



SCUOLA SUPERIORE PER MEDIATORI LINGUISTICI

(Decreto Ministero dell'Università 31/07/2003)

Via P. S. Mancini, 2 – 00196 - Roma

TESI DI DIPLOMA

DI

MEDIATORE LINGUISTICO

(Curriculum Interprete e Traduttore)

Equipollente ai Diplomi di Laurea rilasciati dalle Università al termine dei Corsi afferenti alla classe delle

LAUREE UNIVERSITARIE

IN

SCIENZE DELLA MEDIAZIONE LINGUISTICA

**INTERCOMPRESIONE LINGUISTICA: LA CAPACITÀ DI COMPRENDERSI TRA IDIOMI
DIFFERENTI**

RELATORI:

Prof.ssa Adriana Bisirri

CORRELATORI:

Prof. Fabio Matassa

Prof.ssa Marie Françoise Vaneecke

Prof.ssa Maggie Paparusso

CANDIDATA:

CALDIRONI MARTINA

3106

ANNO ACCADEMICO 2022/2023

SCUOLA SUPERIORE PER MEDIATORI LINGUISTICI

(Decreto Ministero dell'Università 31/07/2003)

*Ai miei nonni,
Renato e Donatella e a mia nonna Maria,
che è stata collante,
la colonna portante della nostra famiglia.*

INDICE

CAPITOLO I: L'INTERCOMPRESIONE E L'EVOLUZIONE DELLE LINGUE INDOEUROPEE.....	10
1.1 Intercomprensione: cos'è?	10
1.2 Cosa sono le famiglie linguistiche?	11
1.3 Le principali famiglie linguistiche	12
1.4 Le origini delle lingue indoeuropee	15
CAPITOLO II: LE LINGUE ROMANZE.....	17
2.1 Dal latino alle lingue romanze	17
2.2 Le varie lingue romanze	19
2.2.1 L'ITALIANO	21
2.2.2 LO SPAGNOLO	26
2.2.3 IL FRANCESE.....	32
CAPITOLO III: RICERCHE E STUDI SULL'IC	37
3.1 Studi sull'insegnamento mediante IC (intercomprensione)	37
3.1.2 Evoluzione del concetto: una breve panoramica.....	38
3.2 Insegnare attraverso IC: i principi	41
3.2.1 Approccio plurilingue: più di una lingua in un corso	41
3.2.2 Competenze parziali: fondamentali nell'epistemologia dell'IC.....	42
3.2.3 Attenzione ai processi e alle strategie per comprendere	43
3.2.4 Trasversalità e caratteristiche linguistiche che consentono la comprensione tra idiomi strettamente connessi.....	46
3.2.5 IC promuove la riflessione sugli idiomi e sfrutta il ruolo di L1	48
3.3 Materiali per l'insegnamento	49
CAPITOLO IV: IC NEL FUTURO	55

4.1 Ricerche e studi futuri	55
4.2 Analisi contrastiva delle canzoni a fini didattici	56
4.2.1 Il caso di “ <i>Depende</i> ”	59
CONCLUSIONE	63
CHAPTER I: INDOEUROPEAN LANGUAGES EVOLUTION AND INTERCOMPREHENSION	66
1.1 Intercomprehension: what is it?	66
1.2 What are linguistic families?	67
1.3 The main linguistic families	68
1.4 The origin of Indo-European languages	70
CHAPTER II: ROMANCE LANGUAGES	72
2.1 From Latin to Romance languages	72
2.2 The various Romance languages	73
CHAPTER III: Research and Studies on IC	74
3.1 Studies on teaching methods through IC	74
3.1.2 Concept development: a brief overview	76
3.2 The main principles of teaching through IC	78
3.2.1 Plurilingual approach: more than one language in a course	78
3.2.2 Transversal and linguistic features that allow comprehension between idioms closely-related	79
3.2.3 IC promotes idioms reflection and the exploitation of L1 role	80
3.3 Teaching tools	81
CHAPTER IV: IC TOWARDS THE FUTURE	83
4.1 Future studies and research	83
4.2 Songs contrastive analysis for teaching purposes	84
4.2.1 “ <i>Depende</i> ” case	87
CONCLUSION	91

CHAPITRE I : L'INTERCOMPRÉHENSION ET L'ÉVOLUTION DES LANGUES INDO-EUROPÉENNES.....	94
1.1 L'intercompréhension : qu'est-ce que c'est ?	94
1.2 Qu'est-ce qu'une famille linguistique ?	95
1.3 Les principales familles linguistiques.....	96
CHAPITRE II : LES LANGUES ROMANCES.....	100
2.1 Du latin aux langues romances.....	100
CHAPITRE III : RECHERCHES ET ÉTUDES RELATIVES À L'IC.....	103
3.1 Études sur l'enseignement de l'IC (intercompréhension).....	103
3.2 L'enseignement à travers IC : les principes.....	105
3.2.1 Compétences partielles : fondamentales dans l'épistémologie de l'IC	105
3.2.2 Transversalité et caractéristiques linguistiques permettant la compréhension entre des idiomes étroitement liés	106
3.2.3 Le IC encourage la réflexion sur les langues et exploite le rôle de la L1	108
3.3 Matériels didactiques.....	109
CHAPITRE IV : IC VERS L'AVENIR.....	110
4.1 Recherches et études futures	110
4.1 Analyse contrastive de chansons à but pédagogique	111
CONCLUSION	115

SEZIONE LINGUA ITALIANA

INTRODUZIONE

Quante volte ci si è ritrovati ad interfacciarsi con persone che parlavano idiomi differenti dal nostro? O quante volte non si ha avuto il coraggio di parlare per paura di non saper comunicare con qualcuno la cui lingua ci era sconosciuta? La magia dell'intercomprensione consiste nell'abilità di comunicare tra persone di nazionalità e lingue diverse pur non sapendo parlare i loro idiomi. Ovviamente questo può avvenire nel caso in cui gli idiomi abbiano delle affinità a livello grammaticale, fonetico e sintattico. Questo è il caso delle lingue romanze, idiomi come lo spagnolo con l'italiano o il francese con l'italiano presentano delle similitudini che consentono la mutua intelligibilità. In ambito didattico questa può essere sfruttata per un apprendimento facilitato delle lingue europee. Nel corso degli anni gli studiosi hanno cercato di realizzare metodi di apprendimento che comprendevano lo studio di lingue messe a confronto le une con le altre, alcuni di questi sistemi, fra i quali vi sono: *EuRom4*, *EuRom5*, *Galanet*, *Babelweb*, *Euromania* e molti altri, hanno facilitato l'apprendimento simultaneo delle lingue. Per di più, al fine di imparare in modo veloce e semplice una nuova lingua, si possono utilizzare i testi delle canzoni di un idioma differente dalla L1 e cercare di individuare tutti i termini, strutture sintattiche e tutte le caratteristiche che si avvicinano alla lingua madre dell'apprendente.

CAPITOLO I: L'INTERCOMPRESIONE E L'EVOLUZIONE DELLE LINGUE INDOEUROPEE

1.1 Intercomprensione: cos'è?

L'intercomprensione è la capacità in cui due persone di nazionalità diverse riescono a comunicare con successo parlando ciascuno nella propria lingua. Questo succede poiché gli idiomi presentano delle affinità linguistiche che consentono ai due parlanti di capirsi. In linguistica questa abilità è chiamata anche *mutua intelligibilità*¹. Bisogna ricordare che affinché una persona riesca a comprendere e parlare una lingua (chiamata L2) è necessario uno sforzo in termini di tempo, studio e pratica. Tuttavia, per tutti quegli idiomi appartenenti a uno stesso ceppo linguistico, quindi simili per grammatica, vocabolario, pronuncia o altre caratteristiche, è spesso facile realizzare un certo grado di intercomprensione. Tale intelligibilità si verifica tra lingue geograficamente vicine o appartenenti alla medesima famiglia linguistica, spesso nel contesto del *continuum dialettale*. Il *continuum dialettale* è un insieme di varietà linguistiche (e/o dialetti) geograficamente adiacenti e geneticamente imparentate la cui mutua intelligibilità decresce stabilmente al crescere della distanza geografica. Quindi più queste lingue sono vicine, più aumenta la capacità di intercomprensione. Un esempio sono le lingue neolatine come il portoghese, castigliano, catalano, provenzale, francese, occitano, italiano, corso, sardo, siciliano, romancio, friulano, veneto e altre lingue minoritarie d'Italia con il rumeno ed altre. Ovviamente per chi studia le lingue il termine “intercomprensione” corrisponde a “intelligibilità reciproca” anche quando non si parla lo stesso idioma e questa abilità

¹ Mutua intelligibilità, Wikipedia, URL: https://it.wikipedia.org/wiki/Mutua_intelligibilit%C3%A0

richiede l'ascolto dell'altro e una grande apertura mentale. L'unico modo per individuare il perché avvenga questo tipo di intercomprensione è analizzare la genealogia linguistica di alcuni idiomi simili e capire sotto quale aspetto siano interconnesse. Quindi c'è da sottolineare il fatto che ogni lingua nel mondo appartenga a una *famiglia*, in base a criteri di parentela genealogica, che si fondano sulla possibilità di riportare le lingue ad un antenato comune (lingua madre), attestato storicamente o ricostruito induttivamente a partire dalle lingue odierne.

1.2 Cosa sono le famiglie linguistiche?

Una famiglia linguistica è un gruppo di lingue o dialetti che sono imparentati tra loro in quanto derivanti da una lingua originaria, detta protolingua o lingua ricostruita. La nozione di famiglia linguistica ricopre un ruolo rilevante nell'ambito della classificazione genealogica delle lingue storico-naturali, questo genere di classificazione mira a raggruppare varietà linguistiche del presente e del passato in uno schema complesso di rapporti di derivazione. In questo modo il concetto di famiglia linguistica non assume solo un aspetto di classificazione a livello geografico o tipologico ma include anche una catalogazione a livello storico. Pertanto, come gli organismi, anche le lingue si evolvono e spesso per risalire a una protolingua non conosciuta si utilizza il metodo comparativo tra lingue appartenenti alla stessa unità filogenetica. Questo metodo è una procedura di ricostruzione sviluppata dai linguisti a partire dal XIX secolo che rende possibile dimostrare l'appartenenza a una determinata famiglia. Di questo se ne occupa la linguistica comparativa, confrontando la fonologia, la grammatica ed il vocabolario, anche nei casi in cui non esistano testimonianze scritte dei loro antenati. Una famiglia

Si pensa che le origini della lingua protoindoeuropea provenissero dall'area dell'odierna Ucraina e delle regioni del Caucaso e della Russia meridionale, per poi diffondersi nel resto dell'Europa e in seguito in Italia. La storia dell'indoeuropeo come lingua da ricostruire incomincia alla fine del '700, un inglese *Sir W. Jones*. Giurista e cultore di culture orientali, tenne una conferenza alla *Asiatic Society*² in Calcutta (1786), in cui espose i primi risultati della scoperta dell'antico indiano e delle affinità che quella lingua mostrava con il greco e con il latino a livello di radici verbali, di elementi grammaticali, affinità che sono tanto forti da non potersi credere casuali, ma dovute ad un antenato comune. Egli introdusse così l'idea che le tre lingue Latino, greco e indiano antico avessero una lingua comune. La scoperta dell'antico indiano (sanscrito) permise di fare i primi confronti tra queste lingue e fu la premessa per la fondazione di una nuova disciplina scientifica. Nell'800 fiorirono gli studi sui rapporti genealogici all'interno delle lingue indoeuropee fino ad arrivare a postulare l'esistenza dell'indoeuropeo come lingua madre comune non attestata e ricostruibile, con la nascita della nuova disciplina della linguistica storica comparativa. Ricordiamo che la disciplina che prende il nome da questo aggettivo vede la sua nascita e codificazione in termini "scientifici" proprio a partire dai primi decenni dell'800. Già nei secoli precedenti, a partire dal '500 alcuni studiosi, viaggiatori e mercanti che intrapresero viaggi in India e vennero a conoscenza della lingua indiana, scoprendo sorprendenti somiglianze di alcuni termini come i numerali *trayas*, *tres*, *duo: dva(u)* e avevano ipotizzato un possibile antenato comune di lingue come il latino e il greco e l'indiano. In tale ambito sono state formulate denominazioni per il termine che è attualmente in uso, indoeuropeo, e che ha un valore

² "Asiatic Society", Wikipedia, URL: https://it.wikipedia.org/wiki/Asiatic_Society

puramente geografico. Alcuni studiosi individuano il 3400 a.C. circa come il periodo di fine dell'unità linguistica protoindoeuropea. Dal momento che coloro che parlavano l'indoeuropea non elaborarono alcun sistema di scrittura, non si ha nessuna prova effettiva sull'esistenza materiale di questa lingua madre. La scienza linguistica ha cercato di ricostruire il protoindoeuropeo utilizzando diversi metodi e, per quanto sembri impossibile ottenerne ricostruzione accurata, oggi siamo in grado di avere un'idea generale di cosa i parlanti della lingua protoindoeuropea avessero in comune, sia linguisticamente che culturalmente. In aggiunta ai metodi comparativi, ci sono studi che si servono del confronto fra i vari miti, leggi e istituzioni sociali. Le lingue indoeuropee ³si suddividono in tre gruppi principali:

- le lingue neolatine, come l'italiano, il francese, lo spagnolo, il portoghese, il romeno, il catalano, il ladino.

Esse, come suggerisce il nome, derivano dal latino. Il latino si impose in larga parte d'Europa all'epoca dell'Impero romano. Alla caduta di Roma, nel V secolo d.C., si fuse con le lingue degli invasori.

Sono parlate da circa 200 milioni di persone, per lo più nell'Europa occidentale e meridionale.

- lingue germaniche, come l'inglese, il tedesco, l'olandese, il danese, lo svedese e il norvegese. Trovano origine negli idiomi introdotti in Europa dai **popoli germanici**, che abitavano un tempo la pianura tedesca e che poi migrarono verso est e verso sud, penetrando anche all'interno dell'Impero romano. Oggi sono parlate anch'esse da

³ "Lingue indoeuropee – le origini", "Studia rapido", 2.09.2020, <https://www.studiarapido.it/lingue-indoeuropee-quali-sono-e-origini/>

circa 200 milioni di persone nell'Europa centrale e nord-occidentale;

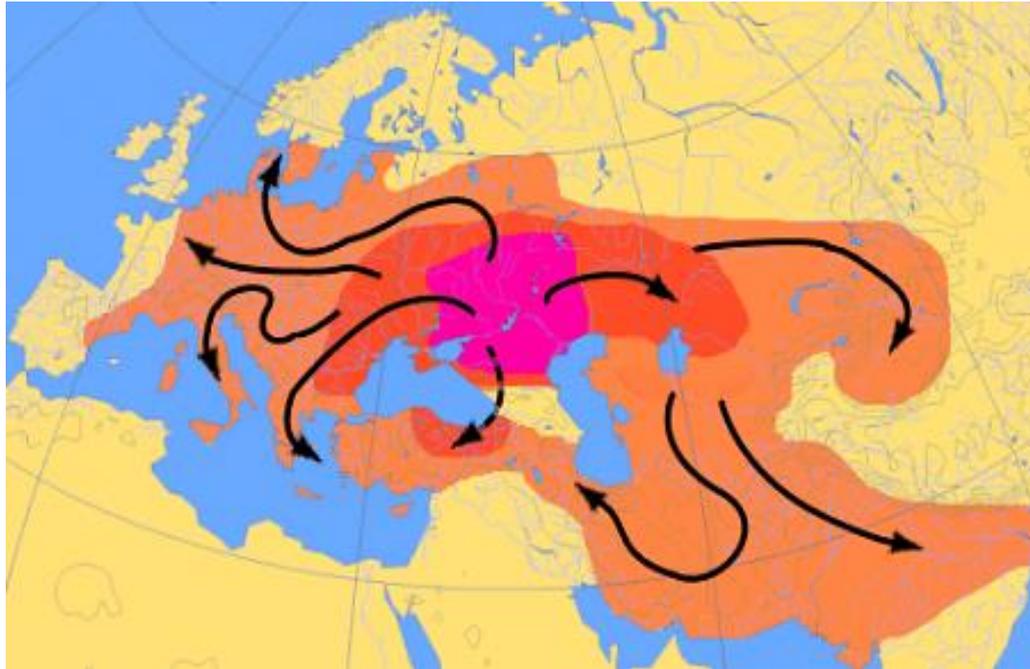
- le lingue slave, come il russo, l'ucraino, il bielorusso, il polacco, il ceco, lo slovacco, il bulgaro, il serbo-croato e lo sloveno. Derivano dagli idiomi delle tribù che anticamente abitavano il territorio oggi corrispondente alla Polonia; poi, nei primi secoli dopo Cristo, occuparono larghe aree in direzione della Russia e della penisola balcanica. Oggi sono parlate da circa 300 milioni di persone nell'Europa orientale.

Sono lingue indoeuropee anche il greco, l'albanese, il lettone e il lituano (due lingue baltiche), le lingue celtiche (gaelico scozzese, irlandese, gallese, bretone); infine gli idiomi dei popoli rom e sinti. Non appartengono, invece, al gruppo linguistico indoeuropeo l'ungherese, il finlandese, l'estone, che sono lingue ungro-finniche, e il turco, che appartiene al gruppo delle lingue altaiche (parlate nell'Asia centrale). Diverso da tutte le altre lingue conosciute, infine, è il basco parlato in alcune aree dei Pirenei, spagnoli e francesi. Le lingue europee sono scritte con tre differenti alfabeti: il latino, il greco e il cirillico, quest'ultimo utilizzato per le lingue slave.

1.4 Le origini delle lingue indoeuropee

Facendo riferimento ad un articolo di giornale redatto da Colin Renfrew, intitolato *“Le origini delle lingue indoeuropee”* (1989) si è arrivati alla conclusione in cui questo ceppo linguistico non si sia evoluto e diffuso attraverso conquiste, al contrario grazie all'avanzare dell'agricoltura. La teoria principale basata sulla diffusione di queste

lingue indoeuropee, sostiene che alle origini vi era una protolingua parlata dai cavalieri nomadi che agli inizi vivevano in quella che oggi chiamiamo Russia occidentale, a nord del mar Nero. Nel corso dei secoli successivi si sarebbero spostati imponendosi sulle popolazioni indigene, consentendo l'evoluzione delle lingue europee, che oggi conosciamo.



D'altro canto, la teoria di Renfrew poneva come punto di partenza le lingue e non l'archeologia. Infatti, i linguisti si rendono conto che le lingue europee sono imparentate in quanto a fonologia, categorie morfologiche e lessico. Ad esempio, confrontando i numeri da uno a dieci in diverse lingue indoeuropee si noterà una somiglianza tra molte lingue europee e il sanscrito, la lingua dei più antichi testi letterari indiani, mentre idiomi come il cinese o il giapponese si differenziano completamente. Scendendo più nel dettaglio, i linguisti son in grado di suddividere ulteriormente in famiglie le lingue europee. La prima ad essere stata riconosciuta fu la famiglia delle lingue romanze.

CAPITOLO II: LE LINGUE ROMANZE

2.1 Dal latino alle lingue romanze

Anticamente in Italia si parlavano molti dialetti, differenziati secondo la diversa origine delle varie popolazioni che, in ondate successive, si erano stanziate nella penisola: Reti, Liguri, Piceni, Sicani ecc. Fra questi spiccava il Latino, lingua parlata da un popolo indoeuropeo stanziatosi nel Lazio intorno al IX-VII secolo a.C.: i Latini.

Dopo la fondazione di Roma che risale al 753 a.C., l'idioma dei Latini si diffuse attraverso le guerre di espansione: il dominio di Roma si estese dapprima sulle regioni circostanti, poi sull'Italia peninsulare e insulare, quindi sull'intero bacino del Mediterraneo, per allargarsi al di là delle Alpi in vasti territori della Francia, della penisola iberica, della Germania, in Britannia, nei paesi lungo il corso inferiore del Danubio e in buona parte dell'Asia. La zona orientale del Mediterraneo, invece, rimase sotto l'influenza greca. Roma portò ovunque la sua cultura, la sua politica e soprattutto la sua lingua. Il latino si impose sulle lingue locali e entrò a far parte della vita quotidiana di tutti, divenendo la lingua di maggior prestigio nel mondo occidentale e tale rimase per lungo tempo, anche dopo la caduta dell'Impero romano d'Occidente, avvenuta nel 476 d.C.

