

PARTE PRIMA¹

L'INTERCOMPRESIONE : DA PRATICA SOCIALE

A OGGETTO DELLA DIDATTICA

Maddalena DE CARLO

Mathilde ANQUETIL

¹ Questa prima parte è il frutto di riflessioni comuni di Maddalena De Carlo e Mathilde Anquetil.

Ai fini accademici l'intera sezione 3 è da attribuirsi a M. Anquetil; tutte le altre parti a M. De Carlo. Le traduzioni delle citazioni sono di Maddalena De Carlo. I siti web sono stati consultati l'ultima volta nel luglio 2011, salvo diversa indicazione.

Introduzione

Nel 1986, Robert Galisson e Louis Porcher dedicavano un numero della rivista *Études de Linguistique Appliquée* alla questione seguente: “Quali priorità caratterizzano attualmente il campo del Francese Lingua Straniera?” (1986: Presentazione, s.p.). Se il numero non effettuava un vero e proprio stato dell’arte, si configurava come una riflessione sull’evoluzione che la “didattica del francese lingua straniera” aveva seguito nei tre decenni precedenti, quindi dalla metà degli anni 50, e sulle prospettive che si aprivano per il futuro, in particolare riguardo alla costituzione di una disciplina autonoma, affrancata dalla sfera di influenza della linguistica e di respiro più ampio, la “didattica generale delle lingue-culture”².

Con la prospettiva storica dei 25 anni trascorsi, e di fronte all’esigenza odierna di un’educazione al plurilinguismo, quale componente della cittadinanza europea e mondiale, come si può rispondere alla stessa domanda? quali gli elementi di continuità e di discontinuità? Quali le riflessioni ancora attuali? Quali i cambiamenti necessari? Ci sembra che le posizioni espresse dai curatori di quel numero degli *Études de Linguistique Appliquée*³ possano costituire una fonte di ispirazione in quanto analizzano le specificità della disciplina da una prospettiva esterna, del contesto sociale in cui si sviluppa, e interna, quella delle sue caratteristiche strutturali.

In primo luogo prenderemo allora in considerazione il concetto sociologico di campo proposto da Porcher per analizzare e rendere esplicite alcune relazioni fra le forze in gioco nell’ambito della didattica delle lingue; in seguito, ci ispireremo al quadro teorico che Galisson ha elaborato per definire gli elementi costitutivi della disciplina. A nostro avviso, queste due prospettive offrono una chiave di lettura e un modello descrittivo dell’Intercomprensione, intesa come una delle possibili declinazioni dell’educazione al plurilinguismo.

2 In realtà si tratterebbe, nell’accezione di Robert Galisson, della *Didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)*. La denominazione di *didactologie* costituiva allo stesso tempo “un atto simbolico [che] si imponeva per affermare il fatto che la didattica delle lingue era responsabile dell’elaborazione dei suoi modelli teorici” (1986: 51) e allo stesso tempo sottolineava la differenza fra il livello della pratica (*didactique*) e quello della riflessione sulla pratica (*didactologie*); differenza epistemologica e qualitativa, non gerarchicamente ordinata, potendo i due livelli essere realizzati dagli stessi individui in momenti diversi della propria azione educativa.

3 La pubblicazione si situava all’interno del ricco e acceso dibattito sullo status della disciplina, sulla sua denominazione, sui suoi fondamenti, sulla sua legittimità in autonomia, sul ruolo delle discipline connesse e la loro gerarchia, che in quegli anni ha impegnato gli specialisti dell’insegnamento linguistico.

1. L'INTERCOMPRESIONE, UN CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA IN COSTITUZIONE

1.1 *Il campo dell'intercomprensione*

Dalla metà degli anni '50, il concetto di campo viene elaborato dal sociologo francese Bourdieu⁴ che via via lo preciserà nel corso dei suoi studi, dandone negli anni '90 la seguente definizione: «In termini analitici, un campo può essere definito come una rete o una configurazione di relazioni oggettive tra posizioni. Queste posizioni sono definite oggettivamente nella loro esistenza e nei condizionamenti che impongono a chi le occupa, agenti o istituzioni, dalla loro situazione (*situs*) attuale e potenziale all'interno della struttura distributiva delle diverse specie di potere (o di capitale) il cui possesso governa l'accesso a profitti specifici in gioco nel campo, e contemporaneamente dalle relazioni oggettive che hanno con altre posizioni (dominio, subordinazione, omologia ...)» (1992: 67).

In altre parole, qualsiasi azione umana si iscrive necessariamente in una logica di relazioni, non paritarie in termini di possesso di capitale⁵, in cui le diverse componenti, siano esse istituzioni o singoli soggetti, entrano in conflitto o per lo meno in competizione per il controllo sulla definizione stessa del contesto in cui quei capitali possono farsi valere (cioè la stessa definizione del campo), sul valore gerarchico che i diversi tipi di capitale assumono in quel contesto, sui criteri di accesso e sulle regole di funzionamento, sul significato simbolico che acquisisce un certo ordine delle cose e sulla sua legittimazione.

Ritornando all'articolo citato in precedenza, riprendiamo allora la lettura effettuata da Porcher, nella metà degli anni '80, della didattica in quanto disciplina, in termini di forze in gioco nel campo: «Tutti gli ingredienti concettuali necessari e sufficienti per costruire un campo sono presenti nel FLE (*français langue étrangère*) (...):

- la posta in gioco, ciò che c'è da guadagnare (...): impieghi, retribuzioni, funzioni gerarchiche, prestigio, missioni, pubblicazioni, responsabilità diverse;
- le istanze di legittimazione (...): istituzioni specializzate, università, istituzioni editoriali, istituzioni amministrative (...);
- gli agenti (...): insegnanti, ricercatori, amministratori (...)" (1986: 78).

Diversi e connessi sono allora i livelli a cui ci si trova ad agire:

- il livello della classe,

4 Data la complessità e vastità del pensiero del sociologo francese, accenniamo qui al concetto di campo, così come è stato evocato da Porcher, nei limiti della pertinenza alla nostra trattazione.

5 Bourdieu distingue, oltre a quello economico, tre altri tipi di capitale: capitale sociale (reti sociali, rapporti), capitale culturale (conoscenze, gusto, stile di vita), capitale simbolico (simboli di legittimazione). Questi quattro tipi di capitale si nutrono l'un l'altro: chi possiede la capacità di produrre discorsi riconosciuti come prestigiosi o autorevoli (capitale culturale) aumenta di conseguenza anche il proprio capitale simbolico, che a sua volta può tradursi in potere o denaro (capitale economico), e così via.

- il livello della disciplina, in particolare quelli della ricerca e dell'accademia,
- il livello dell'edizione,
- il livello della diffusione delle lingue, delle metodologie, degli approcci, dei saperi sulle lingue,
- il livello delle istituzioni (diplomi, corsi di studio...),
- il livello delle istanze politiche, (internazionali, europee e nazionali).

In che modo questo tipo di analisi del funzionamento sociale può esserci utile? A nostro avviso, essa aiuta a comprendere i molteplici terreni sui quali un'azione educativa deve operare se vuole incidere sulla realtà. Inoltre, ritroviamo in questa analisi tutti gli elementi che costituiscono i dibattiti attuali nel campo dell'Intercomprensione (d'ora in poi IC) che, in quanto disciplina ancora in via di costituzione, cerca di creare i suoi luoghi di intervento ai diversi livelli: la classe, i raggruppamenti disciplinari, l'edizione, i finanziamenti, le istanze istituzionali e politiche.

Considereremo allora l'IC come un campo specifico all'interno del più vasto ambito della Didattica delle lingue-culture, e cioè un sistema di relazioni tra forze, interessi, rappresentazioni sociali ed individuali, poteri, legittimazione istituzionale, vissuti soggettivi che entrano in contatto, convergono o divergono a seconda delle esigenze, dei mezzi e dei fini di una specifica azione.

Si tratta di definire quali categorie descrittive e esplicative potranno essere più congrue a circoscrivere questo determinato campo: il modello concepito da Galisson (1986, 1990) permette di individuare le categorie e le componenti della situazione educativa e di identificare le caratteristiche distintive che esse acquistano nell'ambito dell'IC e dell'educazione plurilingue.

1.2 *Un quadro epistemologico per la didattica dell'intercomprensione*

Robert Galisson è stato uno dei protagonisti in Francia del passaggio dalla "Didattica del francese lingua straniera" alla "didattologia delle lingue-culture" (1990) (d'ora in poi DLC). Questa nuova branca disciplinare si dava l'obiettivo di fondare la propria teorizzazione interna e autonoma, interpellando oltre la linguistica altre discipline che potessero offrire risposte utili alle problematiche specifiche della situazione di apprendimento-insegnamento. In quanto disciplina di intervento e non solo teorica, la DLC si concentra sull'azione educativa nella sua globalità e complessità:

“In un ambito istituzionale (*MILIEU INSTITUÉ*) all'interno di un contesto istituyente (*MILIEU INSTITUANT*) – rispettivamente la scuola e la società – all'interno di un GRUPPO (il gruppo classe), attori con status diversi (SOGGETTI o apprendenti, AGENTI o insegnanti) mettono in opera dei processi complementari (apprendimento e insegnamento) per far accedere i soggetti, col concorso degli agenti, alla padronanza di un OGGETTO considerato utile all'educazione degli individui che formano questa società” (Galisson 1990: 12).

La nostra ipotesi è che questa matrice può permetterci di prendere in considerazione i contesti, i luoghi, gli attori e le discipline di riferimento che costituiscono il terreno di intervento per una didattica dell'IC e del plurilinguismo.

Come abbiamo già avuto modo di osservare (Anquetil, De Carlo, 2011) una delle caratteristiche costitutive dell'educazione plurilingue è quella di svilupparsi in circuiti internazionali, su diverse aree di famiglie linguistiche o in contesti politici sovranazionali. L'approccio implica la cooperazione di attori provenienti da diverse comunità linguistiche e tradizioni educative intorno ad interessi comuni per sviluppare una comunicazione che non passi unicamente attraverso una lingua franca internazionale.

Riteniamo dunque necessario prendere in considerazione come contesto generale (*milieu instituant*) le politiche linguistiche internazionali che hanno portato a questo cambiamento di prospettiva, e all'interno del quale si inserisce la situazione del sistema educativo italiano (*milieu institué*).

In seguito tratteremo l'evoluzione della nozione di IC e della sua definizione, dall'ambito in cui è stata concepita, la linguistica contrastiva, per poi essere progressivamente integrata alla didattica delle lingue, estendendo il suo oggetto di riflessione dalla dimensione strettamente interlinguistica a quella relazionale, interattiva e interculturale. Mostriamo allora come la specificità di questa nozione, all'interno del più ampio scenario dell'educazione al plurilinguismo, chiama in causa nuove discipline di riferimento e modifica, in un modo tutto suo, le altre componenti della situazione educativa:

- per quanto riguarda *l'oggetto*: il numero delle lingue in presenza (dalla tradizionale coppia L1-L2 a tre, quattro, *n* lingue); il ruolo fondamentale della prima lingua e delle competenze già acquisite; le diverse competenze da sviluppare, linguistiche (ricettive in primo luogo), e soprattutto strategiche e metacognitive (osservazione, riflessione); il tipo di descrizione linguistica (particolarmente interessata agli aspetti comparativi);
- per quanto riguarda gli *attori*: il docente perde il suo ruolo centrale di unico detentore del sapere, si trova a collaborare con gli apprendenti e a gestire una situazione pedagogica più complessa;
- l'apprendente è spinto a modificare le sue rappresentazioni sulle lingue e sull'apprendimento, ad accettare un processo di apprendimento euristico, autonomo, più aperto e meno rigidamente strutturato;
- per quanto riguarda il *gruppo classe*: il diverso rapporto fra docente e apprendenti e di questi ultimi fra di loro, modifica profondamente la dinamica della classe, che si trasforma in una comunità collaborativa nella costruzione del senso e dove la classe si allarga al mondo tramite l'esperienza dell'IC (in particolar modo nel caso delle piattaforme interattive).

2. L'INTERCOMPRESIONE NEL CONTESTO DEL PLURILINGUISMO, UNA PROSPETTIVA DALL'ITALIA

2.1 *Verso un nuovo ordine linguistico?*

Tosi (2007: 13) ricorda che il primo principio sul quale è stata costruita la “casa comune” europea nel corso dello storico Trattato di Roma, è “il riconoscimento della diversità culturale di tutto il continente. I padri fondatori, di fronte ad un immenso patrimonio di culture si convinsero che ogni lingua nazionale andava preservata come espressione delle differenze della sua popolazione”.

Nel corso degli anni diverse istituzioni europee e mondiali hanno continuato a sostenere questo fondamentale principio di democrazia attraverso numerosi documenti⁶.

Questa ricchezza del patrimonio umano, continua Tosi - non solo quello delle lingue nazionali, ma quello delle migliaia di lingue parlate da piccole comunità in diverse parti del pianeta - da alcuni anni, sembra essere messo a rischio da fenomeni sociali, politici o economici quali la globalizzazione dei mercati, la mobilità forzata, la caduta demografica in alcune regioni, l'omologazione culturale. Se nel corso della storia le lingue non mai hanno cessato di contaminarsi, trasformarsi, evolvere, a volte scomparire, oggi le proporzioni del fenomeno costituiscono una vera e propria minaccia⁷ a conoscenze e civiltà che hanno sopravvissuto per secoli e rischiano di tacere per sempre. Si tratta di un fenomeno che gli stessi biologi hanno analizzato nell'ambito di un concetto definito “co-evoluzione”. Superando la falsa dicotomia fra cultura e natura, essi riconoscono come tratto distintivo della specie umana quello di trasformare il proprio ambiente ed esserne in seguito modificata a sua volta. In questa dinamica le lingue occupano un posto centrale: “Gli studi interdisciplinari sulla diversità bioculturale iniziano a mostrare che i pattern globali di distribuzione geografica della biodiversità coincidono in maniera significativa con i pattern di distribuzione della diversità linguistica, assunta come rappresentativa della diversità culturale nel suo complesso” (Forestiero, 2004 *in verbis*).

Si è allora imposta a partire dagli anni 90 una vera e propria disciplina, l'ecolinguistica (Calvet, 1999; Maffi, 2001), che cerca di analizzare le cause della progressiva perdita di diversità linguistica a livello mondiale. Questa posizione che potrebbe essere criticata come “protezionista”, deriva in effetti dalla consapevolezza

6 La lista sarebbe davvero troppo lunga, nei paragrafi successivi ne presenteremo alcuni fra quelli prodotti in ambito europeo.

7 Nonostante le difficoltà a svolgere indagini affidabili sul numero delle lingue e sulla loro scomparsa, Tosi riporta la rilevazione da parte di Lepschy del fenomeno chiamato “sviluppo di massa”, che riguarda “l'enorme squilibrio fra le lingue parlate da larghi settori della popolazione mondiale e quelle confinate in piccole comunità, cioè tra le lingue “grandi” e le lingue “piccole” (2007: 30).

che, come osserva Wollock (2001), se tutte le lingue sono ugualmente complesse e costituiscono degli efficaci mezzi di comunicazione per i parlanti, nella realtà dei contesti sociali multilingui esiste sempre una gerarchia, riflesso della stratificazione sociale. In virtù di tale gerarchia, l'abilità di parlare una determinata lingua fa acquisire ad un gruppo di parlanti una qualche superiorità sugli altri, operando in questo modo una pressione verso l'omogeneità linguistica.

Si potrebbe obiettare che nella storia dell'uomo l'assimilazione linguistico-culturale con le trasformazioni che ne conseguono è un fenomeno costante e che sarebbe ingenuo pretendere di controllarlo. Potremmo però opporre a questa posizione almeno due riflessioni: la prima riguarda il fatto che nel corso del tempo alcuni eventi che venivano considerati come "naturali" hanno poi beneficiato di un'attenzione diversa e sono stati oggetto di azioni consapevoli. Basti pensare al patrimonio artistico che solo in tempi relativamente recenti è stato giudicato degno di essere conservato attraverso restauri e ricostruzioni filologicamente rigorose, mentre per secoli monumenti e capolavori architettonici sono stati utilizzati come semplici scorte di materiali da costruzione. Nessuno oggi trova strano che si investano risorse per riportare alla luce siti archeologici risalenti a migliaia di anni fa, perché non si dovrebbe agire allo stesso modo per assicurare la sopravvivenza a questi archivi della memoria culturale che sono le lingue?

La seconda riflessione riguarda il fatto che vere e proprie politiche linguistiche, di controllo, di diffusione forzata di alcune lingue (delle classi colte, della corte, della chiesa), così come di sradicamento di altre (lingue locali, dialetti, lingue delle migrazioni) sono sempre state appannaggio dei poteri politici ed economici; la supposta trasformazione "naturale" delle lingue allora è in realtà il frutto di una vera e propria "guerra" (Calvet, 1999). Scegliere di operare attivamente in difesa di piccole comunità di parlanti, grazie ai quali un sapere locale continua ad esistere, senza per questo confinarle in una riserva culturale, negando loro l'accesso ad altri tipi di saperi, si dimostrerebbe quindi coerente con un impegno etico e con un autentico spirito democratico.

Secondo Chardenet (2011: 75) due fenomeni sono principalmente responsabili dell'impoverimento linguistico: la mondializzazione dei flussi migratori a partire dagli anni '70 e la diffusione di nuovi spazi di contatto tra le lingue attraverso Internet e altre tecnologie di comunicazione, a partire dagli anni '90. Per comprendere la portata del primo dei due fenomeni, basti ricordare il fatto che il 3% della popolazione mondiale è oggi in situazione di mobilità, rispetto all'1% di un secolo fa, con una continua evoluzione e mutazione dei percorsi migratori.

D'altro canto, un effetto interessante messo in evidenza da Chardenet è il fatto che, paradossalmente, questa ipermobilità, rinforzando le diaspore transnazionali, permette la ricreazione di comunità linguistiche in zone geografiche molto diversificate e di conseguenza una garanzia di sopravvivenza da parte di quelle lingue nel territorio di accoglienza, con fenomeni di penetrazione nelle lingue locali.

Per quanto riguarda l'uso di Internet, poi, gli studi statistici mostrano la sua capacità di sviluppo estremamente rapido soprattutto a partire dagli anni '90, con l'inglese come prima lingua degli utilizzatori della rete, seguito dal cinese mandarino e dallo spagnolo, anche se si assiste progressivamente ad una sempre maggiore diversificazione linguistica (*Top Ten Languages Internet Stats 2010*, cit. in Chardenet, 2011: 87)⁸.

Questi due fattori per le loro proporzioni finora sconosciute, generano delle conseguenze tra loro contraddittorie: si impone una lingua "iperdominante" e allo stesso tempo si moltiplicano le occasioni di contatto fra lingue che storicamente o geograficamente non avevano mai avuto occasione di farlo: "Viviamo in un logomondo in cui tutte le lingue sono in relazione tettonica. Una gerarchia plastica si costruisce (prima lingua, lingua straniera strumentale per necessità congiunturali, lingua adottiva per adesione a una cultura o a una comunità, o per esperienza di vita, ecc.) e ridistribuisce le lingue internazionali, regionali e locali in ordini meno permanenti rispetto al passato, trascinando con sé in questo passaggio i territori che aveva aiutato a dotarsi di una identità rappresentativa" (2011: 79).

Questa nuova realtà dimostra come le rappresentazioni - sociali e istituzionali - riguardanti ad esempio la corrispondenza biunivoca tra un territorio e una lingua; la prevalenza di parlanti monolingui, locutori di una lingua nazionale; una solida stabilità e omogeneità dell'identità linguistico-culturale delle comunità, siano ben lungi dal fotografare la realtà.

Qui di seguito ripercorremo brevemente l'evoluzione degli atteggiamenti e delle decisioni in ambito linguistico all'interno delle politiche europee, sottolineandone i punti di forza che rispondono alle preoccupazioni riguardanti la difesa della varietà linguistica mondiale; ma mettendo anche in evidenza alcune contraddizioni e criticità relative alle azioni concretamente realizzate.

2.2 *L'Europa delle lingue, per le lingue*⁹

Come abbiamo già sottolineato, uno dei principi fondanti l'attuale Unione Europea, fin dalla sua costituzione, è stata la difesa del plurilinguismo degli Stati membri attraverso il rispetto del plurilinguismo all'interno delle sue istituzioni. Il motto "Unità nella diversità" ha posto fin da subito al centro del dibattito delle politiche linguistiche a livello sovranazionale il problema della comunicazione e dell'intercomprensione fra i cittadini dell'Unione, cui concorrono tutte le lingue presenti sul territorio europeo, senza distinzione fra lingue ufficiali, nazionali, regionali e locali. Da questa pluralità di idiomi consegue il rispetto e la difesa della pluralità culturale, essendo la lingua se non lo strumento di costruzione della cultura, per lo meno quello in cui la cultura viene espressa.

8 Interessante comunque notare che le tre lingue romanze (francese, spagnolo e portoghese) comprese fra le 10 lingue più utilizzate su internet, rappresentano circa il 15% degli scambi.

9 Per la consultazione dei maggiori testi europei sul tema: http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_it.htm

Coulmas (1991) fa notare questa specificità dell'Unione Europea come istituzione internazionale che ha previsto fin dalla sua nascita un numero di lingue ufficiali pari quasi al numero degli Stati membri; un plurilinguismo, questo, sancito dal Trattato di Roma e in seguito ribadito, fra l'altro, da altri quattro importanti documenti (Felloni, 2004): il trattato sull'Unione Europea del 1992; la *Carta Europea per le Lingue Regionali o Minoritarie* del 1992; la *Carta europea dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea* del 2000 e la *Risoluzione del Consiglio sulla diversità linguistica* del 2002.

Questa volontà di assicurare la varietà delle lingue presenti all'interno della comunità trova le sue motivazioni a livello giuridico, politico, economico e culturale (Felloni, 2004: 5) e ha lo scopo di assicurare la trasparenza degli atti giuridici, di sostenere la partecipazione democratica alla vita politica, di garantire lo sviluppo e la distribuzione delle risorse nei diversi paesi e infine di permettere a tutti i cittadini dell'Unione di vivere e lavorare nella "società della conoscenza e dell'informazione", come raccomandato dal *Libro Bianco. Imparare e apprendere: Verso la società cognitiva* (1995) e dal *Libro Verde sul vivere e lavorare nella società dell'informazione – priorità della dimensione umana* (1996).

Un fattore messo in risalto in tutti i documenti europei che riguardano le lingue, è il riconoscimento del ruolo sociale e culturale che riveste una politica di multi o plurilinguismo¹⁰, superando in questo modo un approccio puramente utilitaristico dell'apprendimento linguistico.

La padronanza di almeno due lingue straniere oltre alla prima lingua di ciascun cittadino europeo contribuisce infatti alla realizzazione di alcuni fra gli scopi principali perseguiti dall'Unione Europea¹¹: la promozione della mobilità dei cittadini, lo sviluppo di programmi di studio comuni, la realizzazione di scambi nell'informazione e di azioni in favore dell'apprendimento lungo tutto il corso della vita¹².

A questo proposito il Consiglio Europeo nel 2002 sottolineava che per raggiungere gli obiettivi della strategia di Lisbona¹³ era necessario tenere conto del fatto che:

10 A questo proposito notiamo che nei testi europei non sempre è adottata la distinzione fra *multilinguismo* e *plurilinguismo* operata da Byram e Beacco (2003).

11 Informazioni tratte da "Europa. Il portale dell'Unione europea", http://ec.europa.eu/index_fr.htm; http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/index_it.htm.

