

LE DIMENSIONI DELL'INTERCOMPRESIONE

Dalla definizione alla valutazione delle competenze

Sarah MANTEGNA

ABSTRACT • The studies on intercomprehension produced in recent years are numerous and analyse this discipline in all its facets. Despite this, the amount of research carried out to find a definition for the phenomenon has often highlighted the impossibility of fully defining it. The aim of this study is to analyse the attempts to describe intercomprehension through the studies that have been carried out on its definition, its use in didactics and, consequently, the assessment of learners.

KEYWORDS • intercomprehension, didactics, assessment, plurilingualism.

1. La nozione di intercomprensione

1.1. Le definizioni di intercomprensione

Sebbene gli studi sull'intercomprensione (IC) siano un fenomeno relativamente recente, in quanto risalgono agli ultimi 20 anni del secolo scorso, la quantità di ricerche portate avanti in questo breve lasso di tempo mette in luce una vastità di modi in cui percepire l'intercomprensione e le sue molteplici applicazioni.

Quando si parla di intercomprensione ciò che salta subito all'occhio è, innanzitutto, la pluralità di termini con cui essa viene descritta sia dai dizionari sia dagli studiosi stessi, tanto che molta della letteratura di riferimento è dedicata espressamente alla rassegna delle varie definizioni che sono state date nel corso del tempo.

Tre studi rappresentativi in tal senso sono quelli di Melo e Santos (2008), Jamet (2010) e Bovino e Garbarino (2022)¹ perché, sebbene non citino tutte le definizioni del termine proposte finora, offrono una panoramica sui vari posizionamenti degli autori in merito ai tentativi di definire il concetto di intercomprensione. I primi due studi partono dalle considerazioni degli studiosi in merito alla definizione dell'IC ma hanno snodi differenti: il primo cerca di inquadrare le definizioni raccolte dalla loro ricerca nelle correnti di pensiero degli studiosi e il secondo, attraverso un'analisi

¹ Si propone in questa ricognizione un lavoro completato da Bonvino e Garbarino (2022), iniziato da Garcia e Wei (2014) e ripreso da Melo-Pfeifer (2018).

lessicografica del termine, propone un aggiornamento di tale definizione da inserire anche nei dizionari, sia specialistici sia generali. Il terzo, offre interessanti spunti di riflessione sull'impiego delle definizioni in senso lato.

Il lavoro di Melo e Santos (2008) si focalizza inizialmente su un'analisi delle definizioni presenti nei testi degli atti del convegno „*Diálogos em Intercompreensão*”² e successivamente sulla diffusione di un questionario articolato in due domande aperte (Fig.1) in cui viene richiesto ai partecipanti al convegno se siano in grado di fornire o meno una definizione del termine e su una terza domanda che prevede l'attribuzione di un valore - da 1 a 5 - al concetto di intercomprensione (utile/inutile, opaco/trasparente, oggettivo/soggettivo), comparando le risposte fornite nel questionario con le definizioni date dagli studiosi³. Dalla prima parte dello studio emerge che la maggior parte dei testi presenti negli atti del colloquio non fornisce alcuna definizione (il 46%) e che una definizione chiara ed esplicita è fornita solamente nel 29% delle risposte. Nel restante 27% non ci sono definizioni esplicite ma soltanto delle espressioni che danno degli indizi riguardo al posizionamento degli studiosi sull'intercomprensione.

I questionari sono stati compilati da 47 partecipanti al convegno (su un campione di 53 relatori e 21 uditori), 34 dei quali hanno risposto alla domanda 2.4 e tutti alla domanda 2.5. Di tutti i soggetti che hanno risposto alla domanda 2.4, 19 hanno presentato una definizione di intercomprensione considerata trasversale al colloquio e 15 hanno giustificato l'impossibilità di darne una.

2.4 Pouvez-vous présenter une définition de l'intercompréhension *transversale* à la rencontre? (choisissez ci-après l'option a ou b)

a) Oui Laquelle ? _____

b) Non Pourquoi ? _____

2.5 Après cette rencontre, vous trouvez que le concept d'intercompréhension est (pour chaque opposition positionnez un X au plus près de l'adjectif correspondant à votre opinion):

utile	_____	_____	_____	_____	_____	inutile
opaque	_____	_____	_____	_____	_____	transparent
émergent	_____	_____	_____	_____	_____	établi
objectif	_____	_____	_____	_____	_____	subjectif
plursignificatif	_____	_____	_____	_____	_____	univoque

Figura 1: Esempio di domanda aperta proposta nel questionario fornito ai partecipanti al convegno in Melo/Santos (2008:14)

Nello studio delle definizioni presenti negli atti del colloquio e nelle risposte ai questionari sono state riscontrate due linee di pensiero: la pluralità (che fa capo alla multidimensionalità del concetto) e la focalizzazione (che si basa sulle competenze).

Una delle definizioni che rispecchia la linea di pensiero del primo filone (pluralità) è quella di Santos e Andrade (2007: secondo cui l'intercomprensione è: *[IC] processo de interação (em presença ou à distância, síncrona ou em diferido) entre sujeitos, ou entre um sujeito e um dado*

² Convegno tenuto a Lisbona dal 5 all'8 settembre 2007.

³ Si veda l'appendice del lavoro di Melo e Santos (2008:22-29)

verbal concreto, no qual os participantes, conscientes (e confiantes) das suas capacidades para lidar com dados verbais desconhecidos, co-constroem sentidos, chegam a um entendimento, através do recurso ao seu repertório linguístico-comunicativo, discursivo e aquisicional, concretizado pela actualização, em situação, de uma Competência Plurilingue que, por sua vez, se alimenta do ocorrido nessa mesma interacção;

La seconda linea di pensiero (focalizzazione) può essere distinta in:

- Intercomprensione come competenza innata (in questa sottocategoria le autrici inseriscono la definizione di Capucho (2004): “the process of developing the ability to co-construct meaning in the context of the encounter of different languages and to make pragmatic use of this in a concrete communicative situation”);
- Intercomprensione come competenza che può essere insegnata e sviluppata dagli apprendenti (uno degli esempi di definizione proposto è quello di Escudé (2007): “l’intercompréhension est une compétence décisive à bâtir et à transmettre pour l’Europe et les européens de demain”);
- Intercomprensione come insieme di competenze specifiche che devono essere sviluppate in situazioni di contatto plurilingue (esempio di definizione proposto: “The teaching of intercomprehension is of necessity individualized; for the preconditions vary from learner to learner. [...] The acquisition of intercomprehension competence lends itself to being organised as a self-directed process,” Doyé (2007).

I partecipanti al questionario che non sono stati in grado di fornire una definizione del termine giustificano la loro impossibilità di rispondere soprattutto per due motivi (che si focalizzano sui ricercatori): la molteplicità delle concezioni degli studiosi e la mancanza di un posizionamento teorico. Le altre due tendenze rilevanti che appaiono nelle giustificazioni sono: l'impossibilità di definire il concetto e la sua relativa modernità nel panorama educativo.

Justifications	Transcription des réponses	Total
Indéfinition du concept	- c'est le concept qui fluctue le plus - il faut réfléchir à cette terminologie (« plus le temps passe, moins le concept est clair ») - notre pratique contredit la définition habituelle, qui part de la langue maternelle	3
Multiplicité de conceptions des chercheurs	- les différents points de vue ne sont pas encore très convergents - les conceptions des chercheurs sont très hétérogènes, tout comme leurs travaux - diversité de perspectives - il y a des perspectives communes et transversales et d'autres plutôt contradictoires - l'hétérogénéité complique la définition - une définition transversale est impossible : il y a des propositions très intéressantes et d'autres à exclure	6
Manque d'explicitation	- manque d'explicitation de perspective - la plupart des chercheurs n'a pas explicité leur définition	2
Définition transversale à co-construire	- une définition serait à construire ensemble	1
Jeunesse du concept	- la définition est encore « work in progress » - il faut consacrer plus de temps à la recherche de cette définition transversale	2
Autres	- donne une définition personnelle - fatigue de cerveau - question inadaptée à ce type de questionnaire - il faut plusieurs pages pour répondre - je suis très mauvaise pour les définitions - je n'ai pas assez de compétences pour argumenter	6

Tabella 1: Giustificazioni delle definizioni non fornite dai partecipanti (in Melo, Santos 2008:14)

Questi risultati mettono in luce le differenti prospettive dell'intercomprensione, che partono proprio dalle varie definizioni che si tentano di dare al concetto, ma, proprio come spiegano Melo e Santos, nessuna di esse è assoluta né preclude l'utilizzo di più definizioni alla volta. Partendo da questa considerazione delle autrici ed analizzando i risultati ottenuti nei loro questionari, notiamo come alcune delle definizioni che sono state categorizzate dalle autrici in una linea di pensiero possano essere inserite facilmente anche nell'altra. Si veda per esempio la definizione di Capucho (2004), inserita nel contesto della focalizzazione, che può essere inserita anche nel contesto della pluralità in quanto quando, nella definizione stessa, quando si parla di contesto di incontro tra lingue differenti si fa riferimento proprio al concetto di pluralità. Nell'analisi di questo studio è emerso che il congiunto delle definizioni riportate sopra per ogni esempio costituisce in sé una definizione del concetto molto più organico e multidimensionale.

