

Sandra GARBARINO
(Università degli Studi di Torino,
Université lumière Lyon 2)

**Comunicare in intercomprensione
in contesti internazionali:
valorizzare l'identità
e gestire la diversità**

Abstract: (Communicating in intercomprehension in international contexts: valuing identity and managing diversity) Intercomprehension, as understood by the UNITA project, implies communication between people of different origins who each express themselves in their own language and implement all possible strategies to understand each other (Degache, 2006). Used since ancient times in European Romania, this mode of communication is now taught in the different universities of the Alliance and enables the different actors of the project to be trained in intercultural and plurilingual dialogue: students, teachers and soon administrative staff. What are its advantages? What dynamics emerge from the training with regard to the common Romance identity? And what learning is involved in managing diversity and, consequently, inclusion? We will observe this by going through some of the productions of the first intercomprehension courses.

Keywords: *intercomprehension, plurilingual and intercultural communication, identity, diversity.*

Riassunto: L'intercomprensione, così come è intesa dal progetto UNITA, implica una comunicazione tra persone di origini differenti che si esprimono ciascuno nella propria lingua e mettono in atto tutte le strategie possibili per comprendersi reciprocamente (Degache 2006). Utilizzata sin dall'antichità all'interno della Romania europea, questa modalità comunicativa è oggi insegnata nelle diverse università dell'alleanza e permette di formare al dialogo plurilingue e interculturale i diversi attori del progetto: studenti, docenti e presto anche personale amministrativo. Quali sono i suoi vantaggi? Quali dinamiche emergono dalle formazioni rispetto all'identità romanza comune? E quali apprendimenti si riscontrano relativamente alla gestione della diversità e, di conseguenza, all'inclusione? Lo osserveremo percorrendo alcune produzioni dei primi corsi di intercomprensione.

Parole chiave: *intercomprensione, comunicazione plurilingue e interculturale, identità, diversità.*

1. Cos'è l'intercomprensione?

Impiegata in origine per indicare il grado di trasparenza tra due o più lingue, quella di intercomprensione (d'ora in poi IC) è una nozione nomade (North & Piccardo 2016), che appare in diversi contesti, dalla dialettologia alla didattica delle lingue, e con significati differenti. Per questo motivo, specificheremo con Degache (2004: 33) che per IC intendiamo al contempo:

- a) una modalità di comunicazione in cui ciascuno può esprimersi nella propria lingua materna (o in una lingua di riferimento a sua scelta, sia essa una lingua seconda, terza, e così via) e comprendere la lingua del proprio interlocutore;
- b) un approccio didattico e un insieme di strategie che permettono di imparare a comprendere una lingua straniera e a interagire con parlanti di lingue della stessa famiglia e, di conseguenza, a produrre un messaggio comprensibile nella propria lingua materna. (Bonvino & Garbarino 2022: 16)

Se l'uso del termine si registra a partire dai primi anni del Novecento (Ronjat 1913) e la definizione del concetto è ancora più recente (Jamet 2010; Jamet & Spiță 2010), l'IC come modalità di comunicazione veniva utilizzata già nell'antichità all'interno della Romania europea. Essa emerge ad esempio, assieme a fenomeni di mistilinguismo, nella comunicazione tra viaggiatori e mercanti (Blanche-Benveniste 1997; 2008), o ancora in zone di confine (Ronjat 1913), nonché in documenti amministrativi o giudiziari (Tomasin 2021). Non è dunque un fenomeno né nuovo né recente. Tuttavia l'approccio didattico si inizia a delineare così come lo conosciamo oggi verso la fine del XX secolo attraverso il lavoro di diverse équipes: quella di Claire Blanche-Benveniste per Eurom4, quella di Louise Dabène per Galatea, quella di Franz Joseph Meißner, Horst Klein e Tilbert Stegmann per EuroComRom, e quella del danese Jørgen Schmitt Jensen, che ha prodotto alcune grammatiche atte a facilitare l'IC (Bonvino & Garbarino 2022).

Oggi questo approccio è insegnato in diverse università dell'alleanza "UNITA Universitas montium"¹ con lo scopo di formare al dialogo plurilingue e interculturale i diversi attori del progetto: studenti, docenti e personale amministrativo. Ma perché si fa? E quali sono i vantaggi di tale approccio?

Alla luce delle esperienze e delle ricerche condotte da ormai più di trent'anni (Bonvino & Garbarino 2022), si può oggi affermare che questo approccio sia in linea con gli auspici e le linee guida tracciate per la costruzione dell'Unione europea. L'IC, infatti, permette di riconoscere consapevolmente l'*unità nella diversità*, insegnando a valorizzare l'identità comune e a gestire la diversità. Lo vedremo nelle sezioni seguenti.

2. Identità e diversità: premesse storiche e culturali

2.1. Valorizzare l'identità

Nel 2004 Carlo Ossola, allora responsabile della cattedra di *Letterature moderne dell'Europa neolatina* presso il *Collège de France*, auspicava che l'Europa si ritrovasse "intorno all'identità senza frontiere che ha conosciuto nella Romania latina del Medioevo, nell'umanesimo neolatino del Rinascimento" (2004: 230). Vent'anni più tardi questo auspicio potrebbe essere riformulato valorizzando, accanto all'unità delle lingue romanze, quella di tutte le "famiglie" europee (germanica, slava, scandinava),

¹ In particolare Università degli studi di Torino, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Université Savoie Mont Blanc, and Universitatea de Vest din Timisoara, <https://univ-unita.eu>.

nonché tutti i ponti che sono stati intessuti tra di esse attraverso gli scambi economici, culturali e sociali nel corso della Storia. In effetti il nostro continente ha sempre vissuto una strana alternanza, tra identità e alterità, anche a livello linguistico:

L'Europa ha sempre avuto una consapevolezza rabelaisiana o shakespeariana della sua pluralità linguistica e tuttavia una memoria più profonda di una sacra unità simbolica che assicurava allo stesso tempo la divagazione e il ritorno, il peccato e la grazia, il latino della gloria e il neolatino del desiderio (Ossola, 2004, p. 232).

Così, nonostante le divagazioni che a tratti hanno allontanato le lingue e culture europee, ancora oggi potremmo riuscire a comprenderci e comunicare grazie a un'unità resa possibile dall'appartenenza a "famiglie". Non solo. Anche la pluralità creata dalle interferenze che hanno avuto luogo da un lato attraverso gli scambi commerciali, scientifici e culturali, e dall'altro attraverso le lingue franche impostesi in diversi momenti della nostra storia (Aslanov 2012; Hagège 1992), ha lasciato tracce nel lessico, nella sintassi, nei nostri usi e costumi, nonché nelle nostre menti:

les langues de l'Europe sont étroitement mêlées les unes aux autres, non seulement de la fréquente coexistence de plusieurs idiomes dans les limites d'un même territoire, mais aussi parce qu'au sein d'un grand nombre d'entre eux, les couches interfèrent, qui correspondent à des périodes différentes de leur histoire. (Hagège 1992: 127)

In generale, nell'ambito di una famiglia linguistica, l'approccio dell'IC offre innumerevoli vantaggi, primo fra tutti la riscoperta e la valorizzazione del comune patrimonio linguistico e culturale. Per le lingue romanze in particolare, questa modalità di comunicazione permette di far apparire chiaramente la comune matrice comunicativa della lingua latina, facendo perno sulla parentela tra le lingue nazionali e le lingue regionali che molti conoscono seppure non ne abbiano piena consapevolezza¹.

