours.

Le choix des langues à privilégier a été aussi analysé. Dans ce domaine, INTERMAR a préféré travailler successivement sur des familles de langues (avec des modules sur les langues romanes, les langues germaniques, les langues baltes et le russe, et l'anglais dans un contexte maritime), laissant à chaque institution la liberté de choisir deux de ces modules, que les apprenants devraient obligatoirement suivre. À l'intérieur de chaque module, les scénarios à suivre restent cependant du libre choix des apprenants, de façon à ce que chaque groupe national puisse y retrouver l'écho de sa réalité socioprofessionnelle et sélectionner librement les tâches à accomplir.

La pluralité linguistique et le développement possible de synergies entre des langues plus 'éloignées' furent ainsi garantis. L'interaction prévue entre les modules successifs sera précisée ci-dessous.

Du point de vue de l'approche spécifique en IC, celle d'INTERMAR est caractérisée par la priorité donnée au développement de stratégies d'intercompréhension à partir de processus heuristiques qui portent parallèlement sur les dimensions linguistique, textuelle et situationnelle de la compétence discursive (existante et à construire) des apprenants

(Capucho 2010). A l'intérieur de chaque module, on privilégie ainsi le travail simultané sur plusieurs langues, dans le contexte de scénarios à visée actionnelle¹² où la pluralité linguistique apparaît comme source de découvertes et de synergies entre les langues, et constitue un élément capable de débloquent des *a priori* sur la difficulté de l'apprentissage de certaines langues, qui pourraient nuire à l'efficacité de l'approche.¹³ La compétence stratégique développée au niveau de chaque module est ensuite mise au service du travail dans le module suivant. D'ailleurs, le cours débute obligatoirement par un module initial d'activités préparatoires en plusieurs langues (in)connues (*Ice-breaker*), visant la réflexion sur les stratégies, qui seront réutilisées/réutilisables par la suite.

Du point de vue linguistique, les modules favorisent une approche contrastive au sein de chaque famille de langues, mais aussi l'utilisation de langues-ponts (ou «langues passerelles» Klein, Reissner 2006), notamment en ce concerne l'anglais dans sa relation avec les langues romanes (Robert 2010) ou le passage de ces langues aux langues germaniques.

Etant donné que le cours vise explicitement les compétences d'interaction dans les contextes multilingues, les activités de réception (écrite et orale) sont envisagées comme des moments de préparation (construction de pré-requis) aux activités interactionnelles, prévues (à l'écrit) à travers l'utilisation des forums et *chats* de la plateforme Moodle du projet. Un module obligatoire d'Interproduction, à développer au début du cours, vise à préparer les apprenants à la production en langue maternelle en direction d'un interlocuteur étranger.

La question de la progression en IC, plus particulièrement la progression à bâtir dans le contexte du cours INTERMAR, a mérité toute l'attention de l'équipe du projet. En effet, il n'existe encore, à l'heure actuelle, aucun référentiel fiable concernant les différents niveaux de maîtrise de l'IC,¹⁴ et les descripteurs du CECR ne sont pas adaptés aux situations spécifiques de l'approche, puisqu'ils envisagent une progression de complexité syntaxique – du mot à la phrase et de la phrase au texte – alors qu'

12 Cette approche simultanée des langues concerne des tâches dont l'accomplissement dépend nécessairement de la compréhension de textes en plusieurs langues. C'est le cas de l'activité *Carrousel de Langues* (http://www.ha.ax/erik/IC/Intermar-files/7Rom/Roundabout_Languages_Romanophone_NEW.pdf) ou de l'activité *Drague*, où la comparaison explicite de structures dans les 5 langues romanes concernées constitue une aide à la compréhension des différents textes (http://www.ha.ax/erik/IC/Intermar-files/7Rom/Materials_drague/Conseils_de_drague.pdf). D'autres exemples pourront être pris dans les différents modules disponibles sur le site du projet.

13 On sait que des émotions négatives par rapport à une langue spécifique (attitudes de rejet ou de dévalorisation) ou par rapport à la difficulté de l'apprentissage des langues, en général, peuvent rendre difficile, voire empêcher, l'apprentissage lui-même (Pinon 2013).

14 Nous attendons avec impatience les résultats du projet Miriadi, qui se penche sur cette problématique au niveau des langues romanes.

en IC il est fort possible de comprendre le sens global d'un texte complexe (surtout un texte de spécialité dans le même domaine que celui des apprenants) sans en saisir des détails; il est possible aussi de ne pas comprendre un message simple, si celui-ci n'est pas encadré par de l'iconique ou du situationnel. (Capucho 2014, 367)

Cependant, et malgré le manque d'outils précis, nous avons prévu une progression en spirale, correspondant au développement de la compétence d'IC dans un cadre plurilingue, construite sur la complexité des documents et la variété formelle des textes, allant de la compréhension globale à la compréhension détaillée, au sein de chaque famille de langues et permettant à chaque apprenant d'atteindre le niveau B2 dans le contexte des langues de la famille de sa langue maternelle et A2 dans les autres familles).

Ensuite, nous avons cherché à rendre possible le transfert des acquis au sein d'une famille de langues vers une autre famille de langues. On pourra ainsi

concilier les aspects linguistiques de l'IC et les aspects cognitifs, émotionnels et stratégiques de la construction du savoir communicationnel plurilingue. (369)

L'évaluation des acquis est directement liée à la question de la progression et le projet a cherché à construire des outils visant la cohérence méthodologique par rapport à l'approche développée. Deux types d'instruments furent utilisés: les portfolios d'apprentissage et des tests formels, appliqués à chaque module, intégrant ainsi l'évaluation des processus et l'évaluation des résultats. En ce qui concerne les portfolios, une grille d'évaluation a été produite et partagée avec les apprenants; quant aux tests, notre souci de cohérence nous a conduits à privilégier l'évaluation simultanée des différentes langues, notamment dans le module Langues Romanes qui a privilégié systématiquement une «approche plurilingue» de l'IC. Les tests ont ainsi porté sur la synthèse de l'information concernant un sujet commun à des documents de langues différentes.

Les résultats obtenus par les apprenants ont confirmé notre hypothèse concernant la relation entre les processus et les résultats:

les auteurs des meilleurs portfolios ont également eu les notes les plus élevées dans les tests, ce qui nous semble extrêmement rassurant par rapport à la cohérence des processus suivis. (Capucho 2014, 370)

6 En guise de bilan

INTERMAR a constitué un champ de recherches et d'expérimentation extrêmement riche. Notre équipe, formée de chercheurs et enseignants provenant de plusieurs groupes nationaux et de plusieurs projets antérieurs, était marquée à la fois par la diversité des approches de base et par la flexibilité intellectuelle, ce qui a permis la discussion approfondie sur les démarches à suivre et, donc, à une grande ouverture à l'innovation. La qualité du projet a été reconnue lors de l'événement final de présentation du projet, en septembre 2013, où des représentants des apprenants de chaque institution partenaire ont partagé leur expérience avec 29 décideurs institutionnels de 16 pays.

Toutefois, aucun projet n'est parfait et quelques difficultés n'ont pas pu être résolues au cours d'INTERMAR. Le premier problème qui n'a pas trouvé de solution efficace a concerné l'impossibilité de réalisation d'activités systématiques d'interaction plurilingue entre les participants du cours. Les différences de calendrier du cours dans les huit institutions partenaires, l'impossibilité d'utilisation de médias de communication orale synchrone dans certaines Académies, l'accès irrégulier et inégal à certains sites (du type *Facebook*, bloqué dans certaines écoles), ont empêché les occasions d'interaction réelle entre les apprenants. Les activités d'interaction se sont ainsi limitées à la production de documents multimédia de présentation des différents groupes nationaux et à quelques échanges sur le forum général des apprenants. Nous reconnaissons que cet aspect est contradictoire par rapport à la visée du projet et certains apprenants ont manifesté leur frustration de ne pas pouvoir communiquer avec leurs collègues d'autres pays, d'autres langues. Les limitations mentionnées ci-dessus ne pourront être dépassées que dans le cadre de cours intensifs présentiels réunissant des participants de plusieurs institutions - la motivation des étudiants, les conditions de réutilisation immédiate des acquis, et, par là, le développement des apprentissages, y trouveront le cadre indispensable à la réussite totale de l'approche. Le partenariat INTERMAR s'est donc engagé à travailler pour que ce type d'initiative puisse être mis en place aussitôt que possible.

Les problématiques de la progression et de l'évaluation n'ont pas, elles non plus, trouvé de réponses totalement satisfaisantes, puisque les outils de base font encore défaut. Qu'est-ce que cela représente exactement d'être B2 ou A1 en IC? Il est urgent de construire des descripteurs adaptés non seulement à l'IC dans le contexte d'une langue spécifique, mais aussi à une approche plurilingue du concept.

Autant de thèmes qui vont nourrir la recherche dans les années à venir. Depuis ses travaux pionniers, l'IC est un domaine vivant et dynamique, où le perfectionnement continu et l'innovation, l'enthousiasme et l'implication sociale et éducative constituent des éléments constants de progrès.

Bibliographie

- Bonvino, Elisabetta; Caddéo, Sandrine; Vilaginés Serra, Eulalia; Pippa, Salvador (2011). *Eurom5 - Ler e compreender 5 línguas românicas*. Milano: Ed. Ulrico Hoepli.
- Capucho, Filomena (2010). «Intercompreensão - Porquê E Como? - Contributos Para Uma Fundamentação Teórica Da Noção». Ferrão Tavares, Clara; Ollivier, Christian (eds.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. Dossier de: *Redinter-Intercompreensão*, 1, 85-102.
- Capucho, Filomena (2012). «L'Intercompréhension - un nouvel atout dans le monde professionnel» [online]. Degache, Christian; Garbarino, Sandra (éds.) *Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration = Actes du colloque IC2012* (Grenoble, 21-23 juin 2012). URL <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/67.pdf> (2013-11-11).
- Capucho, Filomena (2013). «L'intercompréhension en action» [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=144 (22-10-2016).
- Capucho, Filomena (2014). «Intermar ou les nouveaux défis de l'Intercompréhension». Daval, Hilgert; Nicklas, Thomières (éds.), *Sens, formes, langage. Contributions en l'honneur de Pierre Frath*. Reims: Éditions et Presses Universitaires de Reims, 361-74.
- Capucho, Filomena; Escudé, Pierre (2007). «Euromania, méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes en fin d'école primaire». Castagne, Eric (éd.), *Les enjeux de l'intercompréhension*. Reims: Éditions et Presses Universitaires de Reims, 331-7.
- Capucho, Filomena et al. (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica.
- Castagne, Eric (2007). «L'intercompréhension: un concept qui demande une approche multidimensionnelle». Capucho, Filomena et al. 2007, 461-73.
- De Carlo, Maddalena (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts editore.
- Degache, Christian; Balzarini, Raffaella (2002). «Recherches sur l'intercompréhension en langues romanes: de l'élaboration d'outils multimédias pour développer les habiletés de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues» [online]. URL <http://sites.google.com/site/lorrainebaqueuab/docsdivers> (2012-03-22).
- Degache, Christian; Melo, Silvia (2008). «Introduction: un concept aux multiples facettes». *Langues Modernes*, 1, 7-14.
- Escudé, Pierre (2010). «Origine et contexte d'apparition du terme intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste Jules Ronjat (1864-1925)». Ferrão Tavares, Clara; Ollivier, Christian

- (eds.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. Dossier de: *Redinter-Intercompreensão*, 1, 103-24.
- European Commission (2012). *Studies on Translation and Multilingualism. Intercomprehension* [online]. Brussels: Publications Office. URL <http://www.termcoord.eu/wp-content/uploads/2013/08/Intercomprehension.pdf> (22-10-2016).
- Frath, Pierre (2010). «Should the World Rely on English as a Lingua Franca?». Dinçay, Köksal; İsmail, Erten; Ece, Zehir Topkaya; Aysun Yavuz (eds.), *Current Trends in SLA Research and Language Teaching = 6th ELT Research Conference* (Selçuk, 14-16 May 2010). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 290-5
- Jamet, Marie-Christine (2009). «L'Intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?» [online]. *Publifarum*, 11. URL http://www.publifarum.farum.it/ezine_articles.php?art_id=144 (2016-10-25).
- Klein, Horst; Reissner, Christina (2006). *Basismodul English*. Aachen: Shaker Verlag.
- Maalouf, Amin (2008). «A Rewarding Challenge. How the Multiplicity of Languages Could Strengthen Europe» [online]. URL http://www.poliglotti4.eu/docs/a_rewarding_challenge.pdf (2016-10-25)
- Matesanz El Barrio, María (2013). *El plurilingüismo en la enseñanza en España*. Madrid: Editorial Complutense.
- Melo, Silvia (2004). «A utilização das TIC no ensino-aprendizagem de línguas: o projecto Galanet no contexto europeu de promoção da intercompreensão em Línguas Românicas. O caso do PLE» [online]. Araújo e Sá, Helena; Melo, Silvia (eds.), *Intercompreensão em situação de chat romanófono: um módulo de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 130-54. URL http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/02/galanet_ple.pdf (2016-10-25).
- Ollivier, Christian (2013). «Tensions Épistémologiques En Intercompréhension». *Recherches en didactique des langues et des cultures: les cahiers de l'Acedle*, 10(1), 5-27.
- Pinon, Catherine (2013). «Gérer la charge émotionnelle liée à la langue arabe: un défi pour le professeur de langue étrangère». *Lidil*, 48, 115-35.
- Robert, Jean-Michel (2010). «Enseignement/apprentissage du FLE et de langues romanes en (inter)compréhension à un public anglophone». Ferrão Tavares, Clara; Ollivier, Christian (eds.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. Dossier de: *Redinter-Intercompreensão*, 1, 156-70.
- Tassara, Gilda; Moreno, Patricio (2007). *Manual Interlat*. Valparaíso: Ed. Universitarias de Valparaíso.
- Uzcanga Vivar, Isabel (2010). «Epistemologia de la Intercomprensión plurilingüe: de Eurom4 a Euro.com.text». Ferrão Tavares, Clara; Ollivier, Christian (eds.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. Dossier de: *Redinter-Intercompreensão*, 1, 171-86.

L'oralità nell'intercomprensione

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi

a cura di Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet

La reconnaissance de mots isolés à l'oral Expérience en miroir entre français et italien

Marie-Christine Jamet
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract This article will present the results of two related experiments, whose aim is to evaluate the degree of spontaneous listening Intercomprehension (IC) between French and Italian, as far as lexis is concerned, and to see if the success and the difficulties encountered are symmetrical or not, depending on the language, whether French or Italian. First of all, a group of Italian people, who have never studied French, was invited to listen to a set of French words and asked to associate them spontaneously to the corresponding Italian words. At a later stage, the same words in Italian were presented to a group of French people, who did not know Italian, and who, in contrast, were asked to associate a French word to each Italian word heard. The results of this observation were interpreted in the light of the models of listening comprehension, thus showing that an area of substantial transparency effectively exists in two similar percentages, although these are slightly lower for francophones. Moreover, evidence shows that in both cases adults are better at ease in performing this task than teenagers. However, transparency is not always symmetrical if according to the direction of the pairings, and a maximum gap between transparency and opacity from one language to the other occurs in some words.

Sommaire 1 Introduction. – 2 Le processus de décodification de l'oral en IC. – 2.1 Un modèle possible de compréhension de l'oral. – 2.2 Les processus de bas niveau. – 2.3 Le processus de décodification en Intercompréhension. – 3 Deux expériences en miroir: français/italien ou italien/français. – 3.1 Les conditions. – 3.2 Les résultats. – 3.3 Observations sur la réciprocité de la transparence. – 4 Conclusion.

Keywords Oral. Intercomprehension. Spontaneous decoding of unknown language.

1 Introduction

L'intercompréhension est désormais un concept reconnu dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues et la recherche, toujours très active et productive, explore beaucoup le versant didactique, souvent le versant psycho-didactique des stratégies d'apprentissage, mais encore rarement l'aspect psycholinguistique du processus même de décodage des mots. C'est sur cet axe que nous nous situons. Par ailleurs, l'oral qui a fait l'objet de publications récentes (Cortés Velásquez 2015, et dans ce volume même) reste encore le parent pauvre de l'intercompréhension. Certes des progrès ont été faits dans les dix dernières années. Les outils

SAIL 9

DOI 10.14277/6969-134-8/SAIL-9-3 | Submission 2016-10-28 | Acceptance 2016-11-25
ISBN [ebook] 978-88-6969-134-8 | ISBN [print] 978-88-6969-135-5 | © 2016

didactiques les plus récents tels que les projets européens CINCO ou INTERMAR introduisent l'oral; des expérimentations sont conduites à travers des recherches-actions: c'est le cas des cours expérimentaux du tourisme présenté dans ce volume par De Vito ou des cours d'IC orale conduits par Tombolini (2016 à paraître); une section du référentiel pour l'Intercompréhension élaboré pour le projet MIRIADI est consacrée à l'intercompréhension de l'oral (De Carlo et al. 2015). Mais l'oral a encore de vastes zones vierges. Notre réflexion portera donc ici sur l'oral, en poursuivant un parcours entamé dans les années 2000 sur la reconnaissance des mots isolés hors contexte. Nous ne nous travaillons donc pas sur le processus de compréhension général appliqué à des énoncés, parce qu'il met en jeu des activités cognitives complexes, mais sur la reconnaissance des mots isolés. Le processus de décodage des mots à partir des unités distinctives de 2^e articulation du langage comme les appelait Martinet consiste à associer à un signifiant, dans notre cas uniquement sonore, un signifié. Mais dans notre expérience d'intercompréhension, nous vérifierons l'association spontanée d'un signifiant d'une langue A au signifiant d'une langue B qui lui ressemble. Le fait que le signifié de la langue B soit identique ou pas ne nous intéresse pas dans notre cadre d'étude, car nous voulons vérifier uniquement la première étape du processus de décodage qui est la reconnaissance d'une chaîne de phonèmes perçue plus ou moins bien, qui est le socle indispensable à l'association avec un mot d'une autre langue doté d'une signification. Sans ce socle, l'intercompréhension ne pourrait fonctionner en discours, sauf dans les cas assez peu fréquents, où le sens d'un mot peut être entièrement récupéré par le contexte discursif sans que le signifiant ait été reconnu. A partir de l'expérience de reconnaissance de mots français inconnus, auprès de locuteurs italophones ne connaissant pas le français (2007a, 2007b, 2009), a été développée une expérience en miroir sur les mêmes mots présentés à des francophones en italien. Le sujet de cet article est de comparer les performances des deux groupes et voir s'il y a une symétrie totale ou partielle de l'axe allant de la transparence à l'opacité selon le sens du binôme étudié.

2 Le processus de décodification de l'oral en IC

Avant d'examiner dans la seconde partie de ce travail les données expérimentales, nous réfléchissons sur le processus de compréhension de mots isolés en essayant de fournir un modèle qui le décrive.

2.1 Un modèle possible de compréhension de l'oral

Partons du modèle psycholinguistique de la compréhension de l'oral proposé par Roussel (2014) dans le cadre de sa réflexion sur la compréhension en langue étrangère qui tient compte en particulier des recherches de Vandergrift (2007), parce qu'il formalise des recherches antérieures sur les stratégies ascendantes et descendantes¹ impliquées dans le processus de décodage/interprétation propre de la compréhension (voir pour une synthèse jusqu'en 2007, Jamet 2007a, 109-14; Cortés Velásquez 2015, 69-99).

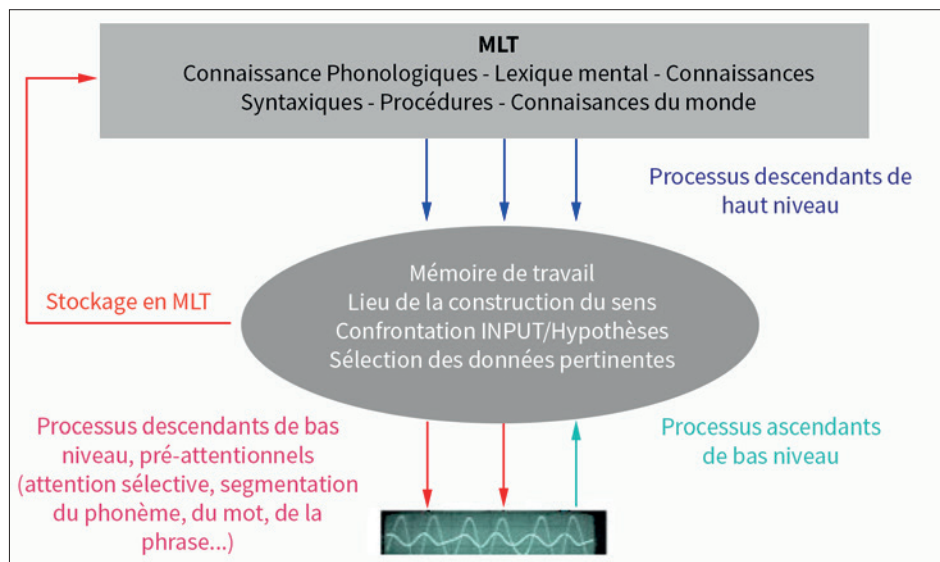


Figure 1. Modèle de compréhension de l'oral (Roussel 2014)

¹ On trouve en littérature plusieurs façons de nommer ce que les Anglo-saxons désignent par *bottom-up*: stratégies Bas-haut, ascendantes, sémasiologiques ou incrémentales. Les stratégies *top-down* sont désignées par Haut-Bas, descendantes ou onomasiologiques.

Comme on le voit dans ce modèle, on trouve dans la Mémoire à Long Terme (MLT) à la fois ce qui relève de la langue aux niveaux phonologique, lexical et syntaxique – et nous rajouterions le niveau prosodique –, ce qui relève de la connaissance du monde au sens large (i.e. schémas d'expérience et modèles discursifs), et enfin ce qui relève des compétences procédurales de compréhension (que n'ont pas, par exemple, des enfants dysphasiques). Les stratégies ascendantes existent à un bas niveau et permettent la décodification de l'input sonore. Les stratégies descendantes de bas niveau permettent la segmentation et combinaison des unités de sens des plus petites (phonèmes) aux plus grandes (phrases et unités discursives). Les stratégies descendantes de haut niveau impliquent des opérations cognitives de prédiction à partir d'un cadre interprétatif intégrant les coordonnées situationnelles et discursives et la connaissance du monde et elles permettent d'élaborer et de vérifier des hypothèses. La construction du sens se fait en mémoire de travail selon les processus ascendants et descendants en fonction des connaissances en mémoire et toutes ces opérations fonctionnent en concomitance et synergie et pas en séquences.

2.2 Les processus de bas niveau

Limitons-nous à la zone dénommée de «bas niveau» qui nous intéresse par rapport à notre expérimentation sur la perception des mots isolés. Il existe donc un double processus ascendant et descendant. Le processus ascendant, que l'on peut nommer «perception», consiste à percevoir l'onde sonore à travers l'audition, suivie de la catégorisation des sons. C'est ce phénomène ascendant qui fait qu'on reconnaît comme un même phonème deux phones prononcés différemment selon les régions. Que le locuteur du sud de la France ouvre sa nasale [ã] n'empêche pas le locuteur francophone d'associer cette prononciation au phonème /ã/. Il opère un travail de discrimination phonologique sur la base d'un certain nombre de traits acoustiques et articulatoires et la différence de quelques-uns d'entre eux n'empêche pas l'association du son perçu au modèle du phonème abstrait. Puis interviennent des processus descendants qui font qu'en fonction des connaissances que l'on a du fonctionnement de sa langue, on regroupe les phonèmes en unités cohérentes. Ainsi a-t-on pu montrer que la syllabe est une unité de perception, puisqu'on va identifier plus facilement la chaîne phonique /kaʁ/ dans le mot *cartable* que dans le mot *caramel* où les trois phonèmes sont distribués sur deux syllabes. En outre, la connaissance préalable du mot permet de suppléer à un son mal perçu, comme dans l'expérience de Ganon que nous venons d'évoquer (voir présentation: Jamet 2007a, 103). L'«optimisation perceptive» (Roussel 2014) relève à la fois du micro-contexte (les phones dans le contexte immédiat du mot) et

du macro-contexte à savoir la phrase où le mot est inséré, ce qui permet de prédire et d'attribuer du sens à un élément resté vide.

2.3 Le processus de décodification en Intercompréhension

Que se passe-t-il dans un processus d'intercompréhension orale entre deux langues proches dont l'une est inconnue? Pour essayer de le comprendre, nous avons monté une expérience sur le binôme français-langue cible et italien langue source, pour voir si le signifiant acoustique relevait du même type de transparence que le mot écrit et donc si les présupposés de l'IC, à savoir le fait de reconnaître des mots jamais vus, en passant à travers sa propre langue ou une autre langue, pouvaient s'appliquer à l'oral. 200 mots français ont été donnés à entendre et il fallait les associer spontanément au mot italien correspondant. Nous étions bien consciente de ne tester que les opérations de perception et reconnaissance du mot hors contexte, c'est-à-dire des opérations de Bas niveau, selon le modèle précédent. Mais il est évident que si les résultats n'avaient pas été bons, nous en aurions conclu qu'il était inutile de pratiquer l'intercompréhension à l'oral, car trop de mots n'auraient jamais été compris en les associant à des mots d'une autre langue déjà connue de son répertoire, et par conséquent seules les stratégies «traditionnelles» de compréhension orale d'une L2 pourraient être utilisées en didactique. Or cette première expérience a donné des résultats satisfaisants. Sur les 200 mots proposés, plus de 60% ont été reconnus, au point que nous avons pu établir, expérimentalement, une division en quatre catégories: mots transparents, semi-transparentes, semi-opaques et opaques selon le pourcentage de reconnaissance spontanée par les sujets testés. Et à partir de ces observations empiriques, nous avons élaboré un algorithme de transparence sonore² déjà décrit (Jamet 2009) et qui est en cours d'informatisation.

Quel modèle alors pourrait représenter le mécanisme d'intercompréhension pour des mots isolés à l'oral? Ce que le chercheur a comme données, c'est d'une part l'*input* donné en langue étrangère – et qu'il a choisi du reste sur la base de ses hypothèses d'observation – et l'*output* juste ou erroné dans sa propre langue.³ Ce dernier peut se distribuer du reste sur une échelle

2 Ce terme de 'transparence sonore' est préférable à celui de 'transparence phonologique' qui, comme le rappelle Cortés Velásquez (2015, 51) désigne le degré de correspondance entre graphèmes et phonèmes. Le français est notoirement une langue où le degré de transparence phonologique est plus bas que pour l'italien.

3 Nous avons un groupe homogène d'italophones. L'*output* a été spontanément en italien. La langue pont (comme l'anglais) a parfois été utilisée comme filtre avant d'arriver à l'italien. Si l'expérience était faite sur des Allemands écoutant du français et connaissant l'italien, l'italien serait langue pont, utilisée dans la boîte noire.

d'exactitude. Par exemple, *comédien* a été associé à *commedia*. Ce n'est pas le bon candidat, mais c'est une solution tout à fait logique qui a le même nombre de syllabes et le mot est plus fréquent que l'exact correspondant *commediante* peu usité aujourd'hui; on ne peut donc l'évaluer négativement. Les stratégies psycholinguistiques qui permettent de travailler dans la mémoire à court terme ne sont pas accessibles, si ce n'est avec un protocole de *Thinking Aloud Process*, qui ne pouvait être mis en place dans le cas d'un test passé collectivement. Le chercheur, qui n'a donc accès qu'à l'output, observe les réponses données et peut faire des hypothèses sur ce qui se passe dans la boîte noire.

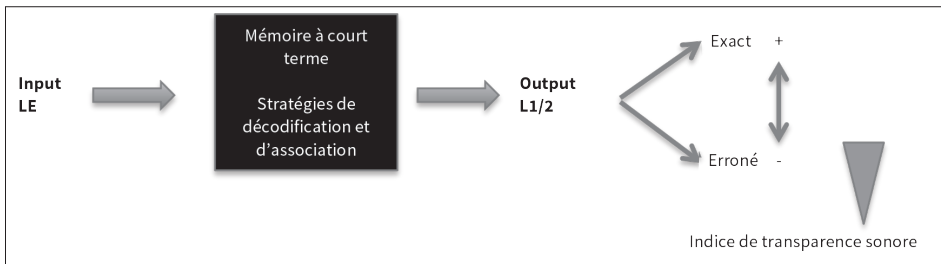


Figure 2. Modèle des opérations d'association spontanée entre mot étranger en langue proche et mot de sa langue

Les hypothèses que nous pouvons faire sur les opérations cognitives de la boîte noire sont les suivantes:

a. L'application du crible phonologique

L'écoute en langue étrangère passe à travers le filtre de la L1 et/ou d'une langue pont, déjà présente dans le répertoire linguistique de l'apprenant, qui appartient à la même famille que la langue inconnue ou bien qui présente ponctuellement des similitudes (par exemple certains mots anglais d'origine latine déjà connus en anglais peuvent aider à comprendre le français). Le filtre de la L1, dans la phase d'audition, est un acquis de la recherche et il a été démontré combien une écoute distordue par les modèles perceptifs de sa propre langue pouvait entraîner une production erronée (Polivanov [1931] 1968, Troubetskoy [1939] 1967, Tomatis 1991). On produit mal, entre autres facteurs, parce qu'on entend mal et qu'on reproduit ce qu'on croit avoir entendu. Par contre en IC, sans la contrainte de l'apprentissage de la production, passer par la langue maternelle ou une langue pont va être le levier à stimuler afin d'apprendre à reconnaître ce qui apparaît différent mais ne l'est pas autant qu'on ne croit.

Lorsque le phonème perçu correspond à un phonème connu de sa langue, il est perçu. Lorsqu'il y a une différence, le crible phonologique peut introduire l'assimilation du phonème étranger à un phonème de sa langue. Ainsi:

- le /ø/ et /ə/ vont être entendus /e/ et le /œ/ sera perçu comme /ɛ/ ou /o/, si bien que le mot Fr.*religion* est reconnu spontanément comme It.*religione* le mot Fr.*successeur* sera reconnu facilement comme It.*sucessore* mais le mot *horreur* a été perçu comme Fr.*horaire*=It.*orario*;
- les nasales en finale verront le 'n' restitué et seront perçues avec la voyelle orale sous-jacente: Fr.*attention* /atãsjõ/ entendu comme It./attentsjone/; Fr.*simple* /sẽplə/ vs italien /semplitse/;
- les affriquées et géminées seront restituées: *attention* Fr./atãsjõ/ vs It./attentsjone/;
- les /R/ français ne poseront pas de problèmes.

Ce ne sont là que quelques exemples. Le crible phonologique peut favoriser ou faire obstacle à la reconnaissance du mot, mais d'autres facteurs entrent également en jeu comme la longueur du mot qui fait que dans le mot Fr.*sensibilité*, le /ã/ ne pose pas de problème même si en italien il correspond à /ɛn/, tandis que dans Fr.*sens*, le même phonème vocalique a posé des difficultés. Ce n'est donc pas le phonème différent en soi qui est problématique, mais aussi sa place dans le mot et la nature des phonèmes alentour qui peuvent intervenir pour la reconnaissance.

b. L'optimisation perceptive

Quand un son n'est pas reconnu parce qu'il n'appartient pas au système phonologique de la langue d'arrivée, il va être traité comme du bruit non discriminant. Se mettent alors en place les stratégies d'optimisation perceptive, en fonction des phonèmes de l'environnement immédiat reconnus. Le mot est donc deviné malgré le blanc. Il est évident que cette stratégie repose sur le ratio entre nombre de blancs et longueur du mot. De là vient le fait que plus le mot est long, plus la probabilité d'avoir des phonèmes communs avec son congénère est élevée et plus la probabilité qu'un phonème ou plusieurs phonèmes non perçus impactent la compréhension du mot diminue.

c. Les règles de passage

Le concept de «règles de passage» est utilisé pour formaliser des récurrences phonologiques et morphologiques bien connues des linguistes et philologues observant l'évolution du latin vers les langues romanes et opérant en linguistique comparative. Celles-ci ont très bien été décrites par

les équipes allemandes travaillant sur le projet EuroCom à travers la formalisation des 7 tamis, comme instruments pour savoir observer un texte écrit. Il est sûr que ces tamis entrent dans un processus de pédagogisation de l'intercompréhension. On découvre et on raisonne sur un mécanisme (par exemple que /e/ italien correspond à /wa/ français: It.*vela* = Fr.*voile*) et ensuite on pourra l'appliquer à chaque nouvelle occurrence et ainsi des paradigmes entiers de mots sont compris sans avoir eu besoin de les apprendre, en exploitant des stratégies métacognitives de raisonnement déductif. Dans le cadre de notre expérience de reconnaissance spontanée hors contexte pédagogique, ce qui frappe, c'est que parfois l'esprit semble reparcourir en une fraction de seconde les étapes philologiques que les siècles ont parcourues pour différencier les mots d'une langue à l'autre. La performance suivante n'est certes pas généralisable, mais que le mot Fr.*assaut* /aso/ ait été, même une seule fois, interprété correctement comme *assalto* est pour le moins surprenant, même s'il s'agissait du cas isolé d'une enseignante d'italien, car c'est le phonème consonantique 'l' s'est peu à peu vocalisé en /u/ et la diphtongue /au/ s'est réduite à la voyelle /o/.

Pour conclure cette partie, nous proposons un modèle de décodification de Bas niveau sur le processus mental d'intercompréhension. Par LE, nous entendons la langue étrangère, et par L1 la langue utilisée spontanément qui est souvent la langue maternelle; la langue-pont pourrait être une langue du répertoire proche de la LE permettant d'opérer les transferts. Dans ce cas, l'output serait soit dans la langue-pont soit en L1. Ce ne sera pas notre cas dans nos expérimentations, où les langues impliquées appartiennent à la même famille et par conséquent les informateurs répondaient en L1.

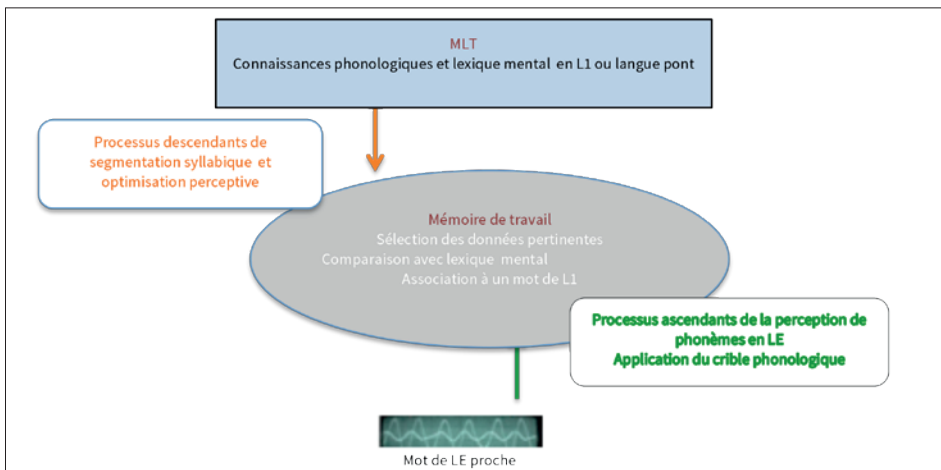


Figure 3. Modèle de décodification de l'oral de Bas niveau en IC

3 Deux expériences en miroir: français/italien ou italien/français

La première expérience faite avait pour langue cible le français donné à entendre à des italophones (Jamet 2007a, 2007b, 2009). Dans le sillage de cette expérience, une seconde expérience en miroir a été conduite par un étudiant sous ma direction en France (Passalent 2014⁴). L'objectif de la recherche était de voir si la directionnalité du binôme français/italien ou italien/français a une implication sur le plan de la zone de transparence perçue entre les deux langues. L'originalité en effet de ces expériences est de travailler sur la perception réelle de la transparence et pas sur des listes de mots congénères en soi. L'origine commune du lexique, vérifié à plus 89% (Cortés Velásquez 2015, 29), n'est pas nécessairement une garantie d'intercompréhension à l'oral.

3.1 Les conditions

a. La liste de mots

La première expérience (Jamet 2007a, 2007b, 2009) s'est basée sur une liste de 200 mots congénères avec leur homologue italien (voir liste en annexe). Ces mots avaient été choisis à la fois dans un corpus de documents oraux authentiques où l'on pouvait ensuite mesurer leur compréhension en contexte et selon des hypothèses sur les phénomènes phonologiques susceptibles de compliquer la tâche d'association d'un mot étranger inconnu à un mot connu de sa propre langue:

- la longueur des mots: Fr.*cas*/It.*caso*; Fr.*consommateur*/It.*consumatore*)
- la présence de phonèmes inexistantes en L1: Fr.*attention*/It.*attenzione*),
- la quantité de phonèmes identiques ou différents entre les mots: Fr.*chanson*/It.*canzone* (aucun phonème commun) vs Fr.*psychiatre* / It.*psichiatra*
- le poids des différences portant sur les voyelles ou sur les consonnes: Fr.*façade*/It.*facciata* (deux consonnes divergentes sur trois) vs Fr.*communauté*/It.*comunità*.
- la variation sur la première syllabe qui empêcherait d'activer la cohorte des mots stockés en mémoire commençant par une même syllabe: Fr.*impact*/It.*impatto*
- l'influence de l'accentuation différente (Fr.*météo*/It.*meteo*, Fr.*psychique*/It.*psichico*).

4 Mémoire de master 2 (*tesi di Laurea Magistrale*) soutenu à l'Université Ca' Foscari, 2014.

Ces mêmes mots ont été utilisés pour l'expérience en France. Là où en français des homonymies étaient possibles, un seul mot a été présenté (*fin, mars, mois, pain, partie, sang, temps, vallée*) et là où il y avait polysémie et deux traductions en italien, une seule a été gardée (*romanzo, tavolo*).

Les mots italiens ont été présentés dans le même ordre que les mots français, quitte à ne pas respecter exactement l'ordre alphabétique, puisque certains congénères ne commencent pas par la même syllabe.

Les mots étaient lus deux fois dans l'ordre alphabétique pour le français et l'informateur sur sa feuille devait transcrire le mot de sa langue qui lui semblait correspondre. La durée totale de passation a été de 30 à 40 minutes.

b. Le panel

Ce test de reconnaissance vocale et d'association spontanée sur base formelle d'un mot français à son congénère italien et vice versa a été fait sur deux groupes test dans chaque pays: 14 adultes et 14 lycéens en Italie (Venise); 25 adultes et 25 adolescents en France (Aix-Marseille). Dans les deux cas, les groupes test n'ont pas de validité statistique. Toutefois le fait de presque doubler le nombre d'informateurs dans la 2^e expérience est de toute façon une amélioration des conditions de test. Les observations restent néanmoins valides dans la mesure où on va analyser la nature des réponses erronées pour essayer de les comprendre et on entre donc dans une analyse micro. Le choix d'avoir un groupe d'adultes et un groupe d'adolescents permet de voir s'il y a des différences significatives dues à l'âge. Ce processus d'association spontanée en effet requiert une certaine gymnastique mentale propre du passage d'un système linguistique à l'autre et l'hypothèse que les résultats pouvaient être différents selon l'âge et donc la maturité a justifié cette partition. Toutefois, les groupes adultes ont bénéficié très certainement de leur nature socio-culturelle, car la plupart des adultes étaient des étudiants ou des gens ayant fait des études, ce qui peut sans doute fausser la conclusion, alors que les adolescents étaient des élèves de lycée d'extraction plus variée.

Le contrôle des langues du répertoire de chaque informateur a été fait sur la feuille de réponse. Alors que nous avons peu de bilingues en France quoique tous ou presque soient à des degrés divers bilingues dialecte vénitien/italien, en France, il y avait plus de configurations linguistiques différentes notamment à cause des mouvements migratoires.

3.2 Les résultats

En termes quantitatifs, le résultat de la 2^e expérience a confirmé celui de la 1^{ère} expérience, avec un score de 65% des mots reconnus par les francophones spontanément en italien par rapport aux 69% des mots que les italophones comprennent spontanément en français. Il s'agit de près des deux tiers des mots dans les deux cas; il y a donc bien un potentiel de ressemblances perçues à l'oral qui pourra justifier l'usage de méthodologies d'apprentissage d'intercompréhension orale. Et on notera une performance légèrement supérieure de la part des italophones.