Nel suo studio *L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ?* Jamet (2010) ritorna sulla questione, includendo nella ricerca non solo le definizioni degli studiosi ma anche quelle dei dizionari. Come Jamet sottolinea, il concetto di intercomprensione è presente in molti dizionari specialistici e in pochi dizionari generali, ma nessuno di essi soddisfa a pieno la necessità di una definizione completa e concreta. Nei primi dizionari presi in esame da Jamet come il *Petit Larousse* ed.1988 in cui la definizione di intercomprensione riportata è "(2) LING. Compréhension réciproque" o il *Petit Robert* ed.2000 (def. "(3) DIDACT. Faculté de compréhension réciproque entre locuteurs, entre groupes humains".), notiamo che il termine viene proposto nel primo caso sotto l'etichetta LING. e nel secondo sotto l'etichetta DIDACT.; questa differenza mette in luce le differenti concezioni in cui è percepita l'IC, vale a dire se è essa è vista come una branca della linguistica o se l'impiego di questo termine viene utilizzato soltanto nel linguaggio della pedagogia e non esiste nel parlato ordinario. Inoltre, per avere dei riferimenti relativi alla comprensione reciproca o alla prossimità linguistica si dovrà attendere l'edizione del 2005 del *Dictionnaire culturel en Langue française Le Robert* (def. "(11) DIDACT. Compréhension réciproque. Spécialt. Compréhension linguistique réciproque entre deux ou plusieurs hommes ou groupes humains. Le facteur d'intercompréhension est essentiel pour la définition des langues voisines, des dialectes.")

Per questo motivo, partendo da questa definizione del *Dictionnaire de didactique du français* (ed. 2003):

"Intercompréhension : Ce concept a été mis en avant au cours de l'évolution récente de l'enseignement des langues étrangères aux adultes. Il s'agit de développer, par une méthodologie appropriée, la compréhension réciproque de sujets locuteurs de langues génétiquement apparentées (ou langues voisines) comme les langues romanes, à partir de l'usage par chacun de sa propre langue. Les idées-force de cette méthodologie peuvent se résumer ainsi:

- sélectionner et hiérarchiser les objectifs d'apprentissage;
- inciter les sujets à s'appuyer sur l'ensemble de leurs compétences culturelles autant que linguistiques, que celles-ci aient été acquises ou no en milieu scolaire (musique, voyages, fréquentations, etc.);
- construire les rudiments d'une grammaire de la compréhension en dégagant les points de convergence translinguistiques (règles de passage) et en soulignant les pièges à éviter (règles de vigilance);
- entraîner, ainsi, progressivement l'apprenant à dynamiser son potentiel cognitif.

Les orientations ainsi définies se sont concrétisées, au cours de la décennie 1990-2000, par une série de réalisations méthodologiques multimédias internationales dans les domaines des langues romanes, appuyées par les institutions européennes." in Jamet 2010: 25-26),

Jamet propone di ampliare la definizione con due integrazioni fondamentali:

aggiungere un riferimento all'intercomunicazione (intesa come interazione in contesto plurilingue), obiettivo finale dell'apprendimento, e agli obiettivi parziali (ossia lo sviluppo di

competenze parziali in intercomprensione) come quelle presenti, per esempio, nei materiali che privilegiano la lettura;

tenere a mente che l'intercomprensione è una disciplina che si evolve costantemente e che, citare i progetti realizzati con l'appoggio delle istituzioni europee può fare in modo che la disciplina venga inserita in maniera più netta nel quadro politico soggiacente allo sviluppo del plurilinguismo con il fine di valorizzare la ricchezza culturale data dalle lingue.

All'interno del lavoro di Bonvino e Garbarino (2022) viene completato uno studio di Melo-Pfeifer (2018) in cui erano stati catalogati i concetti utilizzati da diversi autori nell'ambito della linguistica applicata e della glottodidattica (tab.2). Nonostante questa categorizzazione sia focalizzata sull'interazione, l'utilizzo di questa tabella permette una panoramica sui concetti e sulle definizioni usufruibile anche ai non esperti del settore. Inoltre, proprio grazie all'utilizzo di questa forma di categorizzazione, viene resa ancora più chiara la prospettiva e il posizionamento delle due autrici in merito alla questione della definizione di intercomprensione (si veda Bonvino Garbarino 2022:15).

Concetto	Definizione	Autore/i
Codemeshing	Uso misto di vernacoli con la lingua maggioritaria standard, di modi comunicativi e di sistemi simbolici nei testi e nella produzione di testi.	Canagarajah, 2011.
Code-switching	Gli interlocutori passano da una lingua all'altra intra- o interfrasicamente per raggiungere obiettivi di comunicazione o risolvere un problema linguistico situato.	Auer, 1998.
Code-mixing	Uso di due o più lingue nella stessa conversazione, di solito all'interno dello stesso turno di conversazione, o anche nella stessa frase di quel turno.	Myers-Scotton, 1993.
Crossing	Uso accorpato o alternativo delle risorse linguistiche come segno di appartenenza identitaria.	Rampton, 1995.
Intercomprensione	Ciascun interlocutore parla la propria lingua e comprende quella/e dell'altro/degli altri, adattando strategie produttive nella propria madrelingua agli interlocutori, principalmente nell'ambito di una famiglia linguistica.	Degache, 2006; Doyé, 2005.
Interproduzione	Ciascun interlocutore compie sforzi (aggiuntivi) per adattare la produzione nella propria madrelingua, facilitando la comprensione degli interlocutori.	Balboni 2009; Capucho, 2011; Capucho, 2012.
Lingua Receptiva	Combinazione di Multilinguismo Ricettivo e Intercomprensione, ma non limitato né alle lingue affini né a parlanti che usino la propria madrelingua.	Ten Thije, 2014; Ten Thije, 2013.
Mediazione (linguistica)	Situazione, solitamente bilingue, in cui i parlanti non condividono una lingua di comunicazione e una terza parte funge da 'costruttore di ponti'.	COE, 2001; Reimann, & Rössler, 2013.
Metrolinguismo	Gestione collaborativa e creativa delle risorse linguistiche nella vita quotidiana, nei paesaggi linguistici visivi e sonori urbani complessi e superdiversi.	Pennycook & Otsuki, 2015.

Figura 2: Esempio dell'organizzazione dei concetti e delle definizioni proposto da Bonvino e Garbarino (2022:14), tradotto e adattato da Melo-Pfeifer (2018)

È importante sottolineare come, accanto alla generale multiformità rilevata, ogni tentativo di definire l'intercomprensione mostri al suo interno ulteriori, innumerevoli punti di vista, che si riverberano nella vastità dei suoi campi di applicazione⁴. Per questo motivo, la scelta di inserire in questo contributo questi tre studi nasce dall'esigenza di specificare che il concetto di intercomprensione non necessita di una nuova definizione ma che quelle già usate in precedenza possono essere utilizzate per giustificare le metodologie adottate nei differenti campi d'azione dell'IC.