Dal latino derivano le lingue neolatine o dette anche romanze. La parola "romanza" deriva dall'espressione *romànice loqui*, ⁴«parlare in lingua romana», contrapposta a *barbàrice loqui*, «parlare in lingua barbarica». Per arrivare alla formazione delle lingue neolatine bisogna prima di tutto analizzare l'evoluzione del latino. Infatti, inizialmente la lingua latina era divisa in lingua scritta e lingua parlata, la prima, più

⁴ "Hoeppli editore", "Dal latino all'italiano", 21.04.2011, URL: <https://www.severi-correnti.edu.it/sites/default/files/pagine-docenti/morelli-guglielmina/dal-latino-allitaliano.pdf>

raffinata e complessa, il *sermo doctus* (“la lingua colta”) e la seconda, parlata da tutti, il *sermo vulgaris* («la lingua volgare», cioè «del popolo», da *vulgus*, «il popolo»). Mentre il *sermo doctus* nel volgere di alcuni secoli si fissò in forme e strutture definite; invece, il *sermo vulgaris* si andò via via modificando, riflettendo le differenze regionali esistenti tra i popoli romanizzati. Mentre cioè il latino delle persone colte, insegnato nelle scuole e usato nei documenti ufficiali e nella produzione letteraria in genere, era uguale a Roma e nelle località periferiche dell’impero, come nella Dacia (oggi Romania), nella Britannia o nelle regioni dell’odierno Portogallo, invece il *sermo vulgaris* andò assumendo caratteristiche regionali che si tradussero in differenze sempre più marcate fra le varie aree geografiche, a seconda delle vicende storiche e culturali di ogni regione: grado di colonizzazione, presenza di eserciti e di funzionari romani, intensità di rapporti con la capitale ecc. Il latino aveva abbattuto gli idiomi locali, ma non aveva cancellato abitudini di pronuncia, residui dialettali e così via. La stessa cosa si può notare oggi con l’inglese che presenta differenze se si sente parlare a Londra, in Scozia o nel Texas, la stessa cosa per lo spagnolo, che registra pronunce diverse in Spagna, in Messico o in Argentina, così accadeva per il latino parlato dal popolo ovvero che non poteva essere uguale a Roma, in un villaggio della Gallia o lungo il corso del Danubio. Ciononostante, finché l’Impero romano rimase saldo non vi furono grandi differenze a livello linguistico. Quando però l’Impero romano d’Occidente cadde, si affermò una tendenza separatista che poneva le basi per la nascita delle future nazioni, alla frantumazione politica seguì una sempre più marcata differenziazione linguistica, accelerata dall’influsso dei popoli invasori. Quindi mentre il latino della cultura rimaneva invariato, il latino volgare durante il Medio Evo dava origine a numerose parlate che si allontanavano sempre più dal

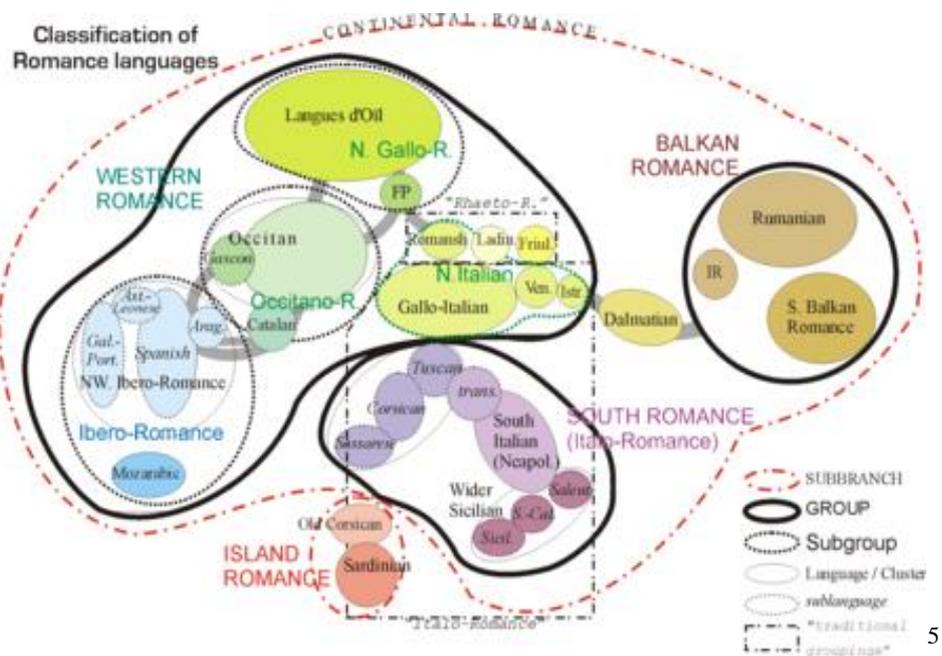
modello originale. Col tempo, i tanti volgari regionali diedero vita alle lingue romanze: si formarono così l'italiano, lo spagnolo, il catalano, il portoghese, il francese, il provenzale, il sardo, il romeno e il ladino (parlato da alcune comunità del Friuli, dell'Alto Adige e del cantone svizzero dei Grigioni). L'influenza del latino però andò anche a creare il sostrato di altre lingue europee, non facenti parte delle lingue romanze ma appartenenti alle lingue germaniche, come l'inglese e il tedesco.

Latino	Familia	mater	pater	Focus
Italiano	Famiglia	Madre	Padre	Fuoco
Spagnolo	Familia	Madre	Padre	Fuego
Francese	Famille	Mère	Père	Feu
Romeno	Familie	Mamă	Părinte	Foc
Portoghese	Familia	Madre	Padre	Fogo
Inglese	Family	Mother	Father	Fire, focus
Tedesco	Familie	Mutter	Vater (pron. Fater)	Feuer, Fokus

2.2 Le varie lingue romanze

Ovviamente ogni lingua romanza nel corso del tempo s'è distanziata dal latino non meno che dalle lingue sorelle, in parte per eventi peculiari

(come incontri e contatti con altre lingue), in parte a causa di fenomeni di sostrato (in linguistica si ha quando una lingua non viene più parlata su un territorio e si è sostituita, in seguito a conquista o a predominio politico-culturale, una lingua diversa). Pertanto, in base a quanto un idioma sia lontano o meno dal latino, si distinguono idiomi conservativi e altri più innovativi. Si possono considerare l'italiano e lo spagnolo due lingue conservative, tenendo conto dei numerosi tratti latini mantenuti sia a livello superficiale che profondo. A confronto il francese è la più eccentrica e si colloca per diversi aspetti al margine della famiglia (alcuni la considerano anche fuori), in quanto considerato lontanissimo dal latino sotto un punto di vista fonetico e fonologico. Al contrario l'italiano è prossimo al latino in termini di morfologia.



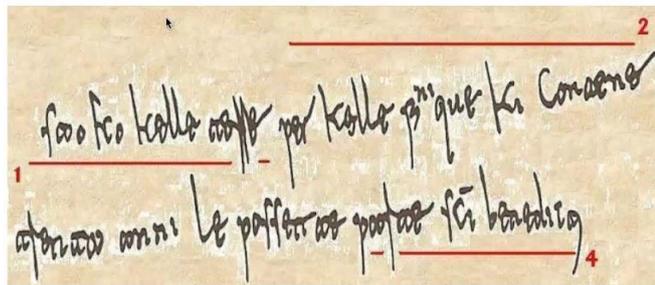
⁵ "Le lingue neolatine", Silvia Ronco, Prezi

2.2.1 L'ITALIANO

Il primo testo scritto che gettò le basi per l'evoluzione della lingua italiana fu il cosiddetto "Placito Capuano" del 960 d.C. La storica pergamena riporta la seguente frase: "*Sao ko kelle terre, per kelle fini que ki contene trenta anni le possette parti Sancti Benedicti*", la cui traduzione dice: "So che quelle terre, per quei confini che qui si contengono, le possedette per trenta anni la parte di S. Benedetto". Questo documento è il primo di quattro testimonianze giurate (i Placiti Capuani o Cassianesi) registrate tra il 960 e il 963 d.C., il cui tema principale riguardava una lite sui confini tra le proprietà del Monastero di Montecassino e il feudatario Rodolfo D'Aquino. In particolare, i placiti capuani riguardavano le terre dei monasteri benedettini di Capua, Sessa Aurunca e Teano. Dopo la distruzione del monastero da parte dei saraceni, alcune terre erano state prese impropriamente dal feudatario in questione; tre testimoni sostenevano che le terre invece appartenevano al Monastero.

La testimonianza

- *Sao ko kelle terre, per kelle fini que ki contene, trenta anni le possette parte Sancti Benedicti.*
- "So che quelle terre, entro quei confini che qui si descrivono, le ha avute in possesso per trent'anni l'amministrazione patrimoniale di S. Benedetto".



La celebre frase, come le altre delle pergamene successive riportanti i *placiti*, fu scritta in una lingua comprensibile ai testimoni, i quali appunto effettuavano la loro deposizione davanti al giudice Arechisi, indicando le terre usurpate al monastero. Ciò testimonia la diffusione tra la gente italica di una lingua diversa dal latino, si trattava di un volgare campano parlato probabilmente dalla gente comune. Le pergamene di questi documenti, sopravvissute agli attacchi al Monastero, sono state ritrovate dall'archivista Erasmo Gattola nel Settecento.

Altro documento che testimonia la nascita del volgare italiano è l'indovinello veronese, rinvenuto nel 1924 da L. Schiapparelli. La ricostruzione più vicina consiste in quattro brevi versi a rima incrociata, l'autore è un ignoto scrivano veronese. Il testo riporta un quesito in cui l'autore descrive l'azione stessa dello scrivere. Le prime due righe sono in volgare veronese, mentre l'ultima è in latino, in quanto recita una formula di ringraziamento a Dio, molto usata all'epoca (IX sec.). Questa distinzione di formalità rappresenta la consapevolezza dell'utilizzo del dialetto nell'indovinello, mentre il ringraziamento, essendo una forma religiosa, è più serio, quindi trascritto nella lingua ufficiale. La sua interpretazione non è chiara ma l'ipotesi più valida è la seguente:

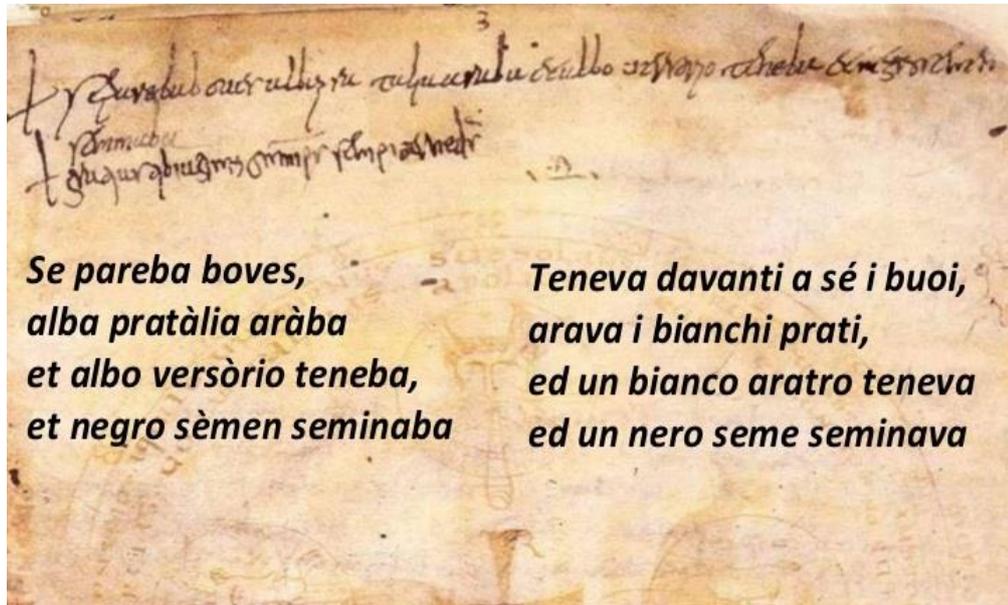
teneva davanti a sé i buoi (le dita della mano)

arava i bianchi prati (le pagine bianche di un libro)

e aveva un bianco aratro (la penna d'oca, con la quale era solito scrivere)

e un nero seme seminava (l'inchiostro con il quale venivano scritte le parole).

Vi è stato un lungo dibattito tra gli studiosi circa il verbo *se pareba*: per alcuni significava “apparivano” (i buoi), per altri “assomigliava” (la cosa da intuire).



Per quanto riguarda l’italiano, è considerato l’unico idioma ad essere più prossimo al latino soprattutto per aver tenuto molti termini settoriali ma anche elementi grammaticali. Ad esempio, è la sola lingua ad aver estratto dal latino *de* due preposizioni: *di* e *da*. Quindi solo in italiano distinguiamo *tazza da tè* e *tazza di tè*, ecc. In essa vi sono parecchi derivati (parasintetici o no) che hanno per base una parte del corpo:

- braccio → abbracciare, sbracciare, sbracciarsi
- fronte → affrontare, fronteggiare, sfrontare
- occhio → adocchiare
- mano → maneggiare

⁶ “Universitas Studiorum”, <https://m.facebook.com/universitas.studiorum.editrice/photos/se-pareba-boves-alba-prat%C3%A0lia-arabaricordate-lindovinello-veronese-il-pi%C3%B9-antico/2090140031016572/>

- bocca → imboccare
- testa → intestare
- collo → accollare, decollare, incollare
- petto → impettire
- dito → digitare, additare

Secondo quanto riporta la Treccani, l'italiano è l'unica lingua in cui la grafia ci consente di individuare facilmente la pronuncia, inoltre, un importante numero di grafemi (11 su 21) indica un solo fonema; quelli che indicano più fonemi sono pochi (<c>, <g>, <z>, <s>). I timbri di vocale nasale sono assenti a differenza del francese e del portoghese. Non esistono lettere "mute" (che non devono essere pronunciate), fatta eccezione per alcuni casi come l'iniziale del verbo avere: *ho, ha, hai...* È presente un uso limitato e regolare dell'accento grafico che si verifica perlopiù a fine di una parola per indicare un troncamento, a differenza delle altre lingue romanze (romeno escluso), ove l'accento fornisce una varietà di informazioni e dipende da una varietà di motivi: cfr. fr. *révéler* «rivelare» e (*je*) *révèle* «(io) rivelo», il primo con accento acuto, il secondo con accento grave, per indicare che la vocale è chiusa nel primo caso e aperta nel secondo. Quanto ai segni diacritici, l'italiano ha solo l'accento acuto, e più spesso grave, e il trattino interno (che occorre in diverse condizioni: *porta-finestra, odio-amore*). L'accento circonflesso, invece, non esiste. In questa lingua non vi è traccia di dieresi, al contrario di una vasta varietà di termini francesi e romeni caratterizzati da questo segno. L'apostrofo, invece, comporta due funzioni:

- elisione (esempio: l'argento, m'addormento), tra le lingue romanze l'apostrofo è presente solo in francese;
- Troncamento (da': dai, va': vai, ecc.).

Dal punto di vista fonetico e fonologico, l'italiano è ricco di affricate (consonanti sorde o sonore) e questo lo rende prossimo al russo. Per quanto riguarda le vocali, queste vengono pronunciate in modo netto al pari che in spagnolo. L'italiano è l'unica lingua romanza (e una delle poche in Europa) ad avere una distinzione tra consonanti brevi e lunghe (tradizionalmente, tra semplici e doppie): caro è diverso da carro, pala da palla, casa da cassa.

Questo idioma è particolarmente flessivo, nel senso che pure avendo perduto il sistema latino dei casi (nominativo, genitivo, dativo, accusativo, vocativo e ablativo) ne conserva qualche traccia attraverso la *flessione* che è un sistema di mutamento morfologico subito dalle parole variabili per esprimere i diversi valori e rapporti grammaticali. Questo processo avviene mediante l'aggiunta di una desinenza alla radice dell'elemento grammaticale e può essere di due tipi:

- *flessione verbale*, chiamata anche *coniugazione*, distingue modo, tempo e la persona dei verbi;
ved-iamo, parl-o, fin-ì
- *flessione nominale* che riguarda articoli, aggettivi, sostantivi e pronomi e distingue il genere e il numero.
l-a, maestr-a, car-o

Dopo aver elencato alcune delle caratteristiche dell'italiano, bisogna dire che ha un complesso di derivazione in cui le proprietà del latino sono state perlopiù modificate. Una lingua antica ma che continua tutt'oggi ad apportare modifiche lessicali, grammaticali e fonetiche, in quanto un idioma non rimane mai statico ma, al contrario, subisce variazioni nel corso del tempo.

2.2.2 LO SPAGNOLO

Lo spagnolo, o castigliano, secondo un'indagine di SIL International è la terza lingua più parlata al mondo dopo l'inglese e il cinese mandarino. Viene considerata la lingua più prossima all'italiano in quanto sono molto simili tra loro. Oggi è parlata da circa 548,3 milioni di parlanti totali. Gli spagnoli dicono che parlano castigliano per sottolineare il fatto che si tratta della lingua originaria della Castiglia e non di altre regioni della Spagna in cui si parlano altre lingue politicamente riconosciute (Catalogna, Comunità Valenciana, Isole Baleari, Paesi Baschi, Navarra e Galizia). La Costituzione della Spagna (1978) riconosce una lingua ufficiale, indicata come castellano e tre lingue co-ufficiali: il gallego, il basco (euskera) ed il catalano, quest'ultimo sia nella variante propria del Principat e delle Baleari (català) sia nella variante valenciana (valencià). Per quanto riguarda le varietà linguistiche ogni paese ha il suo modo di parlare lo spagnolo. Per esempio, in Messico, vi sono differenze lessicali che rendono quella parlata persino lontana da quella corrente in Spagna o studiata a scuola. In America Centrale lo spagnolo è compreso benissimo da tutti anche se in quelle zone si parlano diverse lingue native americane. A Cuba si parla dominicano e portoricano e in America del Sud si parla attualmente spagnolo tranne in Brasile (portoghese), Guyana (inglese), Suriname (olandese) e Guyana francese (francese), ma con molte differenze tra una nazione e l'altra e addirittura all'interno dei paesi più grandi.

La prima opera narrativa della letteratura spagnola in lingua romanza è la canzone di gesta chiamata *“El cantar del mio Cid”*, questa segna

l'inizio dell'evoluzione della lingua spagnola odierna. I suoi 3735 versi anisosillabici narrano le gesta eroiche ispirate agli ultimi anni della vita del cavaliere castigliano Don Rodrigo Diaz de Vivar. Il poema è scritto in castigliano medievale e composto intorno all'anno 1200. Il titolo originale è sconosciuto, anche se probabilmente si chiamerebbe gesta o canzone, termini con i quali l'autore descrive la sua opera nei versi 1085 e 2276. Il tema principale è l'onore, valore di grande importanza per la gente di quel tempo. La necessità di recuperare l'onore perso è ciò che dà l'impulso a compiere imprese eroiche. Nonostante si tratti di un'opera anonima, l'analisi del testo conservato dimostra che appartiene a un autore colto che aveva conoscenze di diritto vigente alla fine del secolo XII e che conosceva la zona nei dintorni di Burgos. Molte teorie sono state elaborate su di lui: che fosse un giullare di Medinaceli o di San Esteban de Gormaz, per di più si è parlato di un poeta delle valli di Jiloca o Jalon. Il manoscritto oggi è conservato nella Biblioteca Nazionale di Madrid.

Lungo i secoli (dal Medioevo fino al XVI secolo) il castigliano ha subito delle variazioni nella resa dei diversi fonemi. Un fonema è un'unità linguistica che può produrre variazioni di significato se scambiata con un'altra unità, ad esempio *fatto* e *matto*. Per esempio, la /f/ a inizio di molte parole, probabilmente per effetto di un substrato linguistico, è finita per diventare muta, lasciando una traccia etimologica nell'uso del morfema h (formica in italiano, hormiga in spagnolo).

Lo spagnolo, a differenza dell'italiano, ha mantenuto quella preposizione *de* che l'italiano aveva sdoppiato in *di* e *da*. C'è da dire che lo sviluppo della fonologia spagnola risulta distinto da quello delle altre lingue romanze per diverse caratteristiche:

- **dittongazione** della E e O breve accentate latine in sillaba chiusa come pure aperta (tiempo, puerta);
- **palatalizzazione** dei gruppi latini -NN- e -LL- (año, calle);
- la **fusione fonemica** di /b/ e /v/, rendendo, per esempio, il nome tubo e il verbo tuvo foneticamente equivalenti;
- **spirantizzazione** di /b/, /d/, e /g/ — non solo dal latino originario B, D, e G (come nello sp. probar, sudar, legumbre), ma anche dal latino P, T, e C (come nello sp. sabe, vida, lago);
- **desonorizzazione** e ulteriore sviluppo delle sibilanti spagnole medievali, producendo: la *velare fricativa* [x] in parole come caja, hijo, gente, e in molti dialetti della Spagna, comprese le varietà prestigiose di Madrid, Toledo, ecc. la interdentale [θ] in parole come cinco, hacer, e lazo;
- **aspirazione** e perdita della F latina, segnata nella grafia moderna dalla <h> muta in parole come hablar, hilo, hoja.

Le quattro coniugazioni verbali latine sono state ridotte a tre, come in italiano si hanno le terminazioni in -AR, -ER, -IR. La sintassi spagnola fornisce una traccia evidente di alcuni oggetti diretti: il cosiddetto *a* "personale". Lo spagnolo, unico tra le lingue romanze, mantiene l'uso di un "ridondante" pronome oggetto indiretto (le, les), anche in presenza di un sintagma nominale oggetto indiretto. In spagnolo, come in italiano, si può omettere il pronome soggetto al verbo ad esempio: *vado* invece di *io vado*; *voy* al posto di *yo voy*.

La sua sintassi è più libera con restrizioni relativamente minori per quanto concerne l'ordine dei costituenti della frase soggetto-verbo-oggetto. Essendo stata a contatto con altre lingue, il vocabolario spagnolo

è ricco di prestiti dal basco, dall'arabo e dalle lingue indigene delle Americhe.

I primi cambiamenti fonetici sono dati, già dal IX secolo, da “errori di ortografia” nella scrittura del latino. Ad esempio, la sincope che si riferisce alla scomparsa di una vocale atona nella sillaba che precede o segue la sillaba accentata. All'inizio della sua storia, lo spagnolo perse tali vocali allorché precedute o seguite da R o L, e tra S e T. Per capire meglio, parole del latino volgare come *aperīre*, *humerum* sono diventate *abrir*, *hombro*. In spagnolo si sono verificati persino segni di elisione in cui molte occlusive intervocaliche (d, g, e occasionalmente b) cadevano.

Esempi elisione nello spagnolo		
Consonante	Parola latina	Parola spagnola
b → Ø	vendēbat	Vendía
d → Ø	comedere	Comer
g → Ø	legere	Leer

Le vocali E e O hanno subito la dittongazione, indifferentemente che le sillabe siano aperte o chiuse, al contrario del francese e dell'italiano dove si verifica solo in sillabe aperte. Dal latino *petram* si è arrivati allo spagnolo *piedra*, così come da *focum* si è ottenuto *fuego*.

dittongazione spagnola in sillaba aperta o chiusa

Tipo di <u>Sillaba</u>	Latino	Spagnolo	Francese	Italiano	Catalano	Portoghese
<u>Aperta</u>	petram, focum	pedra, fuego	Pierre, feu	pietra, fuoco	pedra, foc	pedra, fogo
<u>Chiusa</u>	festam, portam	fiesta, puerta	fête, porte	fiesta, porta	fiesta, porta	fiesta, porta ⁷

La lingua spagnola, inoltre, ha subito processi di vocalizzazione in cui una consonante viene mutata in un suono simil-vocalico. Le labiali (b, p) ottengono la semivocale arrotondata [w] (a sua volta precedentemente assorbita da una vocale arrotondata), mentre la velare c ([k]) produce la semivocale palatale [j] (la quale potrebbe palatalizzare un [t] che la segue ed essere assorbita dalla affricata palatale risultante).

p → w: *baptistam* (latino) diventa *bautista* (spagnolo)

Bisogna sottolineare il fatto che la maggior parte delle lingue romanze ha mantenuto la distinzione tra i fonemi /b/ e /v/, mentre in spagnolo questa differenza non esiste. Infatti, parole che iniziano per /b/ o /v/ si pronunciano come una /b/.