Pour le groupe des adultes italiens, l'amplitude des mots reconnus va de 173 mots à 130 mots sur 200. Pour les adultes français, l'amplitude est de 170 mots à 100 mots. Pour les adolescents italiens, l'amplitude des mots reconnus va de 162 à 98; et pour les adolescents français de 158 à 88. La légère suprématie italienne est confirmée.⁵

Dans les deux cas, on note un meilleur score pour les adultes. Est-ce une question cognitive de maturité? Ou bien s'agit-il d'une distorsion due au niveau socio-culturel du plus grand nombre des informateurs qui étaient des étudiants universitaires? Si on faisait varier la catégorie socio-culturelle, sans doute aurions-nous des résultats un peu différents. C'est une expérience qui n'a jamais été faite en raison des publics plutôt universitaires ou des milieux de travail plutôt qualifiés où l'intercompréhension jusqu'à présent s'est implantée, et qui serait à faire.

Tableau 1. Comparaison du nombre de mots reconnus par des italophones et des francophones

	1^{ère} expérience Français langue cible pour italophones	2^e expérience Italien langue cible pour francophones
Nombre de mots reconnus en moyenne par les adolescents	127/200	114/200
Nombre de mots reconnus en moyenne par les adultes	149/200	144/200
Pourcentage moyen cumulé (adultes + ados)	69%	65%

Nous avons alors fait un classement des mots selon le nombre de personnes les reconnaissant, en définissant 4 classes de mots. En arrondissant les pourcentages, pour avoir un ordre de grandeur, on peut dire qu'un mot est transparent s'il est reconnu par au moins trois quarts des personnes, un mot est semi-transparent quand il est reconnu par au moins la moitié

⁵ Toutefois, il est possible que le nombre des sujets testés du simple au double entre le groupe italoophone et le groupe francophone puisse avoir eu un effet d'écrasement des résultats.

des auditeurs, un mot est semi-opaque quand il est reconnu par au moins un quart des personnes, et un mot est opaque quand il est reconnu par moins d'un quart des personnes.

Tableau 2. Comparaison du nombre de mots reconnus par classes cumulées (adultes+adolescents)

	Langue cible: le français		Langue cible: l'italien	
	Nombre de personnes ayant donné le bon équivalent	Nombre de mots reconnus	Nombre de personnes ayant donné le bon équivalent	Nombre de mots reconnus
Mots transparents > 75%	De 22 à 28	118 59%	De 38 à 50	99 49,5%
Mots semi-50% -75% transparents	De 15 à 21	24 12%	De 25 à 37	41 20,5%
Mots semi-opaques 25%-50%	De 8 à 14	26 13%	De 13 à 24	30 15%
Mots opaques < 25%	De 0 à 7	32 16%	De 0 à 12	30 15%

Alors que les mots opaques et semi-opaques présentent des pourcentages similaires dans le groupe francophone et italoophone, la répartition n'est pas exactement la même en ce qui concerne les mots transparents ou semi-transparentes, où le groupe francophone a plus de mal à reconnaître les congénères, et plus de mots sont semi-transparentes.

3.3 Observations sur la réciprocité de la transparence

Nous avons alors comparé les mots semi-transparentes et semi-opaques des deux binômes directionnels pour vérifier si nous avons une symétrie. Le tableau ci-dessous rapporte les mots qui sont semi-transparentes, semi-opaques ou opaques dans les deux langues. Les mots ont été disposés par rapport à l'ordre alphabétique français. Les mots français et italiens congénères sont mis en regard sur une même ligne quand les deux mots figurent dans le tableau. Quand le mot est isolé, cela signifie que son congénère dans l'autre langue est transparent et il a été souligné. Ce qui frappe en regardant ce tableau, c'est que la symétrie n'est pas le cas le plus commun. Un certain nombre de paires de mots appartiennent à la même catégorie, mais elles sont peu nombreuses. Par exemple les paires *air/aria*, *assaut/assalto*, *bassin/bacino*, *cas/caso*, *chose/cosa*, *été/estate*, *étude/studio*, *gelée/gelata*, *magicien/mago*, *peur/paura*, *prise/presa* sont opaques dans les deux sens. *année/anno*, *annonce/annunico*, *connaissance/conoscenza*, *durée/durata* sont semi-opaques; *analyse/analisi*, *communauté/comunità*, *fille/figlia*, *héros/eroe*, *mars/marzo*, *simple/semplice*, sont semi-transparentes dans les deux sens.

Tableau 3. Comparaison du nombre de mots reconnus par classes cumulées (adultes+adolescents)

Pour les italo-phones Mots semi-transparents	Pour les francophones Mots semi-transparents	Pour les italo-phones Mots semi-opaques	Pour les francophones Mots semi-opaques	Pour les italo-phones Mots opaques	Pour les francophones Mots opaques
<i>adolescent</i> analyse	analisi ^T azione ^T	année annonce <i>argent</i>	anno annuncio	air	aria
<i>avenir</i>		<i>banditisme</i>	<u>attore</u>	assaut bassin cas	assalto bacino caso centro
<i>chanson</i>		<i>centre</i>	canzone cammino	<i>chemin</i>	città
<i>cité</i> <i>combattant</i>	commercio ^T			chose	cosa
communauté	comunità completo ^T consequenza	connaissance <i>conscience</i>	conoscenza	com�dian	coscienza
<i>demain</i>	cucina grado ^T densit�	<i>densit�</i> durée	consigliere coppa domani durata	<i>conseiller</i> <i>coupe</i> <i>degr�</i>	
	differenza ^T discorso scuola effetto infanzia	<i>effet</i> <i>empire</i>		<i>�cole</i> <i>enfance</i>	
<i>esprit</i>	errore esempio		esistenza ST spirito ^T	enquête �t�	impero inchiesta estate
<i>�valuation</i>				�tude	studio ST valutazione facciata
fille	figlia gas gente	<i>façade</i>	<u>governo^T</u>	<i>fin</i> gel�e <i>gens</i>	gelata ST
h�ros	guerra eroe ora impatto importanza ^T	<i>guerre</i> <i>heure</i> <i>horreur</i> <i>impact</i> <i>incidence</i>	<u>uomo</u> incidenza ieri		orrore inefficacia ^T
<i>inefficacit�</i>					

<i>intégralité</i>				<i>intention</i>	
mars	male marzo	<i>jour</i>	giovane giorno	<i>jeune</i> magicien	mago <u>meraviglia</u> ^{SO}
<i>mémoire</i>		<i>matin</i>	medico ^T <u>menù</u>	<i>médecin</i>	
<i>mois/moi</i>		<i>moment</i> <i>monstre</i>			mese
<i>mort</i>		<i>or</i>	oro <u>pane</u>	peur <i>plaine</i>	paura pianura,
<i>parc</i>	parte <u>piede</u>				
<i>piste</i>	podio prova	<i>podium</i>	<u>prigione</u> ST	prise	presa
	realità redattore ^T <u>rapporto</u> ^T		profeta <u>psichico</u> ^T	<i>psychique</i>	
		<i>retour</i>	ritorno ^T <u>romanzo</u> ^T <u>russo</u>	<i>roman</i>	
<i>scepticisme</i>	sangue ^T			<i>sang</i>	scetticismo
simple	<u>segretario</u> ^T <u>semplice</u> ^T senso			<i>sens</i>	sci, sera
<i>ski</i>	società <u>sole</u> <u>sud</u>	<i>soir</i>	<u>tavolo</u>		<u>successore</u> ^{SO}
<i>texte</i>	<u>viaggio</u>	<i>tête</i>	valle	<i>temps</i>	testa testo ST vacca
				<i>vache</i> <i>vallée/valet</i>	

En italiques, les mots français, en caractères droits les mots italiens, en caractères gras, les paires de mots (fr+it) appartenant à la même catégorie de transparence.

NB: Certains mots pourraient être classés dans une autre catégorie; ils sont indiqués par les lettres (T transparent, ST semi transparent, SO semi opaque) en exposant, car les réponses données, quoiqu'erronées et comptées comme telles, offrent des solutions avec des mots de la même famille qui montrent que la stratégie d'IC a été appliquée (Passalent 2014).

Ce qui frappe, c'est que la dissymétrie puisse être maximale, c'est-à-dire qu'un mot est opaque pour des francophones et son homologue est transparent pour des italoophones ou vice versa. Mais toute la gamme existe: un mot opaque pour les Français peut être semi-opaque ou semi-transparent pour un Italien et vice-versa; et des mots semi-opaques ou semi-transparent peuvent être complètement transparents en sens inverse. En observant ces dissymétries, il nous semble possible de dégager plusieurs tendances que nous illustrerons par quelques exemples.

3.3.1 Le bénéfique du crible phonologique

Lorsqu'un phonème n'existe pas dans sa langue, on le rapproche d'un phonème existant et l'association avec un mot de sa propre langue apparaît plus aisée. Par exemple, alors que Fr.*successeur* est transparent, l'équivalent It.*successore* est opaque pour les Français. Il présente un /u/ que les francophones ont tendance à assimiler à «ou» sans penser que ce pourrait être un /y/, tout comme le phonème /o/ de «-ore» qui existe dans le système français empêche les auditeurs de penser à le rapprocher de /œ/. En sens inverse pour des italoophones, le phonème /œ/ n'existant pas en italien est rapproché spontanément du phonème le plus proche du système italien, à savoir /ɔ/ et le /y/ est entendu /u/. Donc en intercompréhension, lorsqu'un auditeur français entend un son qui correspond à un phonème de sa langue, cela bloque probablement l'association à un autre phonème qui serait pourtant celui du mot congénère. C'est ce qui se passe avec le mot It.*russo* compris comme Fr.*rousse*. Or comme il existe plus de voyelles en français, le phénomène a une probabilité plus grande de se produire pour les francophones (ce qui pourrait expliquer leur score légèrement plus bas). Inversement, un son inexistant dans sa propre langue perçu dans la langue étrangère est rapproché d'un son existant, et cela favorise dans notre cas les italoophones.

3.3.2 Le principe de simplification

En œuvre dans l'évolution des langues, le principe de simplification s'applique aussi dans la reconnaissance spontanée. Il apparaît plus facile pour un Italien de comprendre Fr.*acteur* comme It.*attore* par assimilation que pour un francophone d'associer It.*attore* à Fr.*acteur*, comme s'il ne pouvait pas remonter au plus complexe. La même chose se produit pour le mot Fr.*texte* que les Italiens comprennent comme It.*testo* alors que ce dernier mot est opaque pour les Français qui n'arrivent pas à remonter de /s/ à /ks/. Le même phénomène se produit avec It.*scetticismo*, opaque pour les Français qui ne reconnaissent pas les deux consonnes de Fr.*scepticisme* (la non identité de la première syllabe rajoute une difficulté). Le mot Fr.*ski* est associé sans problème à It.*sci* mais It.*sci* est opaque (il a été confondu avec l'anglais *she*, avec *chiite*, avec *oui*, et aurait pu l'être aussi avec l'homonyme argotique).

Toutefois, l'interférence avec l'anglais a peut-être aidé les italo-phones.

Avec les monosyllabes, le principe semble identique. Les monosyllabes français *mort*, *parc*, *piste* ne sont pas reconnus par tous les Italiens. Inversement *morte*, *parco* ou *pista* ne causent aucun souci aux francophones qui éliminent spontanément la voyelle finale, en reparcourant l'évolution historique des mots. Il est plus facile de passer de deux syllabes à une seule comme dans ces trois cas que l'inverse.

La même chose se passe avec le mot Fr.*médecin* (prononcé avec deux syllabes) que les italo-phones ne rapprochent pas du tout de It.*medico*, tandis que le score inverse est légèrement meilleur. Sur ce mot en outre, s'ajoute la variation d'accent tonique.

3.3.3 Le handicap des voyelles nasales

Les voyelles nasales françaises bloquent la reconnaissance pour les Italo-phones alors que la version italienne non nasalisée reste transparente. Prenons l'exemple emblématique du mot Fr.*intention* pourtant complètement transparent à l'écrit. Il possède trois nasales en succession et il est opaque pour les italo-phones, tandis que le mot italien It.*intenzione* est transparent. Peut-être a-t-il été compris à travers l'adjectif Fr.*intentionnel* ou bien du fait qu'un Français va associer spontanément la séquence entendue voyelle+/n/, à l'écriture voyelle+n qui se prononce en français avec un phonème nasal. Sur l'ensemble des mots français de notre corpus qui ne sont pas transparents immédiatement pour un italo-phon, alors qu'ils le sont totalement pour un francophone, 12/17 présentent des nasales. Les 4 mots français pour lesquels l'écart est le plus grand avec le congénère italien en terme de transparence sont *comédien*,⁶ *fin*, *intention*, *temps*. On remarquera que ces quatre mots, qui ne présentent pas de différence sur la première syllabe, contiennent des nasales; en outre, deux sont monosyllabiques et donc l'auditeur italien a du mal à faire des hypothèses sur la syllabe qui suivrait. Or nous savons que la nasalité et la brièveté des mots sont des facteurs de difficulté pour la transparence du français (Jamet 2007, 50 sq.). Inversement, l'auditeur français qui entend It.*fine*, peut reconnaître le radical qu'il trouve dans fr.*final*, et il peut rapprocher It.*tempo* de l'emprunt Fr.*tempo* pour le comprendre. En apparence, cela pourrait contredire la règle 1, mais en réalité la nasalisation est une complexification de la prononciation par l'ajout d'un trait supplémentaire sur une unité vocalique, et la forme plus simple, et plus ancienne du reste, reste voyelle+/n/.

6 Le mot *comédien* n'a pas de réel correspondant dans la langue d'aujourd'hui en italien, d'où la difficulté de l'associer à un mot comme *commediante*. Cela a été une erreur que le mettre dans notre liste.

3.3.4 Le poids de la variation en syllabe initiale et de l'accent tonique

Sur les 30 mots italiens opaques, 22 ont une syllabe initiale différente à des degrés divers et 22 mots également présentent une variation sur la première syllabe pour les 32 mots français opaques pour des italophones. Si on prend un mot comme *It.città* par exemple, la stratégie est de chercher en mémoire un mot avec la 2^e partie de l'affriquée /tʃ/, c'est-à-dire /ʃ/, alors que le français a opté pour la dentale /s/. L'association ne se fait donc pas. La même chose se produit avec le mot *It.centro*, ou *It.cosa* où le Français ne va pas chercher un autre phonème que celui qu'il a reconnu parce qu'il existe dans sa langue, à savoir /k/ au lieu de /ʃ/.

3.3.5 Le passage par d'autres langues

Plusieurs fois, il a semblé que la dissymétrie dans la compréhension pouvait s'expliquer par le passage à travers une langue-pont. Ainsi, du côté italien, le mot *It.meraviglia* est opaque pour les francophones tandis que *Fr.merveille* est transparent pour les italophones, malgré une variation de voyelles et du nombre des syllabes. Mais il est possible que les Italiens interviewés aient été influencés par le dialecte vénitien. De même le mot *Fr.évaluation* est semi-transparent, tandis que le mot *It.valutazione* est complètement opaque. Il est possible qu'il y ait eu un passage par l'anglais.

4 Conclusion

A l'issue de cette étude, nous pouvons confirmer l'existence d'une zone importante de transparence pour chaque binôme directionnel, mais nous avons vu également que ces zones ne se recouvrent pas totalement. Certains mots transparents dans une langue ne le sont pas dans l'autre, même si la zone d'intersection est importante. Nous avons alors essayé de dégager quelques règles pour expliquer les dissymétries que nous avons observées entre la compréhension spontanée de mots français ou des mots italiens, tout en sachant que très souvent, plusieurs facteurs se combinent, pour rendre plus ou moins transparent un mot entendu hors contexte. L'algorithme que nous avons élaboré pour calculer le degré de transparence sonore (Jamet 2009) en fait est marqué par la directionnalité de l'étude empirique servant de base au calcul de l'indice: de l'italien vers le français langue-cible. Il nous faudra tenir compte maintenant du fait que l'application n'est pas entièrement réciproque. En outre, il faudra élargir cette étude à d'autres langues romanes, pour voir si les opérations d'association sont similaires. C'est ce que nous ferons avec un public hispanophone.

Bibliographie

- Cortés Velásquez, Diego (2015). *Intercomprensione orale. Ricerche e pratiche didattiche*. Firenze: Le Lettere.
- Dabène, Louise (1995). «Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires?». *Études de Linguistique Appliquée*, 98, Paris: Didier, 103-12.
- De Carlo, Maddalena et al. (éd.) (2015). «Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)» [online]. URL <https://www.miriadi.net/refic> (2016-10-25).
- Jamet, Marie-Christine (2007a). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. Pubblicazione on line dei dati della ricerca. URL <https://iris.unive.it/handle/10278/29756#.WL1kuRI1-u4> (2016-10-25).
- Jamet, Marie-Christine (2007b). «La transparence sonore du lexique: de l'expérimentation au calcul d'un indice». Capucho, Filomena; Martins, Adriana; Degache, Christian; Tost, Manuel (eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 333-46; CDrom, 2e éd., 395-408.
- Jamet, Marie-Christine (a cura di) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 91-108.
- Passalent, Denis (2014). *L'intercompréhension orale: transparence lexicale et implications didactiques pour le binôme français-italien* [online] [Tesi di laurea Magistrale]. Venezia: Università Ca' Foscari. URL <https://www.unive.it/pag/19257> (2016-10-25).
- Polivanov, Evgenij [1931] (1968). «La perception des sons d'une langue étrangère». *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, vol. 4. Prague: Kraus Reprint, 79-96.
- Roussel, Stéphanie (2014). «À la recherche du sens perdu: comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde» [online]. *La Clé des Langues*. Lyon: ENS LYON/DGESCO. URL <https://goo.gl/ucMP6k> (2016-10-21).
- Tomatis, Alfred (1991). *Nous sommes tous nés polyglottes*. Paris: Fxot.
- Tombolini, Annalisa (à paraître). «Comprendre le français oral en situation d'intercompréhension: la nature des difficultés en vue d'un parcours didactique» [online]. *Repères-DoRif*. URL <http://dorif.it/ezine/> (2016-10-25).
- Troubetzkoy, Nikolai [1939] (1967). *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck.
- Vandergrift, Larry (2007) «Recent Developments in Second and Foreign Language Listening Comprehension Research». *Language Teaching*, 40, 191-210.

Annexes

Liste des mots ayant servi de base pour les tests auprès de francophones et d'italophones.

	Mots français	Mots italiens	Étymologie
1	acteur	attore	< actorem
2	action	azione	< actionem sav
3	adolescent	adolescente	< adolescentem sav.
4	air	aria	< aer-aeris
5	altitude	altitudine	< altitudinem sav
6	analyse	analisi	< grec analysis sav.
7	année	anno/annata	< annum + suff.
8	annonce	annuncio	< ad-nuntiare > annoncer > annonce
9	apothéose	apoteosi	< grec. apotheosis sav XVI ^e
10	argent	argento	< argentum
11	arme	arma	< armam
12	article	articolo	< articulum pop.
13	assaut	assalto	< ad-saltum pop.
14	attention	attenzione	< attentionem
15	avenir	avvenire	< ad-venire
16	avril	aprile	< aprillem pop
17	banditisme	banditismo	< italien bandito
18	bassin	bacino	< baccinum pop, d'après le BL bacchion
19	bombe	bomba	< italien bomba
20	caractéristique	caratteristica	< grec kharakteristikos
21	carburant	carburante	< carbure dérivé sav.de carbone
22	cas	caso	< casum *
23	cassette	cassette	< capsam > casse (=caisse) + suff. « ette »
24	centre	centro	< centrum
25	chanson	canzone	< cantionem pop
26	chemin	cammino	< camminum pop
27	chiffre	cifra	< latin médiéval cifram < arabe sifr
28	chose	cosa	< causam pop
29	cinéma	cinema	< grec kinema sav.
30	cité	città	< civitatem pop
31	climat	clima	< clima, atis
32	combattant	combattente	< p.pt de <i>combattere</i> < combattere pop
33	comédien	commediante (attore)	< comoedia
34	commerce	commercio	< commercium
35	commission	commissione	< commissio,onis
36	communauté	comunità	< communis pop
37	complet	completo	< completus
38	comportement	comportement	< comportare
39	connaissance	conoscenza	< cognoscere > connaître > p.pt connaissant
40	conscience	coscienza	< conscientia
41	conseiller	consigliere	< consiliarium
42	conséquence	conseguenza	< consenquentia sav
43	consommateur	consumatore	< consummator latin chrétien
44	coupe	coppa	< cuppa pop
45	crise	crisi	< latin impérial crisis < du grec krisis
46	cuisine	cucina	< cocina pop
47	degré	grado	< gradum + pref « de »
48	demain	domani	<expression latine de mane pop
49	densité	densità	< densitas
50	différence	differenza	< differentia sav
51	difficile	difficile	< difficilem
52	direction	direzione	< directionem
53	discours	discorso	< discursus < discurrere
54	distribution	distribuzione	< distributionem
55	durée	durata	< dérivé de durare -pp duratus
56	école	scuola	< scholam
57	effet	effetto	< latin impérial effectum, supin de efficio
58	empire	impero	< impcrium

59	énergie	energia	< énergia
60	enfance	infanzia	< infantia
61	enquête	inchiesta	< inquaesita p.passé subst de inquaerere pop
62	erreur	errore	< errorem
63	espagnol	spagnolo	< hispaniolus pop 1ère moitié
64	esprit	spirito	< spiritus
65	est	est	< vieil anglais east
66	été	estate	< aestas, atis
67	étude	studio	< studia pluriel neutre
68	évaluation	valutazione	< AF value, p.p de valoir
69	évasion	évasione	< BL evasionem < evadere
70	exemple	esempio	< exemplum
71	existence	esistenza	< BL ex(s) istentiam < ex(s)istere
72	expression	espressione	< expressionem
73	extraordinaire	straordinario	< extraordinarius
74	façade	facciata	< italien facciata < lat pop facia
75	famille	famiglia	< familia
76	fasciste	fascista	< ital fascista < du latin fascis
77	filles	figlia	< filiam
78	film	film	< mot anglais
79	fin (faim)	fine (fame)	< finis, is pop fames, is pop
80	forme	forma	< formam
81	gaz	gas	< mot inventé d'après le latin Chaos
82	gelée	gelata	< bas latin gelata p.p de gelare
83	génial	geniale	< genialis
84	gens	gente	< ancien pluriel de gent < du latin gentem
85	globe	globo	< globus
86	gouvernement	governo	< gubernare
87	groupe	gruppo	< italien gruppo
88	guerre	guerra	< du francique werra
89	héros	eroe	< heros
90	heure	ora	< horam pop
91	hier	ieri	< heri pop
92	homme	uomo	< homo, inis pop
93	horreur	orrore	< horror
94	idée	idea	< latin philosophe idea pop
95	impact	impatto	< impactum de impingere
96	importance	importanza	< italien importanza
97	incidence	incidenza	< incidentia lat médiéval
98	inefficacité	inefficacia	< in-efficacitas < efficax, acis +in prefixe
99	intégralité	integralità	< lat méd. integralis de integer
100	intention	intenzione	< intentionem
101	ironie	ironia	< ironiam
102	jeune	giovane	< juvenis, lat pop tardif juvenum
103	jour	giorno	< diurnum
104	journaliste	giornalista	< diurnalis lat tardif pop
105	liberté	libertà	< libertas, atis
106	local	locale	< bas latin localis
107	magicien	mago	< magicus
108	mal	male	< malum pop
109	mars	marzo marte	< martius (mentis)
110	matin	mattina	< matutinum pop
111	médecin	medico	< medicus
112	Méditerranée	Mediterraneo	< mediterraneum (mare)
113	mémoire	memoria	< memoria pop.
114	menu	menù	< minitus pop
115	merveille	meraviglia	< mirabilia ou mirabilia pop
116	message	messaggio	< bas latin missus+ suffixe-âge de l'ancien français
117	météo	meteo	< du grec meteôrologia
118	méthode	metodo	< bas latin methodus
119	mille	mille	< mille pop
120	ministre	ministro	< minister, tri
121	mission	missione	< missio, onis
122	modèle	modello	< italien modello- lat tardif modellus

123	mois (moi)	mese (me)	< mensis, pop - me
124	moment	momento	< momentum
125	monde	mondo	< mundus
126	monstre	mostro	< monstrum
127	mort	morte-morto	< mortem-mortuus pop, contracté tardiv en mortus
128	mouvement	movimento	< de mouvoir -movere pop
129	novembre	novembre	< november, bris - de novem neuf
130	or	oro/ ora	< aurum pop- latin tardif hac hora pop
131	original	originale	< originalis dérivé de origo
132	origine	origine	< originem
133	pain (pin-peint)	pane (pino-(di)pinto)	< panem pop- pinum pop-pictum supin de pingere
134	paragraphe	paragrafo	< BL paragraphum
135	parallèle	parallelo	< parallelus sparallêlos
136	parc	parco	< latin médiéval parricus
137	partie (parti)	parte (partita-partito)	<partem- partitum de partire pop
138	passion	passione	< passio, onis
139	personnage	personaggio	< dérivé de personne- < persona
140	peur	paura	< pavor, oris pop
141	piéd	piede	< pes,pedis, pop
142	piste	pista	< italien pista
143	plaine	pianura	< plana féminin de planus
144	podium	podio	< latin impérial , podium
145	préférence	preferenza	< praeferre, p prestpraeferens
146	préoccupation	preoccupazione	< praeoccupatio, onis
147	preuve	prova	< dérivé de prouver < probare pop
148	prise	presa	< P. Passé de prendre < prendere syncope de prehendere
149	prison	prigione	< pretentaine, onid pop
150	problème	problema	< problema
151	prophète	profeta	< latin chrétien propheta
152	protection	protezione	< bas latin protectio, onis
153	psychiatre	psichiatre	< du grec psuké âme-iatriques/medecin/ savant
154	psychique	psichico	< latin chrétien psychicus
155	question	questione	< quaestio,onis < quaerens supin quaesitum
156	quotidien	quotidiano	< quotidianus / dérivé de quotidie
157	rapport	rapporto	< dér de rapporter < apportare+prefixe re
158	réalité	realità	< BL realis, latin médiéval réalitas
159	rédacteur	redattore	< dérivé savant du latin redactum, supin de redigere
160	religion	religione	< religio ,onis
161	reportage	reportage	< dérivé français de l'anglais reporter
162	retour	ritorno	< dérivé du verbe re-tourner-latin tornare
163	risque	rischio	< emprunt à l'ital risco/rischio lat médiévis riscus
164	roman	romanzo (románico)	< latin pop romanice, livre
165	russe	russo	< Russie pris au russe Rosija/Rossija
166	sang (cent-sans)	sangue (cento-senza)	< sanguis, inis/ centum/ sine
167	scepticisme	scetticismo	< du grec skeptikos savant
168	scientifique	scientifico	< BL scolastique scientificum < scientia
169	secrétaire	segretario	< BL secretarius
170	sens	senso	< sensus pop
171	sensibilité	sensibilità	< bas latin sensibilitas
172	simple	semplice	< simplicem
173	ski	sci	< emprunté au norvégien ski
174	slalom	slalom	< mot norvégien
175	société	società	< societatem
176	soir	sera	< BL seram
177	soleil	sole	< latin pop soliculus déri lat clas sol, solis
178	spectacle	spettacolo	< emprunt savant au lat clas spectaculum
179	sport	sport	< mot anglais
180	successeur	successore	< succesor dér du supin, de succedere sav
181	sud	sud	< ancien anglais suth, angl moderne south
182	système	sistema	< BL systema
183	table	tavolo (tavola-tabella)	< tabula pop
184	télévision	televisione	< télé grec / visionem latin
185	temps (tant)	tempo (tanto)	< tempus,oris- tantum pop.
186	terre	terra	< terram pop

187	territoire	territorio	< territorium
188	tête	testa	< testa pop
189	texte	testo	< textus substantification du p.p passif de texo, textum
190	théâtre	teatro-	< theatre
191	théorie	teoria	< bas latin théoria
192	travail	travaglio	< dérivé de travailler < lat pop tripaliare
193	vache	vacca	< vacca pop
194	vagabond	vagabondo	< bas latin vagabundus < lat clas vagus
195	valeur	valore	< valorem pop
196	vallée (valet)	valle (valletto)	< vallis, is pop/ vassellitus, dimin de vassalus, pop
197	vidéo	video	< élément entrant dans le domaine TV
198	violence	violenza	< violentia
199	virtuel	virtuale	< latin schoslatisque virtualis
200	voyage	viaggio	< viaticum dérivé de via pop

La trasparenza lessicale nella comprensione orale

Analisi di un corpus di dati sull'ascolto dello spagnolo e il portoghese

Diego Cortés Velásquez
(Università degli Studi Roma Tre, Italia)

Abstract This study presents an analysis regarding oral comprehension between closely related languages. The main purpose of the work is to describe some implications about the lexical transparency in listening audio recordings in Spanish and Portuguese by Italian speakers with no competence in both languages. The first part of the paper shows the theoretical assumptions of the research related to listening, defined as a complex process conditioned both by input and listener's features. The study focuses in particular on the lexical transparency, which is one of the factors that most affect the listening comprehension process. Based on these premises, in the second part of the study it will be presented the analysis of some data obtained during an experiment at the Università degli Studi Roma Tre. The work focuses on an analysis of the listening comprehension of texts in Spanish and Portuguese by Italian speakers with no declared competence in these languages. In order to analyse the process of understanding, it was adopted an indirect analysis protocol that uses an elicitation technique analogous to Think Aloud Protocol, in which participants are asked to translate and write into Italian adding metalinguistic comments where they consider it necessary. The data is then analysed comparing the texts produced by the informants and the transcription of the original texts. The results of this comparison are presented and discussed.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Comprensione orale. – 2.1 Input comprensibile: trasparenza, transfer e inferenza del lessico. – 3 La sperimentazione a Roma Tre. – 3.1 Contesto. – 3.2 Descrizione. – 3.3 Bilancio. – 4 Conclusioni.

Keywords Oral intercomprehension. Lexical transparency. Transfer. Inference.

1 Introduzione

Il presente articolo propone l'analisi di dati ricavati da una sperimentazione riguardante la comprensione orale tra lingue affini. Lo scopo principale del lavoro qui presentato è descrivere alcune implicazioni circa la trasparenza lessicale nell'ascolto di testi orali in spagnolo e portoghese da parte di italofoni con nessuna competenza in entrambe le lingue.

Nella prima parte si riportano i presupposti teorici della ricerca relativi all'ascolto, inteso come un processo complesso condizionato tanto dalle caratteristiche dell'input che dell'ascoltatore. Lo studio si sofferma in

particolare sulla trasparenza lessicale, che costituisce uno dei fattori che condizionano maggiormente il processo di comprensione orale, specialmente tra lingue affini.

In base a queste premesse, nella seconda parte dello studio verrà presentata l'analisi di alcuni dati ricavati durante una sperimentazione a Roma Tre. Il lavoro verte su un'analisi della comprensione orale di testi in spagnolo e portoghese da parte di italofoeni con nessuna competenza dichiarata in tali lingue.¹ Al fine di analizzare il processo di comprensione, è stato adottato un protocollo di analisi indiretta che utilizza una tecnica di elicitazione analoga al *Think Aloud Protocol*, nella quale viene chiesto ai partecipanti di trasporre in italiano ciò che comprendono, aggiungendo commenti metalinguistici dove lo ritengono necessario. Infine, i dati vengono analizzati attraverso un confronto fra i testi che gli informanti hanno ascoltato e i testi che hanno trascritto e, per concludere, si riportano e discutono i risultati di tale confronto.

2 Comprensione orale

La comprensione è un processo cognitivo attraverso il quale una determinata informazione viene elaborata dalla mente dell'individuo ricevitore in modo da crearne una rappresentazione significativa. In una prospettiva costruttivista, il processo di comprensione è stato definito da Sanders e Gernsbacher (2004) come 'costruzione di struttura' (*structure building*), nel senso che si crea un collegamento fra la lingua, i concetti contenuti nella mente e i riferimenti del mondo, in modo coerente e rilevante.

Secondo Rost (2011) la comprensione orale può essere intesa come

- ricezione, poiché la comprensione orale comporta cogliere le idee e il messaggio che il parlante vuole trasmettere;
- processo costruttivo, dato che la comprensione orale implica la costruzione e la rappresentazione del significato. Tale costruzione avviene rapportando il messaggio al ricevente che individua ciò che è rilevante per lui in quanto ascoltatore, nota il non detto e confronta ciò che ascolta con ciò che sa;
- processo collaborativo, dato che durante la comprensione orale, in una conversazione, si crea un rapporto con chi parla per rispondere a ciò che dice ma anche per negoziare e condividere informazioni e valori;
- trasformazione, nel senso che avviene una creazione del significato attraverso il coinvolgimento, l'immaginazione e l'empatia.

¹ Alcuni lavori hanno affrontato altri aspetti dei dati qui presentati (Fiorenza 2012; Cortés Velásquez 2015a, 2015b; Silletti 2012).

L'ascolto è, dunque, un processo complesso comune a tutti gli individui, che può essere descritto attraverso il modello costituito dai processi *top-down* e *bottom-up*. Nel processo dal basso (*bottom-up*) l'individuo attinge informazioni dalla percezione del flusso sonoro e dal riconoscimento di parola (segmentazione di flusso sonoro e identificazione di confini di parola²), mentre nel meccanismo dall'alto (*top-down*) fa riferimento alle conoscenze extralinguistiche, alle competenze generali su come funziona il mondo, e ogni situazione in particolare, mediante un processo di inferenziazione. La teoria degli *schemata* (o script), proposta da Rumelhart (1980), è in linea con la descrizione dei processi dall'alto, in quanto lo schema è definito come una struttura di (pre)conoscenze utile per la comprensione.

I fattori che condizionano il risultato dell'ascolto si possono ricondurre a due grandi ordini: i) caratteristiche specifiche del testo target e ii) profilo dell'ascoltatore.

Per quanto concerne il profilo dell'ascoltatore, si devono considerare le caratteristiche inerenti all'individuo che ascolta, in particolare il profilo metacognitivo, il background linguistico-culturale, i processi cognitivi (attenzione, concentrazione, memoria, associazione ecc.) ma anche le intenzioni e l'interesse, nonché il ruolo richiesto nel processo di ascolto (interlocutore, uditore ecc.).

In quanto all'input, sono tratti caratteristici i fenomeni strutturali (segmentali e soprasegmentali, morfosintattici e lessicali);³ il genere testuale (informativo, espositivo, descrittivo, ecc.); la variazione sul continuum orale spontaneo - scritto oralizzato (Caddéo, Jamet 2013) e altre variazioni sui piani diafasico, diatopico, diacronico.

2.1 Input comprensibile: trasparenza, transfer e inferenza del lessico

Fra gli aspetti concernenti le caratteristiche dell'input, questo studio si focalizza in particolar modo sui fenomeni inerenti al lessico e ai fenomeni di trasparenza, transfer e inferenza, dato che svolgono un ruolo di grande rilevanza nella comprensione di lingue affini. I termini trasparenza, transfer e inferenza sono ampiamente impiegati nella letteratura dell'intercomprensione (Cortés Velásquez 2015a) e fanno riferimento a fenomeni di ordini diversi anche se strettamente correlati.

Il concetto di trasparenza rende conto di un aspetto relativo al codice linguistico mentre il transfer e l'inferenza descrivono processi cognitivi

2 Un'ampia letteratura è dedicata agli studi sui processi dal basso, in particolare quelli che indagano il riconoscimento e la segmentazione di parola. Per approfondimento per esempio Field 2003; Broersma, Cutler 2011; per l'intercomprensione Jamet 2007.

3 Per gli aspetti segmentali e soprasegmentali Jamet 2007; Caddéo, Jamet 2013.

che hanno luogo nella mente dei parlanti e contribuiscono a costruire la rappresentazione mentale del contenuto del testo. In questo senso, si può affermare che il transfer si attiva laddove esistono trasparenze mentre le inferenze agiscono laddove il testo è opaco. Il rapporto tra trasparenza e transfer è stato ben esemplificato nei noti 7 setacci del progetto EuroCom (Meissner, Klein, Stegmann 2004) che delinea sette campi linguistici denominati '7 setacci', in ambito romanzo, in cui è possibile effettuare transfer. Alcuni dei cosiddetti setacci fanno riferimento alle trasparenze interlinguistiche di tipo fonologico (corrispondenze fonetico-grafiche delle lingue e grafie e pronunce), di tipo morfosintattico (vengono descritti nove tipi di strutture sintattiche panromanze e i diversi meccanismi di formazione di parole) e di tipo lessicale (lessico internazionale e lessico panromanzo).

La trasparenza in linguistica è definita come l'evidente relazione che deriva dalla corrispondenza fra due elementi. Tale relazione può essere considerata ai diversi livelli fonologico, morfologico e lessicale (per approfondimento Cortés Velásquez 2015a).

Tra i livelli di trasparenza, quello lessicale può essere considerato il più rilevante nel processo di comprensione poiché da esso dipende maggiormente l'elaborazione dell'informazione contenuta nell'input (Lewis 1997) ed è, in ogni caso, quello più indagato negli studi sull'intercomprensione (Castagne 2007; Blanche-Benveniste 2008; Jamet 2007; Meissner, Klein, Stegmann 2004).

Il lessico costituisce in generale nella comprensione di una L2 un fattore di facilitazione (Sweet [1899] 1972), e in modo speciale nella comprensione di lingue romanze in quanto una cospicua parte del lessico è a base latina e quindi, nella maggior parte dei casi, condivisa. Ne risulta, pertanto, che da tale condivisione derivano perlopiù le forme trasparenti. Ciò significa che le parole che gli apprendenti sono in grado di riconoscere in partenza, il cosiddetto vocabolario potenziale come descritto da Gass e Selinker (1994), è estremamente ampio.

In questa direzione, alcuni dati preziosi per la misurazione della distanza lessicale, specie tra lingue affini, possono essere forniti dalle indagini di tipo dialettometrico (per un approfondimento sugli studi di somiglianza lessicale per esempio Rensch 1992; Gooskens 2007; Gooskens 2012; Gooskens, Heeringa, Beijering 2008).

Alcuni studiosi (tra cui Blanche-Benveniste 2001, 2008) hanno evidenziato anche l'importanza dello *Standard Average European* (SAE, Standard Medio Europeo) nel determinare la trasparenza tra le diverse lingue europee. Tale termine, che si colloca al di là della famiglia linguistica romanza, designa il fenomeno di condivisione dello stesso lessico tecnico - scientifico, proveniente dal greco e dal latino e, in larga misura, dall'inglese, da parte delle lingue europee. Dal SAE deriva anche un frequente ricorso a costruzioni grammaticali analoghe e a molti artifici retorici e argomentativi trasparenti (Blanche-Benveniste 2008, 47). Le implicazioni derivate

da tale fenomeno non sono trattate esplicitamente in questo studio ma si ritiene necessario citarlo in questo paragrafo in quanto contribuisce a descrivere il quadro teorico.

Aldilà, quindi, degli elementi trasversali alle lingue europee, delle quali quelle romanze costituiscono solo un sottogruppo, bisogna ricordare che ciascuna lingua di questa famiglia ha ricevuto contributi anche importanti delle lingue di substrato o, in ogni caso, delle lingue con cui sono entrate in contatto maggiormente: il portoghese è ricco di orientalism, lo spagnolo di arabismi e il francese di germanismi. L'italiano, per conto suo, ha ricevuto un contributo minore dalle lingue non romanze e appare pertanto lessicalmente più legato al latino (Metzeltin 2004, 42). I contributi provenienti da altre lingue non hanno necessariamente creato distanza, poiché dove è stato adottato un forestierismo non romanzo in una lingua, spesso le altre lingue l'hanno accolto.