1.2. Tracciare i confini dell'intercomprensione

Un primo tentativo di delimitare il campo d'azione dell'intercomprensione riguarda la suddivisione dell'area di studio in due categorie distinte: l'intercomprensione tra lingue imparentate e l'intercomprensione tra lingue non imparentate (Capucho 2008, Grin 2008, Doyé 2013). Nel suo studio *Intercompréhension et dynamique des inférences* (2011), Castagne va al di là di questo dualismo e, prendendo come punto di riferimento il francese, scinde queste due macroaree nelle seguenti microaree:

[...] - *langues voisines et parentes du français* : espagnol, italien, portugais;
 - *langues voisines et non parentes du français* : anglais, allemand, néerlandais;
 - *langues non voisines et parentes du français* : roumain ;
 - *langues non voisines et non parentes du français* : suédois, russe, turc [...] (in Castagne 2011 :86)

Prendendo come punto di partenza questa categorizzazione, Castagne propone uno studio sull'utilizzo delle inferenze in un atelier a cui hanno partecipato dei volontari francofoni. I testi sono stati forniti in una lingua vicina e non parente del francese, il romeno, e una lingua non vicina e non parente del francese, il russo. Il primo test in romeno è stato condotto su una ventina di parole opache (bolnavi, sfat, răniți, a cere, a citi...) in quattro situazioni (parola fuori contesto, parola in una struttura SVO lessicalmente povera, parola in un sintagma lessicalmente ricco e parola in un contesto ampio) e in due fasi (quantitativa e qualitativa). I risultati ottenuti in questa analisi mostrano che, nel caso del romeno, l'utilizzo delle inferenze aumenta (in tutte e due le fasi dell'analisi) in funzione dell'arricchimento del co-testo e del contesto.

Mot opaque	hors contexte	CV pauvre	co-texte riche	(con)texte riche
hypothèse par inférence	15%	46%	66%	78%
aucune hypothèse	85%	54%	34%	22%

Tabella 3: Risultati dell'analisi quantitativa in seguito all'arricchimento del co-testo e del contesto in Castagne (2011:88)

⁴ Si discuterà di questo aspetto nei paragrafi successivi esaminando alcuni studi sui confini e sulle dimensioni dell'intercomprensione.

Mot opaque		hors contexte	CV pauvre	co-texte riche	(con)texte riche
Hypothèse par inférence	Réussite totale	00%	11%	24%	42%
	Réussite approximative	00%	1%	8%	14%
	Autres hypothèses	15%	34%	33%	22%
Aucune hypothèse		85%	54%	34%	22%

Tabella 4: Risultati dell'analisi qualitativa in seguito all'arricchimento del co-testo e del contesto in Castagne 2011:89

Il test in russo prevedeva sia l'identificazione di parole trasparenti sia la formulazione di ipotesi per inferenza ai fini di un'interpretazione finale. Tra i risultati ottenuti in questo test sono state notate delle tendenze comuni: la conoscenza dell'alfabeto cirillico è indispensabile per l'identificazione di parole trasparenti; se il parlante francofono riesce a comprendere almeno il 23% delle parole presenti ed è allenato all'utilizzo delle inferenze può arrivare ad un'idea generale del senso e se riesce a comprendere il 28% delle parole è in grado di arrivare ad una comprensione globale del testo. Non sorprende tanto la conclusione della sua analisi che mostra che quanto più una lingua è lontana dal francese tanto più si alza il grado di opacità e si abbassa il grado di trasparenza (e sarà quindi meno comprensibile per il parlante), quanto più che in questa progressione dal confronto con una lingua più vicina verso una più lontana si utilizzeranno sempre meno le convergenze lessicali e si farà sempre più riferimento alle inferenze, al contesto e alle conoscenze enciclopediche del parlante. Dal momento che queste ultime variano in base al profilo linguistico del parlante e influenzano di conseguenza il modo in cui viene percepito il contesto, è opportuno chiedersi se la necessità di tracciare dei confini serva a stabilire linee guida utilizzabili come punto di riferimento generale per l'effettiva comprensione e conseguente interazione, o che questi confini limitino il parlante al solo campo d'azione della sua famiglia linguistica. Se è vero che fino ad oggi l'IC è inserita nelle proposte didattiche quasi esclusivamente all'interno dei confini di famiglie linguistiche ben determinate, è altrettanto evidente che, nella dimensione plurilingue del mondo di oggi, i parlanti sono in grado di fare riferimento a un repertorio che travalica tali confini. Ci si chiede quindi se sia ancora attuale una suddivisione così netta, categorizzando l'intercomprensione come IC tra lingue imparentate e non, o se si debba piuttosto andare in una direzione differente. Un tentativo di cambiare direzione potrebbe essere l'eliminazione della definizione di confini così netti combinata con la valorizzazione di ogni profilo linguistico, facendo in modo che il parlante possa utilizzare le sue conoscenze a seconda del tipo di interlocutore che ha di fronte, anche se le lingue da loro parlate non fanno parte della stessa famiglia linguistica.

1.3. Le dimensioni dell'intercomprensione

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 plus pertinente. [Ollivier C. 2013]

Nel suo studio *Tensions épistémologiques en intercompréhension* (2013), Ollivier, dopo aver passato in rassegna alcune delle definizioni del termine intercomprensione, mette in evidenza la necessità di distinguere quelle che concepiscono l'IC nella sua dimensione ricettiva e quelle che la concepiscono nella sua dimensione interattiva. Questa affermazione costituisce il primo passo

verso un tentativo di categorizzare l'intercomprensione attraverso le sue dimensioni. I risultati di questa analisi mostrano che le definizioni che mettono in rilievo la competenza interattiva rispetto a quella ricettiva sono nettamente superiori, ma Ollivier fa notare che queste definizioni, come anche sostengono Melo e Santos (2008), possono essere riviste perché l'approccio didattico legato allo sviluppo di strategie di ricezione basate sul trasferimento translinguistico può facilmente confluire nel lavoro sullo sviluppo delle capacità di interazione multilingue.

A conferma di ciò, in un altro suo studio (2011) fornisce una descrizione dell'intercomprensione ricettiva che è una delle più adeguate a descrivere questa dimensione integrandola facilmente anche con quella interattiva: essa corrisponde, infatti, alla capacità di costruire dai dati di un mezzo scritto o orale una rappresentazione mentale di ciò che viene evocato dal mezzo stesso. Successivamente, l'intercomprensione ricettiva corrisponde alla stessa capacità di comprensione, ma è una competenza ampliata in diverse lingue che è stata sviluppata quasi esclusivamente attraverso l'apprendimento guidato o autonomo della lettura e dell'ascolto in lingue straniere. Si basa sull'interazione del proprio repertorio linguistico (o repertori) con altre lingue e consente lo sviluppo di una forte consapevolezza dei legami linguistici tra lingue correlate. L'intercomprensione ricettiva è quindi una forma di comunicazione tra un soggetto, con la sua conoscenza culturale, linguistica, e l'autore attraverso il testo, un testo scritto o orale prodotto da un autore attraverso la sua lingua, conoscenza.

Per quanto riguarda l'intercomprensione interattiva, invece, essa è da intendersi sia come un modo di comunicazione, in cui ciascuno si esprime nella lingua che preferisce e comprende quella dell'altro (Degache 2004), sia come un processo di comunicazione tra locutori di lingue imparentate in cui ciascuno parla la propria lingua e comprende quella dell'altro (Jamet 2010).

Anche queste due definizioni sottintendono che per comunicare è indispensabile una comprensione del discorso alla base (integrando quindi la dimensione dell'interazione).

Con la globalizzazione, soprattutto negli anni 2000 è stato possibile sfruttare le tecnologie per fare intercomprensione interattiva non solo in presenza ma anche a distanza tanto che quest'ultima è stata utilizzata anche come pratica didattica, creando delle vere e proprie piattaforme di interazione.

Nei lavori che esaminano queste nuove forme di interazione tra cui, Garbarino e Leone (2020) e Garbarino e Bonvino (2022), troviamo un'ulteriore classificazione delle tipologie di interazione:

- L'Interazione scritta asincrona (che utilizza forum, mail o social media)
- L'Interazione scritta sincrona (chat e messaggi istantanei)
- L'Interazione orale asincrona (utilizzo di messaggi vocali);
- L'Interazione orale sincrona (videochiamate e videochat).

Se dalle definizioni presentate possiamo notare una certa tendenza a descrivere l'intercomprensione come la "capacità sia di comprendere l'altro sia di farsi comprendere", risulta chiaro come la condizione irrinunciabile sia che l'emittente comunichi in modo tale da poter rendere accessibile il messaggio al ricevente. Ma in che modo viene reso comprensibile il messaggio?