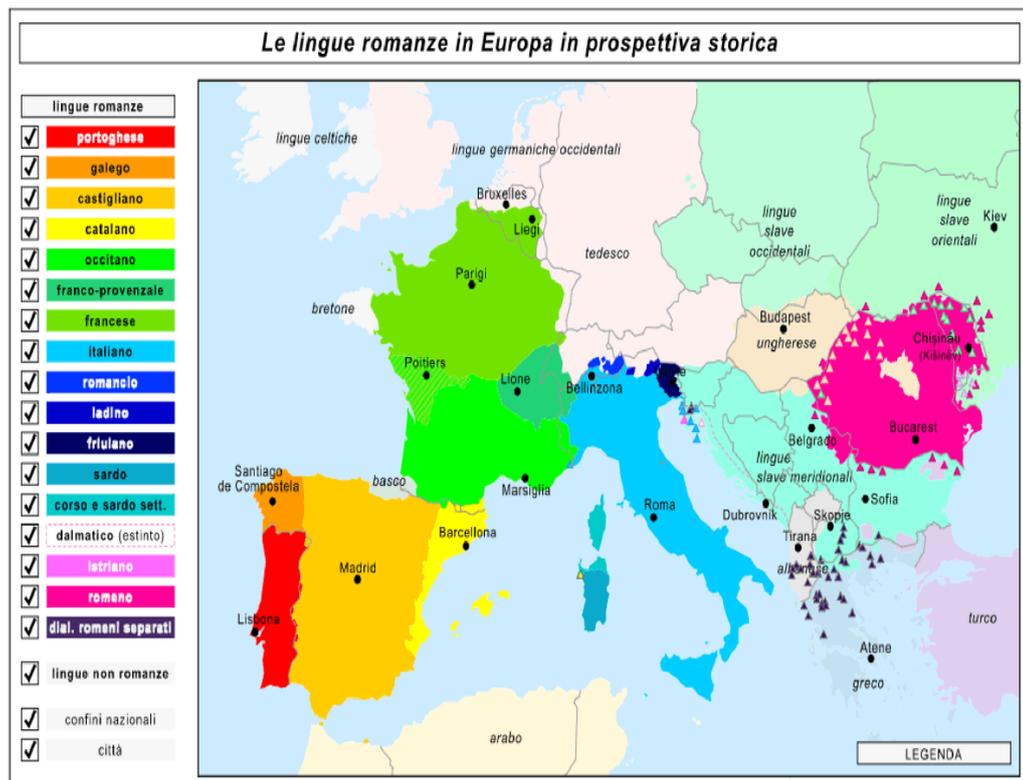
Il passaggio dal latino *-f* allo spagnolo *-h* è una caratteristica che è possibile rimarcare anche senza uno studio linguistico. La maggior parte delle parole latine che iniziavano per *-f* hanno cambiato questa lettera iniziale in *-h* sorda.

⁷ Tabella presa da: https://it.wikipedia.org/wiki/Storia_della_lingua_spagnola

Consonanti	Parola latina	Parola spagnola
F → H	<i>filium, faminem, facere</i>	<i>hijo, hambre, hacer</i>

Altra caratteristica fondamentale dello spagnolo è lo *Yeísmo* e già a partire dal XV molti documenti mostrano l'evidente confusione tra il fonema /j/ (generalmente scritto <y>) e quello laterale palatale /ʎ/ (scritto <ll>). Quindi lo *Yeísmo* è un modo caratteristico di diverse regioni di pronunciare la LL (elle) nello stesso modo della Y (ye). In questo modo lo *Yeísmo* porta a dire “cabayo” piuttosto che “caballo” o “zapayo” invece di “zapallo”.





2.2.3 IL FRANCESE

Ulteriore lingua romanza nata dal latino, il francese deve la sua formazione grazie alla romanizzazione della Gallia e alla divulgazione del cristianesimo, che hanno portato alla diffusione del latino e al deterioramento della lingua celtica. Dal III al V secolo le invasioni germaniche influenzano la lingua parlata, a tal punto che con il Concilio di Tours (813), richiesto dal re Carlo Magno, si stabilisce che le omelie fossero tenute nella lingua del *vulgus* (popolo). Si verifica una presa di coscienza in cui il latino non è più compreso dalla popolazione. Il Giuramento di Strasburgo è la prima attestazione scritta del “francese”.

Testo originale

[Antico francese:] “Pro Deo amur et pro christian poblo et nostro commun saluament, d'ist di in auant, in quant Deus sauir et podir me dunat, si saluarai eo cist meon fradre Karlo, et in adiudha et in cadhuna cosa si cum om per dreit son fradra saluar dist, in o quid il mi altresì fazet. Et ab Ludher nul plaid nunquam prindrai qui meon uol cist meon fradre Karle in damno sit.”

[Alto tedesco antico:] “In Godes minna ind in thes christiānes folches ind unsēr bēdhero gehaltnissī, fon thesemo dage frammordes, sō fram sō mir Got gewizeci indi mahd furgibit, sō haldih thesan mīnan bruodher, sōso man mit rehtu sīnan bruodher scal, in thiu thaz er mig sō sama duo, indi mit Ludheren in nohheiniu thing ne gegango, the mīnan willon imo ce scadhen werdhēn.”

[Antico francese:] “Si Lodhuuigs sacrament quæ son fradre Karlo iurat, conseruat, et Carlus meos sendra, de suo part, non lostanit, si io returnar non l'int pois, ne io, ne neuls cui eo returnar int pois, in nulla aiudha contra Lodhuuig nun li iu er.”

[Alto tedesco antico:] “Oba Karl then eid, then er sīnemo bruodher Ludhuwīge gesuor, geleistit, indi Ludhuwīg mīn hērro then er imo gesuor forbrihchit, ob ih inan es irwenden ne mag: noh ih noh thero nohhein, then ih es irwenden mag, widhar Karlo imo ce follusti ne wirdhit.”

Traduzione

“Per l'amore di Dio e per il popolo cristiano e per la nostra comune salvezza, da qui in avanti, in quanto Dio mi concede sapere e potere, così aiuterò io questo mio fratello Carlo e in aiuto e in qualunque cosa, così come è giusto, per diritto, che si aiuti il proprio fratello, a patto ch'egli faccia altrettanto nei miei confronti, e con Lotario non prenderò mai alcun accordo che, per mia volontà, rechi danno a questo mio fratello Carlo.”

“Per l'amore di Dio e del popolo cristiano e per la salvezza di entrambi, da oggi in poi, in quanto Dio mi concede sapere e potere, così aiuterò io questo mio fratello, così come è giusto, per diritto, che si aiuti il proprio fratello, a patto ch'egli faccia altrettanto nei miei confronti, e con Lotario non prenderò mai alcun accordo che, per mia volontà, possa recargli danno [a Ludovico].”

“Se Ludovico mantiene il giuramento fatto a Carlo, e Carlo, mio signore, da parte sua non lo mantiene, e se io non posso da ciò distoglierlo, né indurre qualcuno a farlo, non gli sarò di nessun aiuto contro Ludovico.”

“Se Carlo mantiene il giuramento fatto a Ludovico, e Ludovico, mio signore, da parte sua rompe il giuramento che ha prestato, e se io non posso da ciò distoglierlo, né indurre qualcuno a farlo, non lo seguirò contro Carlo.”

8

Il 14 febbraio dell'anno 842 Carlo II il Calvo e Ludovico II il Germanico si trovano a Strasburgo per giurarsi fedeltà reciproca, e per affermare che nessuno di loro avrebbe stretto patti di alleanza con Lotario I (imperatore e fratello di Carlo e Ludovico). Il testo di questo giuramento (ma spesso è citato al plurale come i Giuramenti di Strasburgo) è giunto fino a noi grazie allo storico Nitardo che all'interno della sua opera sui figli di Ludovico I il Pio, scritta com'era ovvio a quel tempo, in latino, inserì le formule di giuramento nelle lingue effettivamente usate: Carlo, di lingua proto-francese, giurò in antico Alto Tedesco, per farsi meglio comprendere

⁸ Documento del Giuramento di Strasburgo (*Sacramenta Argentariae* in latino) primo documento scritto in lingua romanza.

dalle truppe di Ludovico quest'ultimo, di lingua germanica, giurò nella lingua romanza del fratello. I rappresentanti dei due eserciti, poi, giurarono ognuno nella propria lingua. Quindi dopo questo evento il francese del Medio Evo non era più una lingua unitaria ed ogni regione parlava il suo dialetto, utilizzato anche nella scrittura. Questi dialetti vengono raggruppati in due famiglie: la lingua *d'oc* al sud della Loira e la lingua *d'oïl* al nord.

Il francese antico risulta essere particolarmente differente dalla lingua attuale, infatti, un esempio che lo dimostra è la *Chanson de Roland*.

« *Ço sent Rolland que la mort le tresprent,
Devers la teste sur le quer li descent.
Desuz un pin i est alet curant,
Sur l'erbe verte s'i est culchet adenz. »⁹*

La lingua francese ha avuto un'evoluzione tutta sua, per questo alcuni linguisti non la considerano neanche parte delle lingue neolatine.

⁹ *Chanson de Roland, la mort de Roland, CLXXIII*

Se si dà un'occhiata alla tabella seguente, vediamo che il francese non ha alcuna somiglianza tra gli altri idiomi.

Italiano	Spagnolo	Portoghese	Rumeno	Francese
acqua	agua	agua	apă	eau
gatto	gato	gato	pisică	chat

Considerata una lingua neolatina con base celtica, il francese è un'evoluzione del gallico. Dopo la conquista da parte dei Romani, il latino si diffuse in tutta la comunità gallica dall'aristocrazia fino ad arrivare all'esercito e al popolo. Il gallico è coesistito con il latino volgare, ponendo le basi di quello che sarà poi il francese attuale. Diverse parole francesi, soprattutto quelle che riguardano armi, diplomazia e alcuni oggetti che si usano tutti i giorni, hanno origine gallica. La particolarità di tale vocabolario celtico spiega la 'bizzarria' di alcune parole francesi che non somigliano per nulla a quelle latine.

Ad esempio:

- "andare" in francese si dice *aller*, che deriva dal gallico *allu* (andare);
- "fango" in francese si dice *boue*, che deriva dal gallico *bawaa*.

Ovviamente, come ogni idioma, col passare del tempo si evolve, cambiando non solo il significato dei termini ma anche il loro suono. Ad esempio, la parola "acqua" per arrivare ad essere *eau* ha subito varie trasformazioni: *aqua* > *egua* > *ewe* > *eau*. Il cambiamento nella prima parola da *q* a *g* e poi in *w* si chiama lenizione e porta i suoni ad essere

sempre più “lievi” fino ad essere impercettibili. Invece, si può notare un innalzamento vocalico nel passaggio dalla lettera *a* alla *e*.

Quanto alla somiglianza tra italiano e francese, questi due idiomi sono accomunati da una fonetica melodiosa e da una spiccata ricchezza espressiva. Nonostante abbiano diverse somiglianze, queste due lingue presentano alcune differenze:

- Il “Voi” al posto del “Lei”;
- femminili scambiati per maschili (“la fleur” per “il fiore”; “la mer” per “il mare”);
- preposizioni articolate separate (“de la” per “della”);
- confusione fra la preposizione “di” e “da” (il francese si traduce con entrambe);
- omissione della preposizione “a” dopo il verbo “andare” seguito da infinito (“vado dormire”);
- ripetizione dell’articolo nella formazione del superlativo relativo (“è l’attrice la più bella del mondo”);
- pronomi combinati scritti separatamente o nell’ordine in cui compaiono in francese (“gli lo” o “lo gli”);
- uso errato del pronome relativo “chi” al posto di “che” con funzione di soggetto;
- mancato accordo del verbo con il complemento oggetto dopo il “si” impersonale (“si studia molte materie”);
- errata collocazione dell’avverbio fra ausiliare e participio passato (“ieri sera hanno troppo mangiato”);

Il francese è considerato la lingua romantica per eccellenza e su questo non si discute, ma non è solo questo. Viene utilizzata in 8 istituzioni

internazionali come il Consiglio Europeo, la Corte Internazionale di Giustizia, l'ONU, l'UNESCO, la NATO, l'Unione Europea, la Croce Rossa Internazionale e il Comitato Olimpico Internazionale.

CAPITOLO III: RICERCHE E STUDI SULL'IC

3.1 Studi sull'insegnamento mediante IC (intercomprensione)

Gli studi sull' IC¹⁰ hanno a che fare con il fenomeno spontaneo e il tentativo di elaborare una descrizione dettagliata sul processo di comprensione, con lo scopo di proporre modelli affinché si possano realizzare programmi di insegnamento che accresceranno non solo le capacità di comprensione ma anche le abilità nell'interagire grazie all'IC. Da una parte gli studi riguardo l'IC sono un campo di ricerca ampio che ha obiettivi simili a quelli della mutua intelligibilità, semi-comunicazione e multilinguismo recettivo, dall'altra con l'apprendimento di una seconda lingua, gli studi sono basati sul multilinguismo o plurilinguismo e bilinguismo.

IC è in grado di fornire dati rilevanti e riflessioni su:

1. processi di comprensione linguistica
2. elaborazione degli input sullo sviluppo interlinguistico
3. rappresentazione sociale di:
 - apprendimento delle lingue
 - varietà linguistiche
 - monolinguisimo vs. bilinguisimo vs. plurilinguisimo e multilinguisimo.

¹⁰ "Intercomprehension. Exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU", "Eur-lex.europa", URL: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:893895f6-0c42-4494-95d4-9c81fafdb5a3.0001.03/DOC_2&format=PDF.

IC propone rapido accesso ai gruppi linguistici promuovendo il plurilinguismo e preservando il multilinguismo. Questo approccio è adatto a contesti multilinguistici in cui vi sono politiche mirate a proteggere gli idiomi locali, includendo le minoranze che non spesso vengono studiate. Inoltre, può essere utile nell'apprendimento delle lingue in contesti legati all'immigrazione. IC sottolinea l'importanza della lingua madre nell'apprendimento / insegnamento delle lingue.

Ovviamente, IC favorisce lo sviluppo di competenze cognitive e metacognitive, ma anche la conoscenza già acquisita nell'apprendimento delle lingue che si può sfruttare per impararne altre.

Il metodo dell'IC si fonde con altri come, ad esempio, il CLIL¹¹ (Content and Language Integrated Learning) ovvero apprendere una lingua mediante lo studio di una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera.

Infine, migliora le capacità di comprensione e favorisce l'interazione, ma può anche essere il primo step per un programma di apprendimento linguistico su scala globale.

3.1.2 Evoluzione del concetto: una breve panoramica

Negli ultimi vent'anni, l'IC è stata il centro di diversi progetti di cooperazione Europea dal finanziamento per la produzione di materiali per l'insegnamento alla creazione di università e organizzazioni coinvolte nell'InterComprensione, fino alla creazione di corsi come Euroforma, Formica, Intermar.

¹¹ “MIUR”, “CLIL”, URL: <https://www.miur.gov.it/clil>

I primi progetti di ricerca iniziarono in Francia, in Germania e in Danimarca tra il 1970 e il 1980. In campo francese, una conferenza intitolata “*La Latinité aujourd’hui*” (1983) diede luogo all’idea di sviluppare un dialogo sull’intercomunicabilità Latina.

Secondo i partecipanti, questa intercomunicabilità poteva essere facilmente raggiunta a patto che ci fosse una volontà politica e vennero sviluppate tecniche di insegnamento che erano in grado di mostrare le somiglianze che intercorrono tra le lingue Romanze.

Queste idee, espresse in un’edizione di *Français dans le monde*, by André Reboullet (1983), erano divise in due articoli. Il primo incoraggiava lo sfruttamento delle similarità tra le lingue Romanze ai fini di una comprensione scritta passando da una lingua all’altra. L’altro articolo intitolato “*L’enseignement de l’espagnol aux francophones: pour une didactique des langues voisines,*” scritto da Louise Dabène (1975), stabilì che il processo di apprendimento varia secondo la percezione dello studente delle carenze che ha nella L2. Secondo Dabène, questo accade non solo per via della somiglianza linguistica ma anche a causa dell’approccio dello studente e della sua organizzazione.

Nello stesso periodo, Claire Blanche-Benveniste, una linguista francese che crebbe in un ambiente multilingue (Russo, Greco, Spagnolo, Turco, Portoghese e Francese), iniziò a considerare la possibilità di un approccio simultaneo verso l’insegnamento delle lingue neolatine. Infatti, Claire è l’ideatrice del metodo EuRom4, nato nei primi anni novanta dello scorso secolo con la collaborazione di un’équipe di studiosi di quattro università europee: André Valli dell’Università di Aix-en-Provence, Isabel Uzcanga de Vivar dell’Università di Salamanca, Antónia Mota dell’Università di Lisbona, Raffaele Simone e Elisabetta Bonvino

dell'Università Roma Tre, nell'ambito di un progetto "Lingua" finanziato dalla Comunità Europea. EuRom4 è un manuale che propone un percorso verso l'intercomprensione a partire dallo sviluppo dell'abilità di comprensione scritta. Si rivolge a parlanti di una delle lingue target (portoghese, spagnolo, italiano e francese), adulti, con un buon livello di scolarizzazione, buoni lettori in L1.

L'obiettivo di questo percorso è quello di portare in breve tempo l'apprendente alla comprensione globale dei testi con temi generici. Il merito di EuRom4 sta nella velocità del processo di apprendimento: in circa quaranta ore si raggiunge una comprensione scritta di tutti gli idiomi neolatini affrontati. La rapidità del processo senza alcun dubbio si riconduce ad un approccio simultaneo delle lingue, il quale è la caratteristica più originale e interessante del progetto. Ad oggi il manuale EuRom4 è stato esaurito, ma la nuova edizione EuRom5 comprende più testi e una lingua in più, il catalano. L'idioma aggiuntivo, dopo una serie di esperimenti, è risultato fattibile in quanto non sembra presenti un sovraccarico cognitivo per gli apprendenti. Una novità interessante potrebbe essere un'apertura ad altre lingue e dialetti romanzi, così come una maggiore attenzione alle specificità delle varietà americane dello spagnolo e del portoghese.

La crescita nel numero dei progetti grazie ai finanziamenti europei e l'interesse della Commissione Europea nell'IC hanno fatto sì che vi sia una certa continuità nella ricerca e nel supporto dello sviluppo di strumenti di insegnamento.

Nel corso degli anni, il concetto di IC è stato associato direttamente agli scopi comunicativi, agli sviluppi tecnologici e alla disponibilità di materiali per l'insegnamento.

I primi progetti come EuRom4, Eurocomrom, ecc. si concentravano sullo sviluppo delle abilità di comprensione scritta. Lo sviluppo di nuove tecnologie come chat e forum di discussione ha reso possibile andare oltre la recezione basica. Alcuni progetti sono andati dalla comprensione di materiali scritti all'interazione scritta, ma non solo.

3.2 Insegnare attraverso IC: i principi

IC inteso come fenomeno, segue i processi di comunicazione e che, sebbene ci sia stata un'evoluzione, i progetti più recenti sono focalizzati sullo sviluppo di una comprensione di lettura. Perciò è bene chiedersi cosa hanno in comune questi progetti e cosa li distingue da corsi di lettura o di ascolto di una L2. I principi ¹²che caratterizzano l'approccio di IC verso l'insegnamento possono essere sintetizzati nel modo seguente:

- approccio plurilingue
- competenze parziali
- attenzione alla comprensione
- apprendimento trasversale
- riflessione sui linguaggi e sul ruolo di L1

3.2.1 Approccio plurilingue: più di una lingua in un corso

Una delle caratteristiche più interessanti è che la capacità di InterComprensione può essere sviluppata attraverso più di una lingua allo stesso tempo o perlomeno in un unico programma di insegnamento.

¹² Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet, "Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione Introduzione", "Intercomprensione: lingue, processi e percorsi", URL: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5-ch-00.pdf>

Imparare una lingua significa imparare qualcosa di altre lingue o addirittura spianare la strada per impararne altre. Perciò IC include un sistema di approccio in cui vengono organizzate attività che concernono molte varietà linguistiche e culturali.

Secondo il QCER¹³, una persona plurilingue possiede un repertorio di lingue, varietà linguistiche e competenze di diverso tipo e livello. Un'altra idea circa l'insegnamento delle lingue, legato al concetto di plurilinguismo, è che gli idiomi non devono essere considerati come compartimenti stagni da affrontare e apprendere separatamente. Bisogna considerare il fatto che lo scopo dell'insegnamento è stato profondamente modificato. Non è visto più come il raggiungimento della padronanza di una, due o anche tre lingue, ognuna appresa separatamente. Invece, lo scopo è quello di sviluppare un repertorio linguistico in cui hanno un posto tutte le abilità linguistiche.

La metodologia di insegnamento con IC ha rafforzato il plurilinguismo direttamente o indirettamente, in quanto si inizia a ridurre la classica divisione “un corso = una lingua”. Inoltre, dovrebbe essere sottolineato il fatto che il lavoro svolto simultaneamente su varie lingue è estremamente utile dal punto di vista dell'apprendimento in quanto viene promossa la comparazione linguistica.

3.2.2 Competenze parziali: fondamentali nell'epistemologia dell'IC

Plurilinguismo, iniziando dall'integrazione di vari repertori, diventa una competenza multipla funzionale per uno specifico e limitato obiettivo. D'altro canto, però, le competenze in un individuo possono essere anche

¹³ Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), URL:http://www.scuolecantu2.it/ICCantu2_v2/ALUNNI%20NAI/B_QUADRO%20CO

parziali. Il concetto di competenza parziale è oggi un pilastro dell'insegnamento delle lingue ed è anche un punto di inizio per la ricerca riguardo la valutazione delle competenze. Questa idea implica la possibilità di separare diverse abilità linguistiche isolando, ad esempio, le abilità scritte e la comprensione orale. Un esempio di competenza parziale plurilinguistica in questo contesto è ciò che consente uno spagnolo di possedere una competenza produttiva in Castigliano ma anche una competenza ricettiva in Catalano.

Sebbene non sia sempre facile isolare i diversi elementi di competenza linguistica, che sono strettamente interdipendenti, è chiaramente possibile acquisire diversi gradi di competenza nelle diverse abilità linguistiche. È ben saputo che esiste un divario tra abilità ricettive e produttive, soprattutto la prima in quanto gli studenti acquisiscono le abilità di comprensione più rapidamente rispetto alle capacità produttive.

Ogni repertorio è costituito da diverse varietà linguistiche, parziali o diversamente, e ha anche soprattutto il grande vantaggio di divergere dal monolinguisimo e fare passi avanti verso il plurilinguisimo. Possedere abilità ricettive in più di una lingua può rispondere ai bisogni di alcuni gruppi di studenti come i giornalisti che hanno bisogno di raccogliere informazioni da diverse fonti ed autentiche. Questo può essere raggiunto in un breve periodo di tempo, se il procedimento di apprendimento include più di una lingua, lo studente si concentrerà sulle capacità recettive.

3.2.3 Attenzione ai processi e alle strategie per comprendere

Vige una visione comune del fatto che l'input è essenziale circa il processo di acquisizione di una seconda lingua (L2), infatti, molti studi hanno a che fare su come l'input viene processato e su come viene

incorporato all'interno del sistema interlinguistico dell'apprendente. Ovviamente è necessario verificare anche la quantità di input necessari affinché lo studente apprenda facilmente. Molti sono d'accordo riguardo la necessità dell'input, elemento cruciale per comprendere determinati elementi della lingua. Nonostante ciò, molti degli strumenti e delle strategie per l'insegnamento e l'apprendimento di una L2 sono particolarmente orientati verso lo sviluppo di una produzione scritta ed orale. Persino la valutazione delle abilità di comprensione è principalmente eseguita attraverso la produzione, in quanto i risultati di una produzione sono più veritieri ed efficaci. I processi di una comprensione scritta o orale sono spesso trascurati durante l'insegnamento: agli studenti non viene insegnato come capire e mettere in pratica strategie cognitive e metacognitive con il fine di comprendere.