Focalizzandosi sulla componente linguistica si noterà che, come evidenziato dal gruppo di ricercatori riuniti nel progetto EuroCom attraverso la strategia dei "Sette Setacci", le parole comuni alle lingue romanze, siano esse internazionali (*hotel, Internet, tecnico*) o panromanze (*amico, animale, campo*), sono più di 5500 (Bonvino e Garbarino 2022: 49). È facile immaginare che, se scelto in maniera appropriata, il lessico per una comunicazione di base potrebbe essere quasi interamente "trasparente", fatto salvo per alcune eccezioni. Inoltre, le somiglianze dal punto di vista delle strutture sintattiche, degli elementi morfosintattici sono numerosissime (Giudicetti 2002: 109–131) e di facile accesso anche per i non linguisti. In particolare, come osserva Tomasin (2023), confrontando le parole e la sintassi talvolta non si immagina l'evoluzione tra le lingue romanze; è piuttosto osservando le relazioni a livello fonetico e della morfologia che si colgono i mutamenti.

¹ I will use the term to refer to a person's conscious attention to language or culture and, importantly, their engagement with these. (Byram 2012)

Al di là degli aspetti più strettamente linguistici, sono anche le comuni radici culturali che permettono ai parlanti di lingue neolatine di comprendersi reciprocamente. Le vicende storiche condivise e gli scambi economici, sociali e culturali passati e presenti, tra paesi europei in generale e più in particolare tra le popolazioni di lingua romanza, hanno fatto sì che il nostro bagaglio culturale sia talvolta condiviso. Inoltre, se alcune usanze dei diversi paesi sono più prettamente locali, esse sono sovente conosciute dai più, grazie alle scoperte rese possibili dai viaggi (oggi sempre più frequenti) e dai contatti stabiliti attraverso i social network e le tecnologie dell'informazione.

Il nostro orizzonte linguistico e culturale è in effetti allargato grazie ai fenomeni legati a Internet e alla globalizzazione: una volta il nostro panorama era ampliato grazie alle etichette sui prodotti di consumo o le didascalie nei luoghi di interesse culturale o ancora dalle letture effettuate per motivi di studio o di ricerca (Garbarino Sandra 2015). Oggi i social network e le piattaforme di streaming on demand ci permettono di scoprire lingue e culture vicine e distanti attraverso video e serie tv prodotti in tutto il mondo. Questi contesti diventano così familiari che oggi, ad esempio, quasi tutti sappiamo a cosa corrisponde il numero "911" negli USA.

Questo enorme bagaglio di tratti comuni a livello linguistico e culturale viene nella maggior parte dei casi sottovalutato o ignorato durante il processo di apprendimento linguistico. Gli studi sull'IC mostrano al contrario che la sua conoscenza e valorizzazione permette lo sviluppo di strategie metacognitive e metalinguistiche che agevolano la comprensione e che permettono da un lato una comunicazione efficace in IC e dall'altro una maggiore rapidità di acquisizione delle lingue che non si conoscono (cfr. tra gli altri Escudé & Janin 2010: 51).

Certo, tra le nostre lingue e culture ci sono anche numerose differenze, che possono essere tuttavia gestite e valorizzate e che possono anch'esse diventare una fonte preziosa di conoscenza al momento dell'acquisizione linguistica e della comunicazione in IC.

2.2. Gestire la diversità

Se diversi studiosi definiscono il nostro mondo come "complesso" (Morin & Bibard 2018) è perché è segnato, tra l'altro - e non per la prima volta (Adami, 2018) - da una forte superdiversità linguistica e culturale (Bloomert & Rampton 2011; Vertovec 2007). In effetti, anche se la globalizzazione che stiamo vivendo non è la prima, il movimento che produce riunisce, per interesse o per necessità, persone, città e regioni che prima si ignoravano, dando luogo a una vera e propria "babelizzazione" (Adami 2018).

Intorno alla fine del vecchio millennio e l'inizio del nuovo, quando si stavano gettando le basi dell'Europa odierna, diversi autori avevano già notato questa pluralità linguistica che si rivela a qualsiasi livello ci si situi: pianeta, continente, paese, regione, città (Coste 2005: 1), ma anche quartiere e talvolta edificio. Tra questi intellettuali, Italo

Calvino, già negli anni Settanta, raccontava in un'intervista¹ di vedere in Parigi un po' una "Babele" il cui "proletariato" parlava spagnolo, portoghese, nordafricano e le lingue dell'Africa nera e in cui dunque, nei bar e nel metrò, non si sentiva certo parlare l'argot di Céline o di Queneau. L'autore, sempre attento ai fenomeni linguistici, affermava inoltre nella stessa occasione che nella sua famiglia si utilizzavano lingue differenti poiché lui parlava in italiano, un italiano "semplificato", la figlia in francese, la moglie in spagnolo e la signora delle pulizie in portoghese. In poche frasi Calvino aveva già fotografato il funzionamento della comunicazione nella società e nelle famiglie bi/plurilingui di oggi e formulato la regola di base delle strategie di interproduzione.

Quasi vent'anni più tardi, al momento della firma del trattato di Maastricht, altri due intellettuali, Claude Hagège e Umberto Eco, avevano entrambi immaginato la costituzione di un'Europa plurilingue e in grado di valorizzare questa diversità. Secondo Hagège

[s]i l'adoption d'une langue unique apparaissait aux États-Unis, pour tout nouvel émigrant, comme un sceau d'identité, en revanche, ce qui fait l'originalité de l'Europe, c'est l'immense diversité des langues, et des cultures qu'elles reflètent. (Hagège 1992:13).

Per Eco la *Ricerca di una lingua perfetta* per la comunicazione internazionale diventava lo spunto per un corso al Collège de France. Nella lezione inaugurale si chiedeva: "Quel sera le destin de l'Europe? Lutter contre Babel et retrouver une seule langue, ou accepter Babel et réaliser une situation de multilinguisme?" (1992:31). Lo studioso, dal canto suo, vedeva in Babele non una ferita da cauterizzare ma il dono primordiale da riconquistare (1992: 32) e, in maniera visionaria, formulava l'ipotesi di un'Europa in cui, grazie al progetto Erasmus, centinaia di migliaia di studenti avrebbero finito per sposare persone di altre lingue e realizzare matrimoni misti da cui sarebbero nati figli bilingui (1992: 31). Questa ipotesi l'aveva condotto ad immaginare e auspicare, affidando il proprio pensiero a una frase ormai celebre, un'Europa di "poliglotti", ovvero persone "che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro", e quindi in grado di comunicare lasciando trasparire il "genio" della propria lingua e cultura (Eco 2010: 377).

Nonostante queste premesse ottimistiche, aperte a plurilinguismo e interculturalità, la risposta internazionale per gestire la diversità e la babelizzazione della società è stata un'imposizione, più o meno naturale, dell'apprendimento di un'unica lingua straniera, nazionale, prevalentemente l'inglese, spesso conosciuto poco e gestito in maniera scorretta (Anquetil & Garbarino 2022). In effetti, come aveva già notato Blanche-Benveniste, oggi abbiamo la sensazione che i confini delle lingue coincidano con i confini degli Stati nazionali (Blanche-Benveniste 2008: 34). Citando Hagège (1992) lei stessa osservava che all'inizio del nuovo millennio il monolinguisimo

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=6jdiCztTLQw>

sembrava essere la tendenza principale dell'Europa occidentale. Forse questo accadeva e accade ancora oggi a causa della nostra visione monodisciplinare (Adami 2018) della realtà, una prospettiva che ha caratterizzato a lungo le nostre società occidentali. Inoltre, nella nostra società postmoderna, la diffusione del monolinguisimo, di solito inglese, è andata di pari passo con l'immagine di un plurilinguismo additivo (Grosjean 1985; 1989), secondo il quale saremmo dotati di una lingua madre, più una lingua straniera nazionale (di solito l'inglese, meno spesso lo spagnolo, l'italiano o il tedesco), che impariamo isolatamente dalla nostra lingua madre, più altre lingue straniere nazionali. Questo ci ha quasi fatto dimenticare due principi fondamentali: da un lato, che la didattica delle lingue nasce e vive in una prospettiva transdisciplinare (Balboni 2020) e, dall'altro, che le nostre biografie linguistiche non sono composte solo da lingue nazionali, ma spesso anche da dialetti locali, creoli e pidgin (Idem: 60; Garbarino & Leone 2020). Biografie che si arricchiscono talvolta di interferenze "positive", create dalla frequente esposizione agli idiomi presenti in uno stesso territorio, e dalle numerose stratificazioni all'interno delle lingue stesse (cfr. sopra).

