

UTET Libreria  
Via Ormea, 75 - 10125 Torino  
www.utetlibreria.it

© 2004 UTET Diffusione Srl

Il presente volume è stato realizzato con un contributo del Centro  
Territoriale di Formazione Bassano-Asiago (C.T.F.).

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633 ovvero dall'accordo stipulato tra SIAE, AIE, SNS e GNA, CONFARTIGIANATO, CASA, CLAAI, CONFCOMMERCIO, CONFESERCENTI il 18 dicembre 2000. Le riproduzioni per uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata dall'Associazione Italiana per i Diritti di Riproduzione delle Opere dell'Ingegno (ADRO), via delle Erbe, 2 - 20121 Milano. Telefax 02/899506, e-mail [adro@iol.it](mailto:adro@iol.it).

Finito di stampare nel mese di agosto 2004 da Stampatre, Torino,  
per conto della UTET Libreria

Ristampe:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	2004		2005		2006		2007		2008	

## Capitolo 5

## Imparare lingue romanze: le potenzialità dell'intercomprensione

di Marie-Christine Janet

Imparare a capire più lingue romanze perché assomigliano alla propria è un'idea che prende quota nell'Europa di oggi. In questo contributo, vorremmo illustrare il concetto d'intercomprensione situandolo all'interno di una prospettiva di didattica delle lingue e mettendo in luce la specificità e originalità rispetto al passato e al futuro. Lo illustreremo attraverso la presentazione dei primi tre metodi europei realizzati in questi ultimi anni, e ci interrogheremo sulle condizioni per una sua reale espansione in Europa.

## 5.1 Didattica delle lingue e contrastività

Scriveva Lado nel 1957:

We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult» (Lado, 1957, p. 1).

Lado introduceva così consapevolmente la linguistica contrastiva nel campo didattico, perfezionando i concetti che suo maestro Ch. Fries aveva introdotto quando affermava la necessità scientifica – per una corretta didattica di una LS – di una descrizione parallela della lingua madre e della lingua in apprendimento di cui l'insegnante fosse a conoscenza. Tale assunzione nasceva dall'osservazione degli errori compiuti dagli studenti (di inglese LS), simili a quelli di soggetti bilingui come l'aveva già dimostrato Weinrich nel 1953 inventando il termine destinato ad avere fortuna di «interferenza». Nella sua analisi, Lado non si limitava affatto a un concetto strettamente grammaticale della lingua, ma estendeva il campo dell'interferenza

a tutti i livelli, fonologico, grafemico, morfosintattico, lessicale e anche culturale in quanto la lingua è cultura, e questa era la novità. Le ricerche posteriori hanno mostrato i limiti dell'applicazione della linguistica contrastiva all'apprendimento delle lingue da un lato perché la descrizione parallela di due sistemi linguistici non è così evidente dal punto di vista scientifico quando si supera il livello fonologico (Dabène, 1996, p.394), dall'altro perché l'analisi degli errori ha dimostrato che non tutti gli errori sono riconducibili al fenomeno dell'interferenza, che non sempre quando c'è dissimmetria, c'è maggiore difficoltà di apprendimento o vice versa quando c'è simmetria, c'è facilitazione (Selinker, 1972, Corder, 1975). Il concetto «d'interlingua» è apparso per rendere conto appunto della complessità dei meccanismi d'apprendimento che implicano più fattori che il solo contatto tra lingua madre e lingua in apprendimento. Ma rimane il fatto che Lado ha preso atto che l'apprendimento di una LS non avviene su una tabula rasa e non può prescindere dal fatto che già si abbia acquisito un primo sistema linguistico/culturale che funge comunque da riferimento. Tuttavia, a livello didattico, tale riflessione ha avuto come corollario che dei due termini della dicotomia, simmetria vs dissimmetria, venisse potenziata quest'ultima. Lado precizzava infatti, nell'elaborazione dei materiali didattici, che si insistesse maggiormente sui punti di dissimmetria, affermando implicitamente che non potesse esistere un metodo valido per tutti i pubblici. Orbene se la lingua materna è nello stesso tempo il maggior sostegno e il maggior ostacolo all'apprendimento, perché non privilegiare il primo aspetto soprattutto quando le simmetrie raggiungono delle percentuali molto alte come nel caso delle lingue affini, ad esempio le lingue romanze?