La ricerca nel campo di lettura e di ascolto L2 ha portato alla possibilità di identificare e classificare quelle strategie cognitive e metacognitive che permettono di capire i testi. Ovviamente insegnare un idioma non significa mettere da parte le tecniche di lettura e ascolto che si concentrano sul prodotto (testare la comprensione) e anche sul processo, inteso come un insieme di strategie e azioni usate in attività di ascolto e di lettura con il mero scopo di capire quello che si ascolta e si legge.

Una prima definizione di strategia può riguardare “un insieme di azioni controllate ed organizzate che un individuo sceglie per eseguire un compito”. Per quanto riguarda il campo linguistico, una “strategia” può essere la mentalità o le azioni che hanno come scopo di favorire l'apprendimento in generale o di completare un determinata attività linguistica, che nel caso della lettura o dell'ascolto potrebbe essere

comprendere un testo in modi appropriati al tipo di testo e agli obiettivi del lettore o dell'uditore.

Come indicato sopra, l'approccio all'IC attribuisce grande importanza al processo di comprensione. In questo approccio le varie metodologie mirano a sviluppare strategie cognitive e metacognitive attraverso diverse attività ma che aiutano lo studente a diventare consapevole di come usare tali strategie e della loro importanza. Alcuni esempi vengono riportati qui sotto.

Nel caso di EuRom5, una metodologia che propone la lettura e la comprensione in cinque lingue neolatine, degna di nota è la tecnica della trasposizione di significato in L1, dove agli studenti è chiesto di mettere insieme i loro pensieri durante una lettura a mente ed elaborare una sorta di "traduzione" allo stesso tempo. Questo metodo ricorda il *Think-Aloud Protocol* (TAP) e dà priorità ad un'osservazione attenta e alla condivisione delle strategie usate dal lettore con l'obiettivo di sottolineare l'utilizzo del processo cognitivo. Questa tecnica è usata solitamente in contesti sperimentali. Le operazioni che caratterizzano le basi del *think-aloud* sono particolarmente complesse e le loro credibilità scientifiche sono state spesso criticate.

Un ulteriore esempio di come le strategie per la comprensione sono implicite nell'allenamento dell'IC è la descrizione del progetto EuroCom. Uno dei concetti base del metodo EuroCom è la definizione e classificazione di diversi tipi di *transfer*. I cinque tipi di trasposizione descritti sono: 1) interlinguistica nella lingua di partenza; 2) interlinguistica nella lingua-ponte; 3) interlinguistica nella lingua di arrivo; 4) interlinguistica e 5) trasposizione dell'apprendimento.

Particolare attenzione è rivolta alla trasposizione dell'apprendimento, che è definito come uno strumento di conoscenza che influisce sull'acquisizione di strutture linguistiche e che praticamente è un *transfer* caratterizzato da metacognizione.

Un ulteriore esempio proviene da quei progetti che includono un'interazione scritta in IC su una piattaforma online. Questo scambio fornisce una buona quantità di interazioni comunicative tra le varie lingue romanze, il che rende possibile capire come gli interlocutori negoziano la produzione e la comprensione e quali sono le implicazioni che apporta un'interazione plurilingue. Durante questi eventi si è in grado di osservare un'attività metalinguistica rilevante eseguita nella stessa lingua o in idiomi diversi, in cui un interlocutore comunica con un altro.

Perciò, gli interlocutori si affrontano mediante diverse strategie che aiutano a superare le difficoltà come, ad esempio, riformulare parole nella propria lingua per verificare la loro comprensione, usando la lingua dell'altro soggetto, migliorando se necessario la propria produzione e chiedendo aiuto ed essere aiutato dagli altri secondo il principio del *tandem learning*.

3.2.4 Trasversalità e caratteristiche linguistiche che consentono la comprensione tra idiomi strettamente connessi

Come è ben noto, le lingue neolatine condividono un'origine comune: le variazioni sono situate lungo uno spazio continuo che rende possibile una comprensione reciproca nelle aree limitrofe (a parte i limiti discrezionali introdotti dai moderni confini degli stati). Persino da un punto di vista tipologico queste lingue sono molto simili, con la particolare eccezione del Francese, che differisce dalle altre lingue neolatine in

quanto alcune caratteristiche rinomate la rendono più simile a una lingua germanica. La somiglianza tra questi idiomi ricopre tutti gli aspetti dell'organizzazione della lingua (tra i quali soprattutto il lessico) e rende semplice la comprensione reciproca.

Il QCER mette in evidenza ancora una volta il fatto che il repertorio linguistico di un individuo, come il resto della sua rete di conoscenze, non è diviso a compartimenti stagni. Invece, esiste una trasferibilità delle conoscenze: tutto ciò appreso in un settore di esperienza può essere trasmesso ad altri settori. La trasferibilità si può verificare anche durante l'apprendimento di lingue: quello che si sa in generale di una lingua da parte di coloro che la apprendono è che la conoscenza della loro lingua madre L1 e altre conoscenze che possono essere parziali, consentono facilmente la comprensione di input linguistici da altre L2.

Al fine di capire un testo in un idioma, gli studenti appartenenti allo stesso ceppo linguistico possono far uso di vari elementi (lessicali, fonologici, morfologici e sintattici) che rendono le cose semplici grazie alle somiglianze tra idiomi. Uno degli obiettivi principali quando si insegna l'intercomprensione (IC) è precisamente far sì che coloro che apprendono sfruttino le affinità e le similarità per incrementare le capacità di comprensione. Queste affinità sono solitamente trascurate nell'insegnamento in quanto tendono ad essere viste come un pericolo piuttosto che una risorsa.

Nel caso delle lingue Romanze la somiglianza è evidente in tutti i livelli, iniziando dal lessico:

Tabella 1

Somiglianze lessicali tra lingue romanze

PORTOGHESE	SPAGNOLO	CATALANO	ITALIANO	FRANCESE
Infantil	Infantil	Infantil	Infantile	Infantile
Director	Director	Director	Direttore	Directeur
Enervação	Inervación	Innervació	Innervazione	Innervation

3.2.5 IC promuove la riflessione sugli idiomi e sfrutta il ruolo di L1

Negli ultimi decenni il dibattito sulle competenze grammatiche e metalinguistiche si è focalizzato sulla possibilità di trasformare la conoscenza esplicita di una lingua in conoscenza procedurale, in modo da migliorare le competenze esecutive di una lingua. Tuttavia, recentemente è stato enfatizzato che la riflessione metalinguistica, oltre a facilitare ed accelerare il processo di apprendimento, dovrebbe avere un valore centrale in linguistica educativa. Infatti, rende possibile attivare competenze cognitive che sono utili per migliorare le competenze di apprendimento generale.

Come è stato sottolineato, l'apprendimento simultaneo di più di una lingua e l'attenzione alle abilità ricettive rendono possibile scendere più nel dettaglio e perciò diventare più consapevoli di alcuni aspetti di comunicazione importanti, come ad esempio imparare ad esprimere se stessi in modo tale da essere capiti o come adattarsi agli altri (cioè la relazione tra comprensione e produzione), i vari modi in cui funziona una lingua, livelli linguistici (standard / non standard, formale / informale) e tipologie testuali.

Con la trasposizione positiva, l'approccio plurilinguistico sfrutta al massimo L1. L'uso di L1 nel processo di apprendimento ha tre effetti:

- rassicura lo studente;
- facilita l'accesso alle altre lingue;
- fornisce spazio per la riflessione.

Grazie alla scoperta di come funzionano le altre lingue, gli apprendenti scoprono anche la loro lingua L1. Esiste un'attività per vedere gli effetti positivi di L1 e le capacità di riflettere in altre lingue. Questa consisteva nello scrivere una storia in L1 iniziando da ciò che gli studenti avevano capito nella seconda lingua L2. Questo era un ottimo test per vedere se era chiara la comprensione di L2.

3.3 Materiali per l'insegnamento

Gli strumenti usati per insegnare con l'IC mirano a un pubblico specifico e sono molto efficienti e sono stati in grado di sfruttare con successo i principi di trasmissibilità delle conoscenze, la parzialità delle competenze e il plurilinguismo.

Per avere un'idea generale riguardo la tipologia e la varietà degli strumenti esistenti, la seguente lista raggruppa alcune pratiche basate sulle seguenti caratteristiche.

1. Leggere e capire altre lingue
2. Interazione scritta sulle piattaforme
3. IC attraverso una lingua-ponte
4. IC oltre la famiglia delle lingue romanze
5. IC oltre le famiglie linguistiche
6. IC orale attraverso gli audiovisivi
7. IC per bambini e adolescenti
8. IC per un pubblico specifico

1. Leggere e capire altre lingue è il primo obiettivo di alcuni progetti come *Galatea* e *EuRom4*. Questi primi progetti rivolti alla famiglia delle lingue Romanze, si concentravano sulla recezione scritta poiché è più accessibile rispetto alla ricezione orale. Successivamente nacquero altri progetti che introdussero nuove idee.

2. Interazione scritta su piattaforme come *Galanet*¹⁴, *Galapro*, e *Babelweb*¹⁵ consente agli oratori delle varie lingue neolatine di esercitarsi con il plurilinguismo, specialmente in francese, italiano, portoghese e spagnolo. L'obiettivo di lavorare sulle piattaforme *Galanet* e *Galapro* consiste nello sviluppo di progetti tra gruppi di studenti provenienti da diversi paesi di lingue neolatine e tra insegnanti che si formano per insegnare l'IC.

Caratteristiche principali del progetto *Galanet*

Nome: *Galanet-Plateforme* per la formazione all'intercomprensione con le lingue romanze

Durata: 2001- ancora attivo

Creato per: adulti, adolescenti e studenti universitari

Lingue coinvolte: francese, italiano, spagnolo e portoghese

Uso: comunicazione plurilingue

Descrizione e metodologia: questa è una metodologia a metà strada tra una formazione orientata verso la praticità e un progetto di insegnamento che sfrutta le potenzialità del TIC. Alcuni gruppi di studenti da diversi paesi di lingue romanze interagiscono su una piattaforma web, ognuno

¹⁴ Galanet è una piattaforma online che mette a disposizione interlocutori di portoghese, italiano, francese e spagnolo con il fine di praticare l'intercomprensione utilizzando la propria lingua o altre.

¹⁵ Galapro e Babelweb sono altre piattaforme come quella sopracitata.

usando la propria lingua madre. Questa interazione comunicativa è motivata dalla costruzione di un progetto comune che si sviluppa su varie sessioni di lavoro. Durante ogni sessione i partecipanti si incontrano nella stanza virtuale che contiene varie risorse: uno spazio forum, una stanza d'incontro, una chat, una bacheca di gruppo e una bacheca personale. Il forum è dove avvengono le discussioni e dove ogni persona deve comunicare con gli altri per decidere l'argomento su cui lavorare.

Caratteristiche principali del progetto *Babelweb*

Nome: *Babelweb* - attività orientata verso l'approccio e l'apprendimento on-line dello spagnolo, del francese e dell'italiano

Durata: 2008 – in corso

Rivolto a: adulti, studenti universitari e adolescenti

Lingue usate: spagnolo, francese, italiano, portoghese, catalano e rumeno

Descrizione e metodologia: *Babelweb* è un sito per l'insegnamento dell'IC basato sullo scambio di testi, mirati ai parlanti di almeno una lingua romanza (L1 o L2). Il progetto si centra su un innovativo concetto di insegnamento: una metodologia interattiva che si focalizza sull'intercomprensione di situazioni di vita quotidiana, che sono pensati più come un'interazione sociale piuttosto che lezioni di lingua. Il sito presenta varie risorse come blog, forum, e wiki che aiutano lo studente a portare a termine il compito: descrivendo un film, parlando di una vacanza, recensendo un film, scrivendo poesie o ricette e così via. Il lavoro su questo sito fornisce un'opportunità non solo per imparare le lingue romanze ma anche per usarle in situazioni interattive in cui tutti gli utenti partecipano agli spazi di pubblicazione. Con lo scopo di garantire le interazioni, il sito è stato creato seguendo il principio di insegnamento

invisibile, un concetto sviluppato durante l'elaborazione del progetto che è uno delle sue caratteristiche principali grazie all'uso di web 2.0.

4. IC attraverso una lingua-ponte è possibile grazie a *Meissner*, un ricercatore del progetto *EuroCom*, il quale definisce l'IC come la capacità di comprendere una lingua straniera sulla base di un'altra lingua senza averla imparata. In questo caso l'enfasi è posta su un'altra lingua, che non necessariamente deve essere la lingua nativa di qualcuno, dato che il lavoro di gruppo è rivolto a studenti di lingua tedesca che sanno il francese e possono perciò accedere a tutte le altre lingue romanze.

Caratteristiche principali del progetto *EuroCom*

Nome: EU&I

Durata: 2003 – 2007

Rivolto a: pubblico generale. Persone che lavorano nel campo sociale con i migranti, studenti, e adulti nei programmi di mobilità (Erasmus e così via) così come studenti e istruttori coinvolti nella diffusione e nell'uso dei materiali di insegnamento realizzati.

Lingue usate: bulgaro, tedesco, francese, greco, italiano, portoghese, spagnolo, svedese e turco.

Descrizione e metodologia: lo scopo del progetto è di contribuire al miglioramento della consapevolezza linguistica in Europa attraverso lo sviluppo di un metodo per l'insegnamento delle capacità di IC. Questo deve essere fatto mediante sia la creazione di materiali per l'insegnamento sia la diffusione della nozione di IC e la sua concreta applicazione alla vita

di tutti i giorni dei comuni cittadini. EU&I raggruppa una serie di attività pragmatiche e ludiche come prenotare una stanza d'hotel in Portogallo, capire le previsioni del meteo in olandese, o ascoltare una storia breve in svedese, tutto ciò consente agli utenti di affrontare il compito di comprensione in diverse lingue e sviluppare una consapevolezza di strategie con le quali possono accedere a idiomi sconosciuti.

6. IC orale è stata sperimentata attraverso video per ricercatori sul progetto *FontdelCat*, centrato sullo sviluppo della comprensione del Catalano, il quale propone una linea interessante e poco esplorata di ricerca e applicazione didattica: l'uso di materiali audiovisivi. Il significato è trasmesso dalle immagini e dalle voci degli attori che partecipano a scene di vita studentesca in un campus universitario.

7. IC per bambini e adolescenti è stata proposta da progetti come *Euromania*, *Chainstories*, *Itinéraires Romans*, and *Limbo*, ognuno dei quali ha differenze sia negli obiettivi che nella metodologia. Nonostante ciò, quello che hanno tutti in comune è un interesse verso bambini e adolescenti, il che li differenzia da molti altri progetti mirati a studenti universitari. Il lavoro più strutturato, che è pieno di implicazioni pedagogiche, è *EuRomania* che ha il grande merito di combinare apprendimento integrato di contenuti e lingue e IC, una combinazione da sperare in strumenti anche per adulti.

8. Un pubblico specifico è stato l'obiettivo di *Intermar* e *CINCO*, che sono tra i progetti più recenti. Il primo è un progetto di apprendimento permanente che ha come obiettivo di promuovere il plurilinguismo e

l'apprendimento di lingue attraverso l'IC in un contesto marittimo per mezzo di corsi offerti dalle Accademie Navali militari e mercantili. Il materiale preparato per il corso, accessibile sulla piattaforma *Moodle*, viene organizzato secondo un approccio basato sulle attività ed inoltre i corsi sono stati testati in otto accademie. Lo scopo di *CINCO* è di rendere l'IC parte dell'allenamento professionale in modo tale da fornire strumenti per la cooperazione tra i parlanti di lingue romanze.

Caratteristiche principali del progetto *Intermar*

Nome: Intermar

Durata: 2011-2013

Pensato per: adulti; lavoratori in occupazioni navali

Lingue coinvolte: inglese, olandese, tedesco, svedese, russo, lettone, lituano, portoghese, spagnolo, francese, italiano e rumeno

Descrizione e metodologia: lavorare in mare a volte include contatti con persone che parlano lingue diverse e provenienti da diverse culture, sia a bordo che a terra. La comunicazione è assicurata dall'uso di un inglese generico e settoriale. Tuttavia, si possono sviluppare sinergie tra gli apprendenti di inglese nautico e la costruzione di competenze di IC, aprendo la strada ad altre lingue attraverso attività e compiti specifici di IC. Il progetto *Intermar* dell'Unione Europea è quello di creare una comunità europea di istituzioni navali e marittime che condividono un approccio di intercomprensione per le lingue straniere. Partendo da materiali già esistenti, verranno usati per creare un corso efficiente, disponibile online su una piattaforma di apprendimento. Riguardo quest'ultima, insegnanti e studenti troveranno moduli progettati su misura

per l'IC e per l'Inglese Marittimo, contenenti materiali di apprendimento, *script* completi per attività di collaborazione e strumenti di valutazione.

Intermar promuoverà pratiche innovative nell'acquisizione di lingue straniere per i professionisti marittimi in Europa nel contesto delle attività di formazione iniziale o in servizio offerte dal personale della marina.

CAPITOLO IV: IC NEL FUTURO

4.1 Ricerche e studi futuri

Nel corso degli ultimi anni il campo dell'InterComprensione ha provato ad essere molto produttivo sia in termini di ricerca che di insegnamento. Comunque ci sono ancora molti aspetti da essere esaminati in dettaglio, in particolare nella lista che segue.

1) Il primo aspetto riguarda la valutazione dell'IC. Soltanto con un sistema di valutazione l'IC può veramente aspirare a diventare parte dei percorsi formativi. Nonostante alcuni pensieri interessanti riguardo questo punto, non ci sono ancora teorie condivise o pratiche sulle quali vengono valutate le competenze o su come verificare lo sviluppo di competenze acquisite durante un corso di IC, usando test di valutazione validi, efficaci e attendibili.

2) La ricerca sull'IC orale è solo all'inizio e sebbene sia stata integrata in molte attività didattiche, non ha generato strumenti di insegnamento che potrebbero risultare utili.

3) Un campo molto promettente per l'IC è quello legato a pubblici specifici che sono interessati, ad esempio, nella gestione di informazioni plurilingue e nell'insegnare a soggetti che utilizzano lingue nel proprio lavoro.

4) Sarebbe anche molto utile riunire ulteriori dati sperimentali sullo sviluppo di comprensione tra idiomi affini, in particolare sull'elaborazione degli input e sull'integrazione nel sistema interlinguistico dello studente.

5) I dati sullo sviluppo della comprensione con l'IC potrebbe essere ulteriormente utile dal punto di vista di sfruttare al meglio ciò che è stato appreso in un programma IC e applicarlo in un corso successivo che include l'interproduzione o anche la produzione.

4.2 Analisi contrastiva delle canzoni a fini didattici

Un ulteriore metodo da non dimenticare per imparare più lingue grazie all'intercomprensione è la musica. Un esempio si può vedere nell'analisi contrastiva delle canzoni in spagnolo/italiano. Esiste una canzone di Jarabe de Palo, *Depende*¹⁶, che può essere presa come elemento di analisi.

Depende ¿de qué depende?

De según como se mire, todo depende

(Jarabe de Palo)

Questa frase è semplice da intendere da un apprendente di L2 che si avvicina a questa lingua nuova grazie alla lente di ingrandimento della L1. In questo caso si attivano sia le abilità ricettive sia quelle produttive sfruttando a pieno il bagaglio della L1 da trasferire a quella nuova area di apprendimento linguistico rappresentato dalla L2. I processi di trasferibilità innescati nell'intercomprensione sono rappresentati quasi

¹⁶ Giuseppa Compagno & Floriana Di Gesù, "Le strategie d'intercomprensione spagnolo/italiano nell'analisi contrastiva delle canzoni", AISPI. Actas XXIII (2005), URL: https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/ii_09.pdf

iconicamente dal ricorso al prefisso *inter* il quale rimanda alle similarità esistenti fra sistemi linguistici. Bisogna rimarcare il fatto che nei processi di apprendimento delle lingue, il sistema grammaticale funge come filtro rispetto alle nuove nozioni linguistiche da incamerare, sia come quadro implicito di riferimento a partire dal quale l'apprendente di una L2 darà vita ad una serie di ipotesi sulla struttura e sulle forme della lingua straniera cui è esposto.

Grazie all'opera *Linguistics Across Cultures*, pubblicata da Lado nel 1957 si possono differenziare due ruoli: il primo è quello del comparatista, che mette a confronto più lingue con lo scopo di ricostruirne la lingua madre putativa e il secondo è quello del contrastivista, che confronta gli idiomi con il fine di migliorare il loro insegnamento. Sebbene possano sembrare simili, i due approcci conducono verso aree differenti: l'analisi contrastiva mira a cogliere quel 'differenziale' tra una lingua e l'altra, invece, l'intercomprensione si muove sul binario della corrispondenza quasi dialogica tra due lingue affini. Ogni procedimento d'intercomprensione comporta il coinvolgimento di più abilità linguistiche, tra le quali la ricezione e la produzione.

Il caso delle canzoni è esemplare ed efficiente se usato a fini didattici, sapendo che ad ogni studente piace ascoltare musica nella classe di lingua. La musica ha un carattere tridimensionale e le canzoni sono molto più di parole su carta, nascondono messaggi da interpretare e arrivano sempre, o quasi, nel cuore delle persone. Studi recenti hanno dimostrato che l'uso della musica nel processo di acquisizione linguistica potenzia le abilità del pensiero. La musica possiede una sua struttura interna poiché è anch'essa un codice comunicativo, una forma di linguaggio fatto di melodia, armonia, ritmo, tema, sviluppo,

strumentazione e dinamiche. Alcune figurazioni musicali ed alcuni timbri vengono spesso utilizzati per esprimere particolari emozioni, tanto che le associamo sovente a determinati stati d'animo. L'associazione lingua / musica favorisce l'apprendimento linguistico in quanto la voce contiene ciò che l'orecchio sente e percepisce nel distinguere suoni / significati precisi lungo la catena fonematica di una data lingua.