Secondo diversi studiosi, per cogliere e gestire la sfida della complessità, situata ogni tipo di conoscenza, quotidiana politica, filosofica, scientifica (Morin & Bibard 2018: IX) e soprattutto linguistica, è necessario un cambiamento di paradigma, una rivoluzione epistemica (Sanchez Albarracin 2015). Se siamo tutti plurilingui, quantomeno potenzialmente (Piccardo 2019), allora forse questa pluralità va considerata nella sua interezza e sfruttata, valorizzata e gestita in una prospettiva al contempo inter-, pluri- e transdisciplinare (Carlo 2015; Morin 1982; Nicolescu 2005). In questo, forse la nozione di IC può aiutarci, mostrandoci

qu'il est toujours possible de renoncer (au moins en partie) à l'univocité d'une illusoire lingua franca au profit d'équivoques fructueux dont la condition même peut être justement la prise en compte de l'autre et de l'incertain (Sanchez Albarracin 2015: 172)

Per le lingue, come per il pensiero, non sembra dunque necessario aprire nuove frontiere, che sono già abbastanza aperte a causa della globalizzazione, ma piuttosto di trasformarle (Morin & Bibard, 2018, p. XXIII) attraverso relazioni di risonanza (Rosa 2018) che permettano l'interazione tra unità e pluralità, tra identità e diversità, tra radici comuni e particolarità locali. L'IC potrebbe allora essere la via da percorrere per valorizzare questa visione olistica della persona e del mondo e per preservare la diversità.

3. L'IC da approccio a disciplina attraverso i progetti di didattica e ricerca

Alla luce delle premesse illustrate sopra, e con motivazioni non solo didattiche, ma anche politiche, sociali ed etiche, negli ultimi trent'anni in Europa e in America latina si sono susseguiti numerosi progetti didattici e di ricerca a sostegno dell'IC. Essi

sono stati finanziati dall'Unione Europea, da istituzioni internazionali, nazionali o ancora da enti locali che hanno promosso e sostenuto attivamente questo approccio poiché lo ritengono utile per promuovere un diverso modo di apprendere delle lingue e di comunicare tra cittadini europei. Lo stesso Consiglio d'Europa, constatando che quasi la metà degli europei non riesce a comunicare in una lingua diversa dalla propria, e notando che questo “ostacola la buona interazione tra le amministrazioni pubbliche e i cittadini soprattutto nelle regioni frontaliere”, ha inserito l'IC nelle sue *Raccomandazioni*. In particolare, in quella del 22 maggio 2019 esorta gli stati membri a incoraggiare “la ricerca e l'uso di metodi pedagogici innovativi, inclusivi e multilingui”, tra cui “gli strumenti digitali, l'intercomprensione e i modi di insegnare le materie attraverso una lingua straniera” (Bonvino & Garbarino 2022: 7–8).

Chiaramente, in materia di politiche linguistiche, in trent'anni si sono fatti diversi passi avanti, se anche il Consiglio d'Europa incita a chiare lettere a utilizzare l'intercomprensione come metodologia per l'apprendimento delle lingue e per la comunicazione in contesti multilingui. E se questo è accaduto è sicuramente grazie ai risultati incoraggianti ottenuti dai progetti sviluppati fino ad oggi.

Tentando di sintetizzare in poche righe trent'anni di ricerche e rimandando a Bonvino e Garbarino per maggiori dettagli (2022: 111–116), si osserverà che i lavori dei primi gruppi di ricerca, negli anni Novanta del secolo scorso, miravano a definire una metodologia didattica (EuroCom), a produrre materiali (Galatea, Eurom, Interrom) e a espandere il raggio d'azione dell'IC verso pubblici non universitari (Euromania, Interrom, Cinco), cercando di fare spazio a questo approccio all'interno dei settori disciplinari esistenti. Con il nuovo millennio e la nascita del web 2.0 si è passati all'integrazione degli strumenti digitali per collegare gli apprendenti e i docenti di diversi paesi. Associando l'IC alle tecnologie informatiche sono stati sviluppati scenari e piattaforme per la formazione tra pari di studenti e formatori (Galanet, Galapro), mettendo in atto una metodologia telecollaborativa che oggi viene definita COIL (collaborative online international learning).

Col tempo, il fiorire di diverse iniziative in varie parti del globo, ha spinto i partner dei diversi progetti precedenti alla costituzione di un network (Redinter) e alla ricerca di una definizione federatrice (Jamet 2010; Jamet & Spiță 2010). La stabilizzazione dell'approccio e l'avanzamento delle tecnologie hanno fatti sì che l'équipe dei "Gala", creatasi con i progetti Galatea, Galanet e Galapro, creasse un nuovo progetto: MIRIADI. Nato per sviluppare un portale che fosse il punto di riferimento per un'associazione internazionale, l'APICAD e che contenesse gli strumenti di base per l'inserimento curricolare, ha prodotto una piattaforma per la formazione online, due quadri di riferimento (Refic, Refdic) e numerose risorse didattiche.

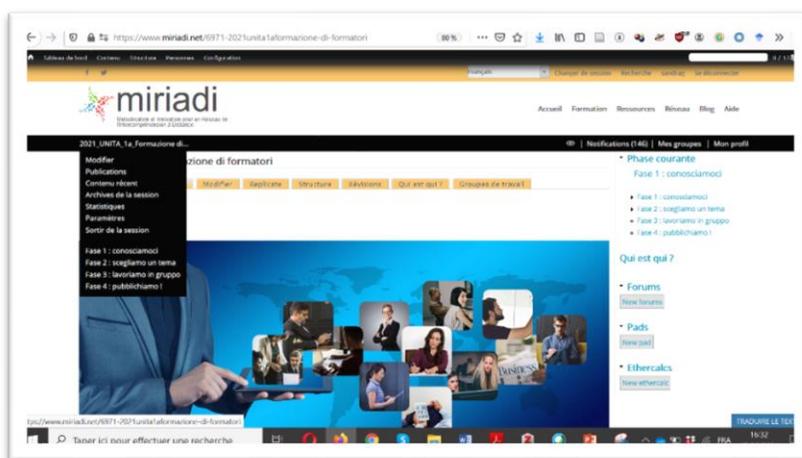


Fig.4 La piattaforma MIRIADI

Uno dei vantaggi di queste piattaforme di formazione tra pari è stato quello di riunire, già dai primi anni 2000¹, in un unico spazio virtuale, centinaia di nativi di lingue materne differenti, talvolta geograficamente molto lontane (America latina, Mauritius, ecc.). Esse hanno anche reso possibile la presenza di lingue straniere romanze in aree prive di parlanti di determinati idiomi. Come in molti altri contesti di telecollaborazione, su queste piattaforme gli apprendenti interagiscono tramite forum e chat, per realizzare prodotti collaborativi, ma comunicando in IC, attraverso una metodologia di *learning by doing*, in cui si apprende a comprendere la lingua dell'altro e a scrivere/parlare utilizzando strategie di interproduzione.