## 5.2 Abilità ricettive e produttive

In realtà, per poter operare questo rovesciamento, bisogna anche modificare l'idea che si ha oggi dell'apprendimento di una lingua, idea alla quale Lado ha contribuito, opponendosi al «reading method» allora in voga negli Stati Uniti. Un insegnamento scientifico di una lingua (Lado, 1964, p. 64 versione italiana) implica lo sviluppo di tutte e quattro le abilità, iniziando sempre dall'orale. Osservava giustamente che un alunno che ha imparato a parlare può impa-

rare a leggere e scrivere, mentre non è vero il contrario. Questo principio è stato ampiamente recepito dall'approccio comunicativo, in tutte le sue varianti e miglioramenti, tuttora dominante oggi. Basta pensare che all'interno di un'unità didattica a un livello base, l'orale è sempre in prima posizione. In quanto al peso della comprensione e della produzione, è evidente che l'accento viene posto sulla produzione, alla quale si arriva attraverso la comprensione. Lo scopo finale insomma è quello di poter comunicare, e quindi di capire per poter produrre autonomamente. Da lì deriva l'attenzione posta sulle interferenze, molto più numerose e visibili in produzione che in ricezione.

Oggi però il concetto delle quattro abilità necessariamente unite viene ridiscusso, e si comincia a parlare di sviluppo delle abilità separate, non tanto sul piano orale/scritto, come una volta quando si privilegiava lo scritto, quanto sul piano ricezione/produzione. Se non può ovviamente esistere una produzione senza comprensione di uguale livello, è assolutamente possibile capire senza sapere né parlare né scrivere. Questa idea delle abilità separate è nata dalle circostanze storiche odierne legate alla costruzione europea che obbligano in qualche modo a inventare soluzioni nuove per bisogni nuovi. Il problema linguistico è nel cuore dell'edificazione degli «Stati Uniti d'Europa», poiché la diversità linguistica e culturale, come ben si sa, è notevole e potrebbe ostacolare i rapporti. Molti sono contrari ad una preminenza dell'inglese in Europa, per ragioni politico-culturali perché ogni lingua ha pari dignità, per ragioni di efficacia della comunicazione perché un inglese veicolare generalizzato impoverisce la qualità espressiva, per ragioni di ragionevolezza perché è assurdo che un francese, un italiano, un portoghese, uno spagnolo debbano comunicare in inglese quando si possono capire con un minimo sforzo, e lo stesso argomento vale per gli altri gruppi linguistici. Esiste anche un problema molto concreto ma non indifferente: il peso economico delle traduzioni, non solo nelle istanze europee, ma anche nelle aziende che commerciano in Europa. Inoltre tutti sanno che l'unione passa attraverso la comprensione mutua, intendendo la parola «comprensione» nel suo senso più lato, non solo linguistico. Da lì nasce l'idea che sarebbe bello poter capire l'altro continuando a parlare o scrivere la propria lingua che anche l'altro capisce; si potrebbe così avere accesso a più lingue che le sole due raccomandate dal Libro Bianco per ogni cittadino europeo: il con-

cepto d'intercomprensione ha iniziato così la sua strada. Per la verità, non è che il fenomeno dell'intercomprensione non esistesse prima. Come si sa, la comunicazione in due sistemi linguistici diversi nello stesso tempo è comune ad esempio nelle famiglie bilingue in cui un genitore può parlare una lingua e il figlio rispondere in un'altra. Ma il concetto d'intercomprensione è nato in quanto oggetto di riflessione glottodidattica. Se si accetta che è legittimo sviluppare solo le abilità ricettive, perché è conveniente in una prospettiva di comunicazione europea e permette di allargare il ventaglio delle lingue conosciute e, di riflesso, delle culture conosciute, come fare allora per raggiungere tale obiettivo? A questo punto il discorso sull'intercomprensione incrocia presto quello delle somiglianze tra lingue.