Dal punto di vista dell'apprendente, le canzoni in L2 rendono più semplice l'acquisizione di nuovi vocaboli o l'ampliamento del nuovo lessico già posseduto. Il soggetto è rassicurato di possedere delle abilità di comprensione in L2 che gli danno fiducia nella ricezione e nella decodifica. Le canzoni, per di più, aiutano la memorizzazione delle strutture linguistiche sia sul piano sintattico, sia sul piano lessicale e semantico consentendo all'apprendente di fare uso di queste nella sua performance linguistica in fase di produzione. La musica facilita l'acquisizione di una lingua straniera in quanto gli studenti catturano il senso del ritornello prima del significato dei versi, ma anche useranno il ritornello per decodificare e quindi comprendere la restante parte del testo della canzone. Prendiamo come esempio un apprendente principiante di spagnolo in cui la sua L1 è l'italiano, che può essere esposto ad un input linguistico (sottoforma di brano o testo scritto) nonostante in spagnolo si collochi ancora al di sotto del livello A1 del Quadro di Riferimento Comune Europeo. Nel processo di intercomprensione, le dissimmetrie tra le due lingue in questione, nonché le dissimmetrie relative al grado di conoscenza/competenza linguistica, non costituiscono problema; esse si configurano piuttosto come interessanti spunti di osservazione del processo di insegnamento/apprendimento. Ovviamente se in esame ci sono due lingue molto simili come l'italiano e lo spagnolo è lecito che si verifichino degli errori di superficiale comparazione, ma che portano

sicuramente a un buon apprendimento della lingua se corretti. Infatti, la similarità del lessico tra i due idiomi può comportare confusione ed equivoci, come accade per i falsi amici o per la resa delle forme idiomatiche. Ecco che si susseguono due fasi ben distinte. La prima in cui il contributo dell'intercomprensione sarebbe quello di facilitare la comprensione passiva della L2 a partire dal bagaglio già consolidato in L1; e la seconda in cui gli strumenti dati dall'analisi permetterebbero di valutare le discrepanze tra le due lingue e di elaborare uno studio degli errori possibili.

In questo caso intercomprensione e analisi contrastiva rappresenterebbero due momenti consecutivi di un unico percorso glottodidattico volto a non solo avere effetti positivi nel processo di apprendimento della L2, ma anche atto a sviluppare nello studente uno spirito critico, ad innalzare la soglia metacognitiva e ad indurre alla riflessione metalinguistica intorno alla L2 cui viene esposto.

4.2.1 Il caso di “*Depende*”

Studi recenti nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere hanno evidenziato quanto siano importanti fattori-chiave come l'interesse e la motivazione. In effetti la motivazione è un aspetto fondamentale nel processo di apprendimento, come suggerisce Gómez González, “è il desiderio di apprendere che si manifesta nella volontà di partecipare attivamente al processo d'apprendimento” (González, 1994). Gli studenti di oggi hanno bisogno di molte stimolazioni che coinvolgano più sfere sensoriali. La musica spagnola e i ritmi latino-americani oggigiorno catturano l'attenzione di giovani e meno giovani che, incantati dalla meraviglia delle varie sonorità, si avvicinano alla lingua con l'intento di

comprendere principalmente ma anche con la voglia di impararla in quanto vicina all'italiano.

Un esempio tra tutti è costituito dal pezzo "*Depende*" di Jarabe de Palo, che è stato molto tempo nelle classifiche italiane e straniere, brano caro a folle di giovani, tanto da indurre Jovanotti a tradurre la canzone in italiano e metterla come cover nei suoi cd.

Si tratta di una ballata in 4/4 dalle linee melodiche facilmente orecchiabili e costituita da 6 strofe più un ritornello, tutte incentrate sul climax sintattico-lessicale dell'anafora che facilita la memorizzazione del testo.

In un esperimento di intercomprensione spagnolo/italiano, si è pensato di dare il testo, inizialmente a due apprendenti di spagnolo L2, livello principianti, al fine di effettuare una prima osservazione dell'approccio ai processi di intercomprensione. Uno dei due si è avvicinato al testo senza dar conto alla musica mediante un momento di lettura; il secondo, anch'esso principiante, è stato esposto alla canzone nella sua interezza, cioè testo e musica in un'attività d'ascolto. In un secondo momento sono state articolate le attività di lettura e ascolto nelle tre fasi di: lettura/ascolto globale, lettura/ascolto selettivo e lettura/ascolto intensivo. Successivamente si è chiesto ai due apprendenti di fornire una traduzione o una versione in italiano che sia una ricostruzione di senso a partire da elementi riconosciuti come simili a quelli della L1. Tuttavia, l'approccio al testo scritto da parte dell'apprendente 1 era più semplice rispetto al lavoro dell'apprendente 2 la cui percezione uditiva era contemporaneamente concentrata nel duplice discernimento sonoro delle note e dei fonemi.

Jarabe de Palo	Apprendente 1	Apprendente 2
Depende Que aquí estamos de pretao Quel el cielo está nublao Que uno nace y luego muere Y este cuento se ha acabao.	Dipende Che qui siamo prestatì Che il cielo è annuvolato Che uno nasce e in quel luogo muore E se questo conto	Dipende Che qui noi siamo in prestito Che il cielo è nuvoloso Che si nasce e che si muore E questo conto è ...
Que bonito es el amor Más que nunca en primavera Que mañana sale el sol Y que estamos en Agosto Depende Que con el paso del tiempo El vino se hace bueno	Che buono è l'amore Mai che nulla in primavera Che domani sale il sole E che stiamo in agosto Dipende Che con il passo del tempo Il vino buono	E bello è l'amore Più che in primavera Perché siamo già in agosto Dipende È con il passar del tempo Che il vino si fa buono

Analizzando le traduzioni dell'apprendente 1 e dell'apprendente 2 si notano alcuni elementi comuni: 1) entrambi riconoscono e ripropongono correttamente l'uso del pronome relativo *Che* in posizione anaforica; 2)

rendono appropriatamente i versi 1-5 e 7 grazie all'affinità spagnolo/italiano degli aggettivi riferiti a colori e ad alcuni sostantivi, nonché i versi 11-14 costruiti attorno al verbo Dipendere; 3) i due apprendenti si comportano analogamente rispetto alla resa di quei termini che risultano morfologicamente asimmetrici nel passaggio dalla loro L1 alla L2. L'A1 commette errori di falsa selezione rispetto a termini quali Luego/luogo, cuento/conto e bonito/buono.

Se si mettono a confronto le due versioni del testo spagnolo con una versione corretta dal docente di LS, ovviamente si noterà che vi sono alcune imperfezioni dovute alla mancanza di competenze linguistiche in L2. Se si considera che i due apprendenti possiedono la medesima competenza in L1, risulterà assai significativo il prodotto della intercomprensione esperita dall'apprendente 2 impegnato nella decodifica del testo su musica. La musica costituisce la linea di demarcazione qualitativa nell'esito del processo di traduzione: entrambi gli apprendenti dimostrano che hanno sviluppato una forma rudimentale dell'interlingua, sebbene il secondo apprendente abbia raggiunto risultati migliori proprio perché guidato dal metro musicale, dalla linea melodica e dal ritmo.

Pertanto, è stato possibile individuare ed isolare almeno tre strategie d'intercomprensione: 1) piegare la neo-costituitasi interlingua secondo i dettami del ritmo, della linea melodica e della distribuzione sillabica; 2) selezionare le varianti semantiche più adatte al testo per musica; 3) verificare contestualmente l'aderenza di senso dei versi prodotti pena l'astenersi dal tradurre.

Perciò interfacciarsi con la musica può essere di grande aiuto per ciò che riguarda l'apprendimento di nuovi idiomi simili o diversi che siano.

CONCLUSIONE

Al termine della mia ricerca posso constatare che l'intercomprensione è un metodo che può rivoluzionare l'apprendimento delle lingue affini o, in alcuni casi, diverse. A differenza di un metodo classico in cui l'insegnante propone allo studente lo studio di una sola lingua, riducendo anche le possibilità di conoscere sfaccettature diverse delle culture e del mondo che lo circonda, il metodo IC fornisce un'ampia visione delle lingue andando ad analizzare ogni fase: dalla comprensione orale alla comprensione scritta, dalla produzione orale alla produzione scritta; mettendo a paragone e sullo stesso piano le diverse lingue affrontate. Per questo sistemi come *EuRom4*, *EuRom5*, *Intermar*, *Galanet*, *Euromania*, *Eurocom* e molti altri, sono stati in grado fino ad oggi di semplificare l'apprendimento simultaneo di più lingue.

Grazie all'analisi che ho condotto sono stata in grado di verificare l'efficienza di questi metodi ed infatti il mio scopo è quello di creare in un futuro un sistema di apprendimento plurilingue rivoluzionario che faciliti ancor di più lo studio. Un metodo basato sul gioco, sul confronto, sulla musica e che coinvolga i cinque sensi; in quanto, a mio avviso, ritengo che un approccio basato su un apprendimento attivo dove ci si mette in gioco sia molto più efficace di un approccio passivo in cui lo studente assimila passivamente ciò che riceve, senza ragionarci sopra o senza essere lui il vero protagonista.

ENGLISH SECTION

INTRODUCTION

How many times did we find ourselves talking with people who spoke different languages? Or how many times did we not have the courage to speak because we were too afraid to say something wrong or because we were not familiar with the language? The magic of intercomprehension consists of the ability to communicate with people of different languages and nationalities even though we do not know their idioms. Obviously, this can happen in the event in which idioms are similar at a grammatical, phonetical, and syntactical level. This is the case of romance languages, idioms such as Spanish, Italian, or French present similarities that allow mutual intelligibility. This one can be used to make the learning of European languages easier. Throughout the years scholars have been trying to establish learning methods that included a study where languages were compared to one another, among which there are: *EuRom4*, *EuRom5*, *Galanet*, *Babelweb*, *Euromania*, and many others. Moreover, to learn faster and in an easier way a new idiom, L2 songs' lyrics can be used and then try to find all terms, syntactical structures and all features close to the learner's mother tongue.

CHAPTER I: INDOEUROPEAN LANGUAGES EVOLUTION AND INTERCOMPREHENSION

1.1 Intercomprehension: what is it?

Intercomprehension is the ability in which two foreign people can communicate successfully speaking in their native languages. This can happen since there are some linguistic similarities that allow speakers to understand one another. In linguistics this ability is called mutual intelligibility. Mutual intelligibility ¹⁷is most found among languages that are closely related, but closely related languages are not always mutually intelligible. Nevertheless, it is essential to remember that if a person wants to understand and speak a second language (known as L2), it is necessary to make an effort in terms of time, study, and practice. Indeed, for what concerns those idioms belonging to the same family, similar in grammar, vocabulary, pronunciation, or other characteristics, it is often easy to develop a certain degree of intercomprehension. Such intelligibility occurs when there are languages geographically close or that are part of the same linguistic family. According to the *dialect continuum*, the closer these languages are the greater is the capacity to intercomprehension. Neolatin idioms are an example, such as Portuguese, Castilian, Catalan, Provençal, French, Occitan, Italian, Corsican, Sardinian, Sicilian, Romansh, Friulian, Veneto, and other minority languages of Italy with Romanian and others. Intercomprehension requires a great open mind and listening to the other. The only way to understand the reason why intercomprehension occurs is to analyze the linguistic genealogy of some related idioms and to understand why they are interconnected. Thus, it must be underlined that every language in the world belongs to a family, based on genealogical

¹⁷ Mutual intelligibility, Wikipedia, URL: https://it.wikipedia.org/wiki/Mutua_intelligibilit%C3%A0

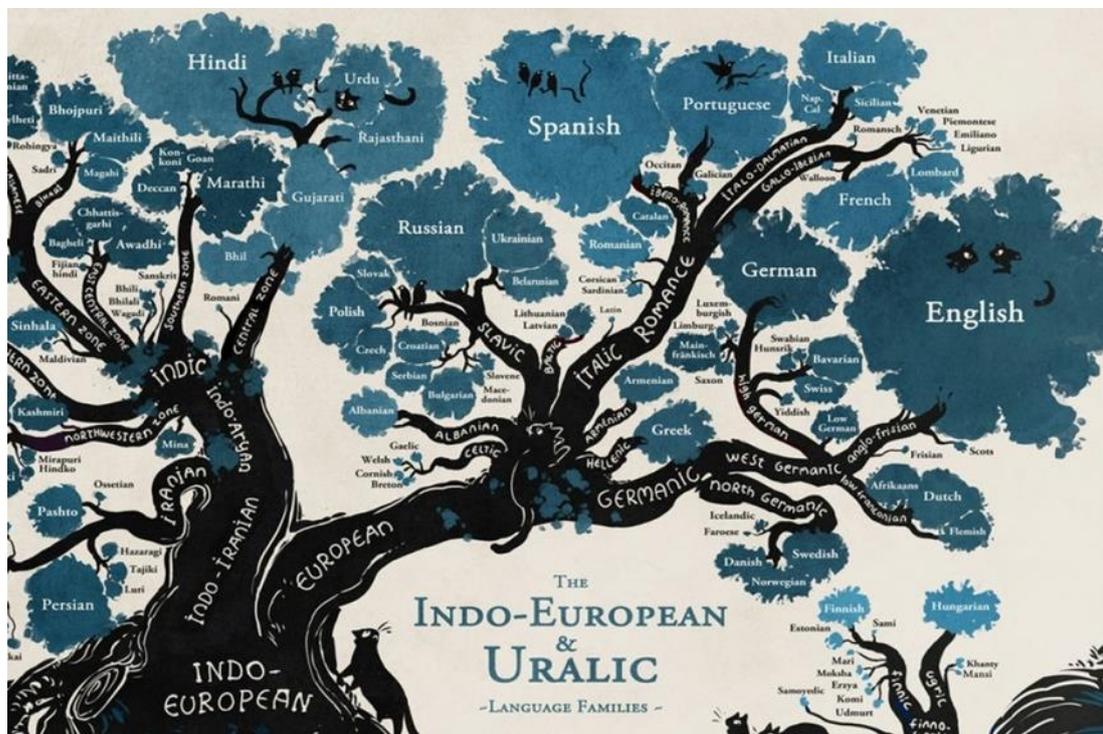
kinship criteria, which are based on the possibility of languages being traced back to a common ancestor (mother tongue), historically attested or inductively reconstructed from today's languages.

1.2 What are linguistic families?

A linguistic family is a group of languages or dialects that are related, deriving from an original language, called protolanguage or reconstructed language. The notion of linguistic family plays a relevant role in the genealogical classification of natural-historical languages, this kind of ranking aims at gathering types of languages of the present and the past in a complex scheme of derivation relationships. In this way the concept of linguistic family does not only include a ranking at geographical or typological level, but also at historical level. Therefore, like organisms, languages also evolve and often the comparative method between languages belonging to the same phylogenetic unit is used to trace an unknown protolanguage. This method is a procedure of reconstruction, established by linguists starting from the XIX century, that makes it possible to demonstrate the belonging to a certain family. A linguistic family can be divided into sub-families: for instance, Polish and Slovak are both West Slavic languages, a subdivision of Slavic languages, that in turn are a branch of the largest Indo-European family. There are several main families such as the Indo-European family, which includes most of the languages of Europe and Central Asia up to and including South Asia, whose proto-language is called Proto-Indo-European.

1.3 The main linguistic families

The six greatest linguistic families by diffusion are the Niger-Kordofanian, Austronesian, Trans-New Guinea, Sino-Tibetan, Indo-European, and Afro-Asiatic languages. Of the 142 different language families, these six stand out as the main language families in the world. The Indo-European group, being characterized by the largest part of the world's spoken idioms, is one of the most crucial.



18

The origins of Proto-Indo-European language are thought to have come from the area of today's Ukraine and the Caucasus and southern Russian regions, before spreading to the rest of Europe and later to Italy. The Indo-European history, as an idiom to rebuild, dates back to the end of the XVIII century by an Englishman *Sir W. Jones*. Jurist and oriental

¹⁸ “Illustration created by Minna Sundberg, author of the webcomic *Stand Still. Stay Silent*”

languages scholar, he held a conference at the Asiatic Society¹⁹ in Calcutta (1786), where he showed his first results of ancient Indian discoveries and the similarities it had with Latin and Greek. Thus, he introduced the idea that Latin, Greek and ancient Indian were closely related by a common language.

During the XIX century, studies on genealogical relationships among Indo-European languages developed to the point of assuming the Indo-European existence as an unattested and unreconstructable common mother tongue. Since the Indo-European speakers did not develop any writing system, there is no actual evidence of the material existence of this mother tongue. Indo-European languages are divided into three main groups:

- Romance languages, as well as Italian, French, Spanish, Portuguese, Romanian, Catalan, and Ladin. These, as the name suggests, come from Latin. Latin established itself in Europe at the time of the Roman Empire. When Rome fell, in the V century, Latin melted with invaders' languages. These idioms are spoken by almost 200 million people, mostly in southern and northern Europe.
- Germanic languages, as well as English, German, Dutch, Danish, Swedish, and Norwegian. Their origins come from idioms introduced in Europe through Germanic populations that once lived in the German lowlands and then migrated

¹⁹ "Asiatic Society", Wikipedia, URL: https://it.wikipedia.org/wiki/Asiatic_Society. "The Asiatic Society is a Government of India organisation founded during the Company rule in India to enhance and further the cause of "Oriental research". It was founded by the philologist William Jones on 15 January 1784 in a meeting presided over by Justice Robert Chambers in Calcutta, the then-capital of the Presidency of Fort William."

eastwards and southwards, penetrating even into the Roman Empire.

- Slavic languages, such as Russian, Ukrainian, Belarusian, Polish, Czech, Slovak, Bulgarian, Serbo-Croatian, and Slovenian. They come from the idioms of tribes that in ancient times inhabited the territory that today corresponds to Poland. Then during the first centuries after Jesus Christ's death, they occupied vast areas towards Russia and the Balkan Peninsula. Today, they are spoken by around 300 million people in Eastern Europe.

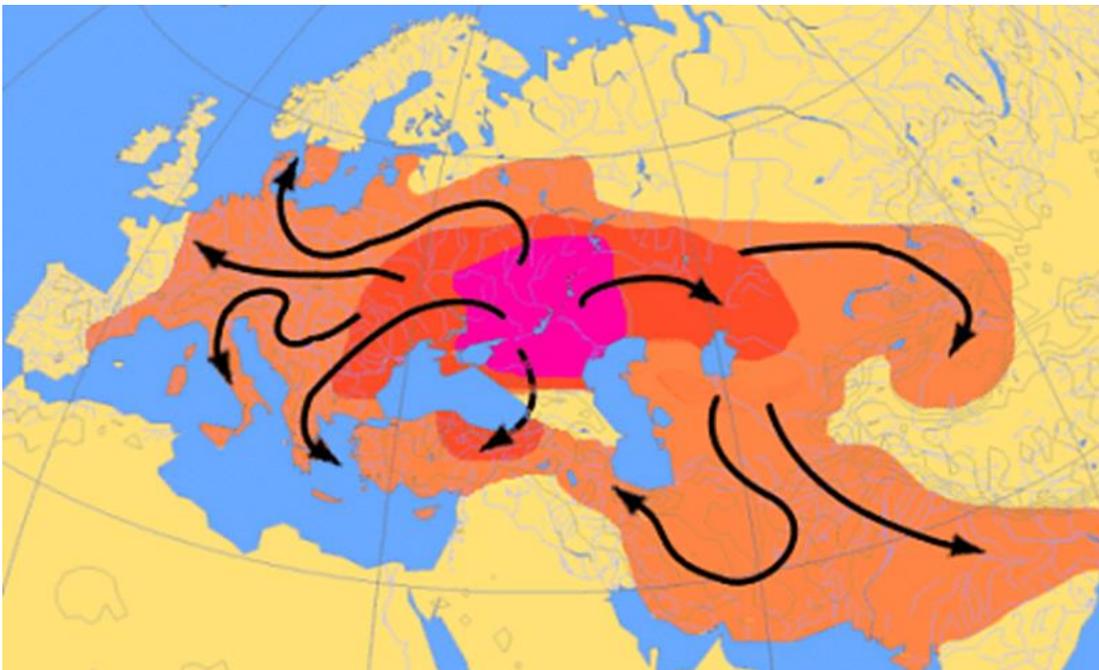
Indo-European languages are also Greek, Albanian, Latvian, and Lithuanian (two Baltic languages), Celtic languages (Scottish Gaelic, Irish, Welsh, Breton); and finally, the idioms of the Roma and Sinti peoples. European languages are written with three different alphabets: Latin, Greek and Cyrillic, the latter being used for Slavic languages.

1.4 The origin of Indo-European languages

According to a newspaper article drafted by Colin Renfrew, titled "*The origins of Indo-European languages*"²⁰(1989), this linguistic family did not develop and spread through conquests but, on the contrary, through agricultural progress. The main theory, based on the spreading of these Indo-European languages, claims that in its origins there was a protolanguage spoken by nomadic horsemen who initially lived in what we now call western Russia, north of the Black Sea. Over the course of the following centuries, they would move on to impose themselves on the

²⁰ "Lingue indoeuropee – le origini", "Studia rapido", 2.09.2020, <https://www.studiarapido.it/lingue-indoeuropee-quali-sono-e-origini/>

indigenous peoples, enabling the evolution of the European languages we know today. On the other hand, the Renfrew theory sets languages and not archeology as a starting point. In fact, linguists realized that European languages are related in terms of phonology, morphological categories, and lexicon. For instance, comparing numbers from one to ten in different idioms, it will be possible to remark a similarity between many European languages and Sanskrit, the language of the oldest Indian literary texts, while idioms such as Chinese or Japanese differ completely.



Going into more detail, linguists are able to further classify European languages into families. The first to be recognized was the family of Romance languages.

CHAPTER II: ROMANCE LANGUAGES

2.1 From Latin to Romance languages

In ancient times, many dialects existed in Italy that were different according to the area in which they were spoken. Among these there was Latin.

After Rome's foundation which dates back to 753 A.D., the idiom of the Latins spread through the wars of expansion: Rome's dominion first extended over the surrounding regions, then over peninsular and insular Italy, then over the entire Mediterranean basin, spreading beyond the Alps into vast territories in France, the Iberian Peninsula, Germany, Britain, the countries along the lower reaches of the Danube and much of Asia. Indeed, the eastern area of the Mediterranean remained under Greek domination. Rome brought its culture, its politics, and its language everywhere. Latin imposed itself over local languages and became part of everyone's daily life, becoming the most prestigious language in the western world and remained so for a long time, even after the fall of the Western Roman Empire in 476 AD.