Sulle piattaforme Galapro, Galanet e MIRIADI, in particolare possono coesistere studenti di corsi già attivi da anni e apprendenti di formazioni più recenti, più o meno isolate, per le quali gli insegnanti creano appositamente un gruppo locale e fanno la loro prima esperienza di questo tipo di percorso. Allo stesso modo possono collaborare

¹ La piattaforma Galanet è stata aperta al pubblico nel 2004 e Galapro nel 2009.

in una stessa sessione studenti che si formano all'IC con studenti che apprendono una lingua romanza come L2 o L3, ecc. e con studenti di didattica delle lingue, e così via, dando vita a vere e proprie comunità di apprendimento multilingui.



Fig.3 Un esempio di sessione

Poiché i progetti iniziali avevano per obiettivo principale la formazione all'IC scritta, considerata più accessibile, i primi prodotti realizzati dalle diverse équipes europee e dell'America latina miravano innanzi tutto allo sviluppo di strategie di lettura (Galatea, Eurom 4/5, Euromania, EuroCom, Interrom). Si è poi passati alla comprensione orale (Jamet 2009; Cortés Velásquez 2015) da un lato e all'interazione online tra pari dall'altro, con Galanet, Galapro e MIRIADI. Più di recente il progetto IOTT ha permesso di riunire la telecollaborazione orale in IC con la pratica del teletandem (Garbarino & Leone 2020), costruendo uno scenario di apprendimento in cui collaborano studenti di diverse discipline (con programmi di studio differenti e diversi livelli di competenza in IC) e che hanno lo scopo di sviluppare le competenze di comprensione di una L2 poco o per nulla nota e di produzione nella propria L1. Al giorno d'oggi si lavora maggiormente in direzione dell'interazione orale, della valutazione delle competenze (EVAL-IC), nonché della differenziazione dei programmi a seconda dei tipi di pubblico e dei livelli di competenza (UNITA).

In particolare, all'interno dell'alleanza UNITA l'IC è considerata una vera e propria disciplina, inserita nei programmi universitari di diverse istituzioni e offerta a studenti di diverse facoltà, ai docenti e allo staff. Questo perché il progetto ha voluto riunire sei atenei uniti dal comune sostrato linguistico e da analoghe situazioni logistiche, facendo della valorizzazione del plurilinguismo attraverso la promozione dell'approccio IC uno dei suoi capisaldi. L'uso dell'IC come modalità comunicativa tra la popolazione di questa nuova università europea, sostenuto e guidato da una solida base scientifica, intende salvaguardare la diversità linguistica e creare un quadro sostenibile di formazione e valutazione. In prospettiva, l'apprendimento e

l'insegnamento delle strategie di IC a tutta la comunità dovrebbe permettere di rendere questa alleanza più sostenibile, inclusiva e forse anche più attrattiva per gli studenti internazionali poiché realmente aperta al plurilinguismo e a modalità comunicative miste.

Nei tre anni iniziali il progetto ha prodotto molte più formazioni di quante ne fossero state immaginate. Sono stati in effetti implementati corsi di IC a supporto della mobilità e orientati ai linguaggi specialistici; corsi di IC per docenti che intendessero svolgere un periodo di mobilità o che integrassero nei propri corsi studenti in mobilità; corsi di IC per il personale tecnico amministrativo; corsi per studenti di Lingue straniere e/o per futuri insegnanti di lingue; corsi per formatori di IC; atelier di conversazione e caffè linguistici e infine un corso di IC in autonomia online fruibile apertamente da tutti. Tutti i corsi che prevedevano attività online in gruppi multilingui hanno avuto come supporto la piattaforma Moodle (fig.4).

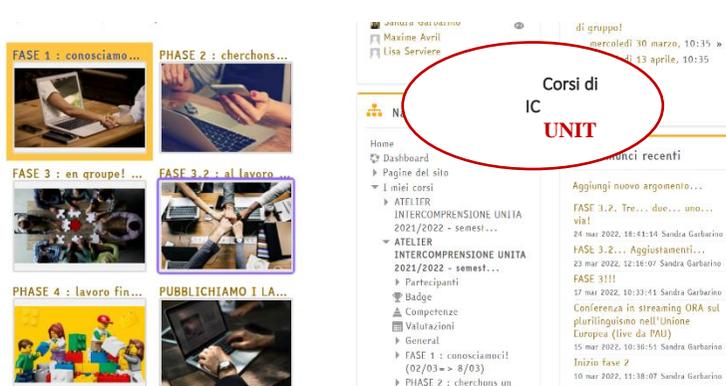


Fig.4 Un esempio di corso sul Moodle UNITA

In questo contesto ci sembra meritare un'attenzione particolare il corso denominato UCIL-IC (Unita Collaborative Online International Learning in Intercomprehension) che nell'anno 2020-21 ha radunato gli studenti delle 6 università in un unico corso internazionale di IC online e che, dall'anno 2021-22, una volta formati i formatori di IC, ha visto collaborare online gli studenti dei diversi corsi di IC attivati presso i partner del progetto, in una dinamica di tipo COIL (Collaborative Online International Learning). Lo scenario didattico di ha associato in un'unica formazione alcuni tratti degli scenari dei progetti di telecollaborazione in IC anteriori (in particolare Galanet, Galapro e IOTT). Gli studenti dei diversi gruppi classe locali (GL) si sono ritrovati prima a comunicare sul forum in un gruppo internazionale (GI, Fase 1 e Fase 2 dell'interazione online); poi si sono suddivisi in piccoli gruppi di lavoro multilingui che hanno interagito online, sempre su forum (GdL, Fasi 3 e 3.2), al fine di stabilire il prodotto finale da realizzare collaborativamente. In seguito (GdL, Fase 4) si sono incontrati per tre volte in sessioni video di circa 30 minuti ciascuna per suddividersi i compiti in vista della realizzazione del prodotto finale (1. suddivisione

dei compiti; 2. verifica del lavoro svolto e 3. presentazione del lavoro). Infine, hanno pubblicato il lavoro finale e commentato, ritornando al gruppo internazionale (GI), il lavoro dei colleghi. Sulla base della metodologia “agile”, lo scenario, che all’inizio prevedeva solo 4 fasi, dalla 1 alla 4, è stato modificato, ad esempio con l’aggiunta della fase 3.2 in cui si sono esortati gli studenti a cercare documenti e supporti per la realizzazione del lavoro finale. Allo stesso modo, la collaborazione e la comunicazione costante (a tratti settimanale) tra le docenti ha fatto sì che, sulla base delle necessità dei diversi gruppi, si modificasse il calendario delle di realizzazione delle attività per agevolare lo svolgimento di determinati micro-task, individuali o collaborativi, propedeutici alla realizzazione del macro-task finale.

