

Alma Mater Studiorum Università di Bologna

DIPARTIMENTO DI INTERPRETAZIONE E TRADUZIONE

Corso di Laurea Magistrale in Interpretazione (classe LM-94)

TESI DI LAUREA

in Lingua francese per interpreti

**L'intercomprensione orale tra il francese e l'italiano:
uno studio sperimentale.**

CANDIDATA

Beatrice Campedelli

RELATORE

Prof. Elio Ballardini

CORRELATRICE

Prof.ssa Cristiana Cervini

Anno Accademico 2020/2021

Terzo Appello

*Opera naturale è ch'uom favella
ma così o così, natura lascia
poi farne a voi secondo che v'abbella.*

Dante Alighieri, C.XXVI, Paradiso

Les hommes sont donc confrontés aux langues. Où qu'ils soient, quelle que soit la première langue qu'ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas, sont dominés par elles ou les dominent : le monde est plurilingue, c'est un fait. Et l'histoire linguistique, qui est l'un des aspects de l'histoire du monde, est en grande partie constituée par la gestion de ce plurilinguisme.

Louis-Jean Calvet

Indice

Abstract.....	6
Résumé.....	7
<i>Nota preliminare: l'uso di ə (schwa)</i>	8
Introduzione.....	10
1 - Strategie comunicative in contesti multilingue.....	12
1.1 I pidgin e i creoli.....	12
1.1.1 Un pidgin particolare: la Lingua franca del Mediterraneo.....	15
1.2 Le lingue ausiliarie.....	18
1.2.1 Il Volapük.....	19
1.2.2 L'Esperanto.....	21
1.2.3 L'Europanto.....	24
1.3 L'inglese, lingua franca di oggi.....	27
1.4 Il plurilinguismo e le politiche linguistiche dell'Unione Europea.....	33
1.5 Gli approcci plurali.....	39
1.5.1 <i>L'éveil aux langues</i>	41
1.5.2 La didattica integrata delle lingue.....	42
1.5.3 L'intercomprensione tra lingue vicine.....	42
1.5.4 L'approccio interculturale.....	43
2 - L'intercomprensione.....	44
2.1 Definizione.....	44

2.2 Una facoltà linguistica.....	45
2.2.1 Le strategie di comprensione e i processi cognitivi.....	47
2.2.2 Il processo di decodifica in intercomprensione.....	52
2.2.3 La similarità tra lingue romanze.....	54
2.2.4 Le caratteristiche dell'input.....	59
2.3 Un approccio didattico.....	62
2.3.1 EuRom4 e EuRom5.....	66
2.3.2 EuroCom.....	67
2.3.3 Galatée.....	70
2.3.4 Ariadna-Minerva.....	71
2.3.5 Galanet.....	73
2.3.6 Galapro.....	73
2.3.7 Evlang e Ja-ling.....	75
2.3.8 Itinerari romanzi.....	75
2.3.9 Miriadi.....	76
2.3.10 Redinter.....	77
2.4 <i>La proximité linguistique</i> tra francese e italiano.....	78
2.5 Le caratteristiche del francese orale.....	81
3 - La comprensione orale di frasi in francese da parte di italofonø: parte sperimentale.....	85
3.1 Gli obiettivi.....	85
3.2 Il campione di persone.....	86

3.3 Le consegne e lo svolgimento.....	88
3.4 Le frasi.....	90
3.5 Il questionario.....	98
4 - Analisi dei risultati sperimentali.....	100
4.1 Presentazione e analisi dei risultati.....	101
4.2 Risposte al questionario.....	122
4.3 Le strategie traduttive	129
Conclusioni.....	133
Bibliografia.....	137
Sitografia.....	146

Abstract

Il presente elaborato tratta dell'intercomprensione orale tra il francese e l'italiano. Il nostro obiettivo è quello di raccogliere, attraverso un esperimento, alcune osservazioni sulla comprensione spontanea del francese da parte di italofonə che non hanno mai studiato questa lingua. Nel primo capitolo faremo una breve panoramica delle strategie normalmente utilizzate in contesti multilingue per rendere possibile la comunicazione e per preservare la coesistenza di lingue diverse. Nel secondo capitolo approfondiremo il concetto di intercomprensione, analizzando i fondamenti teorici, l'intercomprensione come facoltà linguistica spontanea e gli approcci didattici per il suo insegnamento. Ci concentreremo poi sull'intercomprensione orale e sui processi cognitivi e le strategie che la regolano, focalizzandoci in particolare sulla coppia linguistica francese - italiano. Nel terzo capitolo descriveremo gli obiettivi, il metodo e lo svolgimento dell'esperimento. Il quarto capitolo, infine, verterà sull'analisi dei risultati raccolti e sulle osservazioni scaturite dall'esperimento.

Résumé

Ce mémoire traite de l'intercompréhension orale entre le français et l'italien. Notre objectif est de recueillir, à travers une expérience, des observations sur la compréhension spontanée du français de la part d'italophones qui n'ont jamais étudié cette langue. Dans le premier chapitre nous décrivons brièvement les stratégies normalement utilisées dans des contextes multilingues afin de rendre possible la communication et protéger la coexistence des langues différentes. Le deuxième chapitre est consacré au concept d'intercompréhension : nous analysons ses principes théoriques, l'intercompréhension en tant que faculté linguistique spontanée et les approches didactiques adoptées pour son enseignement. Ensuite, nous nous concentrons sur l'intercompréhension orale et sur les processus cognitifs et les stratégies qui la règlent, en nous arrêtant en particulier sur le couple linguistique français - italien. Dans le troisième chapitre, nous décrivons les objectifs, la méthodologie et le déroulement de l'expérience. Le quatrième chapitre, enfin, porte sur l'analyse des résultats récoltés et sur les observations tirées à travers l'expérience.

Nota preliminare: l'uso di ə (schwa)

In questo elaborato abbiamo deciso di utilizzare il simbolo dell'alfabeto fonetico internazionale *schwa* (/ə/) come strategia alternativa all'uso del maschile sovraesteso, che nella lingua italiana viene considerato il genere “non marcato” e che ha una forte vocazione di presunta neutralità. L'uso di questo simbolo si inserisce all'interno del dibattito per rendere il linguaggio più inclusivo e per superare il concetto di binarismo di genere¹ e si aggiunge ad altre strategie, utilizzate soprattutto allo scritto, che sono state elaborate nel corso degli anni (come l'utilizzo della /u/, es. *tuttu*; oppure dell'asterisco, es. *tutt**) «in contesti in cui da tempo si fa attenzione alla questione di genere oltre il binarismo (collettivi intersezionali o transfemministi, ecc. [...])» (Ghenò, 2021: 191).

Si tratta di uno stratagemma che non vuole presentarsi come perfetto o definitivo, rappresenta piuttosto una possibilità, un esperimento linguistico che punta a sviluppare delle riflessioni sull'evoluzione della lingua in correlazione con nuovi bisogni e istanze che si manifestano all'interno della società. Siamo consapevoli che l'uso di questo carattere comporti alcuni problemi, tra cui dubbi sulla sua pronuncia (che «equivale al suono che possiamo emettere se, invece che deformarla come facciamo per le altre vocali, lasciamo la bocca ‘a riposo’» (ibidem: 192)), sulla lettura resa ulteriormente difficoltosa per le persone dislessiche e anziane, sulle complicazioni tecniche per i *software* di lettura automatica e via dicendo. Allo stesso tempo, riteniamo che sia importante introdurre questo genere di strategie, seppur perfettibili, laddove possibile (nel nostro caso all'interno di una tesi di laurea), a testimonianza del fatto che rendere il linguaggio più inclusivo e accogliere, attraverso un espediente linguistico, alcune rivendicazioni socioculturali (ibidem), è fattibile e auspicabile.

In particolare, utilizzeremo lo *schwa* in tutti i casi in cui, normalmente, ci saremmo avvalsi di un maschile sovraesteso e dove non è possibile utilizzare nomi collettivi o formulazioni più “neutre” come *persone*. I maschili “universali” presenti non sono quindi casuali e sono stati inseriti solo nei casi in cui la maggioranza delle persone di cui si parla è di

1 https://www.treccani.it/vocabolario/non-binario_%28Neologismi%29/, consultato il: 16/01/2022.

nesso maschile. Il maschile sovraesteso verrà poi riportato tale e quale nelle citazioni che, naturalmente, saranno riprodotte fedelmente e senza modifiche.

Le regole che abbiamo deciso di seguire sono quelle che vengono suggerite all'interno del libro *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*², in particolare (ibidem: 195):

- l'uso di un solo simbolo (ə) anche per il plurale (al posto dello schwa lungo, ɜ) in quanto «la marca di singolare o plurale si può evincere dagli accordi intrafrasali» (ibidem);
- articoli: *lə* (singolare), *ə* (plurale);
- se la parola termina in *-tore/-sore* lo schwa si attacca alla radice della parola (*lettora*, *attora*, *scrittora*);
- il pronome di terza persona singolare è *ləi*;
- nei termini ambigenere lo *schwa* viene inserito solo nell'articolo (*lə giudice*, *lə pediatra*), mentre al plurale si utilizzerà lo *schwa* se maschile e femminile sono diversi (*ə atleta*, *ə pediatra* ma *ə giudici*);
- preposizioni articolate: *allə/dellə bambina* (singolare), *aə/də bambine* (plurale).

Consideriamo lo *schwa* una specie di “pietra d'inciampo”: può essere giudicato scomodo e il suo uso potrebbe non essere capito o accettato; tuttavia, riteniamo importante trasmettere, attraverso il suo utilizzo, il nostro entusiasmo per questa sperimentazione linguistica e per il superamento, seppur unicamente formale e temporaneo, dell'invisibilizzazione linguistica (ma non solo) di una parte consistente della società.

2 Gheno, V. (2021). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Firenze: effequ Sas.

Introduzione

Il termine intercomprensione nasce per definire due concetti in particolare: il primo è quello di comprensione reciproca all'interno di una situazione nella quale più persone, pur esprimendosi in lingue diverse, riescono a comunicare e capirsi; mentre il secondo riguarda un approccio didattico che si inserisce nell'ambito dell'educazione al plurilinguismo, in particolare nella sfera degli approcci plurali. Lontano dall'aver una definizione univoca, questo termine viene infatti utilizzato in molteplici contesti e assume significati più o meno omogenei a seconda degli aspetti che vengono studiati e analizzati da ricercatori che se ne occupano. L'intercomprensione, inoltre, si inserisce a pieno titolo nell'ambito delle strategie che vengono utilizzate per assicurare la comunicazione in contesti caratterizzati dalla presenza di due o più lingue. In questo elaborato abbiamo deciso di partire proprio dalla descrizione di queste strategie al fine di delineare una progressione logica che ci porterà verso l'approfondimento dell'intercomprensione e verso il focus sul nostro esperimento che indagherà la comprensione orale di alcune frasi in francese da parte di persone di madrelingua italiana. Nella prima parte, infatti, analizzeremo in modo dettagliato alcuni dei metodi più frequentemente utilizzati, nel corso dei secoli e fino ai giorni nostri, per facilitare la comprensione tra i diversi gruppi umani: vedremo nello specifico alcune strategie che si sviluppano in modo spontaneo, come l'adozione di pidgin e di creoli; per arrivare a descrivere gli approcci più artificiali, come la creazione di lingue ausiliarie; e terminare con quella che possiamo considerare l'antitesi del multi e plurilinguismo, ovvero l'adozione di una lingua franca più o meno universalmente accettata come principale vettore di comunicazione. In seguito, ci soffermeremo sul concetto di plurilinguismo, che risulta fondamentale, a nostro avviso, nella società contemporanea: il plurilinguismo rappresenta infatti un ingrediente essenziale per l'arricchimento culturale e sociale e il confronto con la molteplicità delle esperienze umane. Vedremo quindi come questo concetto viene recepito e difeso in particolare modo dalle istituzioni europee che, sin dalla loro creazione, hanno fatto del plurilinguismo e della difesa della multiculturalità un punto di forza da sostenere e propugnare in tutti i

contesti e gli ambiti di confronto e azione. In un'ottica di analisi delle politiche europee per il plurilinguismo sottolineeremo tuttavia alcuni punti deboli che riguardano in particolare l'attuazione e la ricezione pratica di alcune regole e norme; chiare, definite e apparentemente vincolanti sulla carta ma non sempre attuate e tenute in considerazione nella realtà. Sempre restando nell'ambito del plurilinguismo, questa volta già parzialmente applicato a una dimensione didattica, ci muoveremo poi verso la descrizione dei cosiddetti approcci plurali, che ci permetteranno di introdurre l'argomento focale di questo elaborato, l'intercomprensione, applicata in particolare alle lingue vicine e nello specifico alle lingue neolatine. Questo concetto verrà elaborato in modo approfondito e descritto a partire da diversi punti di vista: in primo luogo come facoltà linguistica spontanea e naturale, vedremo infatti quali sono i processi cognitivi che la regolano, la vicinanza che intercorre tra le lingue romanze (su cui abbiamo deciso di concentrarci) e le caratteristiche dell'input linguistico; in un secondo momento, invece, parleremo di approcci didattici all'intercomprensione, esponendo i diversi progetti che se ne occupano o che se ne sono occupati e analizzando i differenti approcci che queste sperimentazioni hanno permesso di introdurre nel mondo della didattica e della didattica delle lingue. In seguito, ci addenteremo più nello specifico nello studio della vicinanza linguistica tra il francese e l'italiano e le caratteristiche del francese orale: paragrafi, questi, che risulteranno funzionali alla descrizione, allo svolgimento e all'analisi dei risultati che raccoglieremo attraverso la parte sperimentale. L'esperimento che andremo a realizzare servirà poi a trarre osservazioni sulla comprensione di dieci frasi lette in francese da parte di persone di madrelingua italiana che non hanno mai studiato o avuto contatti prolungati con questa lingua e che riceveranno la consegna di tradurre oralmente in italiano tutto quello che riescono a capire (o che pensano di capire). Analizzando i risultati ottenuti, infine, cercheremo di comprendere se alcune ipotesi iniziali sono state confermate e se è possibile individuare delle strategie di comprensione comuni e ricorrenti.

1- Strategie comunicative in contesti multilingue

Nelle comunità multilingue, o nelle situazioni di contatto tra popolazioni parlanti lingue diverse, vengono messe in atto numerose strategie che hanno come scopo fondamentale quello di permettere la comunicazione tra le persone. Queste strategie sono le più svariate: vanno dall'adozione integrale di una delle lingue utilizzate da parlanti in qualità di lingua veicolare, all'uso di una lingua terza con valore di lingua franca (come l'inglese al giorno d'oggi), passando per la creazione di una variante funzionale e semplificata, "ibridata", che contenga caratteristiche lessicali, morfologiche e sintattiche di tutte le lingue coinvolte (pidgin e creoli), o addirittura dall'ideazione di una lingua artificiale o ausiliaria che funga da lingua comune (per esempio l'Esperanto). In alcuni casi è possibile sfruttare i punti di contatto e le somiglianze tra le lingue coinvolte per far sì di essere compresi dalle persone e dalle comunità senza dover per forza imparare una lingua terza o modificare eccessivamente la propria, entrando quindi nel campo dell'intercomprensione, argomento centrale del nostro elaborato che tratteremo più approfonditamente nei capitoli successivi al primo. In questo primo capitolo introduttivo lasceremo infatti da parte l'intercomprensione, per ripercorrere e analizzare alcune delle strategie utilizzate, nel corso della storia e in diversi contesti geografici, in scenari multilingue e di contatto tra culture profondamente diverse tra loro.

1.1 I pidgin e i creoli

Una delle strategie di comunicazione più diffuse in contesti multilingue è sicuramente quella della creazione e adozione di pidgin e creoli. Si tratta di due concetti parzialmente sovrapponibili e con confini non sempre perfettamente delineabili e distinti. Queste due realtà linguistiche vedono la loro origine «in situazioni di contatto, spesso forzato, tra gruppi umani con lingue madri differenti e non reciprocamente intelligibili, in cui, tuttavia, è indispensabile uno strumento condiviso di comunicazione» (Grandi, 2008: 275). Le tipiche situazioni che hanno come conseguenza la creazione più o meno spontanea di un pidgin e/o di un creolo sono i processi di colonizzazione di una determinata area geografica. Qui, le lingue dei paesi

colonizzatori (tipicamente lingue occidentali come inglese, spagnolo, francese, portoghese e olandese) entrano in contatto e vanno a sovrapporsi alle lingue del posto, dando origine a una lingua ibridata, funzionale alla comunicazione tra le due parti, quasi esclusivamente orale, che prende il nome di pidgin. Un pidgin (parola che si pensa derivi dall'adattamento cinese del termine inglese *business*, avvenuto probabilmente nel '700) (De Camp, 1968: 30) ha, in genere, una grammatica plasmata su quella della lingua indigena (definita sostrato), che viene integrata dal lessico proveniente in larghissima parte dalla lingua che gli si è sovrapposta (spesso corrispondente alla lingua occidentale dei paesi colonizzatori), chiamata lingua lessificatrice. Lo scopo della creazione e dell'utilizzo di questa lingua è l'efficacia comunicativa, motivo per cui viene spesso privilegiato, da parte dei apprendenti, l'apprendimento del lessico legato a precise sfere semantiche. Come sottolinea Grandi (2008), al fine di poter imparare il più velocemente possibile questa lingua ibridata, che non ha altri scopi se non quello di intrattenere una comunicazione efficace, la strategia messa in atto consiste nell'"innestare" il lessico della lingua straniera sulla grammatica della propria lingua madre.

Un pidgin, di conseguenza, ha alcune caratteristiche peculiari: innanzitutto il suo uso è limitato alla comunicazione con l'altro gruppo umano, non verrà quindi utilizzato per parlare nell'ambito della sfera familiare o con persone capaci di comunicare nella propria lingua nativa. Avrà poi un uso circoscritto anche per quanto riguarda gli ambiti e le sfere semantiche coperte dal lessico, che saranno limitate alle attività commerciali e di scambio. Le parole funzionali (preposizioni, articoli, congiunzioni ecc.) non saranno presenti, mentre i termini saranno il più polisemici possibile. La morfologia sarà limitatissima e la sintassi sarà circoscritta alla coordinazione (Grandi, 2008). Le caratteristiche appena descritte ci permettono di dipingere un ibrido linguistico estremamente semplificato e spogliato di qualsiasi elemento non strettamente necessario e funzionale alla reciproca comprensione. Se il contatto tra i gruppi umani termina, anche il pidgin di solito scompare: non trattandosi di una lingua nazionale, infatti, nessuno ha interesse nel preservarlo; motivo per cui, solitamente, la

vita di un pidgin raramente dura a lungo, in media non più di un secolo. Una volta esaurita la sua funzione viene semplicemente accantonato e dimenticato dalle generazioni successive (De Camp, 1968: 40).

Esiste tuttavia uno scenario alternativo: se, infatti, i gruppi umani continuano a rimanere in contatto per un periodo di tempo prolungato, non di rado il pidgin assume una forma più stabile. La funzione del codice cambia: non serve più solo a comunicare in situazioni particolari e definite, ma inizia ad essere utilizzato per la comunicazione quotidiana tra persone del posto. Si passa cioè da una comunicazione di tipo verticale, regolata da gerarchie di potere, che vede un gruppo dominante e uno subordinato, a una comunicazione di tipo orizzontale, ovvero tra gruppi umani senza differenze gerarchiche (Grandi, 2008). Queste condizioni stanno alla base dell'evoluzione del pidgin in un creolo (termine che inizialmente designava un uomo bianco di origini europee ma nato e cresciuto in una colonia) (De Camp, 1968: 31), una lingua che, a differenza di un pidgin, diventerà la lingua madre di una nuova generazione. Questa estensione delle funzionalità e la "promozione" del pidgin a lingua nativa porta a un progressivo adeguamento anche degli aspetti grammaticali (Grandi, 2008). La lingua non dovrà più solo adempiere a precise esigenze comunicative, ma servirà piuttosto ad esprimere tutto quello che le persone madrelingua desiderano, fornendo gli strumenti lessicali, sintattici e morfologici necessari e ricoprendo a poco a poco tutti gli ambiti semantici prima ignorati. La grammatica diventerà sempre più complessa e stabile, il lessico verrà continuamente arricchito e sarà ridotta la polisemia delle parole, sempre più specifiche. Verranno introdotte parole funzionali, marche flessive e affissi derivazionali che doteranno la lingua di una struttura più solida, non per forza corrispondente a quella delle lingue che l'hanno generata (ibidem).

Tuttavia, come abbiamo visto all'inizio di questo paragrafo, è necessario sottolineare che non è sempre possibile tracciare dei confini chiari tra pidgin e creoli, tanto che alcuni studiosi preferiscono parlare di pidginizzazione e di creolizzazione, facendo riferimento più al processo evolutivo che al risultato finale. L'evoluzione che porta dalla comparsa di un

pidgin alla formazione e stabilizzazione in un creolo è infatti un percorso che, in realtà, dà origine non a tappe definite, bensì a un *continuum* dentro al quale si situano i vari codici. Grandi (2008), citando gli studi di Mühlhäusler, parla di tre fasi intermedie della vita di un pidgin: una prima fase, il *pidgin gergale*, caratterizzato da un lessico ridotto agli ambiti d'uso, una quasi totale assenza di morfologia, una sintassi elementare e un inventario fonologico ridotto; segue lo stadio di *pidgin stabile*, nel quale la grammatica diventa più regolare, aumentano le aree semantiche descritte dal lessico, si riduce leggermente la polisemia dei termini e si formano regole grammaticali più rigide, che portano a una prima percezione dell'errore; infine, assistiamo alla fase di *pidgin esteso*, dove la grammatica è sempre più stabile e complessa e le aree semantiche e gli ambiti d'uso sono più estesi. La creolizzazione di un pidgin può comunque avvenire in un qualsiasi momento all'interno di questo *continuum*, in quanto dipende principalmente da fattori sociali e culturali, non linguistici. Parallelamente, può succedere che un pidgin venga utilizzato come lingua franca da alcune, ma che allo stesso tempo rappresenti la lingua madre di altre (come nel caso del pidgin nigeriano, un pidgin a base inglese parlato in tutta la Nigeria) (Mafeni, 1971: 95 in Mühlhäusler, 1974: 12), oppure che uno stesso codice possa manifestarsi in diversi stadi di sviluppo a seconda dell'area geografica o dei contesti.

1.1.1 Un pidgin particolare: la Lingua Franca del Mediterraneo

Molte sono le discussioni che ruotano attorno alla definizione di un termine o di un'espressione che possano descrivere il pidgin diffusosi lungo le coste arabe del Mediterraneo tra il XVI e il XIX secolo, parlato da mercanti, schiavi, intellettuali e pirati (Sottile & Scaglione, 2019: 10). Seguendo la scelta e le riflessioni di Sottile e Scaglione ci riferiremo al pidgin in oggetto attraverso l'espressione "Lingua Franca del Mediterraneo" (d'ora in avanti LFM), dove il termine *Mediterraneo* viene inserito nell'espressione proprio per non escludere la possibile diffusione di questo codice al di là del Maghreb, in tutto il bacino del Mediterraneo unito da rapporti commerciali (ibidem). La LFM è un codice di contatto nato nel medioevo, costituito da una lingua lessificatrice principalmente

italoromanza (con inserti iberoromanzi) e da una lingua di sostrato di matrice araba (più debole e di scarso apporto). Si tratta di una lingua di mediazione, o *Notsprache*, “lingua di necessità” (Schuchardt, 1909), sviluppatasi cioè per permettere la comunicazione, soprattutto nell’ambito degli scambi commerciali ed economici, tra le popolazioni romanze e quelle arabofone, turche e berbere; che pare si sia estesa fino alle coste meridionali e orientali del Mediterraneo (Sottile & Scaglione, 2019; Schuchardt, 1909). La LFM avrebbe avuto diverse fasi di sviluppo e di variazione diacronica e diatopica, a seconda delle necessità di scambio e di comunicazione specifiche e dei luoghi in cui si è diffusa (l’area geografica interessata è molto estesa). Se infatti in una fase iniziale questa lingua è stata più ampiamente influenzata dall’italoromanzo (che rimane comunque la principale lingua lessificatrice, grazie all’uso diffuso dell’italiano come lingua della diplomazia e degli scambi lungo le coste nordafricane), a cavallo tra il XVI e XVII secolo si attesta in modo sostanziale anche un certo influsso iberoromanzo (già documentato, in misura minore, anche nei secoli precedenti), per poi arrivare al XIX secolo a un’influenza galloromanza importante, soprattutto per quanto riguarda le contaminazioni lessicali. Tramite l’analisi di alcune testimonianze, si può inoltre supporre che la LFM si articolasse in più di una varietà: troviamo riferimenti importanti nell’opera *Topographia e historia general de Argel* (1612) del frate spagnolo Diego de Haedo, il quale, descrivendo nel capitolo XXIX le lingue parlate ad Algeri, cita una terza lingua oltre il turco e il moresco (Sottile & Scaglione, 2019: 17):

La tercera lengua que en Argel se usa es la que los moros y turcos llaman franca o hablar franco, llamando así a la lengua y modo de hablar cristiano, no porque ellos hablen toda la lengua y manera de hablar de cristiano o porque este hablar (aquéllos llaman franco) sea de alguna particular nación cristiana que lo use, mas porque mediante este modo de hablar, que está entre ellos en uso, se entienden con los cristianos, siendo todo él una mezcla de varias lenguas cristianas y de vocablos, que por la mayor parte son Italianos y Españoles y algunos Portugueses de poco acá [...]. Y juntando a esta confusión y mezcla de tan diversos vocablos y maneras de hablar, de diversos reinos, provincias y naciones cristianas, la mala pronunciación de los moros y turcos, y no saben ellos variar los modos, tiempos y casos, como los cristianos (cuyos son propios), aquellos vocablos y modos de hablar viene a ser el hablar franco de Argel, casi una jerigonza o, a lo menos, un hablar de negro boçal traído a España de nuevo. Este hablar franco es tan general, que no hay cosa [lee casa] do no se use, y porque tampoco no hay ninguna do no tengan cristiano y cristianos, muchas que no hay turco ni moro grande ni pequeño, hombre o mujer, hasta los niños,

que poco o mucho y los más dellos muy bien no le hablan, y por él no entiendan los cristianos los cuales se acomodan al momento a aquel hablar.

(De Haedo, 1927 (1612): 116-117)

Qui, De Haedo sottolinea alcune particolarità della LFM, da lui chiamata *lengua franca o hablar franco*: si tratta di una lingua parlata da turchi e mori per comunicare con i cristiani; non una lingua nazionale, bensì una combinazione di varie lingue cristiane e di vocaboli principalmente italiani, spagnoli e portoghesi. Caratteristica che viene inoltre evidenziata da De Haedo è poi la *mala pronunciación* (cattiva pronuncia) di mori e turchi unita a quella che sembra essere un'incapacità di variare casi, tempi e modi verbali. La LFM viene in seguito definita un quasi-gergo molto generico e diffuso in tutte le case di Algeri in cui si verificano situazioni di contatto tra mori, turchi e cristiani. Un'altra testimonianza di rilievo che può darci un'idea della variazione diatopica è quella contenuta nel *Dictionnaire de la Langue Franque ou petit Mauresque, suivi de quelques dialogues familiers et d'un vocabulaire de mots arabes les plus usuels; à l'usage des Français en Afrique* (Marseille, 1830), opera anonima redatta per i soldati francesi che venivano mandati ad Algeri, in cui si rimarca che la LFM:

[...] diffère même sur plusieurs points, suivant les villes où il est parlé, et le petit mauresque en usage à Tunis, n'est pas tout-à-fait le même que celui qu'on emploie à Alger ; tirant beaucoup de l'italien [sic] dans la première de ces régences, il se rapproche au contraire de l'espagnol dans celle d'Alger.

In questo brevissimo estratto del *Dictionnaire* possiamo notare due elementi in particolare. Innanzitutto, l'uso di *petit mauresque* al posto di LF(M), termine che veniva utilizzato soprattutto dai soldati francesi quando, capendosi mentre parlavano con gli arabi, erano convinti di parlare arabo (un arabo semplificato, da qui l'aggettivo *petit*) (Schuchardt, 1909). Il secondo elemento importante riguarda la variazione diatopica: l'autore del *Dictionnaire* sottolinea una differenza tra due varietà di *petit mauresque* parlate sulle coste nordafricane, quella di Tunisi, più improntata sull'italiano, e quella di Algeri, più influenzata dallo spagnolo. Questa espressione farebbe inoltre riferimento a una precisa fase diacronica dell'evoluzione del pidgin, ovvero la fase "coloniale" della LFM, che nell'800 porterà poi a

una depidginizzazione del codice che si evolverà, soprattutto a partire dalla seconda metà dell'800, in altri stadi di interlingua francese (Sottile & Scaglione, 2019: 21). Questa fase del codice corrisponde anche a quello che in letteratura è conosciuto come *Sabir*, un termine ricavato da un passaggio cantato dal personaggio del Muftì nella commedia *Le Bourgeois Gentilhomme* di Molière, che recita: «*Se ti sabir / Ti respondir / Se no sabir / Tazir, tazir*». Il termine viene utilizzato con una connotazione abbastanza negativa, e fa riferimento a una lingua storpiata, caricaturale e decisamente semplificata (l'uso dell'infinito ne è un esempio lampante). La parola *Sabir* verrà usata in seguito per designare la varietà di francese parlata dagli arabi, non riferendosi più quindi a una precisa varietà di LFM ma assumendo un altro significato.

Secondo alcune analisi (Sottile & Scaglione, 2019; Schuchardt, 1909) la LFM sarebbe un pidgin particolare, non prototipico. Questo perché, a fronte di una semplificazione morfologica, dei costrutti sintattico-semantiche e della ridotta marcatezza, ci troviamo di fronte a un codice scarsamente influenzato, nel lessico e nella morfosintassi, dalla lingua di sostrato. Questo può essere imputato a un maggior prestigio della lingua lessificatrice (l'italoromanzo in particolare) a fronte di un minor prestigio socioculturale della lingua di sostrato (arabo, ma anche turco).

1.2 Le lingue ausiliarie

Se pidgin e creoli sono lingue che si sviluppano in precisi contesti geografici, dove si avverte la necessità di una lingua comune per la comunicazione tra gruppi umani di lingue madri differenti, gli scambi commerciali, culturali e sociali sempre più frequenti a cui assistiamo a partire dal XIX secolo fanno nascere il bisogno di avere a disposizione una lingua che possa essere utilizzata per comunicare con tutti i gruppi umani ai quattro angoli del pianeta. Ma come fare affinché nessuna lingua naturale già esistente prevalga sulle altre, evitando la creazione di gerarchie e privilegi scomodi e ingiusti? La soluzione, secondo alcuni, sarebbe da individuare in una lingua artificiale, analoga a quelle naturali, ma che

possa essere percepita come neutra da tuttø coloro che la utilizzano (Eco, 1993: 342). Una lingua “costruita a tavolino”, capace di sintetizzare le caratteristiche piø funzionali delle lingue giø esistenti, dotata di una grammatica razionale e semplificata e di un lessico che ricordi il piø possibile quello delle lingue naturali. In questo senso, si puø parlare della creazione di una LIA, ovvero di una Lingua Internazionale Ausiliaria, definita lingua *a posteriori*, in quanto «nascerebbe da una comparazione, una sintesi equilibrata tra le lingue nazionali esistenti» (ibidem). Esistono poi le lingue artificiali *a priori* (nelle quali grammatica e lessico sono costruiti da zero, completamente inventati, non si ispirano infatti ai sistemi delle lingue naturali giø esistenti) e quelle *miste*, che sintetizzano caratteristiche appartenenti a entrambe le tipologie, sia *a priori* che *a posteriori*. Nel corso della storia, soprattutto nel XIX e nel XX secolo, assistiamo alla creazione di moltissime di queste lingue, nate proprio dalla volontø di dotare l’umanitø tutta di un’ulteriore (e piø neutra) modalitø di comunicazione. Analizziamo brevemente le piø conosciute, ovvero quelle lingue ausiliarie che hanno riscosso maggior successo in tutto il mondo.

1.2.1 Il Volapük

*Valikans pamotons as mens libik e leigiks (tefü ods) demü dinits e demü gitäts.
Pebelegivons me tikäl e me konsien e mutons bitön kol ods ön mod svistälük.*

Dichiarazione universale dei diritti umani, art. 1.³

Il volapük è il primo sistema ausiliario ad aver riscosso così tanto successo a livello internazionale (Eco, 1993: 343). Si tratta di una lingua presentata per la prima volta nel maggio del 1879 sulla rivista *Sionsharfe*⁴: il suo creatore, Johann Martin Schleyer, era un sacerdote cattolico tedesco che decise di creare questa lingua per incoraggiare la fratellanza e l’unione tra popoli (ibidem; Minnaja, 2007: 9). Il Volapük ha un alfabeto di 28 lettere, ognuna con un unico suono, e l’accento tonico delle parole cade sempre sull’ultima sillaba. Ha inoltre una grammatica molto regolare ma non semplice, perché, essendo improntata sul tedesco, mantiene quattro casi per la declinazione di sostantivi e pronomi personali. Il lessico

3 «Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza».

4 *Arpa di Sion*, periodico di poesia religiosa cattolica fondato intorno al 1876 da Johann Martin Schleyer.

deriva prevalentemente da tedesco, inglese e latino, anche se, a causa di una regola arbitraria, ovvero la mancanza della lettera *r* (che, secondo il suo creatore, sarebbe impronunciabile per le persone cinesi), le parole sono quasi irriconoscibili, proprio per le deformazioni obbligatorie apportate alle radici dei termini originati dalle lingue naturali. Lo stesso nome della lingua, Volapük, deriva dall'unione di *vola*, genitivo di *vol* (world, mondo) e *pük* (derivato da *speak*, parlare) ovvero “lingua del mondo”. Numerosi sono poi i suffissi e i prefissi utilizzati per creare il femminile, gli aggettivi, i comparativi e così via; complesso è il sistema di coniugazione dei verbi, articolato in otto modi e capace di esprimere, attraverso i morfemi, non solo i tempi, i modi e la forma attiva e passiva, ma anche l'aspetto, la persona e il numero (Minnaja, 2007: 10).

Il progetto di questa lingua ausiliaria ebbe un enorme successo, diffondendosi immediatamente non solo in Europa, ma anche nelle Americhe e in Australia: si calcola che già nel 1889 esistevano 283 club di *volapükisti* sparsi in tutto il mondo, che organizzavano corsi e scrivevano riviste in Volapük (Eco, 1993: 343). Tuttavia, la sua estrema complessità (che la rendeva accessibile solo alle persone istruite), nonché le deformazioni arbitrarie e sistematiche apportate alle radici dei termini provenienti da altre lingue naturali, che facevano sì che non assomigliasse realmente a nessuna altra lingua, togliendo «la possibilità agli utenti di sentirlo una lingua propria, di sentire in essa qualcosa di sé stessi» (Minnaja, 2007: 10) ne resero il declino rapido e inevitabile.

1.2.2 L'Esperanto

«Al Vi, ho potenca senkorpa mistero,
fortego, la mondon reganta,
al Vi, granda fonto de l'amo kaj vero
kaj fonto de vivo konstanta,
al Vi, kiun ĉiuj malsame prezentas,
sed ĉiuj egale en koro Vin sentas,
al Vi, kiu kreas, al Vi, kiu reĝas,
hodiaŭ ni preĝas. [...]»⁵

Lejzer Ludwik Zamenhof, *Preĝo sub la verda standardo*⁶.

Nel 1887 viene pubblicato a Varsavia, ad opera della stamperia Kelter, un libro in russo dal titolo *Международный языкъ. Предисловіе и полный учебникъ. Пор русој*⁷., ovvero *Lingua internazionale. Prefazione e manuale completo. Per russi*. Si tratta del primo manuale di grammatica della lingua che oggi conosciamo come Esperanto. Il nome Esperanto viene dallo pseudonimo dell'autore del manuale, il polacco Lejzer Ludwik Zamenhof, che in questa prima pubblicazione si firma come Dr. Esperanto, nella nuova lingua “dottore che spera” (Minnaja, 2007: 7). Sono le origini e il contesto in cui Zamenhof vive che influenzano profondamente l'idea che sta alla base della creazione di questa nuova lingua internazionale. Zamenhof nasce infatti da una famiglia ebrea a Białystok, in una regione della Polonia che all'epoca si trovava sotto il dominio degli zar. Cresce quindi in un contesto multietnico e di conseguenza multilingue (il padre parlava russo, che era anche la lingua dell'istruzione scolastica, dei militari e della burocrazia; la madre e la comunità ebraica circostante parlavano yiddish; la borghesia usava il polacco; contadini e commercianti parlavano tedesco e nella regione viveva anche una minoranza lituana), dove tensioni a sfondo nazionalistico e antisemita sono più che frequenti. A questo clima tutt'altro che favorevole dobbiamo aggiungere le oppressioni e le persecuzioni portate avanti dal governo zarista nei confronti de

5 «A Te, o potente e incorporeo mistero, / massima forza, che regge il mondo, / a Te, grande fonte dell'amore e della verità / e fonte di vita costante / a Te, che ciascuno rappresenta in maniera diversa, / ma che ognuno ugualmente sente nel cuore, / a Te, che crei, a te, che regni, / oggi rivolgiamo una preghiera».

6 *Preghiera sotto la bandiera verde*, poesia in Esperanto di sei strofe di otto versi ciascuna, composta da Zamenhof nel 1905 in occasione del primo Congresso Universale di Esperanto.