La trasparenza però non può essere considerata in termini binari e, come per tanti altri fenomeni linguistici, va pensata piuttosto come un continuum. Si riportano di seguito alcune considerazioni in merito ai soli fini di delineare meglio il quadro teorico, poiché, per evidenti motivi di spazio, non possono essere approfondite in questo lavoro. Degache e Masperi (1998) propongono una griglia (poi commentata anche da Jamet 2007) per misurare il grado di parentela lessicale dal francese verso l'italiano e solo per la lingua scritta. Nella griglia sono descritte quattro zone di trasparenza. Nella prima zona si trovano gli elementi che hanno una coincidenza sia sul piano morfologico che su quello semantico (fr. *bronchite*/ it. bronchite); nella seconda zona si trovano quegli elementi che esibiscono una coincidenza morfologica o semantica parziali (fr. *observer*/ it. osservare; fr. *parents*/ it. parenti); nella terza zona si trovano gli elementi in cui si riscontra una coincidenza morfologica totale o parziale ma con divergenza semantica che non crea particolari problemi di comprensione in contesto (fr. *salir* [in it. sporcare]/ it. salire); nella quarta zona, analogamente alla terza, la coincidenza morfologica è totale o parziale ed è presente la divergenza semantica ma le parole possono creare problemi di comprensione (fr. *studio* [in it. monocale]/ it. studio [in fr. bureau]). Pur nell'incompletezza della griglia, il tentativo di Degache e Masperi rende conto della complessità della materia. Lo stesso ragionamento andrebbe fatto dalla prospettiva della comprensione orale e prendendo in considerazione non solo una coppia di lingue bensì l'intero gruppo di lingue romanze, almeno quelle di maggior diffusione.

L'altro concetto sul quale il presente lavoro intende soffermarsi, e a cui si fa spesso riferimento nella comprensione di lingue affini, è il transfer, inteso come meccanismo mediante il quale il soggetto trasferisce le competenze (generali e comunicative e relative sottocompetenze) nelle zone di trasparenza che individua nello spazio di contatto fra la propria lingua e un'altra, specie se vicina. Il transfer può essere definito come un

fenomeno derivato dal contatto fra le lingue, dall'impiego in una lingua, a livello parlato o scritto, di elementi appartenenti a un'altra lingua, o dall'interpretazione dei significati in base alle forme più note di un'altra lingua che si conosce meglio.

Dalla prospettiva psicolinguistica, il transfer lessicale può essere descritto in termini di associazione fra lessico e concetti. Tale associazione è costituita dalla rappresentazione delle parole nel magazzino da forme e da lemmi. Le forme, nelle loro specificazioni fonologiche e grafiche, possono costituire l'accesso ai lemmi. È ampiamente riconosciuto (Rignbom 1987, Odlin 1989, Nation 1990) che una fonte massiccia attraverso la quale è possibile effettuare il transfer sono le parole affini (*cognates*), che possono essere trasparenti a diversi gradi come abbiamo appena visto.

Si ritiene che ai primi stadi di apprendimento di una lingua, o nel caso delle lingue affini in situazione di intercomprensione spontanea, esista un meccanismo di associazione lessicale, ovvero, che le parole della L2 si associno ai concetti soprattutto per mezzo delle connessioni lessicali con la L1. Tale meccanismo di associazione è stato definito da Hall (2002) come una strategia di parassitismo (*Parasitic strategy*). L'autore sostiene che attraverso questo meccanismo, il soggetto per prima cosa stabilisce una rappresentazione dell'elemento (registra nella memoria una traccia della pronuncia o della forma scritta) e poi effettua i collegamenti con le forme lessicali e i concetti posseduti. Tale strategia, secondo l'autore, obbedisce al principale scopo della facoltà del linguaggio, vale a dire attribuire significati alle forme e forme ai significati, attraverso l'uso di qualsiasi risorsa linguistica disponibile.

Le conseguenze del meccanismo descritto da tale strategia possono essere due. Da una parte comporterebbe una semplificazione dell'informazione lessicale e dall'altra lo complicherebbe per la tendenza a ignorare le differenze semantiche nei lemmi delle due lingue (Bettoni 2001, 75).

Tradizionalmente si distingue tra transfer positivo e transfer negativo. Per transfer positivo (o fattore di facilitazione) si intende l'effetto positivo di un apprendimento su un altro e per transfer negativo (o interferenza, o fattore di inibizione) l'effetto ostacolante di tale apprendimento (Debyser 1970, 36). Quest'ultimo è considerato una causa di un tipo di errore commesso dall'apprendente di L2, derivato dalle abitudini o dalle strutture dalla propria lingua materna o di un'altra lingua appresa in precedenza.⁴ Tra questi tipi di transfer rientrano anche i cosiddetti 'falsi amici' a cui gli studi di analisi contrastiva dedicano tanto spazio. Facendo riferimento alle zone di trasparenza descritte sopra, questo fenomeno dei falsi amici si possono individuare soprattutto nella zona 3 e 4.

Come fa notare Bonvino (2010, 187), un fenomeno linguistico particolarmente rilevante che favorisce il transfer è il suppletivismo. Si tratta di un

⁴ Per un approfondimento sul concetto di transfer vedere Meissner, Klein, Stegmann 2004.

fenomeno che caratterizza le lingue del tipo morfologico fusivo o flessivo, a cui appartengono le lingue romanze. Presuppone che all'interno di uno stesso paradigma vi siano morfemi lessicali differenti dal punto di vista formale ma con un significato perfettamente sovrapponibile (es. *io vado/ noi andiamo, acqua/idrico, cavallo/equino, mucca/bovino*). Tale concetto è subordinato a quello di zona trasparente lessicale in quanto alcune forme lessicali, pur non avendo corrispondenti nelle lingue vicine, possono fungere da ponte in modo tale da creare una zona trasparente laddove a prima vista il senso non era evidente (si pensi alle corrispondenze del fr. *enfant*, in it. *bambino/infantile* e in spagnolo *niño/infantil*).

L'ultimo dei fenomeni che qui si passano in rassegna è l'inferenza. Si tratta di un processo mediante il quale chi comprende stabilisce una relazione tra le informazioni che sono processate e le informazioni possedute o stoccate nella memoria a lungo termine (McKoon, Ratcliff 1992). Nel caso dell'apprendimento o dell'uso di una lingua straniera, attraverso le inferenze le competenze generali e comunicative sono usate per identificare ciò che non è familiare, ciò che non è trasparente o, in ogni caso, gli elementi che risultano incomprensibili per il soggetto. La creazione di inferenze è essenziale nella comprensione di testi nella misura in cui interviene ai diversi livelli di elaborazione (lessicale, sintattico e semantico) della rappresentazione mentale del testo.

La rapidità della comprensione in lingue vicine è dovuta proprio al fatto che si possono sfruttare non solo il magazzino delle conoscenze generali, che è lo stesso per tutte le lingue, ma anche quello lessicale, attraverso il transfer e quindi si allevia il carico di immagazzinamento attraverso la creazione di collegamenti, di corrispondenze fra gli elementi delle L1 e la L2. In questo modo, i vuoti possono essere spesso colmati attraverso l'inferenziazione.

3 La sperimentazione a Roma Tre

I dati qui presentati sono stati raccolti durante una sperimentazione portata a termine presso l'Università degli Studi Roma Tre nel 2012 (Cortés Velásquez 2015a, 2015b; Fiorenza 2012). La sperimentazione è stata implementata all'interno di un corso il cui obiettivo era fornire ai partecipanti gli strumenti per sviluppare la competenza ricettiva simultaneamente in 4 lingue romanze mai studiate prima (portoghese, spagnolo, catalano, francese). In questa seconda sezione del contributo si presenta l'analisi dei dati relativi al processo di ascolto in spagnolo e portoghese, due delle quattro lingue oggetto della sperimentazione.⁵

5 Un'analisi della comprensione di testi italiani da parte di francofoni e viceversa è presente in Jamet 2007. In questo studio si è deciso di non considerare il confronto con i dati relativi alla comprensione del francese che merita speciale attenzione e che sarà, tuttavia,

Nonostante uno dei requisiti per poter partecipare al corso fosse quello di non aver mai studiato nessuna delle lingue romanze, abbiamo potuto constatare (anche nelle sperimentazioni più recenti) che tale circostanza è rara soprattutto fra studenti universitari, a maggior ragione fra quelli del dipartimento di lingue. Come si evince dalla tabella 1, i 18 partecipanti alla sperimentazione hanno dichiarato conoscenze disomogenee sia nelle lingue target (PECF) che in altre lingue (Eng: inglese; Ted: Tedesco; Rus: Russo; Ara: Arabo; Som: Somalo). Tutti gli studenti erano parlanti nativi di italiano, tranne AD. Nel gruppo erano presenti tre bilingui precoci: DRM (rumeno/italiano), QJ (italiano/spagnolo) e FN (singalese/italiano).

Tabella 1. Competenze dichiarate partecipanti alla sperimentazione

Soggetto	LM	P	E	C	F	Eng	Ted	Rus	Ara	Som
AD	Sqi				A1	B2				X
BE	I					B2	A2	B1		
CM	I		X			X				
CS	I				A1	C1			B1	
CC	I		B1		B2	C1				
DOS	I		A2			B1				
DRM	I/Ron	A2			A2	B1				
DS	I		B1			B1				
FN	I/Sin					B2	B1			
GF	I					B2		A2		
GI	I					C1	B2	A2		
IF	I					B1	B2			
MF	I		A2			B1				
MD	I		A1			B2				
MV	I				A1-	B1	A1			
PM	I		C1		A2	C1				
QJ	I/Sp				A2	B1				
SC	I				B1	B1	B1			
VM	I					B2		A2		

oggetto di un prossimo lavoro. Le caratteristiche che contraddistinguono la comprensione del francese sono state descritte da Caddéo e Jamet (2013, 88), le quali evidenziano che il francese è la lingua che si discosta maggiormente dal resto del gruppo romanzo: «l'information, quand elle est audible, se porte plutôt sur le début du groupe syntaxique (le déterminant, le pronom personnel) que sur la finale des unités ou, dans certaines conditions, elle est marquée par le phénomène phonologique de la liaison (pour le pluriel)».

3.1 Contesto

Il corso è stato somministrato in modalità *blended*, organizzato con sessioni di 2 ore a settimana in presenza e moduli da completare online settimanalmente. Le sedici ore in presenza hanno previsto una formazione secondo la metodologia EuRom5 (Bonvino et al. 2011a, 2011b) organizzata in sessioni di due ore nelle quali si esegue la lettura di un testo per ogni lingua target e si realizza la trasposizione dei testi nella lingua condivisa dai parlanti, in questo caso l'italiano.

L'aspetto relativo all'ascolto qui presentato è stato osservato attraverso il lavoro svolto sulla piattaforma Moodle (Cortés Velásquez 2015a).

I testi⁶ sottoposti agli studenti sono costituiti da registrazioni di trasmissioni radiofoniche di notizie di attualità internazionale in formato Podcast, disponibili su *iTunes Store Italia* di *Radio France International* (RFI). Il radiogiornale è trasmesso da Parigi ed effettuato da parlanti nativi delle diverse lingue. Gli speaker rappresentano alcune varietà diatopiche dello spagnolo (iberico e americano) e del portoghese (iberico e africano). Tale tratto tuttavia non è stato preso in considerazione nella presente analisi, anche perché non è stata rilevata in tale variazione particolare difficoltà per la tipologia di testi presentati.

In linea con le caratteristiche analizzate da Jamet e Caddéo (2013, 101) relative ai generi testuali, le registrazioni presentate prevedono il ruolo del destinatario come semplice ascoltatore. Nelle registrazioni è presente la voce di uno speaker che evidentemente segue una traccia scritta, pertanto il testo si può definire come scritto oralizzato. Le registrazioni, in quanto giornali radio, presentano le caratteristiche tipiche dei testi espositivo-informativi, in particolare trasmettono informazioni di carattere generale che fanno appello a un sapere condiviso e non vi si riscontrano eccessive allusioni alle pratiche culturali o al funzionamento delle istituzioni dei paesi a cui fanno riferimento; inoltre, i testi sono ricchi di nomi propri, particolare questo che emerge anche dai risultati qui presentati; tale caratteristica è in linea con alcune importanti osservazioni per l'intercomprensione (Blanche-Benveniste 2009; Caddéo, Jamet 2013). I testi costituiscono, in ogni caso, input autentico non concepito per scopi didattici.

La durata delle registrazioni ha una media di un minuto, in linea con le indicazioni di Jamet (2007) la quale sottolinea la necessità di non sottoporre testi troppi lunghi in quanto rappresentano un sovraccarico della memoria di lavoro. Nelle registrazioni poi, il primo minuto circa corrisponde alla sintesi dei contenuti trattati durante il radiogiornale, che ha una durata complessiva di mezz'ora.

6 Reperibili all'indirizzo <http://icoraleappendicecortes.blogspot.it/>.

3.2 Descrizione

Come accennato sopra, la sezione relativa al lavoro online è stata erogata sulla piattaforma Moodle del CLA di Roma Tre. L'erogazione tramite questa piattaforma ha permesso di agevolare il percorso e, nella formazione orale in particolare, ha permesso di risolvere la gestione autonoma dell'ascolto, che costituisce il principale problema in aula. Sulla piattaforma gli studenti sono in grado di gestire liberamente il dispositivo audio, fermando e tornando indietro la quantità di volte che ritengono necessario. All'interno del corso sulla piattaforma sono stati creati quattro moduli (a, b, c, d); ogni modulo è stato strutturato in due sezioni riguardanti a) la lettura e b) l'ascolto (Cortés Velásquez 2015b).

Per l'aspetto relativo alla comprensione scritta,⁷ di cui questo lavoro non si occupa, è stato chiesto agli studenti di effettuare la lettura di alcuni testi tratti da EuRom5 e di compilare questionari di prelettura e di postlettura. Per la comprensione orale si è chiesto agli studenti di compilare il questionario di preascolto prima di iniziare le attività di ascolto nelle quattro lingue. Successivamente, gli studenti sono stati invitati ad effettuare un'attività chiamata 'allenamento percettivo' che consisteva, in sostanza, in attività tipo quiz a scelta multipla in cui essi dovevano leggere un segmento di un testo EuRom5, già studiato a lezione, e confrontarlo con la registrazione, al fine di individuare, fra le cinque parole a scelta in menù a tendina, quella che non era presente nel segmento di testo proposto. Lo scopo di tale attività è stato guidare lo studente in una sorta di allenamento alla percezione della lingua. L'ipotesi è che questa attività costringa l'ascoltatore a segmentare il flusso sonoro attraverso il supporto della lingua scritta. Come accennato nella prima parte di questo lavoro e sostenuto anche da studi in questo campo (Cutler 2001; Blanche-Benveniste 2009; Jamet 2007), il processo di segmentazione è essenziale per la comprensione, poiché è il prerequisito per effettuare il transfer delle preconcoscenze della propria lingua in quella target. L'analisi dei dati di tale attività di percezione non è considerata nel presente studio ma dovrà essere oggetto di una futura indagine.

In quanto all'attività di ascolto attraverso la quale sono stati raccolti i dati oggetto di questo studio, il compito richiesto agli studenti è consistito nell'effettuare una trascrizione in italiano di tutto ciò riuscivano a comprendere. Si è trattato, in pratica, di tradurre per scritto il messaggio contenuto nella registrazione. I testi trascritti dagli studenti sono, com'era da aspettarsi, lacunosi e approssimativi principalmente per due motivi: i) perché la consegna non chiedeva di prestare particolare attenzione

⁷ Di cui non ci occupiamo in questa sede ma per un approfondimento si rimanda a Fiorenza 2012.

all'accuratezza della lingua di trascrizione (italiano) e ii) perché la fase di sviluppo della comprensione orale di questi studenti è pressoché quella iniziale, che potremmo definire semispontanea, in linea con i presupposti di questa indagine.

Gli informanti hanno svolto tale compito, come sopra descritto, sulla piattaforma e, pertanto, in completa autonomia. Ciò implica che hanno avuto la possibilità di ascoltare la registrazione un numero illimitato di volte, senza nessuna restrizione. La consegna del compito è avvenuta attraverso la piattaforma Moodle una volta a settimana per l'intera durata del corso, per un totale di quattro consegne.

Il metodo di elicitazione dei dati qui presentati non è senz'altro esente da critiche, dato che la traduzione non costituisce una rappresentazione fedele della comprensione. Tale traduzione è il prodotto di un processo di mediazione della comprensione in cui la produzione in L1 ne condiziona le caratteristiche. Tuttavia, al momento di decidere lo strumento di raccolta dei dati, tale tecnica è apparsa come il compromesso migliore. In parte per motivi pratici ma soprattutto perché questo tipo di elicitazione, una sorta di *verbal report* analoga al *Think Aloud Protocol* (van Someren, Barnard, Sandberg 1994), permette di osservare più dettagliatamente il prodotto della comprensione. In altre parole, con questa modalità si è evitato di formulare domande di comprensione, che di norma hanno lo scopo di verificare gli elementi che chi formula le domande ritiene rilevanti, trascurandone altri che possono sembrare meno significativi dal punto di vista comunicativo ma importanti per descrivere il processo di comprensione.

3.3 Bilancio

3.3.1 Mappatura lessicale

In questa sezione si rende conto dell'obiettivo alla base del presente lavoro, vale a dire, descrivere alcune implicazioni circa la trasparenza lessicale nell'ascolto di testi orali in spagnolo e portoghese da parte di italofoeni.⁸

In questa direzione è stato effettuato un confronto tra i testi prodotti dagli studenti, risultanti dall'ascolto dei 4 testi in portoghese e i 4 testi in spagnolo (consegnati sulla piattaforma Moodle attraverso la modalità 'Compito'), e la trascrizione⁹ della notizia radiofonica che costituiva il testo input. Sono state, cioè, confrontate le trascrizioni dei testi audio porto-

8 Per l'analisi di altri fattori ritenuti importanti nel processo di comprensione, tra cui anche la metacognizione si rimanda a Cortés Velásquez 2015a, 2015b.

9 Per trascrizioni si intenderà d'ora in poi gli elementi/testi trascritti e tradotti in italiano dagli studenti.

ghesi e spagnoli¹⁰ e le trascrizioni elaborate dagli studenti. In tabella 2 è possibile osservare il confronto fra il testo originale Ea12 e uno dei testi consegnati dagli studenti.

Tabella 2. Confronto tra trascrizione del testo spagnolo Ea12 e la trascrizione CC006Ea12

Testo: Ea12	Testo: CC006Ea12
Las once en París, ¡buenas noches! Radio Francia Internacional Emite durante los próximos treinta minutos. Primero un boletín de noticias, este martes 8 de mayo un sumario de la emisión y estos titulares informativos. El presidente Nicolas Sarkozy y el presidente electo François Hollande comparecen junto en público con motivo de la conmemoración de la victoria de la Segunda Guerra Mundial. Entre tanto encuentra cada vez más eco la propuesta del futuro presidente francés de un pacto de crecimiento europeo. Asume de nuevo como Primer Ministro ruso el expresidente Dimitrij Medvedev en medio de las protestas de la oposición. En Grecia la izquierda radical encargada de formar gobierno pero sin soluciones a la vista. Siria se hundirá en la guerra civil si no se aplica el plan de mediación advierte el emisario de la ONU Kofi Anan	Il presidente uscente Sarkozy ed il neo-eletto Hollande si fanno vedere insieme in pubblico in occasione della commemorazione della vittoria della Seconda Guerra Mondiale. Prende forma la proposta del futuro presidente francese di un Patto per la Crescita nell'UE. L'ex presidente russo Dmitri Medvedev ha assunto di nuovo il ruolo di Primo Ministro. In Grecia la Sinistra Radicale ha l'incarico di formare il governo, ma non ci sono soluzioni in vista. Secondo Kofi Annan c'è il rischio di una guerra civile in Siria se non si applica il Piano di mediazione.

Al fine di effettuare il confronto, le trascrizioni dei testi input sono state tokenizzate¹¹ e predisposte in colonna. Alla prima colonna contenente il testo originale sono seguite X colonne, dove X corrisponde al numero di testi trascritti consegnati e, nelle celle corrispondenti, è stato attribuito un punteggio a ciascun elemento presente nella trascrizione dei partecipanti: 0 in caso assenza dell'elemento, 0,5 in caso di parziale coincidenza, 1 in caso di presenza, come si può vedere dalla tabella 3. Tale organizzazione ha permesso di riscontrare se, e in quale misura, gli elementi presenti nel testo input erano presenti nelle trascrizioni degli studenti.

10 I testi trascritti sono contrassegnati in questo modo: iniziale maiuscola della lingua del testo (P o E), lettera consecutiva per indicare il modulo (a, b, c, d) e anno della raccolta dei dati (12). I testi trascritti sono trascritti con il codice dello studente (primi cinque caratteri) più il codice del testo input.

11 Per tokenizzare si intende in linguistica computazionale l'operazione di dividere le sequenze di caratteri in unità minime di analisi dette 'token'.

Tabella 3. Esempio di confronto del testo originale con le trascrizioni degli studenti dal corpus EuRom5_Roma Tre

	BE	CM	CS	CC	DOS	DS	FN	GF	GI	IF	MF	MD	PM	QJ	Nr. ass.	%
Síria,	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	13	92,86
pelo	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	4	28,57
menos	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	4	28,57
8	0	0	0	0	0,5	0	0	1	1	0	0	0	0	1	3,5	25,00
peessoas	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	5	35,71
foram	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	3	21,43
mortas	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	10	71,43
hoje	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	14,29
no	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	5	35,71
país	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	5	35,71
e	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
mais	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	7,14
de	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
800	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	1	1,5	10,71
morreram	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	5	35,71
12	1	0	0,5	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0,5	7	50,00
abril,	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	6	42,86
data	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	9	64,29
da	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	3	21,43
teórica	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	7	50,00
implementação	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	5	35,71
de	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	6	42,86
plano	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	9	64,29
de	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	10	71,43
paz	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	9	64,29
de	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	9	64,29
Kofi	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	12	85,71
Annan,	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	12	85,71

Nella prima colonna è stato trascritto il testo target, nell'esempio si riporta la prima parte del testo spagnolo Pa12. Le colonne seguenti corrispondono ai testi trascritti consegnati, in questo caso, dai 14 soggetti con i corrispettivi punteggi assegnati. Nelle ultime due colonne si riportano il numero assoluto delle occorrenze (Nr. ass.), che può variare da testo a testo, e la percentuale di occorrenze in relazione ai testi trascritti (14 nell'esempio riportato nella tabella). Nell'esempio, gli elementi con maggiori occorrenze sono 'Síria', 'mortas', 'Kofi Anan', con una percentuale superiore a 70 (cioè più di 10 occorrenze in 14 testi trascritti). Altri elementi hanno occorrenze molto basse, per es. '8' 'peessoas' 'foram' con 5 o meno trascrizioni.

Dato che non si può affermare che ogni occorrenza rappresenti la per-

cezione e conseguente comprensione di un determinato elemento, poiché l'elemento a) potrebbe essere emerso attraverso il processo di inferenziazione oppure b) potrebbe essere stato compreso ma trascurato al momento della scrittura, non si parlerà di 'elementi compresi' bensì di 'occorrenze nei testi'. Tali occorrenze, in ogni caso, costituiscono un forte indizio di comprensione che permettono di avanzare alcune ipotesi.

La presente 'mappatura del lessico' permette descrivere in modo grafico l'analisi effettuata nel modo appena indicato. In appendice sono presenti i testi con le percentuali di trascrizione. Questa rappresentazione grafica rende conto delle trascrizioni non in liste di parole bensì di elementi nel loro contesto linguistico. Le quattro tonalità di grigio indicano le quattro categorie create per differenziare la diversa percentuale di occorrenze, come presentato in tabella 3.

Tabella 4. Griglia di rappresentazione della scala di occorrenze degli elementi trascritti

≤ 25%	25,1% – 50%	50,1% – 75%	≥ 75%
-------	-------------	-------------	-------

In [1] si può osservare un esempio tratto dall'appendice 1 del testo Pa12 dove le principali differenze permettono di osservare alcune tendenze. Gli elementi 'última' e 'hora' mostrano un'alta percentuale di trascrizioni (78,57%, 11 occorrenze in 14 testi) mentre 'meia' (35,71%, 5/14) ed 'em' (21,43%, 3/4) presentano un numero di occorrenze molto inferiore. Queste considerazioni danno spazio a un importante chiarimento. Ovviamente il numero esiguo di informanti non permette di fare generalizzazioni soprattutto laddove, per esempio, esiste una differenza in percentuale fra 'informação' e 'português' di scarsi 7 punti, che in numeri assoluti è la differenza di un solo individuo. In ogni caso, alcune tendenze generali possono essere tracciate ed evidenziate.

[1]

Bem-vindos	à	última	meia	hora	de	informação	em	português
64,29	64,29	78,57	35,71	78,57	71,43	64,29	21,43	71,43

Da un primo sguardo alla mappatura lessicale delle due lingue si possono notare alcuni fatti interessanti. Alcune zone costituite da blocchi di colore sono omogenee mentre in altre spiccano elementi più chiari e più scuri. In [2] si osserva un segmento del testo Pa12. Le basse percentuali indicano che in blocco gli elementi hanno poche occorrenze nei testi del corpus (14 testi) ad eccezione di alcuni elementi con un alto numero di occorrenze come 'Síría' (92%, 13/14), 'mortas' (71%, 10/14), 'data' (64%, 9/14) e il blocco 'plano de paz de Kofi Annan' con occorrenze superiori al

64% (9/14). Tutti questi elementi sono trasparenti per un italofono, ‘Síria’ e ‘Kofi Annan’ nomi propri condivisi a livello internazionale, altri (‘mortas’, ‘data’) in quanto di sicura derivazione latina. In quanto a ‘plano de paz’, formazione multiparola composta da termini anch’essi di origine latina, è possibile che si tratti di una trasparenza che potremmo chiamare di tipo collocazionale. In quanto agli elementi con poche occorrenze, si può osservare una variazione di percentuali da un minimo di 0 (‘e’, ‘de’), comunque trascurabili in termini semantici, fino a un 50% (‘12’ e ‘teórica’).

[2]

Síria,	pelo	menos	8	peessoas	foram	mortas	hoje	no	país	
92,86	28,57	28,57	25	35,71	21,43	71,43	14,29	35,71	35,71	
e	mais	de	800	morreram	desde	12	abril,			
0	7,14	0	10,71	35,71	21,43	50	42,86			
data	da	teórica	implementação	de	plano	de	paz	de	Kofi	Annan,
64,29	21,43	50	35,71	42,86	64,29	71,43	64,29	64,29	85,71	85,71

Quel che può sorprendere è che alcuni elementi presentino una variazione considerevole in diversi contesti linguistici immediati. Per esempio ‘hoje’ (it. ‘oggi’), un bisillabo che però all’orale diventa monosillabo a causa della riduzione vocalica della ‘e’, presenta una variazione interessante. Da una parte in [2] e [3] le poche occorrenze nei testi del corpus suggeriscono che la parola non è stata compresa (2/14 e 3/14 rispettivamente) mentre in [4] un numero maggiore di trascrizioni (71%, 10/14) suggeriscono che l’elemento potrebbe essere stato invece compreso. La differenza che si può osservare è che l’elemento in questione in [2] e in [3] è seguito da un blocco di elementi con percentuali molto basse di trascrizione. In [4], sia a destra che a sinistra dell’elemento, le percentuali di trascrizione sono piuttosto alte. A livello prosodico [4] è preceduto da una pausa, circostanza che può aver aiutato nella segmentazione del flusso e nel conseguente riconoscimento di parola. In altri testi si possono osservare contesti diversi in cui occorre ‘hoje’ e presentano un andamento simile. In [5] l’elemento presenta una percentuale di occorrenze considerevolmente alta (68%, 7/16). In questo caso l’elemento si trova in un contesto in cui le percentuali sono molto alte. In [6] l’elemento presenta invece una percentuale nettamente inferiore a quella di [5] (22%, 2/9) ed è circondato da altri elementi con percentuali molto basse.

Le differenze nelle percentuali di trascrizione dell’elemento in questione sembrano indicare che, così come sostenuto da Bonvino e Pippa (2015) per la lettura, almeno per alcuni elementi, la trasparenza sia relativa e non assoluta, da correlare, insomma, al contesto immediato in cui si trovano.

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi, 81-112

[3] Pa12

que	hoje	foram	alvo	de	um	ataque.
28,57	21,43	14,29	14,29	35,71	35,71	64,29

[4] Pa12

França,	o	presidente	cessante	Nicolas	Sarkozy	presidiu	hoje
71,43	71,43	78,57	14,29	71,43	92,86	89,29	71,43
o	seu	último	Conselho	de	Ministros,		
92,86	92,86	92,86	85,71	42,86	42,86		

[5] Pb12

Afeganistão:	O	presidente	francês	foi	explicar	hoje	aos	militares	franceses
78,13	100,00	100,00	100,00	84,38	93,75	68,75	81,25	81,25	68,75
a	sua	política	de	retirada	antecipada	do	território	afegão.	
93,75	93,75	93,75	87,50	81,25	75,00	87,50	87,50	81,25	

[6] Pd12

Assinala-se	hoje	também	o	dia	internacional	de	luta	contra	a	droga.
0,00	22,22	0,00	44,44	55,56	55,56	55,56	44,44	55,56	55,56	55,56

Altri esempi possono essere di aiuto per corroborare tale ipotesi. Si osservi sempre in [2] 'país' che presenta soltanto un 35% (5/14) mentre in [7] lo stesso elemento è stato trascritto dall'87% (14/16) e in [8] dal 77% (7/9). Nel primo contesto l'elemento è circondato da altri elementi con percentuali piuttosto basse mentre in [7] e in [8] le percentuali degli elementi adiacenti sono decisamente più alte (tranne che per la preposizione 'para' in [8]).

[7]

mais	um	dia	de	manifestações	em	várias	idades	do	pais
18,75	25,00	21,88	25,00	87,50	87,50	87,50	81,25	87,50	87,50
para	responder	ao	apelo	os	pro-democracia	denunciaram			
75,00	68,75	56,25	25,00	0,00	50,00	93,75			

[8]

para	definir	orientações	económicas	do	país	para	os	próximos	anos.
66,67	88,89	33,33	88,89	77,78	77,78	44,44	55,56	66,67	33,33

Una situazione analoga è riscontrabile con l'aggettivo 'sirio/siria' nei testi spagnoli. Dal testo Ec12 possiamo osservare due contesti dell'elemento: in [9] la totalità degli studenti (10/10) ha trascritto l'elemento mentre, poco più in basso, in [10] soltanto la metà (5/10) sembrerebbe averlo identificato. In entrambi i casi, le percentuali di occorrenze dell'aggettivo sono simili a quelle degli elementi circostanti.

[9]

La	oposición	siria	denunció	una	nueva	masacre,
90	100	100	80	90	90	100

[10]

asegura	el	Consejo	Nacional	Sirio,	principal	coalición	opositora.
50	50	40	60	50	50	50	60

Tuttavia, in altri casi un elemento spicca particolarmente da un contesto opaco. L'esempio in [11], del testo Ea12, riguarda ancora una volta l'elemento 'Siria', ma questa volta in funzione di nome. In questo caso è stato identificato dalla maggior parte dei soggetti (70%, 7/9) e seguito da elementi con percentuali bassissime (11%, 1/9). In [12], dal testo Ed12, la totalità dei soggetti ha riconosciuto gli elementi a sinistra, ma a destra la costruzione 'tras el derribo' (it. 'in seguito all'abbattimento') è risultata opaca ed è stata trascritta soltanto dal 29% (2/7).

[11]

Siria	se	hundirá	en	la	guerra	civil
77,78	11,11	11,11	11,11	33,33	66,67	66,67

[12]

Turquía	eleva	el	tono	contra	Siria	tras	el	derribo	de	uno	de	sus	aviones,
100	100	100	100	100	100	29	29	29	57	71	71	71	71

Un corpus con un numero più alto sia di testi input che di testi output dovrebbe fornirci maggiori dati anche sull'ipotesi della trasparenza relativa. In attesa di maggiori dati si può però cercare di capire il comportamento del lessico nei dati a nostra disposizione. Da uno spoglio delle ricorrenze lessicali nei testi trascritti si osserva per il portoghese che:

- gli elementi più trascritti (da più del 75% dei soggetti) sono il 15% del totale (65 parole su 422)
 - delle 65 parole, 49 sono parole contenuto, in assoluto molto più rappresentate delle parole grammaticali (16);
 - conseguentemente con la tipologia di testo informativo, fra le classi di parola quelle più rappresentate sono i nomi (30), in particolare i nomi propri (antroponimi: 'Kofi Annan', 'Sarkozy'; e toponimi: 'Afganistão', 'África', 'China', 'Síría', 'Turquia');
 - seguono gli aggettivi (14), in particolare, quelli derivati da nomi di Paese ('afgão', 'francês', 'síría');
 - alcuni verbi (5);
 - fra le parole grammaticali, quelle più rappresentate sono le preposizioni (12);
- gli elementi meno trascritti (al di sotto del 25%) sono il 35% del totale (145 parole su 422)
 - delle 145 parole meno trascritte, anche in questo caso le parole contenuto sono più rappresentate (78) delle parole grammaticali (67). In ogni caso lo scarto fra le due categorie non è così importante come per quelle più trascritte;
 - fra le parole contenuto, quelle più rappresentate sono i nomi, in particolare quelli propri (antroponimi non noti, in questo caso dei giornalisti: 'Cristiana Soares', 'Isabel Pinto Machado', 'João Matos'; alcuni toponimi: 'Paris', 'Praia', 'Atlântico', 'Ancara');
 - Sono rilevanti per l'opacità anche gli acronimi (AMC, RFI, TMG), che rientrano comunque nella categoria di nomi propri non noti;
 - non stupisce che anche i nomi dei giorni della settimana ('segunda feira', 'terça feira', 'sexta feira') siano fra gli elementi meno compresi data la loro opacità;
 - fra gli aggettivi, sorprende che i numerali (13) siano decisamente i più rappresentati;
 - fra le parole grammaticali, le preposizioni sono quelle più rappresentate.

Per lo spagnolo la situazione è la seguente:

- gli elementi più trascritti (da più 75% dei soggetti) sono il 31% del totale (176 parole su 562)
 - delle 176 parole più trascritte, le parole contenuto (121) sono in assoluto molto più rappresentate delle parole grammaticali (58);

- fra le classi di parola quelle più rappresentate sono i nomi (76), in particolare i nomi propri (antroponimi: 'Dimitr', 'Federico', 'Hollande', 'Sarkozy'; e toponimi: 'Afganistán', 'Egipto', 'España', 'Europa', 'Francia', 'Grecia', 'Inglaterra', 'Italia', 'Portugal', 'Síría', 'Turquia')
- seguono gli aggettivi (31), in particolare, quelli derivati da toponimi ('europeo', 'francés', 'síría', 'paraguayó', 'ruso', 'vaticano');
- alcuni aggettivi numerali (24, 27, 70, 2012);
- alcuni verbi (14);
- fra le parole grammaticali molte occorrenze sono articoli (25) e preposizioni o preposizioni articolate (28);
- gli elementi meno trascritti (da meno del 25% dei soggetti) sono il 14% del totale (83 parole su 562)
 - la quantità di parole contenuto (43) e di parole grammaticali (40) è molto simile;
 - fra le parole contenuto, quelle più rappresentate sono i nomi. Pochi antroponimi e, come per il portoghese, anche in questo caso quelli meno noti: 'Angélica Pérez Pérez', 'Fabián Ini' e un acronimo (Mercosur);
 - fra gli aggettivi, il numero 11 è rappresentato da 4 occorrenze e l'aggettivo dimostrativo 'este' e il plurale 'estos' da 5;
 - alcuni verbi (8);
 - fra le parole grammaticali, alcune preposizioni (20) e alcuni articoli (14);
 - alcune costruzioni multiparola.

3.3.2 Mappatura testuale

Un altro aspetto emerso durante l'analisi riguarda alcune regolarità delle lacune nelle trasposizioni fatte dagli informanti. Si evidenziano, cioè, segmenti che la maggior parte degli studenti non ha trascritto e altri che, invece, sono stati trascritti da molti, a volte da quasi tutti. Pertanto un secondo livello di analisi è stato adoperato: al fine di poter descrivere e analizzare meglio tale andamento, i testi sono stati suddivisi in segmenti, come presentati in tab. 4, è stata stabilita la mediana delle parole trascritte per ogni segmento ed è stato effettuato un confronto fra le mediane dei segmenti dei diversi testi.

Tabella 4. Struttura informativa dei testi orali proposti e le caratteristiche principali

Nr.	Tipo segmento	Testo – Ed
1	Saluto	¡Buenas noches! Las once en París, escuchan Radio Francia Internacional.
2	Introduzione	A continuación un boletín de noticias este domingo 24 de junio con estos titulares.
2	Prima notizia	Por primera vez desde la caída de la monarquía hace 70 años Egipto tendrá a un civil, islamista, como nuevo presidente, el candidato de los Hermanos Musulmanes Mohammed Mosri se impone por un millón de votos en la presidencial. Anuncia que la revolución continúa y se compromete de inmediato a respetar los tratados firmados por Egipto.
3	Seconda notizia	Turquía eleva el tono contra Siria tras el derribo de uno de sus aviones, solicita y obtiene que la OTAN, de la que forma parte, se reúna el martes para tratar el incidente militar.
4	[Eventuale] Terza notizia	El nuevo gobierno paraguay de Federico Franco contra las cuerdas, sus socios de Mercosur vetan su presencia en la cumbre del bloque prevista el jueves en Mendoza.
5	[Eventuale] Quarta notizia	Fútbol: Italia e Inglaterra se encuentran en Kiev disputando el cuartos de final del Euro2012. 0-0 por el momento en la segunda parte de la prórroga.
6	[Eventuale] Quinta notizia	
7	[Eventuale] Cappello di chiusura	Resumen deportivo tras este boletín con Carlos Pizarro.

Il grafico 1 riporta il confronto dell'andamento dei 4 testi portoghesi, mentre il grafico 2 quello dei testi spagnoli.

Nel grafico 1, l'andamento dei 4 testi è molto simile: il primo segmento presenta una percentuale relativamente bassa di trascrizioni, cresce fino al penultimo segmento e poi all'ultimo la quantità di parole trascritte crolla; l'unica eccezione è rappresentata dal testo 1 in cui l'ultimo segmento è quello che presenta più trascrizioni. Questo andamento potrebbe suggerire che l'attenzione degli ascoltatori si sia concentrata soprattutto fra il seg. 3 e il seg. 4. Una possibile spiegazione è che la funzione dei primi due segmenti è di tipo fatico, nel senso che servono a stabilire il contatto con l'ascoltatore, mentre i due segmenti successivi sono di tipo referenziale, si tratta cioè delle notizie vere e proprie. Tuttavia, non è chiaro perché l'ultima notizia sia quella meno trascritta, almeno in 3 casi su 4. Si potrebbe ipotizzare che sia avvenuto un calo dell'attenzione dovuto allo sforzo effettuato nella comprensione delle notizie precedenti o a un sovraccarico cognitivo dovuto anche al lavoro complessivo effettuato dagli studenti, dato che per ogni sessione si chiedeva di trascrivere altri tre testi. Fra tutti i segmenti spicca in modo particolare quello del testo Pb, che ha una percentuale di trascrizioni del 87,50 mentre quello del testo Pa, ha solo un 10,7.