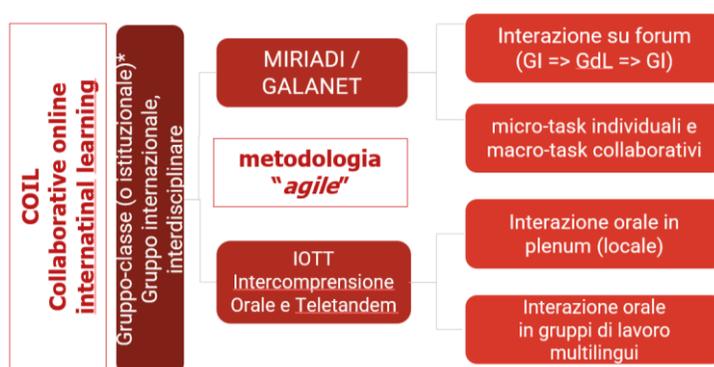


Fig.5 Scenario didattico del corso UCIL-IC

Chiaramente i tratti dei progetti anteriori emergono nell’interazione online, scritta e orale, così come nella suddivisione dello scenario in fasi e nella creazione di gruppi di lavoro multilingui che si riuniscono sulla base di scelte tematiche affini (Degache 2018). Tuttavia, analizzando nello specifico lo scenario UCIL-IC si notano diverse caratteristiche tipiche, favorite dal contesto del progetto UNITA. Un primo punto di forza è la dimensione multilingue del gruppo internazionale che riunisce gli studenti dei diversi corsi di IC locali e che permette di uscire da un lato dalla dimensione di IC ricettiva e dall’altro lato dal monolinguisimo del gruppo classe locale. Un secondo aspetto chiave sta nel fatto che le sessioni telecollaborative in videoconferenza inserite nello scenario didattico scardinano i confini dell’interazione in ‘tandem’ del progetto IOTT (Garbarino & Leone 2020), aprendosi a un’applicazione dei principi di cooperazione e comunicazione multilingue in un gruppo allargato che prevede la presenza di tre o più lingue differenti. Il terzo punto forte risiede nella preparazione dell’interazione orale online attraverso una prima interazione scritta su forum permette infine agli studenti di conoscersi e di iniziare a pensare alle strategie di comprensione e comunicazione da mettere in atto nel momento dello scambio comunicativo. Infine, l’accompagnamento dei docenti-mediatori responsabili dei

diversi corsi di IC locali aiuta gli studenti a gestire la propria diversità e a valorizzare l'identità comune romanza.

4. Identità e diversità nelle interazioni tra studenti

L'interazione tra identità e diversità si osserva in particolare nelle interazioni tra gli studenti. In effetti negli ultimi anni, grazie ai progressi resi possibili dalle numerose ricerche realizzate sull'interazione in IC (cfr, fra gli altri, Álvarez & Degache 2009; Araújo e Sá & Melo 2003; Araújo e Sá & Melo 2007; Melo-Pfeifer 2007; Melo-Pfeifer & Araújo e Sá 2010; Cognigni 2015; Degache 2004; Degache 2005), i formatori riescono ad orientare meglio gli apprendenti nel porre un'attenzione sempre maggiore alle strategie impiegate per farsi comprendere e alla valorizzazione del proprio repertorio linguistico e culturale.

4.1. Gestire la diversità per farsi comprendere

La gestione della propria diversità è un tratto distintivo delle formazioni all'IC in interazione online su forum che ricorre in molte sessioni telecollaborative. Lo avevamo già notato studiando le sessioni Galanet, portando la nostra attenzione in particolare sulle interazioni degli studenti di origine rumena (Garbarino 2009). In diversi casi, gli studenti della Romania si dicevano stupiti che ci fossero studenti interessati al loro paese e alla loro lingua e avevano tendenza a convergere verso la lingua romanza che conoscevano meglio, introducendo la loro lingua nativa solo in rare occasioni, quasi in "dosi omeopatiche":

D. (3/10/08 11:49) Salut AA, [...] Je suis vraiment étonnée qu'il y a des personnes qui s'intéresse à mon pays, malheureusement la langue roumaine n'est pas très connue et je vais essayer de vous parler en roumain, si vous avez des questions n'hésitez pas je suis à votre disposition. "*Salut, eu ma numesc Daiana si o sa vorbesc cu voi in limba romana. Daca nu intelegeti ce va scriu puteti sa ma contactati si o sa va traduc frazele in limba franceza.*" (206)

Talvolta, per tentare di gestire la propria diversità, e sicuramente pensando di rendere la vita più semplice ai colleghi, i rumenofoni sceglievano di tradurre in un'altra lingua romanza (generalmente il francese) alcune parole o frasi intere:

(I.V.), *Forum : Remue-méninges > La vestimenta: Italia capital de la moda? - Italienele sunt foarte elegante. Am remarcat ca sunt cochete si amatoare de **blanuri naturale (fourrures)** Moi j'ai une amie (française) qui vit depuis 8 ans ou plus en Italie à Vicenza. J'ai passé 3 jours chez elle et j'ai pu découvrir un peu la région. Effectivement dans la rue j'ai vu que les dames avaient des fourrures et en général elle aiment bien mettre des bijoux (pour se distinguer peut être) **Adevaratele italiencie tin mult la imaginea lor si evita sa iasa din casa daca nu sunt bine imbracate.** (=les vrais italiennes mettent l'accent sur l'image et elles évitent de sortir de la maison si jamais elles ne sont pas très bien habillées).*

Certo, quindici anni fa, l'accesso ai dizionari online non era così semplice come oggi e l'intervento di semplificazione attraverso la traduzione tutta una frase in una lingua seconda nota rendeva di fatto più comprensibile il messaggio scritto, agevolandone la lettura e facendo sì che fosse più probabile ricevere una risposta. Per accompagnare gli studenti nella gestione della comprensione delle altre lingue romanze e della produzione in L1 era prevista sulla piattaforma Galanet una sezione di consigli e strategie (Martin Kostomaroff 2003; Bonvino & Garbarino 2022: 121). Per i formatori, che lavoravano sulla piattaforma dal 2004, questi scambi rappresentavano un primo insieme di dati che concorrevano a nutrire la riflessione sulla comunicazione plurilingue, in particolare relativamente a idiomi visti come meno accessibili.

Oggi, numerosi progetti dopo e soprattutto grazie all'attenzione che si iniziato a rivolgere all'interproduzione, anche per merito dei recenti quadri di riferimento per la programmazione e la valutazione in IC (Refic e EVAL-IC), possiamo forse guidare in maniera più adeguata. Accade così che gli studenti siano esortati e guidati nella scelta di un vocabolario internazionale o panromanzo, nonché all'uso di strutture morfosintattiche simili. Il risultato di tali consigli è osservabile nel messaggio sottostante, postato da una studentessa rumena nel forum della fase 2 del corso UCIL del 2020-21:

di M.P - domenica, 1 novembre 2020, 22:49 - Bună, C.! Mă bucur foarte mult că ai reușit să înțelegi prezentarea mea. :) Dintre aceste trei sporturi cel mai mult îmi place tenisul, deoarece l-am practicat cel mai des. Îmi place și handbalul, de aceea țin să precizez că în România aceasta este unul din sporturile cele mai practicate.

Îmi plac foarte mult filmele thriller, horror, dar și cele de dragoste. :D De cele mai multe ori când merg la cinema, optez pentru un film thriller, deoarece mă țin mereu în suspans. Acum o să încerc să-ți scriu ultima frază mai pe scurt: Îmi doresc să citesc (lis) mai multe cărți(livres) Nu am făcut (je n'ai pas fait) asta foarte des (très souvent) în ultima perioadă (dans la dernière période). Îmi cer scuze dacă am greșit traducerea, dar eu nu am studiat niciodată limba franceză. Tu ce sport practici, sau care sunt sporturile tale preferate? Îți plac filmele thriller?