7 Dr. Esperanto (1887). *Международный языкъ. Предисловіе и полный учебникъ. Пор русој*. Varsavia: Kelter.

intellettuali (soprattutto ebrei). La coesistenza di questi fattori fa sì che Zamenhof sia particolarmente attratto dall'idea di creare una nuova lingua universale che possa servire da ponte tra parlanti di lingue diverse al fine di eliminare differenze e oppressioni; parallelamente vorrebbe dotare i ebrei di una lingua nuova come fattore di unificazione ulteriore dopo la fine della Diaspora⁸ (Minnaja, 2007; Eco, 1993). La lingua che immagina è una lingua artificiale dotata di una grammatica semplice e di un lessico facilmente assimilabile, in modo tale da poter essere imparata e parlata da tutti; deve essere inoltre priva di posizioni ideologiche specifiche, affinché possa affermarsi e diffondersi tra persone e comunità con idee differenti. Nella prefazione del manuale Zamenhof sottolinea tre caratteristiche fondamentali che deve avere, secondo lui, la lingua internazionale: innanzitutto deve essere facile, in seguito coloro che l'hanno studiata devono potersi intendere subito senza aspettare che essa sia generalmente accettata e infine i suoi parlanti devono vincere l'indifferenza del mondo. Zamenhof è infatti cosciente delle difficoltà nelle quali ci si può imbattere lanciando una nuova lingua artificiale, difficoltà che ha modo di verificare studiando i successi e i fallimenti delle prove di lingue artificiali precedenti (il Volapük, di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente, non aveva nessuna di queste tre caratteristiche, per esempio). Nel manuale che pubblica del 1887 presenta già una grammatica essenziale composta da 16 regole, un vocabolario di 917 radici e alcuni brani letterari scritti nella nuova lingua (alcuni tradotti, altri originali), pubblicati proprio per convincere i lettori che anche le lingue pianificate a tavolino possono esprimere tutte le sfaccettature poetiche e letterarie tipiche delle lingue naturali (Minnaja, 2007: 11). Questo approccio permette di destare la curiosità di una vasta platea di lettori che decide di lanciarsi nello studio dell'Esperanto con entusiasmo. La novità che riscuote così tanto successo è il principio della "comprensione immediata" di questa lingua: infatti, trattandosi di una lingua *a posteriori*, e attingendo quindi dal serbatoio fonetico, morfologico, sintattico e lessicale delle lingue europee più diffuse, coloro che decidono di impararla trovano importanti somiglianze con la propria lingua madre

⁸ La dispersione del popolo ebraico, in particolare quella avvenuta dopo la distruzione a opera dei romani del regno di Giuda, nel 70 d.C. (Treccani, https://www.treccani.it/enciclopedia/gli-ebrei-nella-diaspora_%28Dizionario-di-Storia%29/, consultato il: 28/10/2021).

o con le altre lingue che conoscono. L'Esperanto è infatti dotato di un alfabeto di 28 lettere (segue il principio di un solo suono per lettera e una sola lettera per suono) e l'accento tonico cade sempre sulla penultima sillaba. Ha poi un solo articolo invariabile, *la*; il lessico è improntato su radici comuni ad alcune lingue europee e le parole composte risultano numerose (questo per sfruttare al massimo il numero ridotto di radici). In Esperanto l'uso di prefissi e suffissi è molto regolare (per esempio il suffisso *-isto* indica tutte le professioni e attività, come in *dentisto* > dentista), così come la formazione del femminile, quella dei contrari e quella degli aggettivi a partire dai sostantivi. Pur non utilizzando un sistema di declinazioni, la Lingua Internazionale conserva il caso accusativo, in quanto unico caso non introdotto da preposizione nelle lingue flessive e possibile "responsabile" di fraintendimenti e incomprensioni. Mantenendo l'uso dell'accusativo, infatti, in Esperanto è sempre possibile avere chiaro chi fa un'azione e chi, invece, la subisce; tutto ciò anche e soprattutto quando l'ordine soggetto-verbo-oggetto non viene rispettato (Eco, 1993: 354). Un ulteriore elemento che avvicina fin da subito tante persone allo studio dell'Esperanto è il fatto che, data la sua semplicità e regolarità, tutta la grammatica e il lessico erano già contenuti all'interno del vocabolario pubblicato nel primo manuale. Molti iniziano quindi ad impararlo, incitando Zamenhof a pubblicare eserciziari, libri e traduzioni: l'*Unua Libro*⁹ (la grammatica del 1887) viene quindi pubblicato, oltre che in polacco, tedesco e francese, anche in inglese; fa la sua comparsa il *Dua Libro de l' Lingvo Internacia*¹⁰ (Secondo Libro della Lingua Internazionale) e viene stampato, a partire dal 1889, un giornale scritto interamente in Esperanto, *La Esperantisto*¹¹, censurato nel 1895 a causa della pubblicazione di articoli non proprio graditi alle autorità zariste. Malgrado la censura da parte del governo zarista, l'Esperanto continua a diffondersi in Europa, nascono veri e propri club di esperantisti e altre riviste come *Lingva Internacia*¹².

9 *Primo Libro*, meglio conosciuto come *Международный языкъ. Предисловіе и полный учебникъ. Por rusoj.* (vedi nota 2).

10 Dr. Esperanto (1888). *Dua Libro de l' Lingvo Internacia*. Varsavia: Kelter.

11 *L'Esperantista*, primo periodico in Esperanto, pubblicato dal 1889 al 1895 a Norimberga. Dopo aver pubblicato un articolo a scritto da Lev Tolstoj il giornale viene censurato dal governo zarista.

12 *Lingua internazionale*, secondo periodico in Esperanto, venne pubblicato dal gruppo esperantista di Uppsala dal 1895 al 1914 dopo la censura imposta a *La Esperantisto*.

L'Esperanto non è mai diventato una lingua universale parlata e compresa in tutto il mondo come si auspicava il suo creatore, in parte anche perché replica la struttura di lingue della famiglia linguistica indoeuropea e basa la sua sintassi e il suo lessico principalmente su quelli di lingue europee, risultando quindi distante e non familiare a comunità linguistiche diverse. Ciononostante, continua a dare prova di una certa vitalità: ad oggi esiste infatti una *Universala Esperanto-Asocio*¹³ (Associazione Universale Esperanto) con membri presenti in 120 paesi e che detiene relazioni ufficiali con l'UNESCO e le Nazioni Unite. In Esperanto vengono stampati libri, giornali e traduzioni di classici della letteratura mondiale; ogni anno vengono organizzati congressi e recentemente sono stati sviluppati anche corsi e app online per l'apprendimento della lingua. L'Esperanto, in sintesi, continua a destare attenzione e ad essere studiato attivamente anche ai giorni nostri.

1.2.3 L'Europanto

*Des meine life in medio van der way
Finde myself in uno bosco scuro
De juste wey nesciente donde stay.
Dicere wat ich felte est mucho duro
Porque van de foresta racontante
De terrible horrore non enduro!*¹⁴

Dante Alighieri, *La Divina Commedia* - C. I, v. 1-6.

L'Europanto è una lingua artificiale che viene ideata nel 1996 da Diego Marani, scrittore, traduttore e interprete al Segretariato generale del Consiglio dei ministri dell'Unione Europea. In realtà, riportando le parole di Marani stesso: «Europanto is not a language, nor it is intended to become one. It is a mixture of words and grammatical structures borrowed from a number of different languages which anyone of average culture with a basic knowledge of English can understand» (Giussani, 1998). Potremmo definirlo un sistema, una cornice all'interno della quale è possibile sperimentare, giocare, creare qualcosa di nuovo dando voce alla frustrazione delle persone che si sentono obbligate ad utilizzare l'inglese come lingua

13 La *Universala Esperanto-Asocio* è stata fondata nel 1908 come gruppo che riuniva esperantisø singolo. Ad oggi è l'associazione internazionale dedicata all'Esperanto più importante al mondo e conta rappresentanti e membri in 120 paesi. https://uea.org/info/eo/kio_estas_uea, consultato il: 28/10/2021.

14 «Nel mezzo del cammin di nostra vita / mi ritrovai per una selva oscura, / ché la diritta via era smarrita. / Ah! quanto a dir qual era è cosa dura / esta selva selvaggia e aspra e forte / che nel pensier rinnova la paura!».

veicolare pur non essendo la loro lingua madre (ibidem). Marani, infatti, lavorando in uno dei contesti multilingue per eccellenza, e trovandosi ogni giorno a tradurre e ascoltare tantissime lingue diverse, decide di divertirsi a mescolarle, in quello che lui stesso definisce uno “scherzo linguistico”. Il nome di questa lingua (per comodità continueremo a chiamarla così) è un acronimo ottenuto dall’unione delle parole “europeo” e “*panto*”, ovvero “tutto, totalità” in greco, e ricorda il termine *Esperanto*. Nelle intenzioni del suo inventore, l’Europanto servirebbe a evitare l’uso compulsivo dell’inglese come lingua terza per comunicare con chi non parla la nostra lingua madre, sfruttando la conoscenza di parole provenienti da altre lingue (in particolare inglese, francese, neerlandese, tedesco, italiano e spagnolo) che vengono alternate nella composizione delle frasi senza particolari alterazioni. Attraverso l’Europanto i locutori, invece di parlare inglese tra di loro (spesso in modo limitato e superficiale) potrebbero finalmente dare il dovuto rilievo alle lingue parlate dalla maggior parte delle europee. Per Marani non si tratta di creare una concorrenza simbolica ed effettiva tra Europanto e inglese, bensì di accelerare «il processo di internazionalizzazione dell’inglese ed il suo estraniamento dalla cultura angloamericana» (Gallo & Perotto, 2000), che farebbe implodere l’inglese dall’interno. Questo avverrebbe grazie all’uso mirato delle sue strutture (perché più semplici e immediatamente comprensibili), già interiorizzate dalla maggior parte delle cittadine europee che l’hanno studiato o che lo conoscono, in qualità di base da completare con parole provenienti dalle lingue europee più conosciute. Marani nota, infatti, che la maggior parte delle persone all’interno dell’Unione Europea probabilmente è capace di utilizzare l’inglese per comunicare, seppur usando una sintassi involuta e un registro sicuramente medio-basso, non riuscendo ad esprimere tutte le sfumature di forma e significato con le quali vorrebbe far passare un messaggio, accontentandosi di un inglese situato ben lontano dall’inglese della madrelingua. Secondo l’ideatore dell’Europanto, attingendo dalle miniere di significato, ovvero gli universi semantici condivisi da più culture, è possibile trovare dei punti di contatto e dei termini in lingue altre (quelle più utilizzate e diffuse) che siano largamente compresi e trasparenti (ibidem). Difatti, l’uso ormai onnipresente dei media, unito alla mobilità crescente, ci consentono di entrare sempre più

spesso in contatto con persone che parlano lingue diverse: in questo modo accumuliamo un bagaglio lessicale molto vasto e non abbastanza sfruttato, dentro al quale rientrano anche le facoltà linguistiche e la comprensione di termini provenienti da lingue distanti dalla nostra o che non abbiamo mai studiato. Gallo e Perotto ne portano un esempio concreto e perfettamente calzante: secondo loro moltə europeə, pur senza aver mai studiato tedesco in vita loro (e magari parlando una lingua non germanica) riescono a capire alcune parole come *Zimmer*, *Putsch*, *Leitmotif*, *Kaputt* e altre, parole diventate ormai di dominio internazionale per motivi storici e culturali e che, incastonate sulla struttura sintattica inglese a cui Marani fa riferimento, possono costituire un accenno di vocabolario di base per l'Europanto. Come loro ci sono poi tutte quelle parole che conosciamo per vicinanza linguistica con altre lingue (spagnolo e francese partendo da una base italiana, per esempio): in questo senso, l'evoluzione naturale dell'Europanto si realizza in diverse varianti dello stesso, a seconda delle differenti disponibilità e sensibilità linguistiche di persone e comunità di parlanti. Potranno formarsi, per esempio, delle varianti bilingui francese - italiano e italiano - tedesco, entrambe con le strutture sintattiche inglesi ma con un lessico in parte diverso, basato sulla lingua madre de attore dell'atto comunicativo: a questo proposito, Marani parla della possibilità della creazione di due Europanti, uno romanzo e l'altro germanico (non menziona tuttavia una variante slava), che utilizzeranno i termini più trasparenti per entrambe le lingue coinvolte. L'Europanto rimane comunque una lingua estremamente flessibile, tanto che la sua unica regola è: «la frase è fatta se ci sono dentro almeno tre lingue» (intervista di Marani su *La Repubblica*). L'Europanto è stato usato dal suo creatore per pubblicare alcune lettere finte sul periodico belga *Le Soir illustré* e per tenere una rubrica sul giornale svizzero *Le Temps*. Marani si è inoltre divertito a pubblicare ben tre racconti in Europanto, ovvero *Las Adventures des inspector Cabillot*¹⁵: *Cabillot und el mysterio des exotisches pralinas*; *Cabillot versus der malefiko Finnko*; *Cabillot und de Myopa Cyclopa* (Gobbo, 1998: 226). Per riprendere le parole di Marani, pronunciate alla fine del suo discorso del 2018 in occasione del TedX Varese:

15 Marani, D. (1999). *Les Adventures des Inspector Cabillot*. Paris : Mazarine.

L'Europanto scardina le vecchie concezioni linguistiche, spazza via le incrostazioni di sovrappeso che sono state buttate alle nostre lingue, le libera dalle ideologie che le opprimono e spinge a riflettere in un modo nuovo, ad accorgerci che nella nostra vita futura dovremo avere diverse lingue attorno a noi e usarle a seconda dello scopo che ognuna ha.

(Marani, 2018)

1.3 L'inglese, lingua franca di oggi

Nonostante i buoni propositi sottostanti l'idea della creazione di una lingua internazionale ausiliaria (LIA), questi progetti sono spesso stati abbandonati perché hanno attirato relativamente poche persone. Parallelamente, dobbiamo infatti tenere in considerazione la forza dirompente con la quale alcune lingue etniche, appartenenti quindi a una comunità di parlanti, si impongono nello scenario mondiale rendendo vano qualsiasi tentativo di propugnare una maggiore neutralità linguistica attraverso soluzioni che non privilegino lingue già esistenti (anche se, come già sottolineato in precedenza, le LIA provano a portare avanti questo concetto di neutralità, ma spesso rimangono attaccate a un modello eurocentrico, che tende comunque a privilegiare le lingue della famiglia indoeuropea parlate in Europa). Nel corso dei secoli molte lingue etniche e nazionali hanno assunto il ruolo di *lingua franca* (qui usato per estensione, non con l'accezione di Lingua Franca del Mediterraneo¹⁶) o *lingua veicolare*, ovvero lingue «usate come mezzo di comunicazione tra parlanti che appartengono a comunità linguistiche diverse» (De Mauro¹⁷), seguendo l'onda delle civiltà dominanti da un punto di vista militare, culturale, religioso, scientifico e artistico. Per non andare lontano pensiamo all'esempio del latino, lingua che si è sostituita alle lingue della nostra penisola e successivamente a quelle dell'impero, trovando nuovo respiro nelle lingue neolatine nate dalla convivenza tra lingue locali e la lingua della Roma imperiale; oppure al caso di spagnolo e portoghese, imposte all'intero Centro e Sud America attraverso le conquiste coloniali (Tosi, 2007: 49).

16 Vedere 1.1.2.

17 Il nuovo De Mauro su *Internazionale*, <https://dizionario.internazionale.it/parola/lingua-veicolare>, consultato il: 29/10/2021.

Se mettiamo da parte quelle che sono le specificità regionali o che si sviluppano tra comunità in zone geografiche precise, dove, ad essere usate come lingue veicolari sono una o più lingue locali; negli ultimi decenni abbiamo assistito, a livello mondiale, al predominio incontrastato della lingua inglese. Il concetto di ELF, ovvero *English as a lingua franca*, è considerato un vero e proprio oggetto di studio e di ricerca per i quali l'obiettivo, oltre a tenere monitorata la sua diffusione a livello mondiale, consiste anche nel costante aggiornamento della didattica dell'inglese, in modo tale che sia collegata alla funzione della stessa e alla sua identità (Phillipson, 2008: 14).

A cosa è dovuto, quindi, il successo planetario della lingua inglese? La sua affermazione non sarebbe avvenuta, contrariamente a quanto sostenuto in vecchie teorie e ricerche, grazie a una presunta superiorità, efficienza e semplicità del suo sistema linguistico rispetto a quello di altre lingue (Crystal, 1997 in Tosi, 2007: 48). Tali teorie sostengono «la fantasia che l'inglese sia la lingua predestinata a diventare internazionale, proprio perché è cresciuta liberamente, mai fermata dai limiti e controlli che avrebbero fossilizzato le altre lingue» (Tosi, 2007: 48). Piuttosto, la maggiore o minore egemonia di una lingua all'interno di uno spazio geografico è più che altro dovuta al movimento di popolazioni e all'insediamento delle istituzioni civili capaci di mantenere e diffondere una determinata lingua (Dixon, 1997 in Tosi; 2007), nonché all'affermazione del potere - in passato militare, poi politico, ad oggi più che altro economico - da sua parlanti (Tosi, 2007: 59). Come sottolinea Eco: «l'attuale successo dell'inglese nasce dalla somma della espansione coloniale e mercantile dell'impero britannico e della egemonia del modello tecnologico statunitense» (Eco, 1993: 356). Già nel 1780, durante la seconda ondata di colonialismo inglese, il politico e futuro presidente degli Stati Uniti d'America, John Adams, dichiarava al congresso:

In the last Century, Latin was the universal Language of Europe. Correspondence among the learned, and indeed among Merchants and Men of Business and the Conversation of Strangers and Travellers, was generally carried on in that dead Language. In the present Century, Latin has been generally laid aside, and French has been substituted in its place; but has not yet become universally established, and according to present Appearances, it is not probable that it will. English is destined to be in the next and succeeding Centuries, more generally the Language of the World,

than Latin was in the last, or French is in the present Age. The Reason of this is obvious, because the increasing Population in America, and their universal Connection and Correspondence with all Nations will, aided by the Influence of England in the World, whether great or small, force their Language into general Use, in spite [sic] of all the Obstacles that may be thrown in their Way, if any such there should be¹⁸.

In questo breve passaggio possiamo notare diversi elementi: intanto un primo accenno al latino utilizzato come lingua franca, che, come nota Adams, è stato lasciato da parte in favore del francese (che manterrà il ruolo di lingua internazionale nell'Europa moderna dal XVIII secolo fino alla metà del XX, andando a sostituire il latino e diventando la lingua ufficiale della diplomazia e degli scambi di natura intellettuale della borghesia europea) (Truchot, 2001, in Tosi, 2007: 49). Il francese, tuttavia, non viene ritenuto capace di imporsi in modo più universale: tale ruolo, secondo l'autore del discorso, sarà destinato invece alla lingua inglese, che diventerà la vera e propria *language of the world*. Adams argomenta questa tesi spiegando che la popolazione americana sta aumentando e che, grazie ai rapporti che *æ* american*æ* hanno con il resto del mondo, aiutata dall'influenza innegabile dell'Inghilterra, riusciranno a far diventare l'inglese una vera lingua universale, malgrado gli ostacoli che potrebbero incontrare. Snodo fondamentale di questo estratto del discorso è proprio l'influenza dell'Inghilterra: a partire dalla prima ondata di colonialismo inglese, infatti, aumenta l'influsso dell'Impero britannico ai quattro angoli del globo. Questo porta alla conseguente diffusione della lingua inglese, che diventa la lingua parlata dalle classi sociali elevate e *dæ* colonizzator*æ* nelle colonie. L'inglese veniva già insegnato nelle scuole nel XVI secolo, ma rimase poco diffuso fino al XIX secolo, dovendo concorrere con il francese e il tedesco a partire dal 1880 (Truchot, 2002: 7). È solo a partire dagli anni '50 del '900 che l'inglese si impone definitivamente come lingua più insegnata in Europa: dopo la fine della Seconda guerra mondiale, infatti, grazie al ruolo fondamentale giocato da Regno Unito e Stati Uniti nella sconfitta di fascismo e nazismo, e alla successiva polarizzazione dell'Europa (e del mondo) durante la guerra fredda, l'inglese si diffonde a ritmo sostenuto. Dall'altra parte della cortina di ferro, il russo, lingua che stava affermandosi come lingua franca nell'Europa

18 From John Adams to the President of the Congress, No. 6, 5 settembre 1780. <https://founders.archives.gov/documents/Adams/06-10-02-0067>, consultato il: 01/11/2021.

orientale, perde la sua egemonia con la dissoluzione dell'Unione Sovietica e la perdita di influenza sui paesi satelliti (Tosi, 2007: 49). Anche la creazione di nuovi organismi internazionali, ideati proprio per mantenere la pace e la stabilità a livello mondiale, favorisce l'adozione della lingua inglese, visto e considerato il ruolo centrale del Regno Unito e degli Stati Uniti nella costituzione di questi organismi (Nazioni Unite, Banca Mondiale, UNESCO, ecc.). Nel secondo dopoguerra a riscuotere successo non è però solo la lingua inglese: anche le culture europee subiscono sempre più il fascino della cultura anglo-americana, e con essa si avvicinano alla lingua inglese, ormai onnipresente grazie alla circolazione di libri, canzoni e film prodotti oltremare e oltreoceano. Con la globalizzazione sempre più rapida e l'intensificarsi degli scambi commerciali e culturali tra i vari paesi del mondo, la sfera d'influenza del mondo angloamericano (e di conseguenza la rapida diffusione della lingua inglese) si inizia a espandere toccando anche moltissimi altri settori: economia, scienza e la sempre più presente tecnologia (dai primi elettrodomestici usciti negli anni '50 ai più recenti avanzamenti tecnologici). A poco a poco, utilizzare l'inglese diventa una questione di prestigio e di comodità: tutti gli ambiti e i settori sono pervasi dalla sua presenza e immaginarsi un qualsiasi evento internazionale che non preveda l'inglese come lingua veicolare è ormai impossibile.

Parallelamente, è importante sottolineare che l'inglese si è diffuso seguendo più modelli d'uso e d'apprendimento a seconda dei diversi paesi e aree geografiche: secondo il modello dei tre cerchi concentrici ideato dal linguista Braj Kachru, è possibile distinguere tre livelli differenti di utilizzo e status della lingua inglese. In questo modello, il cerchio più interno è rappresentato da tutti i paesi in cui l'inglese è la lingua madre della popolazione, nonché lingua ufficiale della società e delle istituzioni (Gran Bretagna, Stati Uniti, Australia, ecc.), seguono poi i paesi che utilizzano l'inglese come seconda lingua ufficiale (Singapore, India, Nigeria, ecc.) e infine, nella circonferenza più esterna, abbiamo i paesi in cui l'Inglese non ha lo status di lingua ufficiale, ma dove è comunque conosciuto (a livelli diversi) da buona parte della popolazione, in quanto ritenuto lingua di interesse strategico proprio per il

ruolo che svolge nelle comunità internazionali (Tosi, 2007: 52). Secondo le stime di *Ethnologue*¹⁹, almeno 1,3 miliardi di persone al mondo parlano inglese, numero che varia sulla base del livello di padronanza soprattutto di coloro che lo studiano come seconda lingua o lingua straniera.

Ma quali sono le conseguenze che possiamo aspettarci in futuro (alle quali forse stiamo già assistendo), legate all'espansione dell'inglese come lingua franca? Doyé (2005: 8) ne individua tre in particolare:

- il pericolo dell'imperialismo linguistico (teorizzato da Phillipson, che tratta della creazione di disuguaglianze strutturali tra l'inglese e le altre lingue);
- lo svantaggio dell'uso della lingua franca slegata da una cultura (a forza di utilizzare l'inglese come lingua franca questo si distaccherà progressivamente dalle sue basi culturali (Bassnett, 1999, in Doyé, 2005: 8);
- una comunicazione insufficiente unita alla svalorizzazione della lingua madre (una lingua utilizzata senza riferimenti alle proprie culture d'origine tende a essere superficiale, le persone che la utilizzano come lingua franca incorrono nel rischio di accontentarsi di una comunicazione poco chiara e significativa).

Nella loro *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007) Beacco e Byram trovano e analizzano cinque sviluppi (parzialmente sovrapponibili ai rischi delineati da Doyé) per la varietà di inglese definita *global English*, sottolineando poi che gli scenari delineati dovrebbero farci valutare in modo più prudente gli effetti di omogeneizzazione basati sulla diffusione capillare della lingua inglese:

- la perdita (almeno parziale) da parte di questa varietà linguistica del suo ruolo di lingua ufficiale unica negli Stati Uniti, questo a fronte della sempre più evidente diffusione di altre lingue, come lo spagnolo o le lingue asiatiche;

19 <https://www.ethnologue.com/>, consultato il: 02/11/2021.

- l'evoluzione delle varietà regionali e delle varietà usate da persone non madrelingua porterà a forme linguistiche che non risponderanno più agli standard linguistici da madrelingua e di conseguenza non avranno più relazioni privilegiate con gli stati di cui l'inglese è la lingua ufficiale;
- il ruolo di lingua franca e quello di lingua delle superpotenze si dissocieranno a causa dell'allontanamento di alcune fasce della popolazione da alcuni elementi del modello (dominante) americano, in particolare dalla globalizzazione;
- il distacco tra varietà linguistica e beni e servizi venduti e pubblicizzati in inglese: la tendenza globale delle aziende è quella di adattare prodotti e campagne pubblicitarie alla lingua e alla cultura del paese target, e non il contrario;
- la progressiva valorizzazione a livello sociale della conoscenza di più lingue o di lingue poco studiate: a mano a mano che le competenze linguistiche vengono banalizzate (la conoscenza dell'inglese di base, per esempio) potranno essere ricreati spazi sociali per la pratica di lingue diverse, meno conosciute.

Dopo aver esposto quelle che, secondo i loro studi, saranno le possibili evoluzioni del *global English*, i due autori enunciano il rischio legato alla diffusione dell'inglese, che secondo loro avrebbe già raggiunto un punto di non ritorno con il posto privilegiato che questa lingua ricopre nei sistemi educativi e all'interno dei contesti internazionali: la minaccia rappresentata dall'inglese per tutte quelle lingue appartenenti a comunità poco numerose che, per la comunicazione all'interno di interi settori (scambi scientifici, economici, corsi universitari, ecc.), lo utilizzano in modo predominante. Secondo Beacco e Byram sarebbe fondamentale che gli stati si chiedano se davvero vogliono relegare la loro lingua nazionale solo ad alcune sfere, accettando il ruolo egemone della lingua inglese. Allo stesso tempo, visto che è ormai impossibile negare il ruolo dell'inglese come strumento di comunicazione indispensabile e come mezzo di accesso alla modernità, sottolineano che è necessario che questa lingua venga trattata e insegnata in modo specifico soprattutto per quanto riguarda le sue funzioni di educazione al plurilinguismo e alla comunicazione interculturale, evitando che

l'apprendimento di altre lingue venga ritenuto superfluo accanto a quello dell'inglese che sarebbe invece capace di soddisfare tutti i bisogni comunicativi. A questo proposito, ci sembra necessario soffermarci su quelle che sono le politiche linguistiche dell'Unione Europea e dell'Italia, nonché approfondire il concetto di plurilinguismo e di approcci plurilingue.

1.4 Il plurilinguismo e le politiche linguistiche dell'Unione Europea

La politica linguistica:

[...] se définit comme une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères...) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement. La politique linguistique peut être menée par des citoyens ou des groupes, par des partis politiques et dans un cadre associatif ou privé. Cette action sur les langues s'effectue dans des conjonctures sociétales et événementielles données et elle en porte la marque. Mais les politiques linguistiques sont aussi fondées sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie...), qui leur donnent sens par-delà les circonstances.

(Beacco & Byram, 2007: 17)

Nell'ambito dell'Unione Europea e dell'Europa in generale, le politiche linguistiche sono strettamente legate al concetto di plurilinguismo: nel nostro elaborato adotteremo la distinzione tra multilinguismo e plurilinguismo fatta da Beacco e Byram (2007: 17), secondo la quale per *multilinguismo* si intende solamente la presenza di più lingue all'interno di un determinato luogo o contesto geografico, mentre per *plurilinguismo* intendiamo la capacità intrinseca di ogni persona a utilizzare e ad apprendere più di una lingua (come definito nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, elaborato dal Consiglio d'Europa), nonché un valore educativo che sta alla base della tolleranza linguistica, ovvero l'approccio positivo nei confronti della diversità linguistica. Per educazione plurilingue si intenderanno quindi tutte quelle attività (scolastiche e non) che hanno come obiettivo lo sviluppo delle competenze linguistiche e il repertorio individuale de locutoræ. In questo senso, i due autori sottolineano che:

Le plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble.

Ci sembra interessante ripercorrere brevemente quelle che sono state le tappe dell'adozione delle principali misure riguardanti le politiche linguistiche e l'educazione plurilingue nell'Unione Europea, nonché analizzare luci e ombre della loro effettiva (o non effettiva) attuazione. Il 25 marzo 1957 vengono firmati i Trattati di Roma, che sono considerati l'atto istitutivo della "grande famiglia europea": con questi trattati, firmati da Italia, Francia, Germania, Paesi Bassi, Lussemburgo e Belgio, vengono istituite la Comunità economica europea (CEE) e l'Euratom, ovvero la Comunità europea dell'energia atomica. I principi fondamentali che si trovano alla base del progetto di casa comune europea (come venne definita all'epoca) sono il riconoscimento dei valori di democrazia e di diversità culturale: infatti, «i padri fondatori, di fronte a un immenso patrimonio di culture, si convinsero che ogni lingua nazionale andava preservata come espressione delle differenze della sua popolazione» (Tosi, 2007: 13). Questo ultimo principio (che rimane comunque strettamente collegato a quello di partecipazione democratica) è stato tradotto, nel 1958, in un approccio alla politica che fosse il più possibile basato sul plurilinguismo, ovvero un metodo di lavoro e un sistema di comunicazione con «i cittadini europei» che preveda il pari trattamento delle lingue di tutti gli stati membri. È proprio in quell'anno, infatti, che il consiglio della Comunità adotta, attraverso il *Regolamento n° 1*, la *Carta delle lingue della Comunità*²⁰, atta a definire il regime linguistico della Comunità Economica Europea, il cui primo articolo recita «Le lingue ufficiali e le lingue di lavoro della comunità sono il neerlandese, il francese, il tedesco e l'italiano». Il francese, unica lingua ufficiale della CECA (la Comunità del carbone e dell'acciaio, istituita nel 1951) perde quindi la sua posizione di privilegio a favore di una realtà quadrilingue (ibidem). Gli articoli successivi sanciscono il diritto dei cittadini europei a rivolgersi alle istituzioni e a tutti gli stati membri in una delle

20 Regolamento n.1 che stabilisce il regime linguistico della Comunità Europea dell'Energia Atomica (1958). http://www.edizionieuropee.it/law/html/168/eu19_02_112.html, consultato il: 09/11/2021.

lingue ufficiali a scelta e a ricevere, contestualmente, una risposta nella stessa lingua: questo passaggio rappresenta, a nostro avviso, uno snodo fondamentale nell'adozione del plurilinguismo nella vita quotidiana dei cittadini. La Carta è stata in seguito aggiornata e modificata sulla base delle adesioni successive, che hanno portato il numero di lingue ufficiali a ventiquattro: nonostante la Brexit, l'inglese continua ad essere la lingua ufficiale per l'Irlanda e Malta (ovviamente si è tenuto conto anche dell'utilizzo preponderante dell'inglese nei contesti europei ed extraeuropei).

Il plurilinguismo è stato poi riaffermato attraverso altri documenti fondamentali: in primis il *Trattato di Maastricht*, conosciuto anche come Trattato sull'Unione Europea (TUE), firmato nel 1992, fondamentale anche per lo sviluppo della politica linguistica europea. L'articolo 126 (1) del trattato stabilisce infatti che l'UE:

[...] contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema dell'istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche», proseguendo poi con «L'azione della Comunità è intesa a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri»²¹.

Nel trattato viene sottolineato poi come la diversità culturale (e quindi anche linguistica) rappresenti una fonte di risorse e ricchezza (mettendo da parte quindi l'idea di armonizzazione delle culture e delle lingue) (ibidem). In secondo luogo dobbiamo citare la *Carta Europea per le Lingue Regionali o Minoritarie*, sempre del 1992, promulgata non da una delle istituzioni dell'Unione Europea, bensì dal Consiglio d'Europa, un'organizzazione internazionale (composta da 47 membri, non tutti facenti parte dell'UE) che sostiene in particolar modo la democrazia e i diritti umani, e che ha un ruolo fondamentale nella difesa e nella promozione della diversità linguistica e del plurilinguismo (è proprio il Consiglio d'Europa che ha messo a punto, fra gli altri, il *Quadro europeo comune di riferimento per le lingue* e il *Portfolio europeo delle lingue*). Nella Carta si fa riferimento al «rispetto del diritto

21 Trattato sull'Unione Europea (1992). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT&from=HU>, consultato il: 10/11/2021.

imprescrittibile e universalmente riconosciuto di usare una lingua regionale o di una minoranza nella vita privata e pubblica», vengono descritti i principi e gli obiettivi che gli stati firmatari si impegnano a rispettare in materia di promozione e tutela di tutte le lingue presenti sui loro territori, da quelle più parlate a quelle appartenenti alle minoranze, e vengono indicate alcune misure che devono essere adottate per agevolare l'uso delle lingue regionali e/o di minoranza nella vita pubblica (misure che fanno riferimento a diversi campi, dall'insegnamento alla giustizia, i media, le attività culturali, ecc.)²². Un altro documento importante in questo senso è poi la *Carta europea dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* (2000), resa giuridicamente vincolante dal trattato di Lisbona, che proibisce le discriminazioni fondate sulla lingua e obbliga l'UE a rispettare la diversità linguistica. Abbiamo poi la *Risoluzione del Consiglio (dell'UE) relativa alla promozione della diversità linguistica e dell'apprendimento delle lingue nel quadro dell'attuazione degli obiettivi dell'Anno europeo delle lingue 2001* (2002), nella quale si ribadisce il ruolo fondamentale dell'apprendimento e della conoscenza delle lingue da parte dei cittadini, sottolineando che:

[...] la conoscenza delle lingue è una delle competenze di base necessaria ad ogni cittadino per poter partecipare effettivamente alla società europea della conoscenza e favorisce pertanto sia l'integrazione nella società che la coesione sociale; la conoscenza approfondita della o delle lingue materne può facilitare l'apprendimento di altre lingue», e anche «tutte le lingue europee sono, dal punto di vista culturale, uguali in valore e dignità e costituiscono parte integrante della cultura e della civiltà europee».

Tali principi vengono ribaditi anche nel *Libro Bianco. Imparare e apprendere: Verso la società cognitiva* (1995) e dal *Libro Verde sul vivere e lavorare nella società dell'informazione - priorità della dimensione umana* (1996) dove l'accento viene posto sul ruolo del plurilinguismo nell'assicurare la trasparenza degli atti giuridici, la partecipazione democratica alla vita politica, lo sviluppo e la distribuzione delle risorse nei diversi paesi e nel permettere a tutti i cittadini dell'Unione di vivere e lavorare nella «società della conoscenza e dell'informazione» (De Carlo & Anquetil, 2011: 36). Come fanno notare De Carlo e

22 Carta Europea per le Lingue Regionali o Minoritarie (1992). <https://www.coe.int/it/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treaty-num=148>, consultato il: 10/11/2021.

Anquetil, nei documenti riguardanti l'adozione delle politiche linguistiche è sempre più presente un approccio legato all'adozione di un'educazione plurilingue: se nei primi documenti che abbiamo citato, infatti, si fa riferimento quasi unicamente all'uso di più lingue all'interno delle istituzioni e alla tutela di tutte le lingue presenti sul territorio europeo, progressivamente viene introdotto anche il concetto di educazione plurilingue e di conoscenza delle lingue come competenza chiave per «la realizzazione personale, la cittadinanza attiva e la coesione sociale» (*Strategia UE 2020*).

L'Unione Europea, il cui motto è, non a caso “Unita nella diversità”, a partire dal primo momento della sua creazione si è sempre trovata di fronte a una sfida fondamentale: conciliare la diversità e la ricchezza culturale di tutti gli stati membri (ad oggi 27, dopo l'uscita del Regno Unito nel 2020) e rispondere in modo adeguato alla necessità di unità e la creazione di uno spazio comune di comunicazione (Breidbach, 2003: 7). Non essendo un'entità politica con la stessa natura di uno stato nazionale, infatti, all'Unione Europea non basta dotarsi di una o più lingue nazionali ufficiali per guadagnare unità e identità: si tratta piuttosto di uno spazio plurale, all'interno del quale si trovano varietà linguistiche multiple, testimoni di una diversità culturale che sta alla base dell'Europa stessa, ma dove nessuna varietà linguistica occupa una posizione dominante a lungo termine (Beacco & Byram, 2007: 32). Tuttavia, come in parte abbiamo già visto, le lingue nazionali e ufficiali dell'Unione sono troppo numerose affinché tutte abbiano il giusto spazio, nonostante le politiche linguistiche adottate nel tempo.