### 5.3 Strategie d'intercomprensione tra lingue affini

Le lingue di uno stesso ceppo, come ad esempio le lingue romanze derivate dal latino, hanno delle somiglianze che vengono percepite da tutti a prescindere dal grado di istruzione. E l'esperienza del turista di base, quella che fa dire a un Italiano che per parlare francese, basta togliere le «o» o le «a» alla fine delle parole, o per parlare spagnolo mettere delle «s» alla fine! Questo sentimento comune, e scientificamente comprovato dagli studi di linguistica comparativa, viene però raramente sfruttato consapevolmente per velocizzare l'apprendimento. Anzi, quanti professori hanno paura degli strafalcioni che risultano da un'intuizione giusta ma mai applicabile in modo automatico, perché magari cambia una vocale o una consonante tra la parola francese e la parola italiana, e dire «teste» invece di «tête» non va bene. Ora questo timore è legato al fatto che si punta sulla produzione. Ma se invece si mira alla comprensione, allora le dissimetriche non hanno più lo stesso peso. O meglio, una stessa identica parola verrà illuminata con un proiettore diverso; invece di dire: «stai attento che non c'è in francese la «s», si dirà: «guarda come queste due parole si assomigliano: hanno 3 elementi comuni. Solo la «s» non c'è più». D'altronde, spesso non ci sarà nemmeno bisogno di dirlo perché l'associazione può essere spontanea. In un esperimento di comprensione orale condotto su italofooni che non sanno il francese, tuttora in fase di realizzazione, si può già osservare, da una prima analisi globale e ancora imperfetta ma indicativa, che su

una lista di 200 parole francesi pronunciate oralmente, almeno 2/3 vengono associate alle parole italiane corrispondenti<sup>1</sup>. Infatti uno studio statistico sul lessico francese e italiano ha mostrato che l'85% del lessico francese può essere considerato «trasparente» per italofoni sul piano della forma – comprendendo i «veri amici» (84%) e i «falsi amici» (1%) –, rispetto a un 15% di «non amici», ossia parole decisamente diverse dal punto di vista formale, di origine non latina la maggior parte delle volte, di cui 0,2% sono parole assolutamente proprie della lingua e non traducibili se non con perifrasi, ad esempio nomi di piatti di cucina (Scampa, 2003). Le stesse osservazioni potrebbero essere fatte in morfo-sintassi: a parte il fatto che solo il francese non è una lingua a soggetto nullo tra le lingue romanze (il che crea dei problemi ai francesi principianti che cercano i soggetti in altre lingue romanze), quest'ultime condividono una gran parte delle regole, per cui si possono avere frasi veramente simmetriche.

Osserviamo questa frase in francese tratta da un'intervista del linguista Claude Hagège in cui discute appunto del merito del plurilinguismo.

*L'Europe peut-elle se développer sans un idiome commun, qui, à l'heure actuelle, serait évidemment l'anglais? (Le Monde, in Europa, lezione 18)*

Se dovessimo tradurre questa frase in modo che appaia più naturale possibile in italiano, si direbbe:

*«Può l'Europa svilupparsi senza una lingua comune che, al giorno d'oggi, sarebbe ovviamente l'inglese?»*

Ma per capire la frase francese, la trasposizione si farà con le forme simmetriche in italiano, anche se sono meno usuali, e questo consente di afferrare il significato.

*L'Europa può svilupparsi senza un idioma comune che, all'ora attuale, sarebbe evidentemente l'inglese?*

<sup>1</sup> Jamet M.C., tesi di dottorato in corso sulla comprensione orale.

