

Leggere in quattro lingue romanze: una proposta d'integrazione di didattica dell'intercomprensione nella scuola primaria

Giulia DE SANTIS¹, Serena FAONE²

¹ Centro Linguistico di Ateneo, Università degli Studi Roma Tre

² Centro Linguistico di Ateneo, Università degli Studi Roma Tre

giuli_29-07@hotmail.it, serena.faone@libero.it

RIASSUNTO

Il contributo propone due sperimentazioni di integrazione in aula dell'intercomprensione (IC) realizzate presso due scuole primarie: il *Lycée Chateaubriand* di Roma e l'istituto *Santa Flavia* di Caltanissetta.

La ricerca si compone di due studi longitudinali condotti attraverso tre strumenti di indagine: un questionario di rilevamento dati dei campioni, cinque moduli didattici creati *ad hoc* basati sulla metodologia EuRom e un test finale per valutare le esperienze condotte.

Gli obiettivi dello studio sono stati: indagare le implicazioni dell'introduzione dell'IC tra lingue romanze in contesti istituzionali di educazione primaria; verificare l'applicabilità della metodologia EuRom a bambini; osservare il processo di intercomprensione scritta da parte di campioni con tratti linguistico-culturali differenti (dialalia italiano/dialetto siciliano e bilinguismo francese/italiano).

I dati raccolti sono discussi in maniera analitica al fine di far emergere due variabili collettive: i *transfer* e le strategie di lettura attivati durante il processo di comprensione.

RESUMEN

Leer en cuatro lenguas romances: una propuesta de integración de didáctica de intercomprensión en la escuela primaria

En el artículo se proponen dos experimentaciones de integración en aula de intercomprensión (IC) realizadas en dos colegios: el *Lycée Chateaubriand* de Roma y el instituto *Santa Flavia* de Caltanissetta.

La investigación consta de dos estudios longitudinales llevados a través de tres herramientas: un cuestionario de recogida datos de los informantes, cinco módulos didácticos elaborados *ad hoc* basados en la metodología EuRom y un cuestionario conclusivo para evaluar las experiencias realizadas.

Los objetivos del estudio han sido: indagar las implicaciones de la introducción de la IC entre lenguas romances en contextos institucionales de educación primaria; averiguar la aplicabilidad de la metodología EuRom a niños; observar el proceso de intercomprensión escrita por parte de informantes con tratos lingüístico-culturales diferentes (dialalía italiano/dialecto siciliano y bilingüismo italiano/francés).

Los datos recogidos se presentan de manera analítica para destacar dos variables colectivas: los *transfer* y las estrategias de lectura utilizados durante el proceso de comprensión.

PAROLE CHIAVE: Integrazione, metodologia EuRom, scuola primaria, bilinguismo, dialalia.

PALABRAS CLAVE: Integración, metodología EuRom, escuela primaria, bilingüismo, dialalía.

Nell'ultimo decennio in Europa è emerso ampiamente che l'intercomprensione (l'IC) è un concetto fortemente in avanguardia per lo sviluppo di repertori linguistici ricchi. Ritenendo auspicabile una diffusione ramificata a vari livelli istituzionali di questo concetto e

considerata la società europea quale macro-contesto caratterizzato da forti spinte migratorie e da realtà linguistico-culturali variegate, l'IC si configura quale chiave per promuovere lo sviluppo della mobilità e consentire gli scambi a vari livelli in Europa.

Data la valenza politica, sociale, economica, culturale e linguistica del concetto in esame, gli assi di ricerca che ruotano attorno all'intercomprensione sono molteplici: la ricerca epistemologica, lo sviluppo del termine secondo le implicazioni etico-politiche promosse dal Consiglio d'Europa, la formazione dei formatori attraverso programmi finanziati dalla Comunità Europea, lo sviluppo e l'elaborazione di *curricula* e dispositivi da integrare in ambito educativo e infine la valutazione qualitativa e quantitativa dell'intercomprensione.

A nostro avviso, il valore pragmatico del concetto sembra declinarsi perfettamente entro la dimensione della didattica delle lingue, un'area di sviluppo percorsa da diversi ricercatori e accademici coinvolti in tale ambito. Nel tempo si è assistito a vari tentativi di integrazione del concetto all'interno di scuole, università, centri linguistici, ma il cammino di esplorazione in tale direzione permette ancora numerose possibilità di sviluppo.

1. Il progetto di ricerca

Il nostro studio si inserisce a pieno titolo nella tematica dell'integrazione di pratiche di intercomprensione in ambito educativo. Si tratta, infatti, di un progetto di ricerca mirato all'esplorazione sul campo del processo di apprendimento simultaneo di più lingue romanze (LRom) in un contesto istituzionale di formazione primaria. A guidare la nostra indagine sono stati alcuni obiettivi specifici:

- i. verificare l'applicabilità di EuRom - una delle metodologie d'intercomprensione tra LRom che ha aperto la strada all'attuale offerta di dispositivi per l'apprendimento simultaneo plurilingue - ad un pubblico in età evolutiva;
- ii. analizzare come il processo di acquisizione simultanea della competenza di ricezione scritta in portoghese, spagnolo, francese e italiano risulti semplificata in contesti specifici caratterizzati da tratti linguistico-culturali diversi, il bilinguismo strutturale italiano/francese e la dilalia italiano standard/dialetto siciliano.

La scelta relativa i contesti risponde alla volontà di verificare se e in quale misura la padronanza di due lingue nel caso dei bambini bilingui e la presenza della componente dialettale nel caso dei bambini italofoeni rappresentino un elemento di facilitazione nell'approccio all'intercomprensione tra lingue romanze.

Il presente studio, infine, è un tentativo sperimentale che vuole indagare un nuovo metodo di approccio alle lingue straniere basato principalmente sullo sfruttamento delle somiglianze di famiglia che caratterizzano le lingue romanze di cui un numero rilevante di parlanti europei è depositario.

Infine, attraverso questo lavoro, ci si auspica possano emergere delle valutazioni sulla possibilità di integrazione di progetti di IC in contesti istituzionali di educazione primaria.

2. Metodologia della ricerca: gli strumenti di indagine

Il lavoro di definizione della metodologia da seguire ha previsto la formulazione delle procedure che hanno guidato e orientato tutte le fasi dello studio, dalla progettazione di un disegno di ricerca all'analisi dei dati raccolti.

Una volta stabiliti gli obiettivi da perseguire e individuate le teorie di riferimento si è ritenuto opportuno procedere all'elaborazione *ad hoc* di alcuni strumenti d'indagine per rilevare dati quantitativi e qualitativi utili a confutare le ipotesi della ricerca¹.

Le scelte preliminari su cui ci si è concentrati durante questa fase hanno riguardato tre differenti aspetti che a fini descrittivi possono essere così riassunti:

- i. individuare un campione di informanti omogeneo e rappresentativo;
- ii. programmare un percorso didattico di intercomprensione;
- iii. rilevare e interpretare i risultati raggiunti.

Coerentemente alle esigenze sopra citate tra i numerosi strumenti di indagine a disposizione per osservare le variabili dello studio si è deciso di realizzare un questionario preliminare di rilevazione dati (v. § 2.1.), dei moduli basati sui principi operativi della metodologia EuRom (v. § 2.2.) e un questionario finale (v. § 2.3.) che saranno presentati analiticamente nelle pagine a seguire.