Qual è quindi la situazione attuale? Alcuni studiosi denunciano una differenza sostanziale tra ciò che viene sancito e sostenuto sulla carta e la realtà dei fatti. Ovviamente è necessario prendere atto del fatto che applicare le politiche di plurilinguismo a un'Europa a sei o a ventiquattro comporta degli adeguamenti e delle differenze non da poco: nei primi anni di esistenza delle prime forme di Comunità europea, infatti, oltre ad essere meno gli stati che ne facevano parte, erano poco numerosi anche i documenti prodotti, le istituzioni e gli organismi europei; l'attenzione rivolta alla comunicazione con il cittadino era molto meno

marcata e i canali comunicativi tra istituzioni e cittadini erano meno variegati. Altro punto da analizzare è poi la distinzione che sussiste tra *lingue ufficiali* e *lingue di lavoro*, differenza istituita tramite la *Carta delle lingue* del 1958 (Tosi, 2007: 85). Citando Tosi: «anche se allora la formulazione non intendeva intaccare la pari dignità delle lingue europee, quella distinzione avrebbe poi aiutato a preparare il terreno a una gerarchia per differenziarne i ruoli». Ad oggi, infatti, mentre le lingue ufficiali sono 24, quelle di lavoro sono solo tre (inglese, francese, tedesco), ma dobbiamo sottolineare che tale regime, in realtà, è molto più complesso: per le funzioni del Parlamento e le sedute ministeriali del Consiglio tutte le lingue ufficiali sono anche lingue di lavoro, nella Commissione e nella Corte dei Conti le lingue di lavoro sono le tre sopracitate, alla Corte di Giustizia la lingua di lavoro è solo il francese e così via (per approfondire: Tosi, 2007). L'autore parla anche della distinzione tra questioni *de iure*, gestite dalle istituzioni attraverso apporti tecnici e organizzativi, e *de facto*, ovvero situazioni che si sono evolute in un certo modo nonostante gli accordi presi sulla carta. Fino al 1973, anno di ingresso nella CEE della Gran Bretagna, il francese aveva la predominanza assoluta all'interno delle istituzioni e nei sistemi scolastici europei: da quell'anno in poi i funzionari hanno cominciato ad avere una spiccata preferenza per l'uso della lingua inglese, che parallelamente stava assumendo sempre di più il ruolo di lingua franca anche nel resto del mondo. Al di fuori delle plenarie, nelle riunioni tra rappresentanti politici e funzionari spesso viene garantita l'interpretazione solo nelle lingue di lavoro, mentre negli incontri con poche persone, una volta accertato che tutti parlino inglese, le trattative si svolgono unicamente in questa lingua (Tosi, 2007: 91, 92). Il Consiglio d'Europa, consapevole del fatto che l'uso così diffuso dell'inglese va ad inficiare la promozione del plurilinguismo, afferma che sia necessaria un'azione politica più determinata per evitare che il plurilinguismo diventi appannaggio delle sole classi sociali più elevate (Breidbach, 2003: 20). Ma a causa delle direttive non vincolanti, di facciata secondo alcuni, adottate a livello sociale e educativo, questo processo risulta incompleto e difficile. Di fatto, nonostante un crescente interesse nell'apprendimento delle lingue registrato a livello comunitario, notiamo che, a livello scolastico, sia comunque in vigore un certo ipercentralismo dell'inglese: in 13 paesi è l'unica

lingua straniera obbligatoria e anche dove non lo è viene studiato dal 90% de studente. In linea generale circa il 95% dei corsi di lingue nella scuola secondaria riguarda inglese, tedesco, francese, spagnolo e russo, nonostante le 30 lingue straniere proposte a studente nei paesi dell'Unione. Per quanto riguarda l'Italia, nel tempo sono state adottate alcune misure per favorire l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole, in particolare: l'introduzione dell'insegnamento di una lingua straniera a partire dalla prima elementare, l'insegnamento di due lingue straniere nella scuola media inferiore, di almeno una lingua straniera nella scuola media superiore e di una lingua straniera nei corsi universitari. Tuttavia, dove l'obbligo riguarda una sola lingua straniera (tolta l'università), la scelta ricade sempre sull'inglese (De Carlo & Anquetil, 2011: 41-43). Analizzando i dati Eurostat²³ del 2016 relativi all'apprendimento e alle competenze linguistiche, inoltre, osserviamo che il 35% de cittadinoe europeae di età compresa tra i 25 e i 64 anni non parla nessuna lingua straniera, un altro 35% parla una lingua straniera, il 21% due lingue straniere e il restante 8% parla tre o più lingue straniere. Sembra quindi che l'obiettivo indicato nel documento *Raccomandazioni del consiglio su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue*²⁴, ovvero assicurarsi che ogni cittadinoe europeae parli almeno due lingue straniere oltre la propria lingua madre sia ancora lontano, per non dire utopico.

1.5 Gli approcci plurali

Nell'ottica di rendere la didattica più orientata verso l'acquisizione di una vera e propria competenza plurilingue, negli anni sono stati sviluppati diversi concetti che rientrano sotto il termine ombrello di "approcci plurali". Definiamo innanzitutto cosa si intende per competenza plurilingue: nella *Guida per lo sviluppo e la messa in opera di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (2010: 12-13) troviamo una definizione, all'interno

23 Foreign language skills statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics#Analysis_of_those_knowing_one_or_more_foreign_languages, consultato il: 10/11/2021.

24 Raccomandazioni del consiglio su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue (2019). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)), consultato il: 10/11/2021.

della quale è presente anche il concetto di interculturalità, strettamente legato alla tutela del plurilinguismo.

La competenza plurilingue e interculturale viene definita come la capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'altro, diverso per cultura e contesto di origine, oltre che per arricchire e sviluppare questo stesso repertorio. La competenza plurilingue rinvia al repertorio di risorse che ogni apprendente acquisisce da tutte le lingue che egli conosce o ha appreso e relative alle culture legate a queste lingue (lingua di scolarizzazione, lingua regionale e minoritaria o lingua d'origine dell'apprendente immigrato, lingue straniere moderne o lingue classiche). La competenza interculturale permette di meglio comprendere l'alterità, di stabilire connessioni cognitive e affettive tra precedenti e nuove esperienze dell'alterità, di mediare tra gli appartenenti a due o più gruppi sociali e tra le loro culture e di mettere in discussione i presupposti del proprio gruppo culturale e del proprio contesto ambientale.

L'approccio plurilingue auspicato dalla Guida, in questo senso, può essere sintetizzato come una modalità trasversale a tutti gli insegnamenti che riguarda la formazione della persona, lo sviluppo delle competenze individuali e il trasferimento di saperi e saper fare, nonché l'approccio riflessivo alle lingue e alla comunicazione in generale unito a nuove considerazioni riguardanti il valore delle lingue in generale (De Carlo & Anquetil, 2011: 51). Per perseguire questi obiettivi le autorità della Guida auspicano l'adozione degli approcci plurali, ovvero, secondo la definizione del CELV²⁵ (il *Centre européen pour les langues vivantes* del Consiglio d'Europa):

[...] des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler « singulières » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis « communicatives » se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement.

È fondamentale evidenziare che questi approcci non vogliono rappresentare un'alternativa all'insegnamento delle lingue né si creano tramite un "semplice" accostamento tra lingue diverse: i creatori di queste prospettive sono infatti consapevoli dell'importanza

25 Centro europeo per le lingue viventi, istituzione del Consiglio d'Europa fondata nel 1994 a Graz. Si occupa di sviluppare approcci innovativi in materia di insegnamento delle lingue e di sostenere l'adozione di politiche linguistiche negli stati europei. <https://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/fr-FR/Default.aspx>, consultato il: 11/11/2021.

della padronanza globale e completa nelle singole lingue in alcuni ambiti e settori specifici (di cui fa parte, ovviamente, quello della traduzione e dell'interpretazione) (De Carlo & Anquetil, 2011: 51). Gli approcci individuati e descritti dal CELV, per i quali è già stato elaborato un quadro di riferimento (il CARAP²⁶), sono quattro (Candelier, 2009: 5-6)²⁷.

1.5.1 *L'éveil aux langues*

Si tratta di un primo contatto tra studente e diversità linguistica: come viene definito nei progetti europei che si occupano di sviluppare questo approccio « il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner ». Questo approccio servirebbe a far scoprire al studente la ricchezza e la varietà delle lingue del mondo o di quelle coesistenti nel loro spazio geografico, senza insegnare una lingua in particolare (anche se può essere utilizzato come accompagnamento o come metodologia propedeutica all'insegnamento delle lingue) ma focalizzandosi piuttosto sulla pluralità delle lingue (ibidem). In alcuni casi *l'éveil aux langues* può avvenire tramite la proposta di decine di lingue diverse, per questo ad alcune appare come un approccio "estremo". Questa prospettiva è stata sviluppata alla fine degli anni '80 nell'ambito dei programmi *Evlang*²⁸ e *Ja-Ling*²⁹ ed è direttamente improntata sul movimento *Language Awareness* sviluppato da Hawkins sempre negli anni '80. Ad oggi, l'approccio *éveil aux langues* viene più che altro considerato un sottoinsieme della prospettiva *Language Awareness* chiamato *Awakening to languages*.

26 Cadre de référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, definisce e fornisce esempi per gli standard relativi agli approcci plurali. <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>, consultato il: 11/11/2021.

27 https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf, consultato il: 12/11/2021.

28 Programma europeo di innovazione pedagogica e ricerca portato avanti dal 1997 al 2001. https://jaling.ecml.at/english/evlang_english.htm, consultato il: 12/11/2021.

29 Materiali scolastici sviluppati con l'approccio *éveil aux langues*. https://home.ph-freiburg.de/jaling/flyer/flyer_english_how_works.html, consultato il: 12/11/2021.

1.5.2 La didattica integrata delle lingue

Questo approccio consiste nell'aiutare l'apprendente a creare legami tra un numero limitato di lingue, seguendo l'idea, centrale negli approcci plurali, secondo cui è fondamentale utilizzare ciò che si conosce come base per imparare quello che ancora non si conosce. In questo senso possiamo pensare, per esempio, all'uso della propria lingua madre per apprendere una lingua straniera, la conoscenza delle due per apprendere, successivamente, una seconda lingua straniera e via dicendo, "lavorando" su più lingue allo stesso tempo. Seguendo questo approccio, sono stati sviluppati nel tempo numerosi progetti: alcuni riguardano l'apprendimento del tedesco dopo l'inglese come lingue straniere (seguendo, più in generale, l'idea di lingue terziarie), altri si concentrano piuttosto sull'integrazione tra lingua della scolarizzazione e lingue straniere insegnate in una prospettiva integrata, seguendo in alcuni casi le modalità d'istruzione bilingue.

Dalle riflessioni sulla didattica integrata delle lingue nasce poi la didattica integrata lingua-disciplina, «termine che designa, all'interno di un curriculum, l'integrazione e l'articolazione di discipline *non-linguistiche*³⁰ (tutto o limitato a moduli, progetti, volume orario parziale ecc.) con una o più lingue straniere: l'insegnamento cioè di una materia veicolata in lingua seconda» (David, 2011: 302). Questa si concretizza nei vari progetti a livello europeo e italiano, in particolar modo nelle sezioni europee e internazionali e nelle classi bi/plurilingue CLIL/EMILE³¹: progetti che puntano su una didattica in immersione attraverso la quale l'apprendente, concentrandosi sul contenuto non-linguistico, acquisisce parallelamente competenze linguistiche riferite a un contesto disciplinare definito (ibidem).

1.5.3 L'intercomprensione tra lingue vicine

Attraverso questo approccio viene proposto un lavoro parallelo su due o più lingue della stessa famiglia (lingue neolatine, germaniche, slave, ecc.), che possono essere vicine

³⁰ In corsivo nell'originale.

³¹ Content and Language Integrated Learning/Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère.

alla lingua madre dell'apprendente o a una lingua straniera nella quale sono già state sviluppate competenze. In questo senso, l'intercomprensione è più che altro orientata a un'analisi contrastiva tra le lingue che permetta di sviluppare delle riflessioni interlinguistiche per lo sviluppo di consapevolezza legate alle similitudini tra lingue (ibidem). Tale approccio, che ci riserviamo di trattare in modo approfondito nel secondo capitolo del nostro elaborato, si basa sul presupposto che ogni lingua «presenta, in misura maggiore o minore, un certo grado di intelligibilità ai parlanti di qualsiasi altra lingua» (De Carlo & Anquetil, 2011: 52).

1.5.4 L'approccio interculturale

Infine, l'approccio interculturale: si tratta di un approccio che si sviluppa in più varianti che hanno in comune il fatto di basarsi su principi didattici che integrano fenomeni provenienti da uno o più contesti culturali al fine di comprenderne altri, provenienti da realtà culturali diverse. Tale approccio può essere considerato trasversale agli altri tre.

2 - L'intercomprensione

2.1 Definizione

Dare una definizione di intercomprensione (d'ora in avanti IC) chiara ed esaustiva non è affatto semplice: si tratta infatti di un concetto che si evolve insieme agli studi e alle ricerche che se ne occupano. Come evidenziano De Carlo e Anquetil: «l'evoluzione stessa del concetto è una chiave di lettura della variabilità concettuale e perimetrale del campo didattico derivato dalla sua assunzione come concetto perno delle varie ricerche e azioni» (2011: 53). Essendo il campo di studi dell'IC estremamente vasto e dinamico quindi, ogni studioso tende a proporre una sua definizione sulla base degli aspetti particolari che analizza e mette in evidenza nei propri lavori: lo testimonia, per esempio, il dibattito che ruota proprio attorno alla definizione, dibattito che viene costantemente arricchito e aggiornato, come possiamo leggere in De Carlo e Anquetil. Nel loro saggio "L'intercomprensione: da pratica sociale a oggetto della didattica" le due studiose ripercorrono l'evoluzione diacronica del concetto di IC, partendo dalle origini del termine in ambito linguistico, prendendo poi in considerazione l'introduzione dell'IC nell'ambito della didattica delle lingue, per arrivare alla descrizione dei progetti didattici riguardanti l'IC scritta tra lingue affini, l'IC in interazione e altri aspetti legati alla didattica e alla formazione in questo ambito. Nelle prossime pagine seguiremo il loro approccio per cercare di delineare un quadro teorico di riferimento. Tuttavia, per dare fin da ora un'idea di cosa si intenda per IC, riportiamo la definizione che ci sembra più completa: IC è un termine che designa una particolare situazione comunicativa all'interno della quale gli interlocutori si capiscono pur esprimendosi (sia allo scritto che all'orale) in lingue diverse. Allo stesso tempo, si definisce IC anche un tipo di approccio didattico che punta alla creazione di contesti e condizioni che facciano avvenire questo genere di comunicazione (Bonvino & Jamet, 2016: 9).

2.2 Una facoltà linguistica

Sebbene la comunicazione linguistica diretta "standard" sia basata sulla condivisione dello stesso codice (in questo caso la lingua), possono comunque verificarsi situazioni lontane da quella prototipica, in cui *ə* interlocutor*ə*, per poter comunicare e capirsi, devono ricorrere a soluzioni alternative, come abbiamo visto nel capitolo precedente. Una di queste strategie è rappresentata proprio dall'uso di due o più codici distinti: in questo caso si fa affidamento alla capacità de interlocutor*ə* di capire (ma non per forza di parlare o di sapersi esprimere) le altre lingue utilizzate nell'evento comunicativo (Bonvino & Jamet, 2016: 9). In questo senso, nell'ambito degli studi inerenti all'IC viene spesso citata la definizione di Doyé, ovvero: « l'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre » (2005: 7). Attraverso questa definizione vengono chiariti due punti essenziali: l'IC può essere sia orale che scritta e presenta un vantaggio, ovvero esclude l'uso attivo di una lingua straniera. Parallelamente, è necessario fare una distinzione tra i concetti linguistici di performance e competenza:

Sous l'aspect de la performance, l'intercompréhension se décrit comme l'activité de personnes de langues maternelles différentes qui communiquent en s'exprimant dans leur propre langue et en comprenant la langue de l'autre. Du point de vue de la compétence, l'intercompréhension est la capacité de comprendre d'autres langues sans les avoir apprises.

(Doyé, 2005: 7)

Questa forma di comunicazione, al di fuori dei contesti didattici che analizzeremo più avanti nell'elaborato, viene messa in atto in modo spontaneo e naturale, come osserva già nel 1913 il linguista Jules Ronjat:

[...] Non seulement dans les assemblées félibréennes, qui réunissent des hommes [sic] de quelque culture ou tout au moins de quelque entraînement linguistique, mais aux foires, dans les cabarets des villages situés à la rencontre de dialectes différents, j'ai toujours vu se poursuivre sans difficulté, entre gens des pays les plus divers, les conversations familières comme les discussions d'affaires. On a le sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment ; le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés ;

tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris. (...) Pour constater ce fait d'*intercompréhension*³² il suffit de posséder pratiquement à fond un parler provençal quelconque.

(Ronjat, 1913: 12-13)

Le osservazioni che riporta Ronjat nel suo libro e in questo breve estratto riguardano unicamente la lingua occitana e i dialetti provenzali, all'epoca messi da parte dalla volontà politica di unificazione linguistica. Questi non vengono percepiti dall'autore come unità isolate, bensì come facenti parte di un *continuum* linguistico: Jamet sottolinea che probabilmente uno degli scopi di Ronjat era proprio dimostrare l'esistenza di una lingua regionale provenzale (nonostante le differenze di pronuncia) per legittimarla rispetto al francese che si stava imponendo nella società dell'epoca, sempre più improntata al monolinguisimo (Jamet, 2009). Nel testo vengono evidenziate infatti alcune caratteristiche comuni o quantomeno simili, come la sintassi, la morfologia e il lessico, che, malgrado le variazioni e le differenze, sarebbero alla base di quel fenomeno (spontaneo) che lui chiama *intercompréhension* (IC) (Escudé, 2010: 117-120). Secondo gli studi che ricostruiscono l'origine e i primi usi del termine IC, la prima testimonianza dell'utilizzo di questo termine in un testo sarebbe proprio da ritrovare nel libro *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes* di Ronjat (Jamet, 2009). Qui, accurate osservazioni empiriche di situazioni della vita quotidiana portano il linguista a considerare che la pratica spontanea dell'IC tra i diversi dialetti provenzali permette di sviluppare la consapevolezza di una lingua comune, la sensazione « (...) d'une langue commune, prononcée un peu différemment » (Ronjat, 1913). In effetti, come sottolinea Jamet (2007: 8), le persone che parlano lingue vicine si rendono conto intuitivamente di questo fenomeno. E, se è vero che le differenze emergono in modo importante nel momento in cui ci si trova a dover parlare ed esprimersi correttamente in queste lingue, la vicinanza è un fattore facilitante quando si tratta "solo" di comprendere e farsi comprendere. L'IC, intesa qui come capacità di comprensione reciproca, sarebbe quindi possibile, nella misura in cui *ə* locutor*ə* di lingue vicine, facenti parte della stessa famiglia

32 In corsivo nel testo originale.

linguistica (lingue neolatine, slave, germaniche ecc.), facciano uno sforzo per imparare a capire le altre lingue. Jamet, che nei suoi studi si concentra in particolare sulle lingue neolatine, fornisce anche un numero rilevante: più di 650 milioni (ad oggi sarebbero circa 800 milioni) di locutori di lingue romanze potrebbero capirsi ai quattro angoli del pianeta senza utilizzare una lingua franca o veicolare. In effetti, perché esprimersi in una lingua terza (ad oggi, nella maggior parte dei casi, l'inglese), col rischio di appiattare l'espressione di sé e del proprio mondo, rinunciando al modo unico che ha la propria lingua di ritagliare i concetti attraverso le parole, quando si può far leva sulle similitudini per comprendersi? In questo senso, a livello linguistico, il concetto di IC viene utilizzato come strumento per delineare i confini di estensione e posizionamento geografico delle comunità linguistiche all'interno delle quali si comunica in una certa lingua o dialetto: la linguistica si limita ad osservare e analizzare l'IC per come si manifesta in modo spontaneo nelle società e nei contesti comunicativi (De Carlo & Anquetil, 2011: 54-55).

Allo stesso tempo, dobbiamo considerare due tipologie di IC: l'IC interattiva e quella ricettiva; quest'ultima viene privilegiata nell'ambito degli studi e dello sviluppo di strategie didattiche per contribuire all'obiettivo di plurilinguismo auspicato dall'Unione Europea (Jamet, 2005: 117), di cui abbiamo già parlato nel capitolo precedente. Nei prossimi paragrafi faremo più che altro riferimento all'aspetto ricettivo (aspetto che approfondiremo anche attraverso l'esperimento che sarà presentato nel terzo capitolo dell'elaborato), ci occuperemo infatti di descrivere le principali strategie intercomprensive e di comprensione (sia scritte che orali) che vengono messe in atto da parlanti, analizzeremo la nozione di prossimità o vicinanza linguistica e vedremo i principali processi cognitivi che entrano in gioco nella comprensione di una lingua straniera.

2.2.1 Le strategie di comprensione e i processi cognitivi

«La comprensione è un processo cognitivo attraverso il quale una determinata informazione viene elaborata dalla mente dell'individuo ricettore in modo da crearne una

rappresentazione significativa» (Cortés Velásquez, 2016: 82-83), ma anche, secondo la definizione di Lothe «comprendere significa costruire del significato» (Lothe in Jamet: 2005, 117). Nello studio delle strategie di comprensione è importante sottolineare che l'essere umano è dotato di facoltà linguistiche naturali, basate sulla facoltà di linguaggio, che ci permettono di esprimere le nostre idee, emozioni e intenzioni attraverso una lingua; ma anche, allo stesso tempo, di capire messaggi formulati da altrø. L'essere umano possiede quindi una capacità di interpretazione generale che gli permette di comprendere i messaggi. Se il messaggio che riceve è formulato in un sistema (in questo caso una lingua) che non conosce, metterà comunque in campo delle strategie interpretative (e intercomprensive) praticamente identiche a quelle utilizzate per decifrare un messaggio in una lingua conosciuta. Quando infatti ci sforziamo di capire un messaggio (orale o scritto) in una lingua straniera abbiamo a nostra disposizione delle risorse cognitive importanti, risorse che già utilizziamo per capire i messaggi nella nostra lingua madre e nelle lingue a noi conosciute (Doyé, 2005: 9-10).

Il processo di comprensione (sia orale che scritta), come descrive Jamet (2005), avverrebbe in tre fasi: una prima fase di percezione, la seconda fase di riconoscimento e infine la fase di comprensione. Due procedure sono coinvolte: quelle *bottom-up* (il significato si ottiene attraverso tutte le fasi di riconoscimento, dalle unità di rango inferiore a quelle di rango superiore, da fonemi a parole, frasi e porzioni di testo) e quelle *top-down* (le informazioni di rango superiore servono a recuperare quelle di rango inferiore sulla base di ipotesi interpretative dell'insieme). Vediamo queste procedure più nel dettaglio.

- Per quanto riguarda le procedure *bottom-up* (letteralmente dal basso verso l'alto, ascendenti), Jamet evidenzia che, nel caso dell'IC scritta, nel momento in cui due lingue condividono lo stesso alfabeto la fase di percezione non rappresenta un ostacolo degno di nota. All'orale, al contrario «la percezione uditiva dipende da una rappresentazione fonologica astratta fortemente condizionata dalla lingua materna»: questo fa sì che l'ascoltatorø possa non solo non sentire un fonema in particolare, ma addirittura intere parole che vanno perse nel flusso continuo del discorso che non

viene automaticamente segmentato. Allo stesso tempo, fonemi diversi ma strutturalmente vicini alla propria lingua (per esempio la /u/ e la /R/ francesi e quelle italiane) possono paradossalmente essere ricondotti a fonemi conosciuti, facilitando la comprensione. Il riconoscimento passa quindi da una serie di ipotesi formulate su indizi che l'ascoltatore riesce ad assimilare a qualcosa di familiare o conosciuto: a questo proposito, Jamet cita il metodo dei "sette setacci" descritto nel progetto *EuroComRom*, che descriveremo approfonditamente in seguito.

- Le procedure *top-down* (letteralmente dall'alto verso il basso, discendenti), invece, seguono il procedimento opposto: nella sua analisi Jamet evidenzia un fenomeno dimostrato ormai da vari studi, ovvero l'importanza maggiore della prima sillaba di una parola rispetto al resto, in quanto prima vera unità di percezione. Dopo il contatto con questa prima sillaba, infatti, il cervello ci mette a disposizione altre parole che iniziano nello stesso modo, ciò che viene definito "coorte". La tappa successiva, quella che porta alla comprensione, consiste nell'eliminazione di tutto ciò che non serve sulla base del contesto. In questo caso «la "coorte" funziona come un insieme di ipotesi attivate sulla base delle conoscenze lessicali immagazzinate in memoria» (Jamet, 2005: 122). Il contesto gioca un ruolo fondamentale anche nel caso di percezione distorta o errata delle parole, seguendo un meccanismo che porta a cancellare direttamente tutte quelle parole che riteniamo inverosimili e improbabili in un determinato ambito. Tutto questo funziona non solo a livello di parole e frasi, ma anche all'interno di un discorso nel suo complesso: quello che viene osservato su enunciati brevi è infatti applicabile anche ai livelli superiori. In questo senso la "coorte", oltre ad attivare una serie di parole che condividono la stessa prima sillaba con la parola presa in esame, ci rimanda anche a tutta una serie di associazioni lessicali e grammaticali. Jamet porta l'esempio del verbo *fumare* che, nella posizione oggetto, di norma è seguito solo da un numero limitato di sostantivi (sigaretta, sigaro, ecc.). I meccanismi *top-down* riguardano anche le conoscenze extralinguistiche e del funzionamento generale del mondo e dei diversi contesti (Cortés Velásquez, 2016: 83).

È necessario sottolineare che le strategie *bottom-up* e *top-down* si alternano in fase di comprensione, permettendoci di ridurre la possibilità di errore e di focalizzarci sugli snodi fondamentali di una frase o di un discorso. Tuttavia, alcuni esperimenti hanno dimostrato che i meccanismi dal basso verso l'alto vengono privilegiati da coloro che hanno più difficoltà nel fare ipotesi e attuare inferenze dal contesto, mentre quelli dall'alto verso il basso sono attivati prevalentemente da persone a cui risulta più facile inferire e cogliere gli indizi presenti in un testo. Allo stesso tempo, Jamet sottolinea che è difficile definire se il secondo tipo di persone sono effettivamente più "brave" nella comprensione proprio perché utilizzano le strategie *top-down* o se invece hanno già immagazzinato più materiale linguistico e, potendo scegliere quali strategie adottare, scelgono proprio quelle dall'alto verso il basso perché più efficaci.

Nel suo saggio "La reconnaissance de mots isolés à l'oral. Expérience en miroir entre français et italien" (2016) Jamet approfondisce alcuni concetti fondamentali che ci servono a capire come funziona il processo di comprensione dal punto di vista cognitivo, questa volta con un focus particolare sull'orale, un campo di studi dell'IC ancora poco esplorato. Lo studio che presenta fa riferimento a un esperimento condotto per trarre alcune osservazioni sulle strategie di comprensione e intercomprensione utilizzate da parlanti madrelingua francesi nell'ascolto di parole isolate in italiano. L'esperimento era stato precedentemente realizzato su parlanti madrelingua italiani esposti alla lingua francese e descritto nel saggio "À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes" (2007). In entrambi gli studi, il focus non viene messo sul processo di comprensione generale applicato agli enunciati, bensì su quello di decodifica di un numero x di parole; in particolar modo sulla verifica della « association spontanée d'un signifiant d'une langue A au signifiant d'une langue B qui lui ressemble ». Il fatto che il significante di lingua B sia uguale o no non viene preso in considerazione poiché lo scopo dello studio è quello di « vérifier uniquement la première étape du processus de décodage qui est la reconnaissance d'une chaîne de phonèmes perçue plus ou moins bien, qui est le socle indispensable à l'association avec un mot d'une autre langue doté d'une signification ». Senza questa base di

decodifica il processo di comprensione di unità più articolate, come enunciati o discorsi, non potrebbe funzionare se non nei rari casi in cui il significato della parola si può inferire unicamente grazie al contesto. Ma come funziona questo processo di decodifica? Jamet presenta innanzitutto il modello psicolinguistico di comprensione dell'orale proposto da Roussel (2014):

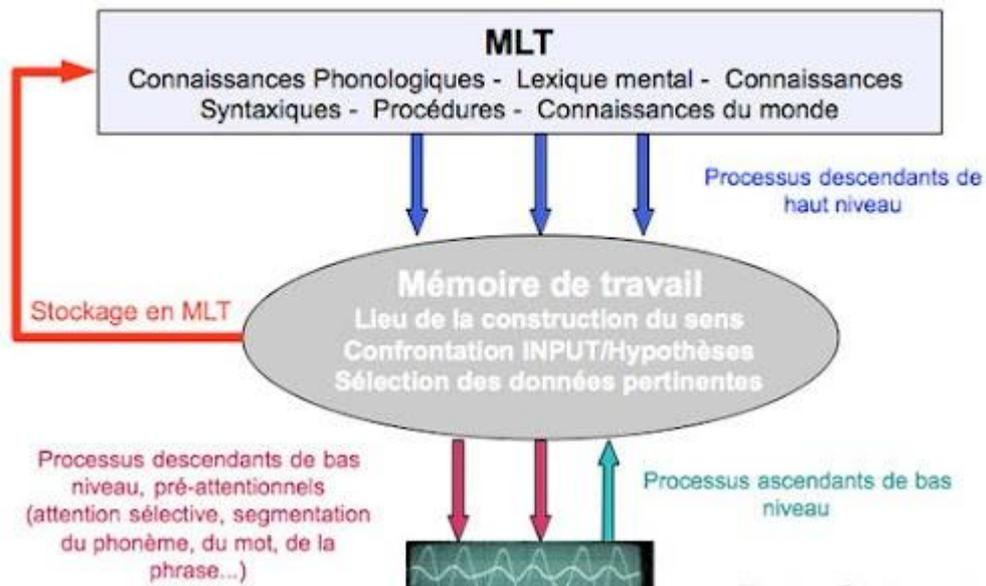


Figura 1. Modello di comprensione dell'orale (Roussel, 2014)

MLT sta per memoria a lungo termine: qui troviamo immagazzinate le conoscenze fonologiche, lessicali e sintattiche (Jamet aggiunge anche quelle prosodiche) unite a tutto ciò che ha a che vedere con la conoscenza del mondo, nonché le competenze procedurali di comprensione. Andando in ordine dal basso verso l'alto vediamo i processi ascendenti (*bottom-up*, come abbiamo visto in precedenza) di basso livello, responsabili della decodifica dell'input sonoro. Questi, che fanno parte della prima tappa del processo di comprensione, chiamata percezione, ci permettono di percepire le onde sonore attraverso l'udito e sono seguiti dalla categorizzazione dei suoni, che avviene attraverso un processo di discriminazione fonologica basata su alcuni tratti acustici e articolatori. Seguono poi i processi discendenti (o *top-down*), sempre di basso livello, che consentono la segmentazione e combinazione delle unità di senso più piccole, i fonemi, fino a quelle più grandi, come frasi

e unità discorsive. Attraverso le conoscenze che abbiamo del funzionamento di una lingua i fonemi vengono raggruppati in modo coerente. Le frecce che indicano la direzione di questi processi vanno e vengono dalla memoria di lavoro (nella quale avvengono i processi di costruzione del senso, di confronto degli input con le ipotesi e di selezione dei dati pertinenti). A un livello più alto abbiamo poi le strategie discendenti di alto livello, processi che coinvolgono operazioni cognitive predittive effettuate a partire da un quadro interpretativo che integra le coordinate situazionali e discorsive e la conoscenza del mondo per elaborare e verificare le ipotesi. Nella memoria di lavoro avviene il processo di costruzione del senso: è importante evidenziare che tutti i processi che abbiamo appena descritto avvengono contemporaneamente e non in modo sequenziale come potrebbe sembrare dallo schema (fig. 1).

2.2.2 Il processo di decodifica in intercomprensione

Jamet, attraverso l'esperimento, analizza poi come i processi appena descritti si applicano all'IC orale tra due lingue vicine (di cui una sconosciuta), in questo caso il francese e l'italiano. I processi coinvolti e analizzati, in realtà, sono solo quelli di percezione e riconoscimento delle parole isolate, tutti considerati processi di basso livello. Sulle 200 parole proposte, più del 60% sono state riconosciute: questo ha consentito di elaborare una divisione in quattro categorie, ovvero parole trasparenti, semi-trasparenti, semi-opache e opache. È stato poi definito un algoritmo di trasparenza sonora (Jamet, 2016: 63). Per spiegare ciò che accade tra la percezione dell'input in lingua straniera e l'emissione dell'output nella lingua madre o in una lingua conosciuta vengono elaborate alcune ipotesi sulle operazioni cognitive. Innanzitutto, il ruolo fondamentale del cosiddetto *crible phonologique*, ovvero setaccio fonologico: qualsiasi input in lingua straniera, infatti, viene "filtrato" attraverso il repertorio linguistico e i modelli percettivi che già possediamo. Questo processo dà origine a due possibili scenari: se il fonema che sentiamo fa già parte del nostro repertorio allora lo percepiremo senza problemi; mentre se non ne fa parte tenderemo ad assimilarlo a un fonema simile nella nostra lingua. Per quanto riguarda la coppia francese-italiano questo si verifica,

per esempio, con le nasali (alla fine della parola verranno percepite la *n* e la vocale orale sottostante, come nel caso di *attention* /atãsjõ/ percepito come *attenzione* /attentsjone/), col fonema /R/ che non rappresenterà un problema in fase di percezione o con le vocali /ø/ e /ə/ che saranno assimilate alla /e/. Un altro processo, strettamente legato agli scenari già descritti, è quello dell'*optimisation perceptive* (ottimizzazione percettiva): se non riconosciamo un fonema perché non fa parte del nostro repertorio, questo lascerà un vuoto nella percezione, vuoto che verrà colmato in funzione dei fonemi che lo circondano, permettendoci di comprendere comunque la parola. L'efficacia di questo processo varia in funzione della lunghezza della parola e del numero di vuoti: più la parola è lunga, più è alta la probabilità di incontrare fonemi simili a quelli della parola corrispondente nella propria lingua. Tra le lingue romanze esistono poi alcune corrispondenze fonologiche e morfologiche sistematiche che possono essere interpretate come vere e proprie regole di passaggio da una lingua all'altra. Questi meccanismi ci permettono di capire intuitivamente alcune parole senza averle mai studiate. In seguito ai suoi studi, Jamet propone un modello di decodifica di basso livello riguardante l'IC:

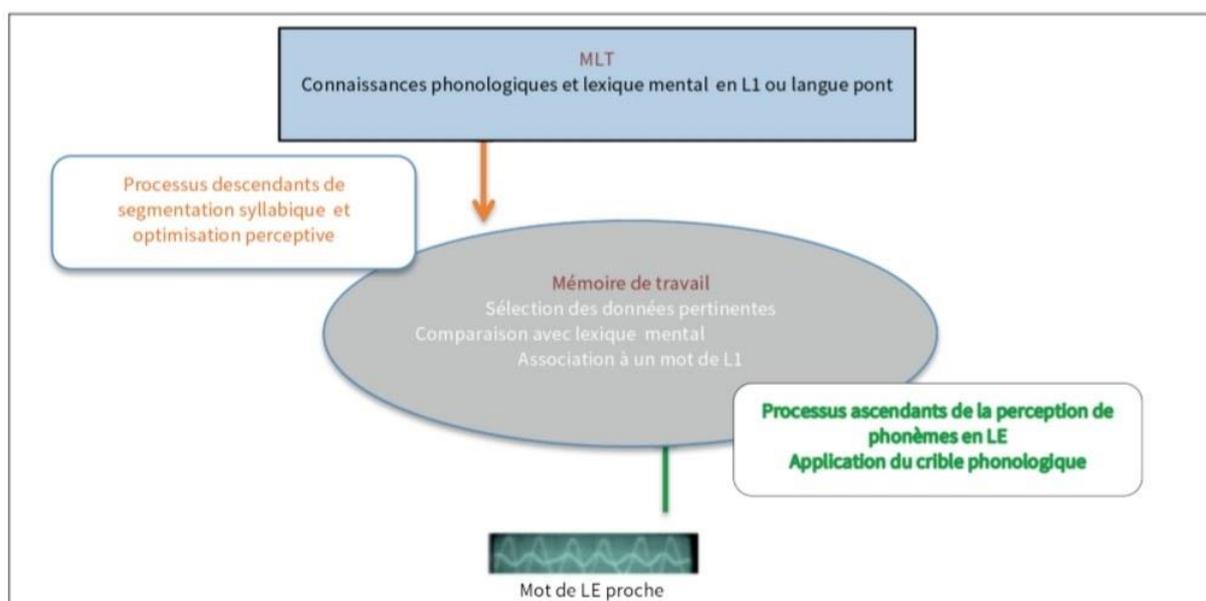


Figura 2. Modello di decodifica dell'orale di basso livello in IC (Jamet, 2016)

Data una parola in una lingua straniera, assisteremo ai processi ascendenti di percezione dei fonemi e di applicazione del setaccio fonologico e a quelli discendenti di segmentazione sillabica e ottimizzazione percettiva. Nella memoria di lavoro avverrà la selezione dei dati pertinenti, il raffronto con il bagaglio di lessico conosciuto e l'associazione alla parola in lingua L1 (lingua vicina a quella dell'input, spesso la lingua madre).