Con questo esempio, si vede che sfruttare le somiglianze non significa «tradurre» nel senso di rendere una lingua A in una lingua B rispettando la frequenza d'uso delle espressioni in un determinato contesto, ma si afferra il significato, anche attraverso sequenze strane nella propria lingua ma capibili. Si vede che al di là delle dissimmetrie morfosintattiche (qui=che; ripresa del pronome clítico invertito per l'interrogazione francese) o lessicale (à l'heure actuelle = attualmente), la frase francese appare «trasparente». Nella prospettiva dell'intercomprensione infatti, le dissimmetrie non creano necessariamente difficoltà, perché chi legge afferra il significato al di là della forma superficiale. Sembra che non si possa, in comprensione, stabilire una relazione biunivoca tra difficoltà di riconoscimento e dissimmetria lessicale o morfo-sintattica, perché si attivano delle strategie di collegamento tra lingue oggettive e anche soggettive. Ad esempio, lo studente percepisce che il suffisso «eur» corrisponde a «ore» (*acteur* = *attore*, *professeur* = *professore*), o «ment» a «mentes» (*évidemment* = *evidentemente*) o ricerca similitudine ricorrendo ad altre parole della stessa famiglia. Elimina spontaneamente elementi disturbanti; ad esempio, *évidemment* ha perso la sillaba intermedia, *evidentement*, però la quantità di somiglianze tra le due parole spinge a trascurare la dissimmetria, oppure il pronome clítico «elle» posposto nell'interrogazione viene dimenticato al momento della trasposizione nella lingua madre. Può anche attivare strategie molto meno oggettive, in quanto il riconoscimento di una parola può avvenire al di là della prossimità reale, ma solo perché la parola suona «familiare» (Dabène, 1996, p. 397). Subentrano inoltre delle strategie generali di comprensione legate alla conoscenza di un sistema linguistico in generale (in una frase, c'è un verbo; se c'è un articolo, allora la parola dietro è un nome ecc.) e legate anche alla costruzione del significato all'interno del discorso che consentono di sfruttare il contesto andando dal globale al particolare (strategie discendenti) o dal particolare risalire all'insieme (strategie ascendenti), e aiutano a colmare i vuoti dovuti alla non conoscenza di parole o strutture.

#### 5.4 Dei progetti metodologici d'intercomprensione

Tali constatazioni sull'ampiezza delle somiglianze in lingue affini venute dalla linguistica contrastiva, unite ai nuovi bisogni di conoscere

più lingue e alla nuova prospettiva di sviluppo delle sole abilità di comprensione, ha fatto sì che l'Europa ha deciso di finanziare vari progetti di «intercomprensione» implicando varie università europee, spingendo quindi la ricerca nel settore, e offrendo già sul mercato alcuni prodotti didattici che possiamo considerare come dei prototipi.

Tre sono i progetti di maggior rilievo attualmente terminati per le lingue romanze: EuroRom4 (1997 per la pubblicazione) che ha implicato le università di Aix-en-Provence, Salamanca, Madrid, Roma III e Lisbona, EuroComRom (2000 per la pubblicazione del primo volume in tedesco perché indirizzato a studenti non romanofoni) con l'università cattolica di Louvain la Neuve et l'Università Goethe di Francoforte che fa parte di un progetto più ampio che coinvolge altri gruppi linguistici (EuroComGer per le lingue germaniche e EuroComSla per le lingue slave), Galatea (2002 per la pubblicazione del primo CD) con le Università di Grenoble, Barcellona, Aveiro e l'associazione DoRif in Italia. Altri progetti sono in fase di elaborazione.