La logica che sottende le scelte operate è quella della misurazione: si è ritenuto, infatti, che somministrando tali strumenti ad un campione sarebbe stato possibile poterne valutare in modo oggettivo ed impersonale i dati utili per la ricerca².

2.1. Il questionario preliminare

Il primo strumento di analisi adottato è il questionario di rilevazione dati elaborato sulla base di alcune aree d'interesse per la ricerca. L'indagine è articolata in tre sezioni e - in considerazione dei destinatari - è caratterizzata da una grafica piacevole, un linguaggio semplice e da tipologie di quesiti differenti³.

La prima parte (A), è dedicata ai dati anagrafici dell'allievo e ha lo scopo principale di indagare il contesto familiare, linguistico e socio-culturale di appartenenza degli informanti⁴.

La seconda sezione (B), è volta a appurare i prerequisiti linguistici e motivazionali del campione. I punti di indagine elaborati sono molteplici, ma ai fini della descrizione possono

¹ È opportuno ricordare che la fase della definizione della metodologia di ricerca non ha riguardato solo l'elaborazione degli strumenti da adottare ma anche la definizione delle procedure di somministrazione e delle strategie di tabulazione o codifica degli stessi più appropriate all'analisi.

² È opportuno precisare che non v'è alcuna pretesa di standardizzazione degli strumenti elaborati per condurre l'indagine.

³ I quesiti vengono posti attraverso la formulazione di domande sì/no o a scelta multipla e talvolta mediante l'uso di domande dirette per consentire la raccolta di informazioni aggiuntive.

⁴ In tale sezione sono stati inseriti alcuni quesiti riguardo il luogo di nascita del bambino e dei genitori, l'età e il sesso dell'allievo.

essere distinti nelle seguenti due macro-categorie: le conoscenze linguistiche possedute dagli allievi, il rapporto degli informanti con l'apprendimento e la pratica delle lingue straniere e/o del dialetto locale⁵.

La terza e ultima parte (C), composta da esercizi di sensibilità linguistica basati sull'intercomprensione, presenta un livello di accuratezza maggiore poiché si addentra negli aspetti operativi propri del presente studio⁶. Gli esercizi proposti riguardano le quattro lingue romanze contemplate nella ricerca in merito alla loro identificazione, al grado di difficoltà percepito dagli apprendenti su una scala a codifica prestabilita e al reperimento della trasparenza lessicale⁷.

La somministrazione del questionario preliminare è avvenuto in presenza di un tutor per assicurare la soggettività delle risposte fornite dagli allievi al fine di non invalidare l'indagine stessa, stimolare e incoraggiare gli allievi a compilarlo nel rispetto dei tempi a disposizione e chiarire difficoltà o dubbi di qualsiasi natura.

La valutazione media dei risultati dell'indagine appena descritta ha offerto l'esatto "polso" della situazione sperimentale di partenza.

2.2. Il materiale didattico realizzato

Il principale strumento d'indagine su cui abbiamo fondato il rilevamento dei dati sperimentali è costituito da un materiale didattico ispirato ai principi pedagogico-strutturali della metodologia EuRom, vale a dire la simultaneità dell'apprendimento, l'attenzione al processo di lettura e la trasferibilità della competenza di comprensione tra lingue romanze⁸. Presenta, tuttavia, alcune variabili che lo contraddistinguono in maniera peculiare:

- i. il pubblico: destinatari in età evolutiva, tra i 9 e gli 11 anni, con un livello di scolarizzazione iniziale e discreti lettori in L1;
- ii. le lingue romanze target: si è scelto di non contemplare il catalano ritenendo che comportasse un carico cognitivo eccessivo per i destinatari implicati e di concentrare l'attività di comprensione sul portoghese, lo spagnolo, il francese e l'italiano;

⁵ La sezione si apre con domande volte a ottenere informazioni riguardo le lingue straniere studiate a scuola e la capacità di comprenderne altre mai apprese o acquisite. Seguono alcuni quesiti tesi a collocare linguisticamente il bambino e indagare la frequenza d'uso del dialetto siciliano e della lingua francese a casa e a scuola con gli insegnanti o gli amici. Le variabili che emergono sono, pertanto, utili per rilevare l'esistenza di una dilalia e di un bilinguismo strutturato, aspetti fondamentali per le ipotesi e gli obiettivi della ricerca (v. § 1).

⁶ Questa sezione ha una duplice funzione: da un lato, ha consentito di raccogliere dati utili sulla predisposizione dei bambini all'intercomprensione e, dall'altro, ha costituito un espediente per prepararli alle attività che avrebbero svolto lungo la fase sperimentale.

⁷ All'interno degli esercizi descritti si è preferito non riportare parole e espressioni in contesto. La scelta delle voci lessicali da utilizzare, appartenenti alle classi dei verbi e dei nomi comuni/propri, s'ispira al volume Lessico elementare: dati statistici sull'italiano scritto e letto dai bambini delle elementari di Marconi, L. et al. (1994). In questa serie di esercizi rientrano prove di traduzione simultanea attraverso lo sfruttamento delle conoscenze nella propria L1, esercizi di associazione tra una parola straniera e la sua rappresentazione grafica o tra formule d'uso.

⁸ Per approfondimenti su EuRom5 si vedano Bonvino et al. (2011), Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (2010); Bonvino (2010) e si consulti il sito www.eurom5.com.

- iii. i testi: considerati il dominio e il pubblico, i brani utilizzati per comporre l'antologia appartengono a tipologie testuali informative, espositive e descrittive che si presume i bambini abbiano già avuto l'opportunità di trattare nella loro L1, in ambiente scolastico o fuori di esso.

2.2.1. La struttura del materiale didattico e le sue caratteristiche

Una delle questioni che si è imposta maggiormente all'attenzione è stata strutturare un materiale didattico fruibile e funzionale a un percorso di apprendimento simultaneo atto a soddisfare le esigenze di alunni della scuola primaria pur mantenendo coerenza con i principi EuRom descritti sopra.

A questo scopo si è scelto di confezionare venti testi raggruppati in cinque aree tematiche: le ricette, famiglia e società, geografia e ambiente, tecnologia, usi e tradizioni. La scelta delle suddette macro-categorie risponde alle indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento delle lingue per quanto riguarda i domini "personale", "pubblico" e "educativo"⁹.

MODULI	PORTOGHESE	SPAGNOLO	FRANCESE	ITALIANO
<i>LE RICETTE</i>	A receita do quindim	La receta de los churros	La recette de la "galette des rois"	La ricetta della crostata
<i>FAMIGLIA E SOCIETÀ</i>	Direitos da criança	El hijo único	Les grand-mères	La festa della mamma
<i>AMBIENTE E GEOGRAFIA</i>	Planeta terra o planeta agua	Planeta tierra: su nacimiento	Les conséquences de la sécheresse	Oro blu: il problema dell'acqua
<i>TECNOLOGIA</i>	A história da roda	Ordenador portátil para niños	La bicyclette	La scuola è più facile con la tecnologia
<i>USI E TRADIZIONI</i>	Carnaval em Portugal	La tradición de las fiestas navideñas	L'Épiphanie ou "Fête des Rois"	La tecnologia e la sua tradizione

Tabella 1. I moduli sperimentali elaborati

Come si può osservare le unità di lavoro costituiscono moduli a sé stanti e per questo utilizzabili in momenti diversi della programmazione didattica. Ciascuna rappresenta una raccolta di quattro testi - uno per ogni lingua - che trattano argomenti differenti all'interno della tematica modulare.