In questo caso, la studentessa utilizza termini internazionali (tra gli altri *sport, tenis, handbal, film, thriller, horror*) e panromanzi (*mult, înțelegi, prezentarea, place, practicat, precisez, ecc.*), utilizza strutture morfosintattiche che i colleghi delle altre lingue possono comprendere (*că ai reușit...; Dintre acest... cel mai mult... îmi place; ecc.*), ripete i verbi che le sembrano trasparenti (*place*) e quando pensa che ci siano termini opachi che non può sostituire, li accompagna con una traduzione in francese tra parentesi dopo averli evidenziati in giallo. In questo caso, a parte un passo che avrebbe potuto lasciare senza tradurre perché già trasparente di suo (*în ultima perioadă*), ci si rende rapidamente conto che M.P., invece di cancellare la propria lingua e cultura, aiuta i colleghi ad acclimatarsi alla sua lingua, accompagnandoli con un lessico trasparente e utilizzando la traduzione come strategia di gestione della diversità unicamente quando necessario.

Anche durante le interazioni in IC all'orale emergono situazioni in cui i parlanti devono gestire la diversità della propria lingua da quella dei colleghi con cui dialogano. Nelle sessioni del progetto IOTT, in cui gli studenti che interagiscono sono due, la co-costruzione del dialogo e la gestione della non comprensione originata dalla diversità avvengono generalmente tramite la ricerca di sinonimi, la riformulazione, e gli esempi (Garbarino & Leone in stampa). L'esempio seguente, estratto da IOTT2 mostra un esempio di mediazione sollecitata in cui la diversità viene gestita da parte del parlante francese attraverso la ricerca di sinonimi e l'esplicitazione di determinati concetti.

IOTT2_1_MM&JF_Tu aimes ? (5'58")

F: d'accord...Et... pourquoi tu as choisi la ville de Sarragosse?

P: eu já tinha vindo antes y tinha gostar da cidade y como é uma cidade mais pequena... É bom para estudar.

F: Ok, d'accord... Et ça te plaît d'être ici? tu aimes ?

P: Mmm? Como?

F: Être... Étudier en Espagne, est-ce que ça te plaît? Est-ce que tu apprécies?

P: Sim, sim, sim. Estou a gostar muito, sim... É um bon sitio para estudar.

F riformula l'espressione *ça te plaît* con *tu aimes*, ma lascia implicita una parte della frase (*être ici*) che poi esplicita nel turno successivo (*Être... Étudier en Espagne*), accompagnandola con un'ulteriore riformulazione del verbo piacere che diventa apprezzare (*Est-ce que tu apprécies*). In questo caso la diversità dei sinonimi proposti da F aiuta la collega portoghese a comprendere (P risponde *Sim, sim, sim. Estou a gostar muito*) e permette l'avanzare de dialogo. Nessuno dei due cerca di convergere verso la lingua dell'altro, ma anzi esplora il proprio repertorio, utilizzando il maggior numero di alternative possibili.

Nel caso delle interazioni che si sono svolte nell'ambito di UCIL-IC la situazione è ancora più ricca dal punto di vista della diversità poiché, come abbiamo detto, i gruppi sono multilingui, composti da più studenti che parlano lingue romanze differenti. L'esempio seguente, estratto dalla sessione del secondo semestre 2021-22, rappresenta un momento dell'interazione tra una studentessa rumena, tre italiani, due francesi e una galiziana. Qui la co-costruzione del dialogo dà origine ad uno scambio la cui continuità si regge proprio sulla complementarità tra le repliche degli studenti.

UCIL-IC_2021-22_GT Harry Potter_3_Mago (9'14")

A: ok... este o persoana cu potere supernatural... persona care practica magia...

L: mago?

A: încă odată, scuz?

L: espera...

A: din nou...?

L: pero è de Harry Potter o no?

A: Da... Are legatura cu ... Harry Potter

L: ah, vale... vale...

M: forse Vanessa ha indovinato... forse...

V: [fa segno di no con la testa]

M: ho sentito qualcuno dire qualcosa ma non ho capito se...

G: forse... strega?

A: Daaa! Da. În română este vrăjitoare.

I partecipanti di questo video stanno giocando al gioco “Taboo” e hanno scelto per tema degli indovinelli la saga di Harry Potter. A, studentessa rumena di Timisoara sceglie di far indovinare la parola *strega*, che definisce come “persona con poteri soprannaturali e che pratica magia”. La trasparenza della frase costruita da A è sorprendente. La sua abilità nel costruire una frase accessibile fa sì che la collega L., di origine galiziana, comprenda quasi subito di cosa si tratta e proponga la risposta “mago”. Tuttavia, poiché il suo tono di voce è molto basso, la collega non comprende e chiede di ripetere (*încă odată, scuze?*). Rendendosi rapidamente conto che la sua frase non è trasparente A. riformula con *din nou?* che è sicuramente più vicino alla lingua della collega. L’interazione e la co-costruzione continua su altri turni fino a quando G. non risponde: *forse... strega?* La collega romena, conferma e dice la parola nella sua lingua (*vrăjitoare*), insegnando così una parola nuova agli altri membri del gruppo, perché diversità è anche questo: imparare e arricchirsi di saperi nuovi attraverso le lingue degli altri.

Anche la valorizzazione dell’identità occupa un posto importante all’interno delle interazioni plurilingui, scritte e orali presenti nelle diverse formazioni all’IC.

4.2. Valorizzare l’identità linguistica e culturale per creare ponti

L’interazione scritta e quella orale si basano molto spesso su atti di parola codificati, che riproducono le stesse strutture nelle diverse lingue. Questo accade in particolare nelle prime fasi degli scambi, quando ci si saluta, ci si presenta e si presentano i propri gusti e i propri passatempi. Per di più, all’interno dei forum previsti per l’interazione scritta, il soggetto della discussione permette di orientarsi e comprendere di cosa sta parlando. Tra i temi generalmente prescelti dagli studenti, il cinema, la lettura e la musica occupano un posto chiave.

Nello scambio sottostante, estrapolato dal forum della sessione UCIL-IC del secondo semestre dell’anno 2021-22, oltre al tema comune, la musica, si nota che gli studenti riprendono le parole dei colleghi creando un tessuto di corrispondenze che si ritrovano nelle diverse lingue. La frase *non ho un genere preferito* di AB si ritrova in *nici eu nu am un gen preferat* di AT; il verbo ascoltare torna al presente in italiano, al passato in rumeno e all’infinito in francese: *ascolto – am ascultat – écouter*; *il mio gruppo preferito* diventa nella frase in rumeno *trupa mea preferată*, che trova a sua volta una corrispondenza nel *groupe que tu as recommandé*. Questi appigli servono per confermare che si sta parlando della stessa cosa e che l’interlocutore segue e comprende. Il resto delle frasi è poi intessuto di termini panromanzi e internazionali che forniscono una base per la comprensione permettono al lettore di orientarsi molto facilmente.

la musica - di AB - lunedì, 14 marzo 2022, 17:22 - Ciao a tutti, per me la musica è molto importante, non esiste giorno in cui non la ascolti per almeno un'ora. Non ho un genere preferito, ma ultimamente ascolto molto rap, soprattutto italiano. Il mio gruppo preferito sono i Coldplay, anche se, onestamente, non li ascolto più come una volta; ma hanno sempre un valore speciale per me. Negli ultimi anni ho anche scoperto il kpop che mi ha incuriosita fin dal primo momento. Voi che musica ascoltate? Quali sono i vostri artisti preferiti? Ciao, a presto:)

Ri: la musica - di AT - lunedì, 14 marzo 2022, 20:15 - Bună A., Ce interesant! Nici eu nu am un gen preferat! Am găsit o similitudine între noi - ambele iubim rap-ul, dar, *există și o diferență - eu ascult rap-ul francez*. Să fiu sinceră, nu am ascultat niciodată un rapper italian. Mi-ai putea recomanda pe cineva? Recent am descoperit un gen muzical nou pentru mine - underground folk. Iar trupa mea preferată de acum se numește Subcarpații - această trupă muzicală combină elemente din muzica electronică și hip-hop cu influențe din folclorul românesc.