I tre progetti finiti riguardano tutti e tre l'abilità di comprensione scritta, e tutti e tre hanno fatto la scelta di mettere principianti assoluti davanti a testi autentici di giornale, quindi brani linguisticamente complessi, e non hanno adottato una progressione didattica dal più semplice al più complesso come nei metodi tradizionali. Hanno solo scelto gli articoli in modo tale che i riferimenti culturali avessero il minor peso possibile, ossia che le inferenze di tipo culturale necessarie alla comprensione fossero eliminate. Tutti e tre i metodi si rivolgono prevalentemente ad adulti. Sarà un ritorno al «reading method»? Assolutamente no in quanto gli obiettivi sono del tutto diversi, e soprattutto le strategie di comprensione attivate sono diverse. E perché solo lo scritto, quando nei principi si dice che vogliamo che ciascuno possa parlare la propria lingua ed essere capito? Perché la trasparenza è più facilmente percepibile allo scritto; è esperienza comune ed è anche esperienza comprovata da alcuni studi ancora in atto. Quindi appare logico che i primi esperimenti vengano fatti sulla comprensione scritta. Inoltre, la natura stessa dello scritto che consente di fermarsi, tornare indietro, di gestire il tempo a piacimento per capire, facilita l'approccio alla lingua straniera. Galatea comunque propone anche un avviamento alla comprensione orale. I tre

progetti sono stati testati e i risultati hanno dimostrato non solo l'entusiasmo ma la rapidità dell'apprendimento dell'abilità di lettura.

Quali sono allora le differenze fondamentali tra questi tre progetti? Le sottolineiamo descrivendoli più dettagliatamente.

EuroRom4 come EuroComRom sono dei metodi creati per un apprendimento simultaneo delle lingue romanze. Il primo lavora sulle quattro lingue nazionali dell'attuale Unione (Francese, Italiano, Spagnolo, Portoghese), mentre il secondo ha aggiunto il rumeno e il catalano. Galatea invece lavora a coppia di lingue di cui una è sempre il francese, per cui studenti francofoni possono imparare separatamente spagnolo, portoghese e italiano, mentre studenti italiani, spagnoli (e catalani), portoghesi possono imparare il francese.

Nei primi due progetti, si lavora sempre sulla comparazione tra lingue, con il presupposto che non solo la propria lingua neo-latina aiuta, ma nel processo di apprendimento, si possono anche verificare degli aiuti trasversali tra due lingue in apprendimento. Lo scopo è di fare nascere nel discente delle strategie di comprensione che lo portino a stabilire equivalenze tra le lingue.

In EuroRom4, tuttavia, tutto viene lasciato all'autonomia dello studente, il quale, a secondo dei suoi bisogni nel momento in cui vengono a crearsi nel decifrare un testo, andrà a cercare informazioni di fonetica, di ortografia, di lessico, di morfologia, sintassi e di civiltà, raggruppate in una specie di ipertesto in cui le 4 lingue sono sempre presentate a confronto.

In EuroComRom, al contrario, esiste una fase preparatoria in cui le strategie di paragone vengono incentivate. Questa prima fase di sensibilizzazione o di allenamento mira a sostenere la motivazione facendo capire quanto si sa già senza saperlo. Funziona attraverso l'attivazione di «sette settacci», ossia sette strumenti da adoperare per mettere in rilievo quanto nel testo in lingua straniera è già familiare. Si tratta di:

- 1) lessico internazionale;
- 2) lessico panromanzo (più o meno 500 parole riconoscibili in almeno 5 lingue);
- 3) corrispondenze fonologiche (ad esempio: s+consonante presente in italiano e in rumeno diventa es+consonante nelle altre lingue: spirito (it)- spirit (ru) - esprit (fr)-espíritu (es), espíritu (port);
- 4) grafie e pronuncie («ch» è letto /S/ in francese ma /k/ in italiano);

- 5) Strutture sintattiche panromanze: identificazione di nove tipi sintattici di base;
- 6) Elementi morfosintattici (desinenze, parole grammaticali ecc.);
- 7) Prefissi e suffissi.

Una volta fatto questo lavoro, si è pronti - secondo quanto annunciato nell'introduzione - per affrontare testi il cui metodo attualmente pubblicato fornisce solo qualche esempio anche se afferma la necessità di un altro libro, spingendo così alla scelta autonoma di letture che lo studente preparato in precedenza potrà affrontare.

Il progetto Galatea pur non lavorando sull'apprendimento simultaneo adotta la stessa metodologia di EuroRom4, ossia, il ricorso agli aiuti lessicali, grammaticali o di civiltà concepiti su base contrastiva, solo in funzione del bisogno dell'alunno, e quindi l'alunno si trova ad affrontare il testo in lingua straniera e ad attivare le proprie strategie di comprensione.

