

## Intercomprensione: lingue, processi e percorsi

a cura di Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet

# Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione

## Introduzione

Elisabetta Bonvino  
(Università degli Studi Roma Tre, Italia)

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

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

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

**Keywords** Intercomprehension. Plurilingualism. Plural Approaches. Teaching Methodology.

## 1 Introduzione

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

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

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

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

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

---

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

## 2 L'intercomprensione: elementi di definizione

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

### 2.1 Comunicare in intercomprensione

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2.2 Principi della didattica dell'intercomprensione

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

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

### 2.2.1 Approccio plurale e plurilinguismo

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

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

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

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

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

### 2.2.2 Competenze parziali

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

### 2.2.3 Importanza della comprensione

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

### 3 Strumenti didattici: alcune specificità

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

#### 3.1 Intercomprensione ricettiva

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

##### 3.1.1 Il percorso di comprensione dal globale al dettaglio

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

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

### 3.1.2 La trasposizione in L1

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

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

---

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

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



### 3.1.3 L'applicazione di filtri per la ricerca delle somiglianze

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

### 3.2 Dalla stessa famiglia linguistica a lingue non imparentate

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

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

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

### 3.3 Apprendimento collaborativo e interazione

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

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

## 4 La ricerca sull'intercomprensione

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

### 4.1 L'intercomprensione scritta

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

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

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

## 4.2 L'intercomprensione orale

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

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

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

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

### 4.3 Le tecnologie

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

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

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

## 5 Argomenti e sfide

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

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

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

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

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

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

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

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

## 6 I contributi del volume

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

I contributi sono suddivisi in tre sezioni tematiche:

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

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

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

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

---

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



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

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

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

## Bibliografia

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

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

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