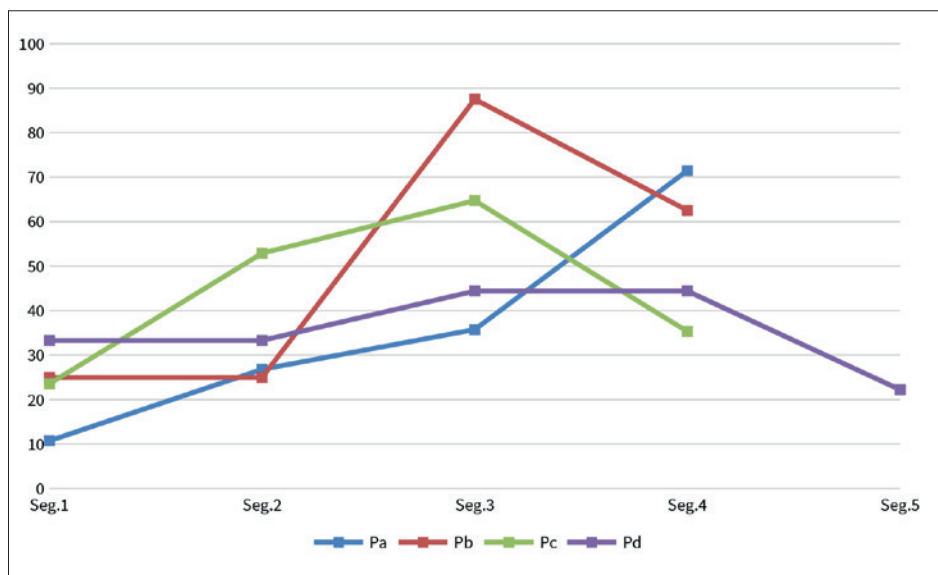


Grafico 1. Confronto segmenti dei testi portoghesi

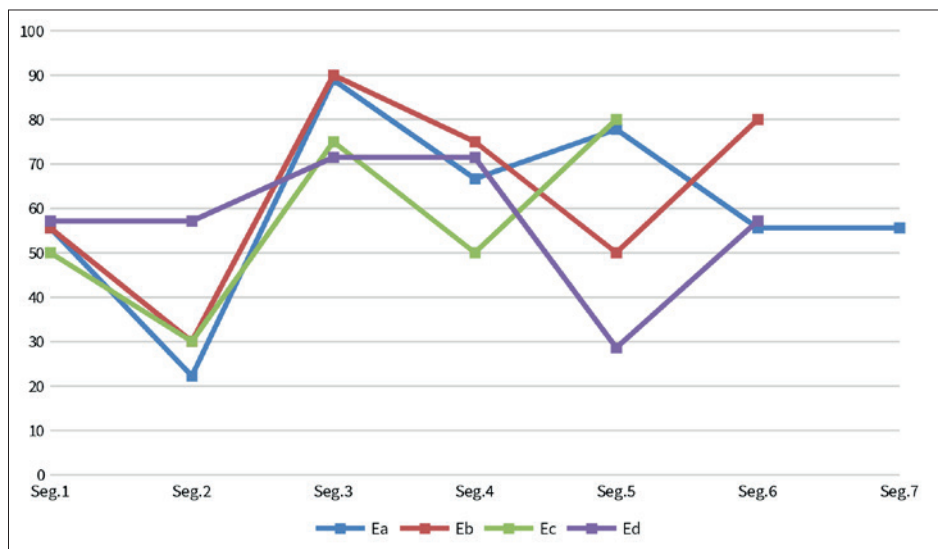


Grafico 2. Confronto segmenti dei testi spagnoli

Per lo spagnolo (graf. 2) l'andamento è leggermente diverso. Tutti i testi presentano una buona quantità di trascrizioni del primo segmento (intorno al 50%), poi tale percentuale di trascrizione precipita nel secondo segmento in 3 testi su 4 (nel quarto si mantiene), e poi sale al terzo segmento, che costituisce la prima notizia. Si può vedere, dunque, che in entrambe le lingue, gli studenti trascrivono di più la prima notizia rispetto ai due segmenti precedenti, danno, cioè, maggiore rilevanza ai segmenti con contenuto referenziale rispetto a quelli la cui funzione è sostanzialmente fàtica. Ciò è particolarmente evidente nel secondo segmento in cui il contenuto informativo è molto povero e quindi poco significativo. Nel segmento 4 la situazione è meno omogenea: mentre i testi Ea e Eb presentano un calo di trascrizioni rispetto al segmento precedente, non è così per i testi Ec, dove è evidente un piccolo incremento, ed Ed che si mantiene. Il quinto segmento presenta un calo nei testi Eb, Ec e Ed, mentre per Ea si tratta addirittura di una leggera impennata.

Di certo non si possono cercare corrispondenze significative laddove potrebbero essere solo casuali, anche perché le variabili sono molte, non ultima il disequilibrio nella quantità di parole fra un segmento e l'altro. Resta il fatto che, come si può evincere dai grafici, le trascrizioni (e, dunque, presumibilmente la comprensione) degli studenti presenta alcune regolarità, in pratica

1. una partenza tiepida, fra il 10% e il 33% per il portoghese e fra il 50% e il 57% per lo spagnolo;
2. una ripresa in un secondo momento coincidente con il segmento contenente la prima notizia (funzione referenziale), fra il 35% e l'87% per il portoghese e il 71% e il 90% per lo spagnolo.

Si può pertanto ipotizzare, come accennato sopra, che gli ascoltatori abbiano trascurato i primi due segmenti perché ritenuti meno rilevanti, in quanto la funzione non era referenziale. Nel calo dimostrato verso la fine dell'ascolto, i dati suggeriscono che si potrebbe trattare, invece, di un sovraccarico cognitivo.

4 Conclusioni

I dati qui presentati sono il risultato dell'abilità di comprensione orale di soggetti italofofoni con una competenza in spagnolo e portoghese che qui è stata definita semispontanea. Tale condizione di semispontaneità è caratterizzata dal fatto che gli studenti sono stati esposti a input scritto e all'oralizzazione di tale input, secondo la metodologia EuRom (Caddéo, Bonvino 2008) nelle quattro lingue target del corso. In questo modo, si può affermare che l'abilità di ascolto degli studenti al momento di confrontarsi con le notizie oggetto di questo studio non era un'abilità completamente

spontanea. Tuttavia, dato che lo scopo del corso e, di conseguenza le attività in esso implementate, non permettono di affermare che si trattasse di una formazione alla comprensione orale, si ritiene che la condizione di semispontaneità sia quella che meglio definisce l'abilità di comprensione orale degli studenti che hanno partecipato all'indagine. In questo senso, questo studio è in linea con Blanche-Benveniste (2008) e Jamet (2011) sui benefici che comporta una formazione alla comprensione scritta sulla comprensione orale, anche perché, come si può evincere dai questionari postascolto somministrati, dopo che gli studenti sono stati avviati alla lettura e hanno constatato che la comprensione è possibile, si sentono stimolati a confrontarsi con l'ascolto. Dati analoghi dovrebbero essere raccolti con soggetti in condizione di spontaneità per poter avanzare ipotesi di progressione in un corso di IC.

Si è presentato e discusso il metodo di elicitazione dei dati qui presentati e si sono evidenziate le criticità dovute al fatto che la traduzione non rappresenta in modo fedele la comprensione. Essa costituisce sicuramente un processo di mediazione in cui la L1 condiziona il prodotto. Tuttavia, la trasposizione in L1 rappresenta un buon compromesso che permette di raccogliere dati oggettivi e in quantità sufficienti.

I dati, per ora molto limitati, ci permettono di supporre che la trasparenza lessicale, e il conseguente transfer, possa essere molto condizionata dal contesto. Abbiamo visto prima che a livello teorico è stata proposta una griglia per descrivere le diverse zone di trasparenza lessicale di parole isolate. Tuttavia, a tale considerazione va aggiunto però che gli stessi elementi in differenti contesti linguistici immediati sono percepiti in modi diversi. Si può affermare che uno degli aspetti che condiziona tale comportamento è la segmentazione del flusso sonoro ma altri aspetti sono sicuramente coinvolti (per es. prosodia, contesto extralinguistico e costruzione della frase). Si può ritenere, pertanto, che quando si parla di trasparenza si debba tenere in conto che essa molto probabilmente è relativa e non assoluta, da correlare, insomma, al contesto immediato in cui gli elementi implicati si trovano. Un'ulteriore indagine dovrebbe essere portata a termine per chiarire meglio questo aspetto.

Si è anche visto che la comprensione degli elementi è condizionata anche dalla funzione del segmento di testo in cui si trovano. Alcuni segmenti hanno ricevuto meno attenzione in blocco, al di là della trasparenza formale degli elementi contenuti. Pertanto, un'analisi della descrizione deve considerare anche l'importanza che gli ascoltatori attribuiscono a ciascun segmento.

I nomi propri, in particolare quelli dei personaggi famosi (Sarkozy, Hollande, Kofi Annan) possono costituire un appiglio molto forte alla comprensione poiché permettono di ricostruire il contesto del messaggio. Per contro, i nomi di persone sconosciute, gli speaker in questo caso, sono stati per lo più ignorati. Si può ipotizzare che ciò sia dovuto alla funzione

del segmento in cui sono inseriti i nomi ma non sarebbe da escludere nemmeno l'opacità della materia fonica.

In quanto ai toponimi, vale lo stesso discorso fatto per i personaggi famosi. I nomi dei Paesi (Italia, Francia, Portogallo, Spagna, Afghanistan, Turchia ecc.) sono stati trascritti con successo.

Un confronto fra spagnolo e portoghese permette di evidenziare che gli elementi che si trovano nella fascia più alta (trascritti da più del 75% dei soggetti) sono più numerosi per lo spagnolo (30% del totale di parole) contro il 15% del portoghese (15% del totale delle parole). Ciò sembrerebbe confermare che per gli italofoeni l'ascolto dello spagnolo è più trasparente quantitativamente rispetto al portoghese, almeno per questa tipologia di testo. Ciò non è sorprendente poiché due fenomeni che contraddistinguono il portoghese, ma non lo spagnolo, incidono nella comprensione: la forte riduzione vocalica e il tratto nasale di alcune vocali, entrambi fenomeni non funzionali nel sistema italiano e quindi poco salienti per un orecchio italofono.

In questo studio non sono stati inclusi i dati della comprensione orale dei testi francesi e catalani, che saranno oggetto di una prossima indagine. In tale indagine sarà necessario confrontare le lingue romanze al fine di creare un quadro descrittivo più completo e di osservare alcune caratteristiche peculiari del francese come l'opacità fonologica, vale a dire, la distanza fra sistema di scrittura e sistema fonologico, e gli effetti che tale opacità possono avere nella comprensione scritta e orale da parte di italofoeni, seguendo alcuni indizi emersi nelle ricerche in tale campo (Bassetti 2005).

La presente indagine riporta l'analisi di un numero ridotto di dati ma una mappatura di un corpus lessicale di maggiore dimensioni e di maggiore variabilità (diafasica, diamesica e diatopica) potrebbe permettere l'individuazione di elementi sui quali la formazione all'intercomprensione orale dovrebbe puntare. Sarebbe un ottimo strumento per la creazione di un sillabo lessicale dell'IC.

Nella presente indagine è stata presentata un'analisi in termini binari (presenza/assenza) degli elementi. Tuttavia, un'indagine futura dovrebbe, dalla prospettiva del Competition Model del riconoscimento di parola (McQueen, Norris, Cutler 1994; Broersma, Cutler 2011) rendere conto degli 'competitors' attivati per i singoli elementi.

Bibliografia

- Bassetti, Benedetta (2005). «Effects of Writing Systems on Second Language Awareness: Word Awareness in English Learners of Chinese as a Foreign Language». Cook, Vivianne; Bassetti, Benedetta (eds.), *Second Language Writing Systems. Second Language Acquisition*. Clevedon (PH): Multilingual Matters, 335-56.
- Bettoni, Camilla (2001). *Imparare un'altra lingua*. Bari: Laterza.
- Bhatia, Tej; Ritchie, William (eds.) (2013). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Chichester: Wiley; Blackwell.
- Blanche-Benveniste, Claire (2001). «Nouveaux apports de la grammaire contrastive des langues romanes». Uzcanga Vivar, Isabel; Llamas Pombo, Elena; Pérez Velasco, Juan Manuel (eds.), *Presencia y renovación de la lingüística francesa*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 41-54.
- Blanche-Benveniste, Claire (2008). «Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo». Barni, Monica; Troncarelli, Donatella; Bagna, Carla (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. Milano: Franco Angeli Editore, 47-66.
- Blanche-Benveniste, Claire (2009). «Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres». Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 19-32.
- Bonvino, Elisabetta (2010). «Intercomprensione. Percorsi di apprendimento/insegnamento simultaneo di portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese». Mezzadri, Marco (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Perugia: Guerra Edizioni, 211-22.
- Bonvino, Elisabetta et al. (2011a). *Ler e compreender 5 línguas românicas - Leer y entender 5 lenguas románicas - Llegir i entendre 5 llengües romàniques - Leggere e capire 5 lingue romanze - Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano: Hoepli. Collegato ad una versione online. URL <http://www.eurom5.com> (2016-10-16).
- Bonvino, Elisabetta et al. (2011b). «EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche». De Carlo, Maddalena (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore, 162-82.
- Bonvino, Elisabetta; Pippa, Salvador (2015). «Il portoghese e l'intercomprensione nella didattica della traduzione verso l'italiano» [online]. *Repères-DORIF, Les voix/voies de la traduction*, 1. URL http://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?id=249 (2016-10-16).
- Broersma, Mirjam; Cutler, Anne (2011). «Competition Dynamics of Second-language Listening». *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64(1), 74-95.

- Caddéo, Sandrine; Jamet, Marie-Christine (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Castagne, Eric (2007). «Trasparenze lessicali tra lingue vicine». Castagne, Eric (ed.), *Les enjeux de l'intercompréhension*. Reims: Éditions et Presses universitaires de Reims, 155-66.
- Cortés Velásquez, Diego (2015a). *Intercomprensione orale: ricerca e pratiche didattiche*. Firenze: Le Lettere.
- Cortés Velásquez, Diego (2015b). «La formazione all'orale e i dati sulla metacognizione». Benucci, Antonella (a cura di), *L'intercomprensione: il contributo italiano*. Torino: UTET, 125-156.
- Cutler, Anne (2001). «Listening to a Second Through the Ears of a First». *Interpreting*, 5(1), 1-23.
- Debyser, François (1970). «La linguistique contrastive et les interférences». *Langue Française*, 8(1), 31-61.
- Degache, Christian; Masperi, Monica (1998). «La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes». Billiez, Jacqueline (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-LIDILEM, Université Stendhal, 361-76.
- Field, John (2003). «Promoting Perception: Lexical Segmentation in Second Language Listening». *ELT Journal*, 57, 325-34
- Fiorenza, Elisa (2012). «Intercomprensione tra lingue romanze e lettura in L2» [Tesi di Laurea Magistrale]. Università degli Studi Roma Tre.
- Gass, Susan; Selinker, Larry (1994). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Gooskens, Charlotte (2007). «The Contribution of Linguistic Factors to the Intelligibility of Closely Related Languages». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(6), 445-67.
- Gooskens, Charlotte (2012). «Methods for Measuring Intelligibility of Closely Related Language Varieties». Bayley, Robert; Cameron, Richard; Lucas, Ceil (eds.), *Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 195-213. URL http://www.let.rug.nl/gooskens/project/pdf/publ_Gooskens_2013.pdf (2016-10-16).
- Gooskens, Charlotte; Heeringa, Wilbert; Beijering, Karin (2008). «Phonetic and Lexical Predictors of Intelligibility». *International Journal of Humanities and Arts Computing*, 2(1-2), 63-81.
- Hall, Christopher (2002). «The Automatic Cognate Form Assumption: Evidence for the Parasitic Model of Vocabulary Development». *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40(2), 69-87.
- Jamet, Marie-Christine (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Narr Verlag.

- Lewis, Michael (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publication.
- McKoon, Gail; Ratcliff, Roger (1992). «Inference During Reading». *Psychological Review*, 99, 440-66.
- McQueen, James; Norris, Dennis; Cutler, Anne (1994). «Competition in Spoken Word Recognition: Spotting Words in Other Words». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 621-38.
- Meissner, Franz-Joseph; Klein, Horst Günter; Stegmann, Tilber Dídac (éds.) (2004). *EuroComRom - Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.
- Metzeltin, Michael (2004). *Las lenguas románicas estándar. Historia de su formación y de su uso*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.
- Nation, Paul (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Odlin, Terence (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rensch, Calvin (1992). «Calculating Lexical Similarity». Casad, Eugene (ed.), *Windows on Bilingualism*. Arlington (TX) Summer Institute of Linguistics; University of Texas at Arlington, 13-15.
- Ringbom, Håkan (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon (PH): Multilingual Matters.
- Rost, Michael (2011). *Teaching and Researching Listening*. 2nd ed. London: Pearson Education Limited.
- Rumelhart, David (1980). «Schemata: The Building Blocks of Cognition». Spiro, Rand; Bertram, Bruce; Brewer, William (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives and Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associate, 33-58.
- Sanders, Ted; Gernsbacher, Morton Ann (2004). *Accessibility in Text and Discourse Processing*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Silletti, Antonella (2012). *La valutazione dell'intercomprensione: risultati di una sperimentazione in francese e catalano* [Tesi di Laurea Magistrale]. Roma: Università degli Studi Roma Tre.
- van Someren, Maarten; Barnard, Yvonne; Sandberg, Jac (1994). *The Think Aloud Method: a Practical Guide to Modelling Cognitive Processes*. London: Academic Press.
- Sweet, Henry [1899] (1972). *The Practical Study of Languages*. London: Oxford University Press.

Radio	França	Internacional	Emissões	em	língua	portuguesa														
17,65	41,18	41,18	11,76	11,76	11,76	52,94														
São	21	horas	aqui	em	Paris,	19	horas	TMG.												
23,53	23,53	11,76	23,53	23,53	23,53	11,76	5,88	0,00												
Cristiana	Soares																			
23,53	23,53																			
Quarta	e	última	emissão	de	RFI	em	português													
64,71	64,71	70,59	52,94	29,41	20,59	11,76	58,82													
desta	segunda-feira	4	de	junho	de	2012.														
44,12	11,76	76,47	0,00	76,47	0,00	70,59														
A	marcar	a	atualidade	está	a	cimeira	União Europeia	Rússia	em	São Petersburgo,										
29,41	35,29	29,41	35,29	23,53	5,88	35,29	64,71	29,41	64,71	64,71										
a	situação	na	Síria	e	o	programa	nuclear	iraniano												
76,47	76,47	70,59	79,41	47,06	70,59	64,71	76,47	55,88												
foram	os	temas	centrais	do	encontro															
64,71	64,71	64,71	64,71	70,59	70,59															
China:	assinala-se	mais	um	aniversário	do	massacre	de	Tianmen												
88,24	5,88	11,76	17,65	64,71	64,71	82,35	64,71	64,71												
duas	décadas	depois	as	autoridades	chinesas	tentam														
47,06	47,06	47,06	70,59	64,71	58,82	17,65														
que	as	novas	gerações	não	tenham	conhecimento	do	sucedido												
29,41	41,18	41,18	41,18	35,29	29,41	23,53	35,29	41,18												
e	reprimem	os	que	tentam	relembra	a	data.													
29,41	23,53	29,41	23,53	23,53	17,65	17,65	17,65	17,65												

Testo Pc12 con percentuale di trascrizioni

Rádio	França	Internacional	Emissões	em	língua	portuguesa.														
33,33	44,44	44,44	22,22	55,56	55,56	55,56														
São	21		em	Paris,																
33,33	22,22	44,44	33,33	44,44																
19	horas	TMG	e	18	horas	na	cidade	da	Praia.											
11,11	0,00	0,00	0,00	11,11	11,11	22,22	33,33	33,33	22,22											
Cristiana	Soares																			
33,33	33,33																			
Quarta	e	última	emissão	de	RFI	em	português,													
44,44	44,44	55,56	55,56	33,33	16,67	11,11	22,22													
desta	terça-feira	dia	26	de	junho	de	2012.													
33,33	22,22	0,00	55,56	0,00	77,78	0,00	66,67													
A	marcar	a	atualidade	está	África	do	Sul.													
33,33	33,33	44,44	44,44	44,44	66,67	55,56	55,56													
Reunião	de	quatro	dias	do	AMC	em	Joanesburgo													
44,44	22,22	44,44	44,44	11,11	0,00	66,67	66,67													
para	definir	orientações	económicas	do	país	para	os	próximos	anos.											
66,67	88,89	33,33	88,89	77,78	77,78	44,44	55,56	66,67	33,33											
Assinala-se	hoje	também	o	dia	internacional	de	luta	contra	a	droga.										
0,00	22,22	0,00	44,44	55,56	55,56	55,56	44,44	55,56	55,56	55,56										
O	gabinete	do	ONU	contra	o	narcotráfico														
44,44	44,44	44,44	55,56	44,44	44,44	77,78														
alertou	para	o	aumento	do	tráfico	de	droga	na	África	Ocidental	e	Central,								
11,11	0,00	33,33	44,44	44,44	44,44	44,44	66,67	66,67	77,78	77,78	77,78	88,89								
com	a	Guiné Bissau	a	ser	um	dos	países	mais	problemáticos											
22,22	11,11	27,78	11,11	22,22	33,33	33,33	77,78	55,56	77,78											
Turquia	- Síria,	reunião	do	cancelho	do	Atlântico	Norte													
77,78	77,78	44,44	22,22	22,22	22,22	22,22	22,22													
sobre	a	tensão	entre	estes	dois	países.														
11,11	22,22	55,56	66,67	33,33	66,67	66,67														
O	encontro,	a	pedido	de	Ançara,															
33,33	44,44	0,00	22,22	11,11	22,22															
acontece	depois	de	um	caça	turco	ter	sido	abatido	por	Damasco										
0,00	22,22	0,00	22,22	33,33	44,44	22,22	22,22	33,33	11,11	33,33										
na	sexta-feira	passada.																		
33,33	22,22	33,33																		

Testo Pd12 con percentuale di trascrizioni

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi, 81-112

Sintonizan 50	Radio 70	Francia 70	Internacional, 70	transmitiendo 60	desde 40	París 40	para 50	toda 50	América 50	Latina. 50			
11 25	de 30	la 30	noche 30	en 30	la 50	capital 50	francesa, 50						
miércoles 50	6 40	de 10	junio, 60	estos 30	son 30	nuestros 30	titulares. 30						
La 90	oposición 100	siria 100	denunció 80	una 90	nueva 90	masacre, 100							
las 80	fuerzas 80	del 80	régimen 80	mataron 70	a 50	un 80	centenar 90	de 80	personas 90				
entre 60	ellas 40	a 60	niños 80	y 80	mujeres 80	en 70	la 70	región 70	de 70	Hamas, 50			
asegura 50	el 50	Consejo 40	Nacional 60	Sirio, 50	principal 50	coalición 50	opositora. 60						
La 90	corrupción 100	en 80	el 60	seno 80	de 80	la 100	crisis 100	financiera 100	de 80	Europa, 90			
Transparencia 80	Internacional 70	advierte 40	la 30	falta 10	de 40	control 100	y 70	sanciones 100					
en 50	los 50	27 80	miembros 90	de 80	la 80	Unión 100	Europea. 100						
España, 100	Portugal, 100	Italia 100	y 100	Grecia 100	a 90	la 90	cabeza 80	de 70	este 70	flagelo. 50			
Los 20	marxianos 30	están 30	huérfanos, 30	ha 60	muerto 60	Ray 40	Bradbury, 50	el 50	autor 70	de 50	Fahrenheit 50	451, 70	
Los 10	acompaña 10	Fabían 0	ini 0	en 10	la 20	realización 20	y 0	quien 0	les 0	habla, 0	Angélica 5	Pérez 10	Pérez, 10
Vamos 0	ya 0	con 0	las 10	noticias. 30									

Testo Ec12 con percentuale di trascrizioni

¡Buenas 57	noches! 57	Las 29	11 14	en 29	París, 57	escuchan 57	Radio 71	Francia 86	Internacional, 86					
A 57	continuación 71	un 43	boletín 57	de 57	noticias 71	este 71	domingo 71	24 86	de 0	junio 86	con 29	estos 29	titulares. 29	
Por 57	primera 57	vez 43	desde 14	la 57	caída 71	de 57	la 71	monarquía 86	hace 14	70 71	años 71			
Egipto 71	tendrá 29	a 14	un 57	civil, 57	islamista, 100	como 71	nuevo 100	presidente, 71						
el 71	candidato 71	de 57	los 57	Hermanos 57	Musulmanes, 71	Mohammed 71	Morsi, 71							
se 57	impone 57	por 71	un 71	millón 71	de 71	votos 71	en 71	la 71	presidencial. 71					
Anuncia 86	que 86	la 86	revolución 86	continúa 86	y 71	se 71	compromete 71	de 57	inmediato 43					
a 29	respetar 57	los 86	tratados 86	firmados 86	por 43	Egipto. 86								
Turquía 100	eleva 100	el 100	tono 100	contra 100	Siría 100	tras 29	el 29	derribo 29	de 57	uno 71	de 71	sus 71	aviones, 71	
solicita 29	y 29	obtiene 86	que 71	la 57	OTAN, 29	de 29	la 29	que 14	forma 14	parte, 14				
se 57	reúna 71	el 0	martes 71	para 86	tratar 86	el 86	incidente 86	militar. 86						
El 71	nuevo 86	gobierno 86	paraguay 86	de 86	Federico 86	contra 71	las 29	cuerdas, 0						
sus 29	socios 29	de 0	Mercosur 14	vetan 14	su 29	presencia 43	en 29	la 14	cumbre 0	del 14	bloque 29			
prevista 43	el 0	jueves 29	en 14	Mendoza. 29										
Fútbol: 86	Italia 86	e 57	Inglaterra 86	se 86	encuentran 86	en 29	Kiev 29							
disputando 71	el 86	cuartos 86	de 86	final 86	del 86	Euro2012. 79								
0-0 57	por 57	el 57	momento 57	en 57	la 57	segunda 57	parte 57	de 43	la 43	prórroga. 14				
Resumen 29	deportivo 14	tras 0	este 0	boletín 0	con 29	Carlos 29	Pizarro. 29							

Testo Ed12 con percentuale di trascrizioni

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi

a cura di Elisabetta Bonvino e Marie Christine Jamet

Intercomprensione nella scuola primaria: cominciamo dall'oralità

Silvia Canù

(Università degli Studi «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia)

Abstract This contribution is part of the debate on teaching Intercomprehension (IC) in primary schools from the methodological perspective of CLIL. The results from a survey based on the application of a teaching course integrating IC among five Romance languages (Italian, Spanish, Portuguese, French and Romanian) and a school subject (Science) will be discussed in this article. The aim of the course was to implement the oral dimension in a path that favoured the young learners' natural attitudes, and then, in a second phase, to deal with the written dimension. The experiment described here shows that it is possible to introduce a training course aimed at awakening foreign languages within students as early as the primary school age, starting with oral IC.

Sommario 1 Il fattore età nell'apprendimento delle lingue straniere. – 2 Obiettivi per un percorso di intercomprensione nella scuola primaria. – 3 Un'esperienza di intercomprensione orale in una scuola primaria. – 3.1 Primo incontro: lo spagnolo. – 3.2 Secondo incontro: il portoghese. – 3.3 Terzo incontro: il francese. – 3.4 Quarto incontro: il rumeno e la comparazione tra le quattro lingue. – 4 Osservazioni conclusive.

Keywords Intercomprehension. Oral. Elementary school. Language learning.

1 Il fattore età nell'apprendimento delle lingue straniere

Avvicinare i bambini all'apprendimento di lingue straniere in contesto guidato porta a riflettere su quale sia il metodo più efficace da adottare nelle poche ore di lezione che un insegnante ha a disposizione e a considerare quali gli obiettivi che ci si può prefiggere.

In generale, l'infanzia è ritenuta un momento particolarmente vantaggioso per imparare le lingue straniere, soprattutto se si fa leva sui processi impliciti di acquisizione,¹ intuitivi e inconsapevoli, di cui i bambini sembrano principalmente avvalersi. È opportuno dunque tener conto dell'evoluzione cognitiva dei bambini, per cui bisognerebbe adottare un approccio «concreto [...] che enfatizzi la comprensione rispetto alla produzione» (Pallotti 1998, 290).

1 In questo articolo si parlerà di acquisizione e di apprendimento in modo indistinto senza ad essi attribuire il significato della nota distinzione formulata da Krashen 1982.

L'intercomprensione è in linea con quest'ultima direzione metodologica, per cui l'idea di partenza della presente ricerca è stata quella di sottoporre bambini del primo ciclo d'istruzione ad un approccio che fosse quanto più vicino alla dimensione naturale di acquisizione linguistica, ovvero cominciando dall'oralità, e che sfruttasse le capacità di intercomprensione orale con successivo supporto della scrittura.

L'età come fattore determinante nell'acquisizione delle lingue è stato oggetto di numerosi studi:² tali ricerche hanno fornito riscontri positivi riguardo l'ipotesi di un periodo critico, entro i cui limiti si avrebbero le condizioni migliori di acquisizione di una lingua straniera e dopo il quale, invece, questa sarebbe incompleta.

La differenza tra i processi di apprendimento che distingue giovani da adulti si riassume generalmente con l'espressione *older is faster, but younger is better*, per cui i bambini procederebbero più lentamente all'inizio, per poi ottenere migliori risultati alla lunga. Diversi studi³ hanno provato che la mancanza di un'intensa e differenziata esposizione alla lingua in contesti di apprendimento guidato non permette ai bambini di sviluppare al massimo le potenzialità di acquisizione implicita di cui sembrano godere; al contrario, adolescenti e adulti conseguono risultati più rapidi in contesto formale, proprio perché il processo di apprendimento è basato su un'attività di insegnamento esplicito, che la maturità cognitiva di studenti più 'anziani' permette di affrontare più facilmente dei bambini. Alcuni studiosi hanno dunque messo in discussione la fondatezza di un periodo critico nell'accezione data da Lenneberg (1967),⁴ l'autore di tale ipotesi, la cui definizione è stata posta in dubbio come nel caso di Singleton (2003) o riformulata come in DeKeyser (2000). Quest'ultimo considera il periodo critico proprio alla luce di una distinzione tra apprendimento implicito ed esplicito, esclusivamente in connessione con l'acquisizione implicita della lingua, che secondo lo studioso verrebbe progressivamente persa dai 6/7 anni ai 16/17. Le incongruenze emerse sugli effetti dell'età nell'imparare una lingua sarebbero dovute, quindi, all'applicazione a contesti guidati dei risultati ottenuti nello studio dell'acquisizione naturale di L2 da parte di immigrati (Muñoz 2010), contesto maggiormente preso in considerazione. Secondo DeKeyser (2013):

the interpretation along the lines of "just teach earlier" that seems to have inspired starting foreign language education at very early ages in many countries is almost certainly wrong, because the learning context

2 Per un excursus sul ruolo del fattore dell'età nell'apprendimento di una lingua si veda Chini 2005.

3 Vedere Muñoz 2006a; Cenoz 2002; García Mayo, García Lecumberri 2003.

4 Secondo Lenneberg 1967 il periodo critico sarebbe incluso entro la pubertà (12 anni), in connessione con la maturazione neurobiologica del cervello.

for the immigrant are totally different from those of the foreign language learner. (DeKeyser 2013, 55)

Infatti, i due contesti presentano notevoli differenze e in particolare ciò che caratterizza il contesto istituzionale, guidato, è un'esposizione alla lingua limitata a pochi incontri settimanali in classe, con un *input* ridotto in quantità (circa 50/60 minuti) e in qualità provenendo da poche fonti (principalmente l'insegnante), e infine il fatto che la lingua target non sia parlata tra i pari, né all'esterno della classe (cf. Muñoz 2010).

Secondo l'«ipotesi dell'insegnabilità» (Pienemann 1998) l'istruzione formale può velocizzare il passaggio da uno stadio a un altro delle sequenze naturali di acquisizione, a condizione che gli apprendenti siano pronti a imparare (cf. Rastelli 2009). Di conseguenza, è importante tener conto dello stadio di maturità cognitiva e delle conoscenze linguistiche pregresse dell'apprendente e in base a queste calibrare la proposta didattica, in quanto si tratta di

not simply starting at younger age, but perhaps more importantly providing different instructional processes at different ages. (DeKeyser 2013, 54)

Senza poter qui fornire un quadro esaustivo sull'influenza del fattore età nel processo di acquisizione di una lingua straniera e delle differenze tra contesti di apprendimento, occorre sottolineare come non sia scontata né semplice l'impostazione di un percorso di insegnamento delle lingue straniere con i bambini, i quali in contesto scolastico, alla luce di quanto detto, non sembrerebbe possano trarre pieno vantaggio né da un apprendimento implicito, non essendovi le condizioni di contesto, né esplicite dato il grado di maturità cognitiva in cui i bambini si trovano. È fondamentale, quindi, individuare chiaramente quali sono gli obiettivi che ci si può concretamente porre e che motivano un intervento didattico di questo genere.

2 Obiettivi per un percorso di intercomprensione nella scuola primaria

Gli obiettivi che ci si può prefiggere in un percorso di avvicinamento alle lingue straniere per bambini sono in realtà tanti e di grande rilevanza.

Un primo orizzonte ci viene delineato dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* elaborate dal MIUR nel 2012,⁵ che afferma innanzitutto l'importanza dell'educazione al plurilinguismo e alla multiculturalità innestando in questi concetti diversi

5 Le *Indicazioni nazionali per il curricolo dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 si trovano al sito: http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf (2016-10-24).

ambiti, quali quelli della riflessione linguistica, della lingua comunitaria e di cittadinanza e costituzione:

All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. (*Indicazioni nazionali* 2012, 28)

L'aspetto educativo connesso a una sensibilizzazione alla convivenza democratica e plurale è ribadito più avanti, insieme all'introduzione di primi generali obiettivi linguistici:

La consapevolezza della cittadinanza europea attraverso il contatto con due lingue comunitarie, lo sviluppo di un repertorio diversificato di risorse linguistiche e culturali per interagire con gli altri e la capacità di imparare le lingue concorrono all'educazione plurilingue e interculturale, nell'ottica dell'educazione permanente. Accostandosi a più lingue, l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare. (40)

Riguardo la riflessione sulla lingua, le *Indicazioni* vigenti evidenziano come la riflessione sull'italiano si intrecci «con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale» (30). È la cosiddetta trasversalità 'in orizzontale', come veniva definito nelle *Indicazioni* del 2007,⁶ in cui si faceva esplicitamente notare la necessità di un'integrazione tra lingua materna e lingue straniere:

La riflessione sulla lingua partirà dall'osservazione degli usi linguistici per giungere a generalizzazioni astratte. Essa contribuirà ad apprendere a riformulare frasi e testi e a una maggiore duttilità nel capire e produrre enunciati e testi; contribuirà altresì all'apprendimento di altre lingue europee, fornendo la base per riferimenti e per confronti che hanno lo scopo di individuare similitudini e differenze, relazioni. (*Indicazioni nazionali* 2007, 51)

Proprio il confronto e l'individuazione di tratti comuni e differenze sono alla base dell'intercomprensione, che quindi si pone come metodo particolar-

⁶ Le *Indicazioni nazionali per il curricolo dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2007 si trovano al sito: http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf (2016-10-24).

mente stimolante al raggiungimento degli obiettivi fin qui esposti sin dal primo ciclo d'istruzione. Tali obiettivi sono peraltro in buona parte coincidenti con quelli che vanno da A1 ad A12 del CARAP,⁷ ovvero il Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture e in particolare: 'g'

- Sezione I. (da A1 a A6): «Attenzione / Sensibilità / Curiosità (interesse) / Accettazione positiva / Apertura / Rispetto / Valorizzazione» relativi alle lingue, alle culture e alla diversità delle lingue e delle culture;
- Sezione II. (A7 / A8): «Disponibilità / Motivazione / Volontà / Desiderio» al fine di impegnarsi nell'azione riguardante le lingue / culture e la diversità delle lingue e delle culture;
- Sezione III. (da A9 a A12): Atteggiamenti / posizioni di: interrogazione - distanziamento - decentramento - relativizzazione.

Per scendere più nello specifico delle abilità e delle competenze che possono essere raggiunte dai bambini attraverso l'intercomprensione, e in particolare l'intercomprensione orale, un utile strumento è il *Référentiel de compétences de communication et d'apprentissage des langues en IC (Référentiel Apprenant)* attualmente in fase di elaborazione da parte del LOT 4 del progetto Miriadi - *Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance*.⁸ Del *Référentiel*, due sono gli ambiti in cui si possono collocare le attività della presente ricerca: il punto 2.2 «Avoir des connaissances sur les langues apparentées ou non»⁹ e il 3.2 «Acquérir des stratégies de compréhension orale».¹⁰ Attorno a queste competenze, come si vedrà, si è svolta l'esperienza di sensibilizzazione alle lingue attraverso l'IC orale in una scuola primaria di Pescara.

3 Un'esperienza di intercomprensione orale in una scuola primaria

Il progetto presentato con il titolo *Plurilingua*, si è svolto presso l'Istituto Comprensivo Pescara 6 in cinque incontri della durata di un'ora circa, di

7 Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures.

8 A tal proposito si veda in questo volume il contributo di Encarnación Carrasco Perrea e Maddalena De Carlo.

9 2.2 Avoir des connaissances sur les langues apparentées ou non: 2.2.1 Acquérir des connaissances sur les principales familles de langues; 2.2.2 Connaître les principales similitudes interlinguistiques (notamment entre les langues d'une même famille); 2.2.3 Connaître quelques particularités linguistiques des langues en présence.

10 3.2 Acquérir des stratégies de compréhension orale: 3.2.1 Se préparer à la compréhension orale; 3.2.1.1 Être conscient des caractéristiques spécifiques d'un discours oral; 3.2.1.2 Être conscient des paramètres dont peut dépendre le degré de compréhension d'un ou plusieurs documents oraux.

cui il primo solo introduttivo; ogni incontro si è tenuto a distanza di una settimana l'uno dall'altro, per cui il tutto è stato realizzato nell'arco di un mese. Seppure l'indagine si sia svolta in tempi non sufficienti a poter fornire un input adeguato in quantità, è stato tuttavia interessante rilevare la risposta immediata dei bambini ad un'esposizione a lingue straniere, osservandone le variazioni in base al fattore età. La ricerca può essere quindi considerata come un lavoro preliminare, che indaghi la predisposizione dei bambini all'intercomprensione orale. Si è scelto di lavorare su un livello di 'intercomprensione intrafamiliare' (Degache, Melo 2008) utilizzando quattro lingue romanze: spagnolo, portoghese europeo, francese e rumeno, presentate in questo ordine nella successione dei quattro incontri, ovvero cominciando il primo incontro con lo spagnolo, il secondo con il portoghese e così via. Lo spagnolo per gli italofoeni rappresenta un idioma di più facile comprensione orale rispetto agli altri tre ed è anche un utile ponte per passare al portoghese, come dimostrato da Castagna (2009); seguono il francese e il rumeno. L'esposizione a un «input per la comprensione», come definito da Pienemann secondo la teoria della processabilità, ha mirato a stimolare inizialmente la mera percezione uditiva delle quattro lingue, per poi richiedere anche operazioni di comprensione, analogamente a quanto già proposto per gli adulti da Blanche-Benveniste (2009). La disponibilità di internet e lavagne interattive multimediali (LIM) nelle classi ha permesso di presentare materiale audio-visivo in lingua originale, fornendo quindi campioni di lingua autentici sotto forma di frasi o brevi testi. Il filo conduttore è stato il tema della catena alimentare secondo un approccio integrato¹¹ con un'altra disciplina di insegnamento, le Scienze, che facesse da sfondo alle varie attività.

Le classi coinvolte sono state nove di cui tre seconde, due terze, tre quarte e una quinta per un totale di 204 bambini, caratterizzate da classico avviamento alla lingua inglese e costituite prevalentemente da alunni monolingui italofoeni e con presenza, in percentuale davvero minima, di figli di genitori immigrati o di coppie miste.¹²

All'incontro preliminare, introduttivo del percorso, è stato distribuito un breve questionario che potesse fornire alcuni elementi di biografia linguistica e che sondasse la capacità di affrontare l'intercomprensione, sottoponendo alla fine un esercizio di intercomprensione scritta. Non tut-

11 Tale approccio si ispira alla metodologia dell'immersione linguistica del CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), seppur in via di implementazione esclusivamente nei Licei Linguistici sulla base del Decreto direttoriale nr. 6 del 16 aprile 2012 del Miur. Altra fondamentale fonte di ispirazione è stato il progetto Euromania (<http://www.euro-mania.eu>), che ha realizzato il primo manuale scolastico basato sull'intercomprensione pensato per bambini dagli 8 agli 11 anni (Escudé 2011).

12 Una bulgara, una nigeriana, una boliviana, una ucraina, una figlia di mamma francese, un figlio di mamma rumena, una figlia di papà indiano, un filippino.

ti i bambini erano presenti, come risulta dai 160 questionari compilati, di cui il 54% femmine e il 46% maschi, mentre sull'asse dell'età il 38% aveva 7 anni, il 25% 9 anni, il 19% 8 anni, il 15% 10 anni e 11 anni il 3%. Un punto del questionario intendeva esplorare quali fossero le lingue parlate o capite, comprendendo in questa richiesta tutte le lingue che in una qualche misura venissero sentite come parte del proprio repertorio: prevedibilmente, l'italiano è risultato al primo posto, seguito dall'inglese e al terzo posto dal dialetto. Andando poi a restringere il campo, un altro punto del questionario ha inteso rilevare quali fossero le lingue parlate nella rete di relazioni del dominio famiglia: in questo caso, il dialetto sale dal terzo al secondo posto dopo l'italiano e prima dell'inglese, che comunque marca la sua presenza nel repertorio linguistico dei bambini sicuramente perché insegnata a scuola. È interessante constatare come il dialetto, inserito nell'elenco delle tredici lingue proposte,¹³ fosse stato riconosciuto e menzionato come lingua in modo così netto, in un'area, quella pescarese, caratterizzata da un italiano regionale (Berruto 2012), piuttosto che da un vero e proprio dialetto. Per quanto riguarda il contatto con le lingue straniere, questo avviene soprattutto quando si è in vacanza o tramite la televisione.