La grossa differenza però tra i tre metodi sta nella parte prettamente didattica.

EuroComRom afferma nella sua introduzione di essere guidato dal desiderio di motivare gli alunni. I sette setacci sono come i filtri dei ricercatori d'oro, e gli studenti pescano nella nuova lingua le perle che sono gli elementi già conosciuti. Ipotizza l'uso del manuale come complemento nelle università e nelle scuole ai normali manuali. Tuttavia il tono adottato, certo molto discorsivo, ma anche molto cattedratico, con poche attività per accompagnare lunghe descrizioni linguistiche o grandi tabelle, implica un intervento da parte dell'insegnante che decide di usare il materiale in classe con adolescenti. Il libro funge piuttosto da manuale di riferimento teorico. Esiste anche una versione in Cdrom che forse offre più attività di scoperte. Ma appare necessario un «didattizzazione» del prodotto soprattutto per restituire la dinamica della scoperta delle somiglianze da parte di chi si impegna nell'apprendimento, più che dare il tutto già confezionato, prima che l'alunno si lanci nelle letture.

EuroRom4 è già in uso in varie università e prevede 24 sedute di un'ora e mezza con un tutor, con mezz'ora per ciascuna lingua dedicata alla lettura di un articolo di giornale. Lo studente è invitato a leggere il brano per esteso. Poi, vengono rilette le frasi ad alta voce ripartendo dall'inizio e proseguendo frase per frase. Lo studente prova allora a trovare l'equivalente delle frasi nella madre lingua tra

lasciando quello che non capisce (con il trucco di sostituire l'ignoto con una parola «passe partout» tipo «cosa/coso»), viene indirizzato dal tutor a sfruttare tutti gli indizi (posizione della parola, forma, contenuto generale, ricorso a parole della stessa famiglia ecc.), e eventualmente a ricorrere agli aiuti immediati forniti sulla stessa pagina (traduzione in 4 lingue, aiuto alla comprensione delle strutture), o alle «annexes» in cui il paragone tra lingue è formalizzato. Esiste anche una versione Cdrom in cui lo studente segue lo stesso percorso autonomamente. Gli autori insistono molto sull'entusiasmo che va crescendo man mano che lo studente si accorge che non è poi così complicato. Sottolineano la varietà delle strategie personali (c'è chi parte dal globale, chi rimane attaccato alle singole parole). Confermano l'utilità della lettura ad alta voce fatta dal tutor o dalla macchina che facilita la decodificazione con l'intonazione, il raggruppamento sintattico ecc. (Blanche Benveniste, Valli, 1997).

Galatea invece offre un percorso di comprensione guidato al quale ogni professore di lingua è abituato, che gli altri due programmi non hanno al loro interno. Il prodotto - che si declina in più Cdrom per ogni coppia di lingua - è esclusivamente multimediale per un apprendimento autonomo ma guidato. Lo studente, di fronte all'articolo di giornale di cui può sentire la lettura, accede a delle domande di comprensione che vanno dal più globale al più particolare: scelte multiple, abbinamenti con parole o immagini, domande a risposte chiuse, e così via, che sfruttano quindi essenzialmente il percorso *top/down*. Può accedere pure, con un *click*, agli aiuti fonologici, grammaticali e lessicali forniti in chiave contrastiva. Il prodotto è gradevole dal punto di vista dell'interfaccia e quindi motivante. Esiste anche una versione per l'orale in cui la stessa metodologia viene applicata a brevi scenette fatte per gli studenti spagnoli. L'osservazione che si potrebbe fare tuttavia è che il prodotto in apparenza non è tanto distante dai metodi in circolazione in cui si lavora sulla comprensione del testo o sulla comprensione dei dialoghi, e tale impressione viene rafforzata dal fatto che non si lavora su più lingue ma su una sola coppia. L'unica differenza rispetto ai manuali è il punto di partenza: si forniscono subito dei brani complessi a dei principianti, appunto perché siamo in intercomprensione, e si presuppone che lo studente riesca effettivamente a migliorare velocemente le proprie competenze ricettive. Ma la parte contrastiva rimane molto più discreta rispetto agli altri due metodi. Da lì, i qualificativi, senz'altro

troppo rapidi ma non infondati, che EuRom4 e EuroComRom sono fatti da linguisti, mentre Galatea lascia intravedere la mano del glottodidatta.