12 Il programma "Educazione e formazione 2001-2010" includeva ad esempio fra i suoi obiettivi:

- migliorare l'educazione e la formazione degli insegnanti e dei formatori,
- sviluppare le competenze per la società cognitiva,
- facilitare l'accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione,
- rinforzare i rapporti tra mondo del lavoro e ricerca,
- sostenere una cittadinanza attiva,
- assicurare una equa distribuzione delle risorse e delle opportunità per la coesione sociale,
- migliorare l'apprendimento delle lingue straniere, rinforzare la mobilità, gli scambi e la cooperazione a livello europeo.

13 Cioè quelli di "diventare l'economia basata sulla conoscenza più dinamica e competitiva del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti

- “la conoscenza delle lingue è una delle competenze di base necessarie ad ogni cittadino per poter partecipare alla società europea della conoscenza e favorisce pertanto sia l’integrazione nella società che la coesione sociale;
- tutte le lingue europee sono, dal punto di vista culturale, uguali in valore e dignità e costituiscono parte integrante della cultura e della civiltà europee” (GU C 50, 23.2.2002, p. 1)¹⁴.

Progressivamente, nei documenti prodotti traspare una prospettiva sempre più rivolta allo sviluppo di una educazione plurilingue, focalizzata sui soggetti più che sull’oggetto lingua e non limitata alle esperienze di apprendimento istituzionale.

Le due Comunicazioni, presentate dalla Commissione al Parlamento Europeo, rispettivamente nel 2005 e nel 2008, sono ad esempio intitolate significativamente *Una nuova strategia quadro per il multilinguismo* e *Il multilinguismo: una risorsa per l’Europa e un impegno comune*; in quest’ultima si afferma che “una politica di multilinguismo positiva può migliorare le opportunità nella vita dei cittadini: può aumentarne l’occupabilità, facilitare l’accesso a servizi e diritti e accrescere la solidarietà, grazie ad un maggior dialogo interculturale e una migliore coesione sociale” (2008: 3).

Gli ambiti di azione prefigurati sono quello professionale, con particolare attenzione alla potenzialità delle conoscenze linguistiche per aumentare l’occupazione giovanile; quello dell’informazione, nel quale si auspica una maggiore presenza di lingue nei media e un migliore sfruttamento delle tecnologie dell’informazione; quello sociale dove, da una parte, si dovrebbero valorizzare le lingue meno diffuse, apprese e utilizzate al di fuori dei circuiti istituzionali e, dall’altra, assicurare forme e luoghi per la formazione lungo tutta la vita; infine, naturalmente, quello educativo che dovrebbe fornire una scelta di lingue più numerosa, un’offerta quantitativamente più importante e un’adeguata formazione degli insegnanti per lo sviluppo del plurilinguismo.

Questi concetti sono stati ribaditi nella “Strategia UE 2020”¹⁵ in cui per sviluppare un piano globale in vista di una crescita sostenibile, intelligente e inclusiva si sostiene fra l’altro che le competenze linguistiche sono fra le competenze essenziali per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva e la coesione sociale.

In questa breve panoramica sul ruolo delle lingue nelle politiche culturali europee, non possiamo non citare il contributo del Consiglio d’Europa¹⁶. Questo organismo

di lavoro e una maggiore coesione sociale” Risoluzione del Consiglio Europeo Straordinario, Lisbona, 23-24 marzo 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

14 Risoluzione del Consiglio del 14 febbraio 2002.

15 Consultabile all’indirizzo: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

16 Ricordiamo che il *Consiglio d’Europa* non è un’istituzione dell’Unione Europea, è un organismo a cui i singoli Stati decidono di aderire sottoscrivendo una Convenzione. Perché uno Stato possa aderire al Consiglio d’Europa, le sue istituzioni devono essere democratiche e deve rispettare i diritti dell’Uomo. Informazioni tratte dal sito: <http://www.coe.int/lportal/>

è stato istituito nel 1949 da dieci Stati¹⁷ che si erano prefissati, in seguito al disastro della seconda guerra mondiale, di stabilire legami più stretti fra loro, in modo da

- favorire la creazione di uno spazio democratico e giuridico comune in Europa, attraverso la presa di coscienza e la valorizzazione dell'identità e della diversità culturale;
- difendere i diritti umani, la democrazia pluralista e lo stato di diritto;
- trovare soluzioni comuni ai problemi della società;
- consolidare la stabilità economica in Europa favorendo le riforme politiche, legislative e costituzionali, nel rispetto della Convenzione europea dei Diritti dell'Uomo e di altri testi di riferimento relativi alla tutela dell'individuo.

Ogni stato membro del Consiglio d'Europa deve far suo il principio del primato del diritto e garantire il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. In tal modo esso partecipa alla costruzione di un'Europa unificata, posta sotto il segno della stabilità democratica, contraddistinta allo stesso tempo dall'identità e dalla diversità culturale del continente e che mira ad assicurare la coesione sociale e la qualità di vita delle sue popolazioni.

In ambito linguistico ed educativo il Consiglio d'Europa promuove¹⁸:

Il plurilinguismo: tutti i cittadini europei hanno il diritto di acquisire un livello di competenza comunicativa in più lingue, per tutto il corso della vita, in funzione dei loro bisogni.

La diversità linguistica: l'Europa è un continente multilingue e tutte le sue lingue hanno lo stesso valore in quanto mezzi di comunicazione e di espressione di una identità. Le Convenzioni del Consiglio d'Europa garantiscono il diritto di utilizzare e di apprendere le lingue.

La comprensione reciproca: la comunicazione interculturale e l'accettazione delle differenze culturali si basano fortemente sulla possibilità di apprendere altre lingue.

La cittadinanza democratica: la partecipazione ai processi democratici e sociali nelle società multilingui è facilitata dalla competenza plurilingue di ogni cittadino.

La coesione sociale: l'equità delle opportunità in ambito di sviluppo personale, di educazione, di impiego, di accesso all'informazione e di arricchimento culturale dipende dalla possibilità di apprendere le lingue nel corso della vita intera¹⁹.

Il Consiglio d'Europa ha prodotto alcuni fra i più importanti documenti di riferimento nell'ambito dell'apprendimento-insegnamento linguistico, basti pensare ai *Livelli Soglia* (la cui prima pubblicazione per la lingua inglese risale al 1975), al *Quadro*

[web/coe-portal](http://www.coe-portal).

17 Oggi ne conta 47.

18 In particolare per garantire il rispetto della diversità linguistica il Consiglio d'Europa si è dotato di due organi: la *Divisione delle politiche linguistiche* (DPL) e il *Centre européen pour les langues vivantes* (CELV). Quest'ultimo, creato nel 1994, ha realizzato alcuni fra i più importanti progetti nell'ambito dell'educazione al plurilinguismo.

19 La Division des politiques linguistiques (Strasbourg, France) www.coe.int/lang/fr
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp#P42_1245

Europeo Comune di Riferimento per le lingue e al *Portfolio europeo delle lingue* del 2001²⁰. Ancora più recentemente, due utilissimi lavori di riferimento elaborati dalla Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa e dal CELV sono:

*La plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*²¹, in via di completamento, che prende in considerazione i diversi status delle lingue nelle istituzioni educative dei singoli paesi, rileggendo in maniera critica i concetti di lingua madre, lingua straniera, lingua ufficiale, lingua minoritaria e mettendo in evidenza quanto sia complesso imprigionare in una definizione una pratica sociale come la lingua. La *Piattaforma* offre poi degli strumenti di riferimento per costruire programmi di insegnamento relativi alle lingue di scolarizzazione, siano esse materie di insegnamento o utilizzate per l'insegnamento di altre materie, mettendo in sinergia le buone pratiche sperimentate e attuate in tutti gli stati membri.

Le Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, il cui scopo è quello di "facilitare la messa in pratica dei valori e dei principi dell'educazione plurilingue e interculturale nell'insieme degli insegnamenti linguistici (lingue della scuola, lingue regionali o minoritarie, della migrazione, lingue straniere moderne, lingue classiche)" (2010: 7). A questo scopo gli autori della *Guida* analizzano i contesti educativi esistenti e formulano realistiche proposte per accogliere la prospettiva plurilingue e interculturale nei curricula di insegnamento.

Una lettura critica

Questa serie di documenti non si pongono però tutti sullo stesso piano di efficacia e di applicazione, "Secondo Sabatini (2004), infatti, i documenti di fondazione e di organizzazione progressiva della UE si sono limitati ad affermare la "pari dignità" di tutte le lingue nazionali senza attuare alcuna decisione coerente in merito" (citato da Felloni, 2004:3)

Se i lavori del Consiglio d'Europa²², come abbiamo sottolineato, rappresentano importantissimi contributi dal punto di vista della ricerca, dell'insegnamento e della formazione professionale, la legislazione europea in ambito linguistico costituisce un corpus il cui impatto è difficile da valutare.

Due ambiti sono da prendere in considerazione: quello che riguarda la presenza

20 Data del primo Anno europeo delle lingue e a partire dalla quale si istituisce la celebrazione annuale della Giornata europea delle Lingue. Ricordiamo ancora l'*Autobiografia degli incontri interculturali*, *Guide for the development of language education policies in Europe*, *Un Documento Europeo di Riferimento per le Lingue dell'Educazione (DERLE)*, per non citarne che alcuni.

21 consultabile su [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_fr.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_fr.asp)

22 Istituzione che, come abbiamo ricordato, non detiene nessun potere legislativo, prerogativa del Consiglio dell'Unione europea e del Parlamento europeo.

e l'uso reale delle lingue di lavoro e di comunicazione all'interno delle istituzioni europee da una parte e, dall'altra, le azioni effettive rivolte ad aumentare l'offerta linguistica nei sistemi educativi dei paesi membri.

Per quanto riguarda il primo aspetto, molti autori (Felloni 2004, Cassen 2005, Tosi 2007) denunciano il fatto che a dispetto dei discorsi di principio sulla pari dignità delle lingue, l'inglese si è imposto sulle altre lingue in tutti gli ambiti di comunicazione.

Sul versante delle decisioni riguardanti la diffusione delle lingue nella scuola Tosi (2007: 80) fa notare che "La politica linguistica della confederazione europea non ha mai subito trasformazioni qualitative, né con l'annessione di nuovi stati membri, né con il passaggio dalla tenue collaborazione della CEE alla nuova integrazione della UE. Una scorsa nelle fasi di questa evoluzione illustra un contrasto tra l'inerzia formale della politica linguistica e il ruolo superiore, ma informale che è stato concesso ad una sola lingua."

A questo proposito Määttä (2008) prende in considerazione la distinzione che viene fatta nel contesto giuridico tra "regole", cioè norme che devono essere applicate pena una sanzione, e "principi", disposizioni che acquistano più il ruolo di valori generali da condividere e che non prevedono nessun tipo di controllo e di sanzione. In seguito ad un'analisi della legislazione dell'Unione, l'autore mostra come la nozione di diversità linguistica e culturale sia ampiamente citata nei testi ufficiali ma presenti allo stesso tempo alcune contraddizioni.

Prima di tutto l'autore sottolinea che ben pochi testi riguardanti le politiche linguistiche si configurano come regole vincolanti per gli stati membri e che l'obiettivo del locutore europeo trilingue, fissato dal *Libro Bianco* nel 1995, dopo 10 anni era ben lontano dall'essere stato raggiunto, come dimostrano i dati dell'Eurobarometro 2006²³.

Un'altra considerazione riguarda le lingue interessate: sono chiaramente privilegiate le lingue nazionali a scapito di quelle regionali e delle lingue dell'immigrazione extra-europea. I soli atti vincolanti nelle politiche linguistiche, infatti, riguardano l'insegnamento della lingua dei paesi di accoglienza per i bambini migranti²⁴ volte a favorire la circolazione della mano d'opera necessaria ai mercati europei.

Anche Tosi denuncia questa discrepanza fra discorsi ufficiali e reali provvedimenti atti a renderli operativi, in particolare per quel che riguarda le lingue meno prestigiose e meno diffuse: "È ancora scarsa l'efficacia delle politiche di sostegno scolastico e sociale al multilinguismo, perché purtroppo talvolta sono pubblicizzate solo per salvaguardare la credibilità di un governo o la correttezza della sua classe dirigente. In molti casi c'è una situazione che *de iure* protegge le lingue a rischio, ma ciò non

23 Secondo questi dati, anche se si possono riscontrare dei miglioramenti rispetto all'indagine precedente del 2001, solo il 56% degli intervistati afferma di saper parlare una lingua straniera (il 3% in più del 2001), e solo il 28% (contro il 26% del 2001) è capace di sostenere una conversazione in tre lingue, mentre il 44% non parla nessuna lingua altra dell'Unione oltre la propria.

24 Regolamento del Consiglio riguardante il regime linguistico della Comunità (1958) e la direttiva n° 486 (1977), (citato da Määttä, 2008: 95).

basta a impedire i processi degenerativi: questi possono progredire proprio perché viene lasciata inalterata la situazione *de facto* nella realtà quotidiana” (2007: 34).

Questa analisi dimostra che al di là di un discorso che Määttä non esita a definire “pubblicitario”, quale quello che si può leggere nei siti ufficiali di informazione delle istituzioni europee, una vera politica di promozione del plurilinguismo in seno agli stati membri deve ancora essere messa in atto.

Vediamo infatti cosa succede nella realtà dell’insegnamento delle lingue in Europa.

2.3 *L’insegnamento delle lingue in Europa*

Come sottolinea Petitjean (2006) analizzando i dati *Eurobarometro* 2006²⁵, al di là delle notevoli diversità²⁶ all’interno dell’Europa politica per quanto riguarda la gestione della diversità linguistica nei diversi paesi²⁷, alcune convergenze principali possono essere rintracciate: in primo luogo, l’innegabile interventismo nelle politiche linguistiche si rivolge prevalentemente a beneficio del monolinguisma, anche laddove la situazione si presterebbe ad una maggiore varietà, come ad esempio nei paesi che hanno più lingue ufficiali, dove si assiste in realtà a delle forme di pluri-monolinguisma²⁸.

Inoltre, secondo i dati analizzati²⁹ risulterebbe che relativamente pochi studenti europei di ogni ordine e grado parlano a casa una lingua diversa da quella della scuola. Probabilmente questi dati globali si declinano in maniera molto diversa da paese a paese, ma potrebbero confermare il fatto che se le istituzioni pubbliche non si impegnano concretamente per promuovere il mantenimento di tutti gli idiomi presenti in un territorio, “le minoranze linguistiche sono spesso inclini a credere che l’unica via per emanciparsi sia l’adozione della cultura dominante e della lingua parlata dal gruppo egemone” (Tosi, 2007 : 34).

Queste tendenze portano Petitjean a concludere che le politiche linguistiche nazionali, l’insegnamento scolastico e le pratiche sociali confluirebbero nel privilegiare una prospettiva monolingue.

Per quel che concerne invece i fattori divergenti nei diversi paesi europei, Petitjean

25 Come abbiamo visto non molto diversi da quelli del 2001. Cf. n. 35.

26 A questo proposito ricordiamo che nelle conclusioni del Consiglio europeo tenutosi a Barcellona il 15-16 marzo 2002, gli Stati membri sono stati invitati a fissare un indicatore di competenza linguistica in modo da raccogliere dati comparabili sull’apprendimento linguistico in ciascun paese. (Cf. Di Nicuolo, 2009).

27 Come ad esempio l’ufficializzazione delle lingue o i testi legislativi riguardanti lo status delle diverse lingue presenti in una entità nazionale.

28 Termine paradossale che sta ad indicare il fatto che, a dispetto del bilinguismo ufficiale, pochi locutori praticano effettivamente le due lingue presenti sul territorio (è il caso ad esempio del Belgio); fenomeno, questo, già denunciato da M. Heller rispetto al supposto bilinguismo anglo-francese del Canada.

29 Dati PISA (2000) e PITRLS (2001) (citati da Petitjean, *op. cit.*: 103)

cita il numero di anni di studio, il numero di lingue interessate³⁰, il tempo dedicato annualmente all'insegnamento linguistico, il tipo di competenze privilegiato, ed altre variabili riguardanti aspetti più gestionali.

In linea molto generale³¹ si può affermare che nella scuola dell'obbligo una o più lingue sono obbligatorie coinvolgendo il 50% degli alunni nelle primarie e la totalità nelle scuole corrispondenti alla nostra scuola media; inoltre le scuole possono offrire altre lingue straniere come materie obbligatorie o facoltative. Progetti pilota sono stati avviati per l'inserimento dell'insegnamento di una seconda lingua in età precoce.

Nell'Istruzione secondaria il 10-15% dell'orario è destinato alle lingue straniere come materia obbligatoria di cui il 95% dei corsi riguardano inglese, francese, tedesco, spagnolo e russo, è anche il livello di istruzione in cui si riscontra la più variegata offerta linguistica; mentre gli insegnamenti CLIL (Content and language integrated learning) toccano ancora una minoranza delle scuole, si promuovono attraverso questa metodologia anche le lingue regionali o minoritarie.

Globalmente, si riscontra la prevalenza dell'inglese, soprattutto nell'Europa centrale e orientale: è l'unica lingua straniera obbligatoria in 13 paesi, ma anche dove non lo è lo studia il 90% circa degli studenti, con tedesco e francese in competizione per il secondo posto.

Questo rapido panorama dimostra il fatto che nonostante i numerosi documenti, studi, raccomandazioni e iniziative per la promozione del plurilinguismo, nelle realtà istituzionali, le uniche a poter assicurare una solida e duratura trasformazione nelle rappresentazioni e negli usi sociali delle lingue, il modello dominante è l'ipercentralismo dell'inglese.

Interessante a questo proposito è l'analisi dei risultati ottenuti dal *Piano di Azione sull'apprendimento linguistico e la diversità linguistica (2004-2006)*³², attraverso i dati forniti dagli stati membri alla Commissione Europea relativi alle azioni intraprese. Beacco, nel suo rapporto³³ elaborato in qualità di valutatore esterno, mette in evidenza in primo luogo la diversità delle azioni intraprese, in funzione del modo in cui è interpretato il multilinguismo da parte dei paesi partecipanti. Un primo livello di interpretazione, quello più restrittivo è anche l'unico che è seguito da un effettivo intervento, riguarda:

30 Parametro questo che presenta un dato largamente comune: la netta preminenza dello studio dell'inglese (fino all'85% circa in alcune realtà) rispetto alle 30 lingue straniere proposte agli apprendenti dei paesi dell'Unione nella sua totalità.

31 I dati sono molto complessi e diversificati a seconda dei paesi e dei livelli di istruzione cui si riferiscono, per una documentazione approfondita consultare *Key Data on teaching languages at schools in Europe (2008)*: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095EN.pdf

32 *Promoting language learning and linguistic diversity - An action plan 2004-06*: http://www.biblioteca.porto.ucp.pt/docbweb/multimedia/associa/pdf/pro_m.pdf

33 consultabile su: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/beaco_fr.pdf

- la presa d'atto della diversità sociolinguistica in un determinato territorio (presenza di lingue regionali, lingue dei migranti);
- un aumento della qualità dell'insegnamento linguistico (con azioni in genere rivolte soprattutto all'inglese);
- un'estensione della durata dell'insegnamento nel corso del curriculum formativo (ad es. l'insegnamento precoce).

Nell'accezione più ampia, le risposte indicano che la promozione del multilinguismo è interpretata come:

- una maggiore diversificazione dell'offerta linguistica;
- un processo unico di formazione nelle diverse lingue (lingua madre, lingua di scolarizzazione, lingua seconda, straniera...);
- un processo di appropriazione che si svolge per tutto il corso della vita;
- un progetto educativo in cui le lingue rappresentano l'elemento di forza per lo sviluppo dei soggetti all'interno del contesto sociale.

Questa visione più complessa però non sempre trova riscontro in azioni concrete; ciononostante le risposte prodotte lasciano almeno trasparire che si sta diffondendo la consapevolezza della necessità di una pedagogia integrata nell'ambito dell'educazione linguistica.

2.4 Considerazioni sull'insegnamento delle lingue in Italia

L'Italia, come sua tradizione, si inserisce in questo quadro generale in maniera molto eterogenea, da una parte si può notare un grande dinamismo nelle iniziative locali: in alcune regioni, in particolare quelle frontaliere, si persegue da anni una politica di bi-plurilinguismo; alcune università sono fra le più attive a livello europeo nella ricerca e nella formazione all'intercomprensione³⁴; un gran numero di scuole ha da tempo integrato degli insegnamenti disciplinari in lingua straniera; associazioni professionali e singoli istituti promuovono e partecipano a ricerche-azioni in collaborazione con istanze europee. D'altra parte, si risente però della mancanza di una politica nazionale coerente ed efficace.

Se si analizzano le risposte fornite dal nostro paese alla Commissione Europea, relativamente alle azioni intraprese per sviluppare l'apprendimento linguistico e garantire la diversità linguistica (cf. *supra*) si rileva che nella maggior parte degli ambiti individuati dalla Commissione come "sensibili", non sono state prese alcune iniziative, né si prevedono per il futuro.

34 Vedere a questo proposito la ricerca effettuata da M. Anquetil: "Quale inserimento istituzionale per l'IC nell'Università italiana?", Convegno internazionale "Attraverso le lingue: L'intercomprensione, in ricordo di Claire Blanche-Benveniste", Università degli studi Roma Tre, Roma, 18-19 nov. 2011; in corso di stampa in Bonvino, E. & Caddéo S. (2011). *Redinter-Intercompreensão*, "L'intercompréhension en hommage à Claire Blanche-Benveniste", Vol. 3. Chamusa: Cosmos.

I tre ambiti indagati si riferiscono all'apprendimento linguistico per tutto l'arco della vita (*Lifelong language learning*), ad un insegnamento linguistico più efficace (*Better language teaching*), alla costruzione di un ambiente favorevole per la valorizzazione e lo sviluppo della pluralità linguistica (*Building a language-friendly environment*).

Per quanto riguarda l'apprendimento linguistico per tutto l'arco della vita il rapporto italiano mette in evidenza:

- l'aumento degli anni di insegnamento di una lingua straniera, grazie alla sua introduzione dal 1° anno di scuola elementare;
- l'insegnamento di due lingue straniere alla scuola media inferiore;
- l'insegnamento di almeno una lingua straniera nella scuola media superiore, e di due o più lingue in particolari tipi di scuola (licei linguistici, istituti per il turismo, etc.);
- l'inserimento dello studio obbligatorio di una lingua straniera in tutti i corsi universitari;
- la costituzione dei centri di formazione permanente (CTP - *Centro Territoriale per l'Educazione Permanente degli Adulti*, circa 3000 su tutto il territorio nazionale).

Quello che il rapporto omette in questa sezione è che laddove l'offerta linguistica riguarda una sola lingua, dalla scuola elementare all'università, si tratta nella grande maggioranza dei casi, se non in tutti, dell'inglese.