Diversi studiosi si sono concentrati sulla produzione in intercomprensione, (tra i più recenti si segnalano Cognigni 2015- 2020; Ollivier 2017) sottolineando la necessità che sia il locutore a prendere degli accorgimenti tali affinché il messaggio venga recepito. Tra questi, è importante sottolineare la predilezione di frasi brevi e coordinate alle subordinate, l'utilizzo di un lessico meno culture-specific e più panromanzo, la tendenza verso un parlato lento e soprattutto l'utilizzo di strategie non verbali che portino ad una conversazione efficace.

Considerando, dunque, queste riflessioni sembra non necessario dover "dividere" le definizioni in categorie precise da un punto di vista puramente epistemologico ma solamente in relazione

ad un approccio didattico, con il fine di poter giustificare e adattare le varie dimensioni dell'IC alle metodologie più appropriate in base al contesto di apprendimento e al profilo dell'apprendente. Nel paragrafo seguente tutte le dimensioni sopracitate verranno analizzate a partire dai progetti cardine per la promozione dell'intercomprensione come pratica didattica.

2. L'intercomprensione come pratica didattica

È l'accezione di IC come competenza che la didattica assume come base per il suo intervento: non si tratta più di registrare il dato di fatto ma di promuoverlo, allargando le frontiere dell'intercomprensione spontanea attraverso un'azione educativa.
Anquetil/De Carlo [2011:29].

Il concetto di intercomprensione come pratica didattica si afferma, a livello europeo, a metà degli anni 90 con i progetti Galatea ed Eurom. Questi progetti si sono concentrati esclusivamente sulle abilità di ricezione (scritta e orale). Il progetto Eurom⁵ (Blanche Benveniste 1997), prevedeva lo sviluppo di competenze per la comprensione ricettiva plurilingue di testi afferenti ad una tipologia testuale precisa (articoli di stampa) nelle lingue target del progetto per un pubblico prevalentemente composto da adulti⁶. I punti di forza che hanno reso questo progetto uno dei punti di riferimento per i lavori successivi sono: lo sviluppo di una metodologia specifica che si basa sulle strategie di lettura che possiede ciascun parlante nella sua propria lingua madre (appoggiandosi alle inferenze e alla neutralizzazione degli ostacoli per accedere prima di tutto al senso e riflettere sulle opacità in seguito); e l'aver reso chiaro che conoscere più lingue romanze (quando se ne conosce un'altra in partenza) è un obiettivo che si può raggiungere facilmente e in breve tempo. Il primo volume elaborato dal progetto è Eurom 4, aggiornato successivamente in Eurom 5⁷ (Bonvino et al. 2011). Anche se i due volumi seguono lo stesso principio di fondo, è importante notare due aspetti fondamentali nella riedizione: il primo è che i curatori del progetto hanno sviluppato un vero e proprio modello Eurom5⁸ per insegnare le strategie nei contesti di intercomprensione e il secondo è che, attraverso il supporto tecnologico (uso del sito web), i contenuti del manuale possono essere anche utilizzati per l'apprendimento autonomo o in modalità mista (online e in presenza) quando l'apprendente è seguito da un tutor.

Il progetto Galatea⁹ (Carrasco 2006), prevedeva un approccio pedagogico molto strutturato in quanto includeva sia dei CD-ROM sia dei testi scritti per allenare le competenze di intercomprensione. I ricercatori del progetto si basavano su una metodologia specifica in cui confluivano: la predominanza delle abilità di comprensione, la contestualizzazione delle attività e la contrastività con la lingua madre.

⁵ Coordinato da Claire Blanche Benveniste (1991-1997), riuniva nel suo gruppo linguisti provenienti dalle università di Aix-en-Provence, Lisbona, Roma e Salamanca. Le lingue target di questo progetto erano il francese, l'italiano, lo spagnolo e il catalano.

⁶ I testi venivano supportati da una loro oralizzazione.

⁷ Nelle lingue target del progetto viene inserita una quinta lingua, il catalano.

⁸ Si veda Bonvino, E., Cortés Velásquez, D., Fiorenza, E., (2018) per un approfondimento sulla metodologia Eurom5.

⁹ Coordinato da Louise Dabène e Christian Degache dell'università Stendhal Grenoble III (1995-1999), comprendeva una squadra di linguisti provenienti da Università di Francia, Spagna, Portogallo, Italia, Svizzera e Romania. Le sue lingue target erano il francese, lo spagnolo, l'italiano, il rumeno e il portoghese.

Questi due progetti hanno in comune l'utilizzo e il tentativo di insegnamento di strategie di comprensione come lo sfruttamento di zone di trasparenza e di corrispondenze (fonetiche e morfosintattiche), ma Eurom introduce anche nozioni come l'uso dell'inferenza o il diritto di approssimazione alla traduzione.

Il progetto EuroCom (1999)¹⁰ – altro progetto che si concentrava sulle abilità ricettive – per il quale sono stati pubblicati più manuali riguardanti i tre grandi gruppi linguistici europei (EuroComRom, EuroComGerm, EuroComSlav, a cui si aggiunge nel 2011 un volume sull'inglese come lingua ponte fra le lingue romanze), non si presenta come un manuale con lezioni numerate e programmate con una progressione, ma propone una strategia unificata di accesso al senso con tecniche di deduzione che sfruttano le prossimità linguistiche e la parentela tra le lingue cercando di utilizzare le possibilità di transfert linguistico possedute dagli apprendenti. I tipi di transfert presi in considerazione sono il transfert intralinguistico nella lingua ponte e nella lingua target, il transfert interlinguistico e il transfert di apprendimento.¹¹ Il punto di forza di questo studio è l'elaborazione del modello dei “sette setacci” (Klein & Stegmann, 2001), attraverso il quale l'apprendente può trasferire i suoi saperi delle lingue conosciute per impararne delle nuove. Questi setacci sfruttano elementi lessicali, sintattici e morfosintattici comuni a tutte le lingue target del progetto e possono essere utilizzati simultaneamente per la comprensione di più lingue alla volta.¹²

Il metodo proposto all'interno del progetto InterRom¹³ (2007) estende la gamma delle strategie di deduzione del senso con l'applicazione degli strumenti dell'analisi testuale e retorica: tipologia testuale, organizzazione retorica dell'argomentazione, strumenti della coesione testuale. Il fine è quello di garantire la disponibilità di schemi logici e semantici di organizzazione testuale utili alla costruzione del senso di testi in quattro lingue romanze. Il “limite” di questi progetti è che sono, per ovvie ragioni, ancorati alla dimensione ricettiva dell'intercomprensione.

Il progetto apripista per l'intercomprensione interattiva è stato Galanet¹⁴ (Carrasco 2006). Questa piattaforma consente di organizzare sessioni di formazione con gruppi di partecipanti situati in diversi Paesi (in Europa e/o al di fuori di essa). I partecipanti a una sessione possono accedere a un centro linguistico virtuale che offre spazi di lavoro, risorse e strumenti (forum, chat, sale risorse, area di autoapprendimento); lavorano secondo uno scenario predefinito (articolato in cinque fasi: 1. rompere il ghiaccio, 2. scegliere un tema, 3. brainstorming, 4. raccogliere documenti e discutere, 5. cartella stampa), e infine, come risultato del loro lavoro comune, pubblicano una cartella di stampa quadrilingue sulla homepage del sito.

Successivamente, sulla base di questo progetto è stato sviluppato il progetto Galapro (Pishva e Degache 2011), che propone a insegnanti e futuri insegnanti contenuti e buone pratiche sulla didattica dell'intercomprensione e dando loro la possibilità (come avveniva per Galanet) di prati-

¹⁰ Sviluppato dall'università di Francoforte sotto la direzione di Horst G. Klein e Tilbert G. Steigman (1997-1999). Successivamente ampliato con l'inserimento di EuroComSlav ed EuroComGer, rispettivamente per lingue slave e germaniche.

¹¹ Si veda Meissner (2003) per ulteriori approfondimenti sul tema.

¹² Si veda Meissner (2003) per ulteriori approfondimenti.

¹³ Progetto sviluppato dai centri CIL - Centro de Investigaciones Lingüísticas e CEDILE - Centro de Didáctica de las Lenguas Extranjeras e coordinato da Carrullo Ana Maria dal 2007. Le lingue target del progetto sono francese, italiano, portoghese e spagnolo.