From Latin comes the neo-Latin or also called Romance languages. The word 'Romance' comes from the expression *romànice loqui*²¹, 'to speak in the Roman language', as opposed to *barbàrice loqui*, 'to speak in the barbarian language'. To reach the formation of the Neo-Latin languages, one must first analyze the evolution of Latin. In fact, the Latin language was initially divided into a written language and a spoken language, the first, more refined and complex, the *sermo doctus* ("the refined language") and the second, spoken by all, the *sermo vulgaris* ("the

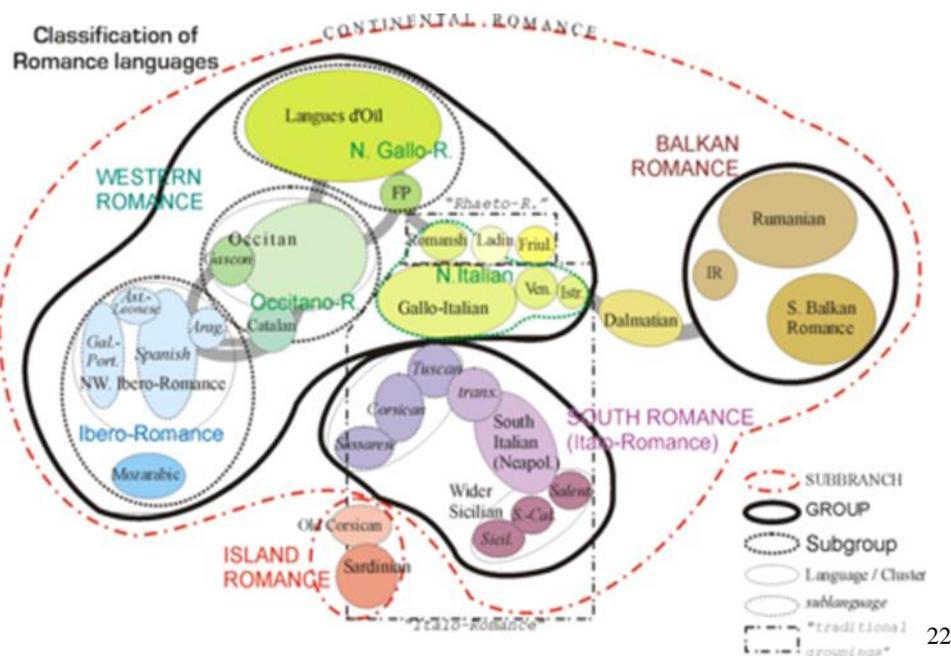
²¹ "Hoepli editore", "Dal latino all'italiano", 21.04.2011, URL: <https://www.severi-correnti.edu.it/sites/default/files/pagine-docenti/morelli-guglielmina/dal-latino-allitaliano.pdf>

vulgar language", i.e., "of the people", from *vulgus*, "the people"). Whereas the Latin of the well-educated people, taught in schools and used in official documents and literary production in general, was the same in Rome and in the peripheral parts of the empire, such as Dacia (today Romania), Britannia or the regions of today's Portugal, the *sermo vulgaris* took on regional characteristics that resulted in increasingly marked differences between the various geographical areas. Over time, the many regional vernaculars gave rise to the Romance languages: Italian, Spanish, Catalan, Portuguese, French, Provençal, Sardinian, Romanian and Ladin (spoken by some communities in Friuli, South Tyrol, and the Swiss canton of Graubünden) were formed. The influence of Latin, however, also created the substratum of other European languages, not part of the Romance languages but belonging to the Germanic languages, such as English and German.

2.2 The various Romance languages

Clearly, every Romance language in the course of time has distanced itself from Latin no less than from its sister languages, partly due to peculiar events (such as encounters and contacts with other languages), partly due to substrate phenomena (in linguistics, this occurs when a language is no longer spoken in a territory and a different language has taken its place, as a result of conquest or cultural-political dominance). Hence, on the basis of how far an idiom is from Latin or not, one distinguishes between conservative and more innovative idioms. For instance, Italian and Spanish can be considered as two conservative languages, due to the numerous Latin characteristics preserved at both superficial and profound levels. In comparison, French is the most

eccentric and is in several aspects considered to be on the fringe of the family (some even consider it to be outside), as it is considered to be far from Latin in terms of phonetics and phonology. In contrast, Italian is close to Latin in terms of morphology.



CHAPTER III: Research and Studies on IC

3.1 Studies on teaching methods through IC

Studies on IC (intercomprehension) have to do with the spontaneous phenomenon and the try to elaborate a detailed description on the comprehension process, with the aim of proposing models so that teaching programs can be implemented and that will enhance not only comprehension skills but also the ability to interact thanks to CI. On one hand, IC studies are a wide research field that has the same goals as mutual intelligibility, semi-communication, and receptive multilingualism, on the

²² "Le lingue neolatine", Silvia Ronco, Prezi

other hand with the learning of a second language, studies are based on multilingualism or multilingualism and bilingualism.

IC is able to provide relevant data and observations on:

1. Linguistic comprehension processes
2. Input processing on interlanguage development.
3. Social representation of:
 - Languages learning
 - Linguistic varieties
 - Monolingualism vs. bilingualism vs. plurilingualism and multilingualism.

IC provides rapid access to linguistic groups promoting plurilingualism and preserving multilingualism. This approach is suitable for multilingual contexts where there are policies aimed at protecting local idioms, including minorities that are not often studied. Furthermore, it can be useful in language learning in immigration-related contexts. IC emphasizes the importance of the mother tongue in language learning/teaching.

Obviously, IC helps the development of cognitive and metacognitive skills, but also knowledge already acquired in language learning that can be used to learn others.

IC method combines with others such as, for example, CLIL (Content and Language Integrated Learning), i.e., learning a language through the study of a non-linguistic discipline (DNL) in a foreign language.

In the end, it improves comprehension skills and promotes interaction, but it can also be the first step to create a linguistic learning programme on a global scale.

3.1.2 Concept development: a brief overview

Over the last twenty years, IC ²³has been the center of several European cooperation projects from financial support for the production of teaching materials to the creation of universities and organizations involved in InterComprehension, to the creation of courses such as *Euroforma*, *Formica*, *Intermar*.

The first research projects began in France, in Germany and in Denmark between 1970 and 1980. A conference called “*La Latinité aujourd’hui*” (1983) gave birth to the idea of developing a dialogue based on Latin intercommunicability. According to the participants, this intercommunicability could be easily reached as long as there was a political will and teaching techniques were developed in order to show similarities between Romance languages.

During the same period, Claire Blanche-Benveniste, a French linguist who grew up in a multilingual environment (she could speak Russian, Greek, Spanish, Portuguese, and French) started to think of the possibility of a simultaneous approach towards Romance languages. Indeed, Claire is the creator of the EuRom4 method, which was created in the early 1990s with the collaboration of a team of scholars from four European universities: André Valli from the University of Aix-en-Provence, Isabel Uzcanga de Vivar from the University of Salamanca, Antónia Mota from the University of Lisbon, and Raffaele Simone and

²³ “Intercomprehension. Exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU”, “Eur-lex.europa”, URL: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:893895f6-0c42-4494-95d4-9c81fafdb5a3.0001.03/DOC_2&format=PDF. “Intercomprehension refers to a relationship between languages where speakers of different but related languages can quickly understand each other without studying internationally or making excessive effort (Vez 2004, 432, Capucho & Lungu 2005). It is a form of communication in which each person uses his or her own language and is able to understand that of others (Pinho & Andrade, 2009)”.

Elisabetta Bonvino from the University of Roma Tre, as part of a '*Lingua*' project funded by the European Community. *EuRom4* is a handbook that proposes a path towards intercomprehension starting with the development of reading comprehension skills. It is addressed to speakers of one of the target languages (Portuguese, Spanish, Italian and French), adults, with a good level of education, good readers in L1.

The aim of this course is to get the learner to comprehend texts with generic topics in a short time. The quality of *EuRom4* lies in the speed of the learning process: in about forty hours, a written comprehension of all the Neo-Latin idioms tackled is achieved. The speed of the course is related to a linguistic simultaneous approach, which is the most interesting and original feature of this course. Today, *EuRom4* manual has gone sold out, but the new version *EuRom5* provides more texts and an additional language, Catalan. The additional idiom, after a series of experiments, has been approved since it does not seem to present a cognitive overload for learners. An interesting new element could be a possible approach towards other Romance languages and dialects, as well as a greater focus on the American varieties of Spanish and Portuguese.

The growth of new projects thanks to European funds and the European Commission interest in IC have ensured that there is a certain continuity in research and in supporting the development of teaching tools.

Over the years, the CI concept was directly associated with communicative purposes, technological developments, and the availability of teaching materials.

Early projects such as *EuRom4*, *Eurocomrom*, etc. focused on the development of reading comprehension skills. The development of new technologies such as chat rooms and discussion forums made it possible

to go beyond basic comprehension. Some projects went from comprehension of written materials to written interaction, but not only.

3.2 The main principles of teaching through IC

IC, meant as a phenomenon, follows the communication processes and, even though there has been an evolution, the most recent projects are based on the development of reading comprehension. Therefore, it is necessary to ask ourselves what these projects have in common and what distinguishes them from L2 reading or listening courses. The principles²⁴ that characterize IC approach towards teaching can be summarized as follows:

- Plurilingual approach
- Partial competences
- Focus on comprehension
- Transversal learning
- Reflection on languages and on L1 role.

3.2.1 Plurilingual approach: more than one language in a course

One of the most interesting characteristics of IC is that intercomprehension ability can be developed through more than one language at the same time or at least in a single teaching programme. Learning a language means learning something about other languages or, also, paving the way for learning others. Hence, IC includes a system of approach in which activities are organized that cover many linguistic and cultural varieties. According to CEFR, a plurilingual person possesses a

²⁴ Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet, “Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione Introduzione”, “Intercomprensione: lingue, processi e percorsi”, URL: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5-ch-00.pdf>

repertoire of languages, language varieties and skills of different types and levels. Another idea about language teaching, linked to the concept of multilingualism, is that idioms should not be considered as watertight compartments to be addressed and learned separately. One must consider the fact that the purpose of teaching has been profoundly changed. It is no longer seen as the attainment of mastery of one, two or even three languages, each learned separately. Instead, the aim is to develop a language repertoire in which all language skills have a place. The teaching methodology with IC has strengthened multilingualism directly or indirectly, as the classic division 'one course = one language' begins to be reduced. Furthermore, it should be emphasized that working simultaneously on several languages is extremely useful from a learning perspective as language comparison is promoted.

3.2.2 Transversal and linguistic features that allow comprehension between idioms closely-related

As it is well known, Romance languages share a common origin: variations are located along a continuous space that makes mutual understanding possible in neighboring areas (apart from the discretionary limits introduced by modern state borders). Even from a typological point of view, these languages are very similar, with the particular exception of French, which differs from the other Neo-Latin languages in that certain renowned features make it more similar to a Germanic language. The similarity between these idioms covers all aspects of language organization (including especially the lexicon) and makes mutual understanding easy.

The CEFR²⁵ underlines once again the fact that the linguistic repertory of an individual is not divided into watertight compartments. Instead, there is a knowledge transferability: anything learned in one area of experience can be passed on to other areas. Transferability can occur even when learning languages: what is generally known about an idiom by learners is that knowledge of their native L1 and other knowledge, that may be partial, easily enables them to understand language input from other L2. In order to understand a text in a different idiom, learners of the same language family can use various elements (lexical, phonological, morphological, and syntactical) that make things simple through similarities between idioms. One of the main goals when we teach intercomprehension (IC) is precisely to let learners take advantage of these similarities to boost their comprehension skills. These affinities are often overlooked by teachers as they are seen as a threat rather than a resource.

3.2.3 IC promotes idioms reflection and the exploitation of L1 role

In the last few decades, the debate on grammatical and metalinguistic skills has focused on the possibility of transforming explicit knowledge of a language into procedural knowledge, so as to improve the executive skills of a language. However, recently it has been emphasized that metalinguistic reflection, in addition to facilitating and accelerating the learning process, should have a central value in educational linguistics. Indeed, it makes it possible to activate cognitive skills that are useful for improving general learning skills.

²⁵ “The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)”, URL: http://www.scuolecantu2.it/ICCantu2_v2/ALUNNI%20NAI/B_QUADRO%20CO

As it has been underlined, simultaneous learning of more than one language and the focus on receptive skills make it possible to go into more detail and therefore become more aware of some important aspects of communication, such as learning how to express oneself in such a way as to be understood or how to adapt to others (i.e., the relationship between comprehension and production) , the various ways in which a language works, language levels (standard/non-standard, formal/informal) and text types.

With positive transposition, the plurilinguistic approach takes full advantage of L1. The use of L1 during the learning process has three effects:

- Reinsure the student;
- Make easier the access to other languages
- Provide room for reflection.

Thanks to the discovery of how other languages work, learners also discover their mother tongue. There is an activity to see the positive effects of L1 and thinking skills in other languages. This consisted of writing a story in L1 starting with what the learners understood in the second language L2. This was a good test to see if the understanding of L2 was clear.

3.3 Teaching tools

The tools used to teach with IC, target specific audiences and are very efficient and have been able to successfully exploit the principles of transmissibility of knowledge, partiality of skills and multilingualism.

To get a general idea regarding the type and variety of existing tools, the following list groups some practices based on the following characteristics.

1. Read and understand other languages
2. Written interaction on platforms
3. IC through a language-bridge
4. IC beyond the family of Romance languages
5. IC beyond language families
6. Oral IC through audiovisuals
7. IC for children and adolescents
8. IC for specific audiences

Many projects like *Galatea*,²⁶ *EuRom4*, *Galanet*, *Babelweb* and many more have as their main goal to read and understand other languages. Others focus on written interactions to exercise with plurilingualism. *Euromania* is a project realized for children and adolescents, this is the feature that distinguishes it from other projects. However, all these have helped people to learn new languages thanks to Inter-Comprehension, but these projects aren't the only way to learn many idioms at the same time.

²⁶ Bonvino, Jamet. Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione, "Strumenti didattici: alcune specificità", URL: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5-ch-00.pdf>

CHAPTER IV: IC TOWARDS THE FUTURE

4.1 Future studies and research

In the past few years, the field of intercomprehension has tried to be very productive both in terms of research and teaching. However, there are still many aspects to be explored, particularly in the list below.

1) The first point concerns IC evaluation. Only with an evaluation system, IC can truly become part of the training courses. Despite there being some interesting thoughts regarding this point, theories or practices on which skills are evaluated or on how to test the development of skills acquired during a IC course, using valid, effective, and reliable assessment tests, still have not been shared.

2) Oral IC research is just at the beginning and even though it has been included in many teaching activities, it did not generate teaching tools that could be useful.

3) A promising field for IC is the one linked to specific audiences that are interested in, for instance, in managing multilingual information and teaching individuals who use languages in their work.

4) Sarebbe anche molto utile riunire ulteriori dati sperimentali sullo sviluppo di comprensione tra idiomi affini, in particolare sull'elaborazione degli input e sull'integrazione nel sistema interlinguistico dello studente.

5) Data on the development of understanding with IC could be further useful from the perspective of making the most of what has been learned in an CI program and applying it in a subsequent course that includes interproduction or even production.

4.2 Songs contrastive analysis for teaching purposes

Another method not to be forgotten for learning multiple languages through intercomprehension is music. An example can be seen in the contrastive analysis of Spanish/Italian songs. There is a song by Jarabe de Palo, *Depende*,²⁷ which can be taken as an element of analysis.

Depende ¿de qué depende?

De según como se mire, todo depende

(Jarabe de Palo)

This passage is easy to understand from a L2 learner that approaches this new language thanks to the magnifying glass of L1. In this case, both receptive and productive skills are activated by taking full advantage of the L1 background to be transferred to that new area of language learning represented by the L2. The processes of transferability triggered in intercomprehension are represented almost iconically using the prefix *inter* which refers to the similarities existing between linguistic systems. It must be remarked that in language learning processes, the grammatical system acts both as a filter with respect to the new linguistic notions to be incorporated, and as an implicit frame of reference from which the L2 learner will make a series of assumptions about the structure and forms of the foreign language to which he or she is exposed. Thanks to the work *Linguistics Across Cultures*, published by Lado in 1957, two roles can be differentiated: the first is that of the comparatist, who compares several

²⁷ Giuseppa Compagno & Floriana Di Gesù, “Le strategie d’intercomprensione spagnolo/italiano nell’analisi contrastiva delle canzoni”, AISPI. Actas XXIII (2005), URL: https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/ii_09.pdf

languages with the aim of reconstructing their putative mother tongue, and the second is that of the contrastivist, who compares idioms with the aim of improving their teaching. Even though they may seem similar, the two approaches lead toward different areas: contrastive analysis aims to capture that 'differential' between one language and another, whereas intercomprehension moves on the track of quasi-dialogical correspondence between two related languages. Any intercomprehension process entails the involvement of multiple language skills, including reception and production. The case of songs is exemplary and efficient when used for teaching purposes, knowing that every student likes to listen to music in the language classroom. Music has a three-dimensional character, and songs are much more than words on paper, hiding messages to be interpreted and always, or almost always, reaching people's hearts. Recent studies have shown that music use in the language learning process boosts thinking abilities. Music possesses its own internal structure since it too is a communicative code, a form of language made up of melody, harmony, rhythm, theme, development, instrumentation, and dynamics. Certain musical figurations and timbres are often used to express emotions, so much so that we often associate them with certain moods. The language/music association promotes language learning because the voice contains what the ear hears and perceives in distinguishing precise sounds/meanings along the phonematic chain of a given language. From the learner's point of view, songs in L2 make it easier to acquire new vocabulary or expand the new vocabulary already possessed. The subject is reassured that he or she has comprehension skills in L2 that give him or her confidence in receiving and decoding. Songs, moreover, aid memorization of language structures on both the syntactic, lexical, and semantic levels by enabling the learner to make use of these in his or her

language performance during production. Music facilitates foreign language acquisition in that students capture the meaning of the chorus before the meaning of the verses, but also will use the chorus to decode and then understand the remaining part of the song lyrics. Take as an example a beginning learner of Spanish in which his L1 is Italian, who can be exposed to language input (in the form of a passage or written text) even though the in Spanish is still below the A1 level of the Common European Framework of Reference. In the process of intercomprehension, dissimilarities between the two languages in question, as well as dissimilarities related to the degree of linguistic knowledge/competence, do not constitute a problem; rather, they stand as interesting insights into the teaching/learning process. Obviously, if there are two very similar languages such as Italian and Spanish under consideration, it is permissible for errors of superficial comparison to occur, but they certainly lead to good language learning if corrected. In fact, the similarity of vocabulary between the two idioms can lead to confusion and misunderstandings, as happens with false friends or the rendering of idiomatic forms. Here come two distinct phases. The first in which the contribution of intercomprehension would be to facilitate passive understanding of the L2 from the background already established in L1; and the second in which the tools given by analysis would allow the assessment of discrepancies between the two languages and the development of a study of possible errors. In this case, intercomprehension and contrastive analysis would represent two consecutive moments of a single glottodidactic path aimed at not only having positive effects in the L2 learning process, but also capable of developing in the student a critical spirit, raising the metacognitive threshold, and inducing metalinguistic reflection around the L2 to which he or she is exposed.

4.2.1 “Depende” case

Recent studies in the field of foreign language teaching have shown how important key factors such as interest and motivation are. Indeed, motivation is a fundamental aspect in the learning process, as Gómez González González suggests, "it is the desire to learn that manifests itself in the willingness to actively participate in the learning process" (González, 1994). Today's students need a lot of stimulation involving multiple sensory spheres. Spanish music and Latin American rhythms nowadays capture the attention of young and old who, enchanted by the wonder of the various sounds, approach the language with the intention of understanding mainly but also with the desire to learn it as it is close to Italian. One example among all is the song "Depende" by Jarabe de Palo, which was in the Italian and foreign charts for a long time, a song beloved by crowds of young people, so much so that Jovanotti translated the song into Italian and put it as a cover on his CDs.

This is a ballad in 4/4 with easily catchy melodic lines and consisting of 6 stanzas plus a refrain, all centered on the syntactic-lexical climax of anaphora that facilitates memorization of the lyrics.

In a Spanish/Italian intercomprehension experiment, it was planned to give the text initially to two Spanish L2 learners, beginner level, to make an initial observation of the approach to intercomprehension processes. One of the two approached the lyrics without accounting for the music through a reading moment; the second, also a beginner, was exposed to the song in its entirety, that is, lyrics and music in a listening activity. In a second step, the reading and listening activities were divided into the three phases of: global reading/listening, selective

reading/listening and intensive reading/listening. Next, the two learners were asked to provide a translation or version in Italian that is a reconstruction of meaning from elements recognized as like those in L1. However, learner 1's approach to written text was easier than the work of learner 2 whose auditory perception was simultaneously concentrated in the dual aural discernment of notes and phonemes.

Analyzing the translations of learner 1 and learner 2, we notice some common elements: 1) they both recognize and correctly repropose the use of the relative pronoun *Che* in anaphoric position; 2) they appropriately render verses 1-5 and 7 thanks to the Spanish/Italian affinity of adjectives referring to colors and some nouns, as well as verses 11-14 built around the verb *Depend*; 3) the two learners behave similarly with respect to the rendering of those terms that are morphologically asymmetrical in the transition from their L1 to L2. A1 makes false selection errors with respect to terms such as *luego/luogo*, *cuento/conto*, and *bonito/buono*.

Jarabe de Palo	Apprendente 1	Apprendente 2
Depende	Dipende	Dipende
Que aquí estamos de presta	Che qui siamo prestat	Che qui noi siamo in prestito
Quel el cielo está nublao	Che il cielo è annuvolato	Che il cielo è nuvoloso
Que uno nace y luego muere	Che uno nasce e in quel luogo muore	Che si nasce e che si muore
Y este cuento se ha acabao.	E se questo conto	E questo conto è ...

<p>Que bonito es el amor Más que nunca en primavera</p> <p>Que mañana sale el sol</p> <p>Y que estamos en Agosto</p> <p>Depende</p> <p>Que con el paso del tiempo</p> <p>El vino se hace bueno</p>	<p>Che buono è l'amore Mai che nulla in primavera</p> <p>Che domani sale il sole</p> <p>E che stiamo in agosto Dipende</p> <p>Che con il passo del tempo</p> <p>Il vino</p> <p>buono</p>	<p>E bello è l'amore</p> <p>Più che in primavera</p> <p>Perché siamo già in agosto</p> <p>Dipende</p> <p>È con il passar del tempo</p> <p>Che il vino si fa buono</p>

If the two versions of the Spanish text are compared with a another one corrected by a LS (Spanish language) teacher, obviously, one will note that there are some imperfections due to the lack of linguistic competences in L2. If we consider that the two learners possess the same proficiency in L1, the product of the intercomprehension experienced by learner 2 engaged in decoding the text to music will be highly significant. Music

forms the qualitative dividing line in the outcome of the translation process: both learners show that they developed a rudimentary form of interlanguage, although the second learner achieved better results precisely because he was guided by musical meter, melodic line, and rhythm.

Therefore, it was possible to identify and isolate at least three strategies of intercomprehension: 1) bending the newly formed interlanguage according to the dictates of rhythm, melodic line, and syllabic distribution; 2) selecting the semantic variants best suited to the text for music; and 3) contextually verifying the sense adherence of the produced verses on pain of refraining from translation.

Hence, interfacing with music can be of great help in learning new idioms, whether they are similar or different.

CONCLUSION

At the end of my research, I can see that intercomprehension is a method that can revolutionize the learning of related or, in some cases, different languages. Unlike a classical method in which the teacher offers the student the study of only one language, also reducing the chances of learning about different facets of the cultures and the world around them, the IC method provides a broad view of languages by going over each stage: from listening comprehension to reading comprehension, from oral production to written production; comparing and equalizing the different languages addressed. This is why systems such as *EuRom4*, *EuRom5*, *Intermar*, *Galanet*, *Euromania*, *Eurocom* and many others have been able to simplify the simultaneous learning of multiple languages to date.