Nella parte finale del questionario è stato proposto un esercizio di intercomprensione scritta: è stata presentata la traduzione nelle quattro lingue coinvolte della frase *Il cavallo mangia l'erba* ed è stato chiesto di individuare in ognuna il verbo. Quasi la totalità dei bambini è riuscita nell'esercizio: escludendo sei casi di mancato svolgimento della consegna (tutti distribuiti tra le classi seconde), le principali difficoltà si sono avute nelle frasi in spagnolo (*El caballo come hierba*) e portoghese (*O cavalo come a erva*), probabilmente per la diversità del verbo *comer* dai corrispettivi nelle altre lingue romanze (*Le cheval mange l'herbe*, *Calul manânca iarba*).

3.1 Primo incontro: lo spagnolo

Nel primo incontro, dedicato allo spagnolo, sono state proposte due tipologie testuali audiovisive differenti per osservare le variazioni nella capacità di comprensione in correlazione con i diversi materiali linguistici.

Il primo video è un estratto dal cartone animato *Bambi*, per cominciare il percorso da qualcosa che fosse al tempo stesso familiare e emotivamente coinvolgente al fine di attivare da subito la «motivazione intrinseca» (Pallotti 1998); il secondo video è un piccolo documentario tratto da *YouTube* sul Parco Nazionale Africano del Serengeti, che descrive un caso partico-

¹³ Italiano, albanese, inglese, russo, francese, portoghese, bulgaro, spagnolo, tedesco, rumeno, arabo, cinese, dialetto.

lare di catena alimentare. Seppure la maggior parte dei bambini avesse già conoscenza della storia di *Bambi*, il video di maggiore comprensione è stato il documentario perché, come loro stessi hanno sostenuto, le parole si capivano meglio. I termini scientifici spagnoli, avendo in gran parte la stessa derivazione etimologica dei termini scientifici italiani, hanno dato modo di attivare molto più facilmente la capacità di intercomprensione, facilitata sicuramente anche dall'unica voce narrante che accompagna il video. Invece, nel cartone animato il susseguirsi o il sovrapporsi di più voci ha ostacolato la comprensione. Ciò fa riflettere sulla grande importanza di una scelta adeguata delle tipologie testuali da proporre.

A una prima visione dell'estratto di *Bambi* è stato chiesto solo di cogliere parole che potessero essere in qualche modo familiari, mentre con una seconda visione ho chiesto loro di individuare la trama dell'episodio. Le parole recepite sono state *gracias*, *flor*, *me gusta* di cui sono stati in grado di dare la traduzione; anche la parola *mariposa* è stata colta senza però riuscire a fornire sempre la traduzione, non trovando il corrispettivo in italiano.

A livello di percezione fonica la parola *pájaro* ['paxaro] ha posto alcuni problemi per la presenza della fricativa velare sorda inesistente in italiano: nel riferire la parola, in seguito alla visione del video, i bambini hanno riportato principalmente le due versioni, ['pakaro] o ['paharo]; non sono stati quindi in grado di pronunciare la fricativa velare sorda, ad eccezione di una bambina bulgara che senza problemi ha individuato e pronunciato tale suono.

La trama nelle sue linee generali è stata colta correttamente quasi in tutte le classi, sicuramente grazie al fondamentale supporto delle immagini. Alla fine, fornendo il testo scritto, tutti i dettagli della trama risultavano più chiari e anche in termini di intercomprensione è stato possibile individuare un numero maggiore di parole. A chiusura dell'incontro sono state proposte due attività di intercomprensione scritta, basate sul documentario visto, la prima volta a fissare la definizione di catena alimentare, la seconda riepilogativa degli anelli principali della catena alimentare (quadro 1).

Quadro 1. Attività intercomprensione scritta *cadena alimenticia*

Definición de ‘cadena alimenticia’. Pon una cruz en la opción correcta.

- En cualquier ecosistema los animales están unidos por lo que comen y por la energía que obtienen de sus alimentos. Estas uniones forman la cadena alimenticia.
- En cualquier ecosistema los seres vivientes están unidos por lo que comen y por la energía que obtienen de sus alimentos. Estas uniones forman la cadena alimenticia.
- En cualquier ecosistema los seres vivientes están separados entre ellos y se producen la comida autónomamente.

Ordena las siguientes frases escribiendo el número en el recuadro: de esta manera vas a descubrir el orden de los anillos de la cadena alimenticia.

- Cada predador tiene su propia técnica para cazar a sus presas.
- El pasto absorbe la energía del sol y inicia cada una de las cadenas.
- Los herbívoros, como esta gacela, se alimentan de pasto.

I risultati emersi dallo svolgimento di questi due esercizi mostrano una progressiva maggiore capacità di successo nell’esecuzione dalle seconde classi alla quinta¹⁴ (l’esercizio *Definición* risulta più semplice dell’esercizio *Ordena*), con l’eccezione del risultato riportato dalla IV A, classe particolarmente problematica, mentre le classi terze hanno eseguito perfettamente la consegna (tab. 1).

Tabella 1. Risultati *cadena alimenticia*

	II A	II B	II C	III A	III B	IV A	IV B	VA
Definición	11 su 26	4 su 21	4 su 22	16 su 16	9 su 9	tutte sbagliate	16 su 21	15 su 16
Ordena	9 su 26	5 su 21	15 su 22	8 su 16	6 su 9	11 su 13	10 su 21	14 su 16

3.2 Secondo incontro: il portoghese

Nel secondo incontro la lingua protagonista è stata il portoghese, presentata attraverso la canzone *Eu perdi o dò da minha viola*, di cui si è inizialmente proposto solo l’audio e poi anche il video su *YouTube*. Ai bambini è stato inizialmente chiesto di prestare attenzione a suoni particolari della canzone portoghese, da riferire immediatamente dopo l’attività di ascolto: in generale in tutte le classi, dal punto di vista della percezione fonica è stata individuata la vibrante uvulare sonora [R] tipica del portoghese europeo, mentre più difficilmente è stata notata la nasalizzazione delle vocali. Nel produrre tali suoni, più agevole è stata la realizzazione della vibrante, mentre per le nasali l’emissione è risultata più problematica.

¹⁴ Per questa attività era assente la IV C.

Successivamente è stato proposto, ai fini dell'attività di comprensione, l'ascolto di un testo sulla catena alimentare in portoghese da me composto (sulla base di materiale informativo tratto da Internet¹⁵), che prevedeva il collegamento dei sintagmi *os produtores*, *o consumidor terciário*, *o consumidor primário*, *o consumidor secundário*, *os decompositores* alle immagini degli anelli della catena alimentare, di cui è stato distribuito il disegno tra i bambini (fig. 1).

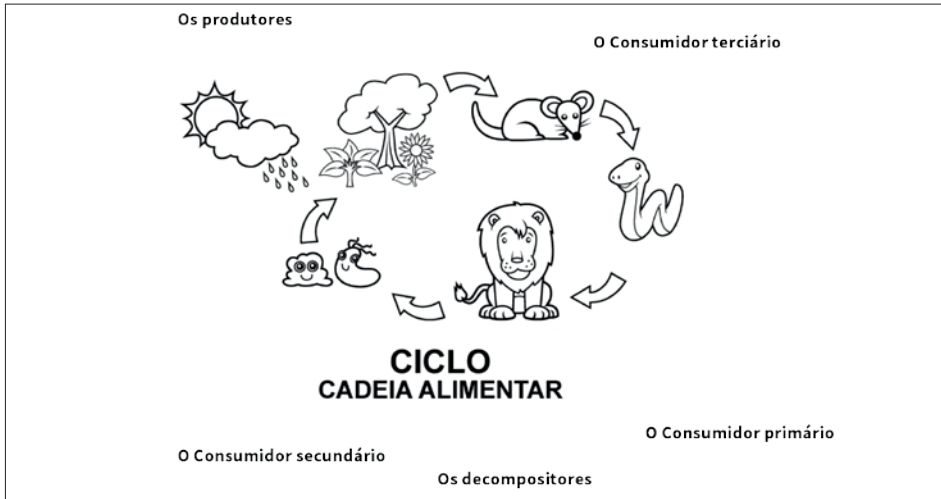


Figura 1. Scheda per l'attività in lingua portoghese (fonte: Wikipedia)

In questo caso è evidente come la migliore esecuzione in assoluto sia attestata nella quinta classe, seguita poi dalle quarte; nelle seconde pochi bambini hanno eseguito perfettamente l'attività, mentre generalmente la consegna è stata affrontata con difficoltà (tab. 2).¹⁶

15 «Ascadeiras alimentares estão interligadas em uma rede chamada rede alimentar. Os componentes da s cadeias alimenntare são: os produtores, que são as plantas e que produzem seus próprios alimentos do sol, da água, do ar e do solo; os consumidores, que geralmente são animais e que comem outras plantas e animais. Um Consumidor primário é um herbívoro, que come soamente plantas. Um Consumidor secundário é um carnívoro que come soamente herbívoros. Um Consumidor terciário come outros carnívoros. Um onívoro come as plantas e os animais. A categoria dos decompositores não pertence nem a fauna e nem a flora, alimentando-se dos restos destes, e sendo composta por fungos e bactérias».

16 La prima colonna riporta il numero dei collegamenti tra sintagma e disegno. Nello svolgimento di questa attività era assente la III B.

Tabella 2. Risultati *cadeia alimentar*

	II A	II B	II C	III A	IV A	IV B	IV C	VA
5 su 5	-	4	2	5	4	-	4	10
4 su 5	-	-	-	-	-	-	-	-
3 su 5	3	2	-	-	-	4	7	-
2 su 5	11	9	4	6	6	1	8	8
1 su 5	4	7	6	3	7	6	1	1
sbagliato	4	2	3	-	1	-	-	-
in bianco			8	-	-	-	-	1

3.3 Terzo incontro: il francese

Il tema della catena alimentare ha fatto sempre da sfondo alle attività di intercomprensione orale con la lingua francese, proposta al terzo incontro. In quest'occasione è stato predisposto l'ascolto di una registrazione di tre catene alimentari, lette da una madrelingua francese:

- *la chenille se nourrit de feuilles et l'oiseau de chenilles;*
- *la mouche est mangée par la grenouille qui est mangée par le serpent qui est dévoré par le hérisson;*
- *la salade est mangée par l'escargot qui est mangé par le mulot.*

Un primo ascolto è servito a indovinare di quale lingua si trattasse, nella maggior parte dei casi correttamente indicata grazie all'individuazione, come riferito dagli stessi bambini, della 'r moscia' tipica del francese, ovvero la vibrante uvulare sonora.

Il secondo ascolto era finalizzato invece a riportare sul foglio distribuito a ciascuno il numero della registrazione (la 1, 2 o 3) affianco al disegno della catena alimentare (fig. 2) che ritenevano venisse descritta dalla voce.

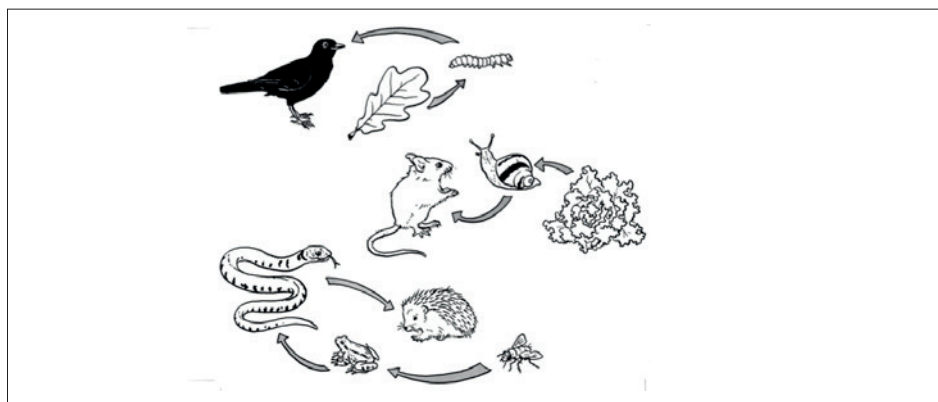


Figura 2. Scheda per l'attività in lingua francese (fonte: Google Images)

Le parole più trasparenti, *feuille*, *salade* e *serpent*, sono state la chiave per lo svolgimento della prova. Anche in questo caso salendo con l'età aumenta la percentuale di risposte corrette, ma comunque sono stati registrati buoni risultati anche nelle classi inferiori: in ogni classe seconda circa la metà ha risposto correttamente (tab. 3).

Tabella 3. Risultati *chaîne alimentaire*

II A	II B	II C	III A	III B	IV A	IV B	IV C	VA
11 giuste su 23	12 giuste su 24	13 giuste su 22	11 giuste su 16	6 giuste su 9	2 giuste su 14	12 giuste su 16	7 giuste su 11	15 giuste su 20

3.4 Quarto incontro: il rumeno e la comparazione tra le quattro lingue

Per il quarto incontro, con uno slittamento della tematica alimentare ad una dimensione legata al quotidiano dell'essere umano, è stata proposta la registrazione di una ricetta di cucina (quadro 2) letta da una madrelingua rumena, chiedendo dopo un primo ascolto di indovinare sia la lingua, sia di quale argomento trattasse il testo. Mentre l'argomento è stato immediatamente centrato grazie alla trasparenza di termini come *rețetă* e *ingrediente*, più ardua è stata l'identificazione della lingua rumena, che solo in una classe è stata riconosciuta dalla maggior parte dei bambini, mentre altrove è stata confusa con le altre lingue romanze, in particolare con il portoghese. Ad un secondo ascolto è stato chiesto quali fossero le parole che pensavano di capire: ad uno ad uno i bambini hanno esposto un elenco di diverse parole, di cui quelle più frequentemente comprese sono state *ingrediente*, *făină*, *vanilie*, *lapte* e *centimetr* (rispettivamente 'ingredienti', 'farina', 'vaniglia', 'latte' e 'centimetri').

Quadro 2. Ricetta in rumeno

<p>Rețetă: Cornulete cu dulceata</p> <p>Ingrediente: 300 grame de făină, 150 grame de unt, 1 ou întreg, vanilie, putin praf de copt, lapte, 100 grame zahăr, dulceata</p> <p>Mod de preparare: Totul se frământă bine, se intinde oă foaie groasa de 0,5 cm, se taie în pătrate care se umplu cu dulceata, se rulează și se pun în cuptor. Când sunt calde se împudrează cu zahar.</p>
--

Il quarto incontro è stato anche l'ultimo, per cui a chiusura dell'esperienza è stato predisposto un testo riassuntivo (quadro 3) della catena alimentare costituito da quattro paragrafi (tratti da *Wikipedia*), ognuno dei quali in uno delle quattro lingue trattate. Ai bambini è stato chiesto di ascoltare la lettura registrata del testo e di individuare il passaggio da una lingua ad un'altra, con l'obiettivo di indagare la capacità di percepire il cambio di

codice e riconoscere, seppur dopo quattro brevi incontri, di quale lingua si trattasse. La lettura è stata realizzata dalla voce di una sola parlante bilingue francese/spagnolo, con ottima conoscenza del portoghese e buona capacità di pronuncia del rumeno, per evitare cambiamenti di voci che inducessero a capire il passaggio ad un'altra lingua. Quest'attività che si pone tra l'intercomprensione orale e scritta, ha avuto come risultato una progressiva maggiore capacità di esecuzione dell'attività dalle classi seconde a salire.

Quadro 3. La catena alimentare: testo in quattro lingue

La chaîne alimentaire/ la cadena alimenticia/ a cadeia alimentar/ lanț trofic

Una cadena alimenticia muestra como cada ser viviente obtiene alimentos, y como la energía y nutrientes pasan de criatura a criatura. El sol es generalmente visto como el comienzo de la mayoría de las cadenas de alimentos. Casi la totalidad de la energía utilizada por los seres vivos para sobrevivir en la tierra proviene del sol. Prima verigă o constituie producătorii, care de obicei sunt plantele. Rolul lor este să transforme materia anorganică în materie organică. Les consommateurs sont les êtres vivants qui ne peuvent pas produire seul leur propre matière organique. Il existe trois types de consommateurs dans la chaîne alimentaire: les consommateurs primaires sont les herbivores; les consommateurs secondaires sont les carnivores; les consommateurs tertiaires sont les carnivores qui se nourrissent de consommateurs secondaires et primaires. Os decompositores reciclam a matéria orgânica, decompondo-a e degradando-a em matéria inorgânica. Esta é reaproveitada pelos produtores, dando continuidade ao ciclo. São representados por micro-organismos, tais como fungos e bactérias.

Infine, è stato chiesto ai bambini di stilare due classifiche, una delle lingue più belle e l'altra delle lingue più difficili, al fine di sondare le loro opinioni riguardo le quattro lingue protagoniste di questo percorso, intendendo per opinioni l'aspetto esterno della coscienza linguistica, più facilmente determinabile, in quanto rilevabili tramite giudizi esplicitamente espressi (Berruto 2002), ma anche più facilmente soggetti al formarsi di stereotipi.

Nella classifica della 'bellezza', al primo posto si colloca la lingua più bella e al quarto la più brutta, mentre nella classifica della 'difficoltà' la prima corrisponde alla più difficile e la quarta alla meno difficile; il secondo e terzo posto rappresentano, ovviamente, gradi intermedi della scala di valore. Nelle tabelle 4 e 5 può essere visualizzato il dettaglio delle percentuali date per ogni grado di bellezza e di difficoltà, che mostrano delle chiare linee di tendenza: la lingua più bella è considerata lo spagnolo, seguita dal francese, poi dal portoghese e infine dal rumeno. La scala si inverte in maniera speculare nella classifica della 'difficoltà', essendo il rumeno la lingua classificata come la più difficile, seguito dal portoghese, dal francese e dallo spagnolo.

Tabella 4. Classifica 'lingue più belle'

	Spagnolo	Portoghese	Francese	Rumeno
1.	48%	9%	36%	8%
2.	36%	22%	38%	5%
3.	9%	51%	19%	18%
4.	6%	18%	6%	69%

Tabella 5. Classifica 'lingue più difficili'

	Spagnolo	Portoghese	Francese	Rumeno
1.	5%	21%	6%	68%
2.	12%	49%	22%	18%
3.	36%	18%	40%	5%
4.	47%	13%	32%	9%

4 Osservazioni conclusive

Questa sperimentazione, seppur breve, ha dimostrato che è possibile proporre già in età infantile un percorso di sensibilizzazione alle lingue straniere, cominciando dall'intercomprensione orale. I risultati delle attività proposte suggeriscono che, con opportuna attenzione, si possa già iniziare fin dalla seconda classe.

I bambini di questo progetto hanno dimostrato capacità di percepire le particolarità foniche delle lingue prese in considerazione e di cogliere elementi comuni tra le lingue a livello lessicale: ciò è in linea con la Teoria della processabilità di Pienemann, per cui l'apprendente è in grado di processare prima la singola parola (poi, seconda una gerarchia implicazionale, la categoria, la relazione con altre parole e infine tra sintagmi) e anche con la *Relevance principle* di Andersen (1984), ovvero l'ipotesi che emerga prima ciò che si nota di più, più semplice, più simile alla L1 (Rastelli 2009).

La capacità di distinguere parole simili (cf. Schmidt 2001) è un primo utilissimo passo per la comprensione del senso di un messaggio, che permette di percepire le lingue come più vicine e fornisce un punto di partenza per una comprensione via via più ampia di sintagmi, frasi e infine testi. «Notare non vuol dire automaticamente acquisire, ma è il prerequisito dell'acquisire» (Rastelli 2009, 59): se non è possibile l'immersione intensiva nella lingua, come accade nei percorsi guidati in insegnamento di una lingua straniera, allora l'intercomprensione può rappresentare un utile momento preparatorio all'apprendimento linguistico. L'utilità dell'intercomprensione sta nel fornire gli strumenti per potersi cominciare a muovere autonomamente nella comprensione delle lingue in contesti spontanei, accrescendo un'autostima linguistica che permette di attivare attenzione

e disponibilità verso le lingue, secondo un atteggiamento di apertura come viene anche indicato dal CARAP (Sezione II. A7/ A8).

L'esperienza descritta fa emergere la necessità di porre particolare attenzione alla tipologia testuale offerta: si può proporre un testo autentico, a patto che sia quanto più semplice su tutti i livelli linguistici e fruibile nella qualità sonora; oppure si può pensare di muovere i primi passi con testi costruiti *ad hoc*, ma in ogni caso facendo leva su motivazione e interesse del bambino.

Cominciare dall'intercomprensione orale è preferibile laddove le convenzioni grafiche di una lingua non sono ancora note e si discostano dall'italiano, come è accaduto ad esempio per lo spagnolo *inicia*, il cui significato è stato colto nell'ascolto, ma non nella lettura; oppure, come nel caso del francese, quando si ha notevole distanza tra piano grafico e fonico. Tuttavia, questa sperimentazione ha inoltre dimostrato come i bambini imparino velocemente a riconoscere e applicare le convenzioni grafiche diverse dall'italiano, anche dopo una sola breve spiegazione.

L'intercomprensione orale potrebbe rappresentare quindi un utile metodo per un'educazione all'ascolto e per un allenamento alla comprensione, e insieme all'intercomprensione scritta, che si pone comunque come necessario momento di completamento dell'attività, è anche un ottimo strumento di riflessione e di metacognizione sulla lingua già a partire dall'età infantile.

Bibliografia

- Andersen, Roger W. (1984). *Second Languages: A Cross-linguistic Perspectives*. Rowley: Newbury House.
- Berruto, Gaetano (2002). «Sul significato della dialettologia percettiva per la linguistica e la sociolinguistica». Cini, Monica; Regis, Riccardo (a cura di), *Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux? Percorsi della dialettologia perzezionale all'alba del nuovo millennio = Atti del Convegno Internazionale* (Bardonecchia, 25-27 maggio 2000). Alessandria: Edizioni dell'Orso, 341-60.
- Berruto, Gaetano (2012). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Blanche-Benveniste, Claire (2009). «Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres». Jamet, Marie Christine (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*, 19-32.
- Castagna, Vanessa (2009). «Intercomprensione e fraintendimento: italo-foni tra spagnolo e portoghese». Jamet, Marie Christine (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 185-96.

- Cenoz, Jasone (2002). «Age Differences in Foreign Language Learning». *I.T.L. – Review of Applied Linguistics*, 135-6, 125-42.
- Chini, Marina (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- De Carlo, Maddalena (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore.
- Degache, Christian; Melo, Silvia (2008). «Introduction. Un concept aux multiples facettes». *Les Langues Modernes. L'Intercompréhension, Revue de l'APLV*, 7-14. URL <https://goo.gl/t49PSb> (2015-10-24).
- DeKeyser, Robert M. (2013). «Age Effects in Second Language Learning: Stepping Stones Toward Better Understanding». *Language Learning*, 63, 52-67.
- DeKeyser, Robert M. (2000). «The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.
- Escudé, Pierre (2011). «Euromania: un manuale scolastico europeo in intercomprensione. Perché e come servirsene?». De Carlo, Maddalena 2011, 98-113.
- García Mayo, María del Pilar; García Lecumberri, María Luisa (eds.) (2003). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon (PH): Multilingual Matters.
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lenneberg, Eric Heinz (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons. Trad. it.: *I fondamenti biologici del linguaggio*. Torino: Boringhieri, 1971.
- Muñoz, Carmen (2006a). «The Effects of Age on Foreign Language Learning: the BAF Project». Muñoz, Carmen 2006b, 1-40.
- Muñoz, Carmen (ed.) (2006b). *Age and Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon (PH): Multilingual Matters.
- Muñoz, Carmen (2010). «On How Age Affects Foreign Language Learning». *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching. Selected Papers*. GALA, 39-49. URL <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Munoz.pdf> (2016-10-24).
- Pallotti, Gabriele (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pienemann, Manfred (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Rastelli, Stefano (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Schmidt, Richard (2001). «Attention». Robinson, Peter (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Singleton, David (2003). «Critical Period or General Age Factor(s)?». García Mayo, García Lecumberri 2003, 3-22.

**Inserimento curricolare:
percorsi per scopi specifici e valutazione**

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

uditive'¹ 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 *lingues 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'intercompréhension] 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/ezine/ezine_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).

Formation à l'intercompréhension orale et apprentissage du FLE dans une faculté d'économie

Marie-Pierre Escoubas Benveniste
(Università degli Studi di Roma La Sapienza, Italia)

Abstract This paper introduces the assumptions and methods whereby both listening and reading IC of the French language for Italian speakers has been integrated within a French as a Foreign Language (FLE) teaching programme, aimed at students attending Non-Liberal-Arts courses (Economics). The paper briefly describes the teaching context which has led to this choice and the general structure of the training proposed. Starting from comparing the two languages, Italian and French, in class, this study attempts to illustrate how an approach to the French language by listening IC alone first, and reading comprehension later – following a carefully structured programme – can create the basis for an effective and reflective learning of the spoken and written grammar and their mutual relations in French. The training device using listening IC in FLE teaching aims at taking advantage of the heterogeneity and linguistic diversity among the students, in order to turn them into principal promoters of their own learning. In order to do so, organised modular training, following an explicit progression of different skills (listening comprehension followed by comprehension), has proved to be a satisfactory solution. The indispensable classroom-based guided module is to be combined with a distance learning module, which makes it possible to use resources and activities in a freely chosen order.

Sommaire 1 Introduction. – 2 Contexte didactique et renouvellement des enseignements de langue. – 2.1 *L'idoneità linguistica*, un cadre favorable à l'expérimentation. – 2.2 Un groupe multilingue hétérogène. – 2.3 Une formation modulaire pour un apprentissage mixte et collaboratif. – 3 Fondements théoriques de la réflexion pédagogique. – 3.1 Ce que l'on sait de l'intercompréhension orale d'une langue proche. – 3.2 Rapport intra- et interlinguistique oral/écrit: de la transparence à l'opacité. – 4 Le module «De l'oral à l'écrit». – 4.1 Un type d'oral facilitant l'intercompréhension. – 4.2 Commencer par le lexique... – 4.3 ... pour aller vers les grammaires de l'oral et de l'écrit. – 5 Conclusion.

Keywords Intercomprehension. Oral. FLE.

1 Introduction

Comprendre un interlocuteur qui parle une langue romane que l'on n'a pas apprise est une tâche cognitivement complexe en raison même de la nature fugitive du signal, du degré de variabilité lié aux locuteurs, aux situations et aux types d'oral considérés. Toutefois, l'apprentissage de l'intercompréhension orale est envisageable, si l'on prend soin d'adopter

un certain nombre de précautions préalables dans le choix des documents oraux. Il s'agit, selon les suggestions de Claire Blanche-Benveniste (2009) de valoriser les connaissances déjà acquises (linguistiques et encyclopédiques), de sélectionner un type d'oral dans lequel les paramètres acoustiques (articulation, débit) entravent le moins possible la reconnaissance des formes. Et d'établir une progression initiale dans les tâches de reconnaissance lexicale.

C'est ce que nous avons voulu expérimenter dans notre pratique pédagogique en intégrant depuis 2009 l'IC orale du français au parcours d'enseignement de base du français destiné à des étudiants de la faculté d'Économie. Nous proposons un parcours modulaire qui consiste à faire découvrir et systématiser les stratégies de l'IC orale afin de permettre aux étudiants de découvrir par l'action et la collaboration les principaux aspects linguistiques du français oral, les principes de base de la grammaire du français écrit et les relations qui les lient indissolublement, dans le cas de la langue standard.

Conformément aux principes de l'IC, l'objectif déclaré est partiel, puisqu'il s'agit de comprendre et non pas de s'exprimer, ce qui ne signifie pas que les apprenants soient passifs ou inactifs. L'action individuelle par petits et grands groupes est en effet au centre du processus d'apprentissage (écoute sélective/globale, lecture sélective/globale, mise en commun des résultats, réflexion et discussion collective) et elle imprime un rythme dynamique à la découverte. La mise en situation d'intercomprendre par immersion totale, quel que soit le bagage linguistique individuel des apprenants, sur la base de la connaissance commune de l'italien, crée les conditions pédagogiques pour faire de la grammaire comparée fonctionnelle sans le savoir. En effet, les notions découvertes, mais non nécessairement nommées, deviennent des outils pour appréhender et surmonter les obstacles à la compréhension et construire pas à pas les règles de base des systèmes oral et écrit du français et les relations qui les unissent à l'italien.

Mon hypothèse de travail est qu'une situation facilitante d'IC orale puis écrite peut constituer un atout important pour aborder plus efficacement, c'est-à-dire progressivement et contextuellement, la complexité cachée du français pour les italophones.

2 Contexte didactique et renouvellement des enseignements de langue

Le dispositif d'enseignement que je présenterai en partie ici a été construit pour relever une série de défis pédagogiques imputables au contexte de référence, à savoir la nécessité de:

- créer une motivation pour l'apprentissage du français, de la part d'étudiants dont la discipline d'élection, l'économie, a de fait imposé l'anglais comme langue de référence;
- fournir quelques assises linguistiques, métalinguistiques et métacognitives pour que l'apprentissage des activités réceptives puisse se poursuivre, y compris en autonomie (écoute, lecture, lecture parlée);
- concilier les points précédents avec le manque de reconnaissance pour les enseignements de type *idoneità linguistica*, format qui accueille la très grande majorité des étudiants d'économie étudiant le français;
- réussir à atteindre les étudiants qui ne fréquentent pas les cours de langue.

2.1 L'*idoneità linguistica*, un cadre favorable à l'expérimentation

Dans la majorité des cursus universitaires de la faculté d'économie de l'Université La Sapienza, à quelques exceptions près où une langue optionnelle en plus de l'anglais - allemand, espagnol, français - peut faire l'objet d'un enseignement obligatoire de 6 ou 9 crédits de formation universitaire (CFU, ECTS), le français est enseigné dans le cadre d'une *idoneità linguistica* de 3 ou 6 CFU. Ce concept d'"aptitude" dont les contenus précis restent flous, délimite généralement un cadre d'enseignement réservé aux disciplines conçues comme transversales et instrumentales au sein des cursus d'Économie,¹ à savoir les *ulteriori conoscenze linguistiche*, l'informatique et la formation pratique.² Disons par euphémisme (et par expérience directe) que l'*idoneità linguistica* est d'ordinaire sous-évaluée par les étudiants, qui relèguent en général cet examen en toute fin de cursus. Ils considèrent que leurs acquis scolaires suffisent, ou encore qu'étudier par cœur le manuel de grammaire de leur bibliothèque personnelle les préparera à ce qu'ils

1 Et généralement dans toutes les facultés de disciplines non strictement linguistiques, telles que Sciences de l'ingénieur, mathématiques, physique, chimie, médecine... mais également Sciences de la communication.

2 Les activités de formation qui déterminent l'attribution de crédits (ECTS) se subdivisent en 6 catégories: Attività A. *di base*, B. *caratterizzanti*, C. *affini o integrative*, D. *a scelta dello studente*, E. *per la prova finale*. La dernière catégorie représente les enseignements pour l'obtention d'une *idoneità*: F. *Ulteriori conoscenze linguistiche* (6 CFU/3CFU) *Abilità informatiche e telematiche, Tirocini formativi e di orientamento, Altre conoscenze utili per l'inserimento nel mondo del lavoro*.

pensent être une aptitude à la langue française en tant que futurs économistes. Le plus souvent, les étudiants ne se préoccupent de cet examen que quelques mois avant la soutenance de leur diplôme de *Laurea Triennale* ou *Magistrale*, comptant alors de manière très explicite³ sur la clémence et la compréhension des examinateurs pour ne pas créer d'obstacle pour un examen si peu considéré. Pour l'ensemble du monde universitaire en effet, l'*idoneità* est une formalité sans réelle importance, et les enseignants de langue eux-mêmes souffrent en silence du fait que l'*idoneità* n'offre pas la reconnaissance qu'ils attendraient à juste titre pour leur discipline.

Faisant de nécessité vertu, j'ai examiné les points positifs que pouvait présenter ce format pour un enseignement de FLE adapté aux besoins des étudiants d'Économie. Un avantage majeur, à mes yeux, est qu'il se caractérise par l'attribution de crédits sans notation au moment de l'évaluation finale des compétences acquises. Au terme de l'enseignement, l'étudiant réputé *idoneo*, ne court en effet aucun risque que son résultat en langue étrangère puisse affecter la moyenne arithmétique finale de ses notes. Cela est un avantage indéniable du point de vue de l'enseignant aussi, car il peut expérimenter une formation exigeante et utile dans la profession, sans risquer de pénaliser des étudiants non linguistes, et en essayant de promouvoir une autre vision de la langue et de son apprentissage. Vue sous cet angle, l'*idoneità* est alors un espace d'enseignement où la langue étrangère peut être valorisée aux yeux de non spécialistes. Un lieu où l'expérimentation didactique peut trouver sa place afin de dynamiser les apprentissages, en dehors du cadre traditionnel d'un enseignement linguistique cloisonné, et où les objectifs d'apprentissage peuvent être ambitieux, dès lors que l'on établit un ordre chronologique des compétences prioritaires que l'on souhaite développer.

2.2 Un groupe multilingue hétérogène

Le profil linguistique des étudiants inscrits aux cours de langue française de base⁴ confirme la nécessité d'un radical changement de méthode et d'objectifs dans l'enseignement du français au sein des facultés non littéraires à l'université. Le groupe se caractérise par une diversité linguistique et une hétérogénéité dans la formation antérieure en FLE comme l'indique le tableau suivant:

3 Les «Professoressa, mi manca solo l'idoneità di francese prima della laurea» sont fréquents dans les discours d'entrée en matière...

4 Les 78 inscrits sont les étudiants fréquentants pour lesquels je dispose d'informations concernant leur bagage linguistique au moment de l'inscription au cours. Cet effectif ne représente qu'une minorité des candidats qui se présentent aux examens pour l'obtention de l'*idoneità di lingua francese*.

Tableau 1. Répartition des étudiants inscrits au cours de FLE en 2013-2014 selon leurs profils langagiers

Langue maternelle (langues étudiées)	FRANÇAIS (FLE)				ANGLAIS (ESL)
	0/1 an	2/3 ans	5 ans	8 ans	8-15 ans
Italien (ES, EN, DE, LA, GR)	37	11	12	4	58
Espagnol (IT, EN)	1	-	-	-	-
Allemand (IT, EN)	-	-	1	-	-
Roumain (IT, RU)	2	1	-	2	-
Russe (IT, EN)	-	-	1	-	-
Serbe (IT, AR, EN)	1	-	-	1	1
Arabe (IT, EN)	1	-	-	-	1
Chinois (EN, IT, ES)	-	-	1	-	1
Albanais (IT, EN, ES)	1	-	-	-	-
Bulgare (IT, EN)	1	-	-	-	-
Nombre total des inscrits: 78	44	12	15	7	61
Pourcentage des inscrits: 100%	56,5%	15,5%	19%	9%	78,2%

Dans la colonne 1 sont indiquées la langue maternelle et les langues étudiées excepté le français. Ainsi au sein du groupe de langue maternelle italienne, les langues en présence sont l'espagnol, l'anglais, l'allemand, le latin et le grec; les colonnes allant de 2 à 5 indiquent le nombre d'années d'études du français et les lignes reportent le nombre d'étudiants par durée considérée. Enfin la colonne 6 indique le nombre d'étudiants ayant bénéficié de 8 à 15 ans d'apprentissage formel scolaire et universitaire de l'anglais.

Selon ce tableau, plus de la moitié des étudiants (56,5%) sont débutants en français - langue qu'ils ont étudiée pendant moins d'un an - et près d'un tiers (28%) ont fait entre 5 et 8 ans d'études de cette langue. Par ailleurs, la très grande majorité d'entre eux (78,2%) ont à leur actif au moins 8 ans d'études formelles de l'anglais, la plus romane des langues germaniques, tout au moins par son vocabulaire. Enfin, l'ensemble des étudiants connaissent l'italien, qu'il soit ou non leur langue d'origine, et l'utilisent comme langue d'enseignement. Certains ont également des connaissances dans d'autres langues apparentées (latin, espagnol, roumain).

Le groupe d'apprentissage présente de ce fait toutes les caractéristiques linguistiques pour tirer parti, en les appliquant au français, des principes et techniques de l'IC fondée sur la capacité d'inférer et de transférer des connaissances linguistiques par la voie privilégiée d'une «langue pont».⁵

5 L'image exprimant l'idée d'un accès facilité à une langue d'une famille donnée grâce aux connaissances que l'on possède dans une autre langue de cette même famille - «langue pont» ou «route des langues» lorsqu'on passe d'une famille linguistique à une autre - a été

Ainsi, l'objectif du module est de transformer un groupe multilingue aux compétences linguistiques hétérogènes, en un groupe collaboratif, constitué de sujets plurilingues actifs, qui sachent mettre leurs connaissances et compétences en italien (L1 ou L2) et dans les autres langues proches connues (L1 ou non) au service d'un apprentissage collaboratif et constructiviste du FLE.

2.3 Une formation modulaire pour un apprentissage mixte et collaboratif

L'IC est une approche qui place en situation d'immersion dans la langue non connue et provoque la découverte, l'exploitation et la valorisation systématique des ressemblances formelles et structurelles entre ce que l'on observe et ce que l'on connaît déjà, dans le but de comprendre. Ce parcours dans la nouveauté, vers l'apprentissage de la construction du sens, passe par des chemins de traverse: il faut en cours de route, apprendre à accepter la déception momentanée de ne pas tout comprendre de ce que l'on écoute ou lit, il faut par ailleurs aiguïser sa perception, son attention, mettre au point des techniques et établir des généralisations qui vont faire progresser l'apprentissage de la fabrication du sens et ce faisant, la connaissance des règles de fonctionnement de la langue cible. Celles que l'on hérite de sa propre langue et de son patrimoine langagier personnel demandent à être simplement reconnues, tandis que celles qui s'en distancient appellent un effort particulier. Cette méthode active, basée sur la résolution de problèmes, valorise par ailleurs l'hétérogénéité du groupe et sa capacité à mettre en commun les connaissances de chacun, qu'elles soient linguistiques (savoirs sur les mots, sur les langues, italien, espagnol, latin, anglais, grec, etc.) ou encyclopédiques (savoirs sur les choses du monde), pour les rendre collectivement disponibles, enrichir la réflexion sur les points soulevés et faire progresser la découverte des techniques utiles à la compréhension. Cette méthode est donc à même de proposer une forme d'apprentissage adaptée à un groupe hétérogène du point de vue des compétences linguistiques de départ en français:⁶ étant fondée sur l'apport de chacun à l'action collective, elle risque moins de voir se diluer la motivation de ceux qui ont l'impression de savoir déjà. Intégrer l'IC dans un enseignement de FLE, permet donc, non seulement de tenir compte de l'hétérogénéité du groupe, mais d'en tirer parti en le rendant actif dans son propre parcours d'apprentissage, qu'il est le seul à pouvoir le mieux gérer.

proposée par différentes équipes de chercheurs en IC, voir pour références (Caddéo, Jamet 2013, 140, n. 6).

6 Le test initial donne une grande majorité d'étudiants ayant des compétences en FLE de niveau A2, quelques B1 et quelques A1 (cf. les descripteurs du CECRL).

L'objectif de la formation est de faciliter l'entrée dans le français, langue peu ou pas connue, en commençant par développer de bonnes attitudes face à la nouveauté, de bonnes compétences réceptives (oral puis écrit) et une capacité d'analyse fine des structures de la langue et des discours, en tant qu'éléments d'accès au sens. La formation intensive est structurée en deux modules d'apprentissage mixte (*blended learning*) composés chacun d'un cours présentiel de 24 heures et d'un module d'auto-apprentissage en ligne (cf. plateforme Moodle <https://elearning2.uniroma1.it/my/>). Dans chacun des cours présentiels, le dialogue pédagogique est l'occasion de pratiquer l'interaction en intercompréhension: la situation concrète (salutations, présentation des objectifs généraux, consignes procédurales d'ordre technique au moment de l'utilisation des nouvelles technologies etc.), se prête à une authentique «interproduction»,⁷ c'est-à-dire interaction en communication croisée, où la compréhension conditionne l'action (i.e. le déroulement du contrat pédagogique). C'est l'occasion de mettre en scène les procédés verbaux et paraverbaux, essentiels pour faciliter la construction du sens dans les interactions orales.