¹⁴ Finanziato dalla Commissione Europea (Socrates Lingua L2) per il periodo 2002-2005, e sostenuto dalle stesse istituzioni partner di Galatea (in particolare dall'Università di Grenoble).

care l'intercomprensione interattiva in un contesto multilingue. In Galapro, le attività sono organizzate secondo uno scenario cronologico articolato in cinque fasi che portano alla realizzazione di un prodotto finale: un prodotto teorico (proto-articolo; sintesi teorica) o un prodotto pedagogico (sequenza didattica; piano/attività di formazione; analisi della legislazione, dei manuali, della programmazione, dei materiali utilizzati nei corsi). Per svolgere le attività, i partecipanti interagiscono a distanza sulla piattaforma multimediale. Lo strumento di comunicazione principale è il forum, ma la piattaforma offre altri mezzi di comunicazione differita (forum, messaggistica interna) e istantanea (chat).

Si passa dunque da scenari veicolati da supporti manualistici (Eurom4,5; Galatea) ad un tipo di didattica basata sui task¹⁵ (TBL, Task Based Learning). A tale apertura corrisponde anche un ulteriore ampliamento delle strategie che non si basano più su aspetti puramente linguistici, come l'intonazione, scansione, ritmo o prosodia, ma anche extralinguistici, come la gestualità, la mimica e la multimodalità. Allo scopo di sfruttare anche questi aspetti della comunicazione, alcuni video sono stati creati per il progetto Minerva¹⁶ (Benucci 2005), proprio per proporre indizi situazionali atti a guidare lo studente nella costruzione di una grammatica dell'anticipazione (Balboni 2002: 111). I progetti fin qui elencati prevedono però, anche una competenza di base delle strategie minime di comprensione e possono essere quindi considerati come il passo successivo da compiere dopo avere affinato le strategie di intercomprensione ricettiva attraverso i materiali prodotti dai progetti che si sono occupati esclusivamente di questa competenza.

I due progetti (Galanet e Galapro) sono poi confluiti nel progetto Miriadi (Degache 2018) che ha permesso di continuare queste attività di formazione a distanza, riunendo i contenuti già presenti nelle altre piattaforme con nuovi contenuti e strumenti adatti a sviluppare le competenze in intercomprensione. La formazione in Miriadi è organizzata in sessioni di formazione per tutti i tipi di pubblico: studenti di tutto il ciclo scolastico, docenti, universitari, e sono disponibili formazioni per tutte le famiglie di lingue. Con l'apertura all'interazione e all'interproduzione (progetti come Galanet, Galapro, e successivamente Miriadi, IOTT), è stato necessario ampliare la didattica dell'intercomprensione inserendo per la prima volta un tipo di approccio socio-costruttivo in cui la comunicazione è al servizio di un'azione sociale.

Negli ultimi anni, visto il successo delle formazioni di interazione scritta, è stato sviluppato un progetto per lo sviluppo delle competenze in interazione orale. Nel 2017, grazie alla collaborazione di due università (Université Lumière Lyon 2 e Università del Salento), nasce il progetto IOTT (Intercomprensione orale e Teletandem). Si tratta di uno scenario di apprendimento basato su sessioni di teletandem¹⁷ (Teletandem Oral Sessions), con cui gli studenti, attraverso l'interazione tramite le tecnologie VoIP¹⁸, sviluppano e/o rafforzano le loro capacità di IC. I

¹⁵ Si veda Gajo (2008) per ulteriori approfondimenti.

¹⁶ Progetto attivi dal 1995 al 2003, insieme al progetto Ariadna è stato coordinato dall'Università autonoma di Barcellona. Minerva prevedeva la creazione di materiali didattici basati sulla sensibilizzazione, sull'accesso al senso e sulla ricezione, fissazione di concetti grammaticali, iniziazione all'espressione e attività di autoapprendimento.

¹⁷ Nel Teletandem (TT) due apprendenti comunicano in ambiente telematico per imparare l'uno la lingua madre dell'altro, in modo autonomo e secondo un progetto personalizzato di scambio linguistico-culturale.

¹⁸ Acronimo di Voice Over Internet Protocol, indica una tecnologia che rende possibile effettuare una conversazione, analoga a quella che si potrebbe ottenere con una rete telefonica, sfruttando una connessione Internet o una qualsiasi altra rete di telecomunicazioni dedicata a commutazione di pacchetto, che utilizzi il protocollo IP senza connessione per il trasporto Dati.

destinatari di questo progetto sono gli studenti universitari di diverse facoltà. Il punto di forza di questo progetto è che differisce dai consueti scenari di telecollaborazione orale: da un lato, per le lingue utilizzate (che non sono soltanto lingue nazionali) e, dall'altro, per quanto riguarda la modalità di comunicazione, che si basa, negli scenari di teletandem (TT) classici, sulla pratica di una sola lingua straniera alla volta (Aranha e Leone 2016, Garbarino e Leone 2020).

Altri progetti di formazione a distanza che prevedono l'interazione orale sia in modalità sincrona sia in modalità asincrona sono stati creati dalla rete UNITA¹⁹. Tali progetti mirano ad ampliare la pratica dell'intercomprensione all'interno del mondo accademico e prevedono una formazione per docenti per discipline non linguistiche, una formazione per studenti Erasmus e una formazione per futuri insegnanti di intercomprensione. Un elemento chiave del progetto UNITA è il tentativo di lasciare aperti i confini della disciplina, evitando di delimitare il campo di azione, così da aprire l'acquisizione delle strategie proponendo materiali didattici differenziati a seconda delle competenze pregresse e per obiettivi.

Per quanto riguarda la preparazione dei materiali didattici per le formazioni proposte in UNITA, sono state create attività legate ad approcci diversi, prendendo spunto dai punti di forza dei progetti precedenti e cercando di proporre una progressione graduale nell'acquisizione delle competenze di intercomprensione: da un primo approccio all'intercomprensione ricettiva insieme all'intercomprensione interattiva asincrona fino ad arrivare all'obiettivo finale dell'intercomunicazione. I materiali iniziali per lo sviluppo delle competenze in IC ricettiva sono stati creati sul modello proposto da Eurom 5, con la comprensione di testi scritti in più lingue ma, a differenza del modello precedentemente citato, sono state inserite anche attività di comprensione di testi orali (con il supporto di video monolingui e plurilingui). Parallelamente a queste attività, gli apprendenti sono chiamati a interagire su forum (sulla piattaforma Moodle²⁰), come sulla piattaforma Miriadi, inizialmente per poter praticare l'IC interattiva attraverso dei temi di conversazione liberi e successivamente, utilizzando un approccio Tak-Based, per progettare insieme il lavoro di gruppo finale o commentare il lavoro degli altri apprendenti. Per la preparazione del lavoro finale, gli apprendenti sono chiamati anche all'interazione sincrona e sulla base dei progetti basati su interazioni in Teletandem (es. IOTT), utilizzano piattaforme come Zoom, Meet o Webex per l'interazione. Molto spesso queste sessioni di interazione vengono fatte registrare agli apprendenti per farli riflettere sulle strategie legate all'interazione e all'interproduzione.

2.1 Categorizzazioni dei progetti attraverso approcci e metodologie didattiche

Anche all'interno della visione dell'intercomprensione come pratica didattica si è visto necessario dare delle linee guida per suddividere i vari progetti a seconda del loro approccio didattico.

Chardenet, per esempio (2007: 5), prendendo in considerazione i lavori che si sono concentrati sul gruppo delle lingue romanze, individua cinque grandi orientamenti e suddivide i progetti secondo l'approccio didattico di fondo:

¹⁹ La rete UNITA è una rete universitaria composta dalle università di Torino, Université Savoie Mont Blanc, Universidad de Zaragoza, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Universidade de Beira Interior e Universitatea din West Timisoara. All'interno di questa rete, il gruppo di ricerca che si occupa della promozione del plurilinguismo e delle lingue romanze utilizza l'intercomprensione come elemento cardine della sua ricerca.

²⁰ Per i risultati ottenuti finora si veda la comunicazione di Corino, Mantegna, Pontremolesi (2021).