Nella scuola media inferiore, dopo un breve e felice periodo di iniziative istituzionali per la formazione linguistica (ricordiamo a questo proposito il Progetto Ministeriale *Lingue 2000*), la riforma del secondo ciclo del 2005, vanificando le raccomandazioni del Libro *Bianco per la società della conoscenza*, prevedeva nell'art. 25 la possibilità da parte delle famiglie di utilizzare tutto il monte ore dedicato all'insegnamento delle lingue straniere per il solo inglese, possiamo infatti leggere nel comma 2: "Al fine di offrire agli studenti l'opportunità di conseguire un livello di apprendimento della lingua inglese analogo a quello della lingua italiana è data facoltà, nella scuola secondaria di primo grado, alle famiglie che ne facciano richiesta, di utilizzare, per l'apprendimento della predetta lingua, anche il monte ore dedicato alla seconda lingua comunitaria. Tale scelta è effettuata al primo anno della scuola secondaria di primo grado e si intende confermata per l'intero corso della scuola secondaria di primo grado ed anche per i percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione." Se è vero che in seguito al parere contrario del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione³⁵, l'applicazione dell'articolo è stata prima rinviata di un anno, poi sospesa *sine die*, esso resta tuttora presente nel Decreto Legislativo. Nelle scuole secondarie di secondo grado, sono state eliminate, per motivi di contrazione della spesa, le classi che nell'ora di lingua straniera avevano la facoltà di scindersi in due gruppi di apprendimento differenti a seconda della lingua straniera studiata. Questo permetteva di mantenere l'insegnamento di lingue straniere oltre rispetto all'inglese.

35 Prot. n. 11891 del 20/12/2005.

Per quanto riguarda l'offerta ad un pubblico adulto e al di fuori del sistema scolastico, i CTP citati si occupano prevalentemente di insegnamento di Italiano Lingua Seconda per gli adulti migranti.

Infine, se l'Italia può sicuramente vantare una legislazione fra le più avanzate in Europa per l'inserimento di pubblici con bisogni speciali nelle classi ordinarie, è necessario sottolineare quanto negli ultimi anni questo principio sia stato minato alle basi dalla costante diminuzione di risorse economiche e quindi di personale specializzato.

Il secondo punto del rapporto si occupa delle azioni effettuate dai diversi paesi per migliorare l'insegnamento linguistico, in particolare attraverso la formazione degli insegnanti che, in Italia, risulta essere uno dei maggiori fattori di debolezza soprattutto dopo lo smantellamento delle SSIS, sostituite dalle lauree magistrali abilitanti, ancora in via di realizzazione. Nessuna azione peraltro è prevista per adeguare la formazione degli insegnanti all'*European Profile for Language Teacher Education*, che include un periodo di studio all'estero per il docente in formazione, né per formare adeguatamente i docenti all'insegnamento in classi CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)³⁶. La Riforma delle Scuole Secondarie Superiori prevede infatti che negli ultimi anni una materia sia insegnata in lingua straniera (di fatto, l'inglese). Nonostante questa importante novità debba essere operativa dall'anno scolastico 2012-13 le iniziative per la formazione linguistica e ancor più metodologica degli insegnanti in servizio sono ancora troppo puntuali per poter costituire un'offerta uniforme sul piano nazionale, la formazione universitaria d'altro canto non offre nessun programma specifico.

Importante in questo secondo punto è la promozione di quella che viene chiamata una scuola accogliente per le lingue (*language friendly*), una scuola cioè che faccia proprio un approccio olistico attraverso un insegnamento integrato di lingua madre, lingua della scuola, lingue straniere, lingue delle comunità migranti, in modo che gli apprendenti sviluppino l'intera gamma delle loro abilità linguistiche. Nessuna indicazione nazionale è fornita in questo senso in Italia, nella risposta si rimanda all'autonomia delle scuole, che possono costruire un curriculum autonomo nella misura del 20% almeno.

Il terzo ambito evocato dal rapporto, che sollecita la creazione non solo di una scuola, ma anche di un ambiente accogliente per le lingue (*language friendly environment*), è forse quello più sviluppato in Italia grazie alla legge 482/1999 sulle Lingue Regionali e di minoranza³⁷ e ad un'ampia gamma di iniziative a diversi livelli di diffusione che tengono conto della specificità linguistica del nostro paese. Infatti, come sottolinea De

36 Vedere a questo proposito il documento presentato dal Lend nel corso delle Giornate pedagogiche sul CLIL (Bologna 25 Ottobre 2010 - Salerno 27 Ottobre 2010); consultabile su: <http://www.lend.it/component/content/article/60-pubblichiamo/379-clil.html>.

37 il cui impatto è stato analizzato nel *II Rapporto dell'Italia sull'attuazione della convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali*, Ministero dell'Interno 2009; consultabile su http://www.interno.it/mininterno/export/sites/default/it/assets/files/16/0022_III_Rapporto_protezione_minoranze.pdf

Mauro (2010: 13) “[...] l’Italia in Europa si caratterizza ancora per un alto indice di diversità linguistica nativa. Soltanto poco più del 40% della popolazione ha adottato l’italiano come lingua dominante fuori e dentro le mura di casa, e cioè anche nell’uso familiare. Una percentuale assai maggiore usa accanto all’italiano uno dei tanti e tutt’altro che svaniti dialetti (48%) e due altri blocchi cospicui di popolazione usano o uno dei dialetti in modo esclusivo (cioè non parlano l’italiano né in casa né nemmeno con estranei) oppure parlano una delle 14 lingue di minoranza, 13 delle quali (non purtroppo le parlate rom) riconosciute e tutelate dalla legge 430/99”.

In conclusione, nel rapporto nazionale dell’Italia riguardo l’attuazione del *Piano d’Azione europeo sull’apprendimento delle lingue e la diversità linguistica*, emerge in linea generale che nessuna azione specifica è stata prevista per colmare le carenze riscontrate nella totalità degli ambiti indagati, mentre le loro cause sono spesso attribuite a responsabilità degli attori coinvolti - la mancata formazione all’estero da parte dei docenti di lingua dipenderebbe anche dai loro problemi familiari; la povertà della diversificazione dell’offerta linguistica dalla forte domanda sociale per l’inglese - oppure alla rigidità del sistema scolastico e universitari troppo incentrati su un approccio disciplinare; manca altresì un coerente piano nazionale che diffonda e istituzionalizzi le pur numerose iniziative locali.

Laddove questa politica nazionale viene evocata si riferisce alle *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio Personalizzati*, le cui incongruenze in ambito linguistico sono state messe in luce da linguisti, specialisti in didattica delle lingue e dai rappresentanti delle associazioni professionali³⁸.

L’eredità dell’Educazione linguistica

Eppure l’Italia, proprio in virtù di una tardiva e mai del tutto realizzata unità linguistica, è stata attraversata da una profonda riflessione sul ruolo della lingua nella formazione degli individui e dei cittadini, sia attraverso la produzione scientifica in ambito linguistico, sia nei principali testi di riforma scolastica che ad essa si sono ispirati a partire dagli anni ‘60. L’azione di alcune associazioni professionali³⁹ e la riflessione di linguisti attivi nel mondo della scuola hanno permesso l’elaborazione del concetto di *Educazione Linguistica* e la pubblicazione delle ormai storiche 10 tesi del Giscel nel 1975. Questo concetto, partendo da una critica ad una visione elitaria dell’istruzione, considera la lingua (in quanto strumento e capacità per esprimere

38 Vedere a questo proposito i *Pareri e commenti delle associazioni disciplinari sui documenti ministeriali per il primo ciclo dell’istruzione*, consultabile su <http://www.italia-liberazione.it/novecento/LibroBianco.pdf>

39 Citiamo solo a titolo di esempio: ANILS 1947 (Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere); CIDI (Centro di Iniziativa Democratica Insegnanti) 1951; M.C.E. (Movimento di Cooperazione Educativa) 1951; LEND (lingua e nuova didattica) 1971; GISCEL (Gruppo di intervento e di studio nel campo dell’educazione linguistica) 1973.

le proprie idee, comprendere i messaggi altrui, interpretare, criticare e analizzare qualsiasi produzione linguistica e in generale il mondo circostante) come trasversale a qualsiasi attività umana e quindi come uno degli elementi centrali di un sistema educativo deciso a combattere le differenze sociali.

Gradualmente, dalla scuola media unificata del 1962, che instaura un processo di modernizzazione volto a combattere la disuguaglianza sociale attraverso un'istruzione democratica, fino ai programmi della Scuola media del 1979 e della Scuola elementare del 1985, si manifesta la consapevolezza che la ricchezza linguistico-culturale degli alunni, con i diversi repertori linguistici, costituiscono una risorsa da valorizzare e non un difetto da correggere.

In questi programmi il concetto di educazione linguistica viene accolto e più volte evocato, rileggiamo infatti le indicazioni riguardanti l'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere.

“Gli apprendimenti linguistici vanno riferiti alle abilità di base (ascoltare, parlare, leggere, scrivere), alle varie funzioni e usi del linguaggio (informare, persuadere, raccontare, esprimere sentimenti e stati d'animo, interrogare, impostare ragionamenti ed argomentarli, partecipare a discussioni eccetera) e, tenendo conto delle varietà sociali della lingua legate a fattori geografici, a situazioni particolari ed ambiti territoriali.

La particolare condizione linguistica della società italiana, con la presenza di dialetti diversi e di altri idiomi e con gli effetti di vasti fenomeni migratori, richiede che la scuola non prescindano da tale varietà di tradizioni e di realtà linguistiche.

Queste vanno pertanto considerate, dove esistono, come riferimento per sviluppare, promuovere i processi dell'educazione linguistica anche per la loro funzione pratica ed espressiva, come aspetti di culture ed occasione di confronto linguistico. Questo vale tanto più per gli idiomi alloglotti.” (Indicazioni metodologiche, Italiano, I programmi della Scuola Media, D. M. 9 febbraio 1979).

E per quanto riguarda le lingue straniere

“L'insegnamento della lingua straniera nella scuola media ha il compito di contribuire, in armonia con le altre discipline, ed in modo particolare con lo studio della lingua italiana, alla formazione di una cultura di base e allo sviluppo delle capacità di comprendere, esprimere e comunicare degli alunni.

Lo studio della lingua straniera contribuirà ad allargare gli orizzonti culturali, sociali e umani dell'allievo per il fatto stesso che ogni lingua rispecchia i diversi modi di vivere delle comunità che la parlano ed esprime in modo diverso i dati dell'esperienza umana. Esso riveste quindi una grande importanza nell'educazione alla comprensione e al rispetto degli altri e dei valori che essi posseggono”. (Obiettivi, Lingue straniere, I programmi della Scuola Media, D. M. 9 febbraio 1979).

Nello stesso spirito, nelle indicazioni generali dei programmi per la Scuola Elementare del 1985, leggiamo:

“L'educazione linguistica viene ricondotta nell'ambito dei linguaggi, intesi quali opportunità di simbolizzazione, espressione e comunicazione. [...] L'educazione linguistica, in un'epoca di intense comunicazioni e nella prospettiva di un crescente

processo di integrazione nella comunità europea, non può prescindere da un approccio alla conoscenza di una lingua straniera. [...] Un breve tempo dedicato quotidianamente alla lingua straniera durante le normali attività didattiche assicurerà la necessaria continuità nell'educazione linguistica e sarà ausilio non indifferente per rinforzare il processo di apprendimento. (Indicazioni per l'italiano, I programmi della Scuola Elementare, D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104).

Il patrimonio di ricerca, azione didattica e legislazione che è stato costruito in questi ultimi 40 anni, anticipa di fatto gli orientamenti delle politiche linguistiche europee più avanzate, come sottolinea Cavalli (2005 :116): “Molto in anticipo sul proprio tempo, questi programmi facevano dell'educazione linguistica una sfida della scuola appena riformata, orientata verso il successo scolastico e la formazione dei giovani in pieno possesso degli strumenti cognitivi e concettuali necessari per diventare dei cittadini a pieno titolo”. Allo stesso modo De Mauro mette in evidenza quanto queste riflessioni abbiano precorso l'attuale consapevolezza di una realtà linguistica molto più complessa di quella rappresentata nella scuola tradizionale: “Le Dieci tesi andavano incontro al plurilinguismo a braccia aperte, meglio: a mente aperta. Oggi, rivolgendoci al passato, possiamo leggerle come documento precoce della presa di coscienza planetaria della crisi del monolitismo linguistico” (2007: 53).

Si tratta di un processo che per la sua ampiezza e complessità è ben lungi dall'essere completato e che purtroppo le recenti riforme hanno piuttosto frenato. A tale proposito, Tosi ha giustamente fatto notare che nonostante la complessità e la varietà della realtà sociale⁴⁰, si continua a far coincidere il concetto di lingua madre con quello della lingua nazionale, insegnata nell'ambiente formale della scuola. Già nel passato questa visione non teneva conto ad esempio delle storiche minoranze linguistiche e di tutti coloro che parlavano varietà sociali o geografiche della lingua nazionale, dalla seconda metà del secolo scorso, poi, con l'aumento della popolazione di origine straniera, questa nozione di competenza linguistica “normale” appare ancora più irrealistica. Se nell'Italia degli anni '70, la cultura della scuola doveva aprirsi alla cultura degli alunni e tenere conto delle varietà linguistiche che ciascuno possedeva, oggi la nuova situazione creatasi con la presenza di alunni migranti richiede con maggiore forza una concezione dell'educazione linguistica che includa questi nuovi repertori linguistici.

Le classi di apprendimento attuali dalla scuola all'università presenterebbe infatti, secondo Lugarini (2007: 96), questa configurazione linguistica:

- “a) l'italiano nelle sue diverse varietà;
- b) l'italiano come lingua di apprendimento, di istruzione;
- c) l'italiano come lingua seconda o straniera;
- d) l'italiano e il francese, l'italiano e il tedesco (e loro varietà locali), l'italiano e il ladino, ecc. in tutte le aree di bilinguismo più o meno perfetto o di diglossia

40 Tosi critica lo stesso concetto di “multiculturalismo” che si oppone ad un supposto monoculturalismo: in realtà così come non esistono comunità perfettamente omogenee sul piano linguistico, non esistono neanche società monoculturali.

storicamente presenti nel nostro paese;
e) almeno due lingue della comunità europea;
f) infine, più probabilmente in forme collaterali al sistema formativo istituzionale, la lingua madre dell'immigrato comunitario o extracomunitario, spesso bilingue (si pensi agli immigrati provenienti dai paesi africani ex colonie e resisi indipendenti nel secondo dopoguerra che, oltre alla loro lingua madre locale, hanno acquisito, in contesto naturale o scolastico, una lingua "veicolare" europea)".

Quadro, questo, confermato dai dati pubblicati dal Ministero della Pubblica Istruzione e dall'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale*, secondo i quali il numero degli alunni con cittadinanza non italiana, provenienti da 191 paesi diversi, nell'anno scolastico 2005/2006 ammontava a 430.000 presenze (4,8 % del numero totale), con un incremento medio di 60/70 mila unità all'anno. Se la percentuale delle presenze degli alunni stranieri in Italia è inferiore a quella degli altri paesi europei⁴¹ c'è da notare però che nel nostro paese il cambiamento si è realizzato in tempi rapidissimi: dai 50.000 alunni stranieri dell'anno 1995/96 ai 430.000 del 2005/2006⁴².

Questi dati, avvalorano ulteriormente l'idea che la promozione di politiche atte a difendere e diffondere il plurilinguismo così come espresse da diverse istanze europee si rivela la risposta più efficace ed eticamente più sostenibile per fare in modo che "l'insegnamento scolastico rifletta le trasformazioni sociali, demografiche e culturali e che ogni società civile renda ogni suo servizio disponibile ed accessibile a chiunque viva nel paese, indipendentemente dalla sua origine" (Tosi, 2006: 48).

I principi dell'educazione linguistica possono, e devono, allora continuare a costituire un fondamentale punto di riferimento non solo nel contesto italiano ma, come afferma Costanzo (2002), in tutta Europa, per ciò che attiene in particolare:

- "all'apertura ai repertori degli apprendenti;
- alla variazione linguistica assunta come punto di partenza del lavoro scolastico;
- alla lingua considerata sia come mezzo di comunicazione con diverse funzioni, sia come strumento trasversale e transdisciplinare, insieme ad altri linguaggi, nella costruzione del pensiero;
- alla necessità di una didattica integrata L1-L2⁴³;
- alla riflessione e alla concettualizzazione linguistica intese come mezzi atti a favorire il processo di apprendimento" (citato da Cavalli, 2005: 176)

41 Ad esempio in Svizzera è del 23,6% (anno 2004/2005), in Germania del 10% (2003/2004), in Spagna del 5,7% (2004). C'è da ricordare inoltre che in Italia la distribuzione degli alunni stranieri è molto eterogenea da regione a regione: il numero più alto di presenze si trova in Emilia Romagna col 9,5%; seguita con più dell'8% in Lombardia, Veneto e Marche, per scendere fino all'1% in regioni come Campania e Sicilia.

42 Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana scuole statali e non statali anno scolastico 2005/2006*.

43 possiamo anche aggiungere L3-L4-Ln...

2.5 Un'altra prospettiva possibile

Un'altra prospettiva è allora possibile, ma la strada da percorrere è ancora lunga. In una descrizione che lui stesso definisce in parte caricaturale, Coste (2011) elenca i tratti fondamentali della maggior parte dei programmi di insegnamento linguistico nei paesi europei:

- “Ogni lingua è appresa a partire da zero e le conoscenze anteriori che un apprendente può possedere fanno di lui un “falso principiante”, complicando piuttosto che facilitare il lavoro pedagogico;
- per qualsiasi lingua appresa in contesto scolastico, l'orizzonte di attesa, l'obiettivo finale, e sempre irraggiungibile resta la competenza del parlante “nativo”;
- si possono produrre delle interferenze con la prima lingua (“madre”); un'analisi contrastiva permette di prevederle e di limitarne o correggerne gli eventuali effetti negativi;
- si possono anche produrre degli insidiosi contagi di vicinanza fra lingue imparentate e conviene che l'apprendente sia messo in guardia rispetto a questi rischi dovuti a una sorta di prossimità linguistica, i vicini si rivelano spesso dei “falsi amici”;
- la maggior parte delle metodologie di insegnamento raccomandano un approccio di tipo immersivo: la lingua straniera deve essere onnipresente in classe, il ricorso alla lingua di scolarizzazione o a altre lingue deve restare eccezionale;
- in queste condizioni, l'insegnante ideale può senz'altro essere il parlante nativo, anche se ignora la prima lingua degli apprendenti” (2011: 181).

L'immagine, per quanto possa apparire forzata, riflette in realtà i principi su cui sono costruiti i curricoli e i materiali didattici così come molte delle convinzioni degli insegnanti. Eppure come abbiamo visto in ambito europeo circolano ormai da anni concetti quali competenza plurilingue, repertori parziali, approcci plurali. La difficoltà a rendere operativi questi concetti nei contesti educativi nazionali, ha portato un gruppo di specialisti della Divisione delle Politiche linguistiche del Consiglio d'Europa a elaborare la “*Guida per lo sviluppo e la messa in opera di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*” (2010). Il documento si apre con una definizione⁴⁴:

“La competenza plurilingue e interculturale è definita come la capacità di mobilitare il repertorio plurale di risorse linguistiche e culturali per risolvere problemi di comunicazione o interagire con l'alterità e per sviluppare questo stesso repertorio. La competenza plurilingue rimanda al repertorio di qualsiasi individuo, composto da risorse acquisite in tutte le lingue conosciute o apprese e relative alle culture ad esse collegate (lingue della scuola, lingue regionali o minoritarie, lingue della migrazione, lingue straniere moderne, lingue classiche). La competenza interculturale,

44 Questa definizione riprende e amplia quella già espressa nel precedente documento: Beacco & Byram (2007).

da parte sua, permette di comprendere meglio l'alterità⁴⁵, di stabilire dei collegamenti cognitivi e affettivi fra ciò che è già acquisito e qualsiasi nuova esperienza di alterità, di svolgere un ruolo di mediazione tra i partecipanti a due (o più) gruppi sociali e le loro culture, e di mettere in discussione aspetti generalmente considerati "naturalisti" all'interno del proprio gruppo culturale e del proprio ambiente" (2010: 8). Seguono delle indicazioni riguardanti l'elaborazione di un curricolo plurilingue, contenente le componenti essenziali, quali le modalità di organizzazione, gli obiettivi, i contenuti, la valutazione e la formazione degli insegnanti.

Il programma in agenda è complesso e ambizioso, realizzabile a condizione di rispettare i diversi contesti locali, tenendo conto delle loro tradizioni; di scegliere la via della gradualità nell'inserire i cambiamenti nella direzione desiderata (dall'iniziale armonizzazione degli insegnamenti linguistici ad un coinvolgimento di tutte le discipline); di fare tesoro di quelle esperienze e quelle pratiche già in vigore che faciliterebbero un cambiamento di prospettiva (in Italia ed esempio il patrimonio dell'educazione linguistica, ma in generale gli insegnamenti bilingui, le classi CLIL, ecc.); di seguire insomma una logica di continuità e "non di rottura con le finalità dei curricoli preesistenti" (*idem*).

Importante sottolineare che questa prospettiva non rappresenta un'alternativa all'insegnamento delle lingue, e non si realizza attraverso una giustapposizione di uguali competenze in più lingue. Un approccio plurilingue infatti non potrà fare a meno di occuparsi del sistema di norme che regola ciascuna lingua, né si può sottovalutare il fatto che in ambiti professionali e per obiettivi specifici, una competenza globale e elevata nelle singole lingue è evidentemente necessaria.

Esso costituisce piuttosto una modalità trasversale a tutti gli insegnamenti per contribuire alla formazione della persona; alla scoperta delle capacità individuali di trasferimento di saperi e saper fare; ad un ripensamento sul valore di tutte le varietà linguistiche, indipendentemente dal loro status sociale; allo sviluppo di abilità riflessive sul funzionamento delle lingue e della comunicazione.

Sono questi alcuni degli obiettivi perseguiti da quelli che sono stati definiti "approcci plurali" e rispetto ai quali è stato già elaborato un quadro di riferimento, il C.A.R.A.P. Per approcci plurali, i suoi autori intendono «qualsiasi approccio che metta in pratica delle attività che implicano più varietà linguistiche e culturali contemporaneamente e che si distingue da un approccio "singolare" per il fatto che in quest'ultimo il solo oggetto di attenzione sono una lingua e una cultura particolari» (2007: 7). Il C.A.R.A.P. individua e descrive quattro "approcci plurali": *l'éveil aux langues*, gli approcci CLIL/EMILE, l'intercomprensione e l'interculturalità, quest'ultima da considerarsi come trasversale agli altri tre.

*L'éveil aux langues*⁴⁶ offre un primo contatto dei giovani allievi con la diversità

45 Interessante a questo proposito la precisazione di Matthey e Simon (2009) che difendono il termine "alterità" rispetto a "interculturalità", in quanto meno legata alla nozione di "cultura" e al rischio di ridurre gli individui a suoi rappresentanti.

46 Cf. *Janua Linguarum*: <http://jaling.ecml.at/>

linguistica allo scopo di scoprire la ricchezza e la varietà delle lingue presenti nell'ambiente in cui vivono o in generale delle lingue del mondo. Non si tratta di insegnare una lingua in particolare ma di far prendere coscienza⁴⁷ di come funzionano le lingue, di quanti elementi hanno in comune, di quanti prestiti da idiomi lontani sono presenti nella lingua chiamata "lingua madre", suscitando così curiosità ed interesse. Il gruppo *EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'École)*, ad esempio, costituito da insegnanti e ricercatori della Svizzera romanda si pone come obiettivo di stimolare gli alunni a:

- considerare la scuola come un luogo di socializzazione plurilingue,
- condividere le risorse linguistiche e riconoscere le lingue minoritarie parlate dagli alunni della classe,
- familiarizzarsi con delle lingue, delle sonorità, dei sistemi di scrittura conosciuti e sconosciuti,
- capire meglio il funzionamento delle lingue comparandole,
- sviluppare delle abilità metacognitive utili per l'appropriazione della lingua scritta. (cit. da Escudé-Janin, 2010: 34)

*Le classi bi/plurilingui CLIL/EMILE*⁴⁸ (*Content and Language Integrated Learning/ Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère*) propongono un approccio integrato dell'insegnamento disciplinare e linguistico: l'apprendimento non si realizza in lingua straniera ma attraverso un approccio pragmatico all'uso della lingua straniera, in una situazione di comunicazione autentica.