2.2.3 La similarità tra lingue romanze

Dopo aver visto come funzionano i processi di comprensione, intercomprensione e decodifica a livello cognitivo, ci concentreremo ora sull'analisi di ciò che rende una lingua straniera più o meno comprensibile a parlanti di una lingua vicina. La similarità tra lingue (la cosiddetta *proximité linguistique*) sta alla base dell'IC spontanea e della metodologia intercomprensiva e riguarda in particolar modo le similitudini che esistono a livello grammaticale e lessicale tra lingue vicine. Infatti, a parlanti di lingue romanze, per esempio, sanno intuitivamente che orientandosi verso un'altra lingua neolatina avranno meno difficoltà nell'apprendimento della stessa. Questa "fiducia" nella percezione legata alla prossimità linguistica permette, allo stesso tempo, di utilizzare in modo più proficuo il proprio potenziale cognitivo (Billiez, 1994, 1996, in Jamet, 2007: 15). La vicinanza tra due o più lingue, in questo caso romanze, si basa prima di tutto sul lessico, la cui base latina comune, nonostante le differenze fonetiche e semantiche, rimane percettibile (soprattutto allo scritto) (Jamet, 2007: 15). Questo concetto è stato integrato, per esempio, nel metodo dei *sept tamis* (sette setacci), elaborato nell'ambito del progetto *EuroComRom* (di cui parleremo nella parte dedicata alla descrizione dei progetti didattici), che individua sette livelli di similarità tra lingue romanze. Al primo livello, o setaccio, troviamo il vocabolario cosiddetto internazionale (toponimi, nomi propri, nomi di istituzioni internazionali, ma anche lessico scientifico, filosofico e politico); seguono il lessico panromanzo, condiviso dalle lingue neolatine (circa 500 parole); le corrispondenze fonologiche (regolarità interlinguistiche a livello fonologico); le grafie e le pronunce; la sintassi panromanza; gli elementi morfosintattici e, infine, i prefissi e i suffissi (Meissner *et al.*, 2004).

I fondamenti dell'analisi delle similarità tra lingue (in questo elaborato ci occuperemo unicamente delle lingue romanze), direttamente collegati ai fattori e alle strategie intercomprensive spontanee che analizzeremo in seguito, possono essere raggruppati in tre categorie: quelli legati alla natura delle lingue, quelli basati sui sistemi linguistici e, infine, quelli connessi alla dimensione socioculturale. Analizziamo più nel dettaglio in cosa consiste questa divisione fatta da Murillo Puyal e Harmegnies nel saggio “Fattori e strategie di intercomprensione spontanea per la sopravvivenza comunicativa nel mondo romanzo” (i due autori si riferiscono in particolar modo al progetto *Minerva*, di cui parleremo anche in seguito), che ci sarà utile più avanti nell'elaborato per fare alcune osservazioni sulla coppia linguistica francese-italiano e, in particolar modo, per analizzare i risultati che otterremo attraverso l'esperimento.

- *Fattori e strategie legati alla natura delle lingue*

Murillo Puyal e Harmegnies sottolineano che l'IC spontanea tra lingue romanze è generalmente migliore allo scritto piuttosto che all'orale: lo scritto rimane testimonianza delle origini latine comuni, mentre l'orale rappresenta lo stadio evolutivo più attuale. Per questo motivo la vicinanza grafica di alcune parole non sempre è percepibile all'orale (di seguito un esempio in cinque lingue romanze con relativa trascrizione in IPA):

<i>Italiano</i>	<i>Francese</i>	<i>Spagnolo</i>	<i>Portoghese</i>	<i>Catalano</i>
orecchio [orekjo]	oreille [orej]	oreja [orexa]	orelha [oreʎa]	orella [oreʎə]
detto [detto]	dit [di]	dicho [ditʃo]	dito [dito]	dit [dit]

Parallelamente, i due studiosi sottolineano la presenza inevitabile dell'orale nella comunicazione interpersonale e nell'apprendimento delle lingue (lingua madre ed eventuali lingue straniere), e la centralità delle cosiddette “manifestazioni foniche” per l'osservazione delle caratteristiche specifiche delle stesse e, di conseguenza, anche

in ottica contrastiva per rilevare le similitudini tra lingue vicine. Questo sarebbe evidente a vari livelli, per esempio a livello genetico (la lingua orale è antecedente allo scritto nello sviluppo psico-genetico dell'individuo), sociologico (parte della popolazione mondiale non sa scrivere o privilegia la lingua orale), storico ed etnografico (la lingua orale precede la lingua scritta nell'evoluzione della specie umana; le lingue scritte sono anche parlate ma non viceversa), ecc. (per approfondire Murillo Puyal & Harmegnies, 2005: 94-96). Allo stesso tempo, alcune strategie basate sulla somiglianza tra lingue romanze (verificabili quasi esclusivamente in una dinamica di interazione non scritta) trovano la loro origine nell'espressività e nelle "funzioni espressive e pragmatiche": la gestualità (sia quella a valore semiotico che quella priva di valore semiotico) è una dimensione che non può essere scissa dall'espressione e dalla comunicazione orale, così come la prosodia e i tratti prosodici, quali accento, ritmo e intonazione.

- *Fattori e strategie legati al sistema linguistico*

Questi non sono circoscrivibili al solo lessico, ma possono essere osservati, in quanto "relazioni interlinguistiche sistematizzabili", a diversi piani della strutturazione linguistica. In questo senso, secondo gli autori, si possono individuare tre livelli: fonetico e fonologico, grammaticale e lessico-semantico. Il primo ci consente di individuare alcuni fenomeni fonologici che spesso si traducono in corrispondenze morfo-sintattiche e lessico-semantiche. In questo senso, è importante evidenziare che l'evoluzione fonica delle lingue romanze, che col tempo ha portato a differenze notevoli tra queste lingue, «ha avuto un'incidenza limitata su alcuni segmenti della catena sonora che si ritrovano frequentemente tali e quali in lingue diverse». Tra questi possiamo elencarne alcuni, descritti anche da Jamet nei suoi studi sul riconoscimento delle parole isolate all'orale, che risultano particolarmente di rilievo. Innanzitutto, la sillaba iniziale delle parole piene (nomi, aggettivi, verbi, avverbi, ecc.) di origine latina dove, in generale, la consonante iniziale rimane la stessa in tutte le

lingue romanze. Si osservano poi equivalenze a livello delle parole in corrispondenza delle consonanti a inizio sillaba o precedute da altre consonanti, ma anche se si tratta di consonanti sonore in posizione esplosiva:

<i>Italiano</i>	<i>Francese</i>	<i>Spagnolo</i>	<i>Portoghese</i>	<i>Catalano</i>
a<u>m</u>are	ai<u>m</u>er	a<u>m</u>ar	a<u>m</u>ar	a<u>m</u>ar
per<u>d</u>ere	per<u>d</u>re	per<u>d</u>er	per<u>d</u>er	per<u>d</u>re

Assistiamo poi a una corrispondenza a livello di ritmo e di caratteristiche riguardanti i fonemi delle sillabe accentate, che spesso mantengono lo stesso accento tonico delle parole latine che le hanno originate. A questi fenomeni, che rappresentano dei veri e propri punti fermi per la comprensione delle altre lingue romanze, possiamo aggiungere altre “regole di trasformazione” che permettono di migliorare ulteriormente la costruzione del senso: per quanto riguarda il sistema consonantico le parole di origine latina contengono, nelle varie lingue, le stesse consonanti, in particolar modo per quanto riguarda quelle in posizione forte o iniziale. Se consideriamo il sistema vocalico, invece, spesso troviamo le stesse vocali in parole con la medesima origine latina, in particolar modo per quanto riguarda le vocali iniziali; oppure notiamo alcune corrispondenze, come quella tra [y] francese e [u] nelle altre lingue romanze.

A livello grammaticale le somiglianze sono meno evidenti, ma possiamo elencare le caratteristiche che seguono. Per quanto riguarda la sintassi, l’ordine dei costituenti nelle frasi dichiarative è SVO in tutte le lingue neolatine, il valore e l’uso dei determinanti (l’articolo determinativo, che è presente in tutte le lingue romanze pur non esistendo in latino e il possessivo) sono simili, esistono corrispondenze tra le diverse costruzioni impersonali e quelle negative e la negazione in generale. A livello morfologico si notano, per esempio, le seguenti corrispondenze abbastanza sistematiche:

<i>Italiano</i>	<i>Francese</i>	<i>Spagnolo</i>	<i>Portoghese</i>	<i>Catalano</i>
-tà	-té	-dad	-dade	-tat
-zione	-tion	-ción	-ção	-ciò
-abile	-able	-able	-avel	-able
Prefissi che conservano quasi sempre lo stesso valore: re- (ripetizione); in- (contrario); poli-, multi-, bi- (quantificazione); ecc.				

Citiamo poi l'abbandono delle declinazioni e le corrispondenze riguardanti l'uso dei derivati del *que* latino come coordinatore di subordinazione più generalizzato.

A livello lessico-semanticò possiamo notare similitudini per quanto riguarda, per esempio, i processi di derivazione (legati alla formazione dei nomi di mestiere, degli aggettivi di nazionalità o di appartenenza sociologica o ideologica), le figure retoriche e la formazione dei nomi composti per giustapposizione.

- *Fattori e strategie legati alla dimensione socioculturale della parola*

All'interno dello spazio romanzo non di rado possiamo assistere a formule rituali, valori simbolici e connotazioni culturali molto simili, sottolineano i due autori. Per questo motivo, riferendosi sempre al progetto Minerva, nominano alcune strategie che vengono articolate proprio tenendo in considerazione la dimensione socioculturale della parola: tra queste troviamo, per esempio, la messa in situazione comunicativa (conoscendo una o più lingue romanze e trovandosi immersi nel contesto di un'altra lingua romanza si svilupperanno rapidamente alcune strategie di comprensione e di comunicazione); la prioritizzazione dell'orale (per i motivi che abbiamo citato in precedenza); la molteplicità dei canali di informazione; la diversità tipologica dei materiali proposti; ecc. Questi aspetti, tuttavia, fanno più che altro riferimento agli approcci didattici adottati nell'ambito del progetto e non alle strategie di comprensione e intercomprensione spontanea basate sulla vicinanza tra le lingue neolatine.

2.2.4 Le caratteristiche dell'input

L'input può essere più o meno comprensibile sulla base di alcune caratteristiche, in particolar modo la trasparenza, il transfer e le inferenze del lessico (Cortés Velásquez, 2016: 83). Il concetto di trasparenza è direttamente associato a quello di vicinanza linguistica, in quanto una parola o una struttura di una lingua straniera sono considerate trasparenti se la loro forma e senso sono facilmente riconoscibili perché « il existe des similitudes formelles et sémantiques entre ces formes et leurs équivalents dans la langue maternelle » (Tombolini, 2017-18: 14-15). Il grado di trasparenza tra lingue vicine è variabile, anche se la trasparenza è sempre da considerarsi potenziale, perché non garantisce la reale capacità di una persona a riconoscere strutture e parole considerate trasparenti (ibidem). Allo stesso tempo, la trasparenza non è un concetto binario, bensì un *continuum* composto da vari gradi e livelli (Cortés Velásquez, 2016: 85). Come abbiamo accennato in precedenza «tra i livelli di trasparenza, quello lessicale può essere considerato il più rilevante nel processo di comprensione poiché da esso dipende maggiormente l'elaborazione dell'informazione contenuta nell'input» (Lewis, 1997 in Cortés Velásquez, 2016: 84). Ciò risulta evidente anche dai primi due campi linguistici delineati dal metodo dei sette setacci: buona parte del lessico delle lingue romanze condivide infatti la stessa base latina, e ciò fa sì che il lessico sia estremamente trasparente (almeno, come abbiamo visto in precedenza, nella forma scritta). A questi dobbiamo aggiungere un altro concetto importante, ovvero quello di *Standard Average European* (o SAE, Standard Medio Europeo): alcuni studiosi hanno dimostrato che le somiglianze tra le lingue non sempre vengono dalla loro origine comune. In particolare, tra le lingue dell'Europa occidentale esisterebbero somiglianze importanti a prescindere dal loro grado di vicinanza o lontananza genetica (Blanche-Benveniste, 2001: 44): tali somiglianze riguardano, in particolar modo, «il fenomeno di condivisione dello stesso lessico tecnico-scientifico, proveniente dal greco e dal latino e, in larga misura, dall'inglese, da parte delle lingue europee» (Cortés Velásquez, 2016: 84).

L'altro concetto fondamentale da analizzare nell'ambito della comprensione e dell'IC tra lingue vicine è quello di transfer, ovvero il «meccanismo mediante il quale il soggetto trasferisce le competenze (generali e comunicative e relative sottocompetenze) nelle zone di trasparenza che individua nello spazio di contatto fra la propria lingua e un'altra, specie se vicina» (Cortés Velásquez, 2016: 85). Rimanendo nel campo del lessico, il transfer può essere definito come un'associazione tra lessico e concetti che avviene in particolar modo grazie alle parole affini che presentano diversi gradi di trasparenza. Il processo di transfer può avere due esiti: positivo o negativo. Nel caso del *transfer negativo* l'apprendimento verrà ostacolato, in quanto l'apprendente tenderà a replicare, nella lingua che sta imparando, le strutture tipiche della sua lingua madre o di altre lingue conosciute. Allo stesso tempo, rientrano nel concetto di transfer negativo anche i cosiddetti “falsi amici”, parole e termini uguali o simili nella grafia in due o più lingue diverse, ma differenti nel significato (*accident* francese che rimanda all'italiano *accidente* ma che significa *incidente*, per esempio) che possono ostacolare la comprensione (e la produzione). La didattica delle lingue spesso si concentra proprio sul rischio di transfer negativi: in questo senso, per quanto riguarda le lingue vicine, «lo stigma delle “interferenze” tra lingue andrebbe dunque ridimensionato, poiché costituirebbe un piccolo inconveniente (il *transfert*³³ negativo) rispetto ai vantaggi di poter trasferire conoscenze implicite da una lingua a un'altra» (Castagna, 2009: 186). Il *transfer positivo*, al contrario, riguarda l'effetto positivo della vicinanza linguistica sull'apprendimento e l'IC spontanea. Questi due tipi di transfer possono essere considerati *transfer interlinguistici* (o *interlingual transfer*), ovvero transfer che riguardano il passaggio da una lingua all'altra. Meissner, nel suo saggio “Modelling Plurilingual Processing in Intercomprehension” (2015) individua altri quattro tipi di transfer che entrano in gioco quando si parla di processi plurilingue (e quindi anche intercomprensivi): il *native language intra-lingual transfer* (ponti linguistici creati all'interno della propria lingua madre), *bridge language intra-lingual transfer* (l'uso di tutto il bagaglio linguistico, non solo quello della propria lingua madre, per

33 In corsivo nell'originale. L'autrice utilizza il termine *transfert* invece di *transfer* come abbiamo scritto fino a questo momento.

costruire transfer da parte di una persona poliglotta), *target language intra-lingual transfer* (la sistematizzazione della lingua target offre possibilità di transfer per accrescere le competenze nella lingua stessa) e il *didactical or language learning related transfer* (che include tutte le risorse comprese dall'apprendimento linguistico). Nello stesso saggio Meissner presenta anche uno schema di costruzione della cosiddetta *plurilingual hypothetical grammar* (grammatica ipotetica plurilingue), uno dei risultati dei processi intercomprensivi svolti spontaneamente dall'apprendente che, identificati pattern e similitudini con la propria lingua madre, si crea uno schema grammaticale plurilingue che gli permette di intuire più facilmente quale sarà il ruolo di una parola all'interno di un discorso nella lingua straniera, facilitando il processo di IC. Tale schema viene a formarsi spontaneamente nell'apprendente, ed è il frutto di un processo plurilingue permanente di costruzione e decostruzione di schemi plurilingue e attenzione ai procedimenti linguistici. I processi descritti nello schema possono avvenire in modo sequenziale o in parallelo, e sono: l'identificazione delle strutture trasferibili ovvero la ricerca delle basi di transfer, la costruzione della grammatica della lingua target attraverso le ipotesi, la creazione di un intersistema plurilingue attraverso la strutturazione di schemi plurilingue, la verifica delle ipotesi fatte sulla lingua target attraverso dizionari, grammatiche o l'aiuto di una persona esterna, e infine il controllo delle attività mentali legate all'IC e del proprio comportamento linguistico (Meissner, 2015: 281-282). Di seguito riportiamo lo schema:

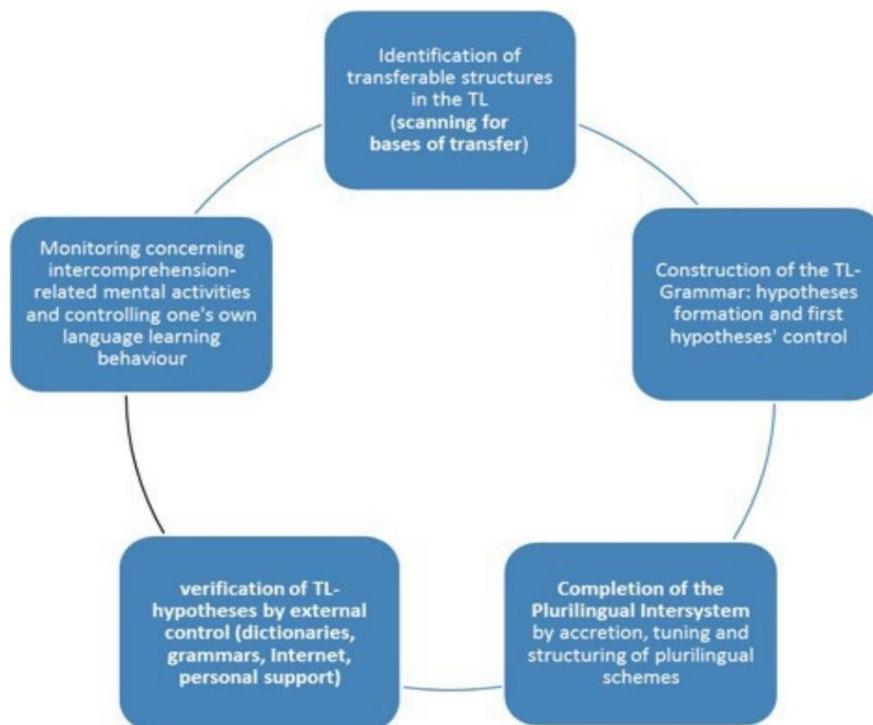


Figura 3. Formazione della *plurilingual hypothetical grammar* (Meissner, 2015).

L'ultima caratteristica da tenere in considerazione per l'analisi dell'input linguistico è l'inferenza, ovvero «un processo mediante il quale chi comprende stabilisce una relazione tra le informazioni che sono processate e le informazioni possedute o stoccate nella memoria a lungo termine» (Mc Koon, Ratcliff, 1992, in Cortés Velásquez, 2016: 87). Quando ci si riferisce a una lingua straniera, come nel caso dell'IC, le inferenze vengono utilizzate per identificare quello che non è chiaro, familiare o comprensibile: queste possono essere di vario tipo, lessicali, sintattiche o semantiche, e sono fondamentali per comprendere testi e discorsi. Grazie alle inferenze siamo quindi in grado di colmare i vuoti di comprensione. (Cortés Velásquez, 2016: 87).

2.3 Un approccio didattico

Nonostante questi primi accenni e osservazioni legate all'IC, alle nozioni e ai processi che la regolano in situazioni spontanee, è solo verso la fine degli anni '80 che il concetto

inizia ad essere introdotto e studiato a livello accademico negli ambiti della didattica delle lingue e della linguistica applicata, attraverso alcuni progetti europei per la ricerca sull'IC tra le lingue romanze e le sue applicazioni in ambito didattico nell'ottica della formazione al plurilinguismo (Capucho, 2016: 44). In questo senso, riferendosi al concetto di IC come competenza, la didattica inizia a promuoverlo come prospettiva nell'ambito dell'educazione al plurilinguismo e, più in particolare, in quello degli approcci plurali, come abbiamo osservato nel primo capitolo. L'IC diventa quindi:

*oggetto dell'intervento educativo*³⁴, cioè obiettivo del processo di insegnamento/apprendimento. C'è dunque il passaggio dall'IC come facoltà (senza apprendimento) a quella di competenza sulla quale può incidere il processo educativo. Quest'ultimo comprende anche la creazione di situazioni di potenziale IC mettendo in comunicazione interlocutori in contesti guidati o tramite il confronto con testi scritti o orali autentici in lingue vicine [...].

(De Carlo & Anquetil, 2011: 55)

Come abbiamo evidenziato nella definizione iniziale, dobbiamo sottolineare quindi che il termine IC non rimanda più unicamente alla nozione di “comprensione reciproca” (come spesso viene definito nei dizionari) e al campo della linguistica, ma anche (e soprattutto) al campo della didattica delle lingue, questa fortemente connessa alla realizzazione delle diverse politiche linguistiche (Jamet, 2010). In questo senso, l'approccio intercomprensivo si basa sull'idea che l'insegnamento possa facilitare l'apprendimento delle facoltà di intercomprensione (soprattutto di quelle ricettive), sistematizzando i processi spontanei e consentendo di creare delle strategie (Tombolini, 2017-18: 30). In questo ambito IC fa riferimento sia a un obiettivo finale, sia all'approccio didattico utilizzato per raggiungerlo.

La didattica dell'IC si basa in generale su un concetto fondamentale, ovvero quello di competenza linguistica parziale finalizzata al plurilinguismo. È utile, in questo ambito, chiarire cosa si intende per repertorio (termine che abbiamo già utilizzato, in modo generale, anche in precedenza): si tratta di un concetto sociolinguistico che rappresenta «l'insieme delle

34 In corsivo nell'originale.

varietà linguistiche alle quali può ricorrere un individuo, o attore sociale, a seconda delle situazioni e degli interlocutori nelle quali e con le quali si trova ad interagire e della padronanza che di tali varietà possiede» (Benucci, 2005: 56). All'interno del repertorio troviamo quindi le diverse varietà linguistiche: esse non sono disposte sullo stesso piano, ma ognuna occupa un posto particolare al suo interno. Questo avviene perché, tranne in rari casi, le conoscenze delle diverse lingue o varietà non sono mai perfettamente identiche o equilibrate. Citiamo un esempio concreto:

Il repertorio del parlante X può includere, facciamo un esempio per l'italiano, varietà di italiano che sa comprendere oralmente o leggere ma che non sa parlare: la comprensione di un dialetto orale con il quale è in contatto nell'ambiente in cui vive, l'impiego corretto di una forma standard nelle proprie produzioni scritte e orali, la lettura e comprensione per grandi linee di un trattato di biologia (linguaggio settoriale), la capacità di parafrasare correttamente un brano di Dante e di utilizzare una varietà dialettale per interagire con i negozianti o con gli amici del quartiere in cui è nato.

(Benucci, 2005: 57)

Ovviamente il repertorio non riguarda unicamente le varietà della stessa lingua, ma può comprendere anche lingue e varietà linguistiche diverse. In questo caso si parla di "repertorio plurilingue": è necessario sottolineare che, malgrado l'importanza accordata negli ultimi anni all'educazione plurilingue dovuta sempre di più a necessità economiche, culturali e politiche direttamente collegate alla globalizzazione, si notano resistenze nell'introdurre approcci al plurilinguismo all'interno dei sistemi educativi nazionali. Questo sarebbe dovuto alla difficoltà di affrancarsi dall'idea di plurilinguismo perfetto e alla confusione esistente tra plurilinguismo e poliglottismo, là dove per competenza plurilingue si intende «l'esistenza di una competenza plurale, complessa, cioè composita ed eterogenea, che include delle competenze singole, quindi parziali, ma che è unica in quanto repertorio disponibile per l'attore sociale in questione» (Coste, Moore e Zarate, 1997 in De Carlo & Anquetil, 2011: 69). Come abbiamo avuto modo di vedere nella parte del primo capitolo dedicata agli approcci plurali, l'IC trova naturalmente il suo posto all'interno di questa visione della competenza plurilingue, grazie alle sue caratteristiche di eterogeneità e al concetto fondamentale attorno a

cui ruota, ovvero le competenze parziali (principalmente ricettive) in diverse lingue. Queste competenze vengono descritte così all'interno del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per le lingue):

La competenza parziale in una data lingua può riferirsi alle *attività linguistiche*³⁵ ricettive [...]; può riferirsi a un determinato *dominio* o a *compiti* specifici [...]. Ma può riguardare anche le *competenze generali* (per esempio la *conoscenza* non linguistica delle caratteristiche di altre lingue e culture e delle relative comunità) purché questo sviluppo sia complementare e funzionale all'una o all'altra dimensione delle competenze specificate.

(QCER: 166)

De Carlo e Anquetil delineano il campo d'azione della didattica dell'IC utilizzando un modello ideato da Galisson e definito nell'ambito della cosiddetta “didattologia delle lingue-culture”, disciplina che si concentra non solo sulla teoria, ma anche sulle pratiche dell'azione educativa. Secondo la definizione di Galisson tale ambito disciplinare si concentra sull'azione educativa:

In un ambito istituzionale (MILIEU INSTITUÉ³⁶) all'interno di un contesto istituyente (MILIEU INSTITUANT) – rispettivamente la scuola e la società – all'interno di un GRUPPO (il gruppo classe), attori con status diversi (SOGGETTI o apprendenti, AGENTI o insegnanti) mettono in opera dei processi complementari (apprendimento e insegnamento) per far accedere i soggetti, col concorso degli agenti, alla padronanza di un OGGETTO considerato utile all'educazione degli individui che formano questa società.

(Galisson 1990: 12)

De Carlo e Anquetil integrano questo modello applicandolo a un potenziale “terreno di intervento” per la didattica dell'IC (De Carlo e Anquetil, 2011: 32). Nell'ottica della didattica dell'IC, infatti, avremo le seguenti corrispondenze:

- il *milieu instituant* è rappresentato dalle politiche linguistiche internazionali che hanno dato origine a un cambiamento di prospettiva;
- il *milieu institué* è il sistema educativo italiano;

35 Tutti i corsivi di questa citazione sono corsivi nell'originale.

36 Tutte le parole in maiuscolo sono in maiuscolo nell'originale.

- l'*oggetto* sono le lingue implicate nel processo didattico (dal binomio L1-L2 a un numero n. di lingue da considerare), questo tenendo in considerazione il ruolo fondamentale della lingua madre e delle competenze acquisite, nonché quelle da ampliare (competenze linguistiche soprattutto ricettive, strategiche e metacognitive, come l'osservazione e la riflessione) e il tipo di descrizione linguistica;
- gli *attori*, nell'ambito specifico dell'IC, assumono ruoli non "tradizionali", poiché l'insegnante perde il ruolo centrale di unica persona che trasmette il sapere, a favore di un continuo scambio e collaborazione con \ae apprendenti;
- l'*apprendente* è incoraggiato a modificare la sua visione dell'apprendimento e delle lingue, nonché a rivedere il processo di apprendimento che diventa più autonomo, aperto e meno rigidamente strutturato;
- i cambiamenti nel rapporto insegnante-apprendenti fa sì che le dinamiche interne al *gruppo classe* vengano profondamente modificate. Questo diventa infatti uno spazio collaborativo di scambio di saperi e costruzione di senso.

Questi aspetti si intersecano all'interno dei vari progetti didattici in modo diverso, sulla base del pubblico coinvolto, degli obiettivi che si vogliono raggiungere, delle attività comunicative da ampliare, dei metodi e materiali utilizzati e delle lingue prese in considerazione. Analizziamo quindi i principali progetti europei che hanno come focus proprio la didattica dell'IC.

2.3.1 EuRom4 e EuRom5

Il metodo EuRom4 è stato ideato agli inizi degli anni '90 da Claire-Blanche Benveniste in collaborazione con un'équipe di studiosi di quattro università. Questo progetto ha come obiettivo la comprensione scritta e orale di quattro lingue romanze (francese, italiano, portoghese e spagnolo), mentre non considera lo sviluppo delle facoltà di interazione ed espressione, né orale né scritta. Il pubblico di riferimento è quello di adulti con un livello di studi alto, i materiali utilizzati sono articoli di giornale che hanno come temi la politica e

l'attualità, l'obiettivo principale è che ə apprendenti diventino capaci di leggere e capire un articolo di una cinquantina di righe nelle altre tre lingue romanze. All'interno del progetto viene elaborata una metodologia specifica, la divisione della sessione in tre parti, ciascuna dedicata a una delle lingue. In questo lasso di tempo il testo viene prima letto da una persona madrelingua, poi ə apprendenti lo rileggono e cercano di tradurlo frase per frase, lasciando in bianco ciò che non riescono a capire. Le difficoltà e i dubbi vengono poi analizzati e chiariti insieme. Un'altra caratteristica del progetto è anche quella di non dare fondamenti grammaticali aə apprendenti, ma di focalizzarsi in primis sullo sviluppo delle capacità di inferenza e sull'uso delle similitudini e dei transfer positivi per raggiungere una buona capacità di comprensione. Dopo alcune sessioni, quando ə apprendenti stesso iniziano a porsi problemi di ordine grammaticale, vengono fornite spiegazioni quadrilingue. Questo metodo ha funzionato da apripista per molti progetti elaborati successivamente, è stato inoltre esteso al catalano e rinominato *EuRom5*³⁷ (Tost Planet, 2005: 26-28).

2.3.2 EuroCom

EuroCom³⁸ è un metodo che è stato sviluppato a partire dagli anni '80 presso l'Università di Francoforte. Il progetto può essere diviso in tre sezioni che riguardano tre famiglie linguistiche diverse: *EuroComSlav* (per le lingue slave), *EuroComGerm* (che si focalizza sulle lingue germaniche) e *EuroComRom* (il cui oggetto sono le lingue romanze e che approfondiremo in questo paragrafo). Questo metodo si basa sulla vicinanza linguistica e sull'impiego delle potenzialità di transfer positivi tra le lingue considerate. Alla base del metodo troviamo sette campi linguistici all'interno dei quali è possibile trasferire le conoscenze linguistiche che si hanno alla lingua o alle lingue che si vogliono imparare e che sono accomunate da una certa vicinanza linguistica. Questi campi sono i cosiddetti "sette setacci" di cui abbiamo parlato nella sezione dedicata alla similarità tra le lingue romanze (2.2.3). Vediamoli più nel dettaglio (ibidem: 29-31, Meissner *et al.*, 2004: 141-255).

37 <https://www.eurom5.com/>, consultato il 26/11/2021.

38 https://eurocomdidact.eu/?page_id=2587&lang=it, consultato il 26/11/2021.

- Il *primo setaccio* è quello del lessico internazionale (LI), ovvero circa 5000 vocaboli che poggiano nella maggior parte dei casi su basi latine e che comprendono nomi propri, toponimi, nomi di istituzioni, lessico scientifico ecc. Si tratta di tutte quelle parole che, in un articolo di stampa internazionale, per esempio, possono essere comprese spontaneamente.
- Il *secondo setaccio* è rappresentato da quei vocaboli specifici per ogni famiglia linguistica. Nel caso delle lingue romanze, quelle di cui stiamo trattando in questo elaborato, a questo livello troviamo il cosiddetto lessico panromanzo (LP). Si tratta di un insieme composto da circa 500 vocaboli che comprendono quasi tutte le parole di origine latina che sono oggi frequenti in tutte o nella maggior parte delle lingue romanze (almeno cinque, come specificano gli ideatori del metodo). Nel caso delle lingue neolatine questo livello si interseca molto bene con il primo livello, quello delle lingue internazionali. Infatti: « en ce qui concerne le LI, les langues romanes sont les plus privilégiées du monde. En effet, certainement 90 pour cent des unités lexicales du LI remontent au latin. Ainsi, le LI et le LP recouvrent davantage de zones thématiques communes que dans n'importe quelle autre famille linguistique » (Meissner *et al.*, 2004: 142). Nell'ambito dell'IC è importante l'effetto "moltiplicazione" che ne deriva: conoscendo un vocabolo panromanzo in una lingua, si riconoscono automaticamente quelli corrispondenti nelle altre lingue.
- Il *terzo setaccio* è composto dalle corrispondenze fonetiche (CP). Attraverso l'analisi dei vocaboli contenuti nei primi due livelli ci si può rendere conto che, sebbene la maggior parte del lessico coinvolto sia immediatamente comprensibile, in alcuni casi è invece necessario fare uno sforzo ulteriore per identificarli, come nel caso di:

<i>Francese</i>	<i>Catalano</i>	<i>Portoghese</i>	<i>Spagnolo</i>	<i>Italiano</i>	<i>Rumeno</i>
peau	pell	pele	piel	pelle	piele
herbe	herba	erva	hierba	erba	iarbă
pierre	pedra	pedra	piedra	pietra	piatră

Molte parole usate di frequente, infatti, non sono subito riconoscibili perché nel corso di questi ultimi 1500 anni hanno conosciuto trasformazioni fonetiche diverse. Nel metodo elaborato nel progetto EuroComRom vengono messe a disposizione alcune formule fonetiche che permettono di identificare la corrispondenza semantica di vocaboli di lingue diverse in moltissimi casi. Ne riportiamo solo una come esempio: una volta osservato che il francese *huit* corrisponde al catalano *vuit*, al portoghese *oito*, allo spagnolo *ocho* e all'italiano *otto*, si può dedurre che:

<i>Francese</i>	<i>Catalano</i>	<i>Portoghese</i>	<i>Spagnolo</i>	<i>Italiano</i>
nuit	nit	noite	noche	notte
lait	llet	leite	leche	latte

- Il *quarto setaccio* riguarda le grafie e le pronunce (GP). Questo livello si basa sull'assunto che, nella maggior parte dei casi, le lingue romanze utilizzano le stesse lettere per trascrivere i loro fonemi. Tuttavia, una piccola parte dei fonemi viene trascritta in modo diverso a causa di una differenziazione nella fonologia (il francese, per esempio, ha 16 vocali mentre lo spagnolo 5) e alcune convenzioni grafiche differenti. L'ortografia di alcune parole maschererebbe quindi il loro carattere internazionale o panromanzo: nel metodo vengono sistematizzate queste differenze e le grafie specifiche adottate da ciascuna lingua. Riportiamo:

Grafia	<i>Francese</i>	<i>Catalano</i>	<i>Portoghese</i>	<i>Spagnolo</i>	<i>Italiano</i>	<i>Rumeno</i>
ch	ʃ	-	ʃ	tʃ	k	k
g] e, i	ʒ	ʒ	ʒ	χ	dʒ	dʒ

- Il *quinto setaccio* si compone delle strutture sintattiche panromanze (SP) e nasce dall'osservazione che le strutture fondamentali delle lingue romanze sono praticamente identiche. All'interno di una frase in una delle lingue romanze è quindi abbastanza semplice e intuitivo, nella maggior parte dei casi, identificare soggetto, verbo, complementi oggetto, ma anche sostantivi, aggettivi, avverbi, preposizioni, articoli, pronomi ecc.

- Il *sesto setaccio* è quello degli elementi morfosintattici (MS). In questo livello si prende in considerazione il fatto che le lingue romanze sono accomunate da caratteristiche simili anche nell'ambito della formazione di frasi nominali, delle coniugazioni e degli avverbi, nonché per quanto riguarda gli articoli, il plurale e i marcatori di genere.
- Il *settimo setaccio*, infine, è composto da prefissi, suffissi e dai cosiddetti “eurofissi” (FX), la cui conoscenza permette di osservare le parole composte separando la radice dal resto e intuendo il significato. Così « Dans *intervenir, circonvenir, avènement, advenir, avenir* (n.), *convenir, contrevenir, subvenir, survenir, revenir, devenir*³⁹... la connaissance du préfixe permet de concrétiser le verbe complexe » (Meissner *et al.*, 2004: 249). Nel metodo vengono riportate alcune tabelle che sistematizzano i prefissi e i suffissi più frequenti.

2.3.3 Galatée

Il progetto Galatée è nato nel 1991 grazie a Louise Dabène e Christian Degache ed è stato lanciato all'Università Stendhal-Grenoble III in collaborazione con altri atenei italiani, francesi, spagnoli, portoghesi, svizzeri e rumeni. All'interno del progetto possiamo identificare due fasi. Durante la prima, che va dal 1991 al 1995, sono stati svolti alcuni studi pre-didattici che avevano lo scopo di analizzare e studiare i fenomeni di IC spontanea e guidata e di registrare le difficoltà dei studenti nei confronti delle lingue romanze. In seguito alle osservazioni raccolte è stata prodotta una mole apprezzabile di articoli e di interventi nell'ambito di conferenze dedicate. Durante la seconda fase, nello specifico dal 1995 al 1999, il progetto viene indirizzato verso la creazione di prodotti pedagogici: in particolare vengono messi a punto e prodotti alcuni CD-Rom con esercizi di comprensione scritta e orale (la dimensione orale è presente solo nel CD-Rom di lingua francese) di spagnolo, francese, portoghese e italiano (Tost Planet, 2005: 33-35). L'approccio adottato nei CD-Rom si basa su due concetti fondamentali (Degache, 2002: 271):

39 In corsivo nell'originale.

- la *dissociation des aptitudes* (dissociazione delle abilità), ovvero un metodo che inizia sollecitando la comprensione scritta e poi, a poco a poco, la comprensione orale. Tale metodo viene applicato unicamente in ricezione, lasciando per una fase successiva (ma non per forza) le competenze di produzione. Questo serve anche, secondo ə studiosə, a mettere più a suo agio l'apprendente.
- *l'apprentissage consécutif référencé* (l'apprendimento consecutivo referenziato), una via di mezzo tra l'apprendimento consecutivo e quello simultaneo (incoraggiato dai progetti EuroCom, Eurom4 e altri) delle lingue della stessa famiglia. Questo « d'une part parce qu'on peut très bien choisir de ne cibler qu'une seule, voire deux, des trois langues ciblées ; d'autre part, et surtout, parce que les aides à la compréhension (en phase 3) sont pour la plupart "référéncées" au français, et pour certains aspects et ponctuellement, aux autres langues romanes » (ibidem: 272).

Galatée propone tre opzioni didattiche che si basano sulla metodologia seguente: dissociazione delle abilità (come abbiamo visto precedentemente), contestualizzazione delle attività di comprensione, scoperta attiva dell'universo linguistico e culturale, contrastività con la propria lingua madre e le altre lingue romanze, sistematizzazione delle regole, utilizzo di discorsi progressivamente più complessi e incoraggiamento alla riflessione e all'auto-osservazione (Tost Planet, 2005: 35).