- gli approcci che si fondano principalmente sull'osservazione linguistica (Eurom 4);
- gli approcci che si fondano sull'osservazione linguistica integrando principi didattici (Ariadna, EuroComRom, Galatea);
- gli approcci che si fondano sull'osservazione linguistica integrando principi didattici e metodi pedagogici (Evlang, JaLing, che non si limitano alle lingue romanze);
- gli approcci che si fondano sull'osservazione linguistica integrando principi didattici e supporti tecnologici (Ariadna, EurocomRom, Galatea, Galanet, Itinéraires romans);
- gli approcci focalizzati sulla formazione degli insegnanti (Evlang, JaLing, ILTE).

Essendo questo uno studio risalente al 2007, sembra doveroso dover integrare questa categorizzazione con i progetti più recenti sopracitati. Di seguito, una versione più aggiornata:

- gli approcci che si fondano principalmente sull'osservazione linguistica (Eurom 4);
- gli approcci che si fondano sull'osservazione linguistica integrando principi didattici (Ariadna, EuroComRom, Galatea);
- gli approcci che si fondano sull'osservazione linguistica integrando principi didattici e metodi pedagogici (Evlang, JaLing, che non si limitano alle lingue romanze, Eurom 5, Miriadi, UNITA);
- gli approcci che si fondano sull'osservazione linguistica integrando principi didattici e supporti tecnologici (Ariadna, EurocomRom, Galatea, Galanet, Itinéraires romans, Eurom 5, Miriadi, UNITA, IOTT);
- gli approcci focalizzati sulla formazione degli insegnanti (Evlang, JaLing, ILTE, Galapro, UNITA, Miriadi).

Come è possibile notare da questa nuova categorizzazione e dalle descrizioni fornite nel paragrafo precedente, i progetti più recenti (Miriadi, Eurom5, UNITA) rientrano in più categorie, a dimostrazione che questi ultimi tendano maggiormente ad integrare più approcci al loro interno.

Ollivier (2011), collocandosi nell'ambito di un approccio azionale e alla luce del concetto di compito, distingue all'interno dei progetti realizzati nel campo dell'IC tre linee di direzione principali:

- i progetti che propongono compiti didattici prevalentemente linguistici: l'IC è qui considerata come la capacità di comprendere una lingua straniera sulla base di un'altra lingua senza averla appresa (Meissner, 2004). Le conoscenze linguistiche preesistenti vengono sfruttate per acquisirne nuove e per sviluppare una competenza di ricezione (Eurom 4,5, tutti i progetti promossi dall'equipe EuroCom);
- i progetti che propongono compiti di ripetizione (task): l'obiettivo è quello di comprendere al fine di realizzare compiti che riflettono le attività della vita reale;
- i progetti che propongono compiti interazionali: l'IC è interpretata come una forma di comunicazione plurilingue in cui ciascuno si sforza di comprendere la lingua degli altri e di farsi comprendere sviluppando in questo modo diversi livelli di conoscenza delle lingue in presenza (Galanet).

Anche in questa classificazione andrebbero aggiunti i progetti Galapro, Miriadi, IOTT e Unita per quanto riguarda i progetti con compiti interazionali).

Sebbene in modo completamente differente, anche in questo caso assistiamo ad un tentativo di delimitare i campi d'azione dell'intercomprensione e a cercare di inserire questa disciplina multiforme in un quadro specifico. Ci si chiede quindi se la dimensione definitoria di confini, sfere di azione, classificazione dei tipi di approcci e delle strategie che hanno caratterizzato gli sforzi di buona parte degli studi e della letteratura di riferimento fino ad oggi sia di fatto necessaria o se piuttosto non si debbano abbandonare le tassonomie descrittive e arrivare ad una definizione olistica e comprensiva dell'IC che sintetizzi al suo interno tutti gli aspetti discreti osservati fino ad ora.

3. La valutazione in intercomprensione

La ricerca di più aperta e inclusiva definizione di IC porta con sé questioni legate alla valutazione degli apprendimenti e delle competenze e che implica la definizione di strumenti adeguati alle numerose – e peculiari – situazioni in cui l’IC viene praticata e insegnata, con particolare riferimento al profilo dello studente/parlante, agli obiettivi dei curricula, alle diverse competenze (inter)linguistiche e pragmatiche che vengono richieste di volta in volta.

Dopo la sua comparsa nel campo della ricerca nella didattica delle lingue, negli anni '90 del secolo scorso, la produzione scientifica sull’intercomprensione è cresciuta in modo costante, accanto alla messa a punto di materiale e di azioni dedicate alla formazione. Inoltre, dal 1995, con la pubblicazione del Libro Bianco per la società conoscitiva e le numerose pubblicazioni del Consiglio d’Europa (cfr., fra gli altri, il QCER, 2001, il volume complementare (2020) e Béacco et al., 2010) che hanno introdotto la nozione di competenza plurilingue e pluriculturale, l’interesse per la didattica plurilingue è aumentato notevolmente. Nonostante ciò, l’inserimento curriculare degli approcci plurali resta limitato ed è spesso legata ad iniziative portate avanti sui territori nazionali all’interno dell’Europa.

Uno degli elementi che contribuisce alla scarsa promozione e istituzionalizzazione del plurilinguismo e quindi anche dell’intercomprensione è sicuramente il problema della valutazione dello studente plurilingue. Proprio per questo motivo è nata la necessità di creare dei quadri di valutazione che stabilissero delle linee guida per la valutazione del soggetto plurilingue. Il primo quadro di riferimento per tutti gli approcci plurali (*éveil aux langues*, intercomprensione tra lingue affini, approccio interculturale e didattica integrata delle lingue) è il CARAP, *Cadre de référence pour les approches plurielles* (Candelier et al. 2007). Il quadro comprende una prima parte dedicata alle competenze, organizzate in due “zone” collegate rispettivamente alla gestione della comunicazione (C1 – competenza nel gestire la comunicazione linguistica e culturale in un contesto di alterità) ed allo sviluppo personale (C2 – competenza di costruzione e di ampliamento di un repertorio linguistico e culturale plurale) e, una seconda parte dedicata ai descrittori di risorse, relativi, rispettivamente, ai saperi, ai saper fare e ai saper essere. La lista dei saperi si compone di due sottogruppi tematici (Lingua e Cultura), la lista dei saper essere tiene conto di fattori personali, così come sono descritti nel QCER (2002: 130-131), legati agli atteggiamenti, motivazioni, valori, identità; i saper fare corrispondono ad operazioni come sapere osservare /analizzare; identificare /situare, saper confrontare, saper parlare a proposito delle lingue e delle culture.

Un successivo quadro di riferimento, il REFIC o *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (De Carlo, Anquetil 2016, 2019) nasce per la necessità di stabilire dei descrittori di valutazione per la sola disciplina dell’intercomprensione.

Il REFIC ha lo scopo di fornire una guida per la pianificazione della formazione e una base per la valutazione delle competenze acquisite nel contesto dell’intercomprensione. A esso si affianca il *Référentiel de compétences en didactique de l’intercompréhension* (REFDIC) (Andrade 2015) che propone elementi di competenze didattiche che consentono di costruire un percorso di formazione alla didattica dell’intercomprensione. Il fine di questo secondo quadro è di mettere gli insegnanti in condizione di realizzare una formazione di successo all’intercomprensione con i loro pubblici. I descrittori del REFIC prendono spunto dal CARAP e sono articolati in saperi, saper essere e saper fare. Tali descrittori sono inoltre articolati in livelli di progressione:

- Sensibilizzazione: sensibilizzare il pubblico sul proprio repertorio linguistico e culturale e fare in modo che affronti, attraverso la pratica, le potenzialità offerte dalla prossimità linguistica per la comprensione di testi in lingue vicine che non ha mai studiato;

- Allenamento: allenare il pubblico attraverso materiali didattici più ampi e più complessi per poter offrire delle risorse per poter risolvere accettabilmente le opacità;
- Perfezionamento: a questo livello il pubblico è in grado di utilizzare le proprie competenze plurilingui all'interno di obiettivi socioprofessionali.

I materiali alla base del quadro fanno riferimento a risorse come i sette setacci di EuroComRom e a progetti come Cinco, Intermar, Galanet, Galapro e Miriadi, Eurom5.