Il nostro specifico oggetto di ricerca e di riflessione è l'intercomprensione, che potremmo definire in prima istanza come "la capacità di comprendere una lingua straniera senza averla appresa, sulla base di un'altra lingua" (Meissner, 2004 :16)

Il presupposto generale di base è che una lingua presenta, in misura maggiore o minore, un certo grado di intellegibilità ai parlanti di qualsiasi altra lingua. Recentemente è stato ad esempio messo in evidenza (Cristofaro & Ramat, 2002) che le ricerche sugli universali del linguaggio, cioè su quegli elementi che tutte le lingue condividono, e gli studi di tipologia linguistica che pongono l'accento sulle differenze, non si situano in opposizione ma rappresentano due prospettive all'interno di uno stesso oggetto di ricerca. Esistono delle restrizioni nel funzionamento delle lingue, secondo le quali alcuni fenomeni non possono mai, o quasi mai, realizzarsi e che vengono considerati come universali assoluti⁴⁹; gli universali cosiddetti implicazionali, che attestano cioè

47 In Gran Bretagna, infatti, questo approccio, nato negli anni 80, è stato definito *Language Awareness*; nel CARAP il termine inglese è *awakening to language*, in italiano abbiamo deciso di tradurlo sensibilizzazione linguistica.

48 Cf. http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm e per la lingua francese: http://www.france-italia.it/LINGUA-FRANCESE/Insegnare-il-francese/CLIL---EMILE/clil_.php?m=159&l=it

49 Come esempio di universale assoluto possiamo considerare la presenza di vocali orali. Non ci soffermiamo qui sul dibattito riguardante la nozione di universale assoluto e sulla possibilità sperimentale di dimostrarlo, quello che ci interessa è mettere in evidenza il fatto che tutte

un rapporto di dipendenza tra due parametri non logicamente dipendenti⁵⁰, mostrano da parte loro che la possibilità di variazione linguistica non è infinita ma obbedisce anch'essa a delle restrizioni.

La didattica dell'intercomprensione sfrutta allora le due leggi fondamentali del contatto linguistico (Escudé & Janin, 2010): la fusione e la diffrazione. In virtù della prima le lingue, pur nella loro grande variabilità, declinano in diversi codici delle strutture logico-semantiche universali, chiamate invarianti. La seconda dà conto invece della grande potenzialità di variazione insita in qualsiasi lingua. È il funzionamento simultaneo di questi due processi che permette “ai gruppi umani in contatto di comunicare e differenziarsi”. (Séguy 1971: 35, cit. da Escudé & Janin, 2010: 37)

Al di là di questi principi generalissimi, vedremo che nel momento in cui l'IC prende forma in diversi progetti e materiali didattici, si diversifica notevolmente in termini di pubblico di riferimento, lingue in presenza, obiettivi da raggiungere, supporti didattici utilizzati.

Ci occuperemo dunque in primo luogo di ripercorrere l'evoluzione del concetto attraverso le definizioni proposte, fin dalla sua emergenza nel panorama della formazione linguistica; in seguito metteremo in evidenza come si trasformano gli elementi costitutivi della situazione educativa in una prospettiva intercomprensiva.

3. L'INTERCOMPRESIONE: DEFINIZIONE DEL CONCETTO E SVILUPPO DEGLI APPROCCI

Una definizione in via di sviluppo

Dedicare una sezione al problema della definizione dell'IC⁵¹, non è dovuto ad un particolare scrupolo terminologico ma si rende necessario perché l'evoluzione stessa del concetto è una chiave di lettura della variabilità concettuale e perimetrale del campo didattico derivato dalla sua assunzione come concetto perno nelle varie ricerche-azioni. In effetti, ogni manuale, programma e studioso propone in introduzione una propria definizione, tanto che il recente primo numero della rivista *Redinter-Intercompreensão* (2010) è interamente dedicato a questo tema. “L'intercomprensione è solubile nell'educazione plurilingue?” si chiede Clara Ferrão Tavares (2008). “L'intercomprensione è una moda?” s'interroga Filomena Capucho (2008). Al punto

le lingue mostrano di possedere degli elementi comuni, nonostante la loro grande diversità.

50 Gli universali implicazionali funzionano secondo il modello “Se P, allora Q”, ad esempio “Se una lingua ha il nome prima del dimostrativo, allora ha il nome prima della frase relativa” (Hawkins, 1983, p. 84, Universale XI; cit. da Cristofaro & Ramat, 2002: 41)

51 Abbiamo considerato necessario introdurre la definizione della nozione in un capitolo a parte, in modo da chiarire qual è stata la sua evoluzione e quali sono le sue caratteristiche specifiche. Tuttavia, altri autori nel volume riprendono la questione ripercorrendo la storia del concetto e le sue realizzazioni (in particolare il contributo di Filomena Capucho).

che Leonor Santos (Santos 2010: 29) intitola il suo contributo con questo interrogativo “Defining Intercomprehension: is a consensus essential?” e conclude sull’inopportunità di una cristallizzazione del concetto quando la proliferazione di pratiche e ricerche si dimostra così fertile sia sul terreno della didattica che nel confronto tra studiosi.

Jamet e Spiță (2010: 9) propongono un percorso per una definizione federatrice tramite un approccio lessicografico: la definizione sul modello del lemma di dizionario offre delle possibilità di modulazione da un’accezione generale ad una esplicitazione ad uso degli specialisti di linguistica e di didattica delle lingue.

Il nostro intento non è quello di proporre un’altra definizione ma di sintetizzare il dibattito per mettere in luce le varie sfaccettature del concetto, in questa prima parte di introduzione teorica all’intercomprensione. Scegliamo il criterio della cronologia perché l’evoluzione del campo disciplinare appare legata al suo contesto socio-politico; chiariamo però in premessa che non si tratta di un progresso lineare ma di una rete concettuale in cui ogni nodo offre un potenziale campo di approfondimento per studi e applicazioni didattiche.

3.1 *Origine del termine in ambito linguistico*

La voce intercomprensione non sembra tutt’oggi essere stata inserita nei dizionari generali della lingua italiana. Neanche il *Nozionario di glottodidattica* dell’Università di Venezia⁵² ha attivato un rimando nella sua lista. Tuttavia linguisti come De Mauro (2003: 2) la usano nel senso generico di “comprensione reciproca all’interno di una comunità linguistica che trascende le differenze individuali degli usi linguistici da parte dei locutori”. Si tratta dunque di un fattore determinante per definire una lingua come il mezzo che permette un mutua intelligibilità di fatto.

Questo senso è prossimo alla prima accezione registrata di *intercompréhension* in lingua francese nel 1930 ad opera del linguista Ronjat (Jamet, 2010). Il dialettologo individuava l’intercomprensione tra locutori delle varietà di franco-provenzale come criterio determinante per la definizione di una comunità linguistica specifica, quella franco-provenzale appunto, comunità di cui voleva affermare l’esistenza contro una visione parcellizzata delle varianti dialettali presenti sul territorio nazionale ad opera della linguistica d’orientamento nazionalistico del suo tempo (Escudé, 2010:103)⁵³.

Come mette in evidenza Jamet, questa prima definizione include due elementi in opposizione: la comunità e la frontiera. Il concetto di intercomprensione viene usato qui dagli studiosi nella sua funzione di strumento per tracciare le frontiere di estensione geografica delle comunità linguistiche, unite dalla condivisione di una lingua o di un dialetto. Deriva da questo approccio la cartografia linguistica che usa colori diversi per famiglie linguistiche all’interno delle quali si tracciano sotto-insiemi di parlate locali. Questo approccio è tuttora usato ad esempio con la produzione, a fine di illustrazione

52 <http://venus.unive.it/italslab/nozion/nozpresent.htm>

53 Vedere a questo proposito anche il contributo di Escudé in questo volume.

e promozione, di carte della romanofonia, con le sue varianti (lingue e dialetti), ma anche come potenziale territorio unificato dall'intercomprensione tra lingue romanze e dunque di creazione (o riscoperta) di una nuova comunità linguistica.

Il grado di intercomprensione funziona qui come criterio per la definizione di livelli soglia sull'asse continuo delle differenze crescenti tra locutori di sistemi linguistici in co-presenza nell'evento comunicativo. La linguistica si limita ad osservare e registrare i fatti di intercomprensione così come si manifestano in modo spontaneo nel campo sociale.

Questa accezione del termine resta produttiva nel nostro campo disciplinare nel momento in cui l'estensione ulteriore della comunità linguistica creata dall'intercomprensione diventa obiettivo di interventi didattici che cercano di allargare la comunità della mutua intelligibilità spontanea al di là delle frontiere osservate in assenza di intervento didattico. Il concetto viene allora esteso ad una comunità di parlanti di lingue affini e poi verso una comunità di parlanti di lingue diverse, fino all'orientamento che propone di istituire il plurilinguismo ricettivo come modalità comunicativa particolare ad una nuova cittadinanza europea. Questa concezione si allarga anche oltre l'Europa con la proposta intercontinentale dell'Unione Latina che unisce la francofonia, la lusofonia, l'ispanofonia, la Catalogna, la Romania, l'Italia e le loro comunità mondiali di migranti.

3.2 *L'intercomprensione dalla linguistica alla didattica delle lingue*

La definizione dell'intercomprensione elaborata in ambito linguistico è stata a lungo conservata nel passaggio del termine al contesto della didattica delle lingue. Nel 2005, Doyé mantiene la seguente definizione di IC: "L'intercomprensione è una forma di comunicazione nella quale ogni persona si esprime nella propria lingua e comprende quella dell'altro" (2005: 7).

Egli riprende poi due categorie della linguistica per distinguere l'esecuzione (*performance*, attività di persone di lingua materna diverse che comunicano tra di loro, esprimendosi ciascuno nella propria lingua materna) e la competenza (capacità di comprendere delle lingue non studiate o imparate in precedenza).

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. Per riprendere le categorie proposte dalla glottodidattica di Galisson (1990) l'IC diventa *oggetto dell'intervento educativo*, cioè obiettivo del processo di insegnamento/apprendimento. C'è dunque il passaggio dall'intercomprensione come facoltà (senza apprendimento) a quella di competenza sulla quale può incidere il processo educativo. Quest'ultimo comprende anche la creazione di situazioni di potenziale intercomprensione mettendo in comunicazione interlocutori in contesti guidati o tramite il confronto con testi scritti o orali autentici in lingue vicine, grazie a idonei sussidi.

3.3 L'emergenza della didattica dell'intercomprensione come comprensione scritta di lingue affini

Nell'ambito delle lingue latine la didattica dell'IC prende una forma istituzionale nella seconda metà degli anni 90 con due progetti di ricerca sviluppati in parallelo: *EuRom4* guidato da Claire Blanche-Benveniste, che ha prodotto un primo manuale nel 1997⁵⁴; e *Galatea*, diretto da Louise Dabène, nell'ambito del quale sono stati concepiti dei CDRom per diverse coppie di lingue. Si è fatto notare che in queste due pubblicazioni l'accezione della parola *intercomprensione* si riferisce alla comprensione scritta per apprendenti/locutori di lingue vicine. Nonostante Louise Dabène introduca la definizione dell'obiettivo dell'IC – “permettere a ciascuno di usare la propria lingua facendosi capire” (1996: 390) – tutti e due i prodotti educativi sono orientati alla sola comprensione di testi scritti. Claire Blanche-Benveniste definisce chiaramente il progetto di intercomprensione come “forma modesta di conoscenza delle lingue” ossia “limitazione dell'obiettivo da perseguire: capire e non esprimersi” (*EuRom4*: 49).

*Galatea*⁵⁵ propone dei moduli di comprensione guidata di testi per coppie di lingue⁵⁶, *EuRom4* propone un “metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze”, con un unico manuale in quattro lingue: italiano, francese, spagnolo e portoghese. Tutti e due i metodi fanno ampio ricorso a nozioni come “zone di trasparenza” e “regole di passaggio”, che sono derivate dall'analisi contrastiva come base disciplinare sottostante all'applicazione didattica. La grande innovazione di questi metodi è l'introduzione della nozione di strategie di intercomprensione come metodo didattico e oggetto di apprendimento.

Come spiega Isabel Uzcanga Vivar (2011: 246) questi progetti partivano da due ipotesi fondamentali:

“Una si basava sulla possibilità di individuare con sufficiente rapidità le somiglianze strutturali esistenti fra le lingue romanze a livello lessicale, semantico e morfosintattico, così come le differenze specifiche di ciascuna di esse; l'altra, di tipo pedagogico sviluppava una forma di apprendimento delle lingue che si concentrava sulla comprensione globale di un testo ignorando provvisoriamente le difficoltà della produzione. Gli psicolinguisti interessati ai processi di lettura avevano già trattato queste questioni (Hosenfeld, 1989) e avevano fornito degli elementi di comparazione utili. Essi avevano già

54 Vedere a questo proposito il contributo di Bonvino, Fiorenza e Pippa sulla nuova edizione di *Eurom5* in questo volume.

55 Vedere a questo proposito il contributo di De Carlo e Hédiard in questo volume.

56 Es.: italiano per francofoni e viceversa, spagnolo per francofoni e viceversa, francese per lusofoni e viceversa, ecc. Per una visione d'insieme del programma: <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/classic.htm>

messo in luce certi meccanismi propri della pratica del buon lettore in lingua straniera: utilizzare l'insieme del testo, evitare la traduzione parola per parola, sforzarsi di indovinare ciò che non si capisce al primo tentativo, delimitare i grandi costituenti prima di entrare nei dettagli, ecc.”.

Nel testo di presentazione del progetto *Galatea*, infatti, l'obiettivo esplicitato nell'introduzione del modulo di francese per italofoni (DoRiF-Università, 1999) è di fare “prendere coscienza della possibilità di intercomprensione tra lingue romanze [...] sviluppare le opportune strategie di comprensione [...] sfruttare le somiglianze tra le due lingue mediante la messa a disposizione di regole di passaggio da L1 a L2 e di regole di vigilanza”.

Louise Dabène propone una “contrastività rivisitata”: invece di porre l'attenzione prevalentemente sulle zone di divergenza, prevenire l'errore, mettere in guardia dai “falsi amici”, ci si concentra sul ruolo facilitante della competenza in lingua materna nella costruzione del senso, guidando processi di inferenza.

“Si tratta difatti di passare da un approccio puramente linguistico ad un approccio psicolinguistico della contrastività, ponendo al centro delle riflessioni non solo le regole di funzionamento dei sistemi linguistici ma anche e soprattutto le strategie di esplorazione interlinguistiche” (Dabène 1996: 399).

EuRom4 propone un metodo di insegnamento guidato e introduce anche concetti nuovi come l'uso dell'inferenza e il diritto all'approssimazione nella traduzione. Dall'osservazione delle attività svolte dagli apprendenti⁵⁷ in fase sperimentale si evince una progressione nel loro approccio: dalla fase di scoperta lessicale a quella di interrogazione sul funzionamento linguistico dell'intercomprensione.

Il metodo conosce attualmente un ulteriore sviluppo con il manuale *EuRom5* (2011) che include la lingua catalana, ma segue lo stesso principio di esclusione della sfera culturale dall'apprendimento linguistico: la scelta dei testi si basa sulla condivisione programmata del contenuto socio-culturale dei testi tratti dalla stampa su tematiche generiche.

I progetti successivi si allargano ad altre famiglie di lingue. Il metodo *EuroCom* (1999) ad esempio vedrà la pubblicazione di più manuali riguardanti i tre grandi gruppi linguistici europei (*EuroComRom*, *EuroComGerm*, *EuroComSlav*, cui si aggiunge nel 2011 un volume sull'inglese come lingua ponte fra le lingue romanze)⁵⁸: non si presenta come un manuale con lezioni numerate e programmate con una progressione, ma

57 Sia *Eurom4* che *Galatea* hanno utilizzato, nella fase progettuale, il metodo della verbalizzazione orale dei processi cognitivi (*thinking aloud protocols*) messi in atto dai soggetti durante l'attività di lettura e comprensione di testi in lingue affini non conosciute.

58 Per ulteriori informazioni consultare il sito: <http://www.eurocomcenter.com>

propone una strategia unificata di accesso al senso con tecniche di deduzione secondo un modello chiamato “i sette setacci”⁵⁹ (Klein & Stegmann, 2001). Inoltre, l’opera mette a disposizione degli apprendenti un compendio di strumenti di riferimento per le regole di passaggio (tabelle di corrispondenze fonologiche e sintattiche) e miniritratti delle lingue romanze.

Il metodo *InterRom* (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 4 lingue romanze.

Allo stesso modo, la messa in evidenza degli aspetti peritestuali aiuta a creare un’aspettativa di senso nell’esposizione a testi scritti nel metodo *Eurom.Com.Text*, il cui presupposto metodologico

“si basa sullo sfruttamento delle conoscenze testuali e metatestuali e delle strutture discorsive dei diversi generi e tipi di testo da parte di locutori ispanofoni [...], così come delle ricorrenze grammaticali corrispondenti a ciascuno di essi. Pertanto la nostra approssimazione all’intercomprensione è un’approssimazione discendente: dalla macrostruttura, cioè dalla struttura discorsiva, alla microstruttura; intendendo con questo termine le particolarità linguistiche di un testo” (Uzcanga Vivar 2011: 250).

L’insieme di questo approccio dell’IC basato sullo sviluppo della sola abilità di ricezione ha ottenuto una solida legittimazione dal Quadro Comune di Riferimento Europeo per le lingue laddove promuove la dissociazione delle attività linguistiche e la promozione delle competenze parziali.

3.4 *L’intercomprensione in interazione*

Gli autori di questi manuali hanno subito colto le opportunità offerte delle nuove tecnologie per la produzione di materiali didattici. Sia *Galatea* che *EuRom4*, ma anche *EuroCom-online*, *Itinéraires Romains*, *IGLO* etc.⁶⁰, hanno sfruttato i supporti multimediali per offrire strumenti di aiuto alla comprensione sotto forma di ipertesti con finestre di rimando a strategie, traduzioni, regole, tavole morfo-sintattiche, oralizzazione dei testi (che costituisce un passo verso la didattica dell’IC orale).

59 Si tratta di un modello di transfert di identificazione interlinguistica che sfrutta elementi comuni a tutte le lingue romanze (e in parte a lingue di altri gruppi), fra gli altri: il lessico internazionale, il lessico pan-romanzo, la corrispondenza grafo-fonologica, il sistema di prefissi e suffissi.

60 per una lista esaustiva dei progetti consultare la *home page* della piattaforma Galapro.eu oppure la *home page* di Redinter.eu.

Ma una vera rivoluzione è avvenuta, grazie al web 2.0, con la creazione della piattaforma *Galant*⁶¹ che propone sessioni in interazione sotto la forma di forum e chat. Si passa dunque dalla didattica della comprensione assistita dal computer alla pedagogia dell'apprendimento collaborativo tramite l'interazione on line. L'obiettivo del progetto si sposta sulla comunicazione interculturale, cioè la focalizzazione non è più l'apprendimento delle lingue quanto la comunicazione tra locutori europei per scambiare opinioni su tematiche di interesse proprio, sviluppando il contatto con i vicini in Europa e superando stereotipi ed etnocentrismi. La pedagogia cui fa riferimento il progetto è quella dell'approccio socio-costruttivista in cui la comunicazione è messa al servizio di un'azione sociale. Nello scenario previsto i partecipanti sono portati a scambiare proposte e opinioni per agire insieme in modo cooperativo verso la produzione di una rassegna stampa che sarà poi pubblicata sul sito come prodotto finale della sessione.

La piattaforma permette di riallacciarsi a quella definizione ideale di intercomprensione in cui locutori di lingue diverse possono comunicare ciascuno parlando la propria lingua e capendo quella dell'altro, attraverso l'interazione scritta (ma con le specifiche pratiche e forme influenzate dalla lingua orale) di brevi testi all'interno di un progetto comune. I protocolli didattici includono dispositivi di apprendimento dell'IC scritta prima dell'immersione nell'interazione.

In questo panorama la didattica della comprensione orale rimane ancora molto marginale (solo nei percorsi di auto-apprendimento), gli studi di Jamet (Jamet 2007, Jamet 2009) mettono in evidenza quanto questo passaggio rimanga difficile e tuttora poco attuato attraverso una didattica specifica, con l'eccezione del progetto Minerva (Benucci 2005).

Altro problema ancora aperto è quello della verifica dell'effettivo progresso linguistico e della valutazione degli apprendimenti linguistici o interculturali in IC, che non hanno ancora trovato delle forme e dei criteri obiettivi necessari per l'integrazione di questo insegnamento a livello istituzionale⁶².

3.5 Dall'intercomprensione all'intercomunicazione

L'osservazione delle situazioni di comunicazione interattiva, in particolare grazie ai corpus forniti dalle sessioni *Galant* (in un circolo virtuoso di ricerca-azione a lungo respiro), ha portato gli studiosi ad allargare il loro campo di visione anche verso la produzione linguistica in IC.

Osservando le interazioni sulla piattaforma si scopre quanto, oltre alla comprensione, l'attività di mediazione sia importante negli scambi, come già messo in evidenza

61 per una presentazione dettagliata del progetto: Degache (2006: 129).

62 Un interessante contributo al proposito è offerto in questo volume da Encarni Carrasco Perea.

nel quadro della pedagogia degli scambi scolastici in presenza (Anquetil, 2003: 121). Sui forum, i partecipanti sono in effetti molto impegnati in operazioni di mediazione con riformulazioni, spiegazioni, auto-traduzioni, chiarimenti di equivoci o incomprensioni, che includono anche aspetti della propria cultura e risoluzione di problemi interculturali. Degache (2009) propone allora di modificare la definizione⁶³ dell'IC in "comprendere gli altri e farsi comprendere per agire insieme", in questa nuova formula il secondo predicato viene a sostituire il semplice "esprimersi in lingua materna".

Questa prospettiva si avvicina al concetto di "interproduzione"⁶⁴, promosso da Balboni (2009: 197), che include nelle attività di intercomprensione anche una specifica competenza di produzione, caratterizzata dall'attenzione di tutti gli interlocutori alla produzione in lingua materna⁶⁵ per garantire l'accessibilità del messaggio al destinatario, a seconda della lingua in cui comunica. Balboni propone, ad esempio, di imparare a scegliere coscientemente le parole *comprendere* ed *apprendere* invece di *capire* ed *imparare*, che godono di un minore potenziale di comprensione per gli altri parlanti romanzi. Questo orientamento richiederebbe la costruzione di solidi strumenti didattici quali "repertori che enfatizzino ciò che unisce (che va usato intenzionalmente) e ciò che divide (che va insegnato solo se ha una grande funzionalità comunicativa)" (Balboni 2009: 200).

L'interproduzione in presenza include, nel campo dell'IC, l'attenzione ad aspetti non solo linguistici come intonazione, scansione, ritmo, e prosodia, ma anche extralinguistici quali la gestualità e la mimica prodotti con l'intento di facilitare la comprensione. Allo scopo di sfruttare anche questi aspetti della comunicazione, alcuni video sono stati creati per il progetto Minerva (Benucci 2005), proprio per proporre indizi situazionali atti a guidare lo studente nella costruzione di una grammatica di anticipazione (Balboni 2002: 111). Lo strumento audio-visivo è un potente coadiuvante per la comprensione di messaggi orali rispetto all'oralizzazione dei testi così come generalmente utilizzata per un approccio all'IC orale. Con la contestualizzazione sociale e culturale, le nozioni di pragmatica culturale come chiavi di lettura della comunicazione non verbale, arricchiscono ulteriormente il campo dell'Intercomprensione.