2.3.4 Ariadna-Minerva

Si tratta di un insieme di ricerche che sono state svolte dal 1995 al 2003 e che «non costituiscono metodi di insegnamento delle lingue ma approcci parziali ad esse, concepiti in sintonia con la dimensione propositiva del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*⁴⁰» (Benucci, 2005: 55). Il progetto può essere suddiviso in due fasi (ibidem):

- Ariadna «Disegno e implementazione di un curriculum integrato per la formazione e autoformazione del professore di lingue straniere» (1995-1999), a sua volta suddiviso

40 In corsivo nell'originale.

in Ariadna1, focalizzato sulla formazione dell'insegnante al plurilinguismo e all'IC e in Ariadna2, rivolto sia a insegnanti che a studente;

- Minerva «Costruzione di materiali dedicati alla intercomprensione tra lingue prossime in ambito romanzo» (1999-2003), che ha come scopo l'acquisizione, da parte di stranieri privi di formazione linguistica specifica, di competenze pragmlinguistiche e comunicative di sopravvivenza, favorendo indirettamente la mobilità all'interno dell'Unione Europea, lo sviluppo di curiosità e coscienza nei confronti delle lingue romanze e della loro vicinanza e l'apprendimento di strategie di approccio ad esse.

Nella prima fase del progetto (Ariadna) sono stati elaborati alcuni moduli che trattano, nelle cinque lingue coinvolte, di «questioni trasversali inevitabili per l'insegnamento-apprendimento delle LS» (Tost Planet, 2005: 36), tra cui: moduli linguistici (formulare domande nelle lingue romanze, costruzioni impersonali, negazione, ecc.), moduli pedagogici (valutazione e ingiunzioni pedagogiche nei manuali di livello 1) e modulo interculturale (focus sulle scuole nei paesi di lingue romanze). Nella seconda fase (Minerva), viene incoraggiata l'interazione orale ma anche la sistematizzazione della grammatica e delle tecniche di autoapprendimento e autovalutazione. Il focus è sull'IC in ricezione, ma, quando viene richiesta una produzione, essa è finalizzata solamente al rinforzo della comprensione: gli errori compiuti non vengono infatti considerati (Benucci, 2005: 67). Le attività sono organizzate in moduli tematici e partono sempre dall'analisi di un testo o di un video (definito *déclencheur*, attivatore), i temi sono i seguenti: orientarsi e spostarsi in città (lingua target: spagnolo), trovare vitto e alloggio (lingua target: francese), divertirsi e fare nuove amicizie (lingua target: italiano), realizzare pratiche amministrative (lingua target: spagnolo), cercare un lavoro saltuario (lingua target: portoghese), partecipare alla vita accademica (lingua target: rumeno) e risolvere un problema di salute (lingua target: catalano).

2.3.5 Galanet

Il progetto Galanet, così come Galatée, è stato messo a punto dall'Université Stendhal-Grenoble III (2001-2004). Si tratta di una piattaforma di formazione a distanza su internet rivolta a parlanti di italiano, portoghese, francese e spagnolo, all'interno della quale i partecipanti possono comunicare utilizzando le lingue romanze. In particolare, il progetto punta alla costruzione congiunta di un sito web multilingue: questo obiettivo comune dovrebbe spingere i partecipanti a collaborare e comunicare, migliorando contestualmente le abilità ricettive e interattive in quattro lingue. Sulla piattaforma vengono messi a disposizione strumenti di comunicazione (bacheca, forum, chat, ecc.); spazi di lavoro collaborativi e personali (ufficio personale e di gruppo, ecc.); risorse linguistiche, strategiche e pedagogiche (biblioteca, spazi di autoformazione, ecc.), strumenti di identificazione (profilo personale e di gruppo, lista dei partecipanti) e infine indicatori statistici e un archivio (De Carlo, 2011: 153). I partecipanti vengono divisi in gruppi e introdotti progressivamente a compiti sempre più difficili, anche se la progressione delle fasi viene solo suggerita e non imposta (Tost Planet, 2005: 41, 42). Le fasi sono le seguenti (ibidem): creazione di un profilo personale con foto, audio e video e le lingue target preferite; proposta di temi del dossier-stampa finale da parte dei diversi gruppi di lavoro e scelta di uno di essi; brainstorming per trovare i sotto-argomenti collegati al tema principale, raccolta di documenti e dibattiti; preparazione del dossier-stampa che verrà poi pubblicato sulla piattaforma, rimanendo a disposizione di tutti. Attraverso questo approccio interattivo i partecipanti sono stimolati a collaborare e a mettere in atto diverse strategie per la comprensione reciproca: riformulazioni, utilizzo delle lingue dei altri partecipanti allo scambio comunicativo, richieste di aiuto ai altri apprendenti e uso di risorse interne ed esterne per risolvere le difficoltà (ibidem).

2.3.6 Galapro

Galapro (2008-2009) è «un progetto multilaterale di formazione di formatori, concepito intorno a due assi principali: formazione alla didattica dell'intercomprensione e

costituzione di una comunità pedagogica plurilingue per l'insegnamento-apprendimento collaborativo dell'intercomprensione [...]» e anche «un progetto che si propone di costruire e valutare percorsi di formazione all'IC, focalizzati su una metodologia a vocazione cooperativa, plurilingue e interculturale attraverso la creazione di scenari e strumenti di lavoro flessibili che permettano il loro riutilizzo in diversi contesti educativi e con pubblici scolastici diversificati» (De Carlo, 2010: 341). Il progetto, che coinvolge otto atenei di sei paesi, si rivolge sia a docenti che a studente di scienze della comunicazione, del linguaggio, dell'educazione e lingue e culture. Gli obiettivi di Galapro sono: sviluppare competenze professionali per la formazione dell'ambito dell'IC, consolidare il sentimento di appartenenza di docenti e studente a una comunità allargata, sviluppare competenze trasversali legate all'uso delle tecnologie, divulgare e consolidare una cultura scolastica dell'intercomprensione (ibidem). Le sessioni sulla piattaforma avvengono in cinque fasi e durano dalle 13 alle 15 settimane: nella prima, la fase preliminare, i partecipanti vengono divisi in gruppi locali e incoraggiati a "esplorare" l'IC attraverso gli strumenti disponibili sulla piattaforma; nella seconda fase vengono creati gruppi di lavoro plurilingue che si confrontano sulle problematiche e le osservazioni individuate nella fase precedente; nel corso della terza fase viene delineato il piano di lavoro (problematica, prodotto da realizzare, strumenti e metodi di lavoro); nella quarta fase viene realizzato il piano di lavoro attraverso l'uso delle risorse presenti sulla piattaforma e infine, nell'ultima fase, ogni gruppo condivide il proprio lavoro e valuta quello degli altri, nonché il funzionamento della piattaforma, le risorse a disposizione, le dinamiche che si sono instaurate nei gruppi e tra i gruppi e la partecipazione personale dei partecipanti. A termine di alcune sperimentazioni, è stato sottolineato che Galapro può avere delle potenzialità interessanti, poiché «l'intercomprensione linguistica e la costruzione cooperativa di significati concettuali condivisi trovano nello strumento digitale un luogo privilegiato» (ibidem: 344).

2.3.7 Eulang e Ja-ling

Abbiamo già accennato a Eulang e Ja-ling nel primo capitolo: Eulang è un progetto sviluppato tra il 1997 e il 2001 nell'ambito del programma Socrates-Lingua⁴¹ che riguarda l'approccio plurale dell'*éveil aux langues* nelle scuole elementari di cinque paesi (Austria, Spagna, Francia, Italia e Svizzera). Ja-ling (abbreviazione di *Janua Linguarum*, ovvero la "porta delle lingue") è stato lanciato nel 2000 e si inserisce nella continuità di Eulang, diffondendo il programma in altri venti paesi. Tale progetto «ha anche l'ambizione di preparare gli alunni a vivere in società linguisticamente e culturalmente diverse sviluppando atteggiamenti positivi nei confronti della diversità linguistica e culturale e favorendo la costruzione di competenze metalinguistiche trasversali» (Tost Planet, 2005: 44). Gli obiettivi sono principalmente far familiarizzare lo studente con la diversità delle lingue e delle culture e completare in modo trasversale i differenti insegnamenti. Questi progetti operano nel senso del multilinguismo più che in quello del plurilinguismo vero e proprio e non riguardano propriamente l'IC; tuttavia, condividono alcuni degli obiettivi e degli approcci degli altri progetti presentati fino a questo momento.

2.3.8 Itinerari romanzi

Si tratta di un progetto lanciato dall'Unione Latina⁴² e riguarda la promozione e l'insegnamento delle lingue romanze. Ha come scopo quello di «favorire il riconoscimento delle lingue e di aiutare a sviluppare la capacità di intercomprensione nelle lingue neolatine in apprendenti di età compresa fra i 9 e i 12-13 anni» (Tost Planet, 2005: 45). Si tratta di una piattaforma virtuale all'interno della quale, in forma ludica, vengono proposte attività in sei lingue romanze (italiano, spagnolo, francese, portoghese, catalano e rumeno). Le attività sono articolate in quattro moduli che integrano tutte e sei le lingue in dialoghi e giochi che puntano

41 Il programma Lingua (avviato nel 1989) fa parte del programma d'azione comunitaria in materia d'istruzione Socrates e riguarda la promozione delle competenze nelle lingue straniere (con una particolare attenzione alle lingue meno diffuse e insegnate) all'interno della Comunità europea.

42 Organizzazione internazionale formata da Paesi che hanno come lingue ufficiali e predominanti degli idiomi di derivazione latina, e ha lo scopo di promuovere e diffondere l'eredità culturale comune e valorizzare le diverse identità del mondo latino. Le sue attività sono sospese dal 2012. (Wikipedia)

a far scoprire ai apprendenti i legami linguistici e culturali che sussistono tra le diverse comunità linguistiche o paesi. I temi trattati sono vicini a quelli affrontati in classe durante le lezioni di lingua straniera, come l'alimentazione, i colori, i vestiti, gli animali, ecc. La scelta del pubblico di riferimento rappresenta un caso eccezionale nella panoramica dei programmi dedicati alla didattica dell'IC: infatti, pur avendo già familiarità con i mezzi informatici, gli alunni di questa età hanno un'esperienza molto limitata per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue e le riflessioni linguistiche e non sempre si trovano davvero motivati dal sistema scolastico e dalle attività proposte all'interno di esso. Per questo motivo, oltre a sviluppare competenze e sensibilità nella percezione di sei lingue neolatine, il progetto punta a mettere a disposizione una serie di materiali che hanno anche lo scopo di divertire e motivare gli studenti (ibidem: 46).

2.3.9 Miriadi

Miriadi⁴³ (Mutualizzazione e Innovazione per una Rete dell'Intercomprensione a Distanza) (2012-2015) è uno dei progetti più recenti nell'ambito della didattica dell'IC. Si tratta di un progetto europeo che riunisce 19 atenei e altri partner associati (università, scuole, centri di formazione, ecc.), e ha lo scopo di promuovere la formazione all'IC e in interazione su internet. Il progetto consiste in una rete, un insieme di materiali e risorse messi a disposizione online e una piattaforma per lavorare a distanza. L'obiettivo della creazione di questo portale è quello di sfruttare il potenziale didattico e di innovazione a livello pedagogico dato dagli spazi multimediali e dalla creazione di reti di gruppi e partner; ma soprattutto quello di mettere in contatto istituzioni, realtà, studenti e insegnanti per la condivisione di pratiche riguardanti l'IC e la didattica delle lingue in generale, per parlare dei propri dubbi e delle proprie osservazioni, per condividere studi e ricerche. Gli scambi avvengono in IC e in otto lingue (catalano, corso, creolo mauriziano, spagnolo, francese, italiano, portoghese e rumeno) all'interno di sessioni generate automaticamente e che propongono scenari contestualizzati che rispondono ai bisogni del gruppo di lavoro.

43 <https://www.miriadi.net/it/il-progetto-miriadi>, consultato il 30/11/2021.

Parallelamente, all'interno del progetto Miriadi è stato sviluppato anche un Quadro di riferimento (*Référentiel*) che descrive le competenze e l'approccio plurilingue dell'IC: «una base indispensabile per programmare percorsi didattici ed elaborare criteri di valutazione, e quindi acquisire una visibilità sociale» (Bonvino & Jamet, 2016: 18).

2.3.10 Redinter

Per concludere questa parte dell'elaborato dedicata ai progetti didattici che hanno come focus l'IC, citiamo la rete Redinter, che si discosta dai progetti presentati finora perché non propone una metodologia specifica per l'insegnamento o la formazione in IC. Si tratta infatti di una rete, coordinata da Filomena Capucho, che, fino alla sua conclusione nel 2011, ha avuto come obiettivo quello di riunire le università impegnate nella ricerca nell'ambito dell'IC. Questo ha permesso a ricercatori dei vari atenei di scambiarsi pratiche e punti di vista, nonché di pubblicare un corpus bibliografico e di censire i vari interventi educativi e didattici che sono stati effettuati nell'ambito dell'IC. Tale rete «ha avuto un ruolo fondamentale per la consapevolezza e lo sviluppo di questo settore di ricerca e dell'approccio all'IC» (ibidem).

Abbiamo osservato, all'interno di questa sezione dell'elaborato dedicata alla descrizione dei vari progetti in corso o già terminati, che gli approcci alla didattica dell'IC sono sfaccettati e molteplici. Come abbiamo già menzionato in precedenza, per la precisione interrogandoci sulle definizioni stesse di IC, questo ambito di studi è estremamente ampio e può essere indagato sotto diverse angolature e punti di vista. Di riflesso, anche gli approcci didattici che si possono sviluppare in un'ottica di studio, sviluppo ed elaborazione di competenze legate all'IC e alla comprensione di lingue straniere della stessa famiglia avranno queste stesse caratteristiche, che dipenderanno dalla sensibilità e dalle priorità di studio dei ricercatori. Nei prossimi paragrafi restringeremo il campo di analisi e ci soffermeremo in particolare sul concetto di trasparenza linguistica applicata alla coppia francese-italiano e

sulle caratteristiche del francese orale, che ci serviranno nella parte sperimentale per analizzare e contestualizzare i dati da noi raccolti.

2.4 La *proximité linguistique* tra francese e italiano

Nel saggio “À l’écoute du français” Jamet analizza nel dettaglio il concetto di trasparenza linguistica applicato alla coppia francese-italiano. L’IC tra queste due lingue, secondo l’autrice, può contare sulla comune discendenza dal latino: a livello lessicale, infatti, si calcola che più dell’86% del lessico francese sia a base latina (Messner, 1975, in Jamet, 2007: 15). Ovviamente questo non significa che tutte le parole di origine latina siano immediatamente trasparenti e comprensibili (come abbiamo sottolineato in 2.2.4), né dal francese all’italiano, né dall’italiano al francese. Tuttavia, tale vicinanza consentirebbe di individuare i cosiddetti *vrais amis*, ovvero veri amici, che si contrappongono ai tanto temuti falsi amici. Jamet cita poi gli studi comparativi di Scampa (2004), che dimostrano come l’85% delle parole francesi risulterebbe trasparente per \varnothing italofoon \varnothing , con un margine di errore dell’1% dovuto, appunto, ai falsi amici. Il restante 14% circa delle parole francesi ha origine prevalentemente germanica e rappresenta quelli che l’autrice chiama *non-amis*, ovvero non-amici. Le similitudini tra queste lingue (allo scritto) possono poi essere classificate e distribuite in quattro zone diverse (Degache & Masperi, 1998: 363-370):

- *zona di coincidenza morfo-semantica totale*, che comprende i prestiti integrali (es. FR *reportage* / IT *reportage*; IT *spaghetti* / FR *spaghetti*) e le parole congeneri omofone, ovvero quelle parole che hanno una forma grafica identica sia in francese che in italiano e che fanno riferimento a una stessa area semantica (es. IT - FR: *ancestrale*, *missile*, *abside*, *otite*, *cicatrice*, *adolescente*);
- *zona di coincidenza morfo-semantica parziale*, una zona molto vasta all’interno della quale la vicinanza tra le parole riguarda sia la forma delle stesse, che il loro significato. Le categorie che ne fanno parte sono i prestiti integrati dal punto di vista grafo-fonologico e/o semantico nella lingua di arrivo (la parola *ciao* che in francese esclude

il senso italiano di “buongiorno”); le parole congeneri simili graficamente ma che richiedono alcune conversioni grafiche e/o allomorfe dei significanti (es. FR *obtenir* / IT *ottenere*), un processo di mediazione interlinguistica di parole appartenenti alla stessa famiglia (es. IT *stella* > *stellaire* > *étoile*), la mediazione di parole o locuzioni arcaiche o specialistiche (es. IT *sogno* / FR *songe*), la segmentazione del significante e la ricostruzione della derivazione se le parole congeneri non condividono gli stessi affissi o basi (es. IT *allegria* / FR *allegresse*, IT *nobiltà* / FR *noblesse*). Allo stesso tempo, fanno parte di questa zona anche quelle parole caratterizzate da una grafia simile e da un significato semantico non perfettamente sovrapponibile (es. IT *macchina* vs FR *machine*). Altre due categorie nominate poi da Degache e Masperi sono le parole congeneri-omonime, ovvero quelle parole che hanno un corrispettivo congenere nell'altra lingua il cui significato coincide con uno solo dei significati attribuiti al congenere nella lingua straniera (o viceversa) perché magari si tratta di parole polisemiche (es. IT *farsa* / FR *farce*, che significa sia farsa che farcia o ripieno); e infine le parole para-congeneri, ovvero quelle parole che risultano comprensibili grazie ai collegamenti fatti con la famiglia di parole di cui il vocabolo fa parte nella lingua target e del quale condividono la base lessicale (in questo caso le parole possono anche appartenere a categorie grammaticali diverse: IT *nulla* (sostantivo) > *nullement* (avverbio) > *rien du tout* > *le néant* (sostantivo));

- *zona di coincidenza morfologica totale o parziale tra parole semanticamente distanti e difficilmente associabili*, che comprende soprattutto falsi amici e finte somiglianze tra parole. È il caso dei vocaboli con grafie simili ma con significati molto diversi (es. IT *salire* ≠ FR *salir*, IT *lutto* ≠ FR *lutte*); delle parole congeneri che condividono una sola accezione di significato difficile da inferire dal contesto (es. IT *marmitta* nel significato francese di *pot d'échappement*); delle situazioni di omonimia nella lingua fonte (es. IT *avanzare* e FR *avancer* ma non nel senso di *rester*, *y en avoir de trop*) e infine degli omografi casuali (es. IT *anche* ≠ FR *anche* (anca), IT *tante* ≠ FR *tante* (zia));

- *zona di coincidenza morfologica totale o parziale tra parole semanticamente divergenti ma facilmente associabili*, come i prestiti falsi amici (es. IT *studio* ≠ FR *studio* (monolocale)); le finte somiglianze tra parole congeneri solo parzialmente, ovvero quando le analogie riguardano accezioni condivise ma periferiche (es. IT *arrestare* / FR *arrêter*, in questo caso i due verbi condividono il significato di interrompere un'attività o un processo, impedire a qualcunə di muoversi, fare prigionierə; mentre il verbo francese ricopre altri significati, tra cui impedire a qualcunə di agire, accordarsi su qualcosa o fare una sosta); la vicinanza apparente tra connettivi (es. IT *infatti* ≠ FR *en fait* (in effetti, in realtà), IT *finalmente* ≠ *finalement* (alla fine, in definitiva); le false corrispondenze tra parole di una stessa categoria grammaticale e facenti parti di uno stesso campo semantico che, pur avendo dei tratti comuni, non rimandano allo stesso significato (es. IT *biscotto* ≠ *biscotte* (fetta biscottata), IT *mostarda* ≠ *moutarde* (senape), IT *giorno feriale* ≠ *jour férié* (giorno festivo)) e, infine, le parole facenti parte della stessa categoria grammaticale e dello stesso campo semantico e che condividono, sia in francese che in italiano, almeno un significato, ma che possiedono anche una o più accezioni supplementari (es. IT *fiume* vs FR *fleuve* (corso d'acqua che si getta nel mare) e *rivière* (corso d'acqua che non si getta nel mare)).

Il grado di trasparenza dato dai tipi di somiglianze tra coppie di parole che abbiamo appena descritto non è sempre simmetrico: a seconda del punto di vista che consideriamo (da francese verso italiano o viceversa), infatti, possiamo notare alcune differenze nella comprensione. Per esempio, ə francesi potranno inferire il significato della parola *stella* dall'aggettivo *stellaire*, mentre ciò non avverrà per una persona di madrelingua italiana che cerca di comprendere il vocabolo *étoile* (Jamet, 2007: 17).

2.5 Le caratteristiche del francese orale

Trattando di IC orale è poi necessario sottolineare che « la forme sonore du mot pose un problème supplémentaire par rapport à sa forme graphique » (Jamet, 2007: 18) e che « certains groupes de lettres seront source de blocage en intercompréhension parce qu'elles ne correspondent pas à la LM, comme par exemple « ch » ou « eau » (F. *château* /I. *castello*⁴⁴) » (ibidem). Questo riguarda i singoli vocaboli e le differenze (specialmente fonetiche) che possono causare delle difficoltà di comprensione anche in parole con un alto grado di trasparenza allo scritto, tra cui segnaliamo (ibidem: 19-25):

- I fonemi (37 in francese, 30 in italiano): all'interno di questa categoria le differenze più sostanziali si registrano nelle vocali (16 in francese, 7 in italiano, che non possiede vocali nasali), la loro pronuncia aperta o chiusa (che non ha valore discriminante forte visto che, in alcuni casi e in entrambe le lingue, dipende prevalentemente dalla varietà regionale che si parla), il fenomeno della *e caduc* francese, ovvero la *e* muta, la cui pronuncia oscilla tra [ø] e [œ] e il cui comportamento varia a seconda della posizione all'interno del vocabolo (può essere eliminata come in *fêt(e)* [fɛt], oppure pronunciata se è preceduta, all'interno della stessa sillaba, da due consonanti, come nel caso di *faiblement* [fɛblœmã], ecc.). Ci sono poi le consonanti e le semiconsonanti: il francese possiede 18 consonanti e 3 semiconsonanti, mentre l'italiano rispettivamente 21 e 2.
- Le sillabe e l'accento sulle parole: le sillabe sono composte da un attacco e da una rima formata da un nucleo e da una coda. Si calcola che in francese circa il 70% delle sillabe termini in vocale, questo fa sì che abbia una « image sonore » (ibidem: 23) simile a quella dell'italiano. Tuttavia, mentre in francese si contano 14 tipi diversi di sillabe, l'italiano possiede un panorama sillabico meno variegato: questo fa sì che ci sia un uso maggiore delle vocali e che le parole siano generalmente più lunghe rispetto a quelle francesi, che sono spesso mono o bisillabiche che possono diventare monosillabiche con l'eliminazione della *e caduc*. Per quanto riguarda l'accento

44 Entrambi in corsivo nell'originale.

lessicale, in francese cade sempre sull'ultima sillaba, mentre in italiano è mobile e cade in circa il 70% dei casi sulla penultima sillaba. Allo stesso tempo, contrariamente all'italiano, quando la parola si trova inserita nella catena del parlato francese il suo accento viene rimosso a favore dell'accento del gruppo intero.

Ci sono poi alcune caratteristiche specifiche della lingua francese che dobbiamo tenere in considerazione in vista dell'esperimento che andremo a svolgere e che presenteremo nel capitolo successivo. Si tratta di specificità che entrano in gioco nel momento in cui non si considerano più solo le parole singole, bensì enunciati, frasi e interi discorsi. Queste caratteristiche interessano sia il livello segmentale che quello soprasegmentale (ibidem: 71). Nei suoi studi (2007) Jamet individua le caratteristiche seguenti:

- La *liaison*: a partire dall'XI secolo, alcune consonanti localizzate alla fine delle parole diventano mute. Allo stesso tempo, recuperano la pronuncia originale (con variazioni dovute al contesto fonologico) legandosi alla parola successiva se questa inizia per vocale o per *h* muta (*beaucoup* _ *apprécié*, *premier* _ *étage*). Come sottolinea Jamet « ainsi, un enfant qui apprend sa langue [...] intériorise deux formes du mot, une sans phonème consonantique final et une avec phonème consonantique ; il ne se trompera pas en disant : *tu as vu le petit* _ *enfant* /**ptitãfã**/ vs *j'ai vu un enfant tout petit*⁴⁵ /**tupti**⁴⁶ » (2007: 72). Non tutte le *liaisons* sono obbligatorie: lo sono quelle all'interno di un gruppo nominale (*un* _ *échange*, *les* _ *heures*), all'interno del gruppo verbale tra pronome soggetto e verbo (*on* _ *a*, *vous* _ *êtes*), tra la preposizione e il gruppo nominale (*dans* _ *une dérive*) e tra il pronome relativo *dont* e il pronome soggetto (*dont* _ *on parle*). Ci sono poi le *liaisons* facoltative, che segnalano, in genere, una maggiore formalità del discorso o del parlato: segnaliamo il caso della *liaison* tra ausiliare e participio (*je suis* ≠ *installée*), tra il verbo essere e il suo attributo (*c'est* ≠ *un long travail*) e tra il sostantivo e l'aggettivo posposto (*un enfant* ≠ *intelligent*). In

45 Entrambi in corsivo nell'originale.

46 Entrambi in grassetto nell'originale.

alcune situazioni, la liaison può inoltre introdurre un fonema di transizione che non corrisponde alla pronuncia abituale della consonante, come nel caso di “s” o “x” che diventano /z/ oppure della “d” che diventa /t/ (*les _enfants, quand _on _est _enfant*).

- L'*enchaînement*: questo fenomeno avviene quando una consonante pronunciata alla fine di una parola si lega con la parola successiva se questa inizia per vocale e può eliminare i confini tra una frase e l'altra (*c'est très dur _ il faut vraiment avoir la foi*); può essere causato dall'eliminazione della *e caduc* alla fine della parola che farà legare la consonante precedente alla parola successiva se questa inizia per h muta o vocale (*le petit commerc(e) _ en France*) e può dare origine a fenomeni curiosi, come nel caso di *alor(s) _ on prend* dove non si lega la “s” finale ma la “r” immediatamente precedente.
- Le deformazioni, ovvero le modifiche che subiscono alcune parole una volta inserite nella catena a causa dell'eliminazione di alcuni fonemi: per esempio, l'eliminazione della *e caduc* che porta a un fenomeno di *enchaînement* (come abbiamo già visto); la semplificazione dei gruppi di consonanti finali (*i(l) faut êt(re) très disponib(le)*); l'eliminazione del pronome *il* nel costrutto *il y a* e l'assimilazione (*je suis > /ʒsɥi/ > /ʒy/*).

A livello suprasegmentale Jamet individua poi i fattori prosodici e di dizione, come l'accentuazione (l'accento delle parole singole viene oscurato a vantaggio di un “accento di gruppo” situato sull'ultima sillaba dell'ultima parola del sintagma prosodico mentre in italiano, al contrario, ogni parola conserva il suo accento e ciò agevola la segmentazione della catena verbale); l'intonazione (la variazione della frequenza che ha un ruolo fondamentale per distinguere la modalità e creare una gerarchia tra le diverse parti della frase); la velocità di eloquio; e infine le esitazioni, gli allungamenti vocalici, le ripetizioni, l'autocorrezione e le pause piene, questi ultimi tipici del parlato spontaneo.

Per quanto riguarda la catena sintagmatica, il francese possiede alcune caratteristiche specifiche che potrebbero rendere la decodifica del messaggio ancora più complessa: Jamet

segnala in particolare i « *petits mots* » (monosillabi grammaticali molto presenti in francese), tra cui gli articoli, i possessivi, i dimostrativi, i pronomi personali, i relativi, gli interrogativi e così via, spesso opachi e facilmente confondibili o non percepiti all'interno della catena; ma anche l'accordo di genere e numero, facilmente individuabile allo scritto ma difficile da cogliere all'orale; la possibilità di distinguere alcune desinenze verbali, foneticamente identiche, solo dal pronome soggetto e le costruzioni marcate, come le dislocazioni a destra e a sinistra e le frasi scisse.

Tutti i fenomeni appena descritti possono rappresentare elementi di difficoltà e ostacoli alla comprensione per un'italofona che cercasse di comprendere il francese orale, anche qualora si trattasse di parole singole o di enunciati pianificati e letti ad alta voce, come nel caso del nostro esperimento. Nella fase di analisi dei risultati raccolti ci occuperemo di analizzare meglio quali sono stati i fattori che hanno ostacolato o agevolato la comprensione.

3 - La comprensione orale di frasi in francese da parte di italofoᅇ: parte sperimentale

In questo capitolo ci occuperemo di descrivere l'esperienza che abbiamo svolto per raccogliere osservazioni sulla comprensione spontanea del francese da parte di italofoᅇ che non hanno mai studiato questa lingua.

3.1 Gli obiettivi

L'obiettivo principale di questo esperimento era raccogliere materiale e osservazioni sulla capacitᅇ di comprensione spontanea di frasi in francese da parte di parlanti madrelingua italianᅇ che non hanno mai studiato il francese, nᅇ avuto contatti prolungati con esso, nᅇ seguito corsi o lezioni per lo sviluppo di competenze in IC. L'esperienza che abbiamo svolto si inserisce nella scia degli studi e degli esperimenti di Jamet sul riconoscimento di parole isolate e sulla comprensione di discorsi radiofonici (2007) e di Tombolini sul rafforzamento delle competenze di comprensione orale nell'apprendimento simultaneo di piᅹ lingue romanze (2017-18). In particolare, ci interessava analizzare, similmente agli esperimenti giᅹ citati, qual ᅇ il grado approssimativo di comprensione di un campione variegato di persone che, a livello di strategie intercomprensive spontanee, ha a disposizione unicamente la decodifica spontanea dell'input uditivo e la ricerca di somiglianze con le parole e le strutture della propria lingua madre, nel nostro caso l'italiano, o delle altre lingue eventualmente conosciute. Attraverso l'analisi dei risultati ottenuti sia attraverso l'esperienza che tramite il questionario somministrato successivamente alla fase sperimentale di ascolto e riformulazione e traduzione orale, volevamo capire quali sono le strategie che sono state messe in atto spontaneamente e qual ᅇ il grado percepito di trasparenza delle frasi e dei vocaboli inseriti nel contesto frase. Inoltre, ci interessava osservare quali sono state le difficoltᅇ percepite e quali elementi, al contrario, sono stati individuati come facilitatori della comprensione. Abbiamo scelto di somministrare dieci frasi perchᅇ, a livello di difficoltᅇ e sforzo cognitivo, ci sembrava una scelta intermedia rispetto

agli esperimenti già effettuati da Jamet sul riconoscimento delle parole isolate e sulla comprensione di discorsi radiofonici. La comprensione di frasi potrebbe, a nostro avviso, rappresentare uno *step* nella progressione didattica di esercizi da sottoporre a un ipotetico gruppo interessato a potenziare l'IC orale tra il francese e l'italiano o, più in generale, l'IC tra le varie lingue romanze. Parallelamente, la riformulazione e traduzione orale, utilizzata nel nostro caso al posto di quella scritta, ci sembra più immediata e naturale viste le caratteristiche generali delle lingue che abbiamo già avuto modo di riportare in 2.2.3: trattandosi di frasi e non di singole parole isolate, infatti, abbiamo pensato che chiedendo alle persone di scrivere una traduzione si sarebbe persa l'immediatezza dell'orale a favore di una risposta meno spontanea e più rielaborata. Questa scelta è stata guidata anche da una riflessione legata alle situazioni comunicative della vita reale in cui effettivamente succede di dover mettere in atto strategie di comprensione e IC spontanee per far avvenire la comunicazione all'orale. Partendo dalla nostra esperienza personale e integrandola con le osservazioni riportate e analizzate nei capitoli precedenti, abbiamo constatato che spesso le situazioni comunicative che richiedono sforzi di comprensione e IC a partire da una lingua romanza sono anche situazioni che prevedono un'interazione e una risposta immediata (es. dare indicazioni per strada, ricevere informazioni in un museo all'estero, ecc.), che non lasciano tempo e spazio, in generale, per il passaggio dal codice scritto. Nel nostro esperimento, come già specificato, non abbiamo ricreato situazioni di interazione "reale", ferdandoci invece alla fase di comprensione e traduzione, specificando comunque che tutto il processo di esplicitazione di ciò che si era o non si era compreso avvenisse all'orale.

3.2 Il campione di persone

Abbiamo deciso di sottoporre l'esperimento a un campione di dieci studente universitaro o con formazione universitaria già terminata (laurea triennale, magistrale, magistrale a ciclo unico, dottorato - già conseguiti o in corso) di età compresa tra i 23 e i 32 anni che non hanno mai studiato il francese e che non hanno mai avuto contatti prolungati con esso, né durante il loro percorso scolastico, né all'interno di altri contesti (vacanze studio,

Erasmus, esperienze all'estero, ecc.). Tuttavia, nonostante avessimo chiarito questo parametro in fase di ricerca delle persone da sottoporre all'esperimento, leggendo i questionari finali abbiamo scoperto che una delle persone aveva avuto alcuni contatti con la lingua francese durante le elementari, poiché l'insegnamento dell'inglese non era ancora obbligatorio e la maestra della sua classe sapeva il francese (e non l'inglese). Quando abbiamo chiesto un chiarimento in questo senso - nel questionario era stato scritto "francese, livello base" - ha comunque affermato di non ricordarsi nulla se non "*comment tu t'appelles e allons enfants de la patrie*". Un'altra persona ha invece dichiarato di aver cercato di guardare qualche film in lingua francese con i sottotitoli in italiano (circa cinque), di aver letto *Tristano e Isotta* in francese e di aver cercato di comunicare con alcune persone francesi rispondendo in italiano.

Abbiamo optato per un campione di studente universitario principalmente perché durante un qualsiasi percorso universitario all'interno di una facoltà italiana si è chiamati a svolgere numerosi esami: abbiamo pensato che l'abitudine a destreggiarsi tra test e prove sarebbe stata importante per ridurre al minimo l'ansia da prestazione e lo stress di dover partecipare a un esperimento in una lingua (quasi) totalmente sconosciuta. Abbiamo fatto la scelta di non coinvolgere studente di lingue, mediazione, interpretazione o traduzione per ottenere un gruppo generalmente non abituato a un certo tipo di ginnastica mentale o riflessioni linguistiche: si tratta infatti di studente/laureato/dottore di/in medicina e chirurgia, ingegneria dell'automazione, giurisprudenza, scienze e ingegneria informatica, matematica - curriculum generale e applicativo e automation engineering. Pur non occupandosi di lingue a livello universitario, le persone che facevano parte del campione avevano tutte esperienze di studio e approfondimento di una o più lingue straniere: riteniamo che questo possa aver favorito un certo grado di intuizione linguistica (questo aspetto è stato indagato attraverso una delle domande del questionario, ovvero "Pensi che la conoscenza di altre lingue ti abbia aiutato*⁴⁷ nella comprensione di alcune parole / costruzioni grammaticali? Se ti ricordi di

47 Nel questionario abbiamo scelto di utilizzare l'asterisco al posto dello *schwa*. L'asterisco è già in uso da alcuni anni, al contrario dello *schwa*, e abbiamo pensato che non avrebbe rappresentato un elemento di distrazione per il campione di persone, pur permettendoci di mantenere un linguaggio scritto che fosse il più inclusivo possibile.

qualche caso in particolare scriverlo qui sotto”). In particolare, tutte le persone del gruppo conoscono l’inglese (a livello intermedio o avanzato), nove di loro conoscono lo spagnolo (a livello base o intermedio), in otto hanno studiato il latino alle superiori, in quattro hanno studiato il greco antico sempre alle superiori e una persona ha un livello avanzato di tedesco.

3.3 Le consegne e lo svolgimento

L’esperimento è stato svolto a distanza utilizzando *ReBooth*, una piattaforma creata dal Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell’Università di Bologna: come leggiamo sul sito⁴⁸, si tratta di «una piattaforma browser-based per la didattica a distanza dell’interpretazione di conferenza. Il sistema collega un docente e un gruppo di studenti (circa 6-8; il numero esatto dipende dalla qualità dell’hardware e dalla connessione internet del docente) e permette di svolgere sessioni di interpretazione simultanea e consecutiva». Per permettere a tuttø di partecipare e per non sovraccaricare la piattaforma abbiamo svolto l’esperimento nell’arco di una settimana circa dividendo il campione in quattro gruppi, formati da quattro, una, tre e due persone.

Le consegne dell’esperimento sono state esposte a voce all’inizio della sessione, per non influenzare le persone preventivamente. Prima della sessione abbiamo specificato soltanto alcune condizioni importanti affinché l’esperimento avesse luogo nel miglior modo possibile: mettersi in un luogo silenzioso, munirsi di cuffie e/o auricolari con microfono da utilizzare all’occorrenza, avere a disposizione una connessione internet stabile e un secondo dispositivo (abbiamo consigliato di utilizzare il telefono) per effettuare una registrazione di backup.