Les activités guidées commencent par une immersion dans la langue orale, afin de lier étroitement la découverte des deux faces phonique puis graphique du français et des aspects saillants du système de règles qui les lient (cf. § 3.2). Le premier module de 3 crédits, «De l'oral à l'écrit» a ainsi pour but de faire acquérir le lexique commun et les mots fonctionnels fréquents (dans le genre textuel considéré) et de faire découvrir et systématiser les règles essentielles de passage d'une modalité à l'autre en français standard, quand ces règles ne peuvent pas bénéficier d'un transfert positif à partir des mécanismes de l'italien. L'objectif déclaré est l'apprentissage de la compréhension orale puis écrite de textes informatifs, l'objectif pédagogique implicite est la construction progressive par les apprenants de la «grammaire de la prononciation» du français.

Le deuxième module de 3 crédits, «Exposer une recherche documentaire personnelle en français»⁸ a pour but d'approfondir les stratégies d'intercompréhension écrite de textes plus longs et syntaxiquement plus complexes, mais thématiquement familiers, et de les mettre au service de la production.⁹

Pour les étudiants débutants, les deux modules entrent dans une progression chronologique imposée. Cependant chacun peut décider de

7 Chacun parle sa langue romane (IT ou FR) et met en œuvre des stratégies linguistiques, expressives, communicatives et collaboratives, de sorte que la compréhension ait lieu. Voir Capucho 2013 pour un approfondissement du concept d'interproduction.

8 Il ne sera pas développé ici.

9 Comme le titre l'indique, l'objectif déclaré est de préparer à un type précis d'expression orale. L'intercompréhension approfondie des textes vise ici à la mise en place d'une com-

la manière de suivre les enseignements à mesure qu'il comprend mieux ses propres besoins. Cette flexibilité se met en place à travers l'utilisation des modules d'apprentissage à distance. En outre, parallèlement à ces formations intensives à l'IC orale, est proposé un lectorat, qui offre la possibilité de suivre en parallèle un parcours d'enseignement plus traditionnel du français dit professionnel. Cette diversité d'approches distinctes et complémentaires a pour but de répondre aux différents besoins spécifiques individuels.

3 Fondements théoriques de la réflexion pédagogique

3.1 Ce que l'on sait de l'intercompréhension orale d'une langue proche

Les expériences et les travaux de linguistes et de didacticiens en intercompréhension ont démontré qu'un bon lecteur en langue 1 peut acquérir en très peu de temps une bonne capacité de lecture dans une langue qu'il ne connaît pas ou peu, si celle-ci est génétiquement apparentée à L1. Plus rares et plus tardives, les expériences et les recherches sur l'oral ont tout d'abord rappelé que l'intercompréhension de l'oral entre locuteurs de langues génétiquement proches n'est pas une utopie. Elle a eu cours, de manière spontanée et naturelle dans des situations historiques bien documentées où des locuteurs de langues proches entraient en contact. Bien avant que le mot d'intercompréhension ne s'impose comme un terme linguistique, la pratique qu'il présuppose – se comprendre mutuellement dans certaines situations tout en parlant chacun sa langue – avait déjà une belle histoire à son actif. On sait que marchands, voyageurs mais aussi savants se comprenaient et interagissaient en parlant chacun sa langue (ou ses langues). Le même phénomène est attesté entre les locuteurs de dialectes romans, il a été étudié et nommé par le linguiste Ronjat, à qui l'on doit la paternité de ce néologisme terminologique (Escudé 2010).

Plus récemment, le projet de didactiser cette pratique langagière naturelle, c'est-à-dire de l'adapter pour l'introduire de manière raisonnée dans des parcours actifs de sensibilisation aux langues romanes (Galanet, Eurom 4/5)¹⁰ a donné le jour à une réflexion et une recherche expérimentale sur l'intercompréhension orale, sur les caractéristiques des performances effectives des sujets romanophones, sur les difficultés particulières inhérentes à la modalité orale ainsi qu'au statut et au rôle de l'oral par rapport à l'écrit.

pétence expressive linguistiquement simple et précise, pragmatiquement fonctionnelle et contrôlée en français standard.

¹⁰ Voir Caddéo, Jamet 2013 (chapitre 8) pour un inventaire détaillé des méthodes et ressources pour la didactisation de l'IC.

Que sait-on donc aujourd'hui en ce qui concerne les performances des sujets romanophones? Tout d'abord les expériences confirment l'existence réelle d'un degré de compréhension possible d'une langue romane qui n'a pas été apprise. Les tests de compréhension auditive de discours, qu'il s'agisse de documents exclusivement sonores ou de vidéos font état d'une bonne intercompréhension globale: fait-divers radiophoniques en espagnol pour des francophones (Clerc 1999), reportage télévisé en français pour des hispano-catalanophones (Baque, Estrada 1999). Des étudiants bilingues espagnol-catalan sont capables de comprendre respectivement 50% et 70% de documents vidéos en français et en italien (Martin 2012). Ces recherches confirment en outre qu'il existe des divergences dans les degrés de compréhension selon les paires de langues en présence (L1/L2).

Les résultats en IC orale de l'espagnol (ES), du français (FR), de l'italien (IT) et du portugais (PT) - obtenus par des adultes en contexte non universitaire - ont confirmé que l'intercompréhension est beaucoup moins homogène à l'oral (documents vidéos de type informatif) qu'à l'écrit (article de presse, texte informatif). À la différence de l'écrit, pour lequel on observe un noyau de sens qui est décrypté par l'ensemble du groupe, à l'oral au contraire:

le seuil d'intercompréhension commun à l'ensemble des participants est nul, c'est-à-dire qu'il n'existe pas une seule question à laquelle l'ensemble du groupe (Tous) a répondu correctement. (Escoubas-Benveniste 2013, 305)

Lorsqu'on considère les langues deux à deux, dans un rapport orienté d'IC, il apparaît que la langue la plus difficile à comprendre pour le groupe d'italophones est le français oral et pour les francophones l'italien oral (305, Tableau 6).

De plus, assez paradoxalement, la compréhension orale ne semble pas systématiquement plus difficile que la compréhension écrite, contrairement à ce que l'on souligne souvent, en mettant en avant la complexité inhérente aux caractéristiques physiques du signal acoustique verbal. Le groupe de lusophones, par exemple, est capable de mieux comprendre l'italien oral (70% de réponses correctes) que l'italien écrit (40% de réponses correctes (304-5, Tableau 6).¹¹

11 Il s'agit des résultats obtenus dans l'évaluation diagnostique initiale des compétences menée dans le cadre du Projet de réseau européen de formateurs à l'intercompréhension des langues romanes (PREFIC) destiné aux conseillers d'orientation professionnelle des Cités des métiers romanophones. Ce dispositif fondé sur la collaboration en réseau a proposé un parcours de formation à l'intercompréhension orale et écrite de 4 langues romanes (ES, FR, IT, PT) et à l'interproduction.

Enfin, la compréhension fluctue en fonction de variables individuelles. Pris isolément, francophones et italoophones, par exemple, obtiennent un résultat qui n'est pas nul en compréhension de l'italien et du français, pourtant, il n'existe pas de question commune à laquelle chaque groupe linguistique ait répondu correctement. En d'autres termes, chacun a donc compris des informations distinctes de celles des autres membres du groupe de même langue maternelle, à partir du même signal sonore. (Escoubas-Benveniste 2013, 304). Cela corrobore l'idée que l'IC orale révèle l'existence de différences dans les processus cognitifs que les sujets mettent en œuvre pour repérer et construire le sens.¹² Du point de vue quantitatif également des écarts importants peuvent exister en fonction des sujets pour une même situation expérimentale: sur 11 étudiants bilingues hispano-catalans, le taux individuel de compréhension du français (langue non apprise) varie de 32% à 73% (Martin 2012).

Empiriquement, commencer par l'IC orale paraît donc un choix réaliste. Pour montrer pour quelles raisons linguistiques il pourrait être utile d'entrer dans le français par l'oral, quand on est italoophone, je comparerai ce qui caractérise principalement chacune des deux langues, dans le rapport qu'elles instaurent entre l'oral et l'écrit. Cela permettra de faire quelques prévisions sur les bénéfices que l'on pourrait attendre en commençant par l'oral et sur les questions qu'il pourrait être utile de se poser en vue d'améliorer les compétences perceptives fonctionnelles pour un italoophone apprenant le français.

3.2 Rapport intra- et interlinguistique oral/écrit: de la transparence à l'opacité

Le système phonogrammique de l'italien (relation entre les sons de la langue et leur transcription écrite) est, dans son ensemble, plutôt fondé sur une relation terme à terme: un son est transcrit par une lettre et une lettre s'oralise par un seul son. Toutes les lettres sont prononcées. Si l'on fait exception des quelques rares cas où a) un phonème se transcrit par plus d'une lettre (*gli, gh(i/e), gi(o/a), ch(i/e)*) et b) où un phonème est ambigu car il correspond à plus d'un graphème (*quo/cuo, a/ha, etc.*), on peut

¹² En lecture, on distingue deux mouvements cognitifs inverses et complémentaires: l'approche analytique (*bottom-up*), qui consiste à s'attacher aux unités de la microstructure (phonèmes, morphèmes, etc.) pour «remonter» vers les unités des niveaux supérieurs, et l'approche globalisante (*top-down*), qui repère en premier lieu les signes de la macrostructure (situation de communication, thème, type discursif, etc.) pour s'attacher progressivement aux unités de bas niveau. Même si les contraintes opératoires sont bien différentes dans une tâche d'IC orale, il ne nous semble pas irréaliste de supposer que ces deux mouvements cognitifs puissent connaître une actualisation spécifique et déterminer ainsi des styles cognitifs individuels distincts.

affirmer que le passage de l'oral à l'écrit est dénué d'obstacle majeur et que ce système de correspondances entre phonie et graphie est globalement transparent. Il ne requiert pas ou peu d'effort cognitif particulier de mémorisation de règles de passage d'une représentation à l'autre. En d'autres termes, en italien, la forme alphabétique du texte écrit se superpose globalement terme à terme avec la forme phonique du texte oral, et le fait de savoir prononcer le mot est très souvent une compétence suffisante pour qu'il soit possible de l'écrire et de le lire.

En français au contraire savoir écrire les mots que l'on sait dire demande un effort différent en raison de l'existence d'une opacité phonographique due en partie à une «polyvalence graphique», 30 phonèmes sont transcrits par 130 graphèmes environ, (Jaffré 2003). Les sons de l'oral et la multiplicité des types graphémiques fonctionnels auxquels ils donnent lieu (Blanche-Benveniste, Chervel [1968] 1978; Catach 1980) exigent un apprentissage des correspondances phonème-graphème, indispensables pour la lecture et l'écriture. L'ambiguïté phonique est une des caractéristiques du lexique français,¹³ qui possède de nombreux mots monosyllabiques homophones et hétérographes:

[pɛʀ] → *père/pair/paire*

y compris par-delà les catégories grammaticales:

[pɛʀ]

N:	<i>père/pair/paire</i>	(et Adj.: <i>pair/paire</i>)
Npluriel:	<i>pères/pairs/paires</i>	(et Adj.pluriel: <i>pairs/paires</i>)
V:	<i>(elle/il/on) perd/ (je/tu) perds</i>	

Même quand le mot se réduit à un phonème unique, l'ambiguïté peut faire intervenir plusieurs plans:

[o] → N: *eau(x); oh(s); haut(s)* Adj: *haut(s)* Prép.: *au(x)*

13 L'homophonie étendue au syntagme, voire à l'énoncé, n'est pas rare en français et donne lieu à de nombreux jeux de mots au long cours: «Mon père est marinier | Dans cette péniche | Ma mère dit: 'La paix niche | Dans ce mari niais'» (Boby Lapointe 1969, «Mon père et ses verres», Album *Comprend qui peut*), ou encore: «Veux-tu m'aimer, dis, à m'aimer, consens vas!» (op. cit. «Andréa, c'est toi»).

Ainsi

la grammaire morphologique du français écrit et celle du français parlé¹⁴ appartiennent à deux typologies différentes. (Blanche-Benveniste 2008, 6)

sans qu'une règle générale puisse toujours être formulée. L'orthographe morphosyntaxique du pluriel par exemple, localisée à la fin mot, est très redondante au niveau du syntagme. En revanche, l'information de pluriel à l'oral, quand elle est marquée, n'est pas redondante et est placée au début du mot, contrairement à l'écrit. Elle est manifestée par une marque «orthophonique»,¹⁵ c'est-à-dire obligatoirement réalisée dans la prononciation standard car elle assure une fonction grammaticale. Ainsi l'expression phonique d'information de pluriel grammatical au niveau du syntagme nominal peut varier alors entre le phonème zéro (ou absence de marque), le contraste vocalique sur le déterminant, et le contraste syllabique à la «jointure»¹⁶ du déterminant et du nom.

La marque orale du pluriel est alors, selon les cas:

a) inexistante au niveau du syntagme. Les syntagmes singulier et pluriel sont homophones. Dans une perspective de compréhension auditive, la marque ou l'information du pluriel devra être recherchée hors du syntagme nominal:

*quelles mesures urgentes*¹⁷
quelle mesure urgente

b) sous-marquée au sein du syntagme: l'article seul porte la marque [lə] vs [le]. La compréhension du pluriel oral dans ce contexte, suppose une capacité de discrimination vocalique complexe pour l'italophone. Du point

14 Les traits de grammaire morphologique évoqués dans cet article valent également pour le français oral même si son caractère non spontané ne permet pas de le qualifier de français parlé.

15 Ou marque «orthoépique» si, avec P.R. Léon (1966), on adopte le terme d'«orthoépie» pour désigner la «grammaire des sons d'une langue», c'est-à-dire l'ensemble des règles de la prononciation par rapport à la graphie et l'ensemble des lois phonétiques gouvernant le système phonique de cette langue.

16 Terme utilisé par Blanche-Benveniste et Wioland, synonyme de «joncture» défini par Dubois comme une «frontière linguistiquement pertinente entre deux segments, syllabes, morphèmes». *Trésor de la langue française*, s.v. «joncture».

17 La liaison entre le nom et l'adjectif est facultative et sa réalisation quand elle a lieu dépend de contraintes extralinguistiques fortes qui ne sont pas réunies dans le type d'oral que nous avons sélectionné.

de vue stratégique, il est alors prudent de rechercher confirmation ou infirmation de la marque du pluriel à un autre niveau:

le projet européen
les projets européens

c) marquée à la limite gauche du constituant du syntagme, entre le déterminant et le nom, par l'insertion du phonème de liaison obligatoire¹⁸ et la resyllabation qui s'ensuit, comme le montre l'alternance [lɛ̃-vestis'mã] vs [le-zɛ̃-vestis'mã] de l'exemple suivant:

l'investissement étranger
les investissements étrangers

Tout comme le nom, le verbe - et son pronom sujet - est également concerné par ces «liaisons préposées à une catégorie principale qui, toujours réalisées, relèvent de la morphologie du marquage du nombre et de la personne» (Laks 2005, 120).

Dans chacun des cas a), b) c), l'italien au contraire du français marque généralement le pluriel de manière isomorphe et en tout point des constituants de l'oral et de l'écrit, par une alternance vocalique [e]/[i] - *quale/i*, *urgent-e/i*; [a]/[e] - *misur-a/e*; [o]/[i] - *uropeo/i*, *progett-o/i*; ou syllabique [i]/[li] - *i/li* ou [lin]/[li-in] - *l'investimento/gli investimenti*. Quant au verbe italien, à la différence du français, les phonèmes de flexion suffisent généralement à l'identification du nombre et de la personne, comme c'est le cas dans les langues romanes à pronom sujet non obligatoire.

Un autre aspect majeur de la grammaire du français oral est l'existence d'une morphosyntaxe dite «soustractive» (Blanche-Benveniste 2007). Ce phénomène dérive de la règle prosodique de sonorisation des consonnes latentes par le e caduc, avec suppression du trait vocalique de nasalité (TVN) le cas échéant. Celle-ci détermine:

- la différenciation entre les personnes du pluriel et du singulier de certains verbes au présent de l'indicatif:

moins [z]:	[pro'dʒiz]	[pro'dʒi]	<i>produire</i>
moins [v]:	[sɛrv]	[sɛr]	<i>servir</i>
moins ([n], TVN):	[vjɛn]	[vjɛ]	<i>venir</i>

¹⁸ Selon l'étude de Wioland (1985, 277) sur un corpus de français oral (théâtre et télévision) les syllabes fournies par un cas de liaison représentent 1,88% de l'ensemble des syllabes recensées.

- la différenciation entre féminin et masculin de certains adjectifs, mais aussi substantifs, le masculin étant plus court que le féminin:

moins [ʀ]:	[dɛʀ'njɛʀ]	[dɛʀ'nje]	<i>dernier</i>
moins [d]:	[marʃɑ̃d]	[marʃɑ̃]	<i>marchand</i>

Cette particularité de l'oral est un phénomène grammatical central qui représente un cas de complexité cognitive majeure en production, tout enseignant de FLE en a fait l'expérience. Les réalisations des italophones non débutants¹⁹ révèlent une conscience floue des effets de la morphologie soustractive dans l'expression orale de certains traits grammaticaux. D'aucuns, dont on peut supposer qu'ils sont entrés dans le français par la langue écrite, adoptent une prononciation «maximaliste» et articulent systématiquement les consonnes finales muettes des mots.²⁰ D'autres s'en remettent à un minimalisme prudent: ils éliminent systématiquement le phonème consonantique final de certains adjectifs, noms et verbes. Ils semblent indiquer par là qu'ils ont probablement perçu une tendance orale générale du français à la soustraction des finales mais qu'ils la généralisent abusivement, peut-être parce qu'ils n'ont pas clairement compris les enjeux grammaticaux de l'alternance [+/- phonème consonantique final → +/- Féminin ou +/- Pluriel].

Or, l'alternance entre chute et articulation de la consonne finale dépasse le cadre de la morphologie grammaticale des verbes, noms, et adjectifs puisqu'elle est fondée, pour certaines séries morphologiques du français, la différenciation entre le nom déverbal et le verbe. En effet la dérivation régressive définie comme la «soustraction d'une syllabe» (Nyrop 1936, 253), qui sous-tend la création de la forme écrite nominale à partir de celle du verbe, se manifeste-t-elle dans la chaîne parlée par la soustraction du phonème consonantique final:

moins [d]:	V: [akɔʀ <u>d</u>]	N: [akɔʀ]	<i>accorde(nt)/accord(s)</i>
moins [t]:	V: [trɑ̃spɔʀ <u>t</u>]	N: [trɑ̃spɔʀ]	<i>transporte(nt)/transport(s)</i>
moins ([n], TVN):	V: [mɑ̃sjɔ̃ <u>n</u>]	N: [mɑ̃sjɔ̃]	<i>mentionne(nt)/mention(s)</i>

19 Y compris des étudiants en possession d'un niveau B1 du DELF, ce qui nous semble indiquer que cette dimension grammaticale essentielle de la prononciation du français ne figure pas encore, pour les enseignants de FLE formateurs et évaluateurs, parmi les compétences constitutives d'un niveau seuil en français. Il s'agit pourtant d'un point de grammaire central du français oral standard.

20 C'est une des conséquences possibles de ce que l'on a appelé «effet Buben» en référence aux travaux de Vladimir Buben (1935) concernant l'influence de l'orthographe sur la prononciation (Chevrot, Malderez 1999; Laks 2005). Sur le plan cognitif, le fait de connaître l'image graphique du mot déterminerait, et aurait déterminé dans l'histoire du français, la manière dont il est prononcé. Ce mécanisme rend compte de certains traits de prononciation fautive que proposent souvent les élèves et étudiants italophones qui ont appris le FLE par le texte écrit.

Tout comme le repérage du genre, du nombre et de la personne, celui des parties du discours peut dépendre de la perception d'alternances subtiles qui se produisent (ou pas) aux frontières gauche et droite des mots. La forte opacité intralinguistique du français lorsqu'on passe de l'oral à l'écrit se manifeste donc en résumé par la multiplicité de graphèmes associés à un même son et par la présence de mécanismes «soustractifs» de sonorisation/amuïssement des consonnes finales dans certains contextes morphologiques, dont certains ont des incidences dans le découpage syllabique du message.

Lorsqu'on part d'une habitude de transparence intralinguistique quasi totale entre sons et lettres, il est évident que l'apprentissage de cette opacité du français a un coût cognitif important: il faut résister à la tentation de généraliser un présupposé familier de transparence à partir de l'observation de larges zones de ressemblances. Pour percevoir la marque du pluriel en français oral un italophone doit prendre conscience du fonctionnement non familier d'un marquage sonore à géométrie variable qui fait intervenir plusieurs niveaux de la grammaire. Il doit s'entraîner à savoir où concentrer son effort cognitif afin de pouvoir automatiser les procédures perceptives. Il peut par exemple entraîner sa perception auditive afin d'améliorer la discrimination entre l'archiphonème [E] et le phonème [ə] en contexte de «surdité phonémique» après avoir pris connaissance de la règle. C'est en général ce que proposent les méthodes traditionnelles d'apprentissage du FLE. Il peut aussi être mis en condition de découvrir par lui-même les autres mécanismes qui construisent le sens de pluriel, puis apprendre à développer des techniques de compensation ou vérification (comme par exemple la perception/compréhension du pluriel en d'autres points de la chaîne). C'est l'option que nous avons privilégiée ici pour introduire les notions grammaticales.

Le défi pédagogique pour un apprentissage facile du français qui soit «fondé en raison» consiste à concevoir un guidage dans les zones interlinguistiques où l'étudiant pourra opérer des transferts positifs, tout en apprenant progressivement à aiguiser sa perception et son attention. La progression la plus naturelle et facilitante dans notre cas impose une méthodologie de l'IC orale. Commencer par l'oral, c'est choisir de ne pas remettre d'emblée en question les habitudes linguistiques issues de l'italien en les sollicitant pour faire naturellement émerger le patrimoine commun aux deux langues, par l'entraînement de la reconnaissance des ressemblances sonores.

Commencer par l'IC écrite équivaudrait en revanche à choisir de mettre au premier plan les zones de transparence graphique du français (cf. § 4) tout en sachant que la forme écrite ne va pas toujours de pair avec la forme sonore. Ce serait donc induire doublement des règles de correspondance graphophon tique erronées: primo, par transfert négatif des règles de l'italien; secundo, comme conséquence probable de l'«effet Buben».

Ce serait enfin priver l'étudiant de l'occasion d'appivoiser son attention pour découvrir par lui-même les mécanismes qu'il lui faut apprendre: correspondances sons-graphies spécifiques du français, et surtout, plus furtives, les dimensions homophonique et soustractive essentielles de cette langue.

Or comme l'apprentissage de l'IC n'est pas ici une fin en soi, mais un moyen pour rendre l'apprentissage du français plus naturel et fonctionnel – par un dosage de la complexité et une construction heuristique des soubassements de la grammaire –, il importe d'envisager l'insertion de cette méthode dans une progression pédagogique qui ne perde pas de vue les objectifs d'apprentissage à long terme qui incluent un certain type de production (cf. § 2.3, module 2). La progression que nous avons adoptée est la suivante: entraîner d'abord à l'intercompréhension orale puis à l'intercompréhension écrite du matériau transcrit, construire – par l'expérience (perception, action, recherche, systématisation) et par imprégnation – les bases d'une compétence de prononciation fonctionnelle en lecture.

4 Le module «De l'oral à l'écrit»

Conformément à ce qu'enseignent la psychologie de l'apprentissage et les principes de l'IC, il est pédagogiquement stratégique de partir de ce que l'apprenant connaît déjà – les nombreux phonèmes communs des deux systèmes phonologiques – et de leur organisation en structures immédiatement signifiantes dans une perspective interlinguistique – le lexique commun. Cette facilitation, qui présuppose une activation initiale de ce patrimoine commun, a pour but de permettre très tôt de développer l'attention et la réflexion sur les régularités de la grammaire orale et leurs correspondances dans la grammaire écrite.

Le guidage, basé sur un apprentissage présentiel en spirale selon un protocole fixé, récursif et progressif, ménage une place aux activités individuelles, par binômes et collectives.

- A. La première activité est l'écoute sélective du document sonore, pour activer la perception/reconnaissance du lexique immédiatement transparent, mais aussi les noms des lettres (alphabet), à travers les sigles. L'écoute est guidée par un questionnaire formulé en italien (cf. § 4.2) sur les points réputés facilitants. Il s'ensuit une mise en commun des résultats et une réflexion collective, soutenue par la transcription en français au tableau de tout ce que les étudiants pensent avoir compris: les hypothèses doivent être justifiées.
- B. Une deuxième écoute est proposée, afin de vérifier d'éventuelles hypothèses contradictoires et de progresser dans le questionnaire proposé. Une deuxième mise en commun des résultats a lieu, ainsi qu'une réflexion collective sur les nouvelles découvertes. À ce

moment-là, sur la base des résultats du groupe, il est possible de proposer une ébauche du sens du document. Souvent les étudiants ont tendance à surinterpréter les premiers indices et à échafauder un contenu qui est davantage basé sur leur connaissance du monde que sur ce le sens linguistique effectivement compris. Toutes les propositions sont acceptées, à condition que les hypothèses soient vérifiées. Cette validation du sens par les faits linguistiques est proposée à travers la visualisation du texte écrit (C).

- C. La troisième écoute s'accompagne de la visualisation de la transcription aménagée (cf. § 4.3). Selon les principes de l'IC, la méthodologie adoptée part d'une immersion dans un type d'oral facilitant (cf. § 4.1) et place sciemment l'écrit en deuxième position, puisqu'il obéit à des principes d'opacité phonogrammatiques totalement étrangers à l'italophone (polyvalence phonographique, lettres muettes et phénomènes de liage). Toujours selon les principes de l'IC, la consigne est de trouver, grâce à la transcription, de nouvelles ressemblances qui vont permettre de mieux comprendre.

En ce qui concerne les mots du lexique, on sait que la transparence des congénères peut varier selon la modalité phonique ou graphique de leur présentation:

- C.a lorsque la méthodologie place au premier plan l'IC de l'écrit, il apparaît que «dans le cas de graphies assez distantes, la prononciation aide parfois à reconstruire la parenté» entre les mots italiens et français (Bonvino, Caddéo 2007, 388);
- C.b selon le même mécanisme inversé, quand on commence par l'oral, l'écrit est indispensable car il fournit certaines «passerelles» graphiques, donc visuelles, qui dévoilent les ressemblances muettes du lexique commun. L'écrit permet de rétablir l'image de graphies familières mais difficilement reconnaissables à l'oral (cf. § 4.2).

Pourtant, les deux processus ne sont pas symétriques et n'ont pas la même valeur heuristique. En a. l'objectif poursuivi est la compréhension en lecture et, logiquement, la prononciation devient une ressource complémentaire mais accessoire; en b. au contraire l'objectif est de comprendre ce que l'on entend, la prononciation est au centre de la perception et de la compréhension. La transcription devient un auxiliaire à la compréhension. L'une des premières aides perceptives objectives qu'elle apporte est la segmentation d'un flux sonore continu en mots typographiques discontinus. Cette opération, à elle seule, est fondamentale pour la reconnaissance de certaines ressemblances, mais aussi pour le repérage des mécanismes liaisonnants. Les temps de la découverte (lexicale, syntaxique) ne sont probablement pas perçus comme distincts, mais échelonner les étapes à partir de l'oral donne la possibilité de faire percevoir

concrètement l'hétérogénéité des paliers linguistiques qui participent de la construction du sens.

- D. Lorsque l'essentiel des contenus est compris, s'amorce spontanément une réflexion collective qui s'oriente généralement vers les obstacles rencontrés et les stratégies mises en place. La variété des bagages linguistiques des apprenants est précieuse dans cette phase car la diversité des savoirs et des expériences permet d'enrichir le débat et la démarche hypothético-déductive et analytique. Durant cette phase de réflexion et discussion collective, relancée et guidée par un questionnement approprié, sont construites les premières 'règles' du français envisagé du point de vue des sons. Ces 'règles' sont issues de la comparaison des langues, de la comparaison des modalités (phonique-graphique), de la comparaison des pratiques interlinguistiques (siglaison par exemple). L'émergence de ces «diverses formes de connaissances élaborées» (Blanche-Benveniste 2009, 24, hypothèse g) va servir de point de départ à des activités parallèles plus systématiques visant à soutenir l'attention aux différents niveaux structurés de l'écrit. Le travail sur la transparence lexicale des mots construits donne lieu à des activités systématiques sur le lexique motivé et les paradigmes morphologiques, et, progressivement, sur les signifiants porteurs de sens grammatical (cf. § 5). Cette partie du guidage dans l'écrit a pour but d'entraîner l'étudiant à opérer des généralisations à partir d'isomorphies de structure. D'une part le stock de lexique identifié comme transparent s'en trouve accru, d'autre part l'étudiant s'entraîne à certains types d'observation épilinguistique comparée sur les deux langues. Les matériaux sont extraits de textes de presse en rapport avec le thème traité dans le reportage radiophonique ayant servi à la séquence d'intercompréhension. Ces fiches d'activité visent par exemple à renforcer les compétences de catégorisation à partir des classes des verbes suffixés isomorphes en italien et en français (du type *RAD-ficare/-fier*, *RAD-ciare-ziare/-cer*; *RAD-durre/-duire*, *RAD-uare-uire/uer...*). Elles visent également à renforcer la capacité de repérage en contexte des paradigmes flexionnels de verbes irréguliers très fréquents qui présentent certaines régularités formelles susceptibles de faciliter leur reconnaissance et leur mémorisation en contexte.²¹ Au terme de la phase D, le protocole est de nouveau appliqué récursivement sur un matériau oral présentant les mêmes caractéristiques mais traitant d'un thème nouveau.

21 Il s'agit de verbes à bases multiples tels 'savoir', 'pouvoir', 'vouloir', 'devoir' ou 'venir', 'tenir' et leurs multiples dérivés. Les formes flexionnelles visées sont les formes fréquentes dans le genre textuel considéré: infinitif, 3èmes personnes du singulier et du pluriel, présent de l'indicatif, futur simple, présent du conditionnel, participe passé, participe présent.

4.1 Un type d'oral facilitant l'intercompréhension

L'objectif premier étant de faire émerger les aspects linguistiques et interlinguistiques fondamentaux dans l'apprentissage du FLE par des italophones, nous avons délibérément choisi d'exclure la dimension icônique et paraverbale que fournissent les documents vidéos, durant la phase didactique guidée.²² Sur le plan des contenus, les documents sélectionnés présentent simplement un thème d'actualité sociale, culturelle, politique ou économique.

Le type d'oral qui semble le plus facile à intercomprendre est l'écrit oralisé. Du point de vue de sa structure, mais aussi sur le plan informatif et linguistique, un texte prononcé dans le cadre d'un communiqué radiophonique qui doit être compris de tous, est plus simple à comprendre que la parole spontanée: par sa nature non planifiée, celle-ci se caractérise par une grande variabilité de débit, d'articulation, par des hésitations et des ruptures, par des empilements de structures.²³

La radio offre des échantillons de lecture parlée. Les extraits sélectionnés sont des communiqués radiophoniques brefs (de 1 minute à 1 minute 40 environ). Au-delà de cette durée, la charge cognitive que représente l'écoute risquerait de compromettre la capacité d'attention soutenue et pourrait provoquer un décrochage. Le format de la situation communicative est fixé et homogène, ce qui limite la variation de type pragmatique et circonscrit le champ des attentes en termes de contenus et de genre discursif. Chaque document est accompagné d'une date et d'un titre exprimé sous forme de mot-clé, qui peuvent servir d'indice de sens.

Du point de vue acoustique, les communiqués radiophoniques préservent l'alternance de voix différentes et en particulier de voix féminines et masculines, facteur qui facilite les opérations de discrimination des sons (Caddéo, Jamet 2013, 95). En effet, sachant qu'il existe des fréquences optimales dans lesquelles on reconnaît mieux les sons (Murillo 2009), recourir à des enregistrements représentatifs des deux sexes revient à élargir la gamme des fréquences de réalisation des sons, donc à augmenter les probabilités de perception. Le débit est moyen-lent (180 mots par minute en moyenne) ce qui constitue une facilitation de la perception, sachant que le parcours prévoit des écoutes répétées (Blanche-Benveniste 2009, 24, hypothèses d, e). Du point de vue prosodique, la prononciation est celle du français standard, mais les unités rythmiques s'apparentent plus à celles de la lecture oralisée que de la parole spontanée.

²² Celles-ci interviennent cependant dans d'autres types d'activités, en particulier durant l'interaction pédagogique.

²³ Il arrive cependant que les extraits radiophoniques offrent un espace à une brève interview au sein du reportage. Le cas échéant, le contraste est analysé et permet de comparer les caractéristiques des deux paroles et de réfléchir collectivement sur les éléments qui ont une incidence sur la tâche d'intercompréhension.

Le vocabulaire des textes se compose d'une importante proportion de noms du lexique commun (noms propres d'entités connues, lexique international, emprunts tardifs au grec et au latin, lexique panroman) et d'adjectifs considérés comme de 'vrais amis' pour l'intercompréhension.

4.2 Commencer par le lexique...

A l'oral, on sait que la construction du sens se fait par points d'ancrage lexicaux, principalement des substantifs congénères homophones, dont la forme est immédiatement perçue et reconnue. La ressource lexicale exploitable est immense, puisqu'on évalue à environ 80% pour le couple IT-FR et 55% pour le couple EN-FR la proportion du vocabulaire de base reconnaissable qui peut donner lieu à un transfert de sens.²⁴ La question qui se pose alors concerne les conditions requises pour que le repérage de la ressemblance lexicale ait lieu.

Ce n'est pas la nature du système phonologique du français qui pose un problème majeur aux italophones à l'oral. En effet il n'y a guère que 9 phonèmes véritablement 'étrangers' au système phonologique de l'italien - les 4 voyelles nasales, les 4 voyelles antérieures arrondies et la semi-consonne antérieure arrondie de *lui* - sur les 36 phonèmes du français. Lorsqu'ils s'organisent en mots, l'étrangeté des phonèmes est toute relative, puisqu'ils ne constituent plus un obstacle à l'intercompréhension des mots isolés (Jamet 2005, 2007). En effet, le crible phonologique²⁵ exercé par le système de l'italien sur la perception des sons français joue en faveur de la reconnaissance de mots congénères, qui sont perçus comme homophones. Le /œ/ et le /y/ sont assimilés aux phonèmes voisins /ɔ/ et /u/, ainsi par exemple [va'lœʀ] et [mə'ny] sont associés à [va'lɔʀ] et [me'nu] et reconnus comme *valore* et *menù*.²⁶

La difficulté peut provenir en revanche de la capacité individuelle à

²⁴ Les taux de transfert d'identification sont de 70%, à partir du vocabulaire de base du français (L1) vers l'anglais (L2), et de 55% à partir du vocabulaire de base de l'anglais (L1) vers le français (L2) (Meissner 1989 cité par Meissner 2008). Outre les décalages dus à l'orientation de l'apprentissage linguistique, ces chiffres font apparaître l'existence d'un taux minimum de 55% de mots intercompréhensibles entre les deux langues.

²⁵ L'image du crible phonologique est proposée par Troubetzkoy en 1939, en développement de l'idée, formulée en 1931 par Polivanov, qu'il existe une «surdité» aux sons de la langue étrangère imputable à l'influence de la langue maternelle sur la perception. Le crible phonologique est le processus selon lequel les phonèmes étrangers au système de la langue maternelle du sujet, sont perçus par lui comme les phonèmes les plus proches en termes de traits phonologiques de sa langue.

²⁶ Dans le même article, l'auteur mentionne toutefois certains cas où ce même mécanisme d'assimilation vocalique produit des erreurs. En reconnaissance de mots isolés, elle donne l'exemple de 'horreur' (*orrere*) reconnu comme *orario* ('horaire'). À mon sens, cet exemple

mobiliser les savoirs et les ressources, à dominer ses réticences, lors de l'immersion dans un document sonore pur. On sait en effet, que le risque d'abandon est grand, car

ne pas comprendre un fragment de l'énoncé peut créer un effet de blocage du processus de compréhension pour les éléments suivants, même si ceux-ci apparaissent transparents du point de vue interlinguistique. (Hédiard 1997)

Proposer une tâche d'écoute dirigée et sélective dès le premier contact avec le document sonore (cf. § 4, A) est le moyen que j'ai choisi pour limiter le risque de découragement ou le scepticisme excessif et entraîner progressivement à l'écoute et à la perception. Un questionnaire est proposé aux étudiants, les consignes générales sont données oralement en français, puis par écrit dans les deux langues. Les questions spécifiques et les réponses proposées sont formulées en italien (réponses correctes, incorrectes, distracteurs). Nous commençons par les noms représentant des réalités supposées connues d'un étudiant d'économie et prévisibles dans le genre textuel sélectionné. Les étudiants sont invités à reconnaître, dans l'ordre les toponymes (pays, régions, villes, fleuves le cas échéant), noms de lieux construits (monuments, édifices connus); les noms propres de personnages publics, les sigles et noms des institutions (y compris des sigles et acronymes: TGV, ONG, ONU, FMI, SMIG, etc.), les données numériques dans leur contexte sémantiquement fonctionnel (date, pourcentage, durée, vitesse, etc.).²⁷ Au tout début, la mise en commun des résultats s'effectue après chaque question. Ce choix des mots transparents est stratégique: les mots à fort contenu encyclopédique s'imposent car ils fournissent immédiatement un cadre spatial et informationnel clairement identifiable. Contrairement à certaines hypothèses, la reconnaissance des noms propres de personnes et toponymes ne pose pas de difficulté majeure.²⁸ La tâche évolue donc très vite vers l'entraînement à la reconnaissance de noms mais aussi de syntagmes sémantiquement et

fournit une évidence empirique forte en faveur d'une méthodologie de l'intercompréhension qui accorde une place importante aux unités de la morphologie et à la notion de structure.

27 Consigne générale: «Écoute et reconnais les noms propres de pays, de régions, d'institutions, de personnes, etc. Écoute le document sonore (lien audio) et réponds aux questions». A. *Indica con precisione i paesi o regioni nominati nel servizio (14 risposte a scelta)*; B. *Indica con precisione le città nominate nel servizio (16 risposte a scelta)*; C. *Indica con precisione i nomi o sigle che indicano un'azienda o società (12 risposte a scelta)*; D. *Nel servizio sono indicati quattro dati numerici; due percentuali e due durate. Quali sono? (18 risposte a scelta)*

28 Il n'en va pas de même pour les noms propres d'entités artistiques ou mythologiques apparus dans certaines formulations comme 'le David européen', 'le Goliath européen', 'la Vénus de Milo', 'la cour du Sphinx', etc.

morphologiquement apparentés qui intègrent les dérivés ou composés de toponymes [déterminant + N + adjectif de Nlieu] qui sont fréquents dans les reportages. La tâche d'écoute ciblée incorpore donc d'emblée les dimensions morphologique et syntaxique.

Dès que l'activité d'exploration sélective de l'oral a épuisé le sens accessible à partir de la seule chaîne sonore, l'alternance oral/écrit est introduite (cf. § 4, C). Elle permet de reconnaître les formes qui ne sont reconnaissables que grâce à l'intermédiation de leur image graphique. Ces mots congénères hétérophones offrent l'occasion de «créer des **liens entre représentations orthographiques et représentations phonologiques** au sein de la **mémoire lexicale**». (Hédiard 1997, 154; souligné par l'Auteur). Ils permettent également de découvrir et de consolider les règles de correspondance phonogrammatiques «étrangères», telles que les di- et tri-grammes des voyelles phoniques (/o/ **augmente**, /u/ et /wa/ **vouloir**, /ɛ̃/ **maintenir**, etc.); la prononciation de certaines syllabes (**ci**: [si]/[tʃi]; **sche**: [ʃe]/[skɛ]; **sce**: [sɛ]/[ʃɛ]) qui font écran à la reconnaissance orale des congénères homographes hétérophones (*cinéma/cinema*, *schéma/schema*, *scène/scena*), ou la conservation des graphies étymologiques pour les homophones d'origine grecque (*thèse*, *synthétique*, *amphibie*, etc.), mais aussi les graphies particulières sources de complexité en lecture (*chiffre*, *charge*, *change*, etc.). Cette attention particulière portée alternativement aux représentations orale et écrite des congénères est utile pour la construction des savoirs conscients sur la langue qui sont susceptibles de faire progresser l'étudiant dans ses capacités d'intercompréhension. Elle permet aussi de faire apparaître le rôle crucial de la mémoire visuelle dans les processus d'apprentissage de la prononciation du français.