3.6 *L'intercomprensione come forma di comunicazione plurilingue*

Osservando i corpora di interazione, gli studiosi s'imbattono su fenomeni spontanei non previsti dagli assunti iniziali dell'IC, i quali contemplavano l'uso della sola lingua materna nella produzione dei messaggi. Era quello un argomento forte dell'IC

63 Si tratta del testo di presentazione sulla piattaforma Galanet.

64 Vedere anche il contributo di Filomena Capucho in questo volume.

65 o nella lingua scelta dal soggetto come lingua di comunicazione in quello scambio.

per evitare la “paura di sbagliare e di perdere la faccia” che frena l’apprendimento comunicativo delle lingue straniere quando prevede come obiettivo finale, la produzione sul modello nativo. Invece si notano, in situazione di IC, fenomeni di alternanza codica, di code switching, di convergenza su una delle lingue in presenza quando i partecipanti condividono in modo più o meno simmetrico una parte del codice dell’altro, o quando desiderano sfruttare l’occasione per tentare di mettere in atto le conoscenze appena scoperte. Questi fenomeni, largamente studiati nelle ricerche sulle modalità di parola in situazione di bilinguismo (Lüdi, Py, 2003), tendono in un contesto plurilingue come quello delle chat e dei forum di *Galanet* a diventare un codice comune allargato, una *parlata* plurilingue (Matthey, 2005), come nel caso delle riunioni di lavoro in contesti internazionali (Lüdi, 2007). Assistiamo dunque alla formazione di una nuova lingua franca romana o ad un bricolage di lingue ad uso di una comunità discorsiva particolare, o a una “polifonia discorsiva” (De Carlo, 2009: 73) che caratterizza queste nuove comunità di discorso (cf. Charaudeau, 2001). Di fatto queste riflessioni sulla specificità di una modalità comunicativa plurilingue, già avviate in altri ambiti (bilinguismo individuale e sociale, mobilità internazionale) trovano nel campo dell’intercomprensione un nuovo terreno di pratica e di ricerca.

Nell’ampia rosa di lingue messe in contatto, gli studi sull’IC includono ormai anche la comunicazione con l’ausilio di lingue terze che fungono da passerella verso altre lingue. È in questa ottica che gruppi di locutori di lingua materna tedesca si iscrivono nelle sessioni di *Galanet* (Prokopowicz, 2011) perché possono contare sulla conoscenza attiva ma non materna di una lingua latina e vogliono, partendo da questa base, ampliare il proprio bagaglio linguistico (Meissner, 2009). La lingua ponte nel campo dell’IC risulta in vari casi essere il francese, una delle ragioni per cui questa lingua appare spesso come dominante nell’ambito della disciplina (Melo-Pfeifer 2008), ma è stato anche messo in evidenza quanto l’inglese possa assumere questo ruolo di lingua passerella verso lo stesso francese per locutori di lingue diverse (Klein, 2008: 119; Hemming, Klein, Reissner, 2011). D’altronde nel concetto di prossimità tra le lingue si aggiunge alla dimensione linguistica diacronica, e ad una dimensione di vicinanza geografica (la lingua del vicino, anche se non è della stessa famiglia), una dimensione individuale e affettiva che ci porta al concetto di “xenità” (Weinrich, 1986) percepita.

Altri progetti si propongono di allargare sistematicamente il plurilinguismo degli studenti a più famiglie di lingue: il progetto *ICE*⁶⁶ propone una progressione arborescente dalla conoscenza di due lingue di famiglie diverse ad un accesso in IC alle loro rispettive lingue affini.

Questo allargamento porta Jamet a proporre la seguente base definizionale per la didattica dell’IC:

66 Consultabile su: <http://logatome.eu/ice/ICE032007.pdf>

Si tratta di sviluppare, con idonea metodologia, la comprensione reciproca di individui che si esprimono in lingue diverse e si servono per capire gli altri, non soltanto della propria lingua materna, ma di tutte le lingue di cui dispongono con competenze variabili” (Jamet 2010: 23).

Dal progetto *EU&I*⁶⁷ che propone un modulo di “European Awareness and Intercomprehension” in 11 lingue (Bulgaro, Fiammingo, Francese, Tedesco, Greco, Italiano, Portoghese, Spagnolo, Svedese, Turco) senza ricorso al concetto di lingua affine o passerella, deriva questa ulteriore definizione di Filomena Capucho:

Capacità di co-costruire del senso (nell’interazione), nel contesto dell’incontro tra lingue diverse (indipendentemente dal loro grado di prossimità), e di farne un uso pragmatico in una situazione di comunicazione concreta (si tratta di un agire linguistico ed anche di un azione sociale finalizzata) (Capucho 2008: 240).

Christian Degache (2009) prende anche in considerazione “nuovi territori di circolazione del concetto” per le situazioni di lingue in contatto ai livelli intrafamiliari, interfamiliari e transfamiliari nei paesi multilingui africani.

Notiamo però che contestualmente a quest’ultimo allargamento a lingue sconosciute, non affini e non in stretto contatto territoriale, l’apprendimento si restringe alle sole competenze ricettive in situazioni sociali molto limitate e con l’aiuto di tabelle lessicali illustrate, che ci rimandano ad un concetto di IC presente nel *Manual de supervivencia pragmatolingüística en lenguas románicas* (progetto Minerva), lontano da quello di *intercomunicazione*. Christian Degache propone allora di distinguere il termine di *intercomprensione* (che rimanda ad interazione) con quello di *pluricomprendione* (Degache 2009).

Filomena Capucho (2008: 244) ricorda a questo proposito che le due prospettive dell’IC – quella che mira ad un plurilinguismo attivo – con l’IC concepito come primo stadio di ulteriori apprendimenti mirati nelle singole lingue –, e quella che mira innanzi tutto ad uno sviluppo di strategie di comprensione plurilingue per raggiungere una soglia minima di competenza parziale in tutte le lingue europee – non sono da opporre ma eventualmente da includere nel percorso educativo del cittadino europeo.

3.7 *L’intercomprensione come progetto di politica linguistica*

L’IC è un oggetto didattico in emergenza che cerca una legittimazione presso le istituzioni politiche che hanno scelto l’orientamento del plurilinguismo; ma è anche, esso stesso, oggetto di discorso politico nel campo sociale della globalizzazione e del mercato delle lingue. Il fatto che i primi progetti educativi in intercomprensione

67 <http://www.eu-intercomprehension.eu/indexit.html>

fossero finanziati da strutture politiche europee (la Commissione delle Comunità Europee con il programma LINGUA per *EuRom4* e SOCRATES I per *Galatea*) e che il campo continui tuttora a giovare del sostegno europeo indica bene quanto la didattica dell'IC sia legata ad un preciso progetto politico: quello della costruzione di una cittadinanza europea in un'Europa di cittadini plurilingui in uno spazio multilingue. Il lavoro concettuale degli studiosi si situa dunque in un quadro politico di intervento programmatico sulla situazione di fatto (il multilinguismo) per portare i cittadini ad un'identità nuova (quella del cittadino plurilingue).

Pur aderendo tutti a questo progetto, gli studiosi incorporano o si distanziano in modo variabile da questa volontà politica nel loro lavoro di concettualizzazione dell'IC.

Analizzando la propria posizione di ricercatrici in un articolo comune (Gueidão, Melo-Pfeifer, Pinho 2009: 59), Silvia Melo ricostruisce il proprio percorso concettuale che va da un'IC concepita soprattutto nell'ambito della stessa famiglia linguistica ad un'accezione aperta al dialogismo e al sapere socialmente costruito, in questa ottica l'IC "rimane concepita come un lavoro collaborativo e co-costruito in quanto scopo comune dell'interazione, al quale tutti i partecipanti portano il loro capitale linguistico, affettivo e cognitivo". Da parte sua, Ana Sofia Pinho si orienta verso "un concetto politico e sociale legato ad una dimensione etica ed umanista della comunicazione e dell'Educazione che situa l'IC in una prospettiva di [...] "valore" (*ibid.*: 70).

Riconosciamo quest'ultima corrente in numerose pubblicazioni attuali in cui dalla volontà politica deriva una concezione volontaristica dell'IC, agli antipodi dell'IC spontanea dei linguisti e dialettologi. Secondo Ana Sofia Pinho e Ana Isabel Andrade:

L'intercomprensione sorge in uno spazio in cui le identità plurali si incontrano, si costruiscono in processi di negoziazione, in uno sforzo conversazionale e comunicativo – si tratta di voler comunicare, di costruire il senso con l'altro in una volontà di socializzazione, condividendo e/o superando le differenze". (Pinho, Andrade 2008: 54)

La dimensione della costruzione di una cittadinanza europea è sostenuta anche da Filomeno Capucho secondo la quale:

L'intercomprensione non può essere una moda, se ci auguriamo che la costruzione di un'Europa plurilingue si realizzi, se ci auguriamo che la diversità multilingue e multiculturale diventi veramente una priorità nello spazio in cui viviamo. Rimane pertanto la sfida di provarlo, una sfida aperta a tutti i ricercatori e a tutti gli insegnanti che ci credono. (Capucho 2008: 248)

Non mancano però, nel campo stesso dell'IC, alcune voci di messa in guardia rispetto al rischio di un'idealizzazione dell'intercomunicazione umana e delle capacità di autoregolazione degli individui messi in contatto con i dispositivi dell'IC. A proposito dei discorsi "edificanti" sull'IC e riferendosi alla nozione di *bonheur conversationnel* (Auchlin, 1991), Clara Ferrão Tavares (2008: 11) considera pertinenti per l'IC le

parole di D. Wolton, riguardanti il carattere ambiguo della nozione di comunicazione, che oscilla tra dimensione umanista e dimensione strumentale : “tutti ‘sognano’ di ridurre la comunicazione ad uno scambio di informazioni, e ciascuno di noi constata che l’uomo non vive di informazioni, di messaggi, ma di relazioni, la maggior parte del tempo difficili” (2005 : 211-212).

Oltre a cercare una legittimazione nella sfera politica, l’IC diventa anche oggetto di discorso politico nel campo sociale della globalizzazione e del mercato delle lingue. Balboni (2005: 3) apre il volume di Benucci con un articolo dal titolo “L’intercomprensione tra lingue romanze: un problema di politica linguistica”. L’IC rappresenta secondo l’autore, l’unica strada percorribile per salvare il plurilinguismo e le lingue latine a livello globale, non per mettere in concorrenza le lingue romanze con l’inglese, come lingua della globalizzazione, ma per difendere una prospettiva diversa da quella unicamente funzionale.

Quindi sarebbe bene che tutti (i locutori romanzi) [...] accettassimo che le nostre lingue saranno, almeno per i prossimi decenni, lingue secondarie sul piano quantitativo, ma saranno comunque importanti su quello antropologico e culturale perché chi sceglie d’*habiter* (Cioran) una lingua romanza lo fa perché la vede come lingua da “vivere”, una lingua per “essere” non solo per “fare”. (Balboni 2005: 5)

L’Unione Latina come istituzione promuove l’IC almeno dai tempi di *EuRom4* (1997) e produce strumenti didattici propri (progetto *Itinerari Romanzi* dal 2005), permettendo il superamento di un certo eurocentrismo mediterraneo che caratterizzava l’IC i suoi inizi.

La DGLF⁶⁸ la promuove ormai attivamente ricordando che:

“l’impegno della Francia per la promozione della diversità culturale è indissociabile da una politica coerente, equilibrata e dinamica a favore della diversità linguistica [...] è in questo quadro [dell’unità europea nella diversità] che la DGLF partecipa ai progetti e programmi destinati a conservare al francese il suo posto internazionale ed ad offrire al pubblico l’accesso ad un plurilinguismo che il nostro mondo aperto ha reso necessario.” (DGLF, 2006: 12).

Questa convergenza di interessi si allarga e si epura dai suoi connotati nazionalistici quando si consolida la collaborazione tra un’istituzione della Francofonia, l’AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) e l’Unione Latina come in occasione di un progetto editoriale congiunto (Alvarez, Chardenet, Tost 2011). Oltre al reale plurilinguismo della pubblicazione stessa (si nota l’introduzione del catalano e del

68 *Délégation générale à la langue française et aux langues de France*

romeno come lingue di comunicazione scientifica nel campo), in questa occasione gli studiosi mettono in evidenza quanto la strategia della concorrenza tra lingue romanze tanto nel mercato dell'offerta didattica quanto nella politica linguistica sociale al livello mondiale, non sia una via vincente, in particolare perché la perdita di diffusione di una lingua romanza non viene recuperato, a livello globale, da un'altra lingua romanza ma dalle altre lingue emergenti.

Se, in questo contesto, rimane difficile tracciare un avvenire sicuro per le lingue romanze, sembra che ci siano più interessi comuni basati sulla prossimità che effetti di concorrenza derivati dal mercato. (*ibid.*: 27)

Questa strategia della collaborazione attiva è stata istituzionalmente confermata a Madrid nel 2011 nell'incontro tra i rappresentanti politici della francofonia, della lusofonia e dell'ispanofonia, i quali nella dichiarazione finale hanno deciso di adottare "un dispositivo pilota di formazione in intercomprensione che permetterà ai locutori delle tre lingue romanze prese in considerazione, di capirsi senza interpretariato né traduzione."⁶⁹

A medio termine la comunicazione in intercomprensione potrebbe così uscire dal bricolage spontaneo e dai dispositivi educativi creati ad hoc per entrare nelle *prassi comunicative funzionali e legittimate in contesti sociali istituzionali*.

3.8 Verso una scelta di definizione dell'IC funzionale all'intervento didattico

Vediamo dunque da questo excursus nel processo aperto di definizione dell'oggetto IC, che più che un concetto univoco, esso è il fulcro di un processo di definizione di un campo pluridisciplinare in corso di creazione. Risulta difficile adottare una sola definizione che sarebbe inevitabilmente composta da varie voci secondo il campo di uso (linguistica, con varie accezioni in funzione delle sotto-discipline, didattica delle lingue con sottodivisione tra varie correnti, politica linguistica da dividere negli assi diacronici e geopolitici...).

Nel ritratto che abbiamo tentato di dare della progressiva affermazione della didattica dell'IC, in particolare nel moltiplicarsi di progetti e definizioni, nella ricerca di luoghi di sperimentazione, nella nascita continua di iniziative editoriali, nell'espansione di luoghi di formazione all'IC, si possono a nostro avviso riconoscere tutti gli ingredienti di un campo in via di costituzione. All'interno di questo campo, come abbiamo detto, l'ottica che proponiamo di assumere per contribuire alla sua definizione è quella della didattologia delle lingue-culture proposta da Galisson (Galisson, 1986; Anquetil, De Carlo, in stampa), di una riflessione, cioè, al servizio dell'intervento didattico situato, la cui focalizzazione è la situazione educativa, con le sue varie componenti: società, scuola, oggetto e soggetti (i discenti e i docenti). Questa scelta deriva non solo dalla

69 <http://www.unilat.org/SG/index.it.asp?id=983&archive=Accueil&annee=2011>

storia della nostra formazione in quanto ricercatrici e docenti – ed ogni contributo si deve leggere tenendo conto del posizionamento degli autori nel campo –, ma dall’analisi del principale problema che si pone all’IC in Italia: non tanto la mancanza di studi teorici quanto l’esiguità numerica di situazioni educative dove si pratici effettivamente una didattica dell’IC.

3.9 *Diffusione delle formazioni in intercomprensione*

Che ruolo occupa infatti l’IC nel quadro europeo di costruzione del plurilinguismo? Potremmo rispondere con Beacco (2010: 7), che l’IC è nata troppo presto: alla fine degli anni ’90 quando una chiara coscienza delle potenzialità dell’educazione plurilingue non era ancora emersa. Per anni l’IC è rimasta un “affare da ricercatori”, un concetto seducente ma irrealistico sul piano della pratica didattica.

Le resistenze a questa nuova prospettiva non possono certo essere sottovalutate, esse provengono da più parti: dal mercato mondiale delle lingue, basato su gerarchie di ordine politico-economico, dai governi che cedono malvolentieri il loro primato linguistico-culturale; dall’editoria di materiali didattici impostati tutti su un approccio globale e monolingue; dalle famiglie che temono una svalutazione del sapere linguistico dei propri figli; ed infine dai docenti stessi, preoccupati di non riuscire a sostenere una didattica che prenda in considerazione i ricchi e vasti repertori linguistici dei propri apprendenti.

Altre difficoltà molto concrete derivano dalla mancanza delle risorse necessarie alla formazione degli insegnanti, alla diversificazione dei luoghi di formazione, alla riorganizzazione dei curricula scolastici, è probabilmente questo il motivo per cui finora quasi tutte le iniziative si collocano ad un livello sovranazionale e beneficiano di finanziamenti europei.

Proprio grazie al sostegno economico offerto dall’ampia gamma di programmi europei, si è creata e consolidata una vasta rete di ricercatori internazionali e si sono moltiplicati progetti, testi di riferimento e materiali didattici.

Se non ci è possibile dare conto dei contesti istituzionali che integrano l’IC nei curricula o nelle formazioni, data l’estrema frammentarietà delle iniziative, a titolo del tutto esemplificativo, e non certo rappresentativo, possiamo fare riferimento alle informazioni pubblicate sul sito di *Redinter*⁷⁰ (*Rede Europeia de Intercompreensão*), una piattaforma nata nell’ambito di un progetto europeo il cui scopo principale è quello di federare le istituzioni che operano nel campo dell’intercomprensione.

Si tratta di dati inseriti dagli stessi partecipanti al progetto, quindi parziali ed eterogenei, che possono in ogni caso dare un’idea della ricchezza e del dinamismo che caratterizza questo approccio.

70 Per ulteriori informazioni consultare: http://www.formations-redinter.eu/generate_webdatas.php. Ultima consultazione settembre 2011.

Sull'insieme dei 44 partecipanti alla rete, 11 paesi europei⁷¹ hanno dichiarato di svolgere o aver svolto azioni di formazione all'IC, con 44 istituzioni diverse e per un totale di 67 iniziative; l'America Latina è anche molto attiva con 8 paesi⁷², 9 istituzioni e 16 iniziative; Africa e Asia sono presenti con due paesi il Senegal e le Filippine.

In Europa i paesi più attivi sono la Francia per il numero delle istituzioni interessate, il Portogallo in cui le attività sono concentrate intorno a due università, di cui una, l'università di Aveiro, è attivissima e concentra ben 13 offerte di diversa tipologia e Spagna. In Italia 6 istituzioni universitarie organizzano una decina di azioni di diverso tipo, con pubblici prevalentemente universitari e professionali, soprattutto insegnanti in servizio.

Questi dati non sono assolutamente esaustivi, il sito è sempre attivo e viene nutrito continuamente di nuove informazioni, inoltre essi si riferiscono a contesti estremamente variegati: età (scuola primaria, secondaria, università, formazione adulti), tipo di istituzione (scuole, università, associazioni professionali e culturali) riconoscimento delle competenze, durata della formazione (da una semplice conferenza fino a un semestre universitario), obiettivi (sensibilizzazione al plurilinguismo, formazione linguistica di una o più lingue in presenza, formazione professionale nell'ambito dell'insegnamento o del turismo), lingue coinvolte⁷³, ci sembrano però interessanti per dimostrare una tendenza a includere progressivamente in qualche misura l'IC nei programmi istituzionali.

Nelle Università rare sono le sedi in cui l'IC è inserita in quanto campo disciplinare autonomo⁷⁴, in genere è tramite un'altra disciplina che l'IC è entrata a far parte dei programmi di insegnamento. Scienze del linguaggio, linguistica, lingua straniera, filologia, glottologia, scienze della formazione sono gli spazi disciplinari che si sono aperti all'IC tramite docenti interessati a diffondere quest'approccio. Nel caso del corso in Lingua (francese, spagnola, portoghese o italiana come lingue straniere) si nota che il docente si fa mediatore non solo della *sua* lingua di insegnamento ma ritaglia uno spazio per un progetto linguistico comune. La didattica dell'IC è diffusa prevalentemente nella formazione dei futuri docenti di lingue, è diventata anche obbligatoria in alcuni curricula⁷⁵, ma si diffonde anche in formazioni professionalizzanti⁷⁶ per il turismo⁷⁷

71 Si tratta di Austria, Belgio, Finlandia, Francia (compreso il Territorio dell'Isola della Réunion), Germania, Italia, Lituania, Portogallo, Romania, Spagna, Svizzera.

72 In particolare Argentina, Bolivia, Brasile, Cile, Colombia, Messico, Perù, Uruguay.

73 Per avere un'idea dei dati statistici, consultare <http://www.formations-redinter.eu/stats.php>

74 Si possono citare i casi dell'Université de la Provence con un Master in "Aire Culturelle Romane", dell'Université de Reims con un seminario permanente di ricerca sull'IC collegato con il programma ICE

75 Alla *Facultad de Lenguas* di Córdoba (Argentina) e ad Aveiro (Portogallo) si svolgono seminari obbligatori per l'abilitazione dei docenti di lingue.

76 Progetto PREFIC con le Città dei Mestieri nel programma Grundwig.

77 Master "Tourisme, Langues et Patrimoines" all'Université de Provence; Progetto PRIN (Università di Cassino, Università di Torino e Università di Trieste: "Un turismo speciale :

o nell'ambito dell'ingegneria della formazione a distanza⁷⁸. Nelle facoltà non linguistiche, l'IC può essere proposta in spazi che appaiono marginali nei curricula come gli esami di "idoneità linguistiche" nell'ambito di insegnamenti quali "ulteriori conoscenze linguistiche" oppure "laboratorio di lingue straniere", ma che possono essere valorizzati per promuovere un'educazione al plurilinguismo presso un pubblico di non specialisti.

4. L'INTERCOMPRESIONE NEL QUADRO DI UNA DIDATTICA DEL PLURILINGUISMO

Nelle sezioni precedenti abbiamo preso in considerazione il contesto più ampio delle politiche linguistiche a livello europeo (*milieu instituant*, per riprendere le categorie di Robert Galisson), quello più specifico della situazione italiana (*milieu institué*) e abbiamo poi seguito l'evoluzione del concetto di IC nel tempo e nei diversi ambiti di ricerca. Analizziamo ora quali sono le implicazioni che una didattica "intercomprensiva" comporta rispetto all'oggetto d'insegnamento (*objet*), compresi i modelli di apprendimento e le discipline di riferimento e infine rispetto agli attori della situazione educativa (*agent-sujet-groupe*).

4.1 *Il repertorio plurilingue*

Per far questo è necessario tenere conto del capovolgimento di prospettiva operato più globalmente dall'educazione plurilingue e delle difficoltà che presenta la sua realizzazione. Come abbiamo visto, infatti, nonostante da più parti e per varie ragioni – economiche, culturali, politiche - si invochi la necessità di sviluppare il plurilinguismo, molte sono le resistenze ad introdurre concreti cambiamenti nei sistemi educativi nazionali.

Secondo numerosi autori (fra gli altri Coste, Moore, Zarate, 1997; Cavalli, 2005; Castellotti e Moore, 2005) ciò deriva principalmente dal fatto che è difficile sbarazzarsi dell'"ideale irraggiungibile del plurilinguismo perfetto" (Castellotti, 2006: 322)⁷⁹ e dalla diffusa confusione tra plurilinguismo e poliglottismo. Per chiarire questa

Intercomprensione linguistica e culturale nell'ambito degli scambi Erasmus"); Programma *Valortur* ("VALORizzazione TURistica delle risorse ambientali e culturali"). (IP – LLP, Intensive Programme - [Lifelong Learning Program](#)) Università di Cassino, Université de Paris 1 "Panthéon Sorbonne", Universidad de Valencia e l'Alma Mater Studiorum di Bologna. Le lezioni si tengono a turno nei paesi partecipanti e nelle rispettive lingue, si tratta dunque di una pratica tra l'IC e il CLIL.