Re: Ri: la musica - di L.D. - martedì, 15 marzo 2022, 13:01 - Bonjour Ana, Je viens de passer 30 minutes à écouter des chansons du groupe que tu as recommandé, c'est super impressionnant, merci beaucoup. Je viens d'un endroit où on a de la musique traditionnelle qu'on essaie de moderniser aussi mais ce n'est pas encore aussi réussi. Tu peux essayer d'écouter Kalakan si tu veux (s'est en basque) mais ils n'arrivent pas autant à ajouter du rap à la musique. C'est une autre façon de le faire. Personnellement j'aime beaucoup Stupeflip (en français), ça n'a absolument rien à voir avec Kalakan ais ils ont souvent des mélodies étranges et addictives et c'est une oeuvre d'art dans l'ensemble, pas seulement par morceau : il y a une histoire et des personnages qui se suivent dans chaque chanson

Anche nella conversazione orale la ripresa nella propria lingua delle parole dell'altro, in traduzione, crea una serie di rimandi che confermano la comprensione, ancorano il discorso permettendo poi di andare avanti con la consapevolezza che l'interlocutore sta seguendo e ha compreso. Questo accade in diversi momenti delle sessioni IOTT e ne è una testimonianza l'esempio seguente, tratto da IOTT 2, in cui gli studenti riprendono la parola *Erasmus*, poi *semestre* e infine *fevreiro/février*.

iott2_1_mm&jf__Examens (2'15")

F: Donc tu es à l'université de Sarragosse

P: Sim

F: Ok. En... en échange **Erasmus** ?

P: Sim estou a fazer **Erasmus**, um **semestre**.

F: Un **semestre**, d'accord.

P: [annuisce]

F: Donc, jusqu'en décembre?

P: Euh... até **fevreiro**.

F: Ah, oui, en **février**, oui. Parce qu'il y a des examens jusqu'en février, c'est ça?

Lo stesso procedimento di valorizzazione dell'identità si ritrova nelle interazioni orali dei gruppi di lavoro di UCIL-IC. Ancora una volta prendiamo come esempio il gruppo di Harry Potter. In questa occasione è interessante osservare come sia la corrispondenza a livello del nome di un oggetto (*bolo/ bol/ bowl*) a creare un tessuto di somiglianze tra il galiziano, il francese, il rumeno e l'inglese.

UCIL-IC_2021-22_GT Harry Potter_3_Bol (4:58 - 7:20)

M: è un oggetto, quindi una cosa, eeh... che si usa in cucina... in casa, nella cucina; e... ci si mettono le cose dentro [geste] per poi mangiarle [geste]. Ehm... Di solito è di plastica [espacé]. Per adesso questo, magari mi viene qualcos'altro in mente. [...] Quindi è una cosa che si usa in cucina, che si utilizza in cucina, e si mettono le cose dentro. E di solito è in plastica. Vediamo se... qualcuno ha qualche idea...

A: un bolo?

C: un objet en plastique?

L: un bol?

M: Sì, A., *bowl*. Esatto. E...Come lo diresti in rumeno? Giusto per...

A: bol

M: Ah, rimane simile all'inglese...

M: Invece, in francese ho sentito qualcosa ma non ho capito... non ho compreso la parola...C., hai detto qualcosa ma non ho sentito che cosa.

C: je crois que c'est un bol. Pareil.

Molti altri esempi ci permetterebbero di mettere in evidenza come il repertorio lessicale e culturale condiviso permettano una comprensione che va al di là delle semplici competenze di base. Inoltre, l'osservazione dei video degli studenti IOTT e UCIL-IC mostra che tra il primo e il terzo incontro la rapidità nella comprensione della lingua dell'altro si affina. Lo affermano gli studenti stessi:

Da un incontro all'altro mi sono accorta di essere più "abituata" al passaggio **dalla musicalità di una** lingua ad un'altra, il "tempo di reazione" nel cercare di comprendere di quale lingua si trattava era minore. (UCIL-IC_2022, Cucina e cibo, CRI)

Pertanto, apprendere a cercare identità e diversità tra le diverse lingue è un saper fare che si può non solo apprendere ma anche migliorare facendo IC.

Conclusioni

Come conclusione di questo excursus tra identità e diversità nella comunicazione plurilingue, riprendiamo le domande di ricerca che ci eravamo posti all'inizio per rispondervi: quali sono i vantaggi dell'IC? Quali dinamiche emergono dalle formazioni rispetto all'identità romanza comune? E quali apprendimenti si riscontrano relativamente alla gestione della diversità e, di conseguenza, all'inclusione?

Gli esempi mostrati permettono di affermare che tra i vantaggi dell'IC troviamo, prima fra tutte la capacità di accettare la differenza, l'altro da sé, considerandolo nella sua interezza, di lingua e di cultura. Apprendere a gestire una interazione bi/plurilingue significa innanzi tutto riconoscere la lingua dell'altro, comprendere che la conversazione di successo si colloca nell'ascolto reciproco, in una dialettica tra la gestione della diversità e la valorizzazione dell'identità. Dalle formazioni all'IC emerge la scoperta di lingue e culture che si credevano distanti e che invece si rivelano molto vicine, dal punto di vista linguistico e sovente anche dal punto di vista culturale.

Dal momento della scoperta della vicinanza, si vive come una trasformazione: la ricerca di somiglianze a livello linguistico e culturale diventa quasi una costante e un *leit motiv* della maggior parte delle interazioni tra studenti. Dalla comprensione si passa poi alla scoperta delle differenze, in un'ottica in cui la diversità è vista come un momento di apprendimento e di arricchimento. La ricchezza lessicale e culturale di ogni lingua, non solo nazionale, diventa così un bene da coltivare, valorizzare e condividere per permettere una base di comprensibilità più ampia, sia da parte di chi parla, sia da parte di chi ascolta e, al contempo, più persone ci sono, più la conversazione diventa interessante e ricca e facile:

am am învățat că cu cât sunt mai mulți oameni, cu atât este mai facilă și interesantă conversația; am învățat că multe cuvinte în română sunt opace, dar există sinonime, care sunt foarte transparente (în special pentru italofooni), dar care fac parte din registrul vechi al limbii italiene. (UCIL-IC_2022, Harry Potter, ANA)

Forse è proprio nella ricerca e valorizzazione di unità e diversità che risiede l'insegnamento più importante che l'IC può dare all'Europa multilingue e multiculturale di oggi. E forse, dunque, come affermava Eco, Babele non è una colpa da espiare ma un obiettivo a cui tendere per riportare a galla valori quali l'ascolto e la tolleranza nei confronti di ciò che non conosco ma che posso imparare a conoscere se invece di imporre una lingua/cultura. Alla fine della sua lezione inaugurale al Collège de France, Eco faceva l'esempio della pubblicità di una pizza che poteva essere rapidamente consegnata domicilio e che sul cartellone veniva descritta come *La plus speedy des pizzas* (1992: 32). Come concludeva lui, sicuramente non è un esempio di lingua perfetta e possiamo fare meglio, verosimilmente anche grazie agli insegnamenti dell'IC.