### 5.5 Riflessioni per domani

I materiali prodotti con i principi dell'intercomprensione sono ancora pochi e certamente devono essere migliorati, integrati fra di loro, man mano che prosegue la ricerca sulle strategie d'accesso al significato di una lingua vicina. Come lo dice Dabène (1996), bisogna sviluppare la riflessione contrastiva in chiave psicolinguistica. Infatti solo così riusciremo a creare dei metodi in cui non si riversino sullo studente dei contenuti di linguistica contrastiva senza pensare ai modi in cui vengono recepiti, o al contrario si lasci l'intera attività di scoperta metalinguistica a carico dello studente, ma lo si guida nella scoperta inductiva delle somiglianze e nell'attuazione delle sue strategie con apposite attività.

Il secondo punto per l'avvenire è lo sviluppo della comprensione orale, e il suo rapporto con la comprensione scritta. EuRom4 e Galatea hanno introdotto la lettura ad alta voce, ossia l'oralizzazione, dei brani scritti, per evitare probabilmente che non ci sia del tutto un'immagine sonora corrispondente all'immagine scritta e che lo studente sviluppi l'abitudine di subvocalizzare con le regole della madrelingua. Per la creazione di un metodo di comprensione orale<sup>2</sup>, le domande alle quali bisognerebbe dare una risposta sono le seguenti:

- è possibile sviluppare la comprensione orale autonomamente, senza comprensione scritta di supporto? (se c'è bisogno dello scritto per accedere all'orale nell'ambito dell'intercomprensione, significa un rovesciamento completo rispetto ai metodi comunicativi tradizionali);
- è possibile partire da testi complessi radiofonici o video ad esempio, oppure bisogna comunque ipotizzare in qualche modo un percorso formativo per abituare l'orecchio a cogliere la lingua straniera?

<sup>2</sup> Esiste attualmente un solo progetto europeo in corso di realizzazione sulla comprensione dell'orale destinato a studenti Erasmus chiamato Minerva.

Il terzo punto di riflessione per l'avvenire è la fruibilità di questa nuova dimensione d'apprendimento delle lingue. Attualmente, l'idea di intercomprensione circola in cerchi ristretti e universitari, e i prototipi non hanno una grandissima diffusione. Ma l'idea potrebbe soddisfare alcune aree di studi universitari in cui non si ha bisogno di formare specialisti di lingua, ma di aprire molto gli orizzonti. Pensiamo a studenti di economia ad esempio che potrebbero trarre un vantaggio immediato da una conoscenza ricettiva di più lingue. Se tutti i futuri operatori del settore economico in tutti i paesi di lingua romanza seguissero la stessa formazione linguistica, tutto sommato poco dispendiosa in termini di tempo, avremmo immediatamente un riscontro tangibile sul miglioramento delle comunicazioni intereuropee. Ma anche specialisti di lingue, ossia persone già sensibili al fenomeno linguistico e impegnate nell'imparare in produzione una o due lingue straniere, potrebbero trarre un profitto nell'imparare a capire ancora più lingue, perché la ginnastica mentale fatta su più lingue non può che giovare all'apprendimento linguistico in generale qualunque esso sia. In una prospettiva più ampia, e meno utilitaristica, se l'intercomprensione trova la sua giustificazione nell'ampiare gli orizzonti di ogni cittadino europeo e funge da cemento tra i popoli, allora bisogna pensare all'introduzione di questa dimensione in modo istituzionale nelle scuole. Questo implica di continuare a riflettere sulle metodologie da adoperare con ragazzi o bambini che sappiano combinare utilmente i principi di una moderna didattica delle lingue con gli strumenti della linguistica contrastiva «rivistata» (Dabène 1996), e di iniziare ad operare a livello istituzionale con sperimentazioni.