Dopo aver illustrato il funzionamento della piattaforma, che nessunø conosceva o aveva mai avuto l’occasione di utilizzare, abbiamo spiegato che avrebbero ascoltato un audio della durata di 9’28" minuti contenente una breve introduzione registrata da noi (che aveva lo

48 <https://dit.unibo.it/it/notizie/la-piattaforma-rebooth-per-la-didattica-a-distanza-dell-interpretazione-di-conferenza-e-disponibile-su-github>, consultato il: 21/12/2021.

scopo di far regolare il volume e di ricordare di far partire la registrazione di backup col secondo dispositivo, nonché di salvare la registrazione fatta dalla piattaforma e di non disconnettersi subito dopo la sessione ma di aspettare di ricevere e compilare il questionario) e dieci frasi in francese. Abbiamo sottolineato che si trattava di frasi lette da una professoressa di madrelingua francese e che avrebbero ascoltato ogni frase due volte, con un intervallo di circa cinque secondi tra una frase e la sua ripetizione, al termine della quale avrebbero avuto trenta secondi per fare una traduzione orale della frase in italiano senza prendere appunti di nessun tipo. Abbiamo specificato che, nello spazio dei trenta secondi, potevano anche utilizzare formulazioni come “non ho capito nulla” o “ho capito solo (*parola/concetto x*)” se fosse stato il caso; non abbiamo volontariamente fornito indicazioni più precise per non influenzare ulteriormente i partecipanti e la spontaneità della traduzione. Un altro elemento sul quale abbiamo voluto mettere l’accento è il fatto che l’esperimento non era assolutamente da intendersi come un test e che lo scopo non era quello di dare una valutazione, bensì di raccogliere osservazioni che sarebbero state riportate e analizzate all’interno di questo elaborato in modalità anonima; abbiamo poi sottolineato che se si fossero sentiti più a loro agio avrebbero potuto tranquillamente spegnere la webcam. Dopo aver chiarito che durante la somministrazione dell’audio non avremmo interagito se non nel caso di problemi e solo attraverso la chat della piattaforma, abbiamo avviato la modalità “interpretazione simultanea” che consente di far partire in automatico la registrazione di tutte le cabine. In questa fase una persona, purtroppo, ha avuto dei problemi di registrazione: è riuscita a riformulare a voce solamente la prima frase, mentre le altre sono state segnate per iscritto sulle note del telefono, che ci sono poi state inviate. In sede di analisi terremo conto anche delle sue risposte, tanto più che la persona, quando le abbiamo chiesto se avesse notato differenze e se una delle due modalità le avesse dato più difficoltà, ha risposto negativamente. Al termine dell’audio, che finiva con una piccola conclusione registrata da noi (dove ricordavamo di salvare entrambe le registrazioni e di rimanere connesso per il questionario finale), abbiamo inviato per e-mail il questionario conclusivo. Abbiamo chiesto di rimanere

connesso sulla piattaforma per tutta la durata della sua compilazione per rispondere a eventuali dubbi e domande e assicurarci di ricevere tutte le risposte.

3.4 Le frasi

Le frasi sono state create da noi e registrate singolarmente in formato *.wav* dalla professoressa Marie-Line Zucchiatti, di madrelingua francese. Abbiamo poi provveduto a montarle su un file unico (in formato *.wav* e *.mp3*) utilizzando il programma *Audacity*. Il file, di durata complessiva di 9'28" minuti, si componeva di una piccola introduzione registrata da noi per consentire alle persone di regolare il volume e per ricordare di registrarsi col dispositivo di backup, le frasi e infine un breve pezzetto finale, sempre registrato da noi, dove ricordavamo a^o partecipanti di salvare le registrazioni. Le frasi sono state montate in una traccia unica in questo modo: ogni frase veniva ripetuta due volte, tra una frase e la sua ripetizione c'erano circa cinque secondi e tra la fine della seconda ripetizione e la nuova frase abbiamo inserito trenta secondi per permettere la traduzione orale in italiano.

Nella lettura delle frasi abbiamo cercato di eliminare alcune potenziali difficoltà per la comprensione: le frasi sono state pianificate e lette, non improvvisate, il ritmo di lettura era abbastanza lento e la professoressa ha evitato elementi di disturbo quali esitazioni, pause piene, ripetizioni, false partenze, ecc. Nella fase di composizione delle frasi abbiamo cercato di far sì che contenessero elementi lessicali e sintattici differenti in modo tale da indagare la comprensione spontanea di quante più costruzioni possibili, utilizzando un lessico afferente a diversi ambiti e aree semantiche. Le frasi sono le seguenti, le riportiamo qui con una possibile traduzione e una breve analisi basata sulle nostre intuizioni e osservazioni, che integreremo con l'analisi dei risultati nel capitolo successivo:

- *Je te conseille de lire ce livre pour préparer ta présentation d'histoire de l'art* (Ti consiglio di leggere questo libro per preparare la (tua) presentazione di storia dell'arte). In questa frase abbiamo utilizzato un lessico legato alla sfera scolastica. La parte che secondo noi sarebbe stata compresa meglio è la seconda parte, dove sia *pour* che

préparer che *présentation* che *d'histoire* risultano abbastanza trasparenti. *Art* è un monosillabo molto trasparente allo scritto, ma avrebbe potuto rappresentare un problema in fase di comprensione orale: basandoci sugli studi di Jamet (2007) infatti, vediamo che, in generale, più le parole sono lunghe (tre, quattro sillabe) più facilmente vengono riconosciute. In questo caso specifico ci troviamo di fronte a un monosillabo che all'orale ha una struttura vocale - consonante (Vc), parzialmente diversa da quella italiana di *arte*, ovvero VccV. Tuttavia, abbiamo pensato che, una volta compreso il vocabolo *histoire* e la preposizione *de*, sarebbe stata immediata l'associazione culturale con la locuzione *storia dell'arte*, una materia che viene insegnata in molte scuole e che risulta familiare per o italofonø. Per quanto riguarda la prima parte, *livre*⁴⁹ e *libro*⁵⁰ provengono entrambi dal latino *liber -bri*, ma la vicinanza con *ce* (*ce livre*) potrebbe aver reso difficoltosa la comprensione.

- *On a annoncé à la radio ce matin que le Président de la République italienne va démissionner prochainement* (Questa mattina è stato annunciato alla radio che il Presidente della Repubblica italiana darà le dimissioni prossimamente).

Questa è una frase di stampo più giornalistico/istituzionale. La prima parte, la proposizione principale, è una frase impersonale. *Annoncé* e *matin* sono simili agli equivalenti italiani *annunciato* e *mattina*, tuttavia *matin*, data la vicinanza con *ce* e la nasale finale, potrebbe non essere di immediata comprensione. *Radio* è invece una parola congenere, ha infatti una forma grafica identica sia in italiano che in francese e una pronuncia leggermente diversa, /radjo/ in francese e /'radjo/ in italiano, anche se, come abbiamo visto in precedenza, il fonema /r/ francese non dà in genere problemi di comprensione, anche perché è facilmente assimilabile alla "r moscia" italiana. Nella subordinata seguente, *Président de la République italienne* non dovrebbe rappresentare un problema in fase di comprensione, poiché vicino, sia dal punto di

49 <https://www.cnrtl.fr/etymologie/livre>, consultato il: 30/12/2021.

50 <https://www.cnrtl.fr/etymologie/libro>, consultato il: 30/12/2021.

vista grammaticale che dal punto di vista dell'ordine dei costituenti dell'espressione, all'italiano *Presidente della Repubblica italiana*. Troviamo poi *démissionner* che risulta poco trasparente se consideriamo l'equivalente italiano *dimettersi*, ma che può essere compreso grazie alla vicinanza fonetica (ed etimologica⁵¹) con l'italiano *dimissione*, spesso utilizzato al plurale nelle collocazioni *rassegnare/presentare/dare le dimissioni*. Infine, *prochainement* ha un certo grado di assonanza con l'italiano *prossimamente*, in particolare grazie alla prima sillaba che, come abbiamo visto in 2.2.1, permetterebbe di attivare tutta quella serie di parole che iniziano allo stesso modo in italiano; alla lunghezza simile (quattro sillabe in francese e cinque in italiano) e alla terminazione, tipica degli avverbi, in *-ment* e *-mente*.

- *Une tempête s'est abattue hier sur les côtes de la Californie: il y aurait des victimes* (Ieri una tempesta si è abbattuta sulle coste della California: ci sarebbero delle vittime). Anche in questo caso si tratta di una frase che potremmo trovare in un giornale o in un telegiornale. Le parole che consideriamo più trasparenti sono *abattue*, *Californie* e *victimes*. Il fatto che *victimes* sia plurale e non singolare può essere inferito se viene intuito il senso dell'articolo indeterminativo plurale *des*, che ha le prime due lettere (che sono anche le uniche due che vengono effettivamente pronunciate all'orale in questo caso) comuni con gli articoli partitivi plurali italiani *dei*, *degli*, *delle*. Abbiamo poi *tempête* e *côtes* che secondo noi potrebbero dare lo stesso problema di comprensione: si tratta di due sostantivi abbastanza trasparenti allo scritto, soprattutto se viene tenuto in considerazione anche il contesto, ma che all'orale potrebbero risultare sfuggevoli a causa della mancanza del fonema /s/ che troviamo invece in *tempesta* e *coste* e che in francese è stato gradualmente rimosso con l'evoluzione della lingua⁵². Per quanto riguarda la parola *hier* si tratta sempre di un monosillabo che,

51 <https://www.treccani.it/vocabolario/dimissione/> e <https://www.cnrtl.fr/etymologie/demission>, consultati il: 30/12/2021.

52 <https://www.cnrtl.fr/etymologie/temp%C3%AAte> e <https://www.cnrtl.fr/etymologie/c%C3%B4te>, consultati il: 30/12/2021.

come abbiamo visto in precedenza, malgrado la pronuncia simile a quella dell'italiano *ieri* potrebbe risultare di difficile comprensione. Tuttavia, riteniamo che la pausa presente prima di *hier* nella registrazione potrebbe aver reso la parola, seppur monosillabica, quantomeno più percepibile. Infine, la locuzione verbale condizionale *il y aurait* è profondamente diversa dall'italiano *ci sarebbero*, il suo significato potrebbe essere inferito dal contesto, in particolare dalla vicinanza con *victimes*.

- *C'est en automne que nous recommencerons finalement à voyager après la période de crise sanitaire* (È in autunno che ricominceremo infine a viaggiare dopo il periodo di crisi sanitaria).

In questo caso abbiamo deciso di inserire una frase scissa introdotta da *c'est*. Le parole e costruzioni più trasparenti in questa frase sono, a nostro avviso, *finalement*, *voyager* e *crise sanitaire*. L'avverbio *finalement*, come abbiamo evidenziato anche in altri casi, assomiglia molto all'italiano *finalmente*, in parte perché la prima sillaba è uguale e in parte grazie ai suffissi *-ment* e *-mente*, tipici degli avverbi: tuttavia, come abbiamo sottolineato in 2.4, si tratta di un falso amico, poiché in italiano il suo significato corrisponde più che altro a quello di *alla fine*, *infine*, *in definitiva*. Abbiamo poi *voyager*, che riteniamo abbastanza trasparente per una questione culturale: il vocabolo *voyage*, infatti, fa parte di quelle parole francesi molto diffuse anche in contesti italo-foni (oggettistica, agenzie di viaggi, ecc.). La trasparenza di *crise sanitaire* potrebbe essere dovuta, unitamente al fatto che entrambe le parole sono congeneri di *crisi* e *sanitaria*, alla situazione che ci troviamo a fronteggiare dal 2020: in questi due anni, infatti, ha avuto ampia diffusione il lessico medico legato alla pandemia, per cui espressioni come *crisi sanitaria* fanno ormai (purtroppo) parte della nostra vita quotidiana. Per quanto riguarda *période*, malgrado risulti trasparente allo scritto, all'orale potrebbe non essere compresa perché l'accento, nella traduzione italiana *periodo*, cade sulla *i*. La prima parte della frase, ovvero *c'est en automne*, a nostro avviso risulterà poco comprensibile, non solo per il basso grado di trasparenza (in

questo caso sia allo scritto che all'orale) degli elementi che la compongono, ma anche e soprattutto per le *liaisons* che uniscono le tre parti (*c'est _en _automne*) e che ci fanno intuire che ɔ partecipanti probabilmente avranno problemi in fase di segmentazione e distinzione dei confini tra le parole. Infine, *recommencerons*, che potrebbe risultare difficile da capire, nonostante la vicinanza con *ricominceremo*, per la distribuzione delle pause nella registrazione della frase, pause che sono state inserite dalla professoressa dopo *automne* e *voyager*, lasciando la parte centrale, composta da parole mediamente più lunghe, meno aerata e più densa.

- *Les quatre touristes ont expliqué à l'agent de police qu'ils s'étaient trompés de direction et qu'ils ne savaient pas comment rentrer à l'hôtel* (I quattro turisti hanno spiegato all'agente di polizia che avevano sbagliato strada (direzione) e che non sapevano come rientrare/tornare in hotel/albergo).

Questa frase descrive una situazione della vita quotidiana, per questo motivo riteniamo che tutti i riferimenti culturali e il contesto generale possano facilitare la comprensione. Nello specifico, *quatre*, *touristes*, *agent de police*, *direction* e *hotel* ci sembrano i termini più trasparenti. *Trompés* è opaco ma può essere inferito se vengono compresi *direction* e la negazione successiva. *Savaient* non è così simile a *sapevano* ma condivide con l'equivalente italiano la prima sillaba che, tenuto conto del contesto e della sua posizione all'interno della frase, potrebbe effettivamente attivare il verbo *sapere*. Per quanto riguarda *comment*, la nasale e la doppia lo rendono distante dall'italiano *come*, ma possiamo ipotizzare che non sia poi così sconosciuto aɔ parlanti italofoᅇ che di solito conoscono almeno l'espressione francese "comment tu t'appelles".

- *Après avoir assisté aux événements des dernières semaines, la commission pour l'environnement a annoncé des mesures plus strictes pour faire face aux changements*

climatiques (Dopo aver assistito agli eventi delle ultime settimane, la commissione per l'ambiente ha annunciato misure più severe per lottare contro i cambiamenti climatici). Anche in questo caso si tratta di una frase di stampo più che altro giornalistico in cui abbiamo utilizzato un lessico che fa parte della sfera semantica dell'ambiente e dell'emergenza climatica. Anche in questo caso, data l'urgenza e l'attualità del tema, riteniamo che la conoscenza del contesto inferito dalla comprensione di alcune parole chiave possa facilitare la comprensione generale. Partendo dalle parole e dai costrutti che secondo noi risulteranno più trasparenti in fase di esperimento troviamo *commission pour, annoncé, mesures, plus e climatique. Événements* condivide la prima sillaba con l'italiano *evento* ma, data la liaison con *aux* e partecipanti potrebbero non distinguere i confini tra le due parole. Lo stesso fenomeno, secondo noi, renderà difficile anche la comprensione di *assisté* che, preso singolarmente, dovrebbe risultare abbastanza trasparente ma, inserito all'interno della catena sintagmatica, potrebbe essere difficile da individuare. *Environnement* è una parola che riteniamo di difficile comprensione, ipotizziamo che possa essere capita grazie a un collegamento con il vocabolo inglese *environment*, ma si tratterebbe di un'inferenza più vincente allo scritto, poiché le due parole hanno una forma grafica molto simile ma una pronuncia estremamente diversa (FR /ãvirõnmã/ e EN /ɪn'vaɪərənmənt/). *Strictes* assomiglia foneticamente all'italiano *strette*, potrebbe essere interpretato come *rigide, severe* se viene compreso *mesures* e per inferenza dal contesto. Infine, *faire face* e *changements* sono opachi ma quest'ultimo potrebbe essere capito grazie alla vicinanza con il più trasparente *climatiques* con cui forma, anche in italiano, una collocazione abbastanza frequente.

- *Comme son premier film a eu du succès, elle va en tourner un autre* (Visto che il suo primo film ha avuto successo, (lei) ne farà un altro).

In questo caso ci troviamo di fronte a una frase introdotta dalla congiunzione causale *comme* con valore di *siccome, visto che*. In generale questa frase è una delle più

opache all'orale, sia dal punto di vista lessicale (solo *film* è completamente trasparente e *succès* lo è abbastanza grazie alla condivisione della prima sillaba con *successo*, nonostante la diversa pronuncia del fonema /u/ che, come abbiamo già visto in precedenza, viene facilmente ricondotto al fonema italiano /u/, strutturalmente vicino a quello francese) che dal punto di vista strutturale e delle caratteristiche tipiche del francese orale che abbiamo già avuto modo di esporre in 2.5, in particolar modo l'accento di gruppo e i cosiddetti "petits mots", ovvero i monosillabi grammaticali molto presenti in francese, in questo caso *son, a, eu, du, elle, va, en* e *un*, che compongono più del 50% della frase. Tutte queste caratteristiche dovrebbero rendere estremamente difficoltosa sia la comprensione che l'individuazione del contesto di riferimento.

- *Samedi matin vous êtes allés vous promener à la montagne pour prendre un peu d'air* (Sabato mattina siete andati a fare una passeggiata in montagna per prendere un po' d'aria (fresca)).

Questa frase descrive una situazione della vita quotidiana. Le parole e i costrutti più trasparenti sono *matin, à la montagne, pour, d'air*. *Vous* potrebbe essere compreso sia per la sua posizione all'interno della proposizione, sia per la ripetizione, nonostante la lontananza fonetica, ad eccezione della /v/ iniziale, con il *voi* italiano. Ci sembrano opache all'orale anche la catena *vous êtes allés*, e le parole *samedi* (nonostante la condivisione della prima sillaba con *sabato*, le restanti sillabe rimangono comunque distanti), *promener* (qualche italofono potrebbe forse conoscere la parola *promenade* per la sua ricorrenza in alcune opere di pittori francesi, ma resta poco trasparente) e infine *prendre*, simile all'italiano *prendere* nella sua forma scritta ma di possibile difficile comprensione a causa della nasale /ɑ̃/ situata subito dopo la coppia di foni /p/ e /ʁ/ con cui inizia anche la parola *prendere*. Nella parte finale della frase (*pour prendre un peu d'air*) riteniamo che anche l'allitterazione data dalla /p/ iniziale in tre

parole su sei possa essere un fattore di disturbo in fase di comprensione della parola *peu*, che ə italofoṇə potrebbero riconoscere per cultura personale.

- *Si tu avais mis du chocolat sur les crêpes, elles auraient été meilleures* (Se avessi messo il cioccolato sulle crêpes sarebbero state più buone).

In questa frase, di stampo colloquiale, abbiamo deciso di inserire un periodo ipotetico. La subordinata ipotetica, introdotta da *si*, anticipa la principale. Anche in questo caso, il contesto e le parole chiave trasparenti e facilmente riconoscibili, sia per la loro vicinanza con l'italiano, sia per una questione culturale, potrebbero agevolare la comprensione e facilitare il processo di inferenza. Sono trasparenti, a nostro avviso, *tu*, *du chocolat sur les crêpes* (dove *crêpes* è un prestito integrale dal francese in italiano) e *meilleures* (abbastanza simile all'italiano *meglio* o *migliore*). Riteniamo che anche la congiunzione *si* possa essere facilmente compresa, mentre *avais*, *mis* e *elles auraient été* (anche a causa della *liaison* tra *elles* e *auraient* e dell'*enchaînement* tra *auraient* e *été*) risultano più opache.

- *Quel que soit le prix de la maison, elles vont l'acheter* (Qualunque sia il prezzo della casa, la compreranno).

Questa frase si apre con una locuzione prepositiva. Nella frase, l'unica parola che ci sembra davvero trasparente, non per vicinanza fonetica ma per conoscenza culturale condivisa, è *maison*. *Prix* potrebbe forse essere capito allo scritto, sempre per una questione culturale, ma difficilmente all'orale. Le restanti parti della frase ci sembrano opache e scarsamente comprensibili o inferibili. In questo caso abbiamo deciso di inserire anche poco contesto generale, per vedere come si comportavano ə partecipanti di fronte a una frase che offrisse meno appigli per la comprensione e per i processi di inferenza.

3.5 Il questionario

Terminato l'audio con le frasi, abbiamo chiesto di compilare un questionario che si componeva di una prima parte più "conoscitiva", in cui chiedevamo nome e cognome (che ci sono serviti solo per associare le risposte agli audio in fase di analisi, e che non verranno condivisi in questo elaborato), età, titolo di studi (con risposta a scelta tra: laurea triennale - in corso o conseguita, laurea magistrale - in corso o conseguita, laurea magistrale a ciclo unico - in corso o conseguita e dottorato; non abbiamo contemplato altre opzioni perché già avevamo selezionato un campione di ricerca composto da persone con istruzione universitaria), corso di studi in (con spazio vuoto per specificare), e le lingue conosciute oltre all'italiano (specificando: indica tutte quelle che sai / che hai studiato anche per poco tempo) e il livello che pensi di avere (es. inglese, livello intermedio; spagnolo, livello base)); e di una seconda parte, più focalizzata sull'esperimento stesso, che comprendeva le seguenti domande:

- 1) *Hai avuto difficoltà a capire le frasi? Se sì, da cosa pensi che dipendano?*
- 2) *Hai avuto difficoltà a riformulare le frasi? Se sì, da cosa pensi che dipendano?*
- 3) *Ci sono aspetti / caratteristiche che ti hanno aiutat* a capire e/o riformulare le frasi?
Se sì, quali sono?*
- 4) *Pensi che la conoscenza di altre lingue ti abbia aiutat* nella comprensione di alcune parole / costruzioni grammaticali? Se ti ricordi di qualche caso in particolare scrivilo qui sotto.*
- 5) E infine uno spazio vuoto con la seguente dicitura: *Ti lascio questo spazio a disposizione per scrivere eventuali osservazioni, dubbi e spiegazioni.*

Nelle prime due domande abbiamo deciso di non dare per scontato che le persone avessero avuto delle difficoltà; abbiamo poi fatto la scelta di elaborare due domande diverse, una legata alle difficoltà di comprensione e una a quelle di riformulazione poiché, sottoponendo l'esperimento a persone che non studiavano interpretazione, esse potevano non essere effettivamente abituate a riformulare una frase nella propria lingua madre

immediatamente dopo averla sentita in una lingua straniera, per di più sconosciuta. In effetti, come vedremo nel capitolo successivo, in alcuni casi le due risposte erano discordanti: alcune persone hanno infatti segnalato difficoltà di comprensione ma non di riformulazione. Precisiamo che per riformulazione intendiamo più che altro una traduzione spontanea delle frasi, delle parole e dei concetti e non una riformulazione lineare, coerente e coesa tipica, per esempio, dell'interpretazione simultanea o consecutiva. In effetti, analizzando e trascrivendo le registrazioni, abbiamo notato che, alcune delle persone che non hanno segnalato difficoltà in fase di riformulazione non hanno in realtà fornito una riformulazione "pulita": al contrario, in alcuni casi si trattava unicamente di una traduzione di poche parole, scollegate tra loro e non inserite all'interno di una frase di senso compiuto, con molte esitazioni, false partenze e commenti. La terza e la quarta frase sono state lasciate intenzionalmente vaghe: abbiamo deciso di non fornire esempi proprio per non influenzare i partecipanti. Tuttavia, abbiamo scelto di menzionare nella quarta frase le parole e le costruzioni grammaticali, questo perché, trattandosi di persone non abituate a fare un certo tipo di riflessioni linguistiche, avrebbero potuto non capire a cosa stessimo facendo riferimento o magari non avrebbero saputo dargli un nome.

Nel prossimo capitolo ci occuperemo di analizzare più nel dettaglio i risultati che abbiamo raccolto e trascritto nella fase sperimentale. Abbiamo scelto di impostare l'analisi come un confronto tra le diverse traduzioni e riformulazioni in italiano, che affiancheremo e completeremo anche grazie alle risposte che ci sono state fornite attraverso i questionari.

4 - Analisi dei risultati sperimentali

In questo capitolo, il secondo della parte sperimentale del nostro elaborato, ci occuperemo di analizzare i risultati ottenuti durante l'esperimento. Per farlo, abbiamo trascritto le registrazioni: abbiamo optato per una trascrizione "ripulita" da eventuali esitazioni, false partenze e altri fenomeni tipici dell'orale e soprattutto tipici di una riformulazione "non controllata" (come abbiamo già sottolineato in precedenza). Per rendere la trascrizione più fruibile abbiamo poi inserito la punteggiatura che ci sembrava più adeguata, abbiamo inoltre messo tra parentesi commenti e note e disposto le frasi all'interno di tabelle. Sono state poi evidenziate in corsivo, al di fuori delle frasi in francese, le parole o le costruzioni che sono state riprodotte in francese o tentando di imitare la pronuncia delle parole percepite, che non sempre corrisponde alla pronuncia corretta. I casi particolari che abbiamo evidenziato in precedenza sono stati segnalati nel modo seguente: con questa dicitura - (scritta) - per quanto riguarda le note scritte che ci sono state fornite dalla persona che ha avuto problemi di registrazione, mentre con questa indicazione - (*) - ci riferiremo alla persona che non aveva segnalato di aver avuto un'infarinatura di francese durante le scuole elementari. Per quanto riguarda l'analisi, abbiamo pensato che sarebbe stato più utile, ai fini della nostra ricerca, trarre le osservazioni frase per frase, al posto di dividere l'analisi in categorie (es. osservazioni sui verbi, sui sostantivi, sui pronomi, ecc.), cercando di cogliere la maggior quantità possibile di elementi significativi attraverso un'operazione di confronto tra le dieci diverse traduzioni e riformulazioni fornite nell'ambito dell'esperimento, nonché grazie al raffronto con le risposte al questionario che vanno a spiegare, in alcuni casi, certe scelte o intuizioni traduttive, questo senza doverle incasellare per forza all'interno di una rigida griglia. Tale scelta è motivata anche dalla natura del materiale che vorremmo indagare attraverso l'esperimento: avendo deciso di trarre osservazioni su frasi intere e non su singole parole, fenomeni puntuali o categorie grammaticali precise, per i motivi che abbiamo già esposto precedentemente, infatti, ci sembra riduttivo e decisamente troppo schematico individuare delle categorie fisse. Questo è dovuto anche alle caratteristiche della lingua

francese orale di cui abbiamo avuto modo di scrivere nei capitoli 2 e 3: in particolare, riteniamo che l'introduzione delle parole all'interno del contesto frase dia origine a troppe variazioni del comportamento dei singoli elementi per poterli analizzare all'interno di categorie fisse; senza contare poi la diversità dei contesti e delle sfere lessicali a cui abbiamo attinto nella fase di composizione delle frasi stesse.

Nella parte dell'elaborato che segue andremo quindi ad analizzare nel dettaglio quali sono i fenomeni che abbiamo avuto modo di osservare attraverso lo studio e il confronto delle traduzioni e dei questionari; cercheremo inoltre di capire se le ipotesi che abbiamo avanzato nel paragrafo del terzo capitolo dedicato alla presentazione delle frasi in francese (3.1.4) sono state effettivamente confermate dai risultati ottenuti.

4.1 Presentazione e analisi dei risultati

1- *Je te conseille de lire ce livre pour préparer ta présentation d'histoire de l'art* (Ti consiglio di leggere questo libro per preparare la (tua) presentazione di storia dell'arte).

1.1 Io ti consiglio di - non so cos'abbia detto dopo - per preparare la presentazione di storia dell'arte.
1.2 La prima parte non l'ho capita, e poi tipo sul libro per preparare la presentazione di storia dell'arte.
1.3 Ho capito in pratica solo la parte finale, mi sembra preparare la presentazione di qualcosa ma la parte iniziale non è... (inizia la frase 2)
1.4 Ti consiglio un libro per preparare la presentazione di storia dell'arte.
1.5 Dunque ho capito ti consiglio di leggere il libro per preparare la presentazione e basta, il

resto non l'ho compreso. Quindi, ti consiglio di leggere il libro per preparare la presentazione su qualcosa.
1.6 Per preparare la presentazione di storia dell'arte.
1.7 Ti ho consegnato i libri per preparare la presentazione di storia dell'arte.
1.8 Ti consiglio di leggere questo libro per preparare la presentazione di storia dell'arte.
1.9 (*) Io ti consiglio di leggere i libri per preparare la presentazione di storia dell'arte.
1.10 Io ti consegno delle cose, tipo dei libri, per preparare la presentazione di storia dell'arte, penso di sì, presentazione di storia dell'arte l'ho capita.

In questa prima frase notiamo che nella maggior parte delle traduzioni, come avevamo ipotizzato in precedenza, la parte che è stata compresa correttamente da più persone è la seconda parte, quella che conta più elementi trasparenti in assoluto. In particolare, quasi tutto hanno capito *per preparare la presentazione di storia dell'arte* (una persona ha segnalato nella quinta risposta del questionario anche *presentazione, storia e arte* come parole simili all'italiano), mentre in 1.3 non è risultata chiaro né il *per* né *storia dell'arte* e in 1.5 non è stato compreso *storia dell'arte*. Queste due persone hanno comunque capito che la presentazione era *di/su qualcosa*. È interessante sottolineare che, nonostante l'originale in francese contenesse l'aggettivo possessivo *ta* anteposto a *présentation*, nessuna delle persone l'ha tradotto come *la tua presentazione*, adottando il più idiomático *la presentazione*. Evidenziamo inoltre che il monosillabo *art* è stato capito tutte le volte che è stato compreso anche *di storia*: le persone che non l'hanno tradotto, infatti, non hanno tradotto nemmeno la prima parte del complemento di specificazione.

Per quanto riguarda la prima parte, invece, alcune partecipanti hanno segnalato verbalmente di aver riscontrato difficoltà di comprensione attraverso le seguenti formulazioni: *non so cos'abbia detto dopo, la prima parte non l'ho capita e ho capito in pratica solo la parte finale*.

Nel caso delle traduzioni 1.1, 1.4, 1.5, 1.8 e 1.9 è stato compreso lo spezzone (*io* - segnalato sono nelle traduzioni 1.1 e 1.9) *ti conseilio di* (il *di* non è stato tradotto solo nella riformulazione 1.4): il verbo *conseille* è stato quindi capito e tradotto correttamente (rispettando anche modo e tempo verbale) da metà delle persone e per questo possiamo ipotizzare che sia più trasparente rispetto a quello che ci aspettavamo (forse anche grazie al contesto generale). In due casi, 1.7 e 1.10, *conseille* è stato tradotto col verbo *consegnare* (*ti ho consegnato* e *io ti consegno delle cose*): in effetti, notiamo che questi due verbi condividono le prime cinque lettere, caratteristica che, insieme all'assimilazione del gruppo /eill/ al gruppo /egn/ italiano, potrebbe aver attivato in queste due persone il verbo *consegnare*. Vediamo inoltre che in un caso è stato rispettato il tempo verbale presente, mentre nell'altro il verbo *consegnare* è stato coniugato al passato prossimo.

Tre persone (1.5, 1.8 e 1.9) hanno capito anche *di leggere. Ce livre* è stato tradotto correttamente solo da 1.8, confermando l'opacità di *ce* rispetto a *questo*, ma *libro* è stato compreso da sette persone in tutto: in questo caso, a seconda della costruzione complessiva del resto della frase, delle inferenze o della comprensione basata sull'associazione con strutture e parole italiane simili a quelle francesi possiamo notare che *libro* è singolare in 1.2 (*sul libro*), 1.4 (*un libro*), 1.5 (*il libro*), 1.8 (*questo libro*) e plurale in 1.7 e 1.9 (*i libri*) e 1.10 (*tipo dei libri*). Ipotizziamo che la persona che ha tradotto *ce* con *sul* abbia associato alla /ə/ francese, più chiusa della /e/ italiana, una /u/, ottenendo quindi la preposizione *sul*.

2- *On a annoncé à la radio ce matin que le Président de la République italienne va démissionner prochainement* (Questa mattina è stato annunciato alla radio che il Presidente della Repubblica italiana darà le dimissioni prossimamente).

2.1 Ho capito solo il Presidente della Repubblica italiana.
2.2 Un annuncio alla radio questa mattina ha annunciato che il Presidente della Repubblica italiana ha rassegnato le dimissioni, l'ultima parola non ho capito.

2.3 Anche in questo caso... il Presidente della Repubblica italiana, però mi sono perso la parte iniziale e la parte finale, e non riesco bene a capire che cosa intendesse.
2.4 Un annuncio alla radio afferma che il Presidente della Repubblica italiana darà le dimissioni prossimamente.
2.5 Allora, dovrebbe aver parlato, in generale il senso era sulle dimissioni del Presidente della Repubblica italiana, e basta, il resto delle parole singole non le ho capite.
2.6 La prima parte non ho sempre capito, poi dice che il Presidente della Repubblica italiana dà le dimissioni, e poi non so.
2.7 Hanno annunciato alla radio stamattina che il Presidente della Repubblica italiana si è dimesso.
2.8 (scritta) Solo Presidente.
2.9 (*) Un annuncio stamattina alla radio dice che il Presidente della Repubblica italiana si dimette.
2.10 Una [sic] annuncio alla radio annuncia che il Presidente della Repubblica italiana si dimette, questo è il senso che ho capito.

Nella seconda frase vediamo che *Presidente* è stato capito e tradotto correttamente da tutte e dieci le persone, nove di loro hanno compreso l'intera espressione *Presidente della Repubblica italiana*. È interessante sottolineare che anche le persone che non hanno capito la prima parte della frase o che hanno capito solo *Presidente della Repubblica italiana* hanno inserito nella traduzione l'articolo *il*, questo ci fa pensare che l'articolo francese *le* risulti trasparente (anche se effettivamente potrebbe trattarsi di un automatismo linguistico). La parola *radio*, nonostante la trasparenza con l'equivalente italiano, è stata riportata solo dal 50% dei partecipanti (2.2, 2.4, 2.7, 2.9, 2.10) e non è mai stata riportata come parola isolata: nelle

traduzioni in cui è stata inserita, infatti, è stata correttamente associata al verbo *annunciare* o al sostantivo *annuncio* (2.2, 2.4, 2.9, 2.10). Nei casi in cui è stato privilegiato l'uso del sostantivo *annuncio* questo è stato trasformato nel soggetto della frase e accompagnato dai verbi *afferma* e *dice*, mentre in due casi, 2.2 e 2.10, è stata compiuta una ripetizione attraverso l'uso ridondante di *annunciare* e *annuncio* che pensiamo sia dovuto a una perdita del controllo dell'output in fase di riformulazione o alla mancanza di sinonimi immediatamente disponibili. Notiamo anche un altro caso di perdita di controllo della riformulazione in uscita, ovvero la frase 2.10 dove, al posto dell'articolo maschile *un*, la persona ha utilizzato l'articolo femminile *una* prima di *annuncio*. Sottolineiamo anche che solo in una traduzione, la 2.7, è stata mantenuta la costruzione impersonale che invece troviamo nell'originale. Se proseguiamo analizzando gli altri costituenti della frase, vediamo poi che la parola *matin* è stata tradotta solo da tre persone (2.2, 2.7, 2.9), in due casi con *stamattina* e in uno con *questa mattina*. Troviamo poi *va démissionner*, tradotto correttamente da sette partecipanti (2.2, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.9, 2.10) che hanno utilizzato formulazioni e tempi verbali diversi: troviamo una prevalenza dell'uso del presente (*dà le dimissioni, si dimette*), seguita dal passato (*ha rassegnato le dimissioni, si è dimesso*) e infine dal futuro come nella frase originale, tradotto da una sola persona (*darà le dimissioni*), sebbene possiamo ipotizzare che anche il presente, nei casi già menzionati, sia stato usato con valore di futuro imminente. In una traduzione, la 2.5, la persona ha parlato solo delle *dimissioni*, riportando che “in generale il senso era sulle dimissioni del Presidente della Repubblica italiana”. L'ultimo elemento è l'avverbio *prochainement*, che è stato tradotto correttamente solo da una persona (2.4), l'unica, del resto, ad aver reso il senso futuro di *va démissionner*. Due persone (2.2, 2.6) hanno tuttavia riferito di aver compreso che dopo l'espressione *Presidente della Repubblica italiana* c'era un altro elemento che non erano riuscite a capire e tradurre.

3- *Une tempête s'est abattue hier sur les côtes de la Californie: il y aurait des victimes* (Ieri una tempesta si è abbattuta sulle coste della California: ci sarebbero delle vittime).

3.1 California e mi sembra abbia detto vittima alla fine, ma non so altro.
3.2 Ieri sulle coste della California e poi boh, forse qualcosa con delle vittime, però non lo so.
3.3 Ok, ho capito California e <i>victime(s)</i> , che immagino sia vittime, però anche in questo caso non ho capito la parte iniziale e penso tutto il discorso, sì, tutto il discorso.
3.4 Una tempesta si è abbattuta ieri sulle coste della California, vittime.
3.5 Allora, un qualche evento climatico si è abbattuto sulle coste della California ieri, e <i>y aurait des vic...</i> le vittime hanno fatto qualcosa, o comunque c'è qualche parola sulle vittime, le ultime parole sono sulle vittime.
3.6 Qualcosa si è abbattuto sulle coste della California, allora di non so cosa.
3.7 Qui con serietà ho capito soltanto coste/a della California, però potrebbe essere qualcosa del tipo che un aereo è caduto sulle coste della California e ci sono state delle vittime.
3.8 (scritta) Si è abbattuta ieri sulle coste della California, ci sono state vittime.
3.9 (*) Un temporale si è abbattuto ieri sulle coste della California, ha fatto un sacco di vittime.
3.10 Una tempesta si è abbattuta sulle coste della California e qualcosa legato alle vittime, non ho capito se ci sono o non ci sono, comunque forse non ci sono vittime, non so.