L'esigenza di presentazione di usi linguistici genuini ha indotto a selezionare un campionario di testi che rispettasse parametri quali l'autenticità e la chiarezza dell'esposizione.

⁹ Cfr. CECR, Chapitre 4, point 4.1.1 (2001: 41).

La ricerca di realismo nei materiali da proporre ha indirizzato la scelta verso brani tratti da portali, siti internet e giornalini per bambini¹⁰.

Si tratta di brani adatti ad apprendenti principianti in termini d'interesse, argomento, complessità delle idee, difficoltà lessicale, grammaticale e sintattica. Presentano contenuti che fanno appello alla conoscenza del mondo o all'esperienza diretta del bambino.

Infine, sono collocabili al grado di difficoltà B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, poiché presentano aspetti gestibili da un apprendente con questo specifico livello di competenza in termini di "saper fare"¹¹.

2.2.2. Un esempio di unità didattica

Di seguito si offre la descrizione e l'illustrazione di un unità didattica ragionata al fine di rendere più accessibile quanto realizzato. Saranno così brevemente presentate le caratteristiche grafiche e concettuali delle parti che compongono il materiale utilizzato.

2.2.2.1. Il testo di lettura e i sussidi alla comprensione

I brani selezionati presentano una lunghezza variabile tra le 180/280 parole¹² e pur presentando una struttura testuale evidente si è reso necessario operare interventi di manipolazione finalizzati all'organizzazione di una grafica che risultasse chiara e adatta a un pubblico di bambini.

Pertanto, tutti i testi sono stati soggetti ad alcuni adattamenti che hanno riguardato la paragrafazione, l'omissione di dettagli non funzionali alla comprensione, la semplificazione di alcuni tempi verbali, l'uso di sinonimi più comuni, l'introduzione di immagini, nonché di ausili per la comprensione. A titolo dimostrativo si riporta un esempio dell'apparato strutturale di un testo:

¹⁰ Alcune fonti sono: www.junior.te.pt; www.guiainfantil.com; www.momes.net e www.focusjunior.it.

¹¹ Nel percorso di apprendimento in questione entra in gioco il "fattore trasparenza" che permette un "salto" nell'acquisizione delle competenze in una lingua in tempi più brevi.

¹² In realtà quale sia da considerare la dimensione ottimale dei brani di riferimento è tuttora una questione controversa, ma dal momento che uno degli obiettivi della ricerca era osservare il percorso di apprendimento della competenza di ricezione scritta, si assume che quanto più ampio è un testo, tanto maggiori saranno i dati osservabili, secondo un criterio direttamente proporzionale.

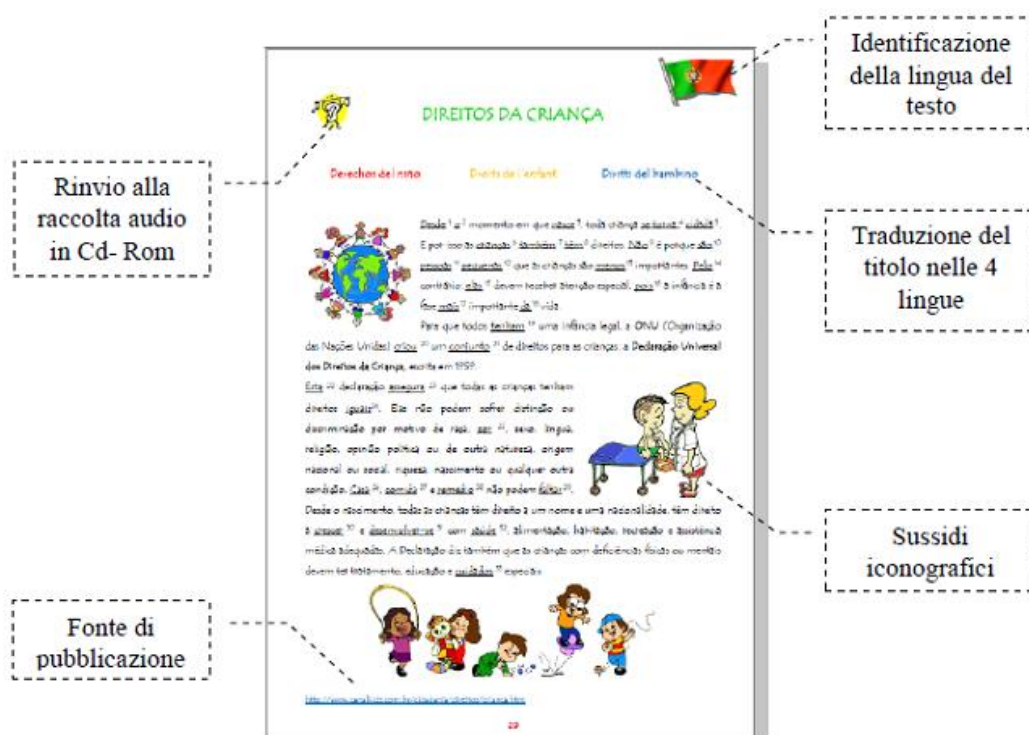


Figura1. Esempio di presentazione di un testo

I brani sono corredati da supporti iconografici funzionali sia alla gestione della lettura che alla comprensione stessa. La pagina si apre in alto a sinistra con l'immagine di un "orecchio" che segnala l'attività di ascolto del testo letto da un parlante nativo e disponibile nel Cd-Rom annesso al materiale didattico elaborato¹³. In alto a destra è presente l'immagine di una "bandiera" funzionale all'identificazione della lingua del testo, segue la traduzione del titolo nelle quattro lingue obiettivo. A fondo pagina si propone la fonte da cui il testo è stato tratto, per consentire ai bambini un'eventuale consultazione in formato originale.

I contenuti del testo, infine, sono glossati attraverso dei rinvii a sussidi alla comprensione di natura lessicale, grammaticale, morfosintattica ed enciclopedica calibrati sulle eventuali difficoltà che un pubblico eterogeneo di apprendenti può incontrare lungo il percorso di apprendimento:

¹³ La lettura di un parlante nativo garantisce con le pause la segnalazione di gruppi di senso appropriati e la gerarchia delle informazioni, inoltre, facilita l'accesso alla comprensione ristabilendo la trasparenza tra le lingue nei casi in cui la grafia di una parola risulti opaca. Per la registrazione dei testi si ringraziano: Filipa Matos dell'Università di Salerno e Marta Pereira dell'Università di Leiria per i testi in portoghese; Andrea Niccolini dell'Università di Roma Tre per i testi francesi; Elisabet Vila Borrellas dell'Università Pompeu Fabra di Barcellona per i testi spagnoli. I testi in italiano sono stati registrati dalle autrici del materiale.