Bibliografia

- Adami, Hervé. 2018. La domination de l'anglais est-elle inéluctable ? *Revue française de linguistique appliquée*. Paris: Publications linguistiques XXIII(2). 89–104. <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0089>.
- Álvarez, Sara & Christian Degache. 2009. Formes de l'oralité dans les interactions écrites synchrones sur la plateforme Galanet. In Marie-Christine Jamet (ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche* (Le Bricole), 197–203. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Anquetil, Mathilde & Sandra Garbarino. 2022. L'intercompréhension, levier du plurilinguisme et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. In Jean-Claude Beacco, Olivier Bertrand, José

- Carlos Herreras & Christian Tremblay (eds.), *La gouvernance linguistique des universités et établissements d'enseignement supérieur* (Linguistique et Didactique). Paris: Ecole Polytechnique Eds.
- Araújo e Sá, Maria Helena & Sílvia Melo. 2003. Beso em português diz-se beijo. La gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*. ELLUG (28). 95–108.
- Araújo e Sá, Maria Helena & Sílvia Melo. 2007. Online Plurilingual Interaction in the Development of Language Awareness. *Language Awareness* 16(1). 7–14. <https://doi.org/10.2167/la356.0>.
- Aslanov, Cyril. 2012. La lingua franca en Méditerranée entre mythe et réalité. *Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée* (124–1). <https://doi.org/10.4000/mefrim.112>.
- Balboni, Paolo E. 2020. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*.
- Blanche-Benveniste, Claire. 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Blanche-Benveniste, Claire. 2008. Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes. *S'entendre entre langues voisines: Vers l'intercompréhension*. Editions Médecine et Hygiène Chêne-Bourg 33–51.
- Bloomaert, Jan & Ben Rampton. 2011. Language and Superdiversity | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Diversities* 13(2). 1–22.
- Bonvino, Elisabetta & Sandra Garbarino. 2022. *Intercomprensione*. Cesena/Bologna: Caissa Italia.
- Byram, Michael. 2012. Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness* 21(1–2). 5–13. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>.
- Carlo, Catherine. 2015. Pluri-inter-transdisciplinarité des recherches impliquées dans la description de la langue en usage: Comment penser la porosité des champs de recherche? *Recherches en didactique des langues et des cultures* 12(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.959>.
- Cognigni, Edith. 2015. Strategie di interproduzione nell'interazione plurilingue a distanza: il caso dei partecipanti italofoeni a Galanet. *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. Roma: Bulzoni 2/3. 55–70. <https://doi.org/10.1400/241691>.
- Cortés Velásquez, Diego. 2015. *Intercomprensione orale: ricerca e pratiche didattiche*. Firenze: Le lettere.
- Coste, Daniel. 2005. Quelle didactique pour quels contextes? *Enseignement du français au Japon*. Société Japonaise de Didactique du Français 33. 1–14.
- Degache, Christian. 2004. Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues. In Manuel Tost & Neus Maynou (eds.), *Repères & applications en didactique des langues: "langues vivantes et citoyenneté européenne"*. UAB, Institut de Ciències de l'Educació.
- Degache, Christian. 2005. *Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative: le projet Galanet 1*. *Synergies Italie*. Gerflint (2). 50–60.
- Degache, Christian. 2006. *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. Dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches*. Grenoble: UFR des sciences du langage, LIDILEM, Université Stendhal - Grenoble 3. <https://hal.science/tel-02122652>.
- Degache, Christian. 2018. Enjeux des modalités telecollaboratives dans un scénario pour l'intercompréhension: chronique d'un changement annoncé. In Christine Jeoffrion & Marie-Françoise Narcy-Combes (eds.), *Perspectives plurilingues en éducation et formation. Des représentations aux dispositifs*, 179–199. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Eco, Umberto. 1992. *La quête d'une langue parfaite dans l'histoire de la culture européenne: leçon inaugurale, faite le vendredi 2 octobre 1992*. Paris: Collège de France.
- Eco, Umberto. 2010. *La Ricerca della lingua perfetta nella cultura perfetta*. Milano: CUEM.
- Escudé, Pierre & Pierre Janin. 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé international.
- Garbarino, Sandra. 2009. Le roumain est-il une langue voisine? In *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação.*, 197–212.

- Garbarino Sandra. 2015. Les avantages de l'entrée en langue étrangère via l'intercompréhension : « j'ai l'impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens puissante ! ». *ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE* N° 179. 289–313. <https://doi.org/10.3917/ela.179.0289>.
- Garbarino, Sandra & Paola Leone. 2020. Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension : bilan et perspectives du projet IOTT. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* 23. <http://journals.openedition.org/alsic/4790>. (3 February, 2021).
- Garbarino, Sandra & Paola Leone. in stampa. "Je suis pas sûre d'avoir compris la dernière phrase". Capirsi e collaborare in contesti di intercomprensione. *RILA : Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*.
- Giudicetti, Gian Paolo (ed.). 2002. *EuroComRom - i sette setacci: impara a leggere le lingue romanze!* (Editiones EuroCom 4). Aachen: Shaker.
- Grosjean, François. 1985. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Routledge 6(6). 467–477. <https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221>.
- Grosjean, François. 1989. Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language* (36). 3–15.
- Hagège, Claude. 1992. *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlers d'Europe*. Paris: Odile Jacob.
- Jamet, Marie Christine & Doina Spiță. 2010. Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *REDINTER-Intercompreensão* (1). 9–28.
- Jamet, Marie-Christine. 2009. *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Cafoscarina.
- Jamet, Marie-Christine. 2010. L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa? *Publif@rum* Autour de la définition (11). 100–110.
- Martin Kostomaroff, Éric. 2003. Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingue de la plate-forme Galanet. *LIDIL: Revue de linguistique et de didactique des langues*. Lidilem (28). 121–135.
- Melo-Pfeifer, Sílvia. 2007. The act of requesting and the mutual construction of intercomprehension in plurilingual interactions: a study of chat conversations in Romance languages. In Filomena Capucho, Adriana Martins, Christian Degache & Manuel Tost (eds.), *Diálogos em intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Melo-Pfeifer, Sílvia & Maria Helena Araújo e Sá. 2010. La construction de l'intercompréhension dans l'interaction: images des langues et conscience plurilingue dans des clavardages romanophones. In Peter Doyé & Franz-Joseph Meißner (eds.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, 267–280. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Morin, Edgar. 1982. *Science avec conscience*. Paris: Éditions Points.
- Morin, Edgar & Laurent Bibard. 2018. *Complexité et organisations: faire face aux défis de demain*. unrra.scholarvox.com.bibelec.univ-lyon2.fr/reader/docid/88853528. (9 March, 2021).
- Nicolescu, Basarab. 2005. Towards transdisciplinary education. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa* 1 (1). 11. <https://doi.org/10.4102/td.v1i1.300>.
- North, Brian & Enrica Piccardo. 2016. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project. *Language Teaching*. Cambridge University Press 49(3). 455–459.
- Ossola, Carlo. 2004. *L'avenir de nos origines: le copiste et le prophète*. Editions Jérôme Millon.
- Piccardo, Enrica. 2019. "We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an Overarching, Holistic Concept. *OLBI Journal* 10. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>.
- Ronjat, Jules. 1913. *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Protat.
- Rosa, Hartmut. 2018. *Résonance: une sociologie de la relation au monde*. (Trans.) Sacha Zilberfarb & Sarah Raquillet.
- Sanchez Albarracin, Enrique. 2015. Les langues et l'interdisciplinarité: Des voies/voix pour réenchanter le monde. In *Conference: 43ème Congrès de l'UPLEGESS: «Les voix de l'Europe: pratiques plurilingues, identités et circulation des savoirs»*. Strasbourg. <https://www.researchgate>

.net/publication/279297970_Les_langues_et_l'interdisciplinarite_des_voiesvoix_pour_reenchanter_le_monde.

Tomasin, Lorenzo. 2021. *Europa romanza: sette storie linguistiche* (Saggi 1014). Torino: Giulio Einaudi editore.

Tomasin, Lorenzo. 2023. *Prima lezione di romanistica*. Editori Laterza.

Vertovec, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6). 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.