Per quanto riguarda la terza frase, possiamo osservare che, come avevamo ipotizzato, *Californie* è stato correttamente compreso e tradotto nel 100% dei casi. Anche *victimes* è stato capito dalla quasi totalità delle persone (nove su dieci) ed è stato tradotto con *vittime*, al

plurale, in tutti i casi tranne che in uno (3.1). Pur comprendendo *victimes*, tuttavia, solo tre persone hanno capito che *ci sono state delle vittime* e nessuno ho percepito e reso in traduzione il condizionale espresso dalla locuzione *il y aurait*: nella maggior parte dei casi, infatti, *victimes* è stata tradotta come parola isolata poiché il contesto circostante non è stato capito del tutto. In 3.5 è stata avanzata l'ipotesi che le vittime avessero fatto qualcosa, mentre in 3.10 la persona non ha capito se le vittime c'erano o non c'erano, con una maggiore insistenza, data dalla ripetizione, sulla presunta assenza di vittime. L'altra parola che si è confermata abbastanza trasparente è *abattue*, tradotta con *si è abbattuto* o *abbattuta* a seconda del genere del soggetto da sei persone (3.4, 3.5, 3.6, 3.8, 3.9, 3.10). Nonostante il fatto che *hier* sia stato percepito e tradotto correttamente solo da cinque persone (3.2, 3.4, 3.5, 3.8, 3.9), di cui quattro hanno capito anche *abattue*, quest'ultimo elemento è stato tradotto in tutti i casi col passato prossimo, probabilmente per la vicinanza fonetica che intercorre tra *s'est* e *si è*. Tornando all'inizio della frase troviamo poi *tempête*, tradotta come *tempesta* in due casi (3.4, 3.10), ma interpretata come *un qualche evento climatico*, *un aereo* (a cui è stato associato il verbo *è caduto*, forse utilizzato per tradurre *abattue*), e *un temporale* da altre tre persone: queste ultime hanno correttamente inferito che si trattasse di un evento grave, probabilmente grazie al contesto e soprattutto alla presenza della parola *victimes*. Infine, lo spezzone *sur les côtes* è stato tradotto *sulle coste* da otto dei partecipanti, uno dei quali (3.7) ha prima riportato la parola isolata, per poi inserirla, in seconda battuta, nella frase riformulata grazie alle inferenze e alla comprensione globale del contesto. Nessuno ha tradotto *côtes* al singolare: consultando un *corpus*⁵³ di lingua italiana notiamo che *sulle coste* viene effettivamente affiancato con più frequenza ai nomi di paese resi complemento di specificazione, mentre *sulla costa* si trova più spesso vicino ad aggettivi o ai punti cardinali.

53 http://aranea.juls.savba.sk/guest/run.cgi/first?corpname=AranItal_x&reload=1, consultato il: 08/01/2022.

4- *C'est en automne que nous recommencerons finalement à voyager après la période de crise sanitaire* (È in autunno che ricominceremo infine a viaggiare dopo il periodo di crisi sanitaria).

4.1 Un viaggio e sanitario, non lo so.
4.2 Non ho capito nulla, forse viaggio.
4.3 Ok, qui ho capito forse due parole, una è viaggio, però non penso sia viaggio, e una è <i>sanitar, sanitaire</i> , che penso sia sanitari, ma anche qui il discorso di base non l'ho capito.
4.4 Ho capito solo qualche parola, si riconosce finalmente e poi crisi sanitaria.
4.5 Allora, è un bene che possiamo tornare a viaggiare dopo la crisi sanitaria mondiale.
4.6 Ho capito solo tipo <i>voyager</i> , che penso (sia) viaggi, boh, e alla fine dice sanitari.
4.7 Qui quasi niente, ho sentito <i>voyager</i> che penso che voglia dire viaggio o viaggiare, forse poco prima diceva finalmente.
4.8 (scritta) Ti rivedo finalmente dopo la crisi sanitaria.
4.9 (*) Non ho capito niente.
4.10 No, non ho capito il senso della frase, neanche una parola, non sono riuscito a ricondurlo.

Dalla trascrizione possiamo vedere che la quarta frase è una di quelle che è risultata generalmente più opaca. Infatti, come abbiamo accennato nella sezione del terzo capitolo dedicata alla descrizione delle frasi e alle nostre supposizioni sulla comprensione degli elementi in fase sperimentale, la prima parte dell'originale francese *c'est en automne* non è stata capita né tradotta correttamente da nessunə de partecipanti. Una persona (4.5) l'ha invece interpretata con la costruzione *è un bene*, seguita da *che possiamo tornare a viaggiare*,

traduzione che rende abbastanza bene l'originale. Nell'altro caso in cui è stata riportata una frase intera e non parole isolate come nella maggior parte delle traduzioni, ovvero in 4.8, riteniamo che la riformulazione parta dallo spezzone successivo, *que nous recommencerons*, interpretato come *ti rivedo*. Nemmeno *finalement*, simile foneticamente all'italiano *finalmente*, è risultata trasparente: infatti, è stata tradotta solo in tre casi (4.4, 4.7, 4.8) e sempre con *finalmente* che, come abbiamo sottolineato in precedenza, è un falso amico. Il termine risultato meno opaco è *voyager*, tradotto da sei persone in modi leggermente diversi. In alcuni casi (4.1, 4.2, 4.3) *voyager* è stato associato a *viaggio*, in 4.6 a *viaggi*, in 4.5 a *viaggiare*, mentre in 4.7 la persona ha espresso indecisione tra le due forme *viaggio* e *viaggiare*. In 4.1 prima di *viaggio* è stato inserito anche l'articolo *un*, ipotizziamo che si tratti di un'inferenza colta grazie alla vicinanza con *à*, oppure di un riflesso linguistico dato dall'abitudine. Anche l'espressione *crise sanitaire*, nonostante la vicinanza con l'italiano *crisi sanitaria* e il contesto storico in cui stiamo vivendo, è risultata più opaca del previsto: è stata tradotta con *crisi sanitaria* da tre persone (4.4, 4.5, 4.8), una delle quali (4.5) ha aggiunto anche l'aggettivo *mondiale* che non era presente nell'originale, forse per consuetudine. L'aggettivo *sanitaire* è stato invece tradotto da più persone, in particolare con il singolare maschile *sanitario* (4.1) o col plurale *sanitari* (4.3, 4.6), mentre il femminile è stato utilizzato solamente da chi aveva compreso anche *crisi*. Infine, osserviamo che la parola *période* non è stata riportata in nessuna delle traduzioni.

5- *Les quatre touristes ont expliqué à l'agent de police qu'ils s'étaient trompés de direction et qu'ils ne savaient pas comment rentrer à l'hôtel* (I quattro turisti hanno spiegato all'agente di polizia che avevano sbagliato strada (direzione) e che non sapevano come rientrare/tornare in hotel).

5.1 I quattro turisti dissero o chiesero, spiegarono all'agente di polizia che non sapevano quale direzione prendere per tornare all'hotel.

5.2 Le quattro turiste hanno spiegato all'agente di polizia che hanno perso la direzione e non sanno come tornare all'albergo.
5.3 Qui sembra che qualcuno chieda indicazioni alla polizia per qualcosa, indicazioni per qualcosa, e sembra che ci sia qualche, da parte l'hotel, però non mi è ben chiaro.
5.4 I quattro turisti chiesero all'agente di polizia indicazioni sulla direzione perché non sapevano come arrivare all'hotel.
5.5 Allora, i quattro turisti spiegano all'agente di polizia che si sono persi e non trovano più la strada per l'hotel.
5.6 I quattro turisti hanno spiegato all'agente della polizia qualcosa sulle direzioni che non sanno trovare l'hotel.
5.7 I quattro turisti hanno chiesto alla polizia quale direzione dovessero prendere per raggiungere l'hotel.
5.8 (scritta) Le 4 turiste chiedono all'agente poliziesco indicazioni su come si arriva in hotel.
5.9 (*) I quattro turisti hanno chiesto, hanno detto all'agente di polizia che si sono persi e non trovano la strada di ritorno all'hotel.
5.10 I quattro turisti hanno spiegato alla polizia che si sono persi e non sanno come tornare nell'hotel, la interpreterei così.

Questa è una delle frasi che è risultata complessivamente più trasparente e le cui traduzioni che ci sono state fornite in fase sperimentale più si avvicinano al significato dell'originale in francese. In modo più o meno dettagliato, infatti, tuttø hanno capito il senso della frase e il contesto generale. Partendo con l'analisi dagli elementi iniziali, *les quatre touristes* è stato tradotto nella maggior parte dei casi con *i quattro turisti* (5.1, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.9, 5.10) e in soli due casi (5.2, 5.8) con *le quattro turiste*, che risulta vicino

foneticamente all'originale francese, anche più della versione maschile. *Ont expliqué* è stato tradotto dalla maggior parte delle persone con un verbo al passato (prossimo o remoto), che rispetta il tempo verbale dell'equivalente in francese. In particolare, in 5.1 sono state espresse tre alternative (*dissero*, *chiesero* e *spiegarono*) una delle quali, *chiesero*, è stata riportata anche in 5.4; in 5.2, 5.6 e 5.10 troviamo *hanno spiegato*; in 5.3 è stato usato *sembra che qualcuno chieda*; in 5.7 e 5.9 vediamo *hanno chiesto* (in 5.9 viene successivamente proposta l'alternativa *hanno detto*); mentre in 5.8 la persona ha utilizzato *chiedono*. Nelle traduzioni in cui è stato usato il verbo *chiedere*, tranne nel caso di 5.7, possiamo osservare che è stata fatta la medesima deduzione dal contesto: invece di dare una traduzione che seguisse l'ordine dei costituenti e la struttura simili a quelli proposti da noi, infatti, è stata inserita la parola *indicazioni*, non presente nell'originale, che è stata utilizzata per trasmettere un senso simile a quello della frase francese, ottenuto accorpendo le due proposizioni separate da *et*. Nelle frasi in cui sono stati usati i verbi *spiegare* o *dire*, invece, la struttura dell'originale è stata generalmente rispettata, ovviamente con qualche variazione. Infatti, nelle frasi 5.5, 5.9 e 5.10 la parte *qu'ils s'étaient trompés de direction et qu'ils ne savaient pas comment rentrer à l'hôtel* è stata tradotta con un idiomatico *che si sono persi seguito da e non trovano più la strada per l'hotel/e non trovano la strada di ritorno all'hotel/e non sanno come tornare nell'hotel* (anche in quest'ultimo caso possiamo cogliere un segnale di perdita di controllo sull'output: nella frase 5.10 è stata utilizzata la proposizione *nel*, che generalmente introduce un complemento di stato in luogo, al posto di *al* per trasmettere l'idea di moto a luogo); in altri casi è stato mantenuto l'uso di *direzione* (5.1, 5.2, 5.6), inserita nella frase in modo più o meno idiomatico. In due casi, nello specifico all'interno delle frasi 5.4 e 5.7, osserviamo invece l'uso di *direzione* assieme al verbo *chiedere*, in un caso associato a *indicazioni* (*indicazioni sulla direzione*), nell'altro all'interno della formulazione *quale direzione dovessero prendere*. In due frasi, la 5.5 e la 5.9, è stata inserita la parola *strada*, non nella posizione che abbiamo ipotizzato nella nostra traduzione, bensì accostata al verbo trovare (*non trovano più la strada per l'hotel/non trovano la strada di ritorno all'hotel*). Infine, tornando leggermente indietro nell'ordine dei costituenti, notiamo che *agent de police* è stato

tradotto generalmente con *agente di polizia* (in un caso, 5.8, con *agente poliziesco*) o con il nome collettivo *polizia* (che non lascia intendere che si tratti di una sola persona come *agente*). Sottolineiamo, per concludere l'analisi delle traduzioni di questa frase, che una persona ha segnalato, nel questionario, di aver inferito il significato di *police* grazie alla somiglianza con il corrispettivo inglese *police*.

6- *Après avoir assisté aux événements des dernières semaines, la commission pour l'environnement a annoncé des mesures plus strictes pour faire face aux changements climatiques* (Dopo aver assistito agli eventi delle ultime settimane, la commissione per l'ambiente ha annunciato misure più severe per lottare contro i cambiamenti climatici).

6.1 La commissione di qualcosa ha stabilito delle restrizioni per il cambiamento climatico.
6.2 La prima parte non l'ho capito, poi la commissione, e c'è un nome che non ho capito, ha annunciato restrizioni per ridurre l'inquinamento, qualcosa del genere.
6.3 Sembra che la commissione di qualcosa abbia annunciato delle restrizioni per, diciamo, il clima, forse, ma anche qui non ho capito la parte iniziale.
6.4 L'inizio non l'ho capito e poi la commissione per l'ambiente ha messo delle misure più strette per la prevenzione del clima, la protezione del clima.
6.5 Allora, dopo aver parlato con David Simon, un nome proprio, la commissione per l'ambiente ha varato dei regolamenti più ristretti per le politiche o leggi sul cambio climatico.
6.6 La prima parte non ho capito, e poi dice che la commissione ha preso delle misure più restrittive per il cambiamento climatico penso, alla fine dice climatico.
6.7 Qualcosa del tipo che alla riunione (delle n) umanitaria la commissione ha annunciato maggiori restrizioni per i problemi legati al cambio climatico, qui non saprei effettivamente

tradurre, però qualcosa del genere.
6.8 (scritta) La conferenza ha adottato misure più rigide per il clima.
6.9 (*) La commissione contro i danni climatici ha annunciato misure più strette contro il cambiamento climatico, la prima parte non l'ho capita.
6.10 Non ho capito la frase iniziale, ma la conferenza sul cambiamento climatico ha deciso di fare delle misure, di adottare delle misure più strette.

Analizzando le traduzioni della sesta frase possiamo notare che alcune delle nostre ipotesi sono state confermate: la prima parte della frase, fino a *dernières semaines*, è risultata infatti opaca e non è stata tradotta da nessunə de partecipanti in modo corretto. Due sono le persone che hanno fornito una traduzione di questo spezzone o di alcune delle parole in esso contenute: nella frase 6.5 vediamo che *dernières semaines* è stato interpretato come un nome proprio (*David Simon*), mentre nella frase 6.7 questa prima parte è stata tradotta con *alla riunione umanitaria* (nella registrazione la persona in questione stava per dire, subito dopo riunione, *delle n*, e questo ci porta a pensare, dato il contesto e l'aggettivo *umanitaria* utilizzato subito dopo per sostituire questa falsa partenza, che forse intendesse *delle Nazioni (Unite)*, ma è solamente una nostra supposizione). La seconda parte della frase è risultata invece generalmente più trasparente. Andando in ordine, *la commission* è stato tradotto correttamente da otto persone, mentre in due casi (6.8, 6.10) è stato scelto di utilizzare *la conferenza*. *Pour l'environnement* è stato tradotto con *per l'ambiente* da due persone (6.4, 6.5), mentre negli altri casi *commissione/conferenza* è stata lasciata senza specificazione (6.6, 6.7, 6.8); accompagnata da *di qualcosa* (6.1, 6.3) o da una formulazione che ci fa capire che è stato compreso che in quel punto preciso della frase si trova una parola che completa il senso di *la commission* (6.2); oppure affiancata a una specificazione elaborata dal contesto generale della frase (*contro i danni climatici*, in 6.9 e *sul cambiamento climatico* in 6.10). Come abbiamo già avuto modo di osservare nell'analisi delle traduzioni della seconda frase, anche a

annoncé è risultato abbastanza trasparente ed è stato tradotto con *ha annunciato* (6.2, 6.3, 6.7, 6.9) o con formulazioni che si avvicinano molto al senso della frase originale (con leggere differenze legate più che altro a una maggiore o minore idiomatichità delle collocazioni) come *ha stabilito* (6.1), *ha messo* (6.4), *ha varato* (6.5), *ha preso* (6.6), *ha adottato* (6.8) e *ha deciso di fare, di adottare* (6.10). Segue poi *des mesures plus strictes*, che è stato tradotto correttamente da tuttø: in alcuni casi (6.1, 6.2, 6.3, 6.7) è stato privilegiato l'uso di *restrizioni* o *maggiori restrizioni*; in altre frasi osserviamo l'impiego di formulazioni più aderenti all'originale, come *(delle) misure più strette* (6.4, 6.9, 6.10), *dei regolamenti più ristretti* (6.5), *delle misure più restrittive* (6.6) e *misure più rigide* (6.8). Infine abbiamo lo spezzone *pour faire face aux changements climatiques*: nella traduzione di questo passaggio *faire face* è stato spesso omesso accorpendo *pour* a *changements climatiques*, come nel caso di 6.1, 6.6 e 6.9 (rispettivamente *per il cambiamento climatico* e *contro il cambiamento climatico*) e di 6.3 e 6.8 (*per il clima*); oppure è stato interpretato come segue, attraverso l'uso di *per ridurre l'inquinamento* (6.2, nonché uno dei due casi in cui non è stato utilizzato *clima* o *climatico*), *per la prevenzione del clima* riformulato poi in *la protezione del clima* (6.4), *per le politiche o leggi sul cambiamento climatico* (6.5) o *per i problemi legati al cambio climatico* (6.7, qui non è stata utilizzata la collocazione *cambiamento climatico*). In un caso, nella frase 6.10, a *misure più strette* non segue nulla, ma l'elemento del *cambiamento climatico* è comunque presente per specificare il termine *conferenza*. In generale, possiamo dire che il senso della frase e il contesto sono stati compresi da tuttø, anche se nelle traduzioni abbiamo notato, più che altrove, una perdita di idiomatichità in alcune collocazioni che in italiano risultano frequenti.

7- *Comme son premier film a eu du succès, elle va en tourner un autre* (Visto che il suo primo film ha avuto successo, ne farà un altro).

7.1 Qualcosa che ha avuto successo e poi va in tour... Non lo so.

7.2 Non ho capito nulla.
7.3 Ok, qui in realtà non ho capito nessuna delle parole, in realtà, sì, nessuna delle parole.
7.4 Con il primo film ha avuto successo e in séguito un altro.
7.5 Allora, parla di un film di successo e <i>avon tourné</i> non so che cosa significhi, suppongo abbia parlato di film di successo e qualcosa su un altro, ho catturato più parole singole che il senso della frase.
7.6 La <i>première</i> del film è stato un successo, e la seconda parte non lo so, però penso, c'è tipo, ne faranno un'altra.
7.7 Poiché il film ha avuto così tanto successo ci sarà un'altra <i>tournée</i> , però non ha molto senso.
7.8 (scritta) Non ho capito niente.
7.9 (*) Non ho capito niente.
7.10 Per assonanza direi siccome il film è stato un successo faremo una nuova <i>tournée</i> , ma non penso che sia questo il senso.

La frase numero sette si è rivelata una delle più difficili da capire, quattro persone hanno dichiarato di non aver compreso nulla, mentre le altre si sono solo avvicinate al significato dell'originale. Grazie alla presenza della parola *film* il contesto e la sfera semantica di riferimento sono stati in parte capiti: delle sei persone che hanno dato una traduzione, infatti, cinque hanno capito *film* e l'hanno associato correttamente a *successo*. Andando per ordine, la congiunzione causale *comme* è stata tradotta correttamente in due casi, nella frase 7.7 (*poiché*) e 7.10 (*siccome*), mentre nella frase 7.4 è stata tradotta utilizzando *con*, con cui comunque condivide le prime due lettere (che potrebbero effettivamente aver attivato la preposizione *con*). *Son* è stato omesso in tutte le traduzioni, mentre *premier*, nelle due frasi in

cui è stato inserito, è stato interpretato come *primo* (7.4) oppure come *première* (7.6). *Succès*, come abbiamo già accennato in precedenza, è stata la parola capita correttamente da più persone (7.1, 7.4, 7.5, 7.6, 7.7, 7.10): nella maggior parte dei casi è stata associata a *film*, ad eccezione di 7.1 in cui la parola *film* non è stata capita ed è stata tradotta con *qualcosa*, e in 7.6 dove in realtà il soggetto della frase sarebbe *la première (del film)*. In un caso, il 7.7, è stato aggiunto anche *così tanto a successo*. Proseguiamo con la seconda parte: il pronome *elle* non è stato tradotto da nessunə, sono stati privilegiati altri soggetti o costruzioni impersonali; mentre di *va en tourner un autre* è stato compreso in generale il valore di futuro (7.1, 7.4, 7.6, 7.7, 7.10), sebbene il significato di *tourner* non sia stato recepito da nessunə. Quest'ultimo, infatti, è stato percepito e tradotto come un prestito dal francese: nelle tre traduzioni in cui è presente è stato riportato come *tour (e poi va in tour, 7.1)* o come *tournée (ci sarà un'altra tournée, 7.7 e faremo una nuova tournée, 7.10)*, in un caso è stato riportato in francese ma senza proporre una traduzione. L'ultimo elemento è *un autre*, che è risultato abbastanza trasparente: nelle frasi 7.4 e 7.5 è stato tradotto con *un altro* (riferito a *film*), in 7.6 con *(ne faranno) un'altra* (riferito a *première*), in 7.7 con *(ci sarà) un'altra* (riferito a *tournée*) e nella frase 7.10 con *(faremo) una nuova (tournée)*.

8- *Samedi matin vous êtes allé vous promener à la montagne pour prendre un peu d'air* (Sabato mattina siete andatə a fare una passeggiata in montagna per prendere un po' d'aria (fresca)).

8.1 Di mattina andare in montagna... Non ho capito altro purtroppo.
8.2 Sabato mattina vogliamo andare in montagna per fare, per fare ma non ho capito cosa.
8.3 Ok, qui la montagna l'ho capita ma non ho capito il resto, no, c'è potrebbe essere che qualcuno stia andando alla montagna però non penso.
8.4 Sabato mattina vorrei andare a camminare in montagna per prendere un po' d'aria.

8.5 Allora, domenica mattina qualcosa sulla montagna quindi un verbo, un'azione verso una montagna per fare qualcosa che non ho compreso, mi sono concentrato su capire *sandi matin* che credo sia domenica mattina.

8.6 Ho capito solo tipo restare in montagna, immagino dopo per degli altri giorni ma è proprio a tirare a indovinare.

8.7 Domenica mattina voglio andare in montagna per fare qualcosa che non ho capito.

8.8 (scritta) Domenica mattina andrò a fare una camminata in montagna a piedi.

8.9 (*) Domenica mattina me ne vado in montagna per fare qualcosa che non ho capito.

8.10 Qualcosa su andare in montagna a prendere un po' d'aria, però ho perso delle parole.

L'ottava frase è risultata abbastanza trasparente nonostante gli elementi opachi che avevamo individuato e analizzato nel terzo capitolo del nostro elaborato. Se analizziamo la frase dall'inizio, vediamo che la parola *samedi* è stata tradotta correttamente solo in due casi (8.2, 8.4), mentre in ben quattro frasi (8.5, 8.7, 8.8, 8.9) è stata tradotta utilizzando *domenica*, ipotizziamo per la vicinanza fonetica con l'inglese *sunday* (*domenica*). Quest'ultima associazione è stata segnalata da due persone nel questionario: in un caso la persona della traduzione 8.5 ha specificato di aver notato una pronuncia simile all'italiano *sabato* ma di aver tradotto con *domenica* per via della vicinanza con *sunday*, mentre nel caso della frase 8.7 è stato sottolineato che la traduzione di *samedi* con *domenica* era basata proprio sulla somiglianza con l'inglese *sunday* (la persona in questione ha scritto anche di aver pensato in seguito che non fosse una grande idea). Abbiamo poi la parola *matin*, tradotta con l'equivalente *mattina* nelle frasi 8.1, 8.2, 8.4, 8.5, 8.7, 8.8 e 8.9. Per quanto riguarda *vous êtes allé vous promener* possiamo osservare innanzitutto che in nessuna delle traduzioni è stato riportato il senso di passato né il pronome *voi*, espresso esplicitamente oppure attraverso la coniugazione del verbo; e che anche il verbo *promener* non sempre è stato tradotto. Questo

passaggio è stato interpretato in diversi modi: *andare* (8.1), *vogliamo andare* (8.2), (*potrebbe essere che qualcuno*) *stia andando* (8.3), *vorrei andare a camminare* (8.4), *qualcosa sulla montagna quindi un verbo, un'azione verso una montagna per fare qualcosa che non ho compreso* (8.5), *restare* (8.6), *voglio andare* (8.7), *andrò a fare una camminata* (8.8), *me ne vado* (8.9) e *andare* (8.10). Seguono gli elementi *à la montagne*: in questo caso vediamo che *montagne*, come avevamo ipotizzato, è risultata trasparente ed è stata tradotta correttamente con l'equivalente italiano *montagna* da tutte le persone, mentre la preposizione *à la* è stata tradotta quasi sempre con *in* (sulla base del verbo che la precede), in un caso, nella frase 8.3, ipotizziamo per una perdita di controllo dell'output sfociata in un calco sul francese *à la*, la preposizione è stata tradotta con l'italiano *alla* (*potrebbe essere che qualcuno stia andando alla montagna*). Infine, abbiamo gli elementi *pour prendre un peu d'air*: questa parte della frase è risultata la meno comprensibile e trasparente. In sole due frasi (8.4, 8.10) è stata tradotta con *per/a prendere un po' d'aria*, mentre in tutte le altre frasi è stato compreso che era presente un elemento che specificava l'azione di moto a luogo verso la montagna, questo grazie all'elemento *pour*, interpretato correttamente in quasi tutti i casi; ma non è stato compreso di cosa si trattasse (*non ho capito altro purtroppo* in 8.1, *per fare ma non ho capito cosa* in 8.2, *per fare qualcosa che non ho compreso* in 8.5, *per fare qualcosa che non ho capito* in 8.7 e in 8.9) oppure tale elemento è stato interpretato in altri modi sulla base del contesto generale (*immagino dopo per degli altri giorni* nella frase 8.6 e *a piedi* nella frase 8.8).

9- *Si tu avais mis du chocolat sur les crêpes, elles auraient été meilleures* (Se avessi messo il cioccolato sulle crêpes sarebbero state più buone).

9.1 Se aggiungi il cioccolato alle crêpes le ottieni migliori.
9.2 Delle crêpes al cioccolato, tutto il resto non ho capito.

9.3 Qui sembra che qualcuno faccia colazione con le crêpes, però la parte finale non mi è chiara e poi non sono sicuro che colazione si dica così.
9.4 Se aggiungi del cioccolato sopra la crêpe è ancora meglio.
9.5 Se avessi messo il cioccolato sulla crêpe sarebbe stato meglio. Il sapore sarebbe stato migliore, forse.
9.6 Se hai voluto il cioccolato sulle crêpes, e la seconda parte non ho capito.
9.7 Se hai voluto le crêpes al cioccolato ora devi mangiarle.
9.8 (scritta) Se vuoi del cioccolato sulle crêpes prendi pure.
9.9 (*) Se avessi messo il cioccolato sulle crêpes sarebbero state migliori.
9.10 Cioccolato sulle crêpes, frase ipotetica iniziale credo ma non sono riuscito a trovare il senso della seconda frase.

La frase numero nove contiene due parole che sono risultate trasparenti e che sono state tradotte correttamente in tutte le dieci frasi (ad eccezione di *chocolat* nella frase 9.3) ovvero *crêpes* e *chocolat*: la prima è un prestito integrale dal francese in italiano, ed è stato sempre tradotto al plurale tranne in due casi, nelle frasi 9.4 e 9.5; mentre la seconda, oltre ad essere simile all'italiano *cioccolato* (seppur con notevoli differenze fonetiche), è familiare per un pubblico italofono grazie ad alcuni prodotti culturali (film, pubblicità, libri, ecc.). In due traduzioni, la 9.2 e la 9.10, sono gli unici due elementi che sono stati capiti e tradotti, seppur con due accezioni leggermente diverse: nel primo caso troviamo *delle crêpes al cioccolato*, mentre nel secondo caso abbiamo *cioccolato sulle crêpes* (che traduce correttamente *chocolat sur les crêpes*). Nella frase 9.3, l'unica in cui non è presente l'elemento *chocolat*, è stata introdotta la parola *colazione* (*qui sembra che qualcuno faccia colazione con le crêpes*) che potrebbe essere visto effettivamente come un tentativo di traduzione della parola *chocolat*, ma

questa è una nostra ipotesi. Se analizziamo le traduzioni dall'inizio, vediamo che l'ipotetica introdotta da *si* è stata capita e tradotta in modo giusto da sette persone su dieci (ad esclusione di 9.2, 9.3, 9.10), mentre una persona (9.10) ha compreso che si trattava di una frase ipotetica ma non è riuscita a tradurla, come ha spiegato lei stessa nella riformulazione orale. Seguono poi *tu*, non esplicitato ma tradotto correttamente in tutte le frasi dove è stata riportata questa parte della frase e *avais mis*, che è stato tradotto utilizzando il trapassato del congiuntivo *avessi messo* in due frasi (9.5, 9.9), il presente indicativo (*aggiungi*, 9.1, 9.4; *vuoi*, 9.8), oppure il passato prossimo (*hai voluto*, 9.6, 9.7), generalmente poco utilizzato nelle protasi. Segue *du chocolat sur les crêpes*, tradotto come *il cioccolato alle crêpes* (9.1), *del cioccolato sopra la crêpe* (9.4), *il cioccolato sulla crêpe* (9.5), *il cioccolato sulle crêpes* (9.6, 9.9), *del cioccolato sulle crêpes* (9.8) e *cioccolato sulle crêpes* (9.10), tutte formulazioni leggermente diverse che rendono il significato della frase originale; oppure con *delle crêpes al cioccolato* (9.2) e *le crêpes al cioccolato* (9.7) che invece si discostano dal senso della frase in francese. L'ultima parte, *elles auraient été meilleures*, è risultata più opaca rispetto al resto, come avevamo ipotizzato in precedenza. In particolare, vediamo che in alcuni casi il senso è stato mantenuto pur con un cambiamento di soggetto (*le ottieni migliori*, 9.1; *è ancora meglio*, 9.4; *sarebbe stato meglio*, la persona in questione ha poi riformulato con *il sapore sarebbe stato migliore*, 9.5 e *sarebbero state migliori*, 9.9, l'unica frase in cui è stato mantenuto il soggetto dell'originale), mentre in altri casi la traduzione si allontana dal significato dell'originale (*ora devi mangiarle*, 9.7 e *prendi pure*, 9.8). In generale, laddove il senso è stato compreso e correttamente riportato, le persone hanno optato per una traduzione più aderente all'originale, utilizzando *migliore* o *meglio*.

10- *Quel que soit le prix de la maison, elles vont l'acheter* (Qualunque sia il prezzo della casa, la compreranno).

10.1 Ho capito solo <i>maison</i> , che credo sia la casa.
--

10.2 Ho capito solo casa.
10.3 Ok, qui penso <i>mèzon</i> che sia tipo una casa, una roba del genere, però solo quella ho capito, il tutto no, c'è la frase completa niente.
10.4 Non ho capito.
10.5 Allora, quello che, poi ho capito <i>maison</i> quindi ho capito casa, e il resto non ho capito che cosa significhi.
10.6 Ho capito solo <i>maison</i> che penso voglia dire casa.
10.7 Qui qualcosa riguardo all'aprire casa.
10.8 (scritta) Non ho capito niente, solo casa.
10.9 (*) Quello che hai lasciato in casa, non lo so.
10.10 <i>Maison</i> vuol dire casa, però il resto non l'ho capito.

La decima frase è la frase che è risultata più opaca in assoluto, come avevamo ipotizzato nel capitolo precedente. L'unica parola che è stata capita è infatti *maison*, che in cinque traduzioni (10.1, 10.3, 10.5, 10.6, 10.10) è stata riportata anche in francese, con una fonetica più o meno corretta a seconda del caso. Due persone hanno cercato di tradurre anche il resto della frase, in particolare con *qui qualcosa riguardo all'aprire casa* (10.7) e *quello che hai lasciato in casa* (10.9). Nel primo caso possiamo supporre che *aprire* sia stato attivato da *prix* con cui condivide la sillaba *pri* (la /x/ è infatti muta), mentre nella seconda frase ipotizziamo che *quello che* sia stato utilizzato per la vicinanza fonetica a *quel que*, non troviamo invece somiglianze tra *lasciato* e gli elementi della frase originale, per cui pensiamo che sia stato aggiunto sulla base del poco contesto a disposizione.

4.2 Risposte al questionario

Di seguito riportiamo le risposte che sono state fornite tramite il questionario somministrato dopo l'esperimento. Alcune delle risposte, come abbiamo già riportato nelle analisi precedenti, spiegano in parte le scelte lessicali operate in sede di traduzione e riformulazione. Nel prossimo paragrafo ci occuperemo invece di schematizzare le strategie traduttive che abbiamo individuato e prenderemo in considerazione anche quelle risposte che completano o ampliano le nostre ipotesi e le osservazioni tratte dall'analisi delle trascrizioni.

1- Lingue conosciute oltre all'italiano (indica tutte quelle che sai / che hai studiato anche per poco tempo) e il livello che pensi di avere (es. inglese, livello intermedio; spagnolo, livello base):

1.1 Inglese, livello intermedio; spagnolo, livello base (studiato solo alle medie); latino, livello base.
1.2 Inglese B2, spagnolo base.
1.3 Inglese, livello avanzato: oltre a fare la magistrale in inglese, ho il B1 e mi sento di dire di parlarlo abbastanza bene (saprei farci conversazione). Latino, conoscenza base: studiato alle superiori. Spagnolo, conoscenza base: lo potrei capire, perché studiato alle medie ma non riuscire a parlarlo.
1.4 Inglese, livello avanzato; spagnolo, livello intermedio; latino, livello intermedio; greco antico, livello intermedio.
1.5 Inglese, livello avanzato; spagnolo, livello base; latino, studio alle superiori metodo natura.
1.6 Inglese (B2/C1) spagnolo (base).

1.7 Inglese, livello intermedio. Spagnolo livello base. Latino livello liceale.
1.8 Tedesco livello avanzato, inglese livello avanzato, latino livello base, greco antico livello base.
1.9 Inglese, livello intermedio; spagnolo, livello intermedio; francese, livello base; latino, livello base; greco, livello base.
1.10 Inglese, livello intermedio; spagnolo, livello intermedio; latino, livello base; greco antico, livello base.

2- *Hai avuto difficoltà a capire le frasi? Se sì, da cosa pensi che dipendano?*

2.1 Sì, sicuramente se alcuni termini sono diversi dall'italiano.
2.2 Sì alcune frasi non ho capito nulla. La maggior parte delle parole che ho capito è perché erano simili all'italiano, quelle a cui non avevo appigli non le ho capite. Poi ci sono parole comuni tipo "casa" che bene o male tutti sanno anche in altre lingue.
2.3 Abbastanza, penso non tanto alla velocità di chi parlava ma a livello di comprensione delle parole. Alcune parole sono riuscito a comprenderle ma perché erano molto simili a quelle italiane. Le parole/frasi che non ho capito proprio buio profondo: non ho capito il senso e mi mancava anche una certa somiglianza con parole che potevo conoscere.
2.4 Ho avuto un po' di difficoltà a capire le frasi, specialmente quando non riconoscevo nessuna parola simile all'italiano o altre lingue che conosco e di conseguenza mi era difficile dedurre il contesto. Nelle frasi brevi ho riscontrato più difficoltà forse perché c'erano meno parole che potevo riconoscere e l'audio finiva subito, quindi mi sembrava di avere meno tempo per pensare.
2.5 Scarsa conoscenza della struttura grammaticale e dei vocaboli francesi.

2.6 Sì abbastanza, penso sia perché io non ho una predisposizione spiccata per le lingue e anche perché il francese ha molti suoni diversi dall'italiano.

A parte forse un caso non sono mai riuscita a tradurre frasi intere ma solo parole sparse che non mi permettevano di comprendere il senso complessivo ma solo l'ambito di cui si stava parlando.

2.7 Sì. Non conoscendo il francese non comprendo tutte le parole e soprattutto i costrutti. Ho quindi estrapolato dei concetti seguendo il flusso delle parole che pensavo di riconoscere. Ho però immaginato cosa volessero significare nella frase, più che capirlo realmente.

2.8 Abbastanza. Dipende dalla velocità dell'insegnante e dal suono delle parole a volte.

2.9 Sì, semplicemente dal fatto che non conosco il francese.

2.10 Sì, penso che dipenda dal fatto che la pronuncia francese renda difficile l'assonanza di alcuni termini con i loro corrispettivi linguistici anticamente comuni all'italiano. Non avendo idea della grammatica e del vocabolario della lingua francese, l'unica mia opzione era intuire etimologie comuni, ma la pronuncia così diversa dalla nostra mi ha reso questo compito difficile.

3- Hai avuto difficoltà a riformulare le frasi? Se sì, da cosa pensi che dipendano?

3.1 No, una volta capito il significato (quando lo capivo) era immediato tradurre in italiano.

3.2 No più difficoltà a capire che a riformulare.

3.3 Per le frasi che ho capito non troppe, ovvero non sono diventato pazzo per cercare la parola corrispondente in italiano. Per le frasi/parole che non ho capito ovviamente ho avuto diverse difficoltà: per me è dovuto al fatto che la lingua in questione sia molto diversa dalle altre lingue studiate e conosciute. In più mi sembra che sia molto difficile da imparare.

3.4 Per le frasi in cui credo di aver capito il senso generale non ho avuto molte difficoltà nel cercare di rendere la frase in italiano, però ho notato che tendevo più a tradurre parola per parola quello che riconoscevo piuttosto che cambiare la struttura della frase.

3.5 Alcune frasi, dai vocaboli a me completamente sconosciuti, sono state difficili. In generale, le frasi mi sono sembrate chiare nella loro esposizione.

3.6 Sì, ma penso fosse dovuto soprattutto alla poca comprensione che c'era alla base.

3.7 Sì, ho avuto difficoltà, perché capivo alcune parole basi ma mi mancavano completamente le congiunzioni e le preposizioni. Potevo farmi una vaga idea del senso ma non capire effettivamente il significato. Al momento della riformulazione mi trovavo quindi con delle parole da attaccare insieme, ma con molte possibilità per farlo (in termini di congiunzioni o simili). Nel ricostruire la frase sono quindi andato abbastanza a sentimento.

3.8 Sì, a volte non sapevo che parola usare.

3.9 Abbastanza, dal fatto che non conosco il francese.

3.10 Sì, penso principalmente a causa della mancanza di significato che ho riscontrato nella maggior parte delle frasi e dei termini all'interno di una stessa frase.