	AJUDAS PARA A COMPREENSÃO	AYUDAS PARA LA COMPRENSIÓN	AIDES POUR LA COMPRÉHENSION	AJUTI PER LA COMPRESIONE
1	PT desde	ES desde	FR dès	IT da/sin da
2				
3				
4	PT tornar-se	ES convertirse	FR devenir	IT diventare
5	PT cidadã	ES ciudadana	FR citoyenne	IT cittadina
6				
7	PT também	ES también	FR aussi	IT anche
8				
9				
10				
11	PT pessoa	ES persona	FR personne	IT persona
12	PT pequena	ES pequeña	FR petite	IT piccola
13				
14				
15				
16	PT pois	ES porque	FR parce que	IT perché
17				
18				
19				
20	PT É um passado	ES Es un pasado	FR C'est un passé	IT È un passato

Figura 2. Gli aiuti alla comprensione del testo

Tra gli ausili didattici elaborati vi sono: rinvii a tabelle quadrilingue con la traduzione del lessema interessato nelle quattro lingue target raccolte nelle schede lessicali; rinvii a contenuti e strutture più frequenti presentati nelle schede grammaticali; traduzioni delle parole o delle espressioni che potrebbero risultare di difficile comprensione nelle quattro lingue target; informazioni enciclopediche volte all'esplicitazione di aspetti culturali eventualmente estranei ai lettori; informazioni legate alla morfologia (TAM) dei verbi utilizzati che aiutano il lettore a riconoscere sull'asse temporale l'azione espressa dal verbo; confronti di strutture grammaticali o morfosintattiche complesse nelle quattro lingue¹⁴; richiami dell'attenzione sul contesto di occorrenza della parola che potrebbe risultare di difficile comprensione¹⁵; richiami dell'attenzione sulle zone trasparenti di una parola; scomposizioni delle parole opache in unità più piccole al fine di individuare i componenti morfologici trasparenti all'interno di esse: base e affissi¹⁶.

¹⁴ Le lingue presentano spesso delle importanti differenze per quanto riguarda l'ordine dei pronomi o di altre parti del discorso. Al fine di allenare gli apprendenti a cercare informazioni in posizioni inattese rispetto alla loro L1, si propongono tabelle quadrilingue che evidenziano in grassetto le differenze strutturali tra le lingue. Cfr. Bonvino et al., 2011.

¹⁵ L'utente, appoggiandosi a quanto ha già compreso e saltando le parti opache, può giungere più facilmente a una comprensione globale del contenuto aiutato dall'esplicitazione della classe delle parole del costituente ritenuto "incognita". Le principali difficoltà sintattiche sono, infatti, legate all'identificazione dei costituenti di una frase. Cfr. Bonvino, 2010.

¹⁶ Anche se il lettore non deve perdere di vista la globalità del testo e il suo senso generale, si può ricorrere a delle strategie "di dettaglio" che consistono nel manipolare il dato linguistico. Cfr. Bonvino et al., 2011.

2.2.2.2. Le schede lessicali e grammaticali

Considerato che il lessico è il livello linguistico da cui dipende la comprensione globale del testo, si è scelto di elaborare alcune schede tematiche contenenti equivalenze lessicali volte a evidenziare le regolarità di variazione formale tra le lingue romanze target e la loro appartenenza ad una stessa famiglia. Le schede lessicali proposte sono organizzate secondo i campi semantici prevalenti nei moduli e solo in rare occasioni sono inerenti a un brano specifico¹⁷.

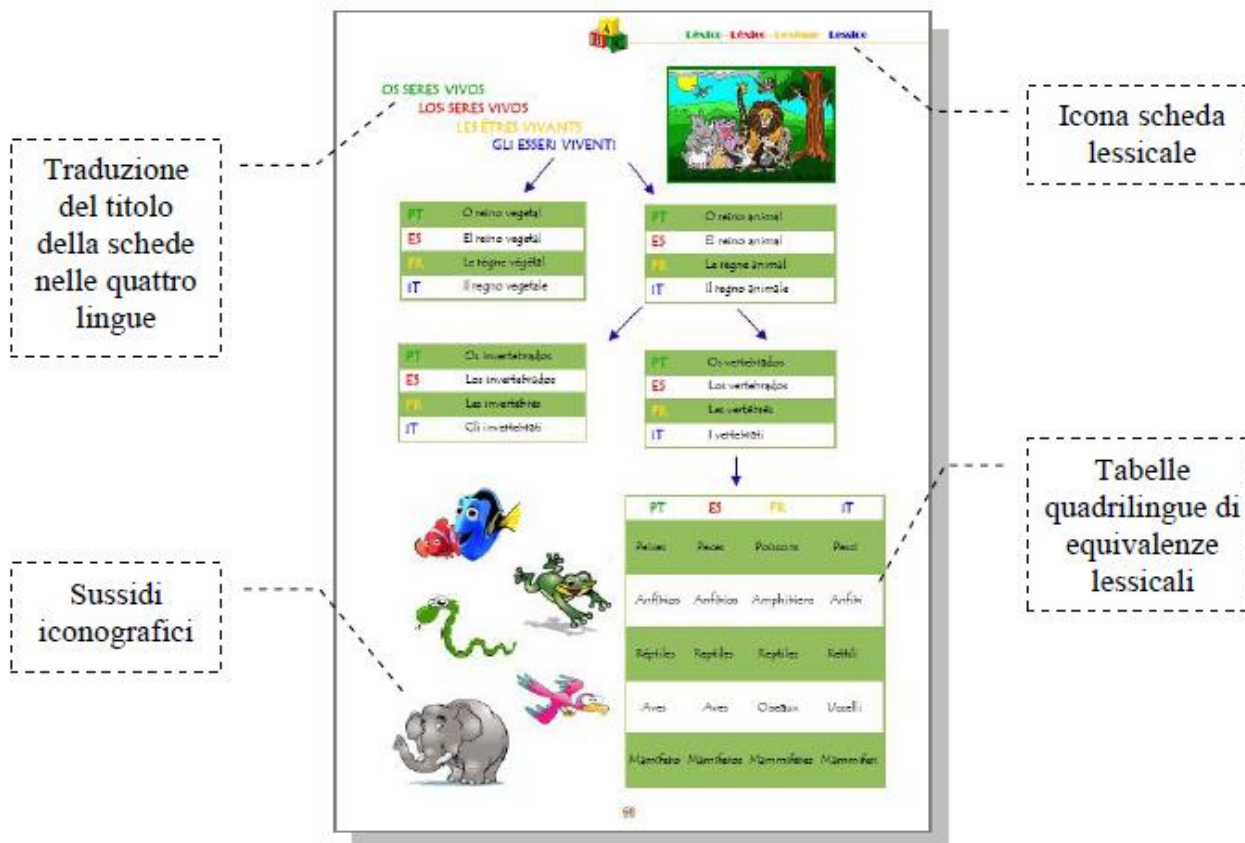


Figura 3. Esempio di presentazione di una scheda lessicale

Il materiale realizzato si conclude con una breve grammatica che rappresenta un importante strumento di riflessione metalinguistica per gli apprendenti. Non bisogna dimenticare, però, che l'obiettivo è l'acquisizione di una competenza ricettiva scritta e non l'apprendimento strutturale delle lingue romanze target, motivo per il quale non si dispensa alcun insegnamento grammaticale.