78 Ad esempio nel Master 2: AIGEME "Parcours d'Ingénierie de la Formation à Distance" presso l'Università Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

79 Parafrasando Coste che si riferisce in questo modo al bilinguismo.

differenza, Coste, Moore et Zarate (1997), nella definizione di competenza plurilingue e pluriculturale, fanno riferimento al concetto di repertorio e cioè all'insieme delle varietà linguistiche che possiede qualsiasi parlante pur con diversi livelli di competenza, e a cui fa appello per soddisfare i suoi bisogni di attore sociale nei diversi contesti in cui si trova ad agire: "Per competenza plurilingue e pluriculturale, si designerà la competenza a comunicare linguisticamente e a interagire culturalmente posseduta da un attore che padroneggia a diversi livelli più lingue e, in diversa misura, l'esperienza di più culture, essendo in grado di gestire l'insieme di questo capitale linguistico e culturale. La scelta di fondo è quella di considerare che non si tratta di sovrapposizione o giustapposizione di competenze sempre distinte, ma al contrario dell'esistenza di una competenza plurale, complessa, cioè composita ed eterogenea, che include delle competenze singole, quindi parziali, ma che è unica in quanto repertorio disponibile per l'attore sociale in questione" (1997: 12).

In quest'ottica, tutte le varietà linguistiche possedute dal parlante, anche le più limitate per estensione, concorrono alla sua competenza globale arricchendola, e possono svolgere delle funzioni specifiche nell'ambito del suo agire sociale: capire il dialetto (o la lingua) della propria famiglia d'origine pur senza parlarlo, permette ad esempio alle seconde generazioni di migranti⁸⁰, di mantenere un forte contatto affettivo e identitario con il luogo di provenienza; si tratta di una competenza parziale, sfruttata sporadicamente, a volte considerata poco prestigiosa in termini di capitale culturale (se non addirittura nociva), ma che contribuisce insieme alle altre alla costruzione di una competenza plurale.

Alla luce di questo concetto di repertorio, Coste (2001)⁸¹ riassume nei seguenti punti le principali trasformazioni indotte nell'insegnamento linguistico dall'adozione di un'ottica plurilingue:

- accettazione del carattere globale, non frammentato della competenza plurilingue, e allo stesso tempo della sua eterogeneità;
- riconoscimento della dinamicità della competenza plurilingue che permette di mobilitare un repertorio e di riconfigurarla continuamente;
- valorizzazione di tutte le lingue del repertorio plurilingue che sono in costante rapporto, avvicinandosi in una circolazione interlinguistica.

In conclusione, Coste (*idem*) propone un'accezione di competenza plurilingue che la configura come:

80 Questo vale per gli spostamenti all'interno e all'esterno del proprio paese; basti pensare ad esempio agli italiani che hanno migrato dal sud al nord a partire dal secondo dopoguerra e al loro rapporto con le lingue o i dialetti d'origine.

81 Sintetizziamo qui le posizioni espresse da Coste nel suo intervento al seminario *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Actes du séminaire des 27 et 28 mars 2001. CRDP de l'Académie De Versailles; consultabile su <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>

- “una competenza complessa;
- una competenza plurale in quanto riunisce e mette in relazione un repertorio che può essere non perfettamente equilibrato e comportare delle (sotto) competenze parziali,
 - una competenza unitaria proprio perché permette, grazie a capacità trasversali, di gestire in sincronia e diacronia il suddetto repertorio, facendolo evolvere e stabilendo dei rapporti fra le sue diverse componenti”.

4.2 *L'intercomprensione: un nuovo oggetto di insegnamento*

L'IC si inserisce a pieno titolo in questa visione della competenza plurilingue: per sua natura eterogenea, basata su competenze parziali in diverse lingue, opera di conseguenza uno spostamento nell'ordine di sviluppo delle abilità linguistiche e nella gerarchia delle priorità.

Per tentare di definire l'IC in termini di oggetto di apprendimento/insegnamento, riprendiamo la definizione elaborata da Galisson nel suo modello di riferimento per la DDL:

- “La costruzione dell'OGGETTO risulta dalla presa in considerazione:
- delle finalità educative che si sviluppano a partire dal sistema dei valori di un certo CONTESTO (*milieu*) sociale;
 - dalla struttura di accoglienza e dai mezzi di cui dispone il contesto scolastico;
 - dal livello di sviluppo e/o di conoscenze, di risorse e di disposizioni del SOGGETTO e del GRUPPO;
 - dalla formazione, competenza e disponibilità dell'AGENTE.
- L'OGGETTO prende forma attraverso il chiarimento degli obiettivi da raggiungere: obiettivi di contenuto, di abilità e di comportamento.
- La costruzione dell'OGGETTO passa dunque attraverso:
- la definizione delle finalità educative;
 - la formulazione degli obiettivi che porteranno alla determinazione dei contenuti.
- [...]
- Gli obiettivi di contenuto (o di istruzione) si riferiscono ai saperi della disciplina scolastica; fanno un inventario delle conoscenze e delle nozioni da insegnare/apprendere.
 - Gli obiettivi di abilità indicano i saper fare e i saper essere che rendono funzionale l'acquisizioni dei saperi e delle conoscenze.
 - Gli obiettivi di comportamento sono relativi alle manifestazioni globali dell'apprendimento; descrivono le azioni attese dal soggetto a breve termine”.
- (Galisson 1990: 17-18)

4.2.1 Dal sapere disciplinare all'oggetto di insegnamento-apprendimento

Come possiamo osservare definire un oggetto di insegnamento è un'operazione complessa. È questa una problematica che investe qualsiasi sapere nel momento in cui viene identificato come sapere da insegnare. Nel dibattito che si è sviluppato in Francia nell'ambito della didattica della matematica negli anni 80, Chevallard (1985) parla a questo proposito di "trasposizione didattica", che definisce in questo modo: "I contenuti di quei saperi designati come saperi da insegnare (...) in generale preesistono al movimento che li individua come tali. Tuttavia a volte (più spesso di quanto si potrebbe credere) si tratta di vere e proprie creazioni didattiche, suscitate dai bisogni dell'insegnamento" (1985: 40). Perret-Clermont (1982) interpreta questo movimento come una decontestualizzazione iniziale del sapere disciplinare, in quanto estrapolato dal suo campo di produzione, e di una sua ricontestualizzazione a beneficio di un altro pubblico, non più un pubblico di pari, ma quello dei docenti e degli apprendenti che a loro volta operano una "de-ri-contestualizzazione" attraverso l'ulteriore passaggio da sapere da insegnare a sapere insegnato.

In ambito linguistico questa problematica presenta ulteriori specificità, secondo Dabène (1990) la lingua (materna, seconda, straniera) come disciplina, presenta infatti quattro tratti distintivi: è un oggetto sociale, è un oggetto naturale, è allo stesso tempo l'oggetto di insegnamento e il mezzo con il quale esso viene insegnato ed appreso, è costituito da saperi e saper fare. Nell'esperienza quotidiana degli insegnanti il riconoscimento che una lingua (a differenza di altre discipline) costituisce una realtà che gli apprendenti possono incontrare al di fuori del contesto di insegnamento rende il compito ancora più complesso per due motivi: da un lato delegittima il loro operato in quanto altre agenzie (non istituzionali, le scuole private di lingua con professori nativi, i viaggi all'estero, i media, i prodotti culturali) sembrano svolgere lo stesso compito in modo più efficace; dall'altro, la contraddizione fra la realtà di una pratica sociale e il carattere "artificiale" della situazione scolastica impedisce paradossalmente che la qualità "naturale" della lingua possa essere pienamente valorizzata.

In un contesto plurilingue come quello prefigurato dall'IC si aggiungono altre particolarità quali lo status di ciascuna lingua in presenza, il suo diverso riconoscimento nei diversi sistemi scolastici, le differenti tradizioni di insegnamento.

Un oggetto didattico quindi non può che esprimersi in termini di obiettivi di apprendimento-insegnamento, in quanto la specificità dell'*intenzione* didattica trasforma in sapere insegnabile un sapere scientifico che lo precede, lo fonda culturalmente e ne giustifica lo status di materia scolastica nelle rappresentazioni sociali.

Queste considerazioni mostrano quanto sia difficile definire come si colloca l'IC nel panorama delle discipline scolastiche al di fuori di una sua contestualizzazione che tenga conto:

- del pubblico (l'età, il livello di scolarità...);
- degli obiettivi che si vogliono raggiungere (linguistici, metalinguistici, metacognitivi, culturali...);

- delle attività comunicative che si vogliono sviluppare (solo ricettive o anche produttive, limitate allo scritto o allargate all'orale...);
- del tipo di metodologia e di materiali utilizzati (manuali, piattaforme interattive...);
- delle lingue interessate (coppie di lingue, più lingue simultaneamente, lingue appartenenti alla stessa famiglia, lingue distanti...).

Il docente si trova allora davanti ad un ampio spettro di scelte da compiere prima di definire gli scopi del suo intervento.

I diversi autori convocati nella seconda parte del volume sviluppano questi punti, rispondendo ciascuno dalla propria prospettiva all'interrogativo posto dalla definizione dell'oggetto didattico; in questa prima parte ci limitiamo ad accennare a qualche elemento di un possibile inventario di base all'interno del quale operare una selezione pertinente ai diversi contesti di insegnamento. Per fare questo faremo riferimento ai diversi progetti e ai loro presupposti teorici e metodologici, in quanto come abbiamo già sottolineato dalla sua emergenza negli anni 90, la nozione stessa di intercomprensione si è modificata a seconda dell'approccio dei ricercatori che l'hanno praticata e sperimentata.

Chardenet (2007: 5) prendendo in considerazione i lavori che si sono concentrati sul gruppo delle lingue romanze individua cinque grandi orientamenti:

- “gli approcci che si fondano principalmente sull'osservazione linguistica (Eurom 4);
- gli approcci che si fondano sull'osservazione linguistica integrando dei 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)”.

Più recentemente 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 pre-esistenti vengono sfruttate per acquisirne nuove e per sviluppare una competenza di ricezione.
- I progetti che propongono compiti di ripetizione: 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. (Degache 2009)”.

4.2.2 *Le scelte didattiche da compiere*

Vediamo allora che non è facile circoscrivere quest'oggetto proteiforme; facendo riferimento quando necessario ai diversi progetti, presentiamo qui qualche considerazione relativamente a quattro aspetti fondamentali.

Le lingue implicate

Bisognerà scegliere nel vasto panorama della diversità linguistica: lavorare su una coppia di lingue o su più lingue contemporaneamente; lavorare con le lingue apparentate o no, tramite una lingua passerella o mettendole tutte sullo stesso livello. Nel gruppo delle stesse lingue latine non è ad esempio irrilevante decidere di includere o meno, il catalano, il rumeno, l'occitano, alcuni dialetti italiani. Molto dipenderà dal contesto in cui ci si trova ad operare, dalle lingue in presenza sul territorio o parlate dalla popolazione scolastica, dalle richieste sociali. È necessario infatti trovare un equilibrio tra la promozione del plurilinguismo e il livello da raggiungere nelle varie lingue in termini di competenze e di obiettivi, calibrando il tempo e le risorse da dedicare ad ogni lingua.

Le conoscenze linguistiche

L'inclusione o meno di saperi specifici delle singole lingue negli obiettivi di un insegnamento in IC è una questione diversamente valutata dagli autori. Blanche-Benveniste situava con decisione il momento in cui fornire basi di grammatica morfologica sistematica nell'ultima fase del ciclo di formazione, dopo circa 15 lezioni. Il suo assunto di fondo è che bisogna fornire al discente solo quello che chiede quando ne sente il bisogno nella pratica, e solo dopo un processo attivo di costruzione del senso che favorisce anche la memorizzazione. Per quanto riguarda ad esempio le parole grammaticali Blanche-Benveniste dichiarava: « Risulta completamente inutile volerle far imparare a tutti i costi fornendo liste. A quanto pare, questi elementi si memorizzano solamente partendo dai testi, e dopo una lunga abitudine. » (Blanche-Benveniste 1997: 65). Questi strumenti la cui memorizzazione è necessaria come collante tra le parole lessicali più trasparenti nei testi di *EuRom4-5* sono in genere forniti a parte sotto forma di aiuti ai quali l'utilizzatore può fare ricorso se ne sente la necessità.

Diversamente, i manuali *EuroCom* basati, come abbiamo visto, sul metodo dei sette setacci forniscono per ogni livello di transfert interlinguistico delle tabelle plurilingui con le possibili basi di transfert e dei mini-ritratti delle singole lingue con indicazioni di storia, di fonetica, e liste di vocaboli di base (pur se trasparenti per i romanofoni, utili per locutori di altri gruppi linguistici).

Altri ancora sembrano essere i contenuti da privilegiare per gli apprendimenti che si sviluppano attraverso interazioni sulle piattaforme, i partecipanti infatti, pur potendo accedere in autonomia a strumenti e risorse messi loro a disposizione, dimostrano di riuscire a comunicare senza particolari facilitazioni. In questo specifico ambito

sarebbe utile studiare l'impatto della conoscenza di queste parole strutturali nell'IC in interazione sui forum, dove gli interventi sono più brevi, privilegiano la struttura paratattica e una sintassi meno complessa, rispetto ai testi argomentativi della stampa.

Si potrebbe forse individuare una progressione o se non altro un'utile integrazione nell'uso dei diversi metodi, manuali o approcci che si focalizzano su contenuti diversi.

In tutti i metodi gli studenti sono invitati a costruire progressivamente una grammatica delle singole lingue e a memorizzare particolarità lessicali o morfologiche per ridurre le opacità, pur non operando una completa ricostruzione dei sistemi linguistici. Simone (1997) ha definito questa peculiare conoscenza grammaticale "una grammatica comparata mentale" e cioè un sistema di regolarità e di principi di attesa che guida le attività di decodifica.

Le attività comunicative nei termini del Quadro Comune Europeo di Riferimento

Il Quadro Europeo di Riferimento per le lingue indica le competenze generali e linguistico-comunicative necessarie per realizzare attività linguistiche che coinvolgono la ricezione (leggere, ascoltare), la produzione (scrivere, parlare), la mediazione (interpretariato e traduzione) e l'interazione (attività ricettive e produttive per la costruzione di un discorso scritto o orale).

All'interno di questa gamma l'IC ha privilegiato inizialmente la ricezione scritta, ma ha poi integrato altre attività. In realtà, l'IC è nata come pratica sociale spontanea, più orale che scritta, che garantiva una certa intercomunicazione. Ricordiamo a questo proposito le parole di Claire Blanche Benveniste:

“All'epoca degli antichi viaggiatori, né le lingue né i dialetti coincidevano con le frontiere degli stati nazionali. I dialetti, molto numerosi in tutti i territori, varcavano le frontiere politiche. Da una parte all'altra delle regioni che formano oggi il territorio della Spagna e della Francia, gli abitanti non si capivano. Ma erano abituati a comprendere alcuni dialetti vicino al proprio, che si differenziavano spesso per alcune particolarità facili da cogliere. Poco a poco, a condizione di impegnare del tempo, un viaggiatore poteva familiarizzarsi con tutto un insieme di dialetti, al punto da riuscire a capire quelli di territori molto lontani. L'intercomprensione orale poteva realizzarsi poco a poco tra grandi insiemi di parlate dialettali apparentate.” (2008: 35)

Ma nel momento in cui l'IC si sposta dalle strade dei viaggiatori alle aule, si è preferito concentrarsi in un primo momento sui testi scritti, in quanto considerati più trasparenti e più produttivi di possibili trasferimenti da una lingua all'altra. In seguito, le piattaforme e altri dispositivi digitali (come ad esempio *Chain Stories* o *Galanet*) hanno permesso di passare dalla sola comprensione all'interazione scritta; altri materiali didattici ultimamente hanno cercato di integrare anche l'orale.

Inoltre, pur concentrandosi sullo sviluppo di competenze in ricezione, si osserva da subito che numerose attività di mediazione vengono mobilitate: traduzione con lo specifico criterio di approssimazione con *EuRom4-5*, mediazione comunicativa e linguistico-culturale nei forum di *Galanet*.

Infine, anche la produzione in lingua materna è oggetto di una specifica attenzione nel parlare o scrivere *per l'IC*, cioè quando si prende in considerazione la prospettiva dell'interlocutore non esperto nella lingua del messaggio; lo sforzo per la co-costruzione del senso è quindi condiviso da tutti i partecipanti allo scambio.

Le competenze metodologiche: strategie cognitive e metacognitive

Lo sviluppo delle competenze metalinguistiche è al cuore delle ricerche dell'IC che si propongono di esplicitare il funzionamento di una "grammatica della comprensione". Alla voce "Intercompréhension" del suo *Dictionnaire de didactique du français*, (2003, citato da Jamet, 2011) Cuq individuava questi principi come caratterizzanti una didattica dell'IC:

- selezionare e gerarchizzare gli obiettivi di apprendimento;
- incitare i soggetti ad appoggiarsi sull'insieme delle loro competenze culturali e linguistiche, indipendentemente dai contesti nei quali sono state acquisite (musica, viaggi, amicizie, ecc.);
- costruire i rudimenti di una grammatica della comprensione individuando i punti di convergenza translinguistica (regole di passaggio) e sottolineandone i possibili rischi (regole di vigilanza);
- abituare progressivamente l'apprendente a mobilitare dinamicamente il suo potenziale cognitivo".

Nei diversi progetti questi principi sono diversamente applicati. Se in *EuRom4-5* l'input è solidamente basato su studi in linguistica comparata e sull'osservazione delle difficoltà degli apprendenti, lo studente non è esposto a questo sapere, se non sotto forma di tabelle comparative sintetiche, con commenti metalinguistici minimi da consultare solo all'occorrenza durante la lettura dei testi quando si presenta un ostacolo prevedibile. Il manuale induce l'acquisizione di strumenti metodologici presentati nell'introduzione come regolatori della costruzione del senso durante la lezione e trasferibili da un esercizio all'altro durante la formazione: sostituire la parola mancante con una "parola vuota", sfruttare al massimo le trasparenze, individuare la struttura di base della frase, operare delle inferenze. Non sono obiettivi di per sé, ma il loro ricorso permette l'acquisizione di strategie di comprensione e la messa in atto di una riflessione linguistica.

Il modello dei "sette setacci" sviluppato per *EuroCom* (Stegman, 2002) propone nel manuale, lo stesso per il docente e per lo studente (eventualmente in auto-apprendimento), un modello di ragionamento deduttivo (Giudicetti et al. 2002: 27) che va acquisito grazie all'esposizione progressiva ai sette livelli di transfert di identificazione interlinguistica.

Come fa notare Meissner (2010: 27), una delle caratteristiche di tutti i metodi intercomprensivi è di essersi sviluppati fin dall'inizio su base sperimentale; è stata posta molta attenzione sui processi mentali seguiti dai soggetti nel corso dell'attività di comprensione di testi in una lingua non conosciuta. I dati raccolti attraverso i metodi di *thinking aloud protocols* e della registrazione audio-video di soggetti in attività di intercomprensione, sono stati poi integrati con interviste in cui il ricercatore e i soggetti interpretavano i dati collaborativamente. Questo ha portato a identificare le operazioni mentali effettuate nell'atto di trasferire saperi presenti nel proprio repertorio linguistico ad una lingua nuova. Da qui l'interesse dell'IC per le strategie di apprendimento: "Con questo termine vengono designati piani di azione (per imparare/per svolgere un compito) stabiliti dagli apprendenti stessi per influenzare e adattare le loro motivazioni e i loro processi di acquisizione di un certo tipo di sapere (sapere, saper essere, saper fare). In genere, si distingue fra strategie cognitive (elaborazione, organizzazione, controllo della materia e dei processi), metacognitive (regolazione del processo di apprendimento) motivazionali e sociali o di cooperazione (organizzazione dell'aiuto personale, aiuto reciproco, etc.). Mentre l'atto intercomprensivo implica l'attivazione di strategie cognitive e metacognitive, l'esperienza di questi atti riusciti accresce il vissuto positivo dell'apprendimento delle lingue e migliora anche l'immagine delle lingue straniere". (Meissner, 2010: 27)

Ciascun progetto o programma di insegnamento dell'IC deve allora definire in modo chiaro quali attività e capacità intende promuovere, e quale progressione seguire per strutturare formazioni all'IC articolate nel tempo. Viste le specificità dell'IC come oggetto di insegnamento, Jamet ha posto anche il problema di quali tipi di descrittori possono essere utilizzati per rendere conto dei livelli di competenza. Per i testi scritti, propone ad esempio:

- 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. (Jamet 2010: 88)

La studiosa opera anche una selezione all'interno dei descrittori del *C.A.R.A.P.* (Candelier, 2007), ecco ad esempio quali sono le risorse necessarie per "saper usare le conoscenze in una lingua per capirne un'altra":

- 5. Saper utilizzare ciò che si sa in una lingua per comprenderne un'altra o per produrre in un'altra lingua
 - 5.1 Saper sfruttare le somiglianze fra le lingue per delle strategie di comprensione/produzione linguistica
 - 5.1.1 Saper costruire un insieme di ipotesi/una "grammatica di ipotesi" riguardante le corrispondenze o non corrispondenze fra le lingue.

- 5.1.2. Saper identificare le “basi di transfert” (elemento di una lingua che permette un transfert di conoscenza tra lingue [inter-lingue]/all’interno di una lingua [intra-lingua])
- 5.1.3. Saper effettuare dei transfert inter-lingue (transfert d’identificazione – che stabilisce un rapporto tra un elemento identificato della lingua familiare e un elemento da identificare della lingua non familiare) [...]
- 5.1.3.1. Saper effettuare dei transfert di forma/attivare il transfert secondo le regolarità e irregolarità interfonologiche e intergrafematiche e secondo le caratteristiche interfonetiche o interfonologiche
- 5.1.3.2. Saper effettuare dei transfert di “contenuto” (semantico) – saper riconoscere i nuclei di significato all’interno di corrispondenze di senso
- 5.1.3.3. Saper stabilire delle regolarità grammaticali in lingua non familiare sulla base di marche e/o di relazioni allo stesso tempo funzionali e semantiche in lingua familiare/effettuare dei transfert di “funzioni”
- 5.1.3.4. Saper stabilire dei transfert “pragmatici” - saper stabilire una relazione tra le convenzioni comunicative della propria lingua e quelle di un’altra lingua
- 5.1.4. Saper effettuare dei transfert intra-lingua che preparano o prolungano i transfert inter-lingue.
- 5.1.5 Saper controllare i transfert effettuati. (citato in Jamet 2010: 93-94)⁸²

Questo inventario esaustivo può aiutare il docente a focalizzare la sua attenzione su obiettivi parziali all’interno dello sviluppo di determinati saper fare, saperi e saper essere in contesti in cui l’IC è coinvolta in una educazione linguistica e socio-culturale globale.

4.2.3 *Gli studi di riferimento*

Questi cambiamenti di prospettiva e questi obiettivi specifici investono gli studi e le discipline di riferimento, ampliandone il panorama.

Studi linguistici

Diverse branche della linguistica possono servire da appoggio allo sviluppo di specifiche competenze necessarie all’accesso a più lingue simultaneamente.