Questo quadro rappresenta un elemento di novità non solo perché è circoscritto alle sole competenze di intercomprensione, ma anche perché fornisce delle indicazioni concrete ai formatori/insegnanti sulla valutazione del soggetto plurilingue e permette all'apprendente stesso di poter valutare i propri progressi (attraverso la sezione portfolio) riflettendo sulle competenze acquisite.

Nonostante il REFIC rappresenti un grosso passo avanti per la valutazione in intercomprensione, esso si presenta più come una guida di valutazione e autovalutazione piuttosto che come un sistema di riferimento univoco e generalizzabile a più contesti.

Un altro progetto che si propone di creare un quadro di riferimento per la valutazione in intercomprensione è il progetto EVAL-IC²¹. Gli obiettivi principali di questo studio sono tre:

- definire le competenze in IC;
- stabilire livelli e descrittori osservabili per specifiche abilità;
- sviluppare strumenti per la loro valutazione.

Il protocollo EVAL-IC (Ollivier, C., Araújo e Sá, H., Capucho, F. 2019, Bonvino 2020, Bonvino e Fiorenza 2020, Garbarino e Melo-Pfeifer 2020) prevede la valutazione su cinque lingue romanze (portoghese, spagnolo, francese, italiano e rumeno) che devono coesistere in ricezione, interazione e interproduzione. Il progetto ha individuato poi sei livelli di competenza ed elaborato dei descrittori per ciascun livello.

Lo scenario proposto corrisponde a un task complesso, articolato in sotto-task, che richiedono l'attivazione di un repertorio plurilingue e pluriculturale. Le attività proposte sono indipendenti le une dalle altre, ma sono collegate tra loro da una macro-situazione e permettono di far calare gli studenti in situazioni di comunicazione autentiche in cui devono utilizzare diverse lingue romanze.

Questo tipo di prova strutturata può certamente aprire la strada ad una certificazione in intercomprensione che darebbe più rilievo alla disciplina e la rilancerebbe sul panorama politico e istituzionale, ma come tutte le prove strutturate nella valutazione delle competenze per la certificazione non tiene conto della situazione iniziale dell'apprendente e non vi è distinzione nella valutazione di un apprendente con una formazione linguistica e uno con una formazione di altro genere, uno degli elementi problematici che, per esempio si sta riscontrando all'interno del progetto UNITA.

Il REFIC sembrerebbe più appropriato per la valutazione di apprendenti con formazioni diverse da quella linguistica dato che i suoi descrittori sono più aperti a differenti scenari, ma per una valutazione appropriata di apprendenti provenienti da altri contesti formativi (come studenti di altri gradi dell'ordinamento scolastico) c'è ancora molto da fare.

²¹ EVAL-IC è stato un progetto Erasmus+ (2016-1-FR01-KA203-024155) che ha coinvolto 14 partner, coordinati da C. Ollivier dell'Università di La Réunion (Francia). 2016 - 2019. Ulteriori informazioni su <http://evalic.eu>

Uno degli obiettivi del progetto UNITA, in cui il pubblico proviene da contesti del tutto differenti tra loro, è proprio quello di elaborare dei descrittori per valutare ciascuna tipologia di apprendente distinguendo la valutazione degli apprendenti con formazione linguistica da quella degli apprendenti con una formazione del tutto diversa.

CONCLUSIONI

Questa breve rassegna degli studi svolti sull'intercomprensione mette in luce ancora una volta quanto sia ampia e multidimensionale questa disciplina. La quantità di studi che tentano di tracciare dei confini, soprattutto nella didattica e nella valutazione rappresentano certamente la volontà degli studiosi e di chi si è dedicato a creare dei materiali didattici validi che l'intercomprensione venga pienamente inserita non solo nel panorama didattico europeo ma anche in quello politico. Al momento, la strada che si sta tentando di percorrere per raggiungere questo obiettivo sembrerebbe quella di trovare una "definizione" più eterogenea della disciplina, dando così l'opportunità di dare dei punti di riferimento chiari a chi è incaricato di fare il passo successivo per darle l'importanza che merita. La scelta di porre l'accento sugli studi comparativi delle varie definizioni che si tentano di dare alla disciplina in senso lato, scaturisce proprio dalla necessità di affermare che non è necessario fornire una nuova definizione ma che, tutti questi sforzi effettuati per definirla (da tutti e tre i punti di vista presi in esame) debbano piuttosto confluire in una definizione che può essere adattata alle necessità di tutti coloro che la apprendono, la insegnano e la valutano creando dei sillabi differenziati a seconda dei profili degli apprendenti e utilizzando tutte le griglie di valutazione presenti, cercando all'interno di queste ultime quale tipologia di valutazione è più consona rispetto al profilo linguistico dell'apprendente e al contesto di apprendimento.

Certamente, il fatto che l'intercomprensione sia una disciplina che non può essere definita in maniera univoca è molto chiaro a chi ha fatto ricerca in questo settore, ma la vera sfida è farlo accettare al di fuori di questa area ristretta, perché la sua multidimensionalità rappresenta certamente un punto di forza per chi la conosce e la studia, ma potrebbe rappresentare un ostacolo per chi tenta di avvicinarsi alla disciplina per poterla promuovere e poterla portare in differenti contesti educativi. Per fare in modo che avvenga ciò, innanzitutto è necessario che essa venga inserita ufficialmente quantomeno nella formazione degli insegnanti che operano in contesti plurilingui, così da stimolare la riflessione e fornire strumenti non solo linguistici ma anche più latamente comunicativi per agire in modo efficace sulle competenze (meta)linguistiche e sulle stesse soft skills degli studenti a tutti i livelli scolastici. Si tratta di un cambiamento istituzionale che deve necessariamente passare per vie ufficiali, poiché al momento è demandato esclusivamente alla buona volontà e alla lungimiranza dei singoli. Uno degli ultimi progetti creati (UNITA) ha un importante ruolo in questo senso di pivot che può rivelarsi determinante nella promozione di quel plurilinguismo auspicato dai documenti europei e da molti degli studi qui presentati, che però non ha avuto ancora concreta realizzazione nelle buone pratiche didattiche. In futuro si potrà verificare se i corsi di IC per universitari specialisti in lingue straniere, per studenti disciplinaristi, per docenti, per il personale tecnico amministrativo, insieme alla formazione per formatori e alla sinergia con altri progetti europei imperniati sul multilinguismo hanno effettivamente contribuito al raggiungimento di tali obiettivi.