¹⁷Questo tipo di supporto è presente in tutti i moduli, eccetto l'ultimo, "Usi e tradizioni". Tale scelta è sostenuta dall'ipotesi che alla fine del percorso didattico gli alunni abbiano sviluppato una maggiore capacità di comprendere dal contesto il significato di una parola sconosciuta.













Gramática Gramática Grammaticale Grammatica			
A NEGAÇÃO LA NEGACIÓN LA NÉGATION LA NEGAZIONE			
<p><i>Observa!</i></p> <p>Português</p>	<p>A AFIRMAÇÃO</p> <p>Gosto da música.</p> 	<p>A NEGAÇÃO</p> <p>NÃO gosto da música.</p> 	<p>REGRA</p>  <p>NÃO + verbo</p>
<p><i>¡Observa!</i></p> <p>Español</p>	<p>LA AFIRMACIÓN</p> <p>Me gusta el helado.</p> 	<p>LA NEGACIÓN</p> <p>NO me gusta el helado.</p> 	<p>REGLA</p>  <p>NO + verbo</p>
<p><i>Observe!</i></p> <p>Francés</p>	<p>L'AFFIRMATION</p> <p>J'aime la France. Je parle français.</p> 	<p>LA NÉGATION</p> <p>Je N'aime PAS la France. Je NE parle PAS français.</p> 	<p>RÈGLE</p>  <p>NE + verbe + PAS</p>
<p><i>Observa!</i></p> <p>Italiano</p>	<p>L'AFFERMAZIONE</p> <p>Mi piace la pizza.</p> 	<p>LA NEGAZIONE</p> <p>NON mi piace la pizza.</p> 	<p>REGOLA</p>  <p>NON + verbo</p>

Figura 4. Esempio di presentazione di una scheda grammaticale

Anche questa parte del materiale è organizzata sotto forma di schede elaborate in base alla frequenza di occorrenza di alcune strutture grammaticali nei brani di lettura. Tra i contenuti proposti vi sono: gli articoli, il genere e il numero, i pronomi, gli aggettivi possessivi e dimostrativi.

Entrambe le tipologie di sussidi possono essere consultate a partire dai rimandi nei testi (v. § 2.2.2.1.) oppure letti autonomamente. Presentano, inoltre, in apice a destra un'icona che segnala all'apprendente il tipo di sussidio, mentre relativamente all'organizzazione grafica, seguono i medesimi criteri dei testi (traduzione del titolo nelle lingue target, riferimenti iconografici, tabelle quadrilingue).

2.3. Il questionario finale

L'ultimo strumento di analisi adottato è il questionario finale. Si tratta di un'indagine articolata in due sezioni ed elaborata al fine di formulare le valutazioni conclusive sulla ricerca.

La prima parte è volta a valutare l'indice di gradimento della sperimentazione EuRom. Riguarda, pertanto, le reazioni degli allievi relative all'esperienza condotta, all'apprezzamento per i moduli e i testi affrontati, alle difficoltà di gestione dei supporti alla comprensione proposti nel materiale realizzato.

La seconda parte è composta di alcune prove di sensibilità linguistica ed è funzionale a indagare l'abilità di ricezione scritta plurilingue acquisita lungo la fase sperimentale. In tale sezione rientrano due esercizi di comprensione scritta e trasposizione di senso costruiti intorno a due brani di lettura tratti rispettivamente dal racconto "Il piccolo principe" di Antoine de Saint-Exupéry e dall'enigma de "Il barcaiolo" tradotto nelle LRom target.

3. Due esperienze di ricerca: contesti e informanti

Le esperienze di ricerca condotte, pur presentando costanti relative alla metodologia e allo strumento didattico utilizzato, sono caratterizzate da variabili specifiche relative ai campioni e ai *settings* sperimentali.

Al fine di studiare le relazioni esistenti tra bilinguismo/dilalia e intercomprensione, si è scelto di condurre le indagini sul campo presso due istituti primari differenti: la scuola "Santa Flavia" del 5° Circolo Martin Luther King di Caltanissetta e l'istituto francese *Lycée Chateaubriand* di Roma.

Entrambe le indagini hanno avuto una durata di circa un mese e mezzo, durante il quale sono state organizzate una/due sessioni di lavoro alla settimana interessando un campione di bambini di età compresa tra i 9 e gli 11 anni che frequentano l'ultimo anno.

Lo spoglio delle risposte fornite al questionario preliminare ha evidenziato elementi interessanti in merito ai prerequisiti linguistici degli allievi. Per quanto riguarda la sperimentazione condotta nella scuola siciliana, il campione coinvolto è formato da otto alunni nati da genitori italiani e vissuti sempre in Italia, che presentano caratteristiche linguistiche piuttosto omogenee: studiano l'inglese come seconda lingua, sono principianti assoluti nelle quattro lingue romanze oggetto della sperimentazione e presentano tratti evidenti di dilalia¹⁸.

Alunni	L1	Lingue parlate a casa	Lingue parlate a scuola	
			con gli insegnanti	con gli amici
A1	Italiano	Italiano	Italiano	Italiano
A2	Italiano	Italiano - Dialetto	Italiano	Italiano
A3	Italiano	Italiano – Dialetto	Italiano	Italiano – Dialetto
A4	Italiano	Italiano - Dialetto	Italiano	Italiano – Dialetto
A5	Italiano	Italiano	Italiano	Italiano
A6	Italiano	Italiano	Italiano	Italiano – Dialetto
A7	Italiano	Italiano - Dialetto	Italiano	Italiano - Dialetto
A8	Italiano	Italiano	Italiano	Italiano

Tabella 2. Gli informanti della scuola "Santa Flavia"

¹⁸ La varietà alta - l'italiano standard - è utilizzata in circostanze formali e informali, mentre la varietà locale bassa - il siciliano - in ambienti esclusivamente familiari.

Nel caso della sperimentazione nella scuola francese sono stati selezionati sei alunni con profili linguistici variegati, così da poter osservare approcci differenti alla metodologia proposta:

Alunni	L1	Lingue parlate		
		a casa	a scuola	con gli altri
A.D.	Francese - Italiano	Italiano - Francese	Italiano - Francese - Inglese	Francese - Italiano
E.D.	Francese - Italiano	Francese - Italiano	Francese - Italiano - Inglese	Italiano - Francese
G.A.	Francese - Italiano	Francese - Italiano	Italiano - Francese - Inglese	Italiano
A.P.	Francese	Italiano - Francese	Francese - Italiano	Italiano
L.D.	Francese	Francese	Italiano	Italiano
C.T.	Francese	Francese - Inglese	Francese	Francese

Tabella 3. Gli informanti del “Lycée Chateaubriand”

Gli informanti sono nati in America, Italia e Francia e il campione risulta uniforme nella padronanza della lingua francese. Tuttavia, sono identificabili due gruppi: tre bambini bilingui italiano e francese e tre bambini francofoni inseriti in un ambiente italofono. Risulta, inoltre, evidente come l'esposizione a più d'una varietà linguistica influenzi gli alunni nella scelta del codice da usare nei differenti ambienti socio-culturali.