Mais une fois dépassés les écueils concernant les paramètres individuels ou la reconnaissance des congénères, en quoi la transparence des mots isolés nous permet-elle de prévoir qu'ils seront reconnus dans le flux de la chaîne sonore? Nous savons en effet que l'organisation syllabique de l'oral est différente de celle de l'écrit, qui se structure en mots typographiques. Les phénomènes de liaison et d'enchaînement rendent difficile la segmentation en mots car ils provoquent l'effacement de leurs frontières. On peut donc faire l'hypothèse que la reconnaissance orale du lexique, même transparent, dépendra, entre autres compétences, de la capacité à localiser et reconnaître les phénomènes de liage des mots au sein de l'unité prosodique.

Le lexique des noms propres fournit des ressources pour sensibiliser au phénomène. La liaison est présente au sein même de certains noms propres composés - *Nations-Unies*, *Champs-Élysées*, *Arts-et-Métiers*, etc. - ce qui peut constituer une première approche cohérente pour comprendre la fonction et le fonctionnement de ce principe de liage phonétique. Pour l'appréhender complètement, c'est-à-dire dans sa dimension grammaticale effective, il faut ensuite stimuler la perception par l'écoute

sélective d'unités plus larges que le mot et la syllabe, à savoir le syntagme et la phrase (cf. Blanche-Benveniste 2009, 23, hypothèse b).

Lorsque l'écoute seule ne permet pas d'aller plus loin, la façon la plus naturelle pour faire apparaître ces regroupements cohérents et soudés par l'oral, est de proposer une transcription qui induise la comparaison terme à terme des unités prosodiques et de leurs correspondants graphiques.

4.3 ... pour aller vers les grammaires de l'oral et de l'écrit

Quand l'objectif pédagogique, pour les raisons interlinguistiques que nous avons évoquées, est de

far discendere dalla realtà fonetica [della] lingua, e cioè **dalla dimensione eminentemente orale** e comunicativa, **la struttura di questa lingua** e dunque i suoi funzionamenti e le sue regole (Agestri 2001, 10; souligné par l'Auteur)

il est impératif d'abandonner le point de vue de la grammaire de l'écrit.

Les unités structurantes de l'oral ne coïncident pas avec les unités structurantes de l'écrit, et l'unité de sens de l'oral n'est pas le mot. Même s'il arrive qu'un mot puisse recouvrir un énoncé oral autonome (*Rien. Zut! Demain? Mystère*, etc.) le plus souvent, les unités élémentaires de l'oral sont des regroupements d'informations organisés, de sorte que le flux linéaire de la parole dans le temps soit interprétable. La prosodie imprime une structure mélodique et rythmique aux formes de la chaîne parlée et ce sont les variations de hauteur, de durée, d'intensité des sons verbaux qui délimitent les unités prosodiques. Celles-ci constituent les unités de sens de l'oral, c'est-à-dire les segments qui s'imposent à la perception du sujet en train d'écouter la langue peu connue.

Pour que le passage du message oral à sa transcription écrite soit utile à la compréhension du sens, puis des phénomènes, il faut qu'il soit cohérent. C'est-à-dire qu'il assure une continuité entre ce que le sujet entend prononcer et ce qu'il voit écrit. Il convient alors de proposer une entrée dans l'écrit qui facilite ce passage, c'est-à-dire qui respecte la logique des unités de la structure de l'oral. L'objectif étant d'aller plus loin dans la compréhension grâce à une représentation graphique, il faut faire en sorte que celle-ci facilite la mise en correspondance des unités prosodiques et des groupes de mots constitutifs de ces groupes cohérents du point de vue informationnel. Le fait de visualiser les unités prosodiques par une disposition du texte en versets, une ligne correspondant à un groupe mélodique et rythmique, comme dans les genres poétiques ou à fonction incantatoire, rend la lecture du texte plus facile que la représentation

classique en lignes continues (Blanche-Benveniste 2008, 2004).²⁹ De petits aménagements typographiques peuvent être ajoutés pour faciliter par l’alignement la reconnaissance d’une organisation syntaxique sous-jacente:

On l’appelle **l’accord** «ciel ouvert»
accord entre l’Union Européenne et les Etats-Unis
il offre plus de possibilités aux compagnies
pour traverser directement l’Atlantique

Un accord qui pourrait **faire baisser** les prix
et sûrement **attirer** de nouveaux passagers dans les
avions moins d’escales des vols directs

Pour arriver à cet accord
entre Bruxelles et Washington
il a fallu quatre ans de discussions
et c’est vraiment important
puisque **ces vols** au-dessus de l’Atlantique
eh bien, **ils** pèsent très lourd
ils représentent soixante pour cent du trafic mondial

Un relevé des phénomènes de liage des mots les uns aux autres avec resyllabation et production ou non d’un nouveau phonème intermédiaire, donne des regroupements de taille et de nature différente.

ciel ouvert
il offre
pour arriver à cet accord
les États-Unis
dans les avions
un accord
quatre ans

L’objectif pédagogique de cette comparaison est d’attirer l’attention sur ces phénomènes, qui ne sont pas codés dans la langue écrite et nécessitent un apprentissage conscient. La conscience des mécanismes de liage, de

²⁹ C. Blanche-Benveniste rappelle certaines pratiques concernant la disposition graphique des textes développée au cours de l’histoire en relation étroite avec l’oralité, à des fins pédagogiques, rhétoriques ou poétiques. Elle évoque la redécouverte récente et l’informatisation d’une technique ancienne de découpage du texte, mise au point pour aider les lecteurs à en identifier la structure. Cette disposition du texte en lignes brèves selon le sens, dite *per cola et commata*, était pratiquée dans l’antiquité grecque et latine afin de faciliter la lecture des textes de prose. Redécouverte par Saint-Jérôme, elle fut utilisée pour faciliter la lecture à voix haute et la fixation de l’interprétation des textes chrétiens.

leur fonction grammaticale et de leurs conséquences sur les difficultés de segmentation en mots, fait partie de l'outillage nécessaire pour réappréhender la perception de l'oral avec plus de chances de succès.

Le texte offre par ailleurs l'occasion de remarquer l'existence d'un autre phénomène de liage, familier aux italo-phones, l'élision, qui, contrairement à la liaison et à l'enchaînement, fait l'objet d'une notation graphique en français. Dans l'exemple qui suit, il coexiste avec la chute du e muet final qui provoque la prononciation fortement marquée d'un double [l]:

On l'appelle l'accord... [õ-la-peɛl-la-kõR]

La distribution de ces phénomènes peut susciter une réflexion guidée concernant leur fonction informative des manifestations du liage du point de vue grammatical. Le guidage peut consister par exemple à stimuler des inférences de type morphosyntaxique (dans leur versant graphique et phonique) par la mise en relation d'éléments qui favorisent le raisonnement sur les structures syllabiques: ð

l'accord
les avions

il offre
ils pèsent

La question de l'expression du pluriel nominal et verbal à l'oral en découle naturellement, à partir des ressources du texte:

<i>les prix</i>	[le-'pri]	
<i>des vols directs</i>	[de-võl-di-'rekt]	vs un <u>accord</u>
<i>ces vols</i>	[se-'võl]	vs cet <u>accord</u>
<i>quatre ans de discussions</i>	[ka-'tã-dø-dis-ky-'sjõ]	

La finesse du travail de découverte grammaticale dépend de la nature des observations et des réflexions manifestées par le groupe. Il ne s'agit nullement pour l'enseignant de présenter un traité de morphosyntaxe comparée de l'oral et de l'écrit, mais plus concrètement, de provoquer pas à pas l'identification progressive des mécanismes, pour aider les étudiants à apprendre à les reconnaître – donc à les connaître – et à en tenir compte.

Ce type d'exploration active des aspects phonogrammatiques de la syntaxe n'advient généralement que lorsque la compréhension du thème général du texte est jugée satisfaisante. La compréhension est évaluée par la reformulation en italien. À cet égard, dans l'exemple donné, il reste encore quelques zones incomprises après l'écoute et la lecture simultanée, et après avoir sollicité les connaissances du groupe. La stimulation des infé-

rences basées sur la connaissance encyclopédique du thème, sur l'observation des réseaux lexicaux aide les étudiants à «deviner» le sens des mots qui restent opaques (*ouvert, moins, prix, baisser, hausse, au-dessus, dans, jusqu'à présent*). À partir de l'organisation des éléments d'information, le groupe formule des hypothèses sur le sens des mots du lexique logique (*puisque, etc.*). Parmi les expériences qui ont marqué les esprits, signalons la révélation du sens de 'cinquante cinq pour cent sur cinq ans', expression quantitative immédiatement reconnue graphiquement dont l'opacité sonore (six voyelles nasales sur huit syllabes phoniques) confrontée à sa transparence graphique a été sujette à grande discussion.

5 Conclusion

L'expérience conforte dans l'idée qu'il est pédagogiquement profitable, pour des étudiants italophones, d'entrer dans l'apprentissage du français par une approche d'intercompréhension orale, en exploitant les ressemblances pour mieux développer, de manière systématique, des connaissances de base fondamentales sur le rapport qui régit les fonctionnements phonogrammatiques et morphosyntaxiques du français oral et écrit, qui sont déterminants pour la prononciation.

En permettant l'acquisition rapide par transfert d'un patrimoine lexical commun aux deux langues, l'approche en IC orale, puis écrite, rassure les étudiants et permet d'aborder, très rapidement, au moyen de certains aménagements du texte graphique, des questions cruciales de grammaire qui vont les aider à mieux comprendre la fonction des mécanismes de liage par liaison et enchaînement qui président à l'organisation de l'oral, afin de mieux les percevoir.

Comme nous l'avons souligné, ces questions grammaticales de première importance pour la consolidation de stratégies utiles dans une perspective d'IC quand elle est mise au service des apprentissages linguistiques, concernent la double facette orale et écrite de la représentation du nombre, du genre, de la catégorie syntaxique des noms et des verbes à base lexicale commune. Elles sont étroitement liées au régime 'soustractif' propre à la grammaire du français oral, et elles fondent les règles grammaticales qui gouvernent l'alternance entre consonnes finales muettes et consonnes prononcées. Pour enrichir et affiner la phase pré-didactique de conception d'une progression dans la grammaire de l'oral, il conviendrait d'identifier les facteurs qui facilitent ou entravent la perception/compréhension du genre, du nombre et de la personne, dans des contextes (mots composés, syntagmes, phrases) définis selon des dimensions appropriées, tant d'un point de vue cognitivo-perceptif (nombre de syllabes 'élaborables') que d'un point de vue linguistique (périmètre sonore pertinent pour accéder à l'information sémantique), en partant toujours d'un oral facilitant.

Au cours de notre pratique, nous avons pu constater que, pour un adulte italoophone débutant qui fait l'expérience d'une bonne compréhension des contenus transmis par le lexique, l'entrée dans le français par l'oral présente le risque d'introduire un brouillage des catégories morphosyntaxiques, comme si tout ce qui ne se prononçait pas n'existait pas, pouvait être ignoré ou confondu. Par conséquent, pour que la méthodologie de l'intercompréhension orale, puis écrite, prépare à tous les aspects de l'apprentissage du FLE, il est essentiel de guider l'étudiant vers une prise de conscience métalinguistique et métacognitive fine: en français, de nombreux phénomènes grammaticaux sont inaudibles déformés ou unifiés par l'oral; toute la partie «alphabétique» de la grammaire doit être apprise sciemment. Pour ce faire, il est utile, parallèlement à l'intercompréhension des contenus, d'entraîner l'étudiant à la reconnaissance des structures morphologiques d'une part, et à la mémorisation «phono-idéographique» de certains morphèmes flexionnels (véritables faisceaux de traits grammaticaux) d'autre part. Les deux exemples cités ci-après illustrent clairement l'utilité de ces stratégies.

1) La classe des adjectifs de type IT: *-ale*/FR: *-al /-el* très fréquents et sémantiquement transparents est morphosyntaxiquement très opaque. La présomption de transparence créée par la ressemblance interlinguistique n'aide pas à percevoir et organiser les correspondances du marquage du genre et du nombre entre l'oral et l'écrit:

IT (épïcène) 2 formes: FR: 3 formes phoniques/8 formes graphiques

[ale] [nattsio'nale] -ALE [perso'nale]	[al] [nasjo'nal] -AL, -ALE, -ALES
[ali] [nattsio'nali] -ALI [perso'nali]	[el] [perso'nɛl] -EL, -ELS, -ELLE, -ELLES
	[o] [nasjo'no] -AUX (cf. <i>supra</i>)

L'analyse comparée de la structure de ces mots italiens et français dans leur versant sonore et graphique permet d'introduire des considérations d'ordre métacognitif sur l'acquisition de la morphologie: la compréhension du sens lexical de ces adjectifs est facile à l'oral et à l'écrit, la compréhension du genre et du nombre est difficile à l'oral et plus facile à l'écrit, l'acquisition du pluriel irrégulier en [o] en production est très difficile, de même que l'acquisition du deuxième paradigme dérivationnel en -EL car il doit être appris systématiquement sans qu'une règle précise seconde le travail de mémorisation. Quant à la maîtrise flexionnelle des formes de l'écrit (qui fait partie des apprentissages de FLE), on peut supposer qu'elle prendra beaucoup de temps puisque l'italophone passe d'un unique paradigme flexionnel - à 2 formes orales/écrites parfaitement isomorphes en phonie et graphie - à un double paradigme flexionnel à 3 formes pho-

niques [al] (trivalent), [ɛl] (quadrivalent), [o] (monovalent) et 8 formes graphiques distinctes.

2) Certaines entités phoniques et graphiques de très haute fréquence en français assurent de multiples fonctions morphologiques: elles sont grammaticalement polysémiques dans l'une ou l'autre des deux modalités de leur actualisation.

- En français oral, les phonèmes /e/ et /ɛ/ ont à eux seuls une fréquence d'emploi de 10,5%, (Catach [1980] 1995; Wioland 1985), c'est-à-dire que l'ensemble de leurs occurrences dépassent celles de la voyelle /a/ la plus fréquente du français (8%). Ces chiffres s'expliquent en partie par le statut morphologique de ces phonèmes lorsqu'ils apparaissent en syllabe finale de mot polysyllabique, à savoir dans le marquage de la flexion:

/e/: -é, -ée, -és, -ées, -er, -ez
/ɛ/: -ai, -ais, -ait, -aient,

L'archiphonème /E/,³⁰ pourtant très familier en italien, devient un leurre redoutable puisqu'il représente en français l'unique image sonore de dix sens grammaticaux distincts.

- En français écrit, le trigramme -ENT³¹ est l'un des plus fréquents. Or, son contexte d'apparition en position finale de mot ne suffit pas pour inférer sa réalisation phonique puisque sa prononciation dépend de son statut morphologique. Selon la structure dans laquelle il s'inscrit, on peut distinguer trois catégories de réalisation phonique correspondant à des structures morphologiques distinctes:

<i>le vent, souvent, un parent, rapidement, le parlement</i>	[ã]
<i>elle vient, il détient, il convient de...</i>	[Ĕ]
<i>ils achètent, elles viennent, ils bénéficient, ils avaient</i>	∅

Ces deux exemples soulignent l'indissociabilité des grammaires orale et écrite du français et le rôle complémentaire que jouent les modalités perceptives sonore et graphique dans la construction des savoirs grammaticaux. Lorsqu'on s'adresse à des étudiants italophones conditionnés par des habitudes cognitives fondées sur la transparence, il est évident

³⁰ Le concept d'archiphonème permet de regrouper sous une unique représentation abstraite l'ensemble des réalisations des phonèmes /e/ et /ɛ/ dont la différenciation - basée sur le degré d'aperture - n'est pas ne pas toujours possible dans le contexte de la parole.

³¹ Sur un corpus de français de 100.000 lettres, le trigramme -ENT est le plus fréquent et il apparaît 900 fois. Cf. «Analyse des fréquences en français», URL <http://www.apprendre-en-ligne.net/crypto/stat/francais.html> (2014-06-24).

que l'identification de ces mécanismes doit faire partie des objectifs prioritaires pour le pédagogue-enseignant de français. La méthodologie de l'intercompréhension orale, telle que nous l'avons introduite dans la progression (rappelons que la prononciation est un objectif à moyen terme), nous a permis indirectement de sensibiliser très tôt à ces connaissances métalinguistiques, par le biais d'un parcours de découverte orienté. Certes l'élaboration des savoirs grammaticaux et des compétences perceptives est lente, car elle est globale – les faits grammaticaux sont toujours actualisés dans leur contexte authentique – et qu'il faut agir à contre courant des automatismes. Mais la pratique récursive de tâches diversifiées qui entraînent la perception, sollicitent l'attention sur les faits linguistiques et facilitent la généralisation des observations, dans l'une puis l'autre modalité, offre un terrain propice à la mémorisation sonore et visuelle des phénomènes.

Amener à l'apprentissage du français par l'intercompréhension orale, puis écrite, en alternance et selon le protocole présenté, consiste à mettre en œuvre une pédagogie de l'enseignement des langues, c'est-à-dire, un «ensemble de(s) méthodes dont l'objet est d'assurer l'adaptation réciproque d'un contenu de formation et des individus à former» (*Trésor de la langue française*, s.v. «pédagogie»). Il s'agit d'une sorte d'ingénierie didactique raisonnée, flexible et ouverte, fondée sur un ensemble de besoins et de contraintes initiales clairement identifiés, centrée sur l'autonomisation de l'apprenant (aussi bien du point de vue cognitif que technique) qui part de la spontanéité de mécanismes naturels tout en lui en faisant découvrir leur champ d'applicabilité, leurs limites et les autres voies possibles. L'expérience m'a enseigné qu'une approche de la complexité présentée sous l'angle de la facilité, peut être stimulante et motivante pour des étudiants non linguistes et curieux, lorsqu'ils sont guidés dans l'exploration et la découverte de la langue authentique avec pour seule consigne initiale d'apprendre à la comprendre.

Bibliographie

- Agresti, Giovanni (2001). «Fonetica, filo rosso dell'insegnamento del francese tra scuola e università», Levy, Danielle (a cura di), *I nuovi laboratori della formazione degli insegnanti di lingue: aperture disciplinari e metodologiche, Dossiers e strumenti*, 7-15.
- Baqué, Lorraine; Estrada, Marta (1999). «L'intercompréhension orale entre langues romanes». *Diálogos Hispánicos*, 23, 269-81.
- Blanche-Benveniste, Claire (2004). «Aménagements progressifs de la syntaxe». Castagne, Eric (éd.), *Intercompréhension et inférences = Actes du colloque international EuroSem. Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne* (Reims, 2003). Reims: Presses universitaires de Reims, 41-75. Collection InterCompréhension Européenne 1.
- Blanche-Benveniste, Claire (2007). «Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue». *Langage et société*, 121-122, 129-41.
- Blanche-Benveniste, Claire (2008). «Les unités de langue écrite et de langue parlée». Bilger, Mireille (éd.), *Données orales. Les enjeux de la transcription*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme: Perpignan, 192-216. Cahiers de l'Université de Perpignan 37.
- Blanche-Benveniste, Claire (2009). «Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres». Jamet 2009, 19-32.
- Blanche-Benveniste, Claire; Chervel, André [1968] (1978). *L'orthographe*. Nouvelle édition augmentée. Paris: Maspéro.
- Bonvino, Elisabetta; Caddéo, Sandrine (2007). «Intercompréhension à l'oral: où en est la recherche?». Capucho Filomena; Martins, Adriana; Degache, Christian; Tost, Manuel (eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 386-94.
- Buben, Vladimir (1935). *Influence de l'orthographe sur la prononciation du français*. Paris: Droz.
- Caddéo, Sandrine; Jamet, Marie-Christine (2013). *Intercompréhension, une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Capucho, Filomena (2013). «L'intercompréhension en action» [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=144 (2016-10-26).
- Catach, Nina [1980] (1995). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique, avec des travaux d'application et leurs corrigés*. 3ème ed. Paris: Nathan.
- Chevrot, Jean-Pierre; Malderez, Isabelle (1999). «L'effet Buben: de la linguistique diachronique à l'approche cognitive (et retour)». *Langue française*, 124(1), 104-25.

- Clerc, Monique (1999). «La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones: analyse des erreurs et conséquences méthodologiques». *Les langues modernes*, 2, 48-58.
- Escoubas-Benveniste, Marie-Pierre (2013). «Former des adultes impliqués dans des collaborations transnationales à l'intercompréhension des langues romanes: le projet PREFIC». Agresti, Giovanni; Schiavone, Cristina (éds.), *Actes du colloque Professions, opérateurs et acteurs de la diversité linguistique* (Teramo, 19-21 mai 2011). Teramo: Aracne Editrice, 297-314. Coll. Diritti linguistici.
- Escudé, Pierre (2010). «Origine et contexte d'apparition du terme intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste Jules Ronjat (1864-1925)». Ferrão Tavares, Clara; Ollivier, Christian (éds.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. Dossier de: *Redinter-Intercompreensão*, 1, 103-24.
- Hédiard, Marie (1997). «Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français: expériences menées auprès d'un public italoophone». Maillard, Michel; Dabène, Louise (éds.), *Lidil*, vol. 14, *Vers une métalangue sans frontières?*, 145-54.
- Jaffré, Jean-Pierre (2003). «La linguistique et la lecture-écriture: de la conscience phonologique à la variable 'orthographe'». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 37-49.
- Jamet, Marie-Christine (2005). «L'intercompréhension orale entre langues voisines: réelle possibilité ou illusion?». Borg, Serge; Drissi, Mehdi (éds.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme*, 61-8. Synergies Italie 2.
- 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.
- Jamet, Marie-Christine (a cura di) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Libreria Cafoscarina editrice.
- Laks, Bernard (2005). «La liaison et l'illusion». Chevrot, Jean-Pierre; Fayol, Michel; Laks, Bernard (éds.), *Langages*, 39(158), 101-25.
- Leon, Pierre-Roger [1966] (2005). *Prononciation du français standard: aide-mémoire d'orthoépée à l'usage des étudiants étrangers*. Paris: Didier.
- Martin, Eric (2012). «Les tests de compréhension orale spontanée: portée et limites d'une nouvelle modalité» [online]. *Compétences, corpus, intégration = Actes de Colloque IC 2012* (Grenoble, 21-23 juin 2012). URL <http://ic2012.u-grenoble3.fr/0penConf/papers/64.pdf> (2016-10-22).
- Meissner, Franz-Joseph (2008). «Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens?» [online]. *Les langues modernes*, 1, 15-24. URL <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1604> (2016-10-26).

- Murillo, Julio (2009). «Paramétrisation verbo-tonale de l'intercompréhension. L'exemple du français et de l'espagnol». *Jamet 2009*, 49-76.
- Polivanov, Evgenij Dmitrievic (1931). «La perception des sons d'une langue étrangère». *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, 79-96.
- Troubetzkoy, Nicolai [1939] (1967). *Principes de phonologie*. 2ème éd. Paris: Klincksieck.
- Wioland, François (1985). *Les structures syllabiques du français*. Genève: Slatkine-Champion.

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi

a cura di Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet

Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue

Encarnación Carrasco Perea
(Universitat de Barcelona, Espanya)

Maddalena De Carlo
(Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Italia)

Abstract Since its emergences in the field of education research, the scientific literature on intercomprehension has steadily increased. Despite this rise, a curricular integration of this approach remains contingent and punctual. In this respect, an evaluation of its learning outcomes would help highlight and promote the variety, multiplicity and richness of this approach and, as consequence, facilitate its curricular integration. This paper proposes to offer initially, an overview of evaluation practices conducted within various projects in intercomprehension. To conclude, the organizational and functional principles of a referential document identifying the competences involved in Intercomprehension, as prepared for the European project Miriadi, will be presented and discussed. Finally, open questions such as the definition of learning contents or progression will be addressed.

Sommaire 1 Introduction. – 2 Evaluer des compétences en IC. – 3 Un Référentiel de compétences de communication et d'apprentissage des langues en IC. – 4 Les principes organisateurs. – 4.1 Domaines de compétences. – 5 Conclusions et perspectives ouvertes.

Keywords Assessment. Intercomprehension. Plurilingual competences.

1 Introduction

Dès 1995, avec la publication du *Livre Blanc pour la société cognitive*, la maîtrise de trois langues, y compris la langue maternelle ou première, de la part des citoyens de l'Union Européenne se plaçait parmi les objectifs prioritaires à atteindre pour rendre l'espace européen compétitif au niveau international. Par la suite cette compétence plurilingue, et donc pluriculturelle, a été définie par le «Cadre européen commun de référence pour les langues» (CECR 2000) comme une compétence globale et non une simple juxtaposition de connaissances en – ou de plusieurs langues. Il s'agit là d'un changement de paradigme dépassant la perspective monolingue, comme souhaité déjà par quelques études (Coste, Moore, Zarate 1997; Billiez 1998, pour n'en citer que quelques-unes) et dont le «Cadre de

SAIL 9

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

Référence pour les Approches Plurielles» (CARAP) représente le résultat le plus complet de réflexion et systématisation.

Trois considérations, relevant de domaines différents, confirment l'opportunité d'adopter cette optique qui pourrait paraître, au premier abord, utopique.

La première concerne les processus d'acquisition linguistique tels qu'ils ont été décrits par les recherches menées au cours des vingt dernières années. A la suite des études sur les sujets bi/plurilingues, s'est formé le concept d'«atout plurilingue» (Gajo 2001, Moore 2006, Bono 2006¹), constitué par l'ensemble de connaissances et stratégies métalinguistiques transférables d'une langue à l'autre qui favorisent l'apprentissage, stimulant la capacité de réflexion, la flexibilité cognitive et la créativité dans le processus d'acquisition: «Ainsi, l'atout plurilingue (le savoir métalinguistique chez les plurilingues) est actualisé de façon interlinguistique, de telle sorte que les pratiques d'appui, de passage ou de mise en relation constituent un lieu d'observation privilégié de cet atout» (Bono 2006, 42). Par ailleurs, ces pratiques d'appui, par un processus de rétroalimentation, élargissent ultérieurement la compétence plurilingue.

Une autre considération, se place sur le plan éthique. La sur-diversité (Vertovec 2007, Van Avermaet 2011) qui caractérise les sociétés modernes impose aux institutions éducatives des politiques d'équité sociale, contribuant ainsi à la cohésion des communautés. La nécessité de former à une langue commune (que ce soit la langue nationale, officielle, de l'école, de l'espace public), une population scolaire de plus en plus hétérogène par son appartenance linguistique et culturelle, place tous les acteurs du champ éducatif devant la nécessité de modifier les paradigmes traditionnels de l'enseignement des langues. Il s'est agi jusqu'à présent d'un modèle fondé sur la séparation des langues de la classe aux niveaux: des temps d'enseignement, des espaces, des groupes d'apprentissage, des compétences des enseignants impliqués; alors que c'est le modèle de l'intégration qui devrait prévaloir. Un apprentissage plurilingue fonctionnel ne peut donc se caractériser que par la prise en compte des répertoires plurilingues comme capital pour l'apprentissage, par l'intégration des apprenants (L1, L2, Ln) dans les groupes d'apprentissage, par le libre choix des langues dans les activités de la classe, par l'emploi, la valorisation et la conscience de la diversité linguistique (Van Avermaet 2011).

La dernière considération est d'ordre purement économique. Après avoir misé sur le tout anglais, depuis quelque temps, les entreprises ont commencé à prendre conscience de la nécessité d'adopter des mesures diversifiées

1 Pour Gajo (2001) c'est la compétence stratégique des bi/plurilingues qui constituerait un atout pour l'apprentissage, alors que Moore (2006) insiste davantage sur la possibilité pour l'apprenant de recourir à une «boîte à outils» de connaissances métalinguistiques qui permettent le développement de compétences transversales.

pour faire face à la demande en langues dans les rapports internationaux. Les résultats de la recherche ELAN (*Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*²) ont démenti un certain nombre de convictions et ont permis de dégager des comportements souhaitables pour l'avenir. En premier lieu, il faut enregistrer que les petites et moyennes entreprises européennes perdent de nombreux marchés faute de compétences linguistiques de leurs personnels; il existerait donc un rapport direct entre maîtrise des langues et bons résultats à l'exportation. De plus, la demande de compétences dans d'autres langues que l'anglais est supérieure à la demande de compétences en anglais; ce qui a été déjà pris en compte par les grandes entreprises qui accordent de plus en plus la priorité à l'espagnol et à d'autres grandes langues mondiales. Afin d'obtenir de meilleurs profits la «gestion linguistique» conseillée aux entreprises devrait s'articuler alors autour de quatre mesures: «à côté du recrutement de locuteurs natifs et de personnels possédant des compétences linguistiques, et du recours à des traducteurs et à des interprètes, on envisage l'adoption d'une **stratégie de communication multilingue**» (ELAN, 1).³ Cette stratégie est ici définie comme l'«adoption planifiée d'une gamme de techniques visant à permettre une communication effective avec les clients et les fournisseurs à l'étranger» (2007, 3-4). Il faudrait spécifier davantage à quelles 'techniques' le rapport fait allusion, mais il est aisé d'imaginer que l'approche intercompréhensive, ainsi que les autres approches plurielles, pourraient offrir une réponse adéquate à ces exigences.⁴

La nécessité se pose alors d'intégrer ces approches aux curriculums⁵ d'enseignement (institutionnels et non) et de concevoir des critères et des outils d'évaluation de compétences cohérents avec les présupposés exposés. En effet, en dépit des recommandations et des discours officiels,

2 ELAN a été commandée par la direction générale Éducation et Culture de la Commission européenne en décembre 2005 et a été réalisée par le CILT - Centre national britannique des langues - en collaboration avec une équipe de chercheurs internationaux. L'enquête avait pour objectif de donner à la Commission et aux décideurs des États membres des informations pratiques et des analyses quant à l'utilisation de compétences linguistiques dans les petites et moyennes entreprises (PME) et à son incidence sur les résultats commerciaux. Les résultats délivrés en 2007 sont consultables à l'adresse: <https://goo.gl/lgis3T>.

3 C'est nous qui soulignons. Il est également intéressant de voir évoquée une demande de la part de certaines entreprises en compétences interculturelles. Nous rappelons enfin que la distinction opérée par Beacco et Byram (2003) entre multilinguisme et plurilinguisme, n'est pas toujours utilisée en dehors des contextes didactiques.

4 C'est sur ces présupposés d'ailleurs que des projets comme par exemple INTERMAR se sont mis en place.

5 Voir à ce propos Beacco et al. 2010, ainsi que la «Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle» à l'adresse <http://www.coe.int/lang-platform/fr>.

les données recueillies pour évaluer les résultats obtenus à la suite du *Plan d'action pour la promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique*, lancé en 2003, s'avèrent très décevantes.⁶ Au-delà d'une simple constatation de la diversité sociolinguistique des territoires (langues régionales, minoritaires ou de la migration), les principales actions entreprises par les pays impliqués concernent surtout une augmentation de l'enseignement des langues (de l'anglais en particulier) et de sa durée dans les curriculumns scolaires, dès un très bas âge notamment. Aucune mesure en revanche n'a été prise qui résulterait d'une interprétation plus complexe de la diversité linguistique impliquant une plus grande diversification de l'offre en langues, la conception d'un processus unique de formation en langues (L1, L2, LS, langue de scolarisation, dialectes, langues classiques, etc.) tout au long de la vie des individus, comme point de force pour une meilleure intégration dans le contexte social.

Sans surprise, l'évaluation des compétences linguistiques et communicatives se conforme à cette approche cumulative et non intégrative. Lors du Conseil européen de Barcelone (2002), à la suite d'une demande institutionnelle (chefs d'état et de gouvernement) d'une mise au point d'un indicateur des compétences linguistiques (qui sera appelé par la suite *Indicateur de Barcelone*), la Commission des Communautés Européennes a mis en place un indicateur (2005) ayant pour objectif de mesurer les compétences générales en langues étrangères dans chaque État membre, sur un échantillon d'élèves (15 ans) à suivre tous les trois ans. L'évaluation proposée se présente sous une forme très traditionnelle et réductrice se limitant aux langues de grande diffusion⁷ (anglais, français, allemand, espagnol et italien), aux modes d'enseignement formels et à la mesure séparée des compétences linguistiques dans les différentes langues, sans tenir compte de la distinction entre production et interaction. Aucune référence à un répertoire plurilingue, à une compétence globale, à des compétences interculturelles, non-verbales, stratégiques, aux modes informels d'apprentissage ou à des formes d'auto-évaluation.

Si, d'une part, l'évaluation se révèle un des terrains sur lesquels les approches plurielles doivent faire leurs preuves en s'efforçant de satisfaire une demande sociale et institutionnelle, d'autre part, il est également nécessaire que les institutions éducatives en premier lieu se montrent perméables à de nouvelles pratiques d'enseignement.⁸

6 «Promoting Language Learning and Linguistic Diversity - An Action Plan 2004-06», consultable à l'adresse http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf.

7 Bien que d'autres langues soient prévues dans les cycles suivants.

8 Nous voudrions ajouter une précision. Au moment de la publication de cette contribution le projet Miriadi a atteint sa conclusion. Les versions actuelles des *Référentiels de compétences en Intercompréhension* (REFIC - *Référentiel de compétences de communication*

2 Évaluer des compétences en IC

Depuis son irruption dans le domaine de la recherche en didactique des langues, dans les années '90 du siècle dernier, le courant intercompréhensif n'a cessé d'accroître sa production scientifique ainsi que la mise au point de matériel et d'actions vouées à l'apprentissage et à la formation. Malgré cette montée en puissance, l'ancrage institutionnel de l'insertion curriculaire de l'Intercompréhension (désormais IC) reste contingent et ponctuel et, selon les contextes et pays, cantonné souvent à un rayon d'action limité dans le temps et dans l'espace. Probablement, un effort de visibilité et de communication des bienfaits et de la rentabilité éducative de cette approche plurilingue, de la part de ses précurseurs, pourrait faciliter et accélérer son officialisation. En ce sens, nous partons de la prémisse qu'une évaluation des apprentissages intercompréhensifs qui d'une part serait valide, car en cohérence avec les principes de la démarche et en adéquation avec ses objectifs didactiques, et qui d'autre part réduirait le décalage souvent constaté entre acquisition et validation (Carrasco, Pishva 2009; Carrasco, Chavagne, Le Besnerais 2010), contribuerait à mettre en exergue et valoriser la variété, multiplicité et richesse des acquis résultant des formations intercompréhensives. Cette plus grande lisibilité et valorisation aurait sans doute une répercussion favorable dans l'appréhension de l'IC de la part des agents décisionnels en matière de politiques linguistiques, éducatives et formatives. En tout état de cause ce travail «de transparence et d'affichage», restant encore à fournir, revient surtout à nous chercheurs et spécialistes de l'IC qui avons la responsabilité et l'intérêt de faire valoir les enjeux d'une éducation plurilingue à dominante intercompréhensive.

Cette contribution propose de suivre deux démarches complémentaires dans la conception d'un cadre pour l'élaboration de critères et d'outils d'évaluation en intercompréhension: une démarche empirique, en aval d'activités d'enseignement/apprentissage, permettant d'établir des niveaux à partir d'analyses des résultats obtenus par des échantillons représentatifs du public cible, et une démarche rationnelle, en amont de toute intervention consistant à établir des niveaux à partir d'un critère en

plurilingue en intercompréhension et REFIDIC - *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension*) élaborés au cours du projet sont consultables à l'adresse <https://www.miriadi.net/refic>; <https://www.miriadi.net/refdic>. Après avoir réfléchi à une éventuelle mise à jour du texte, nous avons décidé de le publier dans l'état car il rend compte de débats, des confrontations, des relectures, des propositions de textes qui se sont succédé, en présence et à distance, entre les membres du lot de travail chargé de l'élaboration. Comme d'ailleurs nous l'affirmons dans le *Guide du REFIC*, ce processus n'est pas terminé, ni conçu pour l'être. En effet, c'est un véritable laboratoire en évolution continue que nous avons eu la volonté de mettre en place. Au fur et à mesure que les Référentiels seront ultérieurement analysés, commentés, expérimentés par les utilisateurs, ils seront améliorés et enrichis grâce à la souplesse du support digital.

marge de ceux qui ont été empiriquement établis (Carrasco 2015).

Nous entendons alors, offrir dans un premier temps un tour d’horizon des pratiques évaluatives conduites au sein de formations se réclamant de l’approche intercompréhensive. Nous nous appuyons, à la fois, sur notre propre *praxis* d’enseignants et formateurs (et donc d’évaluateurs) ainsi que sur quelques travaux et recherches qui, plus ou moins explicitement, ont abordé les pratiques et enjeux évaluatifs en IC. Dans un deuxième temps nous présenterons et décrirons brièvement l’ossature et les principes organisationnels et fonctionnels de ce qui est appelé à devenir le premier référentiel de compétences intercompréhensives, qui fait l’objet d’un lot de travail du projet européen Miriadi. Cet outil servirait à la fois à élaborer des parcours d’apprentissage et à en évaluer les résultats.⁹

Rapide panoramique de l’évaluation en Intercompréhension:
qui, quoi, comment?

Afin de mener à terme notre étude exploratoire, descriptive et caractérisant des pratiques évaluatives en IC, nous en avons recueilli un certain nombre découlant de formations intercompréhensives – en langue parentes, romanes – rattachées à cinq universités européennes de trois pays différents.¹⁰ Malgré la nature non exhaustive de notre corpus, et par conséquent plus illustrative que représentative, la variété des procédures évaluatives qu’il renferme nous semble le cautionner. Cependant, ces dernières n’apparaissent pas toujours explicitement décrites c’est pourquoi, et afin d’en offrir une perspective claire et fonctionnelle, nous les présenterons à partir de sept principes organisateurs.

1. Démarches: nous en avons trouvé aussi bien de type sommatif et ponctuel, sanctionnant avec une note une seule activité langagière, la compréhension (Jamet 2010), que sommatif et continu car comportant des épreuves diverses et variées recueillies tout au long de la formation et se rapportant à deux activités langagières, la compréhension écrite d’une part et l’interaction écrite plurilingue de l’autre (Carrasco, Chavagne, Le Besnerais 2010).

9 Comme nous l’avons précisé dans une note précédente, une version complète de ce Référentiel, bien que soumise constamment à un processus de modification sur la base du feedback des utilisateurs, est actuellement consultable en ligne (<https://www.miriadi.net/en/skills-reference-data>).

10 En Espagne, l’Université Autònoma de Barcelona et la Complutense de Madrid (respectivement, Carrasco, Chavagne, Le Besnerais 2010; Hidalgo 2009); en France, l’Université Stendhal de Grenoble (Carrasco, Pishva 2009) et Lumière 2 de Lyon (Carrasco, Chavagne, Le Besnerais 2010) et en Italie l’Université de Venise (Jamet 2010).

2. Modalités: il y a des pratiques qui renvoient à l'hétéro-évaluation exclusivement (à Venise, Lyon et Barcelone), ou en articulation avec une auto-évaluation non sanctionnée par une note (Grenoble) et d'autres qui ne prévoient que la modalité auto-évaluative (Madrid).
3. Objet d'évaluation (activité langagière et contenus): il peut s'agir de la compréhension écrite d'une seule langue cible ou de plusieurs prises successivement (Jamet 2010)¹¹ ou bien de la compréhension simultanée et imbriquée de plusieurs langues dans des interactions écrites en ligne, asynchrones et tirées d'une/de session/s de la plateforme Galanet (Carrasco, Chavagne, Le Besnerais 2010). Dans les deux cas, l'évaluation se base sur des questions vrai/faux ou à choix multiple (QCM) ou de demandes de traduction ponctuelle ou intégrale en langue principale de référence («maternelle»)¹² à partir de textes monolingues de la presse ayant trait à des sujets de l'actualité (Jamet 2010), ou encore, tout en incluant ce même type de questions et d'autres ouvertes, à partir de «textes de spécialité» ou d'interactions pluri-romanes.
4. L'enjeu est alors d'appréhender la compréhension d'une ou plusieurs langue/s romane/s (consécutivement ou simultanément) et de mesurer en même temps et d'une certaine manière l'acquisition d'une «culture intercompréhensive» d'ordre conceptuel et procédural:¹³ des concepts en linguistique romane, des principes communicatifs en intercommunication plurilingue et la capacité à mobiliser sa compétence plurilingue.¹⁴

11 En marge du dispositif didactique privilégié pendant la formation (la plateforme Galanet ou, en plus, Euro5). Cette évaluation par habileté langagière et langue dissociées a permis de réaliser une analyse comparative du degré de compréhension selon la langue cible. C'est le cas de Jamet (2010) qui a relevé chez un public italoophone une plus grande accessibilité vis-à-vis de l'espagnol écrit que du français (à partir de textes d'une longueur et d'une difficulté comparables et après avoir suivi un dispositif didactique identique).