REFERENCES

- Andrade, A.I. (2015), *Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC), Projet MIRIADI. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4936.3606>.
- Anquetil, M. De carlo, M. (2011), *L'intercomprensione da pratica sociale a oggetto della didattica*.
- Aranha, S., Leone, P. (2016). *DOTI: Databank of Oral Teletandem Interactions*. In Sake Jager, Malgorzata Kurek & Breffni O'Rourke (eds.), *New directions in telecollaborative research and practice; selected papers from the second conference on telecollaboration In higher education*, <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.525>.
- Balboni, P. (2002) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino. ISBN-13978-8877507600
- Beacco, J.C, et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Benucci, A., (2005). *Le lingue romanze*. UTET, Torino. ISBN-13978-8860080103.
- Blanche-Benveniste, C. (dir.) (1997), *EuRom4 : Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Firenze : La Nuova Italia.
- Bonvino, E., et al. (2011), *Eurom5 – Leggere e capire 5 lingue romanze*. Milano: Ed. Ulrico Hoepli.
- Bonvino, E. (2020), *Siamo Davvero Pronti Per Una Didattica Plurilingue? Nuovi Strumenti*. Italiano LinguaDue 12, n. 2, (pp. 4–15). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15047>.
- Bonvino, E., Cortés Velásquez, D., Fiorenza, E. (2018), *Observing strategies in intercomprehension reading*". *Some clues for assessment in plurilingual settings*. In *Frontiers in communication – ISSN :2297-900X DOI: 10.3389/fcomm.2018.00029*.
- Bonvino, E., e Fiorenza, E. (2020), *Valutare per includere Il valore dei repertori linguistici plurali: Il valore dei repertori linguistici plurali*. EL. LE, n. 2, JournalArticle_3371. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/003>.
- Bonvino, E., Garbarino, S. (2022), *Intercomprensione*, Caissa Editore, ISBN 9788867291298
- Candelier, M., et al. (2007) *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, s.d., 123.
- Capucho F. (2016), *L'intercompréhension D'une approche multilingue à une approche plurilingue in Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. E. Bonvino e M-C Jamet <https://doi.org/10.14277/6969-134-8/SAIL-9-2>.
- Capucho, F. (2008), *L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue*, in *Pratiques* n°139/140, (p. 238-250).
- Capucho, F. (2004). *Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio)linguistas*. In *A linguística que nos faz falhar*. Da Silva Fábio L. & Kanavillil Rajagopalan (orgs). Unicamp: Parábola Editorial: São Paulo – (pp. 83–87).
- Carrasco Perea E. (2006), *L'intercompréhension romane, véritable projet européen : les dispositifs Galatea et Galanet (CD-Rom et plate-forme collaborative)*. Synergies Europe.
- Carrasco Perea, E., De Carlo, M. (2019), *¿Cómo implementar una educación plurilingüe y evaluarla? El ejemplo de la Intercomprensión*. *Lenguaje y Textos*, 75. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12004>.
- Carrasco Perea, E., Degache, C., Pishva, Y. (2008) *Intégrer l'intercompréhension à l'université*. *Les langues modernes*.
- Castagné, E. (2011). *Intercompréhension et dynamique des inférences : des langues voisines aux langues non voisines*, In *Redinter-Intercomprensão*, n°3, E. Bonvino, S. Caddéo & S. Pippa (coord.), (p. 81-93).
- Chardenet, P. (2007). "Qu'est-ce que l'intercompréhension ?" *Bulletin de l'AUF* n°4/2007. http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_12-4.pdf.
- Cognigni, E. (2015), *Strategie di interproduzione nell'interazione plurilingue a distanza. Il caso dei partecipanti italo-foni a Galanet* in *Rassegna Italiana Di Linguistica Applicata*; 2,3; Roma, Bulzoni, ISSN: 0033-9725, (pp. 55 – 70).
- Cognigni, E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa: prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche* Pisa, ETS; ISBN: 978-884675886-6, (pp.1-216).
- Corino, E., Mantegna, S., Pontremolesi, P. (2022), *Plurilinguismo@Moodle: Esperienze D'uso Della*

- Piattaforma Per Corsi Di Intercomprensione in Atti del MoodleMoot Italia 2021 – ISBN 978-88-907493-7-7.
- De Carlo M., Anquetil M. (2019), *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension: REFIC* in EL. LE, n. 1, JournalArticle_2094. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/008>.
- De Carlo M., Carrasco Perea E. (2016), « Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue », 122–204, <https://doi.org/10.14277/6969-134-8/SAIL-9-8>.
- Degache, C. (2018). *Quels scénarios pour pratiquer l'intercompréhension interactive ? Entre double mise en abyme, vertige et effectif réduit, l'analyse itérative et contextualisée d'une session spécifique de formation*. In *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations*, S. Garbarino & C. Degache (Ed.) (pp. 39-74),
- Doyé, P. (2005), *Intercomprehension, Guide for the development of languages education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*, Strasbourg, Council of Europe.
- Doyé, P. (2007) *General educational aspects of Intercomprehension*. <https://redinter.cat/dialintercom/Post/Painel8/42.pdf>.
- Escudé, P. (2007) *Programme euro-mania : un outil scolaire au service de l'intercompréhension*, in *Colloque Dialogos en intercompreensao*, Lisbonne, 5-8 septembre 2007, Actes publiés par Universidade Catolica Editora, (pp. 39-47).
- Gajo, L. (2022). *L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue*. In *Actes du colloque « L'intercompréhension entre langues voisines »*, organisé par la DLF (CIIP, Suisse) les 6-7 novembre 2006 à Genève (pp. 131-150)
- Garbarino, S. (2019) *Sviluppare competenze in intercomprensione di livello avanzato Il contributo dei descrittori del REFIC: Il contributo dei descrittori del REFIC*. In EL. LE, n. 1 (16 dicembre 2019): JournalArticle_2095. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/002>.
- Garbarino, S.; Leone, P. (2019). «Ciao! come stai? Moi je vais bien et toi? Interazioni teletandem in intercomprensione nella sessione IOTT – Intercomprensione», in *IC2019. Au-delà des frontières - Más allá de las fronteras*; <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02873148>.
- Garbarino, S., Melo-Pfeifer, S. (2020), *Décrire et évaluer les compétences en intercompréhension: du référentiel de compétences REFIC (Miryadi) aux descripteurs de compétences en intercompréhension (EVAL-IC)*. In *Lehr- und Lernkomptenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*, Ch. Hülsmann, Ch. Ollivier & M. Strasser (eds.), Salzburg : Waxmann-Verlag (“Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung”) (pp.103-123).
- Grin, F. (2008) « *Intercompréhension, efficience et équité* ». In *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, 79.
- Jamet, M.C. (2010), « *L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ?*» *Publiforum*, n. 11 (1° marzo 2010). <https://publiforum.farum.it/index.php/publiforum/article/view/193>.
- Jamet, M-C., & Spita, D. (2010), *Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur*. *Redinter-Intercompreensao*, 1, 9-28.
- Meissner, F-J et al. (2003), *EuroComRom_les_7_tamis*. [http://www.crea-tice.org/esprit/formation/f201/rubriques/MEISSNER_&_al.\(2003\),%20EuroComRom_les_7_tamis.pdf](http://www.crea-tice.org/esprit/formation/f201/rubriques/MEISSNER_&_al.(2003),%20EuroComRom_les_7_tamis.pdf).
- Melo-Pfeifer, S. (2018). 9. “*When Non-Romance Languages Break the Linguistic Contract in Romance Languages Chat Rooms: Theoretical Consequences for Studies on Intercomprehension*”. In *Multilingual Computer Assisted Language Learning*, J. Buendgens-Kosten & D. Elsner (Ed.), (pp. 151-168). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788921497-011>.
- Melo-Pfeifer, S., Santos, L. (2008). “*Intercompréhension(s) : les multiples déclinaisons d'un concept*”. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (org.), „*Diálogos em Intercompreensao*”. Lisboa: Universidade Católica. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/308937946_-_MELO_S_SANTOS_L_2008_Intercompreensoes_les_multiples_declinaisons_d_un_concept_In_F_Capucho_A_Martins_C_Degache_M_Tost_org_Dialogos_em_Intercompreensao_Lisboa_Universidade_Catolica_Disponivel_em_h.

-
- Oliva, C-J., Donato, F., Ricciardelli, F. (2019), « *Translation and Translanguaging Pedagogies in Intercomprehension and Multilingual Teaching*». *OLBI Journal* 10. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3543>.
- Pishva, Y., Degache, C. (2011), «*Démarche réflexive individuelle et collective dans une formation en ligne à l'intercompréhension*» in *REDINTER-Intercompreensão*, 3, Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, 2011 (pp. 235–52).
- Ollivier, C. (2011) «*Démarche réflexive individuelle et collective dans une formation en ligne à l'intercompréhension*».
- Ollivier, C. (2011), *Didactique de l'intercompréhension et compétence interactionnelle. Penser l'intégration des approches*, in *REDINTER-Intercompreensão*, 3, Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, 2011 (pp.149–64).
- Ollivier, C. (2013) “*Tensions épistémologiques en intercompréhension*”, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Online], URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/1485> DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.1485>.
- Ollivier, C. (2017), *L'interproduction : entre foreigner talk et spécificité en intercompréhension*, In *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*, Degache, C., Garbarino, S., UGA éditions (pp 337–52).
- Ollivier, C., Capucho, F., & Araújo e Sá, M. H. (2019). *Defining IC competencies as prerequisites for their assessment*. *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, XIX, vol. 2, 15-30. Disponible sur www.libraweb.net/articoli3.php?chiave=201907702&rivista=77&articolo=201907702002.
- Santos L., Andrade, A.I (2007), *Intercompreensão e ensino-aprendizagem de línguas: contributos para uma didáctica do plurilinguismo* <https://redinter.cat/dialintercom/Post/Painel4/22.pdf>.

SARAH MANTEGNA • PhD student at the University Savoie Mont Blanc and the University of Turin. Her research project is focused on intercomprehension for non-linguistic disciplines in the framework of the UNITA project. She graduated in Translation Studies at the University of Turin in 2019.

E-MAIL • sarah.mantegna@unito.it