4. Lo studio dei casi

L'analisi si concentrerà su due variabili *collettive* relazionate alla comprensione e all'interpretazione dei testi proposti, vale a dire i *transfer* dal dialetto siciliano e dalle L1 degli informanti nonché le strategie meta-cognitive attivate e/o apprese dagli apprendenti lungo la sperimentazione. Va precisato, infine, che lo studio è di tipo longitudinale e i suoi risultati sono presentati con metodo descrittivo-comparativo.

4.1. Analisi dei dati: i *transfer*

Nelle lingue romanze la possibilità che le identificazioni interlinguistiche si dimostrino corrette è ampia, infatti, quanto più simili sono la lingua target e la L1 quanto più “isomorfismi” lessicali e sintattici è possibile reperire.

A guidare il percorso di apprendimento, tuttavia, non è solo la L1 anche le eventuali L2 che fanno parte del bagaglio linguistico dell'apprendente svolgono un ruolo nell'acquisizione o nello sviluppo delle abilità in una lingua straniera. Pertanto, la prima variabile che si è scelto di considerare è il ricorso alla trasparenza e all'analogia tra le lingue romanze a partire da un bagaglio linguistico variegato, caratterizzato da una componente dialettale nel caso siciliano e da una componente bilingue nel caso francese.

In relazione al primo caso si riportano i transfer più significativi registrati durante la comprensione dei testi:

D. SICILIANO		LROM TARGET	ITALIANO
<i>Cucchiára</i>	SP	Cuchara	Cucchiaio
<i>Òi</i>	SP	Hoy	Oggi
<i>'Ntonzi</i>	SP	Entonces	Allora
<i>Sartania</i>	SP	Sartén	Padella
<i>Simana</i>	SP	Semana	Settimana
<i>Travagghiu</i>	SP	Trabajo	Lavoro
<i>Nu/No</i>	PT	No	Nel
<i>Cirasa</i>	FR	Cerise	Ciliegia
<i>Tó</i>	FR	Ton/ta	Tuo/a

Tabella 4. Transfer lessicali dal dialetto siciliano

Come si può osservare, si tratta di *transfer* lessicali che hanno facilitato la decodifica di parole contenute opache nella L1 italiana, come *trabajo* e *sartén* in spagnolo; oppure parole funzione soggette a *transfer* negativo nella L1 italiana, come il portoghese *No*. Inoltre, nel corso della sperimentazione è stato possibile osservare anche diversi *transfer* di ordine sintattico, di cui si riportano due esempi:

D. SICILIANO		LROM TARGET	ITALIANO
<i>JIRI + A + infinito</i>	SP	IR + A + infinitivo	Futuro semplice
<i>A + OBJETO D. persona</i>	SP	A + OBJETO D. persona	Ø + OBJETO D. persona

Tabella 5. Transfer sintattici dal dialetto siciliano

Si tratta di strutture trasferite principalmente nella L2 spagnola, relative all'uso della preposizione "a" per introdurre i complementi oggetti che indicano nomi propri o comuni di persona e la perifrasi "andare a + infinito" che suole esprimere l'intenzione su un'azione futura¹⁹.

Nel caso della sperimentazione condotta nella scuola francese sono emersi i seguenti *transfer*:

PAROLA INCOGNITA		TRANSFER FACILITATORE	TRANSFER NON FACILITATORE
PT <i>Quase</i>		IT Quasi	FR Presque

¹⁹ Non si esclude che le influenze da parte del dialetto siciliano siano state più numerose: i casi di sovrapposizione interlinguistica con la L1 italiana rendono a volte difficile l'attribuzione del transfer alla lingua standard o alla varietà locale.

SP	<i>Arado</i>	IT	Aratro	FR	Charrue
PT	<i>Muito</i>	IT	Molto	FR	Beaucoup
SP	<i>Con</i>	IT	Con	FR	Avec
PT	<i>Seiva</i>	FR	Sève	IT	Linfa
PT	<i>Mesmo</i>	FR	Même	IT	Stesso

Tabella 6. Transfer lessicali dalle L1 francese e italiana

Il ricorso alla lingua francese o alla lingua italiana per la decodifica di parole opache appare del tutto soggettivo. Gli alunni ricorrono alla L1 più trasparente a seconda della forma della parola: si veda il caso dell'*item* spagnolo "arado", il cui significato è stato interpretato senza sforzo grazie alla conoscenza dell'italiano "aratro", o ancora l'*item* portoghese "mesmo" compreso grazie alla somiglianza con il francese "même".

4.2. Analisi dei dati: le strategie di lettura

L'osservazione sistematica del processo di comprensione da parte degli informanti ha messo in evidenza l'uso di molteplici strategie di lettura utilizzate in forme e misure differenti, come mostra la Figura 5:

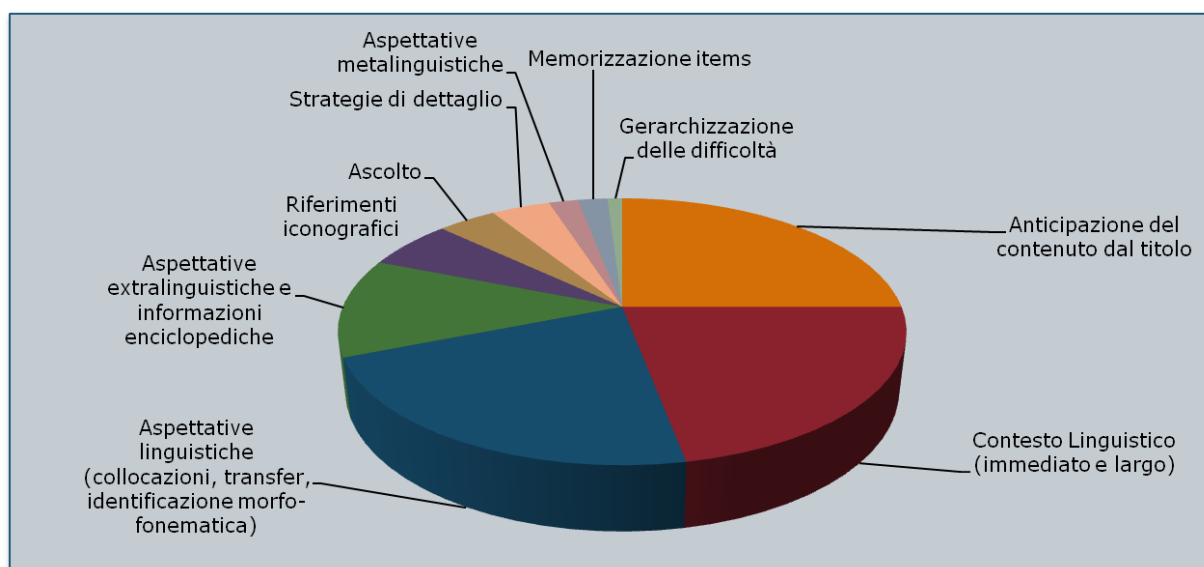


Figura 5. Le strategie meta-cognitive attivate

Come si evince dal diagramma, il transfer linguistico ha rappresentato per gli apprendenti una delle strategie di base per comprendere i testi nelle lingue obiettivo insieme al contesto linguistico e all'anticipazione del contenuto dal titolo. Il ricorso alla madrelingua ha agito come punto di riferimento costante nella formulazione di ipotesi interpretative²⁰, il contesto

²⁰ La vicinanza lessicale tra la L1 e la L2 ha consentito le operazioni di identificazione morfo-fonemica su tutta la categoria dei sostantivi e aggettivi che terminano in -sione e -bile.

immediato - l'insieme degli elementi della frase già interpretati - e il contesto largo - il tema generale trattato nel testo - hanno consentito di restringere le infinite possibilità di interpretazioni semantiche di una parola, mentre la traduzione del titolo ha aiutato gli apprendenti ad attivare gli *schemata* di riferimento appropriati.