Through the analysis I conducted, I was able to verify the efficiency of these methods, and in fact my goal is to create, in the future, a revolutionary multilingual learning system that will make studying even easier. A method based on play, confrontation, music and involving the five senses; as, in my opinion, I believe that an approach based on active learning where we get involved is much more effective than a passive approach where the student passively assimilates what he receives, without reasoning about it or without being the real protagonist himself.

SECTION FRANÇAISE

INTRODUCTION

Combien de fois nous avons parlé avec des personnes qui parlaient une langue différente de la nôtre ? Ou combien de fois n'avons-nous pas eu le courage de parler de peur de ne pas pouvoir communiquer avec quelqu'un dont la langue nous était inconnue ? La magie de l'intercompréhension est caractérisée par l'habilité de savoir communiquer entre personnes de nationalité et langues différentes même si elles ne connaissent pas la langue de l'autre. Il est évident que cela peut se produire si les idiomes présentent des similitudes aux niveaux grammatical, phonétique et syntaxique. C'est le cas des langues romanes ; les idiomes tels que l'espagnol avec l'italien ou le français avec l'italien présentent des similitudes qui permettent une intelligibilité mutuelle. Dans le domaine de l'éducation, cette situation peut être exploitée pour faciliter l'apprentissage des langues européennes. Au fil des ans, les chercheurs ont essayé de mettre en œuvre des méthodes d'apprentissage qui incluaient l'étude des langues les unes par rapport aux autres : *EuRom4*, *EuRom5*, *Galanet*, *Babelweb*, *Euromania* et bien d'autres, ont facilité l'apprentissage simultané des langues. De plus, pour apprendre une nouvelle langue rapidement et facilement, on peut utiliser des paroles de chansons d'un idiome autre que la L1 et essayer d'identifier tous les termes, les structures syntaxiques et toutes les caractéristiques qui se rapprochent de la langue maternelle de l'apprenant.

CHAPITRE I : L'INTERCOMPRÉHENSION ET L'ÉVOLUTION DES LANGUES INDO-EUROPÉENNES

1.1 L'intercompréhension : qu'est-ce que c'est ?

L'intercompréhension est la capacité qu'ont deux personnes de différentes nationalités à communiquer avec succès en parlant chacune leur propre langue. En effet, les idiomes ont des affinités linguistiques qui permettent aux deux locuteurs de se comprendre. En linguistique, cette compétence est également appelée intelligibilité mutuelle. Il convient de rappeler que la compréhension et l'expression d'une langue (appelée L2) requièrent des efforts en termes de temps, d'étude et de pratique. Cependant, pour tous les idiomes appartenant au même stock linguistique, et donc similaires en termes de grammaire, de vocabulaire, de prononciation ou d'autres caractéristiques, il est souvent facile d'atteindre un certain degré d'intercompréhension. Cette intelligibilité se vérifie entre langues géographiquement voisines ou qui font partie de la même famille linguistique, souvent dans le contexte du *continuum dialectal*²⁸. Le *continuum dialectal* est un ensemble de variétés linguistiques (et /ou dialectes) géographiquement limitrophes et génétiquement apparentées dont l'intelligibilité mutuelle diminue régulièrement à mesure que la distance géographique augmente. Ainsi, plus ces langues sont proches, plus la capacité d'intercompréhension est grande. Un exemple sont les langues néolatines comme le portugais, le castillan, le catalan, le provençal, le français, l'occitan, l'italien, le corse, le sarde, le sicilien, le romanche, le frioulan, le vénitien et d'autres langues minoritaires d'Italie avec le roumain et d'autres. Il est évident que pour les apprenants de

²⁸ Intelligibilité mutuelle, Wikipedia, URL: https://it.wikipedia.org/wiki/Mutua_intelligibilit%C3%A0

langues, le terme "intercompréhension" correspond à une "intelligibilité mutuelle", même si l'on ne parle pas le même idiome, et que cette compétence nécessite d'écouter l'autre et d'être ouvert d'esprit. La seule manière qui permette d'identifier les raisons de ce type d'intercompréhension est d'analyser la généalogie linguistique de certains idiomes similaires et de comprendre en quoi ils sont liés entre eux. Il faut donc souligner que toutes les langues du monde appartiennent à une famille, sur la base de critères de parenté généalogique, qui reposent sur la possibilité de faire remonter les langues à un ancêtre commun (langue maternelle), soit attesté historiquement, soit reconstruit de manière inductive à partir des langues actuelles.

1.2 Qu'est-ce qu'une famille linguistique ?

Une famille linguistique est un groupe de langues ou de dialectes apparentés les uns aux autres car ils dérivent d'une langue originale, appelée protolangue ou langue reconstruite. La notion de famille linguistique joue un rôle important dans la classification généalogique des langues de l'histoire naturelle. Ce type de classification vise à regrouper les variétés linguistiques du présent et du passé dans un schéma complexe de relations dérivationnelles. De cette façon, le concept de famille de langues ne revêt pas seulement un aspect de classification au niveau géographique ou typologique, mais inclut également un aspect de catalogage au niveau historique. Ainsi, comme les organismes, les langues évoluent et souvent la méthode comparative est utilisée pour retrouver une protolangue inconnue entre des langues appartenant à la même unité phylogénétique. Cette méthode est un procédé de reconstruction développé par les linguistes à partir du XIX^{ème} siècle qui permet de

prouver l'appartenance à une famille particulière. La linguistique comparative s'en charge en comparant la phonologie, la grammaire et le vocabulaire, même en l'absence de traces écrites de leurs ancêtres. Une famille peut être subdivisée en plusieurs sous-familles : par exemple, le polonais et le slovaque sont tous deux des langues slaves occidentales, une subdivision des langues slaves, qui sont elles-mêmes une branche de la grande famille indo-européenne. Il existe différentes familles principales par exemple la famille indo-européenne, qui comprend la plupart des langues d'Europe et de l'Asie centrale jusqu'à comprendre même l'Asie méridionale, dont la proto-langue est appelée proto-indo-européenne.

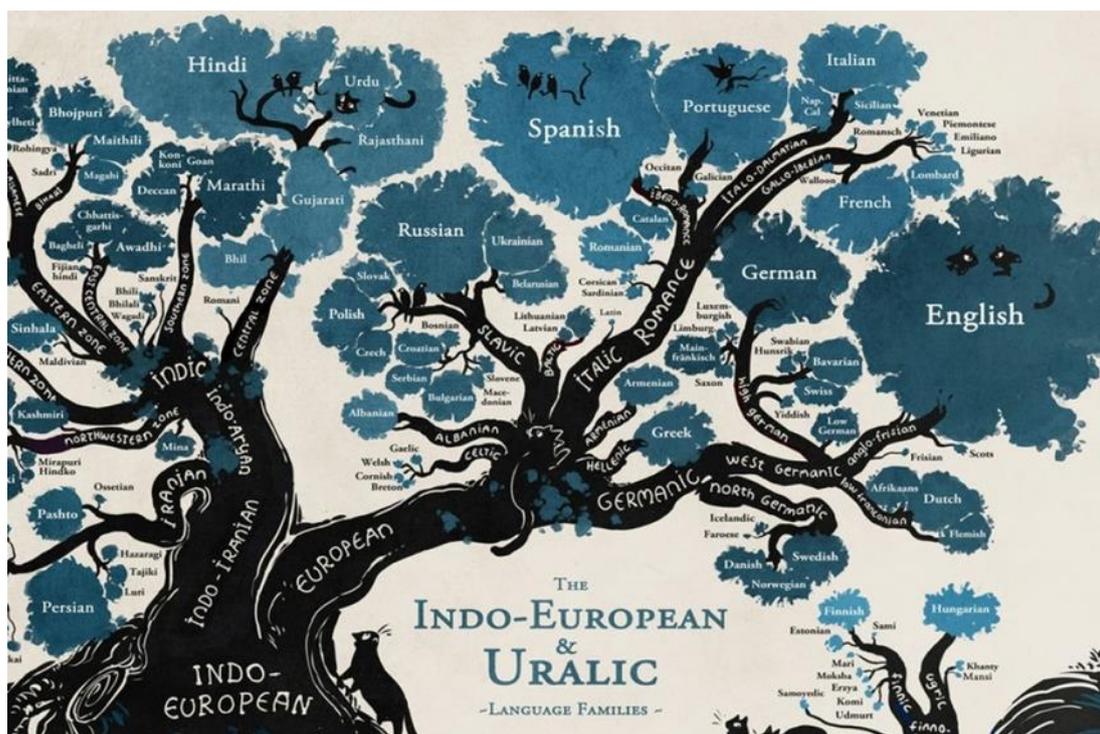
1.3 Les principales familles linguistiques

Les six familles les plus grandes en termes de diffusion sont les langues nigéro-kordofaniennes, austronésiennes, trans-néo-guinéennes, sino-tibétaines, indo-européennes et afro-asiatiques.

Des 142 familles de langues différentes, six se distinguent comme étant les principales familles de langues du monde. Le groupe indo-européen, caractérisé par la majorité des langues parlées dans le monde, est l'un des plus fondamentaux.

On pense que les origines de cette langue indo-européenne proviennent de la région de l'Ukraine actuelle, du Caucase et du sud de la Russie, et qu'elles se sont ensuite répandues dans le reste de l'Europe, puis en Italie. C'est à la fin des années 1700 qu'un Anglais, *Sir W. Jones*, a commencé à considérer l'indo-européen comme une langue à reconstituer. Juriste et spécialiste des cultures orientales, il a donné une conférence à la

*Société Asiatique*²⁹ de Calcutta (1786), dans laquelle il exposait les premiers résultats de la découverte de l'indien ancien et les affinités que cette langue présentait avec le grec et le latin au niveau des racines verbales, des éléments grammaticaux, des affinités si fortes qu'on ne peut pas croire qu'elles soient accidentelles, mais dues à un ancêtre commun.



30

Il a ainsi introduit l'idée que les trois langues, le latin, le grec et l'indien ancien, avaient une langue commune. La découverte du vieil indien (sanskrit) a permis les premières comparaisons entre ces langues et a été à l'origine d'une nouvelle discipline scientifique. Au XIXe siècle, les études sur les relations généalogiques au sein des langues indo-européennes se sont multipliées, conduisant à postuler l'existence de

²⁹ "Asiatic Society", Wikipedia, URL: https://it.wikipedia.org/wiki/Asiatic_Society. "L'Asiatic Society ("Società asiatica") est la dénomination actuelle d'une institution culturelle qui a son siège à Calcutta. L'Asiatic Society possède une bibliothèque qui compte plus d'un million de volumes et environ quatre-vingt mille journaux, rédigés dans les principales langues du monde".

³⁰ "Illustration created by Minna Sundberg, author of the webcomic *Stand Still. Stay Silent*"

l'indo-européen comme langue maternelle commune non attestée et reconstituible, avec la naissance de la nouvelle discipline de la linguistique historique comparée. Rappelons que la discipline qui porte le nom de cet adjectif a vu le jour et s'est codifiée en termes "scientifiques" dès les premières décennies du XIX^{ème} siècle. Déjà aux siècles précédents, à partir du XVI^{ème} siècle, certains savants, voyageurs et marchands qui avaient entrepris des voyages en Inde et s'étaient familiarisés avec la langue indienne, avaient découvert des similitudes surprenantes de certains termes comme les chiffres *trayas, tres, duo : dva(u)* et avaient émis l'hypothèse d'un possible ancêtre commun à des langues comme le latin et le grec et à l'indien. Des appellations ont été formulées pour le terme actuellement utilisé, l'indo-européen, qui a une valeur purement géographique. Certains chercheurs situent aux alentours de 3400 av. J.-C. la fin de l'unité linguistique proto-indo-européenne. Comme les locuteurs de l'indo-européen n'ont pas développé de système d'écriture, il n'existe aucune preuve de l'existence matérielle de cette langue maternelle. La science linguistique a tenté de reconstituer le proto-indo-européen à l'aide de différentes méthodes et, bien qu'il semble impossible d'obtenir une reconstitution exacte, nous sommes aujourd'hui en mesure d'avoir une idée générale de ce que les locuteurs du proto-indo-européen avaient en commun, tant sur le plan linguistique que sur le plan culturel. Outre les méthodes comparatives, il existe des études qui utilisent la comparaison de différents mythes, lois et institutions sociales. Les langues indo-européennes ³¹sont divisées en trois groupes principaux :

- Les langues néo-latines, telles que l'italien, le français, l'espagnol, le portugais, le roumain, le catalan et le ladin.

³¹ "Lingue indoeuropee – le origini", "Studia rapido", 2.09.2020, <https://www.studiarapido.it/lingue-indoeuropee-quali-sono-e-origini/>

Comme leur nom l'indique, elles sont dérivées du latin. Le latin s'est imposé dans une grande partie de l'Europe à l'époque de l'Empire romain. À la chute de Rome, au Ve siècle après J.-C., il a fusionné avec les langues des envahisseurs.

Elles sont parlées par environ 200 millions de personnes, principalement en Europe occidentale et méridionale.

- Les langues germaniques, telles que l'anglais, l'allemand, le néerlandais, le danois, le suédois et le norvégien. Elles trouvent leur origine dans les idiomes introduits en Europe par les peuples germaniques, qui habitaient autrefois les plaines germaniques et ont ensuite migré vers l'est et le sud, pénétrant également dans l'Empire romain.
- Les langues slaves, telles que le russe, l'ukrainien, le biélorusse, le polonais, le tchèque, le slovaque, le bulgare, le serbo-croate et le slovène. Elles dérivent des idiomes des tribus qui habitaient autrefois le territoire qui correspond aujourd'hui à la Pologne ; puis, au cours des premiers siècles de notre ère, elles ont occupé de vastes régions en direction de la Russie et de la péninsule balkanique.

Les langues indo-européennes sont également le grec, l'albanais, le letton et le lituanien (deux langues baltes), les langues celtiques (gaélique écossais, irlandais, gallois, breton) et les idiomes des peuples roms et sinti. N'appartiennent pas au groupe des langues indo-européennes le hongrois, le finlandais et l'estonien, qui sont des langues finno-ougriennes, et le turc, qui appartient au groupe des langues altaïques (parlées en Asie centrale). Enfin, le basque, parlé dans certaines régions des Pyrénées françaises et espagnoles, se distingue des autres langues. Les langues européennes

s'écrivent avec trois alphabets différents : le latin, le grec et le cyrillique, ce dernier étant utilisé pour les langues slaves.

CHAPITRE II : LES LANGUES ROMANCES

2.1 Du latin aux langues romances

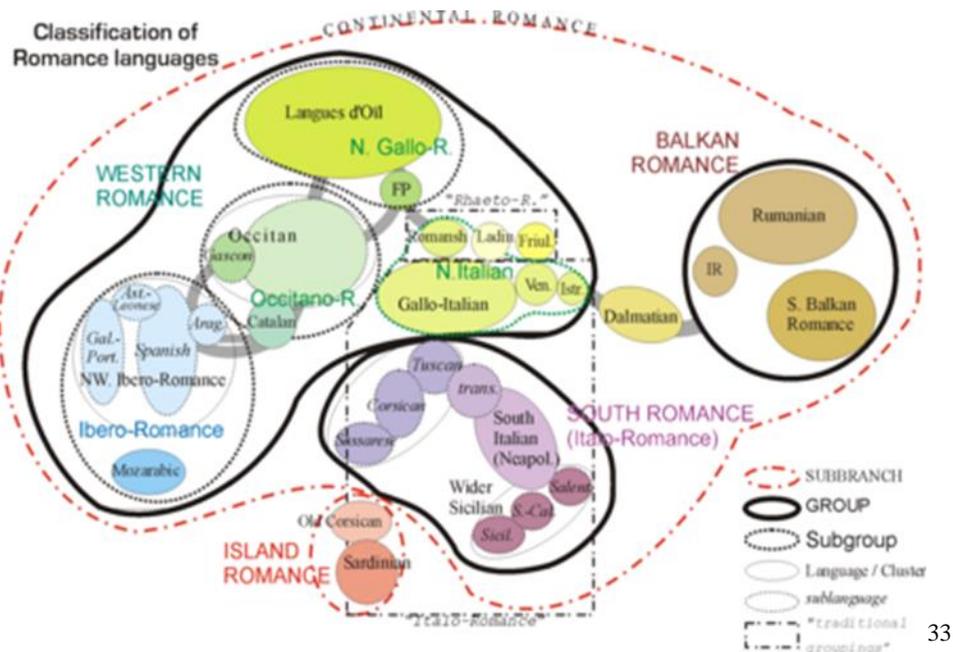
Dans l'Antiquité, de nombreux dialectes étaient parlés en Italie, différenciés en fonction des origines des diverses populations qui, par vagues successives, s'étaient installées dans la péninsule : Raetians, Liguriens, Picènes, Sicans, etc. Parmi eux, le latin, langue parlée par un peuple indo-européen qui s'est installé dans le Latium vers les IXe-VIIe siècles avant J.-C. : les Latins.

Après la fondation de Rome en 753 av. J.-C., l'idiome des Latins s'est répandu grâce aux guerres d'expansion : la domination de Rome s'est d'abord étendue aux régions environnantes, puis à l'Italie péninsulaire et insulaire, ensuite à l'ensemble du bassin méditerranéen et, au-delà des Alpes, à de vastes territoires en France, dans la péninsule ibérique, en Allemagne, en Grande-Bretagne, dans les pays situés le long du cours inférieur du Danube et dans une grande partie de l'Asie. La partie orientale de la Méditerranée, en revanche, reste sous l'influence grecque. Rome apporte partout sa culture, sa politique et surtout sa langue. Le latin s'impose aux langues locales et fait partie de la vie quotidienne de chacun, devenant la langue la plus prestigieuse du monde occidental et le restant pendant longtemps, même après la chute de l'Empire romain d'Occident en 476 après Jésus-Christ.

Du latin dérivent les langues néo-latines, également appelées langues romanes. Le mot "roman" vient de l'expression *romànice loqui*³², "parler en langue romaine", par opposition à *barbàrice loqui*, "parler en langue barbare". Pour arriver à la formation des langues néo-latines, il faut d'abord analyser l'évolution du latin. En effet, la langue latine était initialement divisée en une langue écrite et une langue parlée, la première, plus raffinée et complexe, le *sermo doctus* ("la langue cultivée") et la seconde, parlée par tous, le *sermo vulgaris* ("la langue vulgaire", c'est-à-dire "du peuple", de *vulgus*, "le peuple"). Alors que le *sermo doctus* s'est figé dans des formes et des structures précises en l'espace de quelques siècles, le *sermo vulgaris* s'est progressivement transformé, reflétant les différences régionales qui existaient entre les peuples romanisés. Si le latin des lettrés, enseigné dans les écoles et utilisé dans les documents officiels et la production littéraire en général, était le même à Rome et dans les parties périphériques de l'empire, comme la Dacie (aujourd'hui Roumanie), la Britannia ou les régions de l'actuel Portugal, le *sermo vulgaris* a pris des caractéristiques régionales qui se sont traduites par des différences de plus en plus marquées entre les différentes zones géographiques, en fonction des événements historiques et culturels de chaque région : degré de colonisation, présence d'armées et de fonctionnaires romains, intensité des relations avec la capitale, etc. Ainsi, alors que le latin de culture est resté inchangé, le latin vulgaire a donné naissance, au cours du Moyen Âge, à de nombreuses langues vernaculaires qui se sont de plus en plus éloignées du modèle originel. Au fil du temps, les nombreuses langues vernaculaires régionales ont donné naissance aux langues romanes : l'italien, l'espagnol, le catalan, le

³² "Hoepli editore", "Dal latino all'italiano", 21.04.2011, URL: <https://www.severi-correnti.edu.it/sites/default/files/pagine-docenti/morelli-guglielmina/dal-latino-allitaliano.pdf>

portugais, le français, le provençal, le sarde, le roumain et le ladin (parlé par certaines communautés du Frioul, du Tyrol du Sud et du canton suisse des Grisons) ont ainsi vu le jour. Cependant, l'influence du latin a également créé le substrat d'autres langues européennes, ne faisant pas partie des langues romanes mais appartenant aux langues germaniques, telles que l'anglais et l'allemand. Evidemment au fil de temps, chaque langue romane s'est éloignée du latin tout autant que de ses langues sœurs, en partie à cause d'événements particuliers (comme les rencontres et les contacts avec d'autres langues), en partie à cause de phénomènes de substrat (en linguistique, cela se produit lorsqu'une langue n'est plus parlée sur un territoire et qu'une autre langue a pris sa place, à la suite d'une conquête ou d'une domination politico-culturelle).



Par conséquent, selon qu'un idiome est ou non proche du latin, on distingue les idiomes conservateurs et les idiomes plus novateurs. L'italien et l'espagnol peuvent être considérés comme deux langues conservatrices,

³³ “Le lingue neolatine”, Silvia Ronco, Prezi

compte tenu des nombreux traits latins conservés tant en surface qu'en profondeur. En comparaison, le français est la langue la plus excentrique et se situe à plusieurs égards en marge de la famille (certains la considèrent même comme extérieure), car il est considéré comme très éloigné du latin d'un point de vue phonétique et phonologique. En revanche, l'italien est proche du latin en termes de morphologie.

CHAPITRE III : RECHERCHES ET ÉTUDES RELATIVES À L'IC

3.1 Études sur l'enseignement de l'IC (intercompréhension)

Les études sur l'IC ³⁴ ont pour objet le phénomène spontané et la tentative d'élaborer une description détaillée du processus de compréhension, dans le but de proposer des modèles permettant de mettre en œuvre des programmes d'enseignement qui augmenteront non seulement les compétences de compréhension, mais aussi la capacité d'interaction grâce à l'IC.

D'une part, les études concernant l'IC constituent un vaste domaine de recherche dont les objectifs sont similaires à ceux de l'intelligibilité mutuelle, de la semi-communication et du multilinguisme réceptif ; d'autre part, en ce qui concerne l'apprentissage d'une seconde langue, les études sont basées sur le multilinguisme ou le multilinguisme et le bilinguisme.

IC est capable de fournir des données et des réflexions pertinentes sur :

⁵ "Intercomprehension. Exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU", "Eur-lex.europa", URL: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:893895f6-0c42-4494-95d4-9c81fafdb5a3.0001.03/DOC_2&format=PDF. L'intercompréhension fait référence à une relation entre des langues où les orateurs de langues différentes mais apparentées peuvent se comprendre rapidement sans étudier internationalement ou faire un effort excessif (Vez 2004, 432, Capucho & Lungu 2005). Il s'agit d'une forme de communication par laquelle chaque personne utilise sa propre langue et est capable de comprendre celle des autres (Pinho & Andrade, 2009)".