4- *Ci sono aspetti / caratteristiche che ti hanno aiutato* a capire e/o riformulare le frasi? Se sì, quali sono?*

4.1 Una volta capita una parola, riascoltando la seconda volta avevo in mente il contesto e riuscivo a intuire qualcosa in più.

4.2 No non penso ci siano aspetti che mi abbiano particolarmente aiutato nel capire le frasi, se non cercare parole che assomigliassero all'italiano e cercare di legarle con un senso logico.

4.3 Come detto precedentemente, penso che le uniche frasi/parole che ho capito e che di conseguenza sono riuscito a riformulare siano state quelle che erano molto simili a quelle italiane e quindi di conseguenza potevo associare un suono ed una parola.

4.4 Nel comprendere le frasi ha aiutato sia la velocità con cui parlava la professoressa, sia il riconoscere qualche parola simile all'italiano o di cui conoscevo la traduzione per sentito dire. Per riformulare la frase ha aiutato il fatto che mi sembrava che le frasi seguissero una sintassi più o meno simile a quella italiana.

4.5 L'uso di vocaboli di uso comune della lingua francese (ad esempio integrate nella cultura italiana) e il riconoscimento di alcuni "false friends" comuni ad altre lingue (come l'inglese). *Qui ho chiesto a cosa facesse riferimento, la persona ha risposto: tipo sandi era pronunciato simile a sabato ma in realtà dovrebbe significare domenica, giusto? (da sunday in inglese); mi ricordo che ho detto lloré per le vittime del tornado in California, in spagnolo io so che significa piangere, llorar, ma in francese non lo so e credevo fosse un falso amico con lo spagnolo; le parole comuni sono quelle tipo mason, cioè tipo mason du monde è in uso anche in Italia.*

4.6 Penso un po' mi abbia aiutato il fatto di essere abituata a parlare con persone provenienti da diversi stati europei con accenti diversi e sicuramente aiutavano le frasi in cui c'erano parole facilmente riconducibili all'italiano e appartenenti ad ambiti molto specifici (tipo Presidente della Repubblica).

4.7 Alcune frasi sembravano tipiche di telegiornali (quella sulle coste della California e sul disastro climatico, sempre che ci fossero...) e ho cercato di utilizzare uno stile simile. In generale ho cercato di costruire frasi il più semplici e intuitive possibili, senza aggiungere altro che non avessi in qualche modo capito. L'ordine delle parole chiave che sentivo mi faceva pensare a un possibile senso logico e cercavo poi di renderlo nella "traduzione".

4.8 Capire il senso generale della frase.

4.9 Sì, alcune parole somigliano alle parole italiane o inglesi.

4.10 Sì, chiaramente la vicinanza lessicale di alcuni termini mi ha fatto intuire il loro significato e la somiglianza della costruzione della frase (subordinate, complementi di varia natura) con quella italiana mi ha permesso di dare un senso alle poche frasi che ho intuito.

5- Pensi che la conoscenza di altre lingue ti abbia aiutato nella comprensione di alcune parole / costruzioni grammaticali? Se ti ricordi di qualche caso in particolare scrivilo qui sotto.*

5.1 Sì, mi viene in mente la frase con l'agente di polizia, dove la parola "polizia" in francese somiglia a "police" in inglese.

5.2 Non mi sembra che la conoscenza dell'inglese o dello spagnolo (poco) mi abbiano particolarmente aiutato. Ho fatto più che altro riferimento all'italiano.

5.3 In realtà, per parere personale, non penso che alcune parole già sentite e studiate in altre lingue (inglese e latino per lo più) mi abbiano portato alla comprensione di alcune parole, ma per lo più sia stato una certa somiglianza con parole italiane, anche se sono convinto di aver sbagliato l'interpretazione di molte parole.

5.4 Sicuramente il conoscere già altre lingue con alcune caratteristiche in comune con il francese, come lo spagnolo e il latino, mi ha aiutato a capire certe parole e da lì dedurre quale potesse essere il senso della frase. Per esempio aria, montagna, tempesta, costa, presentazione, storia, arte sono alcune di quelle che mi sembravano simili.

5.5 Molto, cito dalla risposta sopra: il riconoscimento di alcuni "false friends" comuni ad altre lingue (come l'inglese).

5.6 Non penso, anche perché l'unica altra lingua che parlo fluentemente è l'inglese e anche lì

ho comunque un vocabolario non così ampio.

5.7 Non in modo eccessivo. Ho interpretato le parole più per assonanza con l'italiano che altro. Sicuramente una vaga conoscenza di spagnolo e latino possono aver aiutato in questo processo, visto che sono lingue con suoni molto spesso simili. Nella frase "dell'andare in montagna (?)" ho però interpretato la prima parola come *domenica* per via della somiglianza con l'inglese *sunday*. Ho pensato solo dopo che potesse non essere una grande idea.

5.8 Non in particolare.

5.9 Sì molte, ma non saprei riformularle.

5.10 Non credo, almeno se si parla di lingue al di fuori dell'italiano. Rapporto tutte le nuove esperienze linguistiche alla mia lingua 1, per cui faccio fatica a passare da una seconda lingua ad un'altra seconda lingua in termini semantici. Tutto ciò che ho intuito è stato legato all'italiano.

6- *Ti lascio questo spazio a disposizione per scrivere eventuali osservazioni, dubbi e spiegazioni.*

6.1 x

6.2 Io sono sempre stata abbastanza negata per le lingue, anche per ingranare con l'inglese ci ho messo un po', quindi sono sicuramente un'ottima cavia per vedere quanto poco capisco di una lingua che non conosco. Buon lavoro e in bocca al lupo per la tesi!

6.3 x

6.4 Ho trovato molto interessante sforzarmi a tradurre dal francese, perché normalmente quando sento parlare in questa lingua mi sembra sempre di non capire mentre se lo leggo noto più somiglianze e di conseguenza comprendo più cose.

6.5 Non ho studiato francese, tuttavia sono stato esposto alla lingua in varie occasioni. ad esempio, ho provato a guardare film (circa 5) in lingua francese originale (quasi tutti con i sottotitoli in italiano tranne "Il favoloso mondo di Amelie", visto senza sottotitoli); ho letto "Tristano e Isotta" in lingua francese; ho sentito parlare persone in francese e provato a dialogare con loro rispondendo in lingua italiana.

6.6 x

6.7 Mi sono accorto che riascoltare due volte la stessa frase è di grandissimo aiuto. Col primo ascolto si colgono già le parole simili. Con il secondo si cerca di dare una struttura e di capirne il significato.

6.8 x

6.9 x

6.10 Ottima idea quella di indagare il primo impatto di una lingua straniera su un cervello già strutturato, come quello del "giovane adulto" (studente/studentessa universitario/a). Sarebbe interessante stratificare, in un secondo momento e con molti più soggetti in studio (al di là di un progetto di tesi), altre variabili come età differenti (fino a bambini e anziani), generi differenti (perché no, magari qualcosa può esservi influenzata) e alcuni background correlati indirettamente al linguaggio (ad es. musicisti vs non-musicisti). Gran bel progetto però e superinteressante! Può essere uno spunto per lavori importanti nel tuo futuro e nel tuo gruppo di ricerca.

4.3 Le strategie traduttive

In questo paragrafo ci occuperemo di individuare e analizzare le strategie traduttive ricorrenti applicate sia alle singole parole, che alle parole inserite nel contesto frasale e alle

frasi nel loro complesso. Per farlo ci baseremo non solo sull'analisi delle trascrizioni, ma anche sulle risposte che sono state fornite nel questionario. Alcune delle risposte, come vedremo, integrano e spiegano certe scelte traduttive operate dalle persone che hanno partecipato all'esperimento.

1. La prima strategia che abbiamo osservato, nonché quella utilizzata con più frequenza, è sicuramente la ricerca di analogie con parole singole e strutture sintattiche italiane, nonché con i prestiti integrali presenti o con i vocaboli identici agli equivalenti francesi. Questo è risultato evidente dall'analisi delle trascrizioni, dove le parole comprese globalmente da più persone sono anche quelle più simili ai loro equivalenti in italiano. Abbiamo notato che, in questi casi, la lunghezza delle parole agevolava la comprensione: parole come *montagne* e *présentation* (che ci sono state segnalate da una persona nella risposta 5.4 al questionario) sono risultate più trasparenti rispetto, per esempio, ad *air* e *art*, monosillabi che sono risultati più sfuggitivi all'udito non allenato da partecipanti e che sono stati compresi probabilmente grazie a un'operazione di inferenza basata sul contesto generale. Un'altra ipotesi, già avanzata e confermata negli studi di Jamet (2007), è stata avvalorata anche dal nostro esperimento: l'associazione di una parola italiana a una francese avviene di preferenza sulla base dell'equivalenza o somiglianza della prima sillaba. Anche in questo caso, più la parola è lunga, più sono le probabilità che l'associazione vada a buon fine: lo vediamo, per esempio, nelle parole *conseille* o *annoncé*. Le risposte al questionario hanno confermato questa prima strategia, poiché la maggior parte delle persone ha evidenziato spontaneamente (soprattutto nelle domande 2, 3, e 4, in cui non abbiamo fatto riferimento alla conoscenza di altre lingue) di aver innanzitutto cercato analogie con vocaboli italiani ed etimologie comuni alle due lingue, "intercettando" queste parole nel flusso dei suoni sconosciuti delle parole francesi di cui non riuscivano a capire né i confini né il significato. Per quanto riguarda la struttura sintattica della frase, alcune hanno sottolineato di essere state aiutate dall'ordine dei costituenti della

frase che assomigliava a quello tipico della sintassi italiana e di aver optato per una traduzione “parola per parola” piuttosto che per una struttura lontana dalla frase originale, cercando di costruire frasi semplici e chiare aderenti alla sintassi intuita.

2. La seconda strategia che abbiamo identificato e che riguarda in particolare le singole parole è l’applicazione di regole di passaggio che permettono di ricondurre la fonetica dei vocaboli francesi a quella italiana. Questa strategia è stata messa in atto in modo automatico e spontaneo in quei casi in cui la parola francese assomigliava a quella italiana ma conteneva anche evidenti differenze fonetiche, come nel caso di *expliqué* > *spiegato*, *victimes* > *vittime*, *annoncé* > *annunciato* e *matin* > *mattina*.

3. La terza strategia che è stata messa in atto è la ricerca di somiglianze con le altre lingue conosciute (romanze, ma non solo) che non fossero l’italiano. Una delle domande a cui chiedevamo di rispondere nel questionario si focalizzava proprio su questo aspetto: mentre alcuni partecipanti hanno dichiarato di essersi basati unicamente sulle somiglianze con l’italiano, altri hanno sottolineato di essersi aiutati anche con le altre lingue conosciute. Tuttavia, nonostante le risposte positive alla domanda del questionario (riportata nel paragrafo precedente), poche persone ci hanno fornito esempi a testimonianza delle loro intuizioni. In particolare, ci sono stati segnalati i casi seguenti: la somiglianza tra *police* francese e *police* inglese per comprendere *agente di polizia/polizia*; le caratteristiche comuni con altre lingue, tra cui lo spagnolo e il latino, che ha portato la persona in questione a capire *aria*, *montagna*, *tempesta*, *costa*, *presentazione*, *storia* e *arte*; la somiglianza tra *samedi* e *sunday* inglese che ha portato alcuni partecipanti a tradurre *samedi* con *domenica* anziché con *sabato* e la vicinanza fonetica percepita da una persona tra *il y aurait* e *lloré* (da *llorar*) che in spagnolo significa *piangere*. Notiamo che, nelle risposte, sono state segnalate analogie solo con l’inglese, lo spagnolo e il latino e non con il greco antico o col tedesco, conosciute rispettivamente da quattro e una persona.

4. La quarta e ultima strategia che abbiamo individuato è l'uso del contesto per inferire il significato delle parole e/o della frase in generale. Si tratta di una delle strategie più utilizzate e risulta evidente soprattutto in alcune frasi, dove certe parole o costrutti sono stati tradotti non con i loro equivalenti italiani, bensì con parole o costrutti non proprio corretti o precisi ma afferenti allo stesso ambito lessicale. È il caso, per esempio, della terza frase, dove *tempête* è stata tradotta con *evento climatico*; della sesta, dove *changements climatiques* è stato interpretato come *inquinamento*; oppure della settima, nella quale, grazie alla comprensione di *film* la parola *premier* è stata tradotta con *première* (in questo caso anche per la vicinanza fonetica dei due vocaboli). Tale strategia è stata poi evidenziata nel questionario: alcune persone hanno infatti dichiarato di essersi “aggrappate” alle poche parole che avevano capito (perché magari erano simili all'italiano) per dedurre il contesto o l'ambito specifico e cercare di assemblare una frase di senso compiuto.

Attraverso l'analisi delle trascrizioni e delle risposte al questionario abbiamo in parte confermato le nostre ipotesi e alcune delle osservazioni riportate nei paragrafi precedenti e nella presentazione di studi simili che sono stati condotti in passato. Le strategie che abbiamo individuato sono abbastanza intuitive e avvalorano i principi cardine dell'IC tra lingue vicine, nonché le considerazioni effettuate sulle caratteristiche tipiche del francese orale e dell'IC tra il francese e l'italiano.

Conclusioni

Possiamo idealmente suddividere questo elaborato in due parti. Nella prima parte, di stampo teorico e descrittivo, abbiamo analizzato ed esaminato alcuni concetti chiave che rientrano nella sfera del plurilinguismo. Ci siamo inizialmente concentrato sulla descrizione di alcune strategie che vengono da sempre utilizzate per assicurare la comunicazione tra persone e gruppi umani che parlano lingue diverse. Abbiamo descritto il caso dei pidgin e dei creoli, lingue ibride che nascono in zone di confine o in regioni dove coesistono popolazioni colonizzate e colonizzatrici e nelle quali è fondamentale, principalmente per motivi commerciali ed economici, avere a disposizione una lingua comune di scambio che assolva a una funzione pratica specifica. Il caso particolare che rientra nella categoria di lingua pidgin e a cui abbiamo dedicato un paragrafo è la cosiddetta Lingua Franca del Mediterraneo, nata e utilizzata principalmente lungo le coste arabe del Mediterraneo tra il XVI e il XIX secolo, composta da una lingua di sostrato di matrice araba e da una lingua lessificatrice italo-romanza, con inserti di altre lingue neolatine a seconda del periodo specifico. La nostra analisi è poi continuata con la descrizione di tre lingue ausiliarie, nate per la volontà di evitare la creazione di gerarchie tra lingue che si formerebbero altrimenti attraverso l'adozione di una o più lingue naturali con la funzione di lingua franca. In particolare, abbiamo analizzato il caso del Volapük, quello dell'Esperanto e infine l'Europanto. Si tratta di idiomi creati artificialmente grazie alla sintesi delle caratteristiche e delle regole più funzionali delle lingue naturali già esistenti, che vengono selezionate per risultare facili e veloci da imparare: abbiamo visto che, tuttavia, tali lingue prendono in considerazione modelli grammaticali, sintattici e morfologici tratti unicamente da lingue europee, rendendo il loro apprendimento difficile per chiunque sia di madrelingua diversa e risultando ugualmente escludenti e creatrici di gerarchie. Siamo poi passati all'approfondimento dell'uso dell'inglese come lingua franca nella società contemporanea, analizzando i motivi e le tappe della sua diffusione planetaria, i diversi livelli di utilizzo e status della lingua inglese nei vari paesi e nelle istituzioni, per concludere con le possibili conseguenze, soprattutto negative, legate alla sua espansione come lingua franca.

Sempre all'interno del primo capitolo, ci siamo focalizzate poi sul concetto di plurilinguismo e sul ruolo fondante che ha assunto all'interno dell'Unione Europea a partire dalla sua creazione. In particolare, abbiamo indagato le modalità con le quali il plurilinguismo viene delineato attraverso le politiche linguistiche europee, come e se queste vengono messe effettivamente in pratica e quali sono gli ostacoli che dissuadono gli stati e le istituzioni dalla loro adozione nel concreto. Abbiamo potuto osservare che esiste un divario abbastanza ampio tra quelli che sono i principi espressi dai vari trattati e dalle politiche linguistiche e il modo in cui esse vengono recepite dai singoli stati e dalle istituzioni, spesso per una questione di scomodità data dalla compresenza di troppe lingue che sulla carta rivestirebbero lo stesso ruolo. Infine, l'ultima parte del primo capitolo è stata dedicata alla descrizione dei quattro approcci plurali, metodi utilizzati nella didattica per agevolare l'acquisizione di una vera e propria competenza plurilingue che, come abbiamo sottolineato, non rappresentano un'alternativa all'insegnamento delle lingue singole. Abbiamo visto che l'IC tra lingue vicine rientra negli approcci plurali: seguendo questa progressione logica abbiamo dedicato il secondo capitolo proprio all'IC, cercando innanzitutto di darne una definizione e analizzando come sia stata affrontata da prospettive diverse in letteratura. Abbiamo poi illustrato le due declinazioni fondamentali dell'IC. La prima è l'IC come facoltà linguistica: in questa parte ci siamo occupate di approfondire le strategie di comprensione, i processi cognitivi e di decodifica, la similarità tra le varie lingue romanze e le diverse caratteristiche dell'input. La seconda riguarda invece l'IC come approccio didattico: in questo caso ci siamo servite dell'analisi di più di dieci progetti didattici per capire come l'approccio dell'IC è stato inteso e declinato in maniera differente. Concludono il secondo capitolo e la parte teorico-descrittiva due paragrafi all'interno dei quali ci siamo concentrate sulla *proximité linguistique* tra il francese e l'italiano e le caratteristiche del francese orale. Questi ultimi paragrafi sono fondamentali per introdurre la seconda parte del nostro elaborato, ovvero quella sperimentale. Nel terzo capitolo, il primo della sezione dedicata all'esperimento, ci siamo concentrate sulla descrizione dell'esperimento stesso, chiarendo gli obiettivi che ci siamo poste, illustrando le caratteristiche del campione di ricerca, le consegne e lo svolgimento. Ci siamo poi occupate di

presentare le frasi in francese che abbiamo sottoposto al gruppo di italofoᅤ in fase di esperimento, descrivendo le loro caratteristiche generali e specifiche e avanzando ipotesi sul loro grado di trasparenza e comprensibilit . Infine, abbiamo descritto il questionario che abbiamo chiesto di compilare successivamente all'esperimento e che ci   stato di grande aiuto per contestualizzare alcune delle scelte traduttive e delle osservazioni che abbiamo tratto dall'analisi delle trascrizioni. Il quarto e ultimo capitolo   stato dedicato all'analisi dei risultati sperimentali, che sono stati presentati all'interno di tabelle per poi essere esaminati attraverso la raccolta di elementi significativi: per trarre quante pi  osservazioni possibile, abbiamo scelto di non suddividere l'analisi in categorie precise, bens  di basare la raccolta delle informazioni sul confronto tra le diverse traduzioni e la frase originale, nonch  sul raffronto delle traduzioni con le risposte del questionario. Grazie alle osservazioni raccolte, abbiamo poi individuato quattro strategie traduttive ricorrenti, che riguardano sia le parole singole, sia le parole inserite all'interno del contesto frase e la frase nel suo complesso. Queste strategie, che in parte avevamo menzionato anche nella sezione consacrata alle ipotesi sulla maggiore o minore trasparenza dei termini e delle frasi, riguardano la ricerca di analogie con parole e strutture italiane, l'applicazione spontanea di regole di passaggio dalla fonetica francese a quella italiana, la ricerca di somiglianze con altre lingue, principalmente neolatine, e infine l'uso fondamentale del contesto per effettuare inferenze e trovare appigli per la comprensione e riferimenti familiari.

In questa ultima parte dell'elaborato dedicata alle osservazioni conclusive, vorremmo riportare alcuni dei punti che sono stati evidenziati attraverso il questionario, attinenti alle difficolt  e agli elementi di facilitazione individuati nel corso dell'esperimento. In particolare, ci   stato segnalato che la velocit  di lettura non ha rappresentato un problema specifico in fase di comprensione (tuttavia, una persona ha evidenziato che a volte la comprensione dipendeva dalla velocit  della lettrice). La maggior parte del campione ha dichiarato di aver riscontrato difficolt  nel capire le frasi a causa della mancanza di trasparenza o somiglianza tra i termini francesi e quelli italiani, della pronuncia e dai suoni diversi e della non conoscenza dei vocaboli, della grammatica e dei costrutti francesi. Una persona ha segnalato

che nelle frasi brevi ha riscontrato più difficoltà perché «c'erano meno parole che potevo riconoscere e l'audio finiva subito, quindi mi sembrava di avere meno tempo per pensare» (2.4). Le risposte alla domanda specifica sulle difficoltà di riformulazione sono abbastanza equilibrate: una parte del campione ha segnalato di aver avuto qualche difficoltà a riformulare le frasi per una questione di parziale o mancata comprensione delle parole e del contesto oppure perché non sapeva che parole usare; mentre altre persone hanno scritto di non aver riscontrato particolari criticità di riformulazione una volta capito il senso generale della frase. Una persona ha notato di aver tradotto spesso parola per parola, senza cambiare la struttura della frase (3.4); mentre un'altra ha sottolineato che le frasi le sono sembrate chiare nella loro esposizione. Per quanto riguarda gli aspetti che hanno agevolato la comprensione, infine, sono stati riportati, oltre alle caratteristiche che rientrano nelle strategie traduttive ricorrenti che abbiamo già avuto modo di illustrare in precedenza, la ripetizione della frase («una volta capita una parola, riascoltando la seconda volta avevo in mente il contesto e riuscivo a intuire qualcosa in più» (4.1) e «mi sono accorto che riascoltare due volte la stessa frase è di grandissimo aiuto. Col primo ascolto si colgono già le parole simili. Con il secondo si cerca di dare una struttura e di capirne il significato» (6.7)), la velocità di lettura della professoressa (4.4), l'abitudine a comunicare con persone provenienti da altri paesi d'Europa che parlano con accenti differenti (4.6) e, da ultimo, il contesto molto specifico di alcune frasi e il tono giornalistico (4.6, 4.7).

Queste considerazioni, raccolte nella fase finale dell'esperimento, possono rappresentare degli spunti di riflessione per adattare questo tipo di esercizio alla didattica dell'IC o per ripetere la parte sperimentale con lo scopo di osservare e analizzare alcuni tratti ed elementi specifici.

Bibliografia

Anonimo (1830). *Dictionnaire de la Langue Franque ou petit Mauresque, suivi de quelques dialogues familiers et d'un vocabulaire de mots arabes les plus usuels ; à l'usage des Français en Afrique*. Marseille.

Anquetil, M. & De Carlo, M. (2019). "Un référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC". *EL.LE*, 8 (1). 163-234.

Aslanov, C. (2016). "La lingua franca fra ieri ed oggi". In Bonvino, E. & Jamet, M.-C., a cura di (2016). 29-42.

Banfi, E. & Grandi, N., a cura di (2008). *Le lingue extraeuropee: Americhe, Australia e lingue di contatto*. Roma: Carrocci editore S.p.A.

Barni, M., Troncarelli, D., Bagna, C., a cura di (2008). *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. Milano: Franco Angeli Editore.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version intégrale*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>, consultato il: 12/11/2021.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Gouiller, F. & Panthier, J. (2010). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques DG IV - Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, Conseil de l'Europe. <http://www.creifos.org/materialididattici/curricoloplurilingue.pdf>, consultato il: 12/11/2021.

Benucci, A. (2005). "Intercomprensione spontanea e intercomprensione guidata: fondamenti epistemologici". In Benucci, A., a cura di. 55-88.

Benucci, A., a cura di (2005). *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. Torino: UTET Libreria.

Blanche-Benveniste, C. (2001). "Nouveaux apports de la grammaire contrastive des langues romanes". In Uzcanga Vivar, I., Llamas Pombo, E., Pérez Velasco, J. M., a cura di. 41-54.

Blanche-Benveniste, C. (2008). "Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo". In Barni, M., Troncarelli, D., Bagna, C., a cura di (2008). 47-66.

Blanche-Benveniste, C. (2009). "Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres". Jamet, M.-C., a cura di (2009). 19-32.

Bonvino, E. & Jamet, M.-C. (2016). "Storie, strategie e sfide di una disciplina in espansione. Introduzione". In Bonvino, E. & Jamet, M.-C., a cura di (2016). 7-26.

Bonvino, E. & Jamet, M.-C., a cura di (2016). *Intercomprensione. Lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing.

Bonvino, E., Caddéo S. & Pippa, S., a cura di (2011). REDINTER-Intercomprensão, 3 "Attraverso le lingue. L'intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste". Atti del Convegno. Chamusca: Edições Cosmos.

Breidbach, S. (2003). *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques DG IV - Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/le-plurilinguisme-la-citoyennete-democratique-en-europe-et-le-role-de-/1680872d01>, consultato il: 12/11/2021.

Byrne, F. & Holm, J., a cura di (1993). *Atlantic meets Pacific: a global view of Pidginization and Creolization*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Calvet, L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot.

Candelier, M., a cura di (2009). *CARAP. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: CELV - Conseil de l'Europe. https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf, consultato il 12/11/2021.

Capucho, F. (2016). "L'intercomprensione. D'une approche multilingue à une approche plurilingue". In Bonvino & E., Jamet, M.-C., a cura di (2016). 43-56.

Capucho, F. (2018). "Plurilingual interactions - the role of interproduction strategies". In Hepp, M. & Nied Curcio, M., a cura di (2018). 157-166.

Capucho, F. & Silva, M. P. (2016). "New contexts, new processes, new strategies: the co-construction of meaning in plurilingual interactions". *Domínios de lingu@gem*, 10 (4).

Castagna, V. (2009). "Intercomprensione e fraintendimento: italofoeni tra spagnolo e portoghese". In Jamet, M.-C., a cura di (2009). 185-196.

Chardenet, P. (2007). « Qu'est-ce que l'intercomprensione ? ». *Le Français à l'Université*, 4: 5-6.

Comunicazione della Commissione al Parlamento europea, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni (2008). *Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*. Bruxelles: Commissione delle comunità europee. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=IT>, consultato il: 12/11/2021.

Cortés Velásquez, D. (2016). "La trasparenza lessicale nella comprensione orale. Analisi di un corpus di dati sull'ascolto dello spagnolo e il portoghese". In Bonvino, E. & Jamet, M.-C., a cura di (2016), 81-112.

Costanzo, E. (2013). *L'educazione linguistica in Italia: un'esperienza per l'Europa?* http://storico.cidi.it/curricolo/linguistica_riflessioni/Costanzo.pdf, consultato il 28/09/2021.

Dal Negro, S. & Molinelli, P., a cura di (2002). *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*. Roma: Carrocci editore S.p.A.

David, H. (2011). “Intercomprensione e didattica integrata: dialogo fra due nozioni cugine, tra distanza e prossimità”. In De Carlo, M., a cura di (2011). 302-324.

De Camp, D. (1968). “The Field of Creole Language Studies”. *Latin American Research Review*, 3 (3): 25–46. <http://www.jstor.org/stable/2502402>, consultato il: 28/10/2021.

De Carlo, M. (2010). “GALAPRO: un progetto per la formazione dei docenti di lingua all’intercomprensione”. In Atti del 1° convegno della DILLE (Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa), Parma, 13 novembre 2009, Perugia: Guerra Edizioni, 339-345. https://www.researchgate.net/profile/Marco-Mezzadri/publication/319620640_Le_lingue_dell'educazione_in_un_mondo_senza_frontiere/links/59b57ab2a6fdcc3f88987bff/Le-lingue-delleducazione-in-un-mondo-senza-frontiere.pdf, consultato il: 30/11/2021.

De Carlo, M. & Anquetil, M. (2011). “L’intercomprensione: da pratica sociale a oggetto della didattica”. In De Carlo, M., a cura di (2011). 27-97.

De Carlo, M., a cura di (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant’Elpidio: Wizarts editore.

De Haedo, D. (1612). *Topographia e historia general de Argel*. Valladolid: Diego Fernandez de Cordua y Oviedo, Impressor de libros; Acosta de Antonio Coello mercador de libros.

Degache, C. (2002). *Les options didactiques des cédéroms Galatée pour élargir le répertoire romanophone réceptif des francophones*. Gerhard Kischel. G. Kischel (Éd.), Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Une Europe plurilingue par l’intercompréhension dans les familles de langues. Actes du congrès international en l’année européenne des langues 2001, Hagen (D), 9-10 novembre 2001. Hagen:

FernUniversität. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02564208/document>, consultato il: 28/11/2021.

Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Synthèse de l'activité de recherche. Université Stendhal - Grenoble III.

Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/1-intercomprehension/1680874595>, consultato il: 13/11/2021.

Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Roma - Bari: Laterza.

Escudé, P. (2010). "Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925)". *Redinter-Intercompreensão*, 1: 103-124.

Ferrão Tavares, C. & Ollivier, C., a cura di (2010). *Redinter-Intercompreensão*, 1. Portugal: Cosmos.

Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality. On "lingua franca" English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 26, 237-260. https://journals.scholarsportal.info/pdf/01652516/v2006i0177/151_iaototeaalfi.xml, consultato il 05/11/2021.

Gallo, S. & Perotto, F. (2000). "Europanto, nuova lingua europea". *Education et Sociétés Plurilingues*, 8: 53-63. <https://innovalang.eu/le-nostre-pubblicazioni/europanto-nuova-lingua-europea/>, consultato il: 03/11/2021.

Giussani, B. (1998). "Europanto, a Linguistic Jazz Aimed at Destroying English". *The New York Times*, 24/03/1998.

<https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/library/tech/98/03/cyber/eurobytes/24euro.html>, consultato il: 04/11/2021.

Gobbo, F. (1998). “Dirlo in Europanto”. *Italiano e oltre*, 5: 226-231.
https://www.researchgate.net/publication/216111016_Dirlo_in_Europanto, consultato il: 03/11/2021.

Grandi, N. (2008). “Pidgin e creoli”. In Banfi, E. & Grandi, N., a cura di (2008). 273-309.

Hepp, M. & Nied Curcio, M., a cura di (2018). *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Roma: Istituto Italiano Studi Germanici.

Hülmbauer, C., Böhringer, H., Seidlhofer, B. (2008). “Introducing English as a lingua franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication”. *Synergies Europe*, 3: 25-36.
<https://www.gerflint.fr/Base/Europe3/hulmbauer.pdf>, consultato il 05/11/2021.

Hymes, D. (2020). “Pidginization and Creolization of Languages: Their Social Contexts”. *International Journal of the Sociology of Language*, 2020 (263): 99-109.
<https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-2088>, consultato il 27/10/2021.

Intervista a Diego Marani su *La Repubblica*, 18/04/1998.
https://www.repubblica.it/online/cultura_scienze/europanto/intervista/intervista.html,
consultato il: 04/11/2021.

Jamet, M.-C. (2005). “Le strategie cognitive nel processo d’intercomprensione. Scritto e orale a confronto”. In Benucci, A., a cura di (2005). 116-131.

Jamet, M.-C. (2007). *À l’écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l’intercompréhension des langues romanes*. Coll. Giessener Beiträge zur Fremssprachendidaktik Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Jamet, M.-C. (2010). “L’intercomprension : de la définition d’un concept à la délimitation d’un champ de recherche ou viceversa ?”. *Publif@rum*, 11.

Jamet, M.-C. (2016). “La reconnaissance de mots isolés à l’oral. Expérience en miroir entre français et italien”. In Bonvino, E. & Jamet, M.-C., a cura di (2016). 59-80.

Jamet, M.-C., a cura di (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina srl.

Kahane, H. & Kahane, R. (1976). “Lingua Franca: The Story of a Term”. *Romance Philology*, 30 (1): 25-41. JEAN FRAPPIER MEMORIAL (August 1976). Brepols: University of California Press.

Marani, D. (2018). “La lingua unica non è l’unica”. *TedX Varese*. https://www.youtube.com/watch?v=l_tdx3jvEtg, consultato il: 03/11/2021.

Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G., Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom - Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ ; avec une esquisse de la didactique de l’eurocompréhension*. Aachen: Shaker Verlag (Ed. EuroCom vol. 6).

Minervini, L. (1996). “La lingua franca mediterranea. Mistilinguismo, plurilinguismo, pidginizzazione sulle coste del Mediterraneo tra tardo medioevo e prima età moderna”. *Medioevo Romano*, 20: 231-301.

Minnaja, C. (2007). *L’esperanto in Italia. Alla ricerca della democrazia linguistica*. Padova: Il Poligrafo.

Mühlhäusler, P. (1974). “Pidginization and Simplification of Language”. *Pacific Linguistics*, B-26. Canberra: The Australian National University.

Murillo Puyal, J. & Harmegnies, B. (2005). “Fattori e strategie di intercomprensione spontanea per la sopravvivenza comunicativa nel mondo romanzo”. In Benucci, A., a cura di (2005). 89-115.

Nolan, J. (2015). “Lingua Franca - a not so simple pidgin”. *SOAS Working Papers in Linguistics*, 17: 99-111.

Ottaviani, J. (2019). “Parlare più di una lingua in Europa è ancora un privilegio”. *Internazionale*. <https://www.internazionale.it/notizie/jacopo-ottaviani/2019/12/27/lingue-union-europea>, consultato il: 11/11/2021.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Phillipson, R. (2008). “*Lingua franca* or *lingua frankensteinia*? English in European integration and globalization”. *World Englishes*, 27 (2): 250-284.

Regolamento 15 aprile 1958, n. 1. Regolamento (Euratom) n. 1 che stabilisce il regime linguistico della Comunità Europea dell'Energia Atomica. http://www.edizionieuropee.it/law/html/168/eu19_02_112.html, consultato il: 02/11/2021.

Ronjat, J. (1913). *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Mâcon : Protat Frères.

Schuchardt, H. (1909). “Die Lingua franca”. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 33: 441–461.

Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Pourquoi préserver et favoriser la diversité linguistique en Europe ? Quelques arguments. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Sottile, R. & Scaglione, F. (2019). “La lingua franca del Mediterraneo ieri e oggi. Assetto storico-sociolinguistico, influenze italo-romanze, ‘nuovi usi’, Versione 3”. (13.09.2019, 12:01).

In: *Korpus im Text, Serie A*, 37294. <http://www.kit.gwi.uni-muenchen.de/?p=37294&v=3>, consultato il: 28/10/2021.

Tombolini, A. (2017-18). *Intercompréhension orale entre langues romanes : stratégies cognitives-émotionnelles et implications didactiques à travers une recherche-action*. Tesi di dottorato non pubblicata. Università Ca' Foscari, Venezia.

Tosi, A. (2007). *Un italiano per l'Europa. La traduzione come prova di vitalità*. Roma: Carrocci editore S.p.A.

Tost Planet, A. M. (2005). "I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze". In Benucci, A., a cura di (2005). 15-54.

Truchot, C. (2002). *L'anglais en Europe : repères*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques DG IV - Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/l-anglais-en-europe-reperes/1680887836>, consultato il: 02/11/2021.

Uzcanga Vivar, I., Llamas Pombo, E., Pérez Velasco, J. M., a cura di (2001). *Presencia y renovación de la lingüística francesa*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Venier, F. (2009). "La lingua franca. Traduzione italiana di Federica Venier". *Linguistica e Filologia*, 29: 7–31.

Sitografia

carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx, consultato il: 11/11/2021.

carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf, consultato il: 12/11/2021.

dit.unibo.it/it/notizie/la-piattaforma-rebooth-per-la-didattica-a-distanza-dell-interpretazione-di-conferenza-e-disponibile-su-github, consultato il: 21/12/2021.

dizionario.internazionale.it/parola/lingua-veicolare, consultato il: 29/10/2021.

ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics#Analysis_of_those_knowing_one_or_more_foreign_languages, consultato il: 10/11/2021.

eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT&from=HU, consultato il: 10/11/2021.

[eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)), consultato il: 10/11/2021.

eurocomdidact.eu/?page_id=2587&lang=it, consultato il 26/11/2021.

founders.archives.gov/documents/Adams/06-10-02-0067, consultato il: 01/11/2021.

home.ph-freiburg.de/jaling/flyer/flyer_english_how_works.html, consultato il: 12/11/2021.

jaling.ecml.at/english/evlang_english.htm, consultato il: 12/11/2021.

uea.org/info/eo/kio_estas_uea, consultato il: 28/10/2021.

www.cnrtl.fr/etymologie/demission, consultato il: 30/12/2021.

www.cnrtl.fr/etymologie/livre, consultato il: 30/12/2021.

www.cnrtl.fr/etymologie/livre, consultato il: 30/12/2021.

www.cnrtl.fr/etymologie/temp%C3%AAt, consultato il: 30/12/2021.

www.coe.int/it/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treatynum=148, consultato il: 10/11/2021.

www.ecml.at/Home/tabid/59/language/fr-FR/Default.aspx, consultato il: 11/11/2021.

www.edizionieuropee.it/law/html/168/eu19_02_112.html, consultato il: 09/11/2021.

www.ethnologue.com/, consultato il: 02/11/2021.

www.eurom5.com/, consultato il 26/11/2021.

www.europarl.europa.eu/factsheets/it/sheet/142/la-politica-linguistica, consultato il: 03/11/2021.

www.miriadi.net/it/il-progetto-miriadi, consultato il 30/11/2021.

www.treccani.it/enciclopedia/gli-ebrei-nella-diaspora_%28Dizionario-di-Storia%29/,
consultato il: 28/10/2021.

www.treccani.it/vocabolario/dimissione/, consultato il: 30/12/2021.

www.treccani.it/vocabolario/non-binario_%28Neologismi%29/, consultato il: 16/01/2022.