Si è rilevato, inoltre, che anche le attese che gli apprendenti generavano per anticipare approssimativamente il contenuto del testo, avvalendosi della propria conoscenza del mondo, dei propri modelli culturali e del sapere enciclopedico, hanno influito positivamente sulla comprensione.

E' opportuno precisare, infine, che alcune delle strategie sono state indotte e suggerite agli informanti per aggirare eventuali ostacoli alla comprensione, come le strategie di dettaglio (segmentazione di una parola composta), l'ascolto di un *item* che graficamente risultava opaco mentre foneticamente appariva trasparente, la memorizzazione dei falsi amici più frequenti nei testi e la gerarchizzazione delle difficoltà nel testo.

5. I risultati

I risultati rilevati durante l'indagine sul campo hanno fatto emergere fenomeni che confermano le ipotesi avanzate nel disegno di ricerca.

In entrambi gli studi si sono riscontrati, infatti, elementi a sostegno dell'ipotesi che un percorso di apprendimento simultaneo di una competenza ricettiva plurilingue risulti facilitato in contesti caratterizzati da *backgrounds* linguistici di dilalia e bilinguismo. E' possibile affermare, infatti, che la padronanza di lingue o varianti locali appartenenti a una stessa famiglia rappresentano fattori di facilitazione nell'approccio ai testi proposti nel materiale didattico, nonché fondamentali punti di ancoraggio per la comprensione delle LRom target. Ciò è dimostrato, dalla registrazione di *transfer* positivi di ordine lessicale e sintattico (v. § 4.1) ed è avvalorato dall'assenza di *transfer* negativi.

Inoltre, le risposte al questionario finale hanno fornito importanti indizi di autonomia degli apprendenti nella gestione delle attività che caratterizzano la metodologia EuRom e uno sviluppo consapevole di strategie cognitive funzionali all'intercomprensione di LRom non conosciute.

I risultati attesi sono stati confermati, inoltre, dai tempi di comprensione che, a nostro avviso, possono rappresentare un indice di progresso nel disambiguare le difficoltà di lettura.

5.1. I dati del questionario finale

Dallo spoglio delle risposte fornite dal campione alla prima sezione del questionario finale - volta a valutare l'indice di gradimento della sperimentazione EuRom - si rileva che gli allievi hanno apprezzato il percorso didattico affrontato.

Tuttavia, i dati ritenuti più interessanti ai fini della ricerca sono quelli rilevati attraverso la seconda sezione di tale indagine, funzionale a verificare se gli informanti hanno

raggiunto alcuni risultati in termini di uso di differenti strategie di lettura e riconoscimento di analogie/trasparenze tra le lingue.

Nonostante le risposte registrate siano formalmente tutte appropriate, si è scelto di riportare a titolo rappresentativo solo due esempi di trasposizione di senso relativi al frammento tratto dal racconto “Il Piccolo Principe” proposto nelle lingue target ritenute le più significative (v. § 2.3.):

IL PICCOLO PRINCIPE		
Risposta attesa	Risposta allievo italofono	Risposta allievo bilingue
Prima di partire per un viaggio, il Piccolo Principe pulisce <u>accuratamente</u> i vulcani per evitare che eruttino. Lava <u>anche</u> il vulcano spento, perché come lui dice: «Non si sa mai...»	Prima di partire per un viaggio, il Piccolo Principe lava faticosamente i vulcani per evitare che entrino in eruzione. Lava di nuovo il vulcano spento, perché come lui dice: «Non si sa mai...»	Prima di partire in viaggio, il Piccolo Principe lava con cura i suoi vulcani affinché non entrino in eruzione. A volte lava il vulcano spento, perché come lui dice: «Non si sa mai...»

Tabella 7. Ricostruzione di un frammento tratto da "Il piccolo principe"

In entrambi i casi gli informanti hanno dimostrato di avere raggiunto una buona comprensione globale del breve brano proposto, affidandosi alla trasparenza tra la propria L1 e/o dialetto e le LRom della ricerca. Le uniche difficoltà di comprensione incontrate hanno riguardato gli avverbi. Tuttavia, le traduzioni operate dagli allievi in merito potrebbero essere considerate pertinenti e non invalidano la buona riuscita dell'esercizio. Gli allievi hanno dimostrato, infine, di essere in grado di recuperare la coerenza di un testo nelle LRom target.

5.2. I tempi di comprensione

Seppur il numero delle sessioni sperimentali dedicate al processo di lettura sia stato esiguo, i bambini sono riusciti in un lasso di tempo molto breve ad ottenere dei risultati sorprendenti nella rapidità di comprensione delle linguetarget.

Si ritiene che la riduzione dei tempi di comprensione sia dettata dalla presa di coscienza da parte dei bambini del loro diritto all'approssimazione in un'ottica di comprensione globale del testo. Di seguito sono riportati i dati relativi alla durata con la quale ogni testo proposto è stato affrontato dai bambini durante entrambi gli esperimenti:

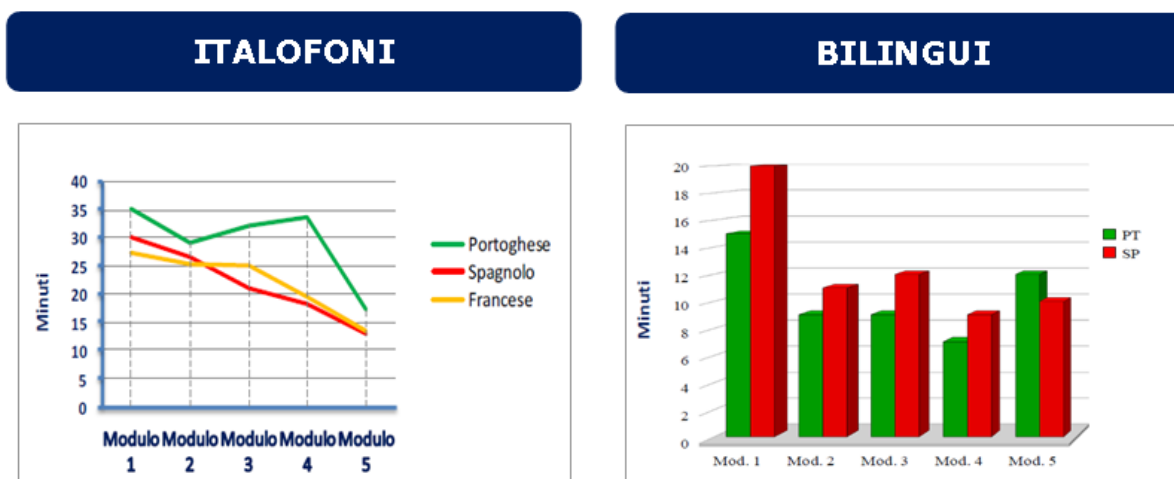


Figura 6. Tempi di comprensione dei testi proposti.