1. les processus de compréhension de la langue
2. le traitement des données sur le développement interlinguistique
3. la représentation sociale de :
 - l'apprentissage des langues
 - les variétés de langues
 - monolinguisme vs. bilinguisme vs. plurilinguisme et multilinguisme.

IC propose un accès rapide aux groupes linguistiques en promouvant le multilinguisme et en préservant le multilinguisme. Cette approche convient aux contextes multilingues dans lesquels il existe des politiques visant à protéger les idiomes locaux, y compris les minorités qui ne sont pas souvent étudiées. En outre, elle peut être utile pour l'apprentissage des langues dans les contextes liés à l'immigration. L'IC met l'accent sur l'importance de la langue maternelle dans l'apprentissage/enseignement des langues.

De toute évidence, l'IC favorise le développement des compétences cognitives et métacognitives, mais aussi des connaissances déjà acquises dans l'apprentissage des langues et qui peuvent être utilisées pour en apprendre d'autres.

La méthode de l'IC s'associe à d'autres méthodes comme l'EMILE³⁵ (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère), c'est-à-dire l'apprentissage d'une langue par l'étude d'une discipline non linguistique (DNL) dans une langue étrangère.

Enfin, elle améliore les capacités de compréhension et favorise l'interaction, mais peut également constituer la première étape d'un programme d'apprentissage global des langues.

³⁵ “MIUR”, “CLIL”, URL: <https://www.miur.gov.it/clil>

3.2 L'enseignement à travers IC : les principes

L'IC, en tant que phénomène, suit les processus de communication et, bien qu'il y ait eu une évolution, les projets les plus récents sont axés sur le développement de la compréhension de la lecture. Il convient donc de se demander ce que ces projets ont en commun et ce qui les distingue des cours de lecture ou d'écoute en L2. Les principes³⁶ qui caractérisent l'approche de l'enseignement de l'IC peuvent être résumés comme suit :

- approche multilingue
- compétences partielles
- accent sur la compréhension
- apprentissage transversal
- réflexion sur les langues et le rôle de la L1.

3.2.1 Compétences partielles : fondamentales dans l'épistémologie de l'IC

Le plurilinguisme devient une compétence multiple fonctionnelle pour un objectif précis et limité. D'autre côté, la compétence d'un individu peut également être partielle. Le concept de compétence partielle est aujourd'hui un pilier de l'enseignement des langues et constitue également un point de départ pour la recherche sur l'évaluation des compétences. Cette idée comprend la possibilité de séparer différentes connaissances linguistiques en isolant, par exemple, les compétences écrites et la compréhension orale. Un exemple de compétence multilingue partielle

³⁶ Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet, "Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione Introduzione", "Intercomprensione: lingue, processi e percorsi", URL: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5-ch-00.pdf>

dans ce contexte est ce qui permet à un Espagnol de posséder une compétence productive en castillan mais aussi une compétence réceptive en catalan.

Bien qu'il ne soit pas toujours facile d'isoler les différents éléments de la compétence linguistique, qui sont étroitement interdépendants, il est clairement possible d'acquérir différents degrés de compétence dans différentes aptitudes linguistiques. Il est bien connu qu'il existe un fossé entre les compétences réceptives et productives, en particulier les premières, car les apprenants acquièrent les compétences de compréhension plus rapidement que les compétences productives.

Chaque répertoire est composé de différentes variétés de langues, partielles ou non, et présente également le grand avantage de s'écarter du monolinguisme et d'évoluer vers le multilinguisme. Posséder des compétences réceptives dans plus d'une langue peut répondre aux besoins de certains groupes d'apprenants tels que les journalistes qui doivent recueillir des informations à partir de sources diverses et authentiques. Cet objectif peut être atteint en peu de temps, si le processus d'apprentissage comprend plus d'une langue, l'apprenant se concentrera sur les compétences réceptives.

3.2.2 Transversalité et caractéristiques linguistiques permettant la compréhension entre des idiomes étroitement liés

Il est bien évident que les langues néo-latines partagent une origine commune : les variations se situent le long d'un espace continu qui rend possible la compréhension mutuelle dans des régions voisines (hormis les limites discrétionnaires introduites par les frontières des États modernes).

Même d'un point de vue typologique, ces langues sont très proches, à l'exception du français qui se distingue des autres langues néo-latines par certains traits caractéristiques qui le rapprochent d'une langue germanique. La similitude entre ces idiomes couvre tous les aspects de l'organisation de la langue (y compris notamment le lexique) et facilite la compréhension mutuelle.

Le CECR³⁷ met une fois de plus en évidence le fait que le répertoire linguistique d'un individu, comme le reste de son réseau de connaissances, n'est pas divisé en compartiments étanches. Il existe au contraire une transférabilité des connaissances : tout ce qui a été appris dans un domaine d'expérience peut être transféré dans d'autres domaines. La transférabilité peut également se produire au cours de l'apprentissage d'une langue : ce que les apprenants savent généralement d'une langue, c'est que la connaissance de leur langue maternelle L1 et d'autres connaissances qui peuvent être partielles leur permettent facilement de comprendre les données linguistiques provenant d'autres L2.

Afin d'entendre un texte en langue, les apprenants appartenant au même stock linguistique peuvent utiliser divers éléments (lexicaux, phonologiques, morphologiques et syntaxiques) qui simplifient les choses grâce aux similitudes entre les idiomes. L'un des principaux objectifs de l'enseignement de l'intercompréhension (IC) est précisément d'amener les apprenants à exploiter les affinités et les similitudes pour accroître leurs capacités de compréhension. Ces similitudes sont généralement négligées dans l'enseignement car elles ont tendance à être perçues comme un danger plutôt que comme une ressource.

³⁷ Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), URL:http://www.scuolecantu2.it/ICCantu2_v2/ALUNNI%20NAI/B_QUADRO%20CO

3.2.3 Le IC encourage la réflexion sur les langues et exploite le rôle de la L1

Au cours des dernières décennies, le débat sur les compétences grammaticales et métalinguistiques s'est concentré sur la possibilité de transformer les connaissances explicites d'une langue en connaissances procédurales afin d'améliorer les compétences exécutives d'une langue. Cependant, il a été récemment souligné que la réflexion métalinguistique, en plus de faciliter et d'accélérer le processus d'apprentissage, devrait avoir une valeur centrale dans la linguistique éducative. En effet, elle permet d'activer des compétences cognitives utiles à l'amélioration des compétences générales d'apprentissage.

Comme on l'a déjà souligné, l'apprentissage simultané de plusieurs langues et l'accent mis sur les compétences réceptives permettent d'approfondir et donc de prendre conscience de certains aspects importants de la communication, tels que l'apprentissage de la manière de s'exprimer pour être compris ou de s'adapter aux autres (c'est-à-dire la relation entre la compréhension et la production), les différents modes de fonctionnement d'une langue, les niveaux de langue (standard/non standard, formel/informel) et les types de textes.

Avec la transposition positive, l'approche multilingue tire le meilleur parti de la L1. L'utilisation de la L1 dans le processus d'apprentissage a trois effets :

- elle rassure l'apprenant ;
- elle facilite l'accès à d'autres langues ;
- elle offre un espace de réflexion.

En découvrant le fonctionnement d'autres langues, les apprenants découvrent également leur langue L1.

3.3 Matériels didactiques

Les outils utilisés pour enseigner l'IC ciblent des publics spécifiques et sont très efficaces. Ils ont su exploiter avec succès les principes de transmissibilité des connaissances, de biais de compétence et de multilinguisme.

Pour avoir une idée générale du type et de la variété des outils existants, la liste suivante regroupe quelques pratiques basées sur les caractéristiques suivantes.

1. Lire et comprendre d'autres langues
2. Interaction écrite sur des plates-formes
3. CI par l'intermédiaire d'une langue passerelle
4. L'IC au-delà de la famille des langues romanes
5. L'IC au-delà des familles de langues
6. La communication orale par l'audiovisuel
7. L'IC pour les enfants et les adolescents
8. L'IC pour des publics spécifiques

On peut remarquer que lire et comprendre les langues est l'objectif principal de certains projets comme *Galatea*³⁸ et *EuRom4*, mais d'autres ont introduit de nouvelles idées. Un exemple est *Babelweb*, un projet innovatif qui met l'accent sur l'intercompréhension de situations quotidiennes, qui sont davantage conçues comme une interaction sociale que comme des cours de langue. En plus, l'IC pour les enfants et les adolescents a été proposée par des projets tels que *Euromania*,

³⁸ Bonvino, Jamet. Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione, "Strumenti didattici: alcune specificità", URL: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5-ch-00.pdf>

Chainstories, *Itinéraires Romans* et *Limbo*, qui diffèrent tous par leurs objectifs et leur méthodologie. Néanmoins, ils ont tous en commun un intérêt pour les enfants et les adolescents, ce qui les différencie de nombreux autres projets destinés aux étudiants universitaires.

Intermar et *CINCO*, qui comptent parmi les projets les plus récents, se sont concentrés sur des publics spécifiques. Le premier est un projet d'apprentissage tout au long de la vie qui vise à promouvoir le multilinguisme et l'apprentissage des langues par l'IC dans un contexte maritime au moyen de cours offerts par les académies de marine militaire et marchande.

CHAPITRE IV : IC VERS L'AVENIR

4.1 Recherches et études futures

Au cours des dernières années, le domaine de l'intercompréhension a essayé d'être très productif, tant au niveau de la recherche que de l'enseignement. Cependant, il reste encore de nombreux aspects à examiner en détail, notamment dans la liste ci-dessous.

1) Le premier aspect concerne l'évaluation de l'IC. Ce n'est qu'avec un système d'évaluation que l'IC peut réellement aspirer à faire partie des cours de formation. Malgré quelques réflexions intéressantes sur ce point, il n'existe pas encore de théories ou de pratiques partagées sur la manière d'évaluer les compétences ou de vérifier le développement des compétences acquises au cours d'un cours d'IC, en utilisant des tests d'évaluation valides, efficaces et fiables.

2) La recherche sur l'IC oral n'en est qu'à ses débuts et, bien qu'elle ait été intégrée dans de nombreuses activités d'enseignement, elle n'a pas généré d'outils pédagogiques qui pourraient être utiles.

3) Un domaine très prometteur pour l'IC est lié à des publics spécifiques qui s'intéressent, par exemple, à la gestion d'informations multilingues et à l'enseignement aux personnes qui utilisent des langues dans leur travail.

4) Il serait également très utile de recueillir des données expérimentales supplémentaires sur le développement de la compréhension entre idiomes apparentés, en particulier sur le traitement de l'entrée et l'intégration dans le système interlinguistique de l'apprenant.

5) Les données relatives à l'évolution de la compréhension de l'IC pourraient être utiles pour tirer le meilleur parti de ce qui a été appris dans le cadre d'un programme d'IC et l'appliquer dans un cours ultérieur qui inclut l'interproduction ou même la production.

4.1 Analyse contrastive de chansons à but pédagogique

La musique est une autre méthode à ne pas oublier pour apprendre davantage de langues par le biais de l'intercompréhension. L'analyse contrastive de chansons espagnoles et italiennes en est un exemple. Une chanson de Jarabe de Palo, *Depende*³⁹, peut être considérée comme un élément d'analyse.

« *Depende ¿de qué depende?*

De según como se mire, todo depende »

(Jarabe de Palo)

³⁹ Giuseppa Compagno & Floriana Di Gesù, "Le strategie d'intercomprensione spagnolo/italiano nell'analisi contrastiva delle canzoni", AISPI. Actas XXIII (2005), URL: https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/ii_09.pdf

Cette phrase est facile à comprendre pour un apprenant de L2 qui aborde cette nouvelle langue à travers la loupe de la L1. Dans ce cas, les compétences réceptives et productives sont activées en profitant pleinement du bagage de la L1 pour être transférées dans ce nouveau domaine d'apprentissage de la langue que représente la L2. Les processus de transférabilité déclenchés dans l'intercompréhension sont représentés de façon presque iconique par l'utilisation du préfixe *inter*, qui renvoie aux similitudes existantes entre les systèmes linguistiques. Il faut souligner que dans les processus d'apprentissage des langues, le système grammatical agit à la fois comme un filtre par rapport aux nouvelles notions linguistiques à inculquer et comme un cadre de référence implicite à partir duquel l'apprenant de L2 va former une série d'hypothèses sur la structure et les formes de la langue étrangère à laquelle il est exposé.

Grâce à la publication de l'ouvrage *Linguistics Across Cultures*, rédigée par Lado en 1957, deux rôles peuvent être différenciés : le premier est celui du comparatiste, qui compare plusieurs langues dans le but de reconstituer leur langue maternelle supposée, et le second est celui du contrastiviste, qui compare les idiomes dans le but d'améliorer leur enseignement. Bien qu'elles puissent sembler similaires, ces deux approches mènent à des domaines différents : l'analyse contrastive vise à saisir ce "différentiel" entre une langue et une autre, tandis que l'intercompréhension s'engage sur la voie d'une correspondance quasi-dialogique entre deux langues apparentées. Tout processus d'intercompréhension fait appel à plusieurs compétences linguistiques, dont la réception et la production.

Le cas des chansons est exemplaire et efficace lorsqu'elles sont utilisées à des fins pédagogiques, sachant que chaque élève aime écouter

de la musique en classe de langue. La musique a un caractère tridimensionnel et les chansons sont bien plus que des mots sur papier, elles cachent des messages à interpréter et elles atteignent toujours, ou presque, le cœur des gens. Des études récentes ont montré que l'utilisation de la musique dans le processus d'acquisition de la langue améliore les capacités de réflexion. La musique a sa propre structure interne car elle est aussi un code de communication, une forme de langage composée de mélodie, d'harmonie, de rythme, de thème, de développement, d'instrumentation et de dynamique. Certaines figurations musicales et certains timbres sont souvent utilisés pour exprimer des émotions particulières, à tel point que nous les associons souvent à certains états d'âme. L'association langue/musique favorise l'apprentissage des langues car la voix contient ce que l'oreille entend et perçoit en distinguant des sons/sens précis le long de la chaîne phonématique d'une langue donnée.

Du point de vue de l'apprenant, les chansons en L2 facilitent l'acquisition d'un nouveau vocabulaire ou l'approfondissement d'un vocabulaire déjà acquis. Le sujet est rassuré sur ses capacités de compréhension en L2 qui lui donnent confiance dans la réception et le décodage. De plus, les chansons favorisent la mémorisation des structures linguistiques tant au niveau syntaxique, lexical que sémantique, ce qui permet à l'apprenant de les utiliser dans sa performance linguistique lors de la phase de production. La musique facilite l'acquisition d'une langue étrangère dans la mesure où les apprenants saisissent le sens du refrain avant le sens des couplets, mais utilisent également le refrain pour décoder et donc comprendre le reste des paroles de la chanson. Prenons l'exemple d'un apprenant débutant en espagnol dont la L1 est l'italien, qui peut être exposé à un input linguistique (sous la forme d'une chanson ou d'un texte écrit) bien qu'il soit encore en dessous du niveau A1 du Cadre européen

commun de référence en espagnol. Dans le processus d'intercompréhension, les dissemblances entre les deux langues en question, ainsi que les dissemblances concernant le degré de connaissance/compétence linguistique, ne constituent pas un problème, mais plutôt des observations intéressantes du processus d'enseignement/apprentissage. Il est évident que si l'on examine deux langues très similaires comme l'italien et l'espagnol, des erreurs de comparaison superficielle peuvent se produire, mais elles conduisent certainement à un bon apprentissage de la langue si elles sont corrigées. En effet, la similitude du lexique entre les deux idiomes peut entraîner des confusions et des malentendus, comme c'est le cas avec les faux amis ou la restitution de formes idiomatiques. Ici, deux phases distinctes se succèdent. La première où l'apport de l'intercompréhension serait de faciliter la compréhension passive de la L2 à partir du bagage déjà consolidé en L1 ; et la seconde où les outils fournis par l'analyse permettraient d'évaluer les écarts entre les deux langues et d'effectuer une étude des erreurs possibles.

Dans ce cas, l'intercompréhension et l'analyse contrastive représenteraient deux moments consécutifs d'un même parcours glottodidactique visant non seulement à avoir des effets positifs sur le processus d'apprentissage de la L2, mais aussi à développer chez l'étudiant un esprit critique, à élever le seuil métacognitif et à induire une réflexion métalinguistique autour de la L2 à laquelle il ou elle est exposé(e).

CONCLUSION

Au final de ma recherche, je constate que l'intercompréhension est une méthode qui peut révolutionner l'apprentissage de langues similaires ou, dans certains cas, différentes. Contrairement à une méthode classique dans laquelle l'enseignant propose à l'élève l'étude d'une seule langue, réduisant ainsi les possibilités de connaître différentes facettes des cultures et du monde qui l'entoure, la méthode d'intercompréhension offre une vision large des langues en analysant chaque phase : de la compréhension orale à la compréhension écrite, de la production orale à la production écrite ; en comparant et en mettant sur un pied d'égalité les différentes langues abordées. C'est pourquoi des systèmes comme *EuRom4*, *EuRom5*, *Intermar*, *Galanet*, *Euromania*, *Eurocom* et bien d'autres ont pu simplifier l'apprentissage simultané de plusieurs langues jusqu'à aujourd'hui.

Grâce à l'analyse que j'ai menée, j'ai pu vérifier l'efficacité de ces méthodes et, en fait, mon objectif est de créer à l'avenir un système d'apprentissage multilingue révolutionnaire qui rendra les études encore plus faciles. Une méthode basée sur le jeu, la confrontation, la musique et impliquant les cinq sens ; car, à mon avis, une approche basée sur l'apprentissage actif où l'on se met en jeu est beaucoup plus efficace qu'une approche passive où l'étudiant assimile passivement ce qu'il reçoit, sans raisonner et sans en être le véritable protagoniste.

RINGRAZIAMENTI

Credo che dover scrivere i ringraziamenti sia la parte più difficile di tutta la stesura della mia tesi, ma voglio e devo farlo in quanto, pur essendo stato il mio viaggio e il mio percorso di crescita, non sono mai stata sola fino all'ultimo momento.

Per iniziare devo ringraziare la mia famiglia: mamma, papà e Mario senza i quali sicuramente non sarei la persona che sono ora e non avrei potuto fare quello che magari, se fossi nata in un altro contesto sociale o storico, non avrei potuto fare, perciò ve ne sono grata.

Dopodiché devo ringraziare l'altra parte della famiglia, quella più "allargata", zii, zie, cugini che hanno ricoperto sempre un ruolo nella mia vita. Pur non vedendoci spesso, mi hanno sempre incoraggiata e spronata nel fare quello che stavo facendo.

I miei nonni, Renato, Donatella, Maria ai quali ho dedicato questa tesi, in quanto sono cuore pulsante di ogni famiglia. Grazie per avermi donato una famiglia piena di amore e principi, ve ne sarò sempre grata.

Grazie ai miei amici e alla mia migliore amica Federica che ha iniziato e terminato questo viaggio al mio fianco, dandomi sempre la carica e la grinta per non mollare. Grazie So, sono la persona più fortunata del mondo ad averti, ti auguro il meglio e tutto il bene del mondo e non lo dico perché ti conosco ma perché te lo meriti veramente.

Infine, devo ringraziare una persona speciale che da quando è entrata nella mia vita ha stravolto tutto in positivo, Kenny grazie per essere il mio fidanzato, il mio migliore amico, il mio compagno di avventure e la persona che crede sempre in me anche quando io neanche ci credo. Sei luce e non cambiare mai, ti amo.

Grazie a tutti.

SITOGRAFIA

Anna De Meo/ Anna Riccio, “CONCETTI DI BASE DI LINGUISTICA GENERALE” (PDF), https://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/I%20materiali/mod_0_concetti_base_linguistica_generale.pdf

“Lingue indoeuropee: quali sono e origini” (2020), *Studia Rapido*, <https://www.studiarapido.it/lingue-indoeuropee-quali-sono-e-origini/>

Colin Renfrew (1989), “Le origini delle lingue indoeuropee” (PDF), https://download.kataweb.it/mediaweb/pdf/espresso/scienze/1989_256_8.pdf

De Micheli, *Cotidie discere*, seconda edizione (2011), “Dal latino all’italiano”, <https://www.severi-correnti.edu.it/sites/default/files/pagine-docenti/morelli-guglielmina/dal-latino-allitaliano.pdf>

Raffaele Simone - *Enciclopedia dell'Italiano* (2010), “Lingue romanze e italiano”, [https://www.treccani.it/enciclopedia/lingue-romanze-e-italiano_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/lingue-romanze-e-italiano_(Enciclopedia-dell'Italiano))

Wikipedia, “Lingua spagnola”, [https://it.wikipedia.org/wiki/Lingua_spagnola#:~:text=Lo%20spagnolo%20\(nome%20nativo%3A%20espa%C3%B1ol,della%20famiglia%20delle%20lingue%20indoeuropee.](https://it.wikipedia.org/wiki/Lingua_spagnola#:~:text=Lo%20spagnolo%20(nome%20nativo%3A%20espa%C3%B1ol,della%20famiglia%20delle%20lingue%20indoeuropee.)

Wikipedia, “Storia della lingua spagnola”, https://it.wikipedia.org/wiki/Storia_della_lingua_spagnola

Luca Ricciardi (2021), “La storia del francese a partire dal latino volgare”, <https://www.missionescienza.it/la-storia-del-francese/>

“Francese lingua internazionale: ecco in quali istituzioni si parla”,
Institut Français centre Saint-Louis, <https://www.ifcsl.com/centre-saint-louis/francese-lingua-internazionale-ecco-quali-istituzioni-si-parla#/>

C. Matthiae, “Gli apprendenti francesi e la lingua italiana: vicini, ma non troppo” (PDF), *Italiano LinguaDue*, n. 1. 2011,
[file:///C:/Users/ALESSANDRO/Downloads/aadmin-1230-4601-1-CE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ALESSANDRO/Downloads/aadmin-1230-4601-1-CE%20(1).pdf)

MIUR, *CLIL* (2018), <https://www.miur.gov.it/clil1>

AISPI. Actas XXIII (2005), Giuseppa Compagno, Floriana di Gesù,
Le strategie d'intercomprensione spagnolo/italiano nell'analisi contrastiva delle canzoni (PDF),
https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/ii_09.pdf

Real Casa de la Moneda, “Cantar del mio Cid”,
<https://www.fnmt.es/coleccionista/especiales/cantar-de-mio-cid>

Paginecuriose.it (2019), Francesco Palombo, *Il Primo Documento in Volgare Italiano: il Placito Capuano*,
<https://www.paginecuriose.it/2019/10/18/il-primo-documento-in-volgare-italiano-il-placito-capuano/>

EuRom5, (2012), *La storia di EuRom4*,
<http://www.eurom5.com/p/chisiamo/lastoria>

Bonvino, Jamet. *Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione*(PDF),
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5-ch-00.pdf>