In primo luogo l’IC comporta un ritorno alla linguistica comparata, che indaga su fenomeni quali la natura della corrispondenza fra fonìa e grafìa o l’ordine dei costituenti nella frase, avviando così gli apprendenti alla scoperta autonoma del funzionamento dei sistemi linguistici in presenza. In effetti, Blanche Benveniste ricorda che ponendo

⁸² <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/Skills/tabid/2657/language/fr-FR/Default.aspx>

le basi per *Eurom4* era partita dall'intuizione che "tutti coloro che hanno seguito studi classici di romanistica hanno imparato che esiste, tra i lessici delle lingue romanze moderne, delle relazioni sistematiche che permettono di passare da una lingua all'altra a partire da un modello comune", (2008: 49); perché allora non tentare di rendere disponibile anche ad un lettore "profano" un certo tipo di conoscenze?

In un'ottica più strettamente didattica, Dabène (1996) ha fatto osservare che, dal momento in cui si è pensato di sfruttare la trasparenza reciproca delle lingue tipologicamente apparentate per l'insegnamento linguistico, alcune riflessioni dell'analisi contrastiva hanno riconquistato un interesse di attualità. In effetti, l'analisi contrastiva già a partire dalla fine degli anni 50 aveva tentato di fondare un insegnamento scientifico delle lingue attraverso l'individuazione di potenziali zone di resistenza all'apprendimento sulla base delle divergenze fra lingua di partenza dell'apprendente e lingua di arrivo. Questa prospettiva era stata poi ampiamente criticata⁸³, Dabène parla allora di una "contrastività rivisitata" (1996: 399) attraverso il passaggio da "un approccio puramente linguistico ad un approccio psicolinguistico della contrastività, situando al centro delle riflessioni non solo le regole di funzionamento dei sistemi, ma anche e soprattutto le strategie di esplorazione interlinguistica".

Altri studi linguistici che hanno ispirato molti materiali didattici in IC sono la linguistica testuale e del discorso, che forniscono elementi sulla coesione e coerenza testuale, sulle modalizzazioni discorsive, sui procedimenti retorici nelle diverse lingue; la semiotica testuale per la costruzione di ipotesi e lo sviluppo di procedure di inferenza.

Studi sull'acquisizione plurilingue

Gli aspetti strettamente linguistici non sono però i soli ad essere coinvolti, ad essi sono collegati fattori cognitivi ed affettivi. In questo senso, sono le ricerche sul bilinguismo ad aver aperto la strada ad una concezione del tutto nuova della competenza linguistica. Infatti, come abbiamo già osservato nessuna comunità umana è perfettamente monolingue, anche se ciascun individuo non possiede un livello di competenza uniforme in tutte le varietà linguistiche ma ne padroneggia un repertorio parziale. Gli studi sul bilinguismo hanno portato alla luce questa naturale capacità dell'uomo, superando il mito del monolinguisimo originario, giustificato ideologicamente dalla nascita degli stati nazionali. Senza trattare approfonditamente né la problematica della definizione del termine, né l'evoluzione degli studi sul tema del bi/plurilinguismo riteniamo interessante riportare i risultati di alcune ricerche che si rivelano utili per l'approccio intercomprensivo, in quanto possono illustrarne i vantaggi e allo stesso tempo offrire una spiegazione alle resistenze sollevate nei confronti degli approcci plurali.

83 Non possiamo qui entrare nel merito di questo dibattito, L. Dabène ricorda a questo proposito il n° 81 del 1971 del *Français dans le Monde*, coordinato da F. Debyser.

Come sottolinea Cavalli, “il fenomeno del bilinguismo ha sofferto, nel campo della ricerca così come nel senso comune, di una visione “monoglossica”, caratteristica della mentalità europea e nord-americana, che ha permesso di negare il fatto, pur planetariamente evidente, che il bilinguismo è dovunque, piuttosto la norma, laddove il monolinguisma rappresenta l’eccezione” (2005: 8)⁸⁴.

Dopo una prima fase che va dall’inizio del secolo agli anni 60, in cui la maggior parte delle ricerche mettevano in luce gli effetti nocivi del bilinguismo⁸⁵, si avvia una tendenza a sottolinearne soprattutto gli aspetti positivi. In particolare, gli studi legati ai progetti di “insegnamento in immersione”⁸⁶ in Canada, hanno messo in evidenza che soggetti bilingui o plurilingui di più di 10 anni mostrano una maggiore flessibilità mentale, una migliore mobilità concettuale e capacità più sviluppate a risolvere problemi dei loro coetanei monolingui.

Sul piano cognitivo l’ipotesi dell’interdipendenza fra lingue e lo sviluppo delle capacità metalinguistiche formulata da Cummins (1981, 1984) postulava una competenza soggiacente comune alle diverse lingue, al di là degli aspetti di superficie, che permette fenomeni di transfert da una lingua all’altra: in particolare nelle fasi iniziali dell’apprendimento la competenza in L2 è funzione del livello raggiunto in L1⁸⁷. Questa *common underlying proficiency* è comune a tutte le lingue e può essere sfruttata in modo particolare nel caso delle lingue prossime. Per quanto riguarda le capacità metalinguistiche, i soggetti bilingui si dimostrano più adatti ad analizzare le proprietà del linguaggio e a costruire delle relazioni semantiche, perché già in possesso di due codici, questa capacità si rivela quindi particolarmente utile nel momento in cui si accingono ad apprendere una nuova lingua.

Infine alcuni autori (Genesee et al., 1975) hanno osservato che i soggetti bilingui sono più inclini a comunicare, mostrano una maggiore motivazione ad ampliare il proprio repertorio linguistico, sono più consapevoli delle difficoltà degli interlocutori e più attenti alle loro aspettative.

84 Cavalli (2005) fa infatti notare che sulle migliaia di lingue esistenti recensite, solo un centinaio circa sono lingue nazionali.

85 I risultati negativi ottenuti nel corso di queste ricerche dipendevano prevalentemente dall’uso di metodologie viziate da pregiudizi relativi allo status socioculturale dei soggetti analizzati nei diversi contesti.

86 Si trattava di integrare contenuti disciplinari all’insegnamento del francese per le comunità anglofone del Québec.

87 (Citato da Cavalli : 122 sq.): Cummins (1981:29). Più recentemente un interessante filone di ricerca, che indaga sugli effetti della L2 sulla L1, ha dimostrato come la competenza linguistica e le strategie di apprendimento linguistico nella L1 sono influenzate dall’acquisizione di una L2 sia in contesto naturale che spontaneo. Cf. Kecskes I., Papp T. *Foreign Language and Mother Tongue*, Psychology Press, New York, 2000; Cook V. (ed.) *Effects of Second Language on the First*, Multilingual Matters, UK, 2003).

Studi sulla comunicazione plurilingue

D'altra parte, gli studi sulla comunicazione, anche in ambiti molto diversi hanno messo in evidenza la complessità di qualsiasi scambio o evento comunicativo. Pur in contesti socialmente e culturalmente considerati relativamente omogenei⁸⁸, la costruzione del senso da parte degli interlocutori è il risultato di operazioni estremamente delicate quali ad esempio “la negoziazione, gli aggiustamenti metalinguistici e metacomunicativi, le sollecitazioni dell’interlocutore, le regolarizzazioni reciproche e le riformulazioni” (Molinié, 2008: 49).

Di conseguenza, una maggiore dose di creatività è richiesta ai partecipanti che posseggono repertori linguistici e vissuti culturali divergenti (come ad esempio in situazione esolingue, Py, 2004): aumenta allora la necessità di collaborare, di esplicitare i nessi, di modificare continuamente la cornice entro la quale si situa lo scambio e la posizione dei partecipanti. Queste strategie implicano allo stesso tempo lo sviluppo di capacità riflessive sia per quanto riguarda l’investimento nella relazione e il suo mantenimento, sia per i processi di acquisizione, come osserva infatti Py “questo desiderio di apprendere presuppone una continua messa in discussione delle acquisizioni intermedie e una relativa instabilità delle conoscenze acquisite, un gusto per il gioco metalinguistico (una attenzione al funzionamento della lingua dell’altro, l’imitazione dell’input, le manipolazioni formali), una lotta contro la fossilizzazione (2004, cité par Molinié, 2008: 51).

L’analisi degli scambi plurilingui⁸⁹ fra locutori romanofoni nei forum della piattaforma *Galanet* per lo sviluppo dell’intercomprensione fra lingue romanze, mostrano ad esempio come i repertori socio-affettivi, linguistico-comunicativi e cognitivo-verbali dei partecipanti, vengono mobilitati e trasformati nel corso delle interazioni plurilingui.

Questo potenziale acquisizionale della comunicazione plurilingue si iscrive nella natura dialogica al cuore della lingua e del discorso. Py (2004) ha descritto l’interlingua alla luce di questa natura dialogica, modificando profondamente anche il concetto di interferenza. Nei primi stadi dell’acquisizione il soggetto apprendente costruisce gradualmente la sua interlingua, cioè un repertorio originale dotato di proprie regole, distinto dalla prima lingua e dalla lingua di apprendimento. Tale processo è possibile soltanto attraverso una presa di distanza del soggetto rispetto alla propria lingua, che la percepisce allora come una delle realizzazioni possibili del linguaggio in quanto facoltà generale, ne percepisce cioè in un certo senso l’alterità. Questa presa di distanza lascia così spazio alla nuova lingua. Se, quindi, spontaneamente saremmo portati a

88 Per quanto questo sia possibile, senza considerare poi le differenze individuali.

89 Cf. contributo di Araújo e Sá, De Carlo e Melo-Pfeifer in questo volume.

considerare le altre lingue come delle varianti della nostra, attraverso l'acquisizione di altre lingue sperimentiamo la necessità di operare delle distinzioni: "L'interferenza potrebbe dunque essere reinterpretata come il risultato dell'incontro tra la ricerca della fusione e il vincolo dell'alterità" (2004: 99).

Esempi di questi processi possono essere rintracciati nella comunicazione bilingue e esolingue. Con questo termine Py intende riferirsi a quegli scambi comunicativi in cui uno dei due parlanti utilizza la lingua dell'altro avendone una conoscenza limitata, e ricorre alla propria lingua nei momenti di difficoltà, contando sul fatto che, per motivi diversi, l'interlocutore lo capisca.

Nell'analisi di questi tipi di interazioni, fenomeni quali, calchi, prestiti, alternanza di codice, forme idiosincratiche tipiche dell'interlingua, sono naturalmente frequenti; ma due tratti, le marche transcodiche (passaggio da un codice all'altro) e la ristrutturazione (forme sintattiche prese in prestito dalla propria lingua), sono interpretati in modo particolare. Entrambi hanno la caratteristica di far emergere nel proprio discorso la presenza della lingua dell'altro, mostrando il gioco dialettico che si instaura tra differenziazione (marche transcodiche) e fusione (ristrutturazione): fusione delle due/più lingue in una varietà ibridata; difesa della specificità di ciascuna.

Si potrebbe affermare che la stessa dialettica si crea quando entriamo in contatto con individui di culture diverse. In un primo momento le uniche categorie interpretative sono quelle che si adattano alla nostra cultura, l'alterità è massima e non abbiamo punti di riferimento, ma se accettiamo di distanziarci da ciò che ci sembra ovvio e naturale, è possibile fare spazio a qualcosa di nuovo e ritrovare in questa novità non solo una fonte di confusione e timore.

Per concludere, possiamo affermare che in un'ottica di educazione plurilingue, i diversi studi sul bilinguismo ci permettono di riflettere su alcuni aspetti interessanti: in primo luogo il fatto che da un punto di vista individuale, anche in contesti apparentemente monolingui, ognuno di noi possiede un repertorio plurilingue; in secondo luogo l'appoggio che le diverse lingue possedute dal soggetto costituiscono l'una per l'altra, a dispetto della paura di possibili confusione e interferenze; infine la necessità di un riconoscimento sociale dei diversi repertori individuali perché il vissuto plurilingue possa perdere in parte la sua conflittualità.

Adottare fin dai primi anni di scolarità approcci plurali all'insegnamento linguistico, come ad esempio *l'éveil aux langues*, la didattica integrata o l'intercomprensione permette allora non solo di sviluppare maggiori e migliori competenze linguistiche ma soprattutto di formare individui capaci di accogliere la pluralità di visioni che il mondo offre.

Accenniamo ora rapidamente al modo in cui muta il ruolo degli attori impegnati nell'azione di insegnamento-apprendimento, in un contesto educativo plurilingue.

4.3 *Gli attori della situazione educativa*

L'insegnante

In ambito glottodidattico da anni ormai si è assunto un atteggiamento critico nei confronti della convinzione che la competenza linguistica dell'apprendente debba prima o poi raggiungere quella del parlante nativo, questo stesso concetto infatti, così come quello di lingua madre, è stato a sua volta messo in discussione. Per quanto riguarda invece le competenze linguistiche dell'insegnante, il mito della supremazia del docente di lingua madre è difficile da sradicare. Nel corso delle sue ricerche sulla relazione fra lo status sociolinguistico dell'insegnante di lingua straniera e la sua identità e legittimità professionali Causa (2002, 2008) ha sottolineato « il ruolo giocato dallo status sociolinguistico dell'insegnante sulle rappresentazioni di ciascun attore implicato in classe, sulle rappresentazioni riguardanti la lingua insegnata e sulla nozione di sicurezza/insicurezza linguistica » (2008: 163).

In una didattica dell'IC queste rappresentazioni, in particolare quella riguardante la dissimmetria di padronanza linguistica tra insegnante e apprendente, sono messe profondamente in questione: l'insegnante competente da un punto di vista metodologico non è un poliglotta, si ritrova a dover affrontare come i suoi apprendenti dei problemi di costruzione del senso a partire da conoscenze linguistiche lacunari, deve dunque passare dalla specializzazione in due lingue ad un profilo plurilingue e pluridisciplinare, diventando il « gestore » degli apprendimenti e non più l'unica persona-risorsa che possiede tutto il sapere linguistico da insegnare e far apprendere. Si pongono nuovi problemi: la gestione dell'incertezza nella comunicazione, il sostegno all'interazione all'interno di una comunità impegnata nella co-costruzione dei saperi. Si assiste allora a quello che Moore e Simon, rispetto all'alternanza dei codici linguistici in classe, (cit. da Cavalli, 2005: 137) definiscono come la “deritualizzazione” delle pratiche, nel senso di una rinegoziazione degli schemi di interazione.

Allo stesso modo, secondo Cavalli (2005: 234), anche il docente delle discipline non linguistiche⁹⁰, in contesti di didattica integrata, può rappresentare per i propri alunni un modello di apprendente che attiva tutte le strategie di apprendimento e di risoluzione di problemi linguistici. Questo capovolgimento dell'abituale rapporto di asimmetria rispetto ai saperi della classe può costituire un'interessante esperienza pedagogica di collaborazione fra docente e discente nella costruzione del processo di apprendimento.

90 Per una esame critico di questa denominazione vedere il contributo di H. David in questo stesso volume.

L'apprendente

In questa prospettiva l'apprendente deve essere aiutato a sfruttare al meglio tutte le capacità e risorse comunicative, le sue lingue e le sue competenze sociali in un processo riflessivo su "sé e le lingue" (Zarate et al. 2008). Sarebbe auspicabile allora rinforzare progressivamente la sua autonomia e la sua responsabilità nel processo di apprendimento, guidarlo verso la consapevolezza e il riconoscimento del suo patrimonio linguistico-culturale. A questo scopo, gli approcci autobiografici e narrativi possono rivelarsi molto utili anche per le pratiche tipo "portfolio" e per l'autovalutazione.

D'altro canto, la gestione mentale della pluralità linguistica (in simultanea in certi casi) presuppone una capacità di elaborare l'"angoscia di Babele", la mitica paura della confusione delle lingue, che essa suscita.

Infine, come molte ricerche hanno dimostrato, (Charaudeau, 2007; Matthey, 1997; Yaguello 1998; Zarate, 1997) le rappresentazioni sociali sulle lingue influenzano la motivazione e i processi di apprendimento, devono quindi trasformarsi profondamente: i pregiudizi su piccole e grandi lingue, su lingue utili e inutili, su lingue di cultura e lingue strumentali devono essere spazzati via, per lasciare il posto ad un atteggiamento di curiosità e di apertura nei confronti di qualsiasi lingua e cultura.

Allo stesso modo, così come il docente è pronto a spogliarsi del suo "potere" per porsi su un piano di collaborazione con i propri discenti, questi ultimi dovrebbero essere portati a interiorizzare un nuovo rapporto pedagogico. Non dimentichiamoci infatti che molto spesso gli apprendenti sono i più ostinati difensori della tradizione e nemici dei cambiamenti, in questo caso non è secondario il fatto che una visione meno stereotipata del docente per quanto riguarda i suoi poteri e saperi indiscussi potrebbe causare una perdita di autorevolezza.

CONCLUSIONE: Principi di tensione nel soggetto plurilingue e ruolo dell'educazione

Dalla disamina presentata si potrebbe affermare con Martinez, Moore e Spaëth che "una verità comincia a entrare nella coscienza collettiva: il monolinguisimo è l'eccezione, il plurilinguisimo la norma" (2008:11).

Questa consapevolezza però, come osservano gli autori, non costituisce una garanzia per superare le contraddizioni, le ambiguità e i conflitti che la realtà del plurilinguisimo comporta livello sociale e individuale.

Nei contesti sociali si possono notare traiettorie opposte, quelle centrifughe rappresentate da una mobilità sempre più diffusa, per motivi di necessità o per vocazione; quelle centripete, molto probabilmente di origine reattiva, che vedono inasprirsi i localismi e le rivendicazioni di appartenenza, vera o presunta, di cui le lingue costituiscono uno dei luoghi privilegiati.

A livello individuale appare evidente che essere bi/plurilingui non vale al locutore il possesso dello stesso tipo di capitali, sociali, culturali o simbolici, a seconda delle lingue in presenza. Si assiste quindi alla valorizzazione di alcune forme di plurilinguismo, quando cioè sono interessate le lingue mondiali dell'economia o della diplomazia e, contemporaneamente, al deprezzamento del capitale linguistico rappresentato dalle lingue dell'immigrazione nella maggior parte dei paesi occidentali, considerate come un ostacolo all'integrazione dei loro parlanti nel tessuto sociale di accoglienza.

Lo hanno dimostrato gli studi su quello che è stato chiamato "bilinguismo sottrattivo" (Lambert, Havelka, Gardner, 1959): il repertorio linguistico posseduto da un bambino bi/plurilingue è il migliore strumento, sia a livello cognitivo che affettivo, per l'acquisizione di codici ulteriori, in particolare la lingua della scolarità, a condizione però che le lingue in presenza non siano in conflitto ma abbiano uno status sociale comparabile e godano di una uguale considerazione. A questo scopo, l'atteggiamento affettivo degli insegnanti nei confronti della/e lingua/e del bambino dovrebbe essere di apprezzamento e di accoglienza. Senza queste condizioni i vantaggi possono trasformarsi in handicap con la regressione di una delle due lingue, in genere la prima lingua, a beneficio della lingua istituzionale come nel caso di bambini migranti. Un approccio intercomprensivo all'insegnamento linguistico potrebbe allora rappresentare un primo passo verso l'integrazione nella scuola di tutte le lingue presenti nella classe (lingue della scuola, lingue straniere, lingue della migrazione), proprio perché il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze già acquisite dall'apprendente (nella lingua madre o in altre lingue) costituiscono i suoi assunti di base.

Specularmente alle rappresentazioni provenienti dall'esterno, il soggetto non vive il proprio plurilinguismo sotto il segno della pacificazione e della realizzazione di sé. Dahlet (2008) evidenzia a questo proposito tre principi di tensione nei percorsi plurilingui dei soggetti. In primo luogo la lingua: "Il primo principio di tensione inerente alle identità plurilingui dipende precisamente dalla percezione dell'ondeggiamento delle frontiere tra le lingue attraverso le quali il parlante si trova ad esprimersi e ad essere espresso. [...] La pratica plurilingue mette in discussione il sentimento di legame naturale e originale dell'uomo con la lingua che parla." (2008: 31). Se da una parte questa tensione, pone le basi per la possibilità di pensare il mondo in maniera plurale e allontana i rischi di una concezione totalizzante di un mondo espresso in una sola lingua; dall'altra, richiede al soggetto un lavoro psichico⁹¹ di interpretazione di sé come soggetto parlante. Questo processo risulta ancora più difficile se si tiene conto del fatto che, al di là dei discorsi idealizzanti sul bi/plurilinguismo, le lingue in presenza non si distribuiscono quasi mai in maniera equilibrata nell'esperienza del soggetto. Cavalli (2005) fa notare a questo proposito che il sentimento diffuso nel

91 Questo concetto è qui inteso così come elaborato dalla teoria psicoanalitica e cioè come quell'attività di elaborazione del soggetto (*working through*) che gli permette di superare la compulsione a ripetere e di operare il cambiamento. (cf. Sedler, M.J. (1983). "Freud's Concept of Working Through", *Psychoanalysis Quarterly*, 52:73-98.)

senso comune è quello di considerare una lingua degna di questo nome unicamente se possiede uno status di lingua ufficiale e se è scritta⁹²; la maggior parte delle lingue del mondo non risponde a questi criteri, non è raro dunque che questa mancanza di riconoscimento sia interiorizzato a livello psicologico anche dagli stessi parlanti.

Dahlet ricorda allora che la seconda fonte di conflitto è rappresentata dall'assenza di lingua, il fatto cioè che la lingua degli affetti, può non coincidere con la lingua socialmente prestigiosa, che la coesistenza di più lingue può generare un senso di insicurezza linguistica, che la pluralità linguistica richiede di ristabilire continuamente una posizione d'autore.

Il soggetto plurilingue è allora sottoposto ad una incessante « dinamica di antagonismo »⁹³ nella quale la lingua socialmente meno prestigiosa, pur subendo il giudizio svalorizzante decretato dal contesto di acculturazione, si riveste di valori quali l'eccellenza, l'unicità, la creatività, l'autenticità, come se questa compensazione sul piano affettivo potesse ripagare dello svilimento sociale di cui l'idioma della cultura d'origine è oggetto.

Questa dinamica porta al terzo principio di tensione che Dahlet chiama principio di mediazione, non come forma di ricomposizione rasserenata ma come ibridazione, miscuglio, alternanza che finiscono per rivelarsi come la manifestazione di una carenza.

I principi di tensione nel soggetto plurilingue non possono essere del tutto sradicati, in quanto il loro superamento sarebbe possibile solo a condizione di abbracciare una visione idealizzata di una lingua unica, perfetta, satura con la quale il soggetto coincide completamente.

Allo stesso tempo però, grazie ad azioni politiche mirate, la conflittualità dolorosa e distruttiva può essere trasformata in “strumento attivo di pensiero e di comunicazione” (*idem*: 40): la scuola è la principale istituzione in cui questo può accadere, a patto che non si limiti ad essere il luogo della riproduzione delle élite e della stigmatizzazione delle differenze, impegnandosi nello sviluppo di una coscienza collettiva e della promozione sociale.

A livello istituzionale, nazionale ed europeo, si tratta allora di mettere in atto concretamente i principi di una politica educativa che promuove il plurilinguismo e sviluppa l'educazione linguistica. In questo senso, Coste (2011) avanza tre indicazioni per la trasformazione dei curricula scolastici: pensare i programmi di lingue non nel segno della parità (tutte le lingue contemporaneamente per la stessa durata), ma piuttosto della distribuzione complementare all'interno di un progetto globale; pensare ad una differenziazione interna a ogni lingua (non le stesse competenze nelle diverse lingue), utilizzando alternativamente certe lingue per certe attività in funzione delle caratteristiche e delle esigenze degli apprendenti (età, tipi di scuola, territorio); superare le barriere fra le lingue e fra le discipline (“la vanité d'une didactique pour chaque

92 Lingue non corrispondenti a questo modello sono allora considerate più un ostacolo per l'accesso alla lingua della scolarità che una risorsa.

93 Dahlet, 2008: 37, “dynamisme antagonique”.

langue” che Galisson denunciava già dal 1988), considerate tradizionalmente come compartimenti stagni, in una visione olistica della formazione linguistico-culturale.

Per rendere possibile una tale trasformazione sarebbe di conseguenza necessario promuovere coerenti iniziative di formazione degli insegnanti, che vedrebbe la collaborazione di docenti di diverse lingue, di diverse discipline, di diversi ordini e gradi di scuola, di diverse nazionalità anche attraverso la comunicazione a distanza (cf. *Galapro*). Gli editori, a loro volta svolgendo a pieno il proprio ruolo culturale, potrebbero pubblicare materiali didattici plurilingui, di appoggio alle metodologie dell’IC e della didattica integrata (cf. *Euromania*).

Infine, tutti noi, docenti e ricercatori, dovremmo essere pronti ad un radicale cambiamento di prospettiva; nella seconda parte di questo testo presenteremo degli esempi di come questo cambiamento è stato realizzato in diversi contesti.

BIBLIOGRAFIA¹

AA.VV. (2004). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris: Crédif/Didier.

Álvarez, D., Chardenet, P., Tost, M. (coord.) (2011). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine.

Anquetil, M. (2011). Quale inserimento istituzionale per l'IC nell'Università italiana, Convegno internazionale "Attraverso le lingue: L'intercomprensione, in ricordo di Claire Blanche-Benveniste", Università degli studi Roma Tre, Roma, 18-19 nov. 2011; in corso di stampa in Bonvino, E. & Caddéo S. (2011). *Redinter-Intercomprensão, "L'intercompréhension en hommage à Claire Blanche-Benveniste"*, Vol. 3. Chamusa: Cosmos.

Anquetil, M. (2003). Apprendre à être un médiateur culturel en situation d'échange scolaire. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, "La médiation et la didactique des langues".

Anquetil M., De Carlo, M. (in stampa). L'intercompréhension: quels fondements disciplinaires pour une discipline européenne en développement? Séminaire doctoral international (PLIDAM-INALCO). *Quelles sont les disciplines mobilisées en didactique des langues et des cultures au regard de la diversité des traditions nationales?* Parigi, 18 e 19 Marzo 2011.

Araújo e Sá, H. et al. (coord.) (2009). *A Intercomprensão em Línguas Romanicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Oficina Digital.

Araújo e Sá, M. H., Andrade, A. I., De Carlo, M., Pinho, A. S., Santos L. (2010). *Manual Galapro – Formação de Formadores para a Intercomprensão em Línguas Românicas*. Aveiro: Oficina Digital.

Asselin de Beauville, J.-P., Chardenet, P., Rouillon, A. (2011). Un modèle probabiliste pour la diversité linguistique : le cas de la romanité dialogale". In Álvarez, D., Chardenet, P., Tost, M. (coord.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 75-118). Paris: Union Latine.

Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.

Balboni, P. (2009). Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza. In Jamet, M. C. (coord.). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze* (pp. 197-203). Venezia: Le Bricole.

Blanche-Benveniste, C. (2008a). "Comment retrouver l'expérience des anciens

¹ Facciamo presente che questa bibliografia si riferisce unicamente ai testi citati in questa prima parte del volume e non si configura in nessun modo come una bibliografia esaustiva sull'Intercomprensione.

- voyageurs en terres de langues romanes ?” in Conti V., Grin F. (coord.). *S’entendre entre langues voisines : vers l’intercompréhension*, (33-51). Chêne-Bourg: Georg Editeur.
- Blanche-Benveniste, C. (2008b). “Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo?”. In M. Barni, D. Troncarelli e C. Bagna (coord.), *Lessico e apprendimenti : Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, (pp. 47-66). Milano, FrancoAngeli.
- Beacco, J.-C. (2010). Préface a Escudé, P. & Janin P., *L’Intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris: Clé International.
- Beacco, J.-C. (2004). From linguistic diversity to plurilingual education. In M. Byram (coord.). *Languages, Diversity, Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco J.-C., Byram M., (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, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F., Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurlingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l’Europe. Division des Politiques Linguistiques.
- Benucci, A. (coord.) (2005). *Le lingue romanze. Una guida per l’intercomprensione*. Torino: UTET.
- Bernini (coord.), (2002). Ecologia linguistica. *Atti del XXXVI congresso internazionale di studi della SLI*. (Bergamo, 26-28 settembre 2002), *Language & Ecology Research Forum* <http://www.ecoling.net/>
- Bourdieu, P. (1992). *Risposte. Per un’antropologia riflessiva*, Torino: Bollati Boringhieri (ed. or. *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil 1992).
- Byram, M. (coord.). (2004). *Languages, Diversity, Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, Conference Report.
- Calvet, L.-J. (1999). *La guerre des langues et le politiques linguistiques*. Paris: Hachette.
- Calvet, L.-J. (1999) *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Candelier, M. (coord.). (2007). *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Graz: CELV- Conseil de l’Europe.
- Capucho, F. (2008). L’intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. *Pratiques*, 139/140. http://www.pratiques-cresef.com/p139_ca1.pdf.
- Carullo, A. M., Torre, M. L. et al. (2007). *Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. Módulo2: Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual*. Córdoba: Ediciones del Copista.

- Cassen B., (2005). Come sfuggire alla dittatura dell'inglese? *Le Monde Diplomatique - Il Manifesto*, gennaio, p. 21.
- Castellotti, V., Moore, D. (2005). *La compétence plurilingue: regards francophones*. Berne: Lang.
- Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues, principes, modalités, perspectives. In D. Macaire (coord.). *Cahiers de l'ACEDLE n° 2. Actes du colloque ACEDLE 2005 « Recherches en didactique des langues »*. <http://acedle.u-strasbg.fr>.
- Causa, M. (2008). Origine socioculturelle de l'enseignant: une question d'identité et de légitimité professionnelle". In P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (coord.) (2008). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction* (pp. 153-166), Paris: Riveneuve.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Berne: Lang.
- Cavagnoli, S. & Passarella, M. (coord.). (2011). *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.
- Charaudeau P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. In *Etudes de Linguistique Appliquée*, 123-124, pp. 341-348.
- Charaudeau, P. (2007). Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnement ordinaires et mises en scène*, tome 4, "Langue(s), Discours". Paris: L'Harmattan.
- Chardenet, P. (2007). "Qu'est-ce que l'intercompréhension?". *Le Français à l'Université*, 4, pp. 5-6.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Paris: La pensée sauvage Editions.
- Clua E., Estelrich P., Horst, G. K., Tilbert, D. S. (2002) EuroComRom - Els set sedassos: Saber llegir de seguida totes les llengües romàniques. Aachen: Shaker Verlag.
- Cook, V. (coord.) (2003). *Effects of Second Language on the First*. U.K.: Multilingual Matters.
- Costanzo, E. (2003). *L'Educazione Linguistica in Italia: Un'esperienza per l'Europa?*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Coste D. (2011). Plurilinguisme et intercompréhension. In Álvarez, D., Chardenet, P., Tost, M. (dir.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 179-190). Paris: Union Latine.
- Coste D. (2002). La notion de compétence plurilingue. In *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Versailles: CRDP de l'Académie de Versailles.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*.

- Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coulmas, F. (coord.) (1991). *A Language Policy for the European Community. Prospects and Quandaries*. Berlin: De Gruyter.
- Cristofaro, S. & Ramat, P. (coord). (2002). *Introduzione alla tipologia linguistica*. Roma: Carocci.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.). *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, California State University: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Dabene, L., Degache, C. (coord.). (1996). Comprendre les langues voisines. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104.
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité "revisitée". *Etudes de Linguistique Appliquée*. 104, pp. 393-400.
- Dabene, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, collection F.
- Dabène, L. (1990). « Les langues vivantes : une discipline à part ». *Les Cahiers pédagogiques*, n° spécial Langues étrangères n° 284-285.
- Dahlet, P. (2008). Les identités plurilingues: enjeux globaux et partages singuliers. In P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (coord.). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris: Riveneuve.
- De Carlo, M. (2010a). Approcci plurali nella formazione degli insegnanti di lingue. *Educazione linguistica e approccio per competenze, LEND - Lingua e nuova didattica*, anno XXXIX, 5, pp. 100-112.
- De Carlo, M. (2010b). GALAPRO: un progetto per la formazione dei docenti di lingua all'intercomprensione. In M. Mezzadri (coord.) *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere* (pp. 337-348). Parma: Guerra Edizioni.
- De Carlo, M. (2009a). Riflettere sul proprio sviluppo professionale: gli strumenti della piattaforma Galapro. In H. Araújo e Sá, S. Melo-Pfeifer (a cura di) *Formação de Formadores para a Intercompreensão: principios, practicas e reptos* (pp. 151-164). Aveiro: Oficina Digital.
- De Carlo, M. (2009b). Plurilinguisme et interculturalité pour la construction de la citoyenneté européenne. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 153, pp. 67-76.
- De Carlo M., Hédiard M. (2011). La linguistique sert-elle l'Intercompréhension?. In M.-C. Jullion, D. Londei, P. Puccini. *Recherches, didactiques, politiques linguistiques:*

perspectives pour l'enseignement du Français en Italie (pp. 127-133). Milano: Franco Angeli.

De Mauro T. (2007). Le Dieci Tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia, politica tra gli anni Sessanta e Settanta, in GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, (pp. 42-55). Milano: Franco Angeli.

De Mauro T., (2010). Lingue dell'educazione. In *Cooperazione educativa* LIX, 3, pp. 10-14 http://www.mce-fimem.it/editoria/coop_ed/down/2010/03/demauro.pdf

De Mauro, T. (2003). *Linguistica elementare*. Roma: Laterza.

Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme, Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, UFR des sciences du langage – LIDILEM – Université Stendhal-Grenoble III.

Degache, C. (2010). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In M. H. Araújo E Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré, C. Vela Delfa. *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro LALE <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/a-intercompreensao-em-linguas-romanicas-conceitos-praticas-formacao.pdf>

Di Nicuolo, G. (2008). L'indicatore europeo di competenza linguistica e le politiche dell'Unione Europea per il multilinguismo *Rassegna dell'Istruzione. Bimestrale di informazione scolastica delle Regioni*, 3, 2008/2009, pp. 38-44.

Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Escudé, P., Janin, P. (2010). *L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.

Felloni, M.C. (2004). *Il plurilinguismo istituzionale all'interno dell'Unione Europea*, <http://www.slc.unimore.it/on-line/Home/articolo5437.html>

Felloni, M.C. (2003). *La politica linguistica dell'Unione Europea*. Tesi di Laurea. Università di Modena: Facoltà di Lettere e Filosofia.

Ferrão Tavares, Cl., Ollivier, Ch. (coord.). (2010). *O conceito de intercompreensão: Origem, evolução e definições*. Revista. *Redinter- Intercompreensão*, 1.

Ferrão Tavares, C. (2008). L'intercompréhension est-elle soluble dans la communication?. In F. Capucho et al. *Colóquio Diálogos em Intercompreensão*. Lisbona: Universidade Católica.

Forestiero, S. (2007). Evoluzione dell'evoluzionismo (pp. 594-603); Sociobiologia (pp. 696-698); Biodiversità (pp. 699-702); Ecologia (pp. 703-707). In U. Eco et al. *Historia, la grande storia della civiltà europea*, vol. V *Historia*. Milano: Federico Motta Editore.

Forestiero, S. (1998). Biodiversità. In *Enciclopedia Medica Italiana*. Aggiornamento

II, Tomo I, pp. 718-729.

- Galinska-Inacio I., Randak, A., Klein H. G., Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom - Siedem sit: Jak od razu czytać teksty w językach romańskich*. Aachen: Shaker Verlag.
- Galisson, R. (1990). De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire. *Études de Linguistique Appliquée*, 79.
- Galisson R., Porcher L. (1986). Priorité(s) FLE. *Études de Linguistique Appliquée*, 64.
- Genesee F., (1987). *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education* Cambridge: Newbury House.
- Giudicetti, G. P., Maeder, C., Klein, H. G., Stegmann, T. D. (2002). *EuroComRom - I sette setacci: Impara a leggere le lingue romanze!* Aachen: Shaker Verlag.
- Göttsche, K., Da Silva, E., Horst, G. K., Stegmann., T. D. (2003) *EuroComRom - Os sete passadores. Saber ler todas as línguas românicas já*. Aachen: Shaker Verlag.
- Gueidão, A., Melo-Pfeifer, S., Pinho, A. S. (2009). Modelages d'intercompréhension – Que font les chercheurs du concept d'intercompréhension? Deux études de cas. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré, C. Vela Delfa. *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro LALE. <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/a-intercompreensao-em-linguas-romanicas-conceitos-praticas-formacao.pdf>
- Hemming, E., Klein, H., Reissner, C., (2011). *English - the Bridge to the Romance Languages*. Aachen: Shaker Verlag.
- Jamet, M.-C. (2010). L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou viceversa? *Publif@rum*, 11, *Autour de la définition*.
http://publifarum.farum.it/ezone_articles.php?id=144
- Jamet, M.-C. (coord.) (2009a). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerca e implicazioni didattiche*. Atti della giornata di studio DoRiF-Università. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Jamet, M.-Ch. (2009b). Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italo-phones en français *Synergies Italie* n° 5, pp. 49-59.
- Jamet, M.-C. (2007) *A l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Jamet, M.-C., Spiță, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. In C. Ferrão Tavares, C. Ollivier. *O conceito de intercompreensão: Origem, evolução e definições*. *Revista. Redinter-Intercompreensão*, 1, pp. 9-28.
- Kecskes, I., Papp, T. (2000) *Foreign Language and Mother Tongue*. New York: Psychology Press.
- Klein, H. G., Stegmann, T. D. (2001). *EuroCom Rom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Aachen: Shaker Verlag.

- Klein, H. G. (2008). L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane? *Études de Linguistique Appliquée*, 149, pp. 119-128.
- Lambert, W. E., Havelka, J., Gardner, R. (1969). Linguistic manifestations of bilingualism. *American Journal of Psychology*, 72, pp. 77-82.
- LEND (2011). Documento dell'associazione su "La formazione dei docenti CLIL", Milano.
<http://www.lend.it/component/content/article/60-pubblichiamo/379-clil.html>.
- Linden (van der), E., Berger, M., Horst, G. K., Stegmann, T. D. (2006) *EuroComRom - De zeven zeven: romaanse talen in een oogwenk leren lezen en begrijpen*. Aachen: Shaker Verlag.
- Lü, G. (2007). Le parler plurilingue: une catégorie étique ou émique?. In L. Gajo et al. (coord.). *Langues en contexte et en contact. Hommage à Cecilia Serra. Cahiers de l'ILSL*, 23, pp. 55-63.
- Lüdi, G., Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne: Lang.
- Lugarini, E. (2007). Formazione linguistica e profilo professionale dell'insegnante di italiano in contesti multilingui e plurilingui. In E. Pistolesi (coord.). *Lingua e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali* (pp.79-104). Trieste: Istituto Gramsci.
- Määttä, S. (2008). Langue et identité européenne ou "locuteur idéal" trilingue. In P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (coord.). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction* (91-100). Paris: Riveneuve.
- Maffi, L., (coord.) (2001). *On Biocultural Diversity: Linking Language, Knowledge, and the Environment*. Washington, DC: Smithsonian Inst. Press
- Peris, M., Esteve, C., Klein, H. G., Stegmann., T. D. (2004) *EuroComRom - Los siete tamices: Un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*. Aachen: Shaker Verlag.
- Martinez, P., Moore, D., Spaëth, V. (coord.) (2008). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris: Riveneuve.
- Matthey, M. (2005). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. In J.-P. Bronckart, E. Bulea, M. Poulot (coord.). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq: Editions du Septentrion.
- Matthey, M. (coord.) (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Matthey, M., Simon, D.-L. (2009). Altérité et formation des enseignants: nouvelles perspectives. *Lidil*, 39, pp. 5-18.
- Meissner, F.-J. (2010). "Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue". In *Synergies Europe* 5, pp. 25-32.
- Meissner, F.-J. (2009). Pourquoi l'intercompréhension romane intéresse-t-elle les non-romanophones? Conséquences pratiques et état des lieux en matière des recherches

- germanophones. Contribution à la table ronde 8 septembre 2009 – Barcelone. www.philhist.uni-augsburg.de
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G., Stegmann, T. D. (2004) EuroComRom: Les sept tamis. *Lire toutes les langues romanes dès le départ; avec une esquisse de la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker Verlag.
- Melo-Pfeifer, S. (2008). La place du français dans les projets internationaux centrés sur l'intercompréhension: implications pour une didactique des langues plurilingue. *Synergies Europe* 3, pp. 83-100.
- Molinié, M. (2008). Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue. In P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (coord.). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction* (pp. 47-60). Paris: Riveneuve.
- Ollivier, Ch. (2011). "Perspective actionnelle et didactique de l'IC" intervenuto al Convegno internazionale *Attraverso le lingue. L'intercomprensione, in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*. Università RomaTre, Roma, 20-21 ottobre.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et École*. Paris: Didier, Collection LAL.
- Perret-Clermont, A.-N., Brun, J., Conne, F., Schubauer-Leoni, M.-L. (1982). Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à de jeunes élèves". *Interactions didactiques* 1.
- Petitjean, C., (2006). Plurilinguisme et Politique Linguistique Éducative en Europe: de la théorie à la pratique. *RELQ/QS JL*, Vol I, 2, pp. 98-125.
- Pinho, A. S., Andrade, A. I. (coord.). (2008). Programme de formation et parcours personnels d'apprentissage professionnel. *Les Langues Modernes*, 1.
- Porcher, L. (1986). Priorités institutionnelles. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 64, pp. 74-92.
- Prokopowicz, T. (2011). Premières expériences germanophones sur Galanet. In F.-J. Meissner et al. *Tagungsband GMF Kongress 2010*. Tübingen: Narr.
- Reinheimer, S., Klein, H. G., Stegmann, T. D. (2001) EuroComRom: Șapte Site: Să citim și să înțelegem simultan limbile române. Bukarest: Cavallioti.
- Simone, R. (1997). Langues romanes de toute l'Europe, Unissez-vous!. In C. Blanche-Benveniste, A. Valli (coord.). *L'intercompréhension: le cas des langues romanes. Le Français dans le Monde* Numéro spécial (pp. 25-32).
- Sabatini, F. (2004). *Una politica per il patrimonio linguistico europeo: problemi e prospettive*. <http://www.sli.unimo.it>
- Santos, L. (2011). Defining Intercomprehension: is a consensus essential? In C. Ferrão Tavares, C. Ollivier (coord.). *O conceito de intercompreensão: Origem, evolução e definições*. *Revista. Redinter- Intercompreensão*, 1, pp. 29-46.
- Séré, A., Vela Delfa, C. (2010). *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/a-intercompreensao-em-linguas-romanicas-conceitos->

[praticas-formacao.pdf](#)

Starkey, H. (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe.

Taquechel-Chaigneau, R. (2010). Travailler et communiquer en plusieurs langues: Lingua franca ou bricolage de langues?. In F. Dervin (coord.). *Lingua francas. La véhicularité linguistique pour vivre, travailler et étudier*. Paris: L'Harmattan.

Tosi, A. (2007). *L'italiano in Europa. La traduzione come prova di vitalità*. Roma: Carocci.

Tosi, A. (2006). Comunità, Competenze ed Educazione Linguistica in una Società Multi-Culturale. In F. Bosc, C. Marelllo, S. Mosca (coord.). *Saperi per Insegnare* (pp. 46-58). Torino: Loescher.

Tost Planet, M. (2002). *Manual de supervivencia pragmalingüística en lenguas románicas*. ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc457_en.pdf

Uzcanga Vivar, I. (2011). Intercomprensión y competencia intercultural: de Eurom-4 a Eurom.Com. In D. Álvarez, P. Chardenet, M. Tost. (dir.) (2011). *L'intercomprension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine.

Weinrich, H. (1986). Petite xénologie des langues étrangères. *Communications*, 43.

Wollock, J. (2001). Linguistic diversity and biodiversity: some implications for the language Sciences. In L. Maffi (ed.). *On Biocultural Diversity: Linking Language, Knowledge, and the Environment* (pp. 248-262). Washington, DC: Smithsonian Inst. Press.

Wolton, D. (2005). *Sauver la communication*. Paris: Flammarion.

Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Seuil: Paris.

Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (coord.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.

Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural Competences. In M. Byram (coord.). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Zarate, G. (coord.) (1997). *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures, Notions en Question*, 2. Paris: Crédif – Didier.

RIFERIMENTI A DOCUMENTI ISTITUZIONALI

1975. *Livelli Soglia*.
1979. Indicazioni metodologiche, Italiano, *I programmi della Scuola Media*, D. M. 9 febbraio
1985. Indicazioni per l'italiano, *I programmi della Scuola Elementare*, D.P.R. 12 febbraio, n. 104
1992. *Carta Europea per le Lingue Regionali o Minoritarie*
<http://conventions.coe.int/treaty/ita/Treaties/Html/148.htm>
1995. *Libro Bianco. Imparare e apprendere: Verso la società cognitiva*
http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_it.htm
1996. *Libro Verde sul vivere e lavorare nella società dell'informazione – priorità della dimensione umana*
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1996:0389:FIN:IT:PDF>
- 2000 *Consiglio Europeo Lisbona 23 e 24 Marzo* http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm
2000. *Carta europea dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea*
http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf
2000. Enquête PISA <http://www.oecd.org/home/>
2001. Enquête PIRLS <http://www.iea.nl>
2001. *Portfolio europeo delle lingue*
<http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/documenti.shtml>
2001. *Quadro Europeo Comune di Riferimento per le lingue*
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp
2002. *Risoluzione del Consiglio sulla diversità linguistica*
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:050:0001:0002:IT:PDF>
2003. « Politica dell'innovazione: aggiornare l'approccio dell'Unione europea nel contesto della strategia di Lisbona »
http://eur-lex.europa.eu/it/dossier/dossier_35.htm
- 2004-06. *Promoting language learning and linguistic diversity - An action plan.* http://www.biblioteca.porto.ucp.pt/docbweb/multimedia/associa/pdf/pro_m.pdf
2005. *Una nuova strategia quadro per il multilinguismo*
http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_it.pdf
2008. *Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*
http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_it.pdf
2008. *Key Data on teaching languages at schools in Europe.* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095EN.pdf
2009. *La plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_fr.asp
2009. *Un Documento Europeo di Riferimento per le Lingue dell'Educazione (DERLE)*
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/RiferimentoLingEducazione2010.pdf>

2010. *Le Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_fr.doc

SITOGRAFIA

http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_it.htm

Politiche linguistiche dell'Unione Europea

http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

Strategie europee per la crescita fino al 2020.

http://ec.europa.eu/index_fr.htm; http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/index_it.htm

Portali dell'Unione Europea e delle sue istituzioni

<http://www.coe.int/lportal/web/coe-portal>.

Portale del Consiglio d'Europa

http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm

Il CLIL nel portale della Commissione Europea

http://www.france-italia.it/LINGUA-FRANCESE/Insegnare-il-francese/CLIL---EMILE/clil_.php?m=159&l=it

Portale di France-Italia sul CLIL

.