12 Le débat concernant les termes 'langue maternelle', 'seconde' ou 'étrangère' est très ouvert, pour simplifier nous utiliserons ici 'langue romane de référence' pour indiquer la langue sollicitée par le sujet apprenant, consciemment ou pas, dans ses activités intercompréhensives.

13 Par exemple et respectivement: que signifie «stock lexical international» selon la définition donnée à EuroComRom (2003) dans sa version catalane; identifier différentes langues romanes dans des messages plurilingues de forums des sessions de la plateforme Galanet, en relever des thèmes de discussion, les différentes phases du scénario pédagogique ou encore caractériser les genres discursifs en jeu.

14 La compétence plurilingue, dans sa finalité intercompréhensive, devient la capacité à mobiliser ses ressources (concepts, processus, attitudes) afin de déduire et de systématiser des règles de correspondance interlinguistique (axe synchronique), des évolutions phonético-morphologiques de plusieurs langues romanes depuis le latin (axe diachronique) et d'opérer des transferts interlinguistiques (formellement explicités ou restés implicites mais opératoires dans la compréhension d'une seule langue comme chez Jamet 2010) ou

5. Documents support des épreuves: on y trouve surtout des textes écrits d'une certaine longueur et degré de difficulté, tirés de la presse (Jamet 2010),¹⁵ de certaines méthodes intercompréhensives (d'EuroComRom pour ce qui est de Grenoble) et d'interactions écrites pluri-romanes en ligne et asynchrones (pour Barcelone, Grenoble et Lyon).
6. Type d'épreuves: pour la compréhension écrite, il s'agit soit d'une restitution en langue romane principale de référence ('1' ou 'maternelle') d'un texte en langue romane cible à partir de QCM ou des vrai/faux (Jamet 2010) ou d'une évaluation plus indirecte (cf. Carrasco, Chavagne, Le Besnerais 2010, annexes).
Pour l'interaction écrite pluri-romane en ligne et asynchrone, nous avons trouvé des questions de linguistique romane et relatives à des principes d'intercompréhension/intercommunication.
Pour l'auto-évaluation (non sanctionnée par une note), il peut y avoir la seule narration de la biographie langagière (Hidalgo 2009) ou toute une batterie d'activités auto-évaluatives et d'écrits réflexifs (Carrasco, Pishva 2007): une auto-évaluation déclarative à l'aide de descripteurs de compétence à cocher, tirés du syllabus de la formation et classés en savoirs, savoir-faire et savoir-être comme dans le «Cadre de Référence pour les Approches Plurielles» ou CARAP (Candelier 2007) d'où ils ont été adaptés; une biographie d'usager-apprenant plurilingue incluant un auto-positionnement par rapport à la mobilisation préalable de la compétence plurilingue; un Portfolio *ad hoc* en ligne avec des descripteurs de compétence du CECR mais concernant uniquement les activités langagières réceptives, plus des questions incitant à l'identification de la démarche analogique par couples de langues et, enfin, un dossier se faisant écho de la participation dans des échanges pluri-romans écrits en ligne.
7. Temporalité: il peut y avoir évaluation continue au travers d'exercices et des tâches réalisés tout au long de la formation qui prennent également en compte la participation dans les échanges

encore savoir déceler les aspects partagés ou, en revanche, spécifiques des langues, être capable de débloquent des ruptures de communication, mettre en pratique l'éthique de l'intercompréhension en essayant non seulement de comprendre mais également de se rendre compréhensible au travers de réajustements ou de reformulations prétendument plus transparentes; se reconnaître en apprenant-usager plurilingue à travers un travail introspectif et auto-évaluatif de type «Portfolio Européen des Langues» «sur mesure» (Carrasco, Pishva 2007).

15 Jamet (2010) questionne à très juste titre la relative pertinence des niveaux du CECR, et des concepts de complexité et de longueur afférents, à l'heure de classer par niveaux de difficulté des textes écrits utilisés comme documents support lors de formations et évaluations intercompréhensives.

(a)synchrones lors d'une session Galanet,¹⁶ voire une auto-évaluation en début et fin de cours (Hidalgo 2009), ou en plus, au milieu de la formation (Carrasco, Pishva 2007).

8. Outils didactiques complémentaires: pour tous les auteurs à l'étude examinés, le «Cadre européen commun de référence pour les langues»; plus le «Portfolio européen des langues» (PEL) pour Carrasco, Pishva (2009) et Hidalgo (2009) et le CARAP chez Carrasco, Pishva (2007).

Au vu de ce foisonnement de pratiques évaluatives, qui découlent pourtant d'un échantillon plutôt modeste en taille et aucunement exhaustif, nous plaçons pour une évaluation en IC qui, s'inscrivant dans une démarche de qualité (au service des apprentissages), réponde aux trois principes fondamentaux avancés par le CECR en matière d'évaluation en langues: validité ou cohérence avec l'approche didactique la sous-tendant, i.e. en adéquation avec les objectifs et contenus des enseignements; fiabilité ou consistance et stabilité dans le recueil des informations et l'appréciation/interprétation des résultats (quels que soient l'évaluateur, le moment ou la situation) et faisabilité en relation aux ressources disponibles. Ces trois critères d'exigence sont parfaitement insérables dans une évaluation purement sommative qui par ailleurs reste une attente sociale et une exigence institutionnelle dans la plupart de nos sociétés et systèmes éducatifs. Pour cette raison, et si nous aspirons à une insertion curriculaire imminente et durable de l'approche intercompréhensive, nous admettons qu'à travers l'évaluation en IC, il faudrait arriver à satisfaire cette attente sociétale et institutionnelle autour de l'évaluation sommative sans pour autant minorer, voire exclure toute la richesse et l'idiosyncrasie des apports intercompréhensifs. En effet, nous préconisons que l'évaluation en IC, en plus de sanctionner moyennant une note un niveau atteint de résultats, devrait également se faire écho des processus d'apprentissage mobilisés (*assessment* et *evaluation* respectivement en anglais). En ce sens, si les experts en docimologie plaident pour une évaluation en langues au service des apprentissages (Figueras 2011), nous pensons qu'à plus forte raison l'IC devrait y répondre dans la mesure où, en tant qu'approche plurielle, elle renvoie à un certain projet éducatif, voire social, plurilingue, qui entraîne une vision élargie des pratiques évaluatives car elles sont pensées pour l'apprenant. Ne serait-ce que parce qu'il devient aussi important d'apprendre que de prendre conscience qu'on apprend, puisqu'en prenant acte de ses acquis l'apprenant est mis en conditions de devenir conscient de ses capacités et progrès et, entre autres, et d'avoir confiance dans sa propre

16 A partir de statistiques des consultations, du nombre et de la durée des interventions (Carrasco, Chavagne, Le Besnerais 2010).

efficacité et dans celle de la démarche intercompréhensive elle-même qui peut, à plusieurs égards, déstabiliser les néophytes.

Pour toutes ces raisons nous prôtons un format évaluatif en IC qui allie à bon escient une perspective multilingue à base monocentrée et une autre plurilingue de nature inter- et translinguistique. Il s'agit donc d'une démarche qui d'une part, en s'inscrivant dans la continuité des pratiques éducatives en vigueur, sanctionne des niveaux de compétence linguistico-communicative par langue (et habileté langagière) dissociée. D'autre part, en adoptant un positionnement «iconoclaste», elle validerait la compétence plurilingue dans toute sa complexité, ses imbrications et synergies (cf. Carrasco 2012, la schématisation d'une évaluation de qualité de l'IC, des et pour les apprentissages, intégratrice et intégrable).¹⁷

Et c'est précisément en suivant ce deuxième sillon, plurilingue, qu'il devient impératif à nos yeux d'élaborer un référentiel de compétences en IC qui doterait cette approche plurielle d'une cohérence convergente, en amont à l'heure de définir des programmes de formation et en aval au moment de prendre la mesure des apprentissages réalisés.

3 Un Référentiel de compétences de communication et d'apprentissage des langues en IC

Nous avons exposé ci-dessus les raisons d'être d'un Référentiel de compétences en IC à l'intérieur d'un cadre social en voie de transformation. Les mutations profondes subies par les sociétés européennes contemporaines (mobilité, hétérogénéité, instabilité) risquent de menacer les processus d'acculturation traditionnels aux niveaux de la cohésion sociale, de l'intégration, de la citoyenneté, de l'identité culturelle et linguistique. Dans ce cadre émergent deux exigences complémentaires: d'une part assurer une langue commune dans l'espace public, de l'autre reconnaître la diversité linguistique comme une ressource à valoriser.

Les approches plurielles envisagées par le CARAP, la notion de répertoire langagier partiel et de compétence globale, les enseignements plurilingues représentent autant de solutions possibles pour atteindre ces deux objectifs. Cependant, comme le montre la diffusion des tests

¹⁷ Cela apparaît urgent face à des pratiques de validation «mutilantes» comme celle toujours en vigueur à l'Université Stendhal de Grenoble en France, pourtant l'une des pionnières dans la recherche sur l'IC et dans l'intégration curriculaire de cette dernière, qui offre et affiche un rattachement et une validation monolingues de la formation «Intercompréhension entre langues romanes» malgré la dimension plurilingue de la formation et de l'évaluation y étant dispensées (Carrasco, Pishva 2009).

de connaissance linguistique pour obtenir les permis de séjour,¹⁸ tout savoir pour se configurer comme un capital culturel et social, doit être légitimé par la communauté d'appartenance et ses institutions. Se poser la question de l'évaluation des compétences plurilingues est donc un acte de responsabilité éducative mais aussi sociale à forte implication éthique, vu qu'elle peut investir le destin des individus à l'intérieur d'un groupe social.

La présentation que nous allons faire du *Référentiel de communication et d'apprentissage des langues en IC*, produit par les équipes d'un lot de travail dans le cadre du programme européen Miriadi,¹⁹ se propose moins de le décrire dans toutes ses parties²⁰ que de rendre compte du processus de réflexion sur les problématiques qui ont émergé au cours de sa réalisation.²¹ Le Référentiel dans notre projet se configure comme un outil adressé aux enseignants et/ou formateurs, ayant pour but de constituer un guide pour la programmation des enseignements et l'évaluation de compétences résultantes. Il pourra être ensuite complété par un outil d'auto-évaluation de type portfolio, adressé aux apprenants.

4 Les principes organisateurs

4.1 Domaines de compétences

La didactique intercompréhensive, ainsi que les autres approches plurielles, se caractérise par l'acceptation du caractère global, non segmenté, hétérogène de la compétence plurilingue; par la reconnaissance du caractère dynamique de cette compétence qui permet de mobiliser et reconfigurer le répertoire des sujets; par la valorisation de toutes les langues du répertoire plurilingue qui se relaient dans une circulation interlinguistique (cf. Coste 2002).

18 Selon une enquête menée par ALTE (Association of Language Testers in Europe), de 2002 à 2007 le nombre de pays européens qui imposent des conditions relatives aux compétences linguistiques pour obtenir la nationalité ont augmenté de 29% (4 sur un total de 14 pays) à 61% (11 sur un total de 18 pays). Cité par Van Avermaet in Haider, Barbara (coord.) (2011), *“Deutsch über alles?” Sprachförderung für Erwachsene*. Wien: Edition Volkshochschule.

19 Il s'agit du Lot 4 auquel participent les équipes de Cassino (coordinateur), Macerata et Venise (Italie), Barcelone et Madrid (Espagne), Grenoble (France), Aveiro (Portugal).

20 Ceci serait en effet impossible non seulement pour des raisons d'espace mais aussi pour le fait que le travail est encore en phase de réalisation, la conclusion du projet étant prévue pour décembre 2015.

21 Nous précisons que la version actuelle, bien qu'elle soit très avancée, n'est pas définitive et elle sera soumise à expérimentation et évaluation de la part d'un public enseignant au cours de la troisième année du projet Miriadi. Nous rappelons également que ce Référentiel est intégré par un *Référentiel de compétences professionnelles* décrivant les compétences professionnelles nécessaires pour mettre en œuvre un enseignement intercompréhensif.

En cohérence avec ces concepts clés, l'évaluation en IC se penche sur:

1. Des compétences linguistiques en perspective comparative: observations des analogies, transferts inter- et intralinguistiques, correspondances entre graphies et phonies, transparence lexicale, mobilisation de connaissances préalables dans d'autres langues. Les descripteurs élaborés (ainsi que les descripteurs qui ont été repris du CARAP) se concentrent donc moins sur des connaissances ou compétences isolées que sur les capacités de leur mise en relation;

2. Des compétences communicatives: la compréhension écrite en premier lieu, la plus accessible des activités communicatives en IC et la plus étudiée dans le cadre des recherches expérimentales; il s'agit de développer des stratégies de réception dans le but de saisir le sens global des textes, mobilisant surtout le processus d'inférence, acceptant une compréhension approximative et exploitant similarités et régularités entre langues génétiquement apparentées. La compréhension à l'oral est également visée, ainsi que l'interaction (à l'écrit et à l'oral) et la production, entendue ici surtout dans le sens d'interproduction (Balboni 2009, 197), c'est-à-dire comme la capacité d'adapter sa propre production au destinataire alloglotte, y compris dans un contexte de communication médiée par ordinateur (CMO);

3. Le développement des compétences métalinguistiques et métacognitives est également au cœur des recherches expérimentales en IC, qui se proposent d'explicitier le fonctionnement d'une "grammaire de la compréhension". Pour souligner cette vocation, sous l'entrée «Intercompréhension» du *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq 2003, 136) parmi les idées-force à la base de l'approche intercompréhensive, Cuq retient en particulier: «inciter les sujets à s'appuyer sur l'ensemble de leurs compétences culturelles autant que linguistiques [...], construire des rudiments d'une grammaire de la compréhension en dégageant les points de convergence translinguistique (règles de passage et de surveillance), entraîner ainsi progressivement l'apprenant à dynamiser son potentiel cognitif». Les descripteurs se concentrent donc sur la capacité de prendre appui sur la ou les langue/s connues pour accéder à d'autres langues (romanes), d'exploiter les ressemblances entre les langues appartenant à une même famille, de recourir aux processus d'inférence, de découvrir de façon autonome le fonctionnement des systèmes linguistiques.

4. Des compétences culturelles et interculturelles. La possibilité d'avoir des contacts avec des interlocuteurs de langues-cultures différentes - mais aussi avec des textes écrits, oraux, audio-visuels - tout en s'appuyant sur la ou les langues la/les mieux maîtrisée/s, permet une interaction fondée sur la réciprocité: chacun peut disposer de toute la richesse de ses moyens ex-

pressifs et doit se mettre, en même temps, en position d'écoute. Ce double processus stimule l'ouverture aux différences linguistiques/culturelles, la prise de conscience qu'il existe des sons, des structures grammaticales, des références culturelles, un découpage lexical et grammatical de la réalité différents ainsi que le partage des expériences, un échange de savoir et de connaissances.

Les dimensions prises en compte

Les quatre domaines de compétences décrits ci-dessus se déclinent autour de cinq dimensions: le sujet plurilingue et l'apprentissage; les langues et les cultures; la compréhension de l'écrit; la compréhension de l'oral; l'interaction plurilingue.

La première concerne le sujet apprenant, la deuxième l'objet d'apprentissage, les trois autres les activités communicatives les plus pratiquées dans le cadre d'une didactique intercompréhensive. Chacune de ces dimensions a été largement étudiée en didactique des langues et des documents de référence (le CECR et le CARAP en particulier) se sont déjà penchés sur l'élaboration de descripteurs les concernant.

Pourquoi donc proposer un nouveau référentiel? Notre projet n'a pas la prétention de tout réinventer. Notre effort a été celui de concevoir des descripteurs *ad hoc* et en même temps de reprendre et de valoriser tout le patrimoine qui a été produit dans notre domaine au cours des dernières années, en sélectionnant en particulier les contenus que nous avons jugés comme les plus pertinents dans une perspective intercompréhensive et plurilingue. Comme nous l'avons précisé plus haut, les *Référentiels* conçus dans le cadre du projet Miriadi (le *Référentiel de communication et d'apprentissage des langues en IC* et le *Référentiel de compétences professionnelles*) s'adressent à tout enseignant/formateur qui serait intéressé à élargir sa perspective didactique et à programmer des enseignements cohérents avec une vision décloisonnée des disciplines. Des enseignants experts ou novices, de langues (L1, L2, Ln, langues de l'école, langues classiques) ou d'autres disciplines (histoire, géographie, mathématiques, sciences)²² pourront lire les descripteurs comme autant de paramètres à prendre en compte dans l'élaboration de leur programme d'enseignement ou bien comme une sorte de *check-list* dans un processus d'auto-formation. À cette utilisation du *Référentiel* en amont du processus d'enseignement-apprentissage, peut s'accompagner une exploitation en aval, où chaque descripteur peut fonctionner comme point de repère pour

22 L'acquisition de stratégies de compréhension et de compétences métalinguistiques s'avère en effet centrale aussi pour la compréhension de contenus disciplinaires.

l'évaluation des résultats atteints de la part des apprenants.

Dans la première dimension («Le sujet plurilingue et l'apprentissage») ce sont les notions de 'centration sur l'apprenant', d'autonomie, de '*language awareness*', de répertoire linguistico-culturel, de stratégies métacognitives (relatives à la gestion, l'organisation et l'évaluation de son propre apprentissage) qui, entre autres, ont été mobilisées. L'objectif principal est de faire prendre conscience que des connaissances partielles, fragmentaires, dans des langues parfois peu légitimées socialement (langues minoritaires, dialectes) à des niveaux de compétence hétérogènes constituent également un capital culturel et linguistique non négligeable. À partir de cette auto-réflexion l'apprenant pourra par la suite regarder autour de lui pour découvrir et apprécier la richesse de son environnement, mettre en relation ses connaissances, convictions, croyances avec celles d'autres sujets et éventuellement se rendre compte du poids de ces facteurs dans la communication quotidienne.

La deuxième dimension («Les langues et les cultures») aborde la sphère de connaissances relatives aux langues et aux cultures selon une perspective plurilingue et comparative. Sur le plan communicationnel, les descripteurs se concentrent sur les «principes d'organisation et d'usage social d'une langue» (§ 2.1 du *Référentiel*, cf. CARAP K 1-2-5) y compris le rôle de la culture dans la communication ainsi que son rapport avec les éléments linguistiques et extra-linguistiques. Sur le plan linguistique l'accent est mis sur la connaissance de notions telles que multi- et plurilinguisme, famille de langues, intercompréhension, variétés intra- et interlinguistiques et sur la capacité de déceler les aspects partagés ou spécifiques des langues étudiées.

Les trois dimensions relatives aux activités communicatives considérées, compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral et interaction plurilingue, présentent des descripteurs se référant à des savoir-faire de base (par exemple pour la réception: savoir anticiper le sens en s'appuyant sur le contexte extra-textuel, sur des mots-clés, savoir reconnaître les types et les genres textuels; pour l'interaction: savoir identifier les actes conversationnels ou la dynamique des tours de parole), ainsi que des descripteurs portant sur des capacités spécifiques à l'approche intercompréhensive (par exemple pour la réception: savoir reconstruire des règles de correspondance interlinguistique, savoir opérer des transferts interlinguistiques, savoir repérer le lexique international, le lexique panroman, les emprunts; pour l'interaction: savoir solliciter le recours à d'autres langues, être capable de débloquer des ruptures de communication, adapter sa production à l'interlocuteur alloglotte).

Objets et modalités d'évaluation

Les diverses définitions de l'intercompréhension (IC), proposées par les spécialistes du domaine (Capucho 2010, Ollivier 2013), laissent toutes transparaître le contexte dans lequel l'approche a vu le jour et a été exploitée: il s'agit pour la plupart de projets européens ayant des objectifs spécifiques pour des publics choisis généralement en fonction du champ d'intervention des chercheurs, les étudiants universitaires y sont donc par la force des choses surreprésentés, bien que d'autres destinataires de milieux scolaires ou professionnels aient été progressivement visés.

Ces contraintes contextuelles ont également influencé les critères d'évaluation relatifs aux compétences à acquérir. En effet, si les objectifs d'une formation intercompréhensive pour des professionnels de l'entreprise ou de la Marine marchande, peuvent se concentrer sur des capacités et des compétences pragmatiques, dans des contextes scolaires, d'autres facteurs entrent en jeu d'ordre cognitif, métacognitif et éducatif. L'évaluation des compétences en IC s'inscrit donc elle aussi dans la variété des approches. Cette variété loin d'en représenter une fragmentation incohérente, témoigne d'un effort de contextualisation constitutif de tout acte pédagogique, ce qui peut d'autre part entrer en conflit avec l'exigence d'une évaluation institutionnellement reconnue à un niveau supranational, et à vocation plutôt «universaliste».

Les objets de l'évaluation ainsi que les modalités choisies devront donc s'adapter aux différents publics, à ses besoins spécifiques et aux objectifs visés.

Ainsi, une évaluation institutionnelle, nécessaire au processus souhaité de reconnaissance de l'IC, demande-t-elle la définition de critères identifiables et partageables des niveaux atteints dans les langues présentes dans les parcours d'apprentissage. En même temps les points de force de l'approche intercompréhensive résident dans le développement des capacités cognitives de transferts de connaissances, de comparaison interlinguistique, de compétences interculturelles, ainsi que dans le changement d'attitude de la part des apprenants vis-à-vis des langues, de leurs locuteurs et de leur propre processus d'apprentissage. Une évaluation certificative devra donc nécessairement s'accompagner d'autres modalités d'évaluation telles que les portfolios, les journaux de bord, l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs.

Le même souci devra concerner l'objet de l'évaluation, la compétence dans une ou plusieurs langues cibles, y compris celle ou celles préalablement connue/s, mais aussi et surtout des savoirs et des savoir-faire transversaux comme par exemple ceux qui ont été envisagés par Lenz et Berthele:

- communiquer oralement dans des contextes multilingues, par exemple, participer à un dialogue en plusieurs langues; utiliser l'alter-

- nance codique et le mélange de codes comme des outils fonctionnels du point de vue de la communication et du contexte;
- puiser dans de multiples sources dans différentes langues afin de réaliser des tâches de production ou d'interaction dans une langue dominante;
 - exploiter un *profil* de compétences langagières inégalement développées dans plusieurs langues [...];
 - faire la médiation entre des langues, par exemple traduire et interpréter;
 - expliquer en termes simples en langue B le contenu d'un texte lu en langue C;
 - utiliser tout type de savoir acquis lors de l'apprentissage antérieur d'une langue afin de comprendre des textes dans des langues de même famille (intercompréhension, par exemple, entre les langues romanes, les langues slaves, les langues germaniques). (Lenz, Berthele 2010, 6)

La progression des apprentissages

Un des défis à affronter quand on se situe dans le cadre des approches plurielles, est la définition d'une progression possible dans les apprentissages. Les recherches sur l'acquisition linguistique²³ ont mis en évidence que les critères de facilité-difficulté relatifs aux contenus d'apprentissage linguistiques sont très aléatoires et ont fait émerger que surtout les stades initiaux du développement de l'interlangue sont basés sur des principes universaux, fonctionnant principalement sur des modes pragmatiques et

23 Nous faisons référence à ces domaines de recherche dénommés RAL (*Recherches sur l'Acquisition Linguistique*) en français, SLA (*Second Language Acquisition*) en anglais, *Linguistica Acquisizionale* en italien qui se concentrent sur les modalités d'acquisition spontanée d'une langue seconde, c'est-à-dire sur la façon dont une langue non maternelle est apprise à travers la seule interaction quotidienne avec des parlants natifs. Les résultats de ces études sont considérés tout de même comme pertinents pour les processus d'acquisition-apprentissage en milieu exolingue. Tout en tenant compte des spécificités de ces recherches (analyse des interlangues en acquisition spontanée), il serait néanmoins intéressant de voir si dans des démarches intercompréhensives, donc inscrites dans un cadre d'apprentissage facilité et s'appuyant massivement sur la comparaison interlinguistique, le développement des moyens linguistiques pour exprimer certaines notions conceptuelles se réalise chez les apprenants selon des séquences comparables. Les recherches acquisitionnelles sur la morphologie du nom en Italien L2 par exemple (Chini, Ferraris 2003), ont fait émerger que dans l'attribution du genre, les suffixes de dérivation (ex.: *-zione, -tà, -tore*) sont observés et utilisés par les apprenants dans des variétés d'interlangues assez avancées. En didactique intercompréhensive par contre, une des premières activités de réflexion interlinguistique se penche justement sur les correspondances entre les dérivations nominales de langues apparentées, du fait de leurs relative régularité. Ces activités de *noticing* (Schmidt 1990) élargies à plusieurs langues simultanément et mobilisant en particulier des stratégies de compréhension, pourraient-elles avoir quelques influences dans la hiérarchie d'acquisition?

sémantiques et relativement indépendants de la langue source des apprenants. D'autres variables entrent également en jeu, se diversifiant d'individu à individu et dépendant de l'interaction de facteurs divers: linguistiques (quantité et qualité de l'input), psychologiques (la motivation), sociaux (l'intégration dans une communauté de locuteurs), éducatifs (l'accès à un apprentissage guidé), affectifs, etc.

S'il est vrai que ces études portent plus sur l'analyse de l'interlangue des apprenants que sur les processus de compréhension, elles montrent tout de même la difficulté de construire des programmes d'enseignement et des critères d'évaluation qui répondent à des besoins sociaux en termes de connaissances et compétences²⁴ tout en respectant les processus cognitifs des apprenants.

Les recherches en intercompréhension, pour leur part, ont fait ressortir un fonctionnement tout à fait nouveau par rapport aux progressions envisagées dans la compréhension d'une langue cible. Capucho (2014, 367) propose de renverser d'une certaine façon la progression proposée par le «Cadre de référence» pour les langues car «les descripteurs de réception (écrite ou orale) du CECR ne sont pas adaptés à des tâches d'IC – si la progression en réception, telle qu'elle est envisagée dans le CECR, va du simple au complexe, du niveau du mot ou de la phrase au niveau textuel, en IC il est fort possible de comprendre le sens global d'un texte complexe (surtout un texte de spécialité dans le même domaine que celui des apprenants) sans en saisir des détails; il est possible aussi de ne pas comprendre un message simple, si celui-ci n'est pas encadré par de l'iconique ou du situationnel». D'autres auteurs (Campodonio, Janin 2014) pour leur part considèrent comme pertinente la complexité de la tâche dans laquelle l'apprenant est engagé. Ainsi la compréhension à l'écrit se placerait-elle au niveau le plus bas de difficulté, tandis que la réception orale et l'interaction pourraient présenter des difficultés majeures. Si les recherches empiriques²⁵ semblent confirmer cette perspective en ce qui concerne la lecture, il est encore difficile d'établir si une compréhension à l'oral s'avère plus ou moins aisée d'une activité d'interaction, compte tenu des différents facteurs qui entrent en jeu: absence/présence d'un feedback, possibilité/impossibilité de négocier le sens, plus ou moins forte influence d'aspects communicationnels et psychologique impliqués.

24 Ce qui a été relevé, en effet, de la part de didacticiens qui proposent un enseignement fondé sur les processus d'apprentissage investigués (Vedovelli, Villarini 2003) est le fait que les apprenants pour interagir dans leur milieu social ou professionnel, ont souvent besoin de structures morpho-syntaxiques et d'une quantité de lexique qui se placent bien au-delà de leur stade acquisitionnel, d'où le conflit entre objectifs visés et résultats atteignables.

25 Voir par exemple les phases expérimentales de projets tels que Galatea ou Eurom4, pour ne citer que les deux premiers.

Par ailleurs, le nombre de langues mobilisées peut également avoir une certaine pertinence, car si d'une part plus de langues peut engendrer plus de difficultés, d'autre part, compte tenu des présupposés de l'IC, cette richesse de matériel linguistique peut constituer une ressource à exploiter grâce au phénomène de la supplétivité, qui permettrait davantage la circulation interlinguistique. Pour intégrer critères quantitatifs et qualitatifs, Jamet reprend les descripteurs du CECR en les adaptant à une perspective intercompréhensive et de construction du répertoire plurilingue de l'apprenant. La progression concernerait alors d'une part la portion de texte compris par rapport à sa totalité et de l'autre la capacité d'affronter des typologies textuelles conceptuellement et linguistiquement plus complexes:

Niveau seuil en IC: Est capable de comprendre des textes, même longs, de type informatif ou argumentatif, écrits dans une langue neutre, sans phraséologie non transparente, avec un degré de lacunes de 30%.

Niveau avancé en IC: Est capable de comprendre des textes, même longs, de type informatif ou argumentatif, avec un degré de lacunes de 10%. Est capable de comprendre tous les types de textes dans la vie quotidienne». (Jamet 2010, 88)²⁶

La mise au point d'une progression dans le Référentiel des apprentissages en IC s'organisera autour de trois macro-niveaux (A initiation, B pratique seuil, C maîtrise) tenant compte des critères exposés et valorisant surtout les capacités cognitives de transferts de connaissance, l'apprentissage interlinguistique, les compétences interculturelles, l'interaction, l'auto-réflexion.

5 Conclusions et perspectives ouvertes

Nous avons jusqu'ici motivé le bien-fondé et la nécessité d'inscrire l'évaluation en IC dans un paradigme véritablement plurilingue et qualitatif, tout en étant conscientes de l'intérêt de rester prudents et de ne pas rompre, pour l'heure et brusquement, avec des principes et des pratiques évaluatives obéissant plutôt à une vision quantitative et additive, et non pas intégratrice, du plurilinguisme. Autrement, toute scission éventuelle risquerait de compromettre l'adhésion à des propositions didactiques plurilingues, comme l'IC, chez les partenaires éducatifs, i.e. les décideurs, les enseignants dont

26 Trad. par l'Auteur. Version originale: «Livello soglia in IC: è in grado di capire testi anche lunghi, di tipo informativo o argomentativo, espressi in una lingua neutra senza fraseologia non trasparente, con un grado di lacune del 30%. Livello avanzato in IC: è in grado di capire testi anche lunghi, di tipo informativo o argomentativo, con un grado di lacune del 10%. È in grado di capire tutti i tipi di testo della vita quotidiana».

notamment les néophytes, les formateurs experts ou en devenir, des apprenants effectifs ou potentiels, les parents et la société en général.

Nous avons également offert un panorama international 'critérié' d'exemples concrets et authentiques d'instanciations évaluatives cohérentes avec des formations intercompréhensives. Mais au nom de la nécessaire convergence qui doit articuler les deux versants, axiologique et praxéologique, la charnière la plus tangible et pertinente nous semble être, aujourd'hui, un référentiel de compétence *ad hoc*. Ainsi, nous en avons présenté, justifié et décrit la structure et les composantes que nous préconisons. Ce compendium de descripteurs de compétences a donc été conçu, premièrement, dans un souci endogène de quête de cohérence et de cohésion de la démarche intercompréhensive avec les pratiques évaluatives qui en découlent. Parallèlement, c'est une visée exogène, cherchant à rendre visibles la quantité, la complexité et l'idiosyncrasie des acquis résultants d'apprentissages intercompréhensifs, qui a motivé l'élaboration de ce référentiel. En définitive, un élan de prosélytisme visant à faciliter le plus possible une insertion curriculaire étendue et pérenne de l'IC. Mais ce n'est qu'incidemment qu'une autre fonctionnalité de ce référentiel s'est dévoilée, et pas des moindres, celle de moteur puissant d'ingénierie de formation. Car s'il est certain que, d'une part, cet inventaire spécifique de compétences plurilingues-intercompréhensives rend viable la mise en place de modalités et de finalités évaluatives diverses et variées - *formative, formatrice; sommative, certificative; diagnostique, finale; hétéro-, inter- et auto-évaluation*; dans le but de prendre la valeur de résultats d'apprentissages ou de figer le niveau des pré-acquis, de mettre les apprenants dans le sillon de l'autonomie, de l'apprentissage tout au long de la vie, etc. - il est tout aussi envisageable que ce référentiel aide à fixer des objectifs et des contenus d'enseignement, à concevoir des scénarios d'apprentissage ou encore à rédiger des syllabus et des *curricula*. Nous pensons qu'afin d'accomplir au mieux cette fonction, ce référentiel devrait être doublé d'une banque de matériel didactique et de ce fait renvoyer, à différents niveaux de son arborescence, à des activités didactiques ou évaluatives mettant en jeu les compétences retenues.

Enfin il resterait, pour l'heure et à moyen terme, à diffuser cet outil auprès des communautés de pratique d'enseignement/apprentissage de l'IC et des autorités nationales et internationales compétentes en matière de politiques linguistiques et éducatives, en commençant par le Conseil de l'Europe ou le CELV jusqu'aux ministères d'éducation nationaux. Or, cette diffusion devrait seulement avoir lieu une fois que ce référentiel aura été soumis à une expertise de la part de spécialistes en évaluation en langues et/ou en approches plurielles, et que son accessibilité, sa viabilité et sa maniabilité auront été mises à l'essai dans le cadre d'études empiriques auprès d'échantillons d'utilisateurs potentiels (apprenants, formateurs, enseignants, décideurs).

Bibliographie

- Balboni, Paolo (2009). «Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza». Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Le Bricole, 197-203
- Beacco, Jean Claude; Byram, Michael (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Cuenat, Mirjam; Goullier, Francis; Panthier, Johanna (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Billiez, Jacqueline (éd.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble: CDL-Lidilem.
- Bono, Mariana (2006). «La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3: le plurilinguisme est-t-il toujours un atout?». *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 20, 38-50.
- Campodonico, Nathalie; Janin, Pierre (2014). «Construire une progression pour l'intercompréhension». *Colloque International IC-2014. Intercompréhension en réseau: scénarios, médiation, évaluations* (Université Lyon 2, 19-21 juin 2014).
- Capucho, Filomena (2010). «Intercompreensão - porquê e como? Contributos para uma fundamentação teórica da noção». Ferrão Tavares, Clara; Ollivier, Christian (eds.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. Dossier de *Redinter-Intercompreensão*, 1, 85-102.
- Capucho, Filomena (2014). «Intermar ou les nouveaux défis de l'Intercompréhension». Daval, Hilgert; Nicklas, Thomières (éds.), *Sens, formes, langage. Contributions en l'honneur de Pierre Frath*. Reims: Ed. Epure, 345-58.
- Carrasco, Encarnación (2012). «Per una valutazione di qualità, socialmente riconosciuta e istituzionalmente integrata, di e per gli apprendimenti in Intercomprensione». De Carlo, Maddalena (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore, 325-42.
- Carrasco, Encarnación (2015). «Appréhender et calibrer les résultats d'apprentissage en et par l'Intercompréhension: approche empirique multi vs plurilingue». Matesanz del Barrio, María (ed.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid: Universidad Complutense, 143-61.
- Carrasco, Encarnación; Chavagne, Jean-Pierre; Le Besnerais, Martine (2010). «Programmation et conception de formations à l'intercompréhension: principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne» [online]. *Synergie Europe*, 5, 33-52. URL <https://gerflint.fr/Base/Europe5/encarnacion.pdf> (2016-10-26).

- Carrasco, Encarnación; Pishva, Yasmin (2007). «Connaissance de soi et conscience plurilingue, des requis pour l'approche plurielle 'Intercompréhension'». Capucho, Filomena; Martins, Adriana; Degache, Christian; Tost, Manuel (eds.), *Dialogos em intercompreensão*, Lisboa: Universidade Católica Editora, 109-24.
- Carrasco, Encarnación; Pishva, Yasmin (2009). «L'(auto-)évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telles que l'Intercompréhension romane». Araújo e Sá, Helena; Hidalgo, Raquel; Melo-Pfeifer, Silvia; Seré, Arlette; Vela Dalfa, Cristina (orgs.), *Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas e formação*. Aveiro: Fundação João Jacinto Magalhães de l'Universidade de Oficina Digital, 263-74.
- Chini, Marina; Ferraris, Stefania (2003). «Morfologia del nome». Giacalone Ramat, Anna (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, 37-69.
- Conseil de l'Europe (2000). «Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer» [online]. Strasbourg: Conseil de l'Europe. URL http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (2016-10-27).
- Coste, Daniel (2002). «La notion de compétence plurilingue». *L'enseignement des langues vivantes, perspectives = Actes de séminaire* (Paris, 27-28 mars 2001). Versailles: CRDP de l'Académie de Versailles.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle; Zarate, Geneviève (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cuq, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Figueras, Neus (2011). «Avaluar per aprendre, avaluar per motivar» [online]. *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües* (Barcelona, 1 de juny de 2011). Barcelona, Generalitat de Catalunya, 27-43. URL <https://goo.gl/F5dEEZ> (2016-10-26).
- Gajo, Laurent (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Hidalgo Dowing, Raquel (2009). «Actividades formativas para la auto-evaluación de un programa de aprendizaje plurilingüe». Araújo e Sá, Helena; Hidalgo, Raquel; Melo-Pfeifer, Silvia; Seré, Arlette; Vela Dalfa, Cristina (orgs.), *Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas e formação*. Aveiro: Fundação João Jacinto Magalhães de l'Universidade de Oficina Digital, 275-86.
- Jamet, Marie-Christine (2010). «Intercomprensione. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione». *Synergie Europe*, 5, 75-92.
- Lenz, Peter; Berthele, Raphael (2010). «Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation» [online]. *Étude Satellite 2. Guide pour Le Développement et la Mise en œuvre de Curriculums pour une*

- Éducation Plurilingue et Interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. URL <https://goo.gl/mTquK2> (2016-10-27).
- Moore, Danièle (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier. Collection LAL.
- Ollivier, Christian (2013). «Tensions épistémologiques en intercompréhension». *Les Cahiers de l'Acedle*, 10(1), 5-27.
- Schmidt, Richard (1990). «The Role of Consciousness in Second Language Learning». *Applied Linguistics*, 11, 129-58.
- Van Avermaet, Piet (2011). «Super Diversity, Globalisation and Multilingualism». Présenté à *Poliglott4.EU* (Madrid, 1-2 décembre 2011).
- Vedovelli, Massimo; Villarini, Andrea (2003). «Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri». Giacalone Ramat, Anna (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, 270-304.
- Vertovec, Steven (2007). «Super-diversity and its Implications». *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024-54.
- Zarate, Geneviève; Lévy, Danièle; Kramsch, Claire (coords.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.

Sitographie

- CECR, «Cadre européen commun de référence pour les langues» http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.
- CARAP, «Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures» http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf.
- ELAN. «Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne» <https://goo.gl/1gis3T>.
- «Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle» <http://www.coe.int/lang-platform/fr>.
- Projets EuroCom <http://eurocomprehension.eu/>.
- Projet INTERMAR-PONTIFEX <http://www.ecole-navale.fr/Projet-Europeen-INTERMAR-PONTIFEX.html>.
- Projet Galanet <http://www.galanet.eu>.
- Projet Galapro <http://www.galapro.eu>.
- Projet Miriadi <http://www.miriadi.net>.
- «Promoting Language Learning and Linguistic Diversity - An Action Plan 2004-06» http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf.

I contributi dei diversi Autori si sviluppano attorno ad alcuni assi fondamentali della ricerca sull'intercomprensione e ne illustrano gli aspetti epistemologici, storici, didattici e i possibili sviluppi. Nella prima sezione si affrontano, da prospettive diverse, gli aspetti legati al contatto linguistico, al plurilinguismo e al multilinguismo. La seconda sezione è dedicata al tema dell'oralità da punti di vista che spaziano dalla misurazione del grado di intercomprensione alla dimensione didattica, e affronta il tema della trasparenza lessicale. La terza sezione accoglie esperienze e proposte volte all'inserimento curriculare dell'intercomprensione all'interno di percorsi volti a scopi specifici.



Università
Ca'Foscari
Venezia