### I tre progetti

- 1) GIUDICETTI G.P., MAEDER C., KLEIN H., STEGMANN T.D., 2000 (2002 versione italiana), *EuroComRom-I sette setacci, Imparare a leggere le lingue romanze*, Shaker Verlag, Aachen. [www.eurocomresearch.net](http://www.eurocomresearch.net)

- 2) Universidade de Lisboa, Universidad de Salamanca, Università degli studi di Roma tre, Università de Provence, *EuRom4*,

1997, *Metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze*, La Nuova Italia, Firenze

3) Galatea, CDrom per studenti italofofoni, in corso di realizzazione. Per gli altri Cdrom, consultare il sito [www.u-grenoble3.fr/galatea](http://www.u-grenoble3.fr/galatea)

#### Bibliografia

- BLANCHE BENVENISTE C., VALLI A., 1997, *L'expérience d'EuRom4: comment négocier les difficultés? L'intercompréhension: le cas des langues romanes*, «Le Français dans le monde», num. spec., gennaio.
- BLANCHE BENVENISTE C., VALLI A., 1997 (coordinato da), *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*, «Le Français dans le monde», num. spec., gennaio.
- CORDER P., 1981, *Analisi degli errori, interlingua e apprendimento della seconda lingua*, in *Analisi contrastiva e analisi degli errori Problematica*, Bulzoni, Roma.
- DABENE L., 1996, *Pour une contrastivité revisitée, Comprendre des langues voisines*, «ELA Revue de didactologie des langues-cultures», 104.
- LADO R., 1957, *Linguistics across cultures*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- LADO R., 1974, *Per una didattica scientifica delle lingue*, Minerva italiana, Bergamo.
- SELINKER L., 1981, *Interlingua*, in *Analisi contrastiva e analisi degli errori Problematica*, Bulzoni, Roma.
- WEINRICH U., 1974, *Lingue in contatto*, Boringhieri, Torino.

## Capitolo 6

# Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie

di Roberto Dolci

### 6.1 Introduzione

Da ormai più di un decennio, negli studi sulla didattica delle lingue si parla di approccio socio-culturale. Tale approccio, che in realtà costituisce un'integrazione rispetto al pragmatismo dell'approccio comunicativo e allo psicologismo di quello umanistico-affettivo, ha le sue basi teoriche soprattutto nelle teorie sull'apprendimento di matrice costruttivista elaborate da Vygotskij e nella teoria dell'attività di Leont'ev, sul carattere socialmente e culturalmente mediato e situato dell'attività cognitiva. Con questo contributo cercheremo prima di descrivere le linee fondamentali del paradigma costruttivista e poi come esso ha portato a nuovi approcci nella didattica delle lingue. Mostreremo poi gli ultimi sviluppi nell'utilizzo delle tecnologie nell'apprendimento/insegnamento linguistico, sviluppi che si rifanno al paradigma costruttivista e all'approccio socioculturale.

### 6.2 Il costruttivismo

Anche se non è questo il luogo per descrivere lo sviluppo teorico del costruttivismo, le sue radici filosofiche e il suo influsso nelle teorie dell'apprendimento, possiamo però per comodità e chiarezza enunciare molto sinteticamente alcuni principi basilari seguendo quello che dice Varisco (2002) e rimandando alla letteratura specialistica per gli approfondimenti.

Dal punto di vista ontologico il costruttivismo viene definito da Varisco (2002, p. 17) come «un paradigma "relativista", in quanto le "realtà" sono comprensibili in forma di "costruzioni mentali molteplici e intangibili", "socialmente ed esperienzialmente fondate" di "natura locale e specifica", dipendenti - per forma e contenuto - da singoli o gruppi che producono le "costruzioni"». Queste ultime sono