Come si evince dai grafici, si rileva una graduale - non lineare - riduzione dei tempi di comprensione tra il primo e l'ultimo modulo²¹. Tuttavia, si può affermare che tale fenomeno non è direttamente proporzionale alla lunghezza dei testi - i quali non variano sensibilmente sotto questo profilo - ma dipende da altri fattori, prettamente soggettivi, quali la familiarità con l'argomento, la curiosità per il tema, le difficoltà lessicali e sintattiche incontrate e il background linguistico degli allievi.

Mettendo a confronto i due casi, emerge che gli alunni bilingui sono stati molto più rapidi rispetto agli apprendenti dialettofoni a comprendere il senso globale dei testi. Tale fenomeno è attribuibile al fatto che, pur trattandosi in entrambi i casi di campioni con conoscenze linguistiche che rientrano nell'ambito della famiglia romanza, i bilingui dimostrano una maggiore *flessibilità linguistica* nel ricorrere alle analogie tra lingue, nel reperire le trasparenze che si celano sotto apparenti differenze e nel distinguere le *somiglianze ingannevoli* tra lingue in quanto sono neurologicamente abituati a operare processi di decodifica da un codice all'altro. Ad ogni modo, la scarsa abitudine dei dialettofoni al passaggio da una lingua all'altra non ha inficiato lo sviluppo progressivo della loro abilità di comprensione delle LS target.

La graduale diminuzione dei tempi di comprensione registrati lungo la fase sperimentale mostra, infine, che i bambini hanno sviluppato un maggiore intuito linguistico, hanno acquisito sicurezza nell'apprendimento, liberandosi da timori verso la complessità attribuita agli idiomi sconosciuti, e sono riusciti a impadronirsi progressivamente degli strumenti offerti all'interno del materiale didattico realizzato.

²¹ I casi di allungamento dei tempi di comprensione sono attribuibili, a nostro avviso, a due cause: errata attivazione di *schemata* di riferimento in base ai quali interpretare il testo o conoscenze tecnico/culturali con le quali il lettore non ha familiarità. A tale proposito, appare uno sviluppo altalenante in merito alla lingua portoghese: nella scuola siciliana questo fenomeno è dovuto al fatto che gli alunni considerano il portoghese distante dalla propria L1 e pertanto più opaco rispetto alle altre lingue target trattate, mentre nel caso degli alunni bilingui la ragione è identificabile nella mancanza di alcuni schemi di riferimento nell'ultimo modulo "Usi e tradizioni".

6. Conclusioni

I risultati presentati forniscono un quadro chiaro dell'evoluzione linguistica che ha caratterizzato l'approccio didattico in intercomprensione degli allievi che hanno preso parte alla sperimentazione.

Sulla base di quanto illustrato è possibile affermare che, in generale, lo svolgimento delle sessioni sperimentali ha avuto esiti positivi in quanto i meccanismi d'intercomprensione sono stati efficacemente attivati da tutti i partecipanti, inoltre, è stato rilevato un impatto caratterizzato sin dai primi momenti da curiosità e interesse nei confronti di quanto proposto.

Infine, la sperimentazione del materiale didattico realizzato per bambini ha dimostrato che la metodologia EuRom può essere applicata anche ad un pubblico di giovane età²².

I risultati attesi sono stati confermati anche grazie a una situazione linguistica di partenza che si è rivelata abbastanza favorevole allo sviluppo di una competenza simultanea di comprensione scritta, in quanto gli allievi che hanno preso parte alla sperimentazione, oltre ad avere almeno una lingua materna romanza, nella loro esperienza quotidiana sono anche costantemente esposti ad altri codici linguistici.

In conclusione, attraverso lo studio proposto in questo contributo, si è cercato di legittimare l'integrazione dell'intercomprensione in contesti istituzionali di formazione primaria in qualità di strumento didattico volto a favorire lo sviluppo di repertori linguistici ricchi a partire dall'infanzia. In questo senso, pratiche e metodologie fondate sull'IC potrebbero configurarsi come approcci iniziali all'apprendimento di una lingua straniera nonché, come fonte di riflessione sul fenomeno "lingua".

Riferimenti bibliografici

- Beacco, J. C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques - Conseil de l'Europe.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo?. In Barni, M., Troncarelli, D. & Bagna, C. (Eds.), *Lessico e apprendimenti: il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, (pp. 47-66). Milano: Franco Angeli.
- Blanche-Benveniste, C., Valli, A., Mota, M. A., Simone, R., Bonvino, E., Uzcanga De Vivar, I. (1997). *EuRom4, metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze*. Firenze: La Nuova Italia (con annesso CD-Rom).
- Bonvino, E. (2012). Lo sviluppo delle abilità di lettura nell'ottica dell'intercomprensione. In Bonvino, E., Luzi, E., e Tamponi, A. (a cura di), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera*. Roma: Bonacci editore.
- Bonvino, E. (2010). Intercomprensione. Percorsi di apprendimento/insegnamento simultaneo di portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese. In Mezzadri, M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, (pp. 181-191). Perugia: Guerra Edizioni.

²² Tuttavia bisogna precisare che in visione di una prosecuzione della sperimentazione è auspicabile un'integrazione del materiale con lo sviluppo di nuovi moduli tematici.

Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.

- Bonvino, E., Caddéo, S., Vilagines Serra, E., Pippa, S. (2011). *EuRom5, leggere e capire 5 lingue romanze: portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese*. Milano: Hoepli, www.eurom5.com - en lien avec le volume et avec REDINTER.
- Bonvino E., Fiorenza E., Pippa S. (2011). EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione: strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche. In De Carlo, M. (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts editore.
- Caddéo, S. & Vilagines Serra, E. (1997). Observations de quelques mécanismes d'apprentissage. In Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (a cura di), *L'intercompréhension: le cas des langues romanes. Numéro spécial*, 116-128. Paris: Hachette.
- Candelier, M. (Ed.), Camilleri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J.-F., Lorincz I., Meissner F.-J. et al. (2007). *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Version 2*. CELV Graz: Conseil de l'Europe.
- Conseil De L'europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. CECRL. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques.
- De Santis, G. & Faone, S. (in stampa). EuRom a scuola: progetto di intercomprensione per bambini. In *Redinter-Intercompreensão N°3*. Chamusca: Edições Cosmos/Escola Superior de Educação de Santarém.
- Délégation Générale À La Langue Française Et Aux Langues De France (2010). Opuscolo *Références sur EuRom5: une méthode d'intercompréhension*. Paris, http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/Eurom5_4.pdf.
- Escudé, P. (2008). *Imparo con le lingue: Manuale europeo Euro-Mania*. Toulouse: Humanitas Educational, www.euro-mania.eu.
- Palmerini, M. & Faone, S. (2010). Sul cammino verso l'intercomprensione. Una riflessione epistemologica. In *Redinter-Intercompreensão N°1*, 187-222. Chamusca: Edições Cosmos/Escola Superior de Educação de Santarém, <http://redinter.eu/web/